Departamento de Estudos Anglo-americanos e

Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos

da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

A AUTO-AVALIAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Elisabete Joaquina Oliveira da Silva

Professor orientador: Rogelio José Ponce de León Romeo

Profesora co-orientadora: Maria Elizabeth Ellison de Matos

Setembro de 2011

Departamento de Estudos Anglo-americanos e

Departamento de Estudos Portugueses e Estudos românicos

da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

A AUTO-AVALIAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Elisabete Joaquina Oliveira da Silva

Licenciada em Línguas Literaturas e Culturas

Variante: Inglês e Espanhol

Relatório Apresentação para a Obtenção de

Grau de Mestre em Ensino do Inglês e do Espanhol

no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Professor orientador: Rogelio José Ponce de León Romeo

Professora co-orientadora: Maria Elizabeth Ellison de Matos

Setembro de 2011

Resumo

Numa Europa e num mundo em constante mudança urge repensar o processo de ensino-aprendizagem. No que diz respeito ao ensino das línguas, o Quadro Comum Europeu de Referência (2001) e o Portefólio Europeu de Línguas (2001) materializaram este 'repensar' delineando novas e desafiantes metas – o objectivo último de se ensinar uma língua estrangeira já não se resume meramente a levar os alunos a alcançar um determinado nível de proficiência linguística, mas de guiá-los rumo à autonomia, na convicção profunda e inabalável de que tal prepará-los-á para o que hoje se entende verdadeiramente como ensino: um processo de construção do próprio conhecimento que se perpetua ao longo de toda a vida.

À medida que os fundamentos da concepção tradicionalista do ensino se desmoronam, professores e alunos são confrontados com novos papéis e funções cada vez mais complexos, mas também mais galardoadores – os aprendentes deixam de ser meros recipientes passivos de informação para se tornarem construtores activos, responsáveis e conscientes do seu processo de aprendizagem. Já os docentes despem o papel de detentores inquestionáveis do saber para encarnarem o de facilitadores da aprendizagem entregando, paulatinamente, ao aluno o controlo desta.

Porém, estar consciente da sua própria aprendizagem assume-se como uma condição essencial para que o aprendente se encarregue da construção do seu próprio conhecimento. Assim, tomando como ponto de partida a questão – *poderão as fichas de auto-avaliação estruturadas proporcionar aos alunos directrizes que lhes permitam auto-avaliar-se mais proficientemente identificando os seus pontos fortes e fracos bem como delineando estratégias para superar as suas dificuldades?* – este estudo acabou por concluir que as fichas de auto-avaliação poderão ser um instrumento eficaz para orientar as auto-reflexões dos alunos. Mostrou também que as suas potencialidades vão muito mais além destes aspectos, desdobrando-se numa multiplicidade de benefícios não só para o aluno, mas também para o professor.

Palavras-chave: auto-avaliação, metacognição, autonomia, didáctica das línguas estrangeiras

Abstract

The constant change that shapes today's Europe and the rest of the world has made it necessary to rethink the teaching-learning process. With such need in view, the Common European Framework of Reference for Languages (2001) and the European Language Portfolio (2001) have, as far as the teaching of languages is concerned, drawn new and challenging goals. Helping students to reach a certain level of linguistic proficiency is no longer the ultimate goal. Rather the goal is to guide the students to become autonomous, with the strong and unshakable conviction that this will prepare them for, what is viewed as, true teaching, i.e., the process of acquiring knowledge that lasts their whole life.

As the pillars of the traditional concepts concerning teaching collapse, teachers and students face new roles and functions, which are both more complex and more rewarding. Students are no longer passive receivers of information; they become active, responsible, and fully aware of their learning process. Teachers, on the other hand, setting aside the role of unquestionable bearers of knowledge, assume the role of facilitators of the learning process progressively turning the control of this process over to the students.

The awareness of one's own learning process becomes, therefore, an essential condition for the student to be in charge of his acquisition of knowledge. Thus, we have as a starting point the question, Can the structured self-evaluation surveys afford students guidelines that allow them to evaluate themselves more clearly, identify the students' strengths and weaknesses, and identify strategies that will allow them to overcome their weaknesses? This study concludes that self-evaluation surveys can be an effective means to guide the students' considerations. This study also makes clear that the students' potentials go beyond the aforementioned aspects, resulting in numerous benefits for both student and teacher.

Key-words: self-assessment, metacognition, autonomy, foreign languages didactics

À minha família: aos que já cá estão e aos que ainda hão-de chegar.

AGRADECIMENTOS

A toda a equipa da FLUP que trabalhou comigo este ano, em especial à professora Marta Pazos, pela competência e à professora Pilar, pela simpatia e compreensão ímpares.

Ao professor Paulo Santos pela boa preparação para este trabalho de investigação e, além disso, pela disponibilidade constante.

Ao professor Rogelio Ponce de León e à professora Maria Ellison, orientador e co--orientadora deste relatório e dois grandes professores a quem muito admiro e com quem tive o verdadeiro privilégio de trabalhar. Obrigada pela incansável dedicação e disponibilidade, pelo encorajamento e apoio contínuos ao longo deste ano.

Aos meus queridos alunos, porque me fizeram gostar ainda mais de ser professora. Obrigada pela boa-disposição e por toda a cooperação.

Às professoras Cândida e Elisabete que, para além de grandes orientadoras e professoras competentes, foram grandes amigas. Obrigada pelos conselhos sábios que me fizeram crescer, pelo ânimo e pelo carinho.

A todos os que, de uma forma ou outra, ajudaram.

À Melanie pela preocupação constante e afecção terna. Ao meu Emunel e à minha Olívia, pelo seu olhar inocente que me derrete o coração e pelo seu sorriso contagiante que me alenta a alma.

Aos meus irmãos: Eunice, Sara, Emanuel, Maria e José, porque sofrem com as minhas lágrimas e partilham das minhas vitórias. Porque são confidentes das minhas inseguranças e porque, apesar delas, sempre acreditaram em mim. Sois os meus verdadeiros amigos e o meu agradecimento e amor para convosco é eterno.

Aos meus pais, pela amizade, carinho e amor genuínos. Porque me olham nos olhos e me lêem a alma, porque me dão a mão no desespero. Porque o quanto vos devo é indescritível e o quanto vos amo, indizível.

Índice geral

Página

Resumo iii

Abstract iv

Agradecimentos vi

Introdução 1

Capítulo I - O contexto de investigação 6

1.1 O pano de fundo da Investigação-Acção: A Escola Secundária de Oliveira do Douro 6

1.2 As turmas envolvidas no projecto 8

1.3 A diagnose do problema 10

1.3.1 Os instrumentos de recolha de dados e os resultados obtidos 10

1.3.2 A interpretação dos resultados, a identificação do problema e a definição da questão de investigação 16

1.3.3 O ensinar a pensar nas aulas línguas estrangeiras - um problema isolado? 19

1.4 Linhas e princípios orientadores da acção 23

Capítulo II - Enquadramento teórico 25

2.1 Educar para a autonomia 25

2.2 A autonomia na aprendizagem: Um desafio à construção de uma nova identidade docente 28

2.3 A autonomia através da auto-avaliação 30

Capítulo III - o 1º e 2º ciclos de acção: considerações metodológicas sobre os procedimentos adoptados 35

3.1 O primeiro ciclo 35

3.1.1 Considerações metodológicas instrumentos usados no primeiro ciclo de acção 35

3.1.2 Aplicação e inserção das estratégias no contexto de sala de aula 40

3.1.2.1 Espanhol 40

3.1.2.2 Inglês 41

3.1.3 O primeiro ciclo: Recolha de dados 42

3.2 O segundo ciclo 43
3.2.1 Os instrumentos usados 43
3.2.2 Aplicação e inserção das estratégias no contexto de sala de aula 44
3.2.2.1 Espanhol 44
3.2.2.2 Inglês 45
3.2.3 O segundo ciclo: Recolha de dados 47
Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados recolhidos 49
4.1 O primeiro ciclo 50
4.1.1 Espanhol 50
4.1.1.1 Análise dos dados 50
4.1.1.2 Interpretação dos dados 50
4.1.2 Inglês 51
4.1.2.1 Análise dos dados 51
4.1.2.2 Interpretação dos dados 52
4.1.3 Considerações sobre o primeiro ciclo 52
4.2 O segundo ciclo 53
4.2.1 Espanhol 54
4.2.1.1 Análise dos dados 54
4.2.1.2 Interpretação dos dados 54
4.2.2 Inglês 55
4.2.2.1 Análise dos dados 55
4.2.2.2 Interpretação dos dados 55
4.2.3 Considerações sobre o segundo ciclo 56
Capítulo V – Conclusão 60
5.1 Discussão dos resultados obtidos face às hipóteses iniciais 60
5.2 A validade dos resultados e as limitações do estudo efectuado 62
5.3 Considerações finais 63
5.4 Sugestões para futuras investigações 65
Referências bibliográficas 66
Anexos

Introdução

Segundo Escamilla (1995:80): "El progreso social y tecnológico que experimenta el medio en que vivimos hace necesario que entendamos que aprender no puede consistir sólo en asimilar conocimientos, aprender significa ser capaz de construir conocimientos", pelo que o acto de ensinar dever-se-ia, indubitavelmente, assumir como um "ajudar a criar "cabeças bem feitas", mais do que "acriticamente cheias" (Bizarro 2004:143). Perante estes pressupostos, parece claro que o cerne do objectivo da educação moderna se resume a uma demanda pela autonomia do aprendente, um processo que perdurará por toda a vida e no qual o próprio aluno se tornará o artífice da sua própria aprendizagem (Escamilla, 1995).

Mas neste modelo de ensino-aprendizagem em que o processo é tão ou mais valorizado que o produto, importa delegar uma cada vez maior responsabilidade sobre os ombros do próprio aluno, responsabilidade pela sua própria aprendizagem e até mesmo, pela sua própria avaliação.

Assim, sendo a avaliação um elemento incontornável numa sala de aula deverá ela mesma ser alvo de negociação, até porque tal como Vieira e Moreira o afirmam nesta nova pedagogia para a autonomia "a relação professor-aluno […] deve caracterizar-se por uma negociação constante a todos os níveis, da comunicação pedagógica à avaliação da aprendizagem (Vieira &Moreira 1993:33)

Desta forma, a auto-avaliação encontra certamente um lugar de especial proeminência nas aulas de línguas estrangeiras, enquanto propulsora da autonomia do aluno até porque "a auto-avaliação implica […] que o aluno realize, com um grau progressivo de autonomia, tarefas que tradicionalmente eram da responsabilidade exclusiva do professor" (Vieira & Moreira, 1993:38).

Esta auto-avaliação deverá, por outro lado, definir-se como "uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação" (Vieira & Moreira, 1993:36), até porque:

> "Só uma avaliação de carácter eminentemente prospectivo, realizada com a função de interpretar e regular o processo de ensino/aprendizagem, permite um reajuste constante na (inter)acção pedagógica e o desenvolvimento da capacidade do aluno gerir a sua aprendizagem: identificar as suas dificuldades e necessidades, reflectir sobre elas e encontrar estratégias eficazes para a resolução dos seus problemas. Através da avaliação do processo de aprendizagem da língua, o

> aluno vai consciencializando e re-estruturando o seu papel como aluno e como falante da língua, desenvolvendo a sua autonomia nos dois campos: o linguístico e o pedagógico. Paralelamente, o professor vai recebendo a informação necessária ao processo de negociação que as tarefas de ensinar e aprender implicam."
>
> (Vieira & Moreira, 1993:36)

De todas formas, e tendo em conta que "Todo lo que se puede aprender, se puede enseñar y, si se puede enseñar, tiene cuerpo de contenido" (Escamilla, 1995:81), parece indubitável que auto-avaliação como estratégia de aprendizagem deverá ser abordada sistematicamente na sala de aula, até porque ela mesma deverá ser considerada como um conteúdo programático. Neste sentido, "considerar los procedimientos […] como contenidos, al mismo nivel que los hechos y conceptos, supone una llamada de atención sobre el hecho de que pueden y deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela" (C. Coll citado por Escamilla, 1995:82).

Finalmente, e para dissipar eventuais e derradeiras dúvidas quanto à pertinência, interesse e até legitimidade da abordagem destes conteúdos procedimentais em sala de aula, faria minhas as palavras de Escamilla que ao falar deste tipo de conteúdos atesta:

> "el reconocimento del transcendental papel que éstos pueden desempeñar en un trabajo educativo que contemple la necesidad de preparar a los alumnos para que puedan recoger, analizar, sintetizar, valorar, crear y transmitir diversos tipos de información, hace que defendamos que la acción educadora deberá atender, organizar y tratar estos contenidos, si quiere formar a los sujetos en el dominio de las herramientas necesarias para que sean miembros activos, críticos y responsables de la sociedad en la que viven."
>
> (Escamilla,1995:82)

Assim, impõe-se que à medida que esta temática começa a tornar-se centro das preocupações dos investigadores e a "invadir" a literatura na área da didáctica das línguas, seja materializada no contexto quotidiano de cada sala de aula e a ter um significado prático tanto para alunos como para professores de cada instituição escolar. Foi precisamente na busca deste objectivo e como resposta à necessidade de dar uma resposta prática aos princípios teóricos que impregnam as páginas dos principais documentos reguladores do ensino, como o Quadro Europeu Comum de Referência, o Portfólio Europeu de Línguas, a Lei de Bases do Sistema Educativo ou os programas nacionais de Espanhol e Inglês, que nasceu o presente estudo.

Profundamente convicta de que "quaisquer que sejam as circunstâncias de ensino-aprendizagem (das orientações oficiais aos estilo de ensino do professor ou ao número de alunos por turma), é sempre possível realizar uma avaliação formativa, centrada nos processos de aprendizagem" (Vieira & Moreira, 1993:10) era minha intenção começar desde o início da minha carreira profissional a incorporar a abordagem à competência de aprendizagem, e mais concretamente a metacognição, na minha prática docente.

Assim, é, pois, objectivo deste projecto de investigação averiguar a eficácia das fichas de auto-avaliação em ensinar os alunos a pensar, proporcionando-lhes directrizes para o fazer segundo a proposta do Quadro Comum Europeu de Referência, como meio de caminhar para uma progressiva autonomia do aprendente. O estudo que apresento neste relatório será, portanto, orientado pela seguinte questão de investigação: *poderão as fichas de auto-avaliação estruturadas proporcionar aos alunos directrizes que lhes permitam auto-avaliar-se mais proficientemente identificando os seus pontos fortes e fracos bem como delineando estratégias para superar as suas dificuldades?*

Dada a minha total inexperiência no que a exercer a profissão docente diz respeito, a minha posição inicial ao partir para este estudo foi marcada fundamentalmente, por um lado, pelas minhas vivências e experiências enquanto aluna do ensino básico e secundário e, por outro, pelo conhecimento teórico adquirido ao longo dos meus estudos académicos. Assim, a julgar pela minha experiência enquanto discente, era minha impressão ao começar este estudo, que as práticas auto-avaliativas apenas teriam lugar nas aulas de línguas pontualmente no fim de cada período, ou quando muito, no fim de alguma tarefa com pendor avaliativo. Era também minha impressão inicial que, de uma forma ou de outra, estas actividades auto-avaliativas estariam sempre ou quase sempre associadas à atribuição de uma classificação, até porque, durante todo o meu percurso como estudante do liceu nunca conheci outra acepção do termo auto-avaliação, para além desta. Da mesma forma, enquanto estudante do ensino básico e secundário a noção de "estratégias de aprendizagem" e de "autonomia" afiguravam-se-me como conceitos completamente desconhecidos e portanto, puramente enigmáticos. Assim, avancei para esta investigação crente de que nas aulas de línguas estrangeiras as práticas auto-avaliativas formativas continuariam na sombra do desenvolvimento da competência comunicativa reflectindo uma realidade pedagógica em que se dava maior ênfase ao produto de aprendizagem que propriamente

ao processo da mesma. Desta forma, a minha posição inicial como professora e investigadora, aproximava-se da de Sheila Estaire quando afirma que:

> "aun reconociendo el valor del desarrollo de un aprendizaje más consciente […] hay una tendencia a considerar que los programas curriculares no dejan tiempo para este otro tipo de trabajo. Algo que muchas veces es visto como importante pero no […] esencial […] como algo deseable pero que en realidad distrae la atención de alumnos y profesor de la finalidad principal, que es el desarrollo de competencia comunicativa."
>
> (Sheila Estaire 1999:55)

Quanto à metodologia de trabalho adoptada, o estudo apresentado neste relatório constitui um projecto de Investigação-Acção, enquadrado no âmbito da minha Iniciação à Prática Profissional do ensino do Inglês e do Espanhol, desenvolvida durante o ano lectivo de 2010/2011. Assim, este projecto, que versa sobre o tema das fichas de auto--avaliação nas aulas de línguas estrangeiras, poder-se-ia definir como uma pequena intervenção na sala de aula e uma avaliação dos resultados dessa intervenção (Sousa, 2005).

Como projecto de Investigação-Acção, este estudo lidou com um problema concreto diagnosticado numa situação pedagógica bem específica pelo que possuiu uma feição eminentemente empírica e prática. Seguiu ainda um procedimento orientado para o planeamento de acções que foram executadas em duas etapas que, neste relatório, serão designadas por primeiro e segundo ciclos de acção. No fim de cada etapa, procedeu-se ainda a uma avaliação da acção com o intuito de, por um lado, identificar a necessidade de ajustes ou correcções e de, por outro lado, averiguar se a evolução das acções sucedeu em conformidade com o que havia sido previsto (Sousa, 2005). Assim, os dados recolhidos durante a fase de avaliação foram, portanto, objecto de análise e interpretação de modo a averiguar se, de facto, a acção encetada me conduzia ou não ao alcance do objectivo inicial do projecto em questão.

Era minha expectativa inicial conseguir através das referidas fichas de auto--avaliação estruturadas ensinar os alunos a auto-avaliar-se qualitativamente. Assim, avancei para esta investigação esperando que as fichas de auto-avaliação estruturadas se afigurassem como um instrumento que tornasse o ensino da auto-avaliação não só exequível na sala de aula, mas que fosse também eficaz em guiar as reflexões dos alunos, capacitando-os inclusive a auto-avaliar-se proficientemente de forma

independente e sem o apoio do professor. No entanto, esperar que tais resultados fossem visíveis na totalidade dos meus alunos pareceu-me algo, à partida, um tanto ambicioso, visto que tal objectivo exigia naturalmente tempo.

O trabalho realizado será apresentado neste relatório, que começando com esta introdução se materializará em mais cinco capítulos, cada um deles ocupando--se de questões bastante específicas. Deste modo, no primeiro capítulo deste relatório descreverei o contexto do projecto de investigação levado a cabo bem como o processo de diagnose do problema trabalhado. Nele exporei ainda as linhas orientadoras da minha acção. Já no capítulo dois, tratarei de fundamentar e enquadrar o trabalho desenvolvido à luz da literatura moderna. Seguidamente, no terceiro capítulo ocupar-me-ei de questões essencialmente metodológicas, pelo que nele descreverei e justificarei todos os procedimentos, instrumentos, materiais e actividades implementados e discorrerei sobre a sua aplicação e inserção no contexto de sala de aula. Posteriormente, no capítulo quatro tratarei de analisar e interpretar os dados recolhidos nos dois ciclos de acção e, finalmente, encerrarei o presente relatório expondo as conclusões derivadas do estudo efectuado, reflectindo sobre as limitações inerentes ao trabalho desenvolvido e apresentando algumas sugestões para futuras investigações. Finalmente, deste relatório fazem também parte duas últimas secções, a saber, as referências bibliográficas e os anexos.

Capítulo I: O contexto de investigação

O contexto assume-se como um elemento central no estudo de qualquer fenómeno. É esta a ideia que deixa transparecer Alberto Sousa quando afirma:

> "O objecto de estudo nas investigações em educação não são objectos, plantas ou animais, mas pessoas, num dado contexto e estabelecendo entre si certas redes de interacção.
>
> A sala de aula, a lição, o professor, os alunos, os temas, as tarefas, as perguntas e respostas, os comportamentos verbais e não-verbais, as atitudes e tantas outras variáveis, apresentam-nos um meio de estudo apenas subjectivamente estruturado, possuindo sempre características particulares, totalmente diferentes de um contexto para outro."
>
> (Alberto Sousa 2005:110)

O objecto de estudo surge, então, tal como se depreende das palavras do autor, como um elemento indissociável do contexto em que se insere, sendo por isso, da máxima importância dar a este último a devida atenção. E é precisamente com a profunda convicção nestes pressupostos que abro o primeiro capítulo deste relatório. Nele, tratarei de, em primeiro lugar, traçar o perfil da Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro, instituição de ensino que constituiu o pano de fundo para o desenvolvimento deste projecto. Seguidamente, ocupar-me-ei da caracterização das turmas envolvidas neste trabalho e da descrição do processo de diagnose do problema em questão. Finalmente, encerrarei este capítulo, descrevendo as linhas orientadoras da minha acção.

1.1 O pano de fundo da Investigação-Acção: A Escola Secundária de Oliveira do Douro

O projecto de Investigação-Acção que apresento neste relatório tomou como pano de fundo a Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro, instituição de ensino situada numa zona residencial da freguesia de Oliveira do Douro, em Vila Nova de Gaia. Trata-se de uma escola secundária com o terceiro ciclo do ensino básico, que é frequentada sobretudo pelas populações de Oliveira do Douro, Vilar de Andorinho e Avintes, as quais são predominantemente habitadas por cidadãos de classe média e baixa.

Apesar dos seus trinta anos de existência se reflectirem, tal como se reconhece no Projecto Educativo de Escola (2007:11), na "degradação dos materiais e instalações

[…]", esta instituição de ensino tem-se vindo gradualmente a modernizar pelo que, actualmente, dispõe de vários recursos tecnológicos como Quadros Interactivos Multimédia, computadores e internet em cada sala de aula.

Modernos e actualizados são também os pressupostos em que assenta e as metas que se propõe alcançar, que passam essencialmente pelo desenvolvimento da autonomia do aluno bem como pela promoção de um ensino centrado no aprendente. São estas as ideias expressas nos documentos oficiais desta instituição escolar, tal como o Projecto Curricular (2002-2005:3), onde se afirma que à mesma compete contribuir para a formação dos jovens como "cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de intervir socialmente". No referido documento, declara-se ainda que esta pretende tornar os discentes que a frequentam o centro da actividade lectiva e fazer deles "intervenientes privilegiados na construção da sua aprendizagem" (Projecto Curricular, 2002-2005:3). Estes mesmos princípios aparecem reiterados no Projecto Educativo Escolar (2007), onde se afirma que esta instituição escolar visa dotar os seus alunos dos valores de autonomia, solidariedade e responsabilidade, valores esses que toma como orientadores das suas próprias práticas organizacionais e relacionais.

Neste sentido e com esta finalidade, a Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro compromete-se a proporcionar aos alunos que a frequentam uma "formação ampla preparando-os para «aprender a aprender» ao longo da vida" (Projecto Curricular, 2002-2005:3). Não admira, portanto, que face a estes objectivos seja valorizada e se incentive não só a aquisição do conhecimento em si, mas também a aquisição de competências facilitadoras da aprendizagem. Assim, tão-pouco surpreende que no Projecto Curricular (2002-2005) se dê especial ênfase a disciplinas dedicadas ao ainda agora mencionado "aprender a aprender" e ao "aprender a pensar", tais como o Estudo Acompanhado. No entanto, e para que não se incorra no erro de imputar exclusivamente a abordagem destes conteúdos procedimentais a esta área curricular em específico, evidencia-se também, no referido documento, a necessidade de que os mesmos devem ser "desenvolvidos em cada disciplina nas referidas aulas" (Projecto Curricular, 2002-2005:11).

A prossecução dos objectivos supracitados espelha-se inclusive na preferência da escola por orientações metodológicas que dêem ao aluno um papel activo e que promovam a sua autonomia (Projecto Curricular, 2002-2005) bem como num incentivo à avaliação formativa e ao desenvolvimento de atitudes de auto e hetero-avaliação que,

segundo o projecto curricular, favorecerão o desenvolvimento da autonomia, da "auto--confiança e a progressão na aprendizagem" (Projecto Curricular, 2002-2005:19).

No entanto, a própria escola reconhece que existe da parte do corpo docente alguns entraves à consecução dos seus objectivos. A insuficiente avaliação diagnóstica e formativa, o processo educativo, por vezes, pouco centrado no aluno, uma visão do ensino um tanto tradicionalista bem como algum conservadorismo e resistência à mudança por parte dos professores (Projecto Educativo da Escola, 2007) poderão ser as eventuais culpadas por algum distanciamento que ainda se verifica entre a teoria constante nos documentos oficiais da escola e a realidade quotidiana da sala de aula. Desta forma e para lutar contra a perpetuação dessas práticas ultrapassadas ainda parcialmente sustentadas pelo seu corpo docente, a Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro tem apostado na formação contínua dos professores que emprega, chegando a integrá-la no Plano de actividades (2010-2011). Aliás, a própria instituição de ensino é sede de um centro de formação contínua que oferece aos professores uma fonte de actualização constante do saber.

Todos estes pressupostos proporcionaram-me um ambiente propício à implementação do meu projecto de Investigação-Acção, que acabou por desenvolver-se em plena harmonia com os objectivos da referida instituição escolar. Ao promover as práticas auto-avaliativas, também eu fomentei, tal como pretende a escola, o desenvolvimento da autonomia do aluno (Projecto Educativo da Escola, 2007) e acabei por dar o meu contributo, ainda que pequeno, para formar alunos que fossem "intervenientes privilegiados na construção da sua aprendizagem" (Projecto Curricular, 2002-2005:3)

1.2 As turmas envolvidas no projecto

As características das turmas que temos diante de nós influenciam inevitavelmente a nossa prática docente. Tal facto assumiu-se como uma especial verdade neste projecto de Investigação-Acção. Durante o meu estágio pedagógico foi--me dado trabalhar com um total de quatro turmas: duas da área do Espanhol e uma da área do Inglês e ainda uma turma comum às ambas. Dentre estas quatro turmas, duas pertenciam ao ensino secundário e duas ao ensino básico. No entanto, e devido aos condicionalismos impostos pelo tempo, tornou-se uma tarefa demasiado ambiciosa

incluir todas estas turmas no estudo que me propus realizar e tive de cingir o meu trabalho de investigação a apenas duas dentre as quatro com que trabalhei. As características de ambas turmas seleccionadas desempenharam um papel decisivo na minha eleição e, por esta razão, torna-se de sobremodo relevante analisá-las.

A turma de Inglês que participou neste estudo era originalmente constituída por dezanove alunos, um dos quais acabou por posteriormente abandonar os estudos, tendo, portanto, ficado reduzida a dezoito elementos. Esta turma, do 11º ano de escolaridade, era, na verdade, a junção de dois grupos de alunos: um da área de estudos de ciências e tecnologias (constituído por treze alunos) e o outro grupo da área do desporto (constituído por cinco alunos). Tratava-se de uma turma de Inglês nível B2 (segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino avaliação, doravante referido como QECR) predominantemente constituída por elementos do sexo masculino e altamente motivada para o Inglês, uma disciplina opcional a estes alunos que, portanto, a frequentavam por iniciativa própria. Para além de motivados, os estudantes apresentavam em geral, um domínio de língua bastante satisfatório, embora houvesse alguns casos pontuais de alunos com grandes dificuldades. A turma era bastante participativa, cooperava voluntariamente nas actividades propostas e revelava uma grande capacidade criativa. Evidenciava, no entanto, alguma inibição em tomar a iniciativa de participar oralmente nas actividades propostas, pelo que frequentemente se tornava necessário que o professor os chamasse a participar pelos nomes.

Já a turma de Espanhol, também ela do 11º ano de escolaridade, contava apenas com treze alunos e ao contrário da turma de Inglês, era um grupo da área das humanidades e predominantemente constituído por elementos do sexo feminino. Os estudantes que a integravam eram também eles bastante participativos, interessados e cooperantes. Demonstravam especial interesse em discutir temas modernos e, no geral, conseguiam resultados positivos na disciplina. No entanto e tal como a turma de Inglês, estes alunos mostravam também ter alguma inibição em tomar a iniciativa de se expressar oralmente à frente de toda a turma. Sendo que este era o segundo ano que estudavam Espanhol, o nível de língua que tinham era ainda básico (A2, segundo o QECR). No entanto, a forte carga de horas semanais atribuída à disciplina (sete horas) redundava em vantagem para o progresso dos alunos neste aspecto.

Todos estes pontos foram alvo de consideração ao eleger as turmas que integrariam o meu projecto de investigação. No entanto, destacaria ainda mais alguns factores que tornaram estas turmas especialmente adequadas ao desenvolvimento do trabalho em questão.

Primeiramente, importaria sublinhar a idade dos alunos, que por terem entre 16 a 19 anos tinham já plenamente desenvolvida a sua capacidade de metacognição, que lhes permitia "tomar consciência de estratégias de aprendizagem que poderão ser utilizadas" e aumentava também as suas "oportunidades de autocorrecção a nível de resolução de problemas" (Sprinthall, 1993:112). Este elemento era central ao foco do meu trabalho, pelo que trabalhar com adolescentes destas idades me pareceu uma condição fundamental para o desenvolvimento do mesmo.

Estes alunos do secundário revelavam, ainda, um grau de maturidade e de responsabilidade maiores que os alunos do ensino básico pelo que, esta característica, para além de constituir um ingrediente essencial ao desenvolvimento do meu projecto de investigação, foi uma referência diferenciadora entre os primeiros e os segundos que fez optar por trabalhar com as turmas do secundário sem hesitações[1].

Além disso, a inegável similitude entre ambas as turmas do 11º ano, proporcionou um contexto homogéneo à aplicação do meu projecto de investigação, uma mais-valia que poderá legitimar eventuais comparações[2] entre os resultados obtidos nas duas turmas.

1.3 A diagnose do problema

1.3.1 Os instrumentos de recolha de dados e os resultados obtidos

Durante a diagnose do que viria a ser o tema da minha investigação, socorri-me de vários instrumentos e métodos de recolha de informação que descreverei nesta

---

[1] Embora a auto-avaliação também deva ser trabalhada com os alunos do ensino básico.

[2] Estas, no entanto, serão sempre limitadas devido ao diferente grau de conhecimento dos alunos bem devido às experiências de aprendizagem distintas de que naturalmente são detentores.

secção. Começarei pelo processo de observação que centrei nas aulas das minhas orientadoras e que se encontrava fundamentalmente constituída por duas fases.

A primeira fase de observação, mais natural e informal (Sousa, 2005) foi levada a cabo durante o primeiro período e teve como objectivo primordial inteirar-me "do que há", no sentido de "conhecer situações concretas" e "pesquisar problemas" (Sousa, 2005:109) em que se justificasse a minha intervenção. Durante esta fase de observação simples, que englobou todas as quatro turmas com que trabalhei ao longo do estágio, pude constatar uma preferência quase exclusiva pela implementação de actividades que desenvolvessem a competência comunicativa ou gramatical. Em contrapartida, notei também que havia na esmagadora maioria das turmas observadas uma ausência generalizada de actividades que promovessem o que Sheila Estaire (1999:55-56) denomina de "aprendizagem mais consciente". A única excepção era, no entanto, a turma do 11º ano de Inglês, em cujas aulas pude observar que se praticava a auto--avaliação de forma consciente[3] com relativa regularidade. Mesmo assim, desta observação inicial fiquei com a impressão geral de que as auto-avaliações destes alunos eram demasiado sucintas e que estes tendiam mencionar exclusivamente os seus pontos fortes e/ou fracos, descurando parâmetros importantes como as estratégias para superar as suas dificuldades (QECR, 2001).

Perante este cenário tornou-se importante apurar a frequência e o modo como a auto-avaliação estava a ser levada a cabo. Assim, dei início à minha segunda fase de observação mais controlada e objectiva (Sousa, 2005) cujos resultados passo a descrever.

Tratou-se, portanto, de um processo de observação levado a cabo de forma exclusiva nas turmas seleccionadas e já focado numa situação bem concreta e definida (Sousa, 2005) - a prática consciente da auto-avaliação nas aulas de línguas. Além disso, este tipo de observação estruturada procurava dar resposta a duas perguntas bastantes específicas (Sousa, 2005): com que frequência era praticada a auto--avaliação (consciente) nas aulas de línguas e de que forma estava a ser levada a cabo. A minha escolha recaiu na observação, porque mesmo ante a impossibilidade de, através deste método, levar a cabo uma recolha de informação exaustiva, a verdade é

---

[3] Auto-avaliação consciente designa, neste relatório, as actividades auto-avaliativas visíveis, planificadas e levadas a cabo pelo professor durante a aula.

que a observação me deu a vantagem de efectuar registos sobre as práticas auto--avaliativas no seu contexto natural, sem alterar a espontaneidade dos acontecimentos (Sousa, 2005).

Neste sentido, foram observadas cinco aulas de Inglês e cinco aulas de Espanhol com a duração de noventa minutos cada. Para descobrir a frequência com que normalmente era praticada esta auto-avaliação consciente, concebi uma tabela na qual para cada aula assistida indiquei se foi ou não pedido aos alunos que, de forma explícita, se auto-avaliassem. Nos casos em que a resposta foi afirmativa, procedi ao preenchimento de uma outra ficha de observação que especificava o modo como essa auto-avaliação tinha sido levada a cabo (ver anexo 5).

Enquanto na disciplina de Espanhol a auto-avaliação (explícita e consciente) não foi levada a cabo em nenhuma das aulas observadas, na disciplina de Inglês foi praticada em três das cinco aulas observadas, ou seja, em mais de metade. Assim, tornou-se pertinente ver como era praticada a auto-avaliação no caso da disciplina de Inglês. Os dados recolhidos mostram-nos que o procedimento auto-avaliativo foi levado a cabo de modo semelhante em todos os casos observados. Assim, a auto-avaliação era feita oralmente e sempre após as apresentações orais que eram exigidas aos alunos como elemento integrante da sua avaliação. O aluno, independentemente do seu grau de proficiência linguística, auto-avaliava-se sempre na língua meta e perante toda a turma. Tratava-se de uma auto-avaliação completamente livre, em que o estudante referia os aspectos que lhe parecessem pertinentes, atribuindo no fim uma nota ao seu próprio trabalho. No fim, era-lhes dada uma ficha de auto-avaliação, na qual os alunos tinham de, novamente, se auto-atribuir uma classificação relativamente a categorias como fluência ou correcção gramatical. Esta ficha deveria ser preenchida em casa e entregue ao professor posteriormente.

No entanto, estes dados não me revelavam como é que os alunos se auto--avaliavam, ou que estrutura seguiam ao auto-avaliar-se qualitativamente. Tornou-se, portanto, evidente a necessidade de levar a cabo uma nova recolha de dados, que me permitisse apurar com rigor se os alunos o faziam de forma proficiente e assim, verificar se, de facto, esta era uma área problemática para os estudantes. Desta forma, decidi implementar em aula uma actividade de debate. Posteriormente, pedi aos alunos que escrevessem um texto reflectindo sobre o seu desempenho durante a realização da mesma.

Os resultados obtidos a partir das reflexões dos alunos foram submetidos a uma análise qualitativa de procedimento fechado (Sousa, 2005; Esteves, 2006). Assim, foram estabelecidas três categorias segundo as quais foram agrupadas as unidades de registo que surgiram nas reflexões dos alunos (Esteves, 2006). As categorias estabelecidas estão baseadas na concepção de auto-avaliação formativa proposta pelo Quadro Comum Europeu de Referência (2001), o qual enuncia que o maior potencial da mesma está no seu uso como instrumento para a tomada de consciência ao levar os alunos a identificar os seus *Pontos fortes,* os seus *Pontos fracos* e a orientar a sua aprendizagem mais eficazmente, ou seja a delinear *Estratégias para melhorar* a sua aprendizagem. Estes aspectos destacados a itálico [4]constituíram, portanto, as categorias segundo as quais procurei agrupar a informação obtida nas reflexões recolhidas. Esta informação recolhida foi, por sua vez, submetida a uma análise de ocorrências (Esteves, 2006), pelo que se procedeu à contagem das frequências tomando como unidade de enumeração cada auto-reflexão.

Assim, relativamente à turma de espanhol, foi recolhido um total de onze reflexões[5]. A partir da análise de ocorrências (ver anexo 14) verificou-se que 4 dos alunos não reflectiram sobre o seu desempenho na actividade implementada. Estes últimos dispersavam a sua atenção por questões acessórias a uma auto-avaliação, não tendo abordado nenhum dos três aspectos definidos pelo QECR (2001) como centrais a uma auto-avaliação formativa.

Nas restantes reflexões, que se apresentaram bastante sucintas, constatou-se que 3 alunos reflectiram exclusivamente sobre os seus pontos fracos e que 4 estudantes identificaram tanto os seus pontos fracos como os seus pontos fortes. No entanto, nenhum dos estudantes se referiu às estratégias que usaria para melhorar as suas debilidades.

---

[4] Por *Pontos fortes* entende-se neste relatório as valorações positivas que os alunos apontaram relativamente ao seu desempenho, enquanto por *Pontos fracos* se entende, naturalmente, as valorações menos positivas que mencionaram os alunos. Já por *Estratégias para melhorar* entende-se as estratégias de aprendizagem que os alunos poderão aplicar para superar as suas dificuldades.

[5] Embora a turma fosse constituída por treze elementos, apenas foram recolhidas onze reflexões, visto que dois alunos faltaram aquando da aplicação da mesma.

Quanto à disciplina de Inglês foi recolhido um total de 16 reflexões[6]. A análise de ocorrências (ver anexo 15) a que estes documentos foram submetidos revelou que 7 dos alunos não reflectiram sobre o seu desempenho na actividade, centrando as suas reflexões em aspectos acessórios a uma auto-avaliação qualitativa. Já relativamente aos restantes alunos, constatou-se que 4 alunos identificaram nas suas reflexões de forma exclusiva os seus pontos fortes e o mesmo número de estudantes identificou apenas os seus pontos fracos. Os dados recolhidos revelaram ainda que 1 dos alunos identificou tanto os seus pontos fortes como os seus pontos fracos. Finalmente, verificou-se também que nenhum dos estudantes referiu nas suas reflexões as estratégias para melhorar.

Importaria ainda ressaltar que tanto os alunos de Espanhol como os de Inglês que efectivamente reflectiram sobre o seu desempenho revelaram-se bastante sucintos e repetitivos nas suas reflexões, identificando apenas um ou dois aspectos como os seus pontos fortes e/ou fracos e mencionando a mesma ideia várias vezes.

Finalmente, decidi aplicar um questionário aos professores de Inglês e de Espanhol desta instituição de ensino com o intuito de averiguar como estava a ser praticada a auto-avaliação nas restantes turmas das referidas disciplinas. Os resultados obtidos a partir do inquérito realizado permitem-nos ter uma visão panorâmica acerca das práticas auto-avaliativas realizadas na escola onde trabalhei. Assim, a relevância deste inquérito para o estudo em questão prende-se com o facto de nos permitir situar a temática estudada num contexto mais amplo e abrangente. A este questionário de respostas fechadas responderam um total de dez professores, cuja média de idades ronda os 41 anos (DP: 8,87), sendo que 30% dos inquiridos ensina espanhol enquanto os 70% restantes ensina inglês.

Os docentes inquiridos, entre os quais nove eram do sexo feminino e um do masculino, exerce, em média, a profissão há cerca de dezassete anos, o que apesar de ser um valor um tanto elevado, acaba por corresponder à média de idades anteriormente apresentada. Quanto ao ciclo de ensino a que leccionam é de realçar que 10% dos docentes lecciona exclusivamente ao ensino básico, 20% dão aulas apenas ao ensino secundário e que, finalmente, a esmagadora maioria – 70% – dá aulas a ambos.

---

[6] Embora a turma fosse constituída por dezoito elementos, apenas foram recolhidas dezasseis reflexões, visto que os restantes alunos faltaram aquando da aplicação da mesma.

Relativamente às práticas auto-avaliativas constata-se que metade dos professores inquiridos apenas pratica a auto-avaliação uma vez por período, enquanto 10% dos respondentes o faz duas vezes por período, 30%, três vezes e, finalmente, uma minoria, 10%, implementa actividades de auto-avaliação 4 vezes por período. Quanto aos momentos em que se pratica a auto-avaliação consciente, este inquérito tornou claro que é no fim de cada período que os professores mais vezes pedem aos alunos que se auto-avaliem, visto que 100% dos inquiridos assim o afirmou. No entanto, 50% dos professores admitiu também implementar actividades de natureza auto-avaliativa "após a realização de trabalhos orais" e 40% "após a realização de testes", assumindo-se, portanto, estas como os segundo e terceiro momentos de auto-avaliação mais frequentes. Finalmente, os momentos "no fim das aulas", "no fim de cada unidade didáctica" e "após a realização de trabalhos escritos", obtiveram valores percentuais iguais (10%), surgindo estas, portanto, em último lugar, como os momentos em que menos vezes é levada a cabo a auto-avaliação. Do estudo realizado, conclui-se também que a esmagadora maioria dos respondentes (90%) leva a cabo a auto-avaliação primordialmente através de uma ficha de auto-avaliação. No entanto, 60% dos docentes confessou ainda implementar a auto-avaliação de outras maneiras. Neste caso, é a forma oral que mais sobressai (40%), seguida da escrita de um pequeno texto (20%).

Pedir aos alunos que se auto-classifiquem parece ser também uma característica importante na auto-avaliação praticada pelos professores do departamento de línguas, visto que metade dos inquiridos, admitiu pedir sempre aos alunos que, durante a auto--avaliação, se auto-classificassem quer com uma expressão nominal (bom, muito bom…), quer com uma expressão numérica. No entanto, 30% dos docentes afirmou fazê-lo apenas frequentemente e uma minoria, 20%, disse fazê-lo só as vezes. Já o impacto benéfico da auto-avaliação parece ser uma constatação generalizada dos docentes, dado que 40% dos respondentes assegurou que a auto-avaliação que implementou teve um impacto muito positivo na capacidade de reflexão dos alunos. A mesma percentagem de docentes garantiu que as suas práticas auto-avaliativas tiveram um impacto positivo e, finalmente, apenas 10% dos professores inquiridos confessou não terem tido impacto.

1.3.2 A interpretação dos resultados, a identificação do problema e a definição da questão de investigação

Tal como referido em 1.3.1 foram levados a cabo vários métodos de recolha de informação para diagnosticar uma área em que se justificasse a minha intervenção. Nesta secção tratarei de interpretar os dados recolhidos, expondo as conclusões que me levaram a diagnosticar a área-problema. Finalmente, descreverei ainda o processo de formulação da questão de investigação. Começaria, portanto, por interpretar os resultados da ficha de auto-avaliação livre pela importância determinante na diagnose daquele que viria a ser o foco da minha intervenção.

Os dados recolhidos a partir das fichas de auto-avaliação mostram-nos que um número considerável de alunos (7 em 16 de Inglês e 4 em 11 de Espanhol) não reflectiu sobre o seu desempenho na actividade proposta, tendo mencionando nas suas auto--reflexões uma grande variedade de outros aspectos que não são absolutamente fulcrais numa auto-avaliação formativa (em vez da identificação dos seus pontos fortes, fracos e das estratégias para melhorar). Tal facto parece indicar que, no geral, estes alunos não tem uma noção muito clara sobre que aspectos reflectir ao auto-avaliar-se formativamente.

Paralelamente, o facto de os restantes alunos que efectivamente reflectem sobre o seu desempenho o fazerem de forma bastante sucinta e, por vezes repetitiva, parece demonstrar que estes estudantes são poucos críticos nas auto-avaliações que fazem.

Verifica-se ainda que estes alunos que reflectiram sobre o seu desempenho identificam a auto-avaliação formativa exclusivamente com o reconhecimento dos seus pontos fortes e/ou os seus pontos fracos. Assim, constata-se ainda que a estrutura que seguem estes alunos ao auto-avaliar-se é um tanto incompleta, dado que nenhum dos estudantes menciona todos os três aspectos sugeridos pelo QECR como centrais a uma auto-avaliação formativa.

Assim, a ausência generalizada, tanto nas auto-reflexões dos alunos de Inglês como nas dos alunos de Espanhol, de estratégias para superar as suas dificuldades assume-se como um dado bastante significativo. E se por um lado, fosse de esperar um número consideravelmente baixo de alunos que referissem estes aspectos dado o número de estudantes que não identificou os seus pontos fracos (4 alunos em 11 de Espanhol e 11 alunos em 16 de Inglês), por outro, é realmente surpreendente que dos

alunos que o fizeram nenhum tenha mencionado sequer uma estratégia que activaria para melhorar o seu desempenho. Este facto poderá indiciar duas realidades: por um lado, poderá indicar que os alunos não estão conscientes das estratégias de aprendizagem existentes e através das quais poderiam ultrapassar as suas dificuldades e, por outro, poderá indiciar que os alunos não reconhecem o valor da auto-avaliação como elemento propulsor do seu próprio progresso, como um processo que orientaria a sua aprendizagem com maior eficácia (QECR, 2001). Estes dados parecem mostrar que os alunos vêem a auto-avaliação como uma mera constatação do seu desempenho presente, sem qualquer impacto ou valor para a sua acção futura.

Desta forma, o problema dos alunos em auto-avaliar-se parecia espelhar um conceito um tanto inexacto da auto-avaliação bem como um desconhecimento generalizado das suas potencialidades e benefícios para o processo de ensino/aprendizagem. Assim, a julgar pelos resultados obtidos a partir do processo de observação, o desconhecimento dos benefícios da auto-avaliação parece dever-se precisamente ao facto de não se "ensinar a pensar", ou por outras palavras, não se facilitar o processo de reflexão quer explícita quer sistematicamente (Kohonen, 2002), talvez resultante de uma assunção de que os alunos se saberão auto-avaliar natural e espontaneamente. E, se por um lado, é provável que alguns alunos acabem por encarar este processo com certa naturalidade, por outro, é de notar que o próprio Kohonen (2002) não abdica da ideia de que a auto-avaliação e a reflexão sobre a própria aprendizagem devem ser facilitadas pelo professor explicitamente. Assim, estes dois cenários com que me deparei nas duas disciplinas pareciam convergir num mesmo problema em comum a já referida carência de "ensinar a pensar", que em Espanhol se notava uma ausência generalizada de actividades auto-avaliativas e em Inglês numa falta de orientação dada aos alunos enquanto se auto-avaliavam.

Embora estes dados resultantes do processo de observação não me tenham levado a tirar conclusões definitivas a respeito da diagnose do problema, acabaram por me fazer entender melhor o contexto da minha investigação e familiarizaram-me com os moldes segundo os quais era ou não praticada a auto-avaliação na sala de aula como parte dessas actividades que promovem uma aprendizagem mais consciente.

Importa, porém, guardar algumas reservas relativamente às conclusões da segunda fase de observação levada a cabo. Embora os resultados obtidos durante esta fase de observação tenham ido ao encontro do que foi apurado na primeira fase de

observação e dos resultados obtidos através das fichas de auto-avaliação livres, convém não esquecer que a informação recolhida através desta segunda fase de observação se baseou em apenas cinco aulas observadas. O facto de o número de aulas observadas ser tão reduzido, aproxima-nos de uma das limitações do processo de observação, a saber, a impossibilidade de o observador prever a ocorrência dos fenómenos, o que o impede, muitas vezes, de presenciar o facto (Sousa, 2005). Por este motivo, seria bastante perigoso avançar com generalizações e reiterar com plena segurança, a partir destes dados, a veracidade universal das conclusões a eles relativas. Tão-pouco foi esta a minha intenção. Estas conclusões tratam-se tão-somente de uma interpretação pessoal equacionada no campo das possibilidades a partir da informação que rigorosamente recolhi através da observação, processo este que naturalmente tem limitações.

De todas formas, as conclusões advindas da aplicação da ficha de auto--avaliação livre levaram-me a diagnosticar o problema em questão e proporcionaram--me a base para actuar no sentido de ensinar os alunos a auto-avaliar-se qualitativamente.

No entanto, este era um objectivo bastante amplo e ambicioso face aos condicionamentos impostos pelo tempo disponível. Assim, tornou-se necessário reduzir o meu campo de acção e definir com exactidão uma área linguística a propósito da qual ensinasse "os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia" (QECR, 2001:263).

Desta forma, perante a necessidade de centrar o meu trabalho numa área linguística específica pareceu-me lógico e até mais benéfico e significativo para os alunos escolher uma área em que estes tivessem dificuldades. No entanto, foi-me impossível identificar, através da observação directa, uma área que fosse problemática tanto para os alunos de Inglês como para os de Espanhol. Assim, tentei analisar os resultados dos testes diagnóstico que os alunos tinham realizado no início do ano. Também este esforço se revelou inconclusivo, uma vez que apenas consegui reunir os resultados de uma das turmas envolvidas no projecto e mesmo assim, apenas consegui os resultados relativos a três destrezas linguísticas. Em tais circunstâncias tornou-se imperativo que esta decisão se baseasse numa escolha minha, pelo que, perante a possibilidade de vir a implementar fichas de auto-avaliação em aulas dadas pelas minhas orientadoras, a minha eleição recaiu na destreza que mais comummente estava presente nas aulas destas – a expressão oral.

Perante este cenário e tomando estes factores em consideração, ficou claro que a auto-avaliação em sala de aula era uma área que requeria a minha intervenção, pelo que assumi como objectivo da minha investigação o ensinar os alunos a auto-avaliar-se, tomando como contexto para a auto-avaliação a destreza linguística da expressão oral. Neste sentido, o presente estudo procura responder à seguinte questão de investigação: *poderão as fichas de auto-avaliação estruturadas proporcionar aos alunos directrizes que lhes permitam auto-avaliar-se mais proficientemente identificando os seus pontos fortes e fracos bem como delineando estratégias para superar as suas dificuldades?*

1.3.3 O ensinar a pensar nas aulas línguas estrangeiras - um problema isolado?

Uma vez diagnosticada a área em que intervir, averiguei se na escola havia alguma instrução específica por parte dos órgãos competentes que regulamentasse as práticas auto-avaliativas no âmbito das disciplinas de línguas estrangeiras. Até porque, segundo o artigo 3º, ponto 1 alíneas *b)* e *c)* do Regimento Interno do departamento de línguas (2010-2011) é dada, ao referido departamento, autonomia para, respectivamente, "Analisar e debater questões relativas a […] métodos de ensino e de avaliação, materiais de ensino e aprendizagem […] numa perspectiva de partilha entre pares e […] formação contínua" bem como para "definir […] a […] estrutura de avaliação" de cada disciplina (2010-2011:1). Descobri, portanto que, por imposição do departamento de línguas, os docentes estavam obrigados a praticar a auto-avaliação consciente uma vez por período. Para este efeito, tinha sido concebido pelo referido departamento de línguas um modelo de ficha de auto-avaliação que os professores deveriam implementar (ver anexos 7 e 8). Numa primeira análise mais geral e menos detalhada, poderíamos concluir que esta ficha de auto-avaliação está bastante completa. Primeiramente, incentiva os alunos a identificar os seus pontos fortes e os seus pontos fracos a nível de destrezas de produção e compreensão, de funcionamento da língua e atitudes e valores. Fá-lo de forma controlada e guiada, proporcionando aos alunos o *input* necessário, o que torna a tarefa auto-avaliativa exequível. Encoraja-os também, embora através de perguntas de resposta aberta e sem qualquer orientação, a identificar as suas maiores dificuldades ao longo do período e a delinear estratégias para as superar. Finalmente, inclui uma secção mais relacionada com a motivação ao pedir a

opinião do aluno tanto sobre as aulas da referida disciplina como sobre o professor que as lecciona.

No entanto, um olhar mais atento mostrar-nos-ia que esta ficha modelo apresenta uma série de fragilidades. Em primeiro lugar, vemos que estas fichas de auto-avaliação a ser aplicadas no fim de cada período, se referem a um período muito vasto e alargado, pelo que perguntas de resposta aberta como "As minhas maiores dificuldades foram…" poderão tornar-se difíceis de responder. Para além disso, não se dá qualquer *input* aos alunos relativamente às estratégias que poderão activar para resolver as suas dificuldades – espera-se que estes saibam espontânea e naturalmente em primeiro lugar, o que o próprio conceito significa e, em segundo lugar, que tipo de estratégias há. Finalmente, o próprio *input* dado aos alunos quando se lhes pede que identifiquem os seus pontos fortes e os seus pontos fracos não se encontra adaptado ao seu nível de língua (ver anexo 8). Exigir que tanto um aluno de A1 de espanhol como um de B2 de inglês produza "enunciados orais", escreva "frases com sentido" ou compreenda "as instruções" (ver anexo 8) traduz precisamente esta inadaptação relativamente ao nível de língua dos alunos, como se a um aluno com um nível de usuário básico se exigisse o mesmo que a um com um nível de usuário independente.

Mas interessante seria comparar uma ficha modelo do secundário com uma do ensino básico e ver que pouco ou nada muda. A única diferença encontra-se na adaptação dos conteúdos leccionados durante o período, não no grau de reflexão exigido, que acaba por ser exactamente o mesmo (ver anexos 7 e 8). Assim, embora a auto-avaliação seja incentivada e praticada nesta instituição escolar mesmo desde o ensino básico, não se nota que haja uma progressão lógica materializada em fichas de auto-avaliação primeiramente mais controladas e depois mais livres que conduzam a um aprofundar paulatino e progressivo da capacidade de auto-reflexão dos alunos à medida que sobem mais um degrau do seu percurso escolar.

Esta ficha de auto-avaliação concebida pelo departamento foi também preenchida pelos meus alunos, não só durante o ano lectivo em questão como também nos anteriores. A estrutura desta ficha modelo poderá ser uma possível explicação para o facto de os alunos não terem mencionado qualquer estratégia de aprendizagem nas fichas de auto-avaliação livres que apliquei e que descrevi em 1.3. Especialmente porque, embora as fichas do departamento incluam uma secção relativa às estratégias de

aprendizagem, simplesmente não proporcionam aos alunos nenhum tipo de *input* no que respeita a esta questão.

Finalmente, o questionário aplicado aos professores visou familiarizar-me com a realidade das práticas auto-avaliativas nas disciplinas de Inglês e de Espanhol bem como inserir o problema diagnosticado num contexto mais amplo. Vejamos então as conclusões que dele podemos inferir.

Em primeiro lugar, importaria mencionar que apesar de a diferença entre o número de inquiridos de Espanhol e Inglês nos transmitir a sensação de um aparente desequilíbrio a nível da amostra recolhida, acaba por traduzir a realidade do ensino de línguas em Portugal. Neste sentido, a diferenciação percentual entre os inquiridos parece apontar para dois cenários distintos. Por um lado, vemos a disciplina do inglês, que, possivelmente pela sua importância como língua franca, parece manter a sua hegemonia a nível do ensino de línguas. Por outro lado, a mais baixa, mas não insignificante, percentagem de professores de Espanhol parece apontar para o carácter emergente desta língua, cuja chegada ao sistema de ensino português é relativamente recente.

À primeira vista, o que mais se destaca deste questionário é a baixa frequência com que os docentes pedem aos alunos que se auto-avaliem, visto que 50% afirmou fazê-lo apenas uma vez por período. Esta tendência opõe-se claramente aos princípios defendidos pela metodologia de ensino moderna que incentiva claramente a implementação das práticas auto-avaliativas em aula. Recordemos a este propósito as palavras de Sheila Estaire (1999:55) que afirma: "El trabajo en el aula de lenguas extranjeras […] está estrechamente vinculado con otros campos tales como el desarrollo de los alumnos hacia un aprendizaje más consciente, responsable y autónomo […]". Esta aprendizagem mais consciente engloba também, na perspectiva da autora, a prática da auto-avaliação em sala de aula (Estaire, 1999), que, de resto, é também encorajada por documentos tão importantes como o QECR e como o Portfólio Europeu de Línguas (2001, doravante referido como PEL). Assim, se lermos estes resultados à luz da metodologia moderna, praticar a auto-avaliação apenas uma vez por período parece efectivamente não chegar para desenvolver a capacidade de reflexão e, sobretudo, a autonomia dos alunos. Este baixo índice de práticas auto-avaliativas poderá inclusive constituir um sintoma, muitíssimo frágil é certo, de que a dificuldade em reflectir sobre a própria aprendizagem não se encontra circunscrita aos meus alunos, mas poderá,

talvez, ser um problema partilhado por mais alunos de Inglês e de Espanhol desta escola. No entanto, e tratando-se este de um indício pouco sólido, seria necessário activar outros procedimentos de recolha de dados para apurar esta questão com rigor.

Além disso, o facto de um número significativo de inquiridos apenas levar a cabo a auto-avaliação uma vez por período, quando a importância desta prática aparece bem vincada em documentos basilares no ensino das línguas como os já referidos QECR e PEL poderá mostrar que estamos perante um corpo de docentes experiente (com uma média de cerca de 17 anos de ensino), mas também com uma visão um tanto tradicionalista e um tanto resistente à mudança (tal como é reconhecido pelo Projecto Educativo da escola, 2007).

Ante este cenário acaba realmente por ser surpreendente que a esmagadora maioria dos docentes reconheça que tais procedimentos auto-avaliativos tenham tido um impacto positivo ou muito positivo na capacidade de reflexão dos alunos. Esta elevada percentagem que nos colocaria à partida, ante um corpo docente altamente motivado para prática destas actividades, torna incompreensível a baixa frequência com que estas actividades promotoras de uma aprendizagem mais consciente sejam implementadas. Estes dados apurados poderão espelhar aquilo que a própria Sheila Estaire (1999) afirma, a saber, que este tipo de actividades são consideradas como importantes, mas não como essenciais. Além disso é também possível que este grupo de professores esteja demasiado sobrecarregado e tenha de desdobrar a sua atenção numa multiplicidade de tarefas bem como de atender a uma série exigências institucionais, como por exemplo, o cumprimento dos programas nacionais. Tal confrontá-los-ia, naturalmente, com uma escassez de tempo para pôr em prática actividades de natureza auto-avaliativa, o que justificaria a baixa frequência de práticas auto-avaliativas apesar da aparente alta motivação. Porém, neste caso as palavras de Sheila Estaire voltariam a fazer sentido, uma vez que tal cenário reflectiria a convicção de que este tipo de actividades promotoras de uma aprendizagem mais consciente e autónoma, são consideradas como importantes, mas para as quais há falta de tempo e que, apesar de desejáveis, distraem "la atención de alumnos y profesor de la finalidad principal, que es el desarrollo de la competência comunicativa" (Estaire 1999:55).

Finalmente, os dados recolhidos através deste questionário acabaram por ir ao encontro da informação que fui reunindo através das duas fases de observação que levei a cabo. Assim, também a auto-avaliação na turma de Espanhol parecia ser pouco

frequente enquanto em Inglês a auto-avaliação, já mais sistematizada e regular, estava a ser praticada tanto oralmente como através de fichas de auto-avaliação, o que condiz com o modo como os docentes inquiridos levam a cabo as suas actividades de auto--avaliação: 100% usando primordialmente as fichas de auto-avaliação e 40% admitindo usar o modo oral como forma alternativa. Assim, vemos que as práticas auto-avaliativas levadas a cabo nas minhas turmas se enquadram numa tendência generalizada dos professores de línguas quanto à forma e frequência com que praticam a auto-avaliação.

Embora este questionário aplicado aos professores não tenha contribuído para a diagnose do problema em si, acabou por se revelar pertinente para a investigação, visto que, tal como mencionado anteriormente, me familiarizou com as práticas auto--avaliativas dos restantes docentes de Espanhol e Inglês do departamento de línguas desta escola, o que me permitiu enquadrar a problemática tratada neste estudo num contexto mais amplo.

1.4 Linhas e princípios orientadores da acção

Tal como mencionado em 1.3.2, o diagnóstico inicial tornou claro que havia uma necessidade de ensinar os meus alunos a auto-avaliar-se qualitativamente. Assim, a minha actuação foi orientada pelo pressuposto inicial de que ensinar a auto-avaliação era algo legítimo e factível. Esta ideia de que a auto-avaliação é ensinável é, de resto, claramente defendida por Kohonen (2004a:4; 2004b:39) ao afirmar reiteradas vezes que: "preparing language students for self-assessment […] means inevitably that the necessary skills need to be […]taught in language classes" e que "teachers facilitate this process through explicit teaching of the necessary […] self-assessment skills" (2002:84). A mesma visão parece também estar expressa no QECR quando nele se lê que a tarefa de auto-avaliação "é, provavelmente mais precisa quando os aprendentes receberam alguma formação para o fazer" (QECR, 2001:263).

No entanto, é importante notar que, para o QECR, a precisão na auto-avaliação também é maior quando esta "se relaciona com uma experiência específica". Aliar a experiência à reflexão dos alunos foi, pois, um dos princípios que guiou o meu trabalho de investigação, pelo que, as reflexões levadas a cabo pelos estudantes se referiam a experiências de comunicação específicas e recentes. Tratava-se de actividades comunicativas de expressão oral inseridas nas aulas das minhas orientadoras ou

planificadas e levadas a cabo por mim nas minhas aulas. Estas actividades, que especificarei e descreverei em 3.1.1 tiveram em conta "as necessidades e desejos dos aprendentes, envolvendo-os em situações de comunicação o mais autênticas possível." (Bizarro, 2004:146). Além disso, por estarem aliadas a práticas reflexivas, permitiram ao aluno "obter de forma gradual, diferentes capacidades como sejam as de comunicador, as de aprendente e as de pessoa." (Bizarro, 2004:146).

Ao promover a aquisição das "capacidades de aprendente" fui orientada por uma concepção de aprendizagem como "um processo de construção, no qual o aluno tem um papel decisivo na elaboração do seu conhecimento e onde o professor será o orientador, ou melhor, o facilitador desse processo." (Bizarro, 2004:142). Assim, fugi clara e deliberadamente à concepção tradicional do processo de ensino-aprendizagemonde os alunos continuam a ser meros "passive recipients of information […]" (Kohonen 2005:6) e onde se sobrevaloriza o produto de aprendizagem, menosprezando-se frequentemente o processo. Além disso, ao valorizar o indivíduo como aprendente tratei de, neste projecto de investigação, "enfatizar os aspectos positivos do acto de aprender" sublinhando "a importância do processo e não só do produto da aprendizagem." (Bizarro, 2004:150). O processo adquire, portanto, no meu estudo, um papel tão importante como o do produto de aprendizagem em si, até porque, ambos tal como Kohonen (2004a:3) atesta: "are intricately intertwined in any learning." Além disso, para este autor "the quality of the outcome depends critically on the kind of the processes and the students' learning experiences" (2004a:3), o que comprova claramente o impacto directo que o processo tem no produto de aprendizagem.

Baseada na pertinência destes pressupostos e na convicção de que a educação deve tomar como objectivo último a autonomia do aluno, tratei de, no meu trabalho, dar visibilidade a estes elementos (frequentemente) invisíveis no ensino das línguas (Kohonen, 2004b), encarnando, assim, o papel de professora como facilitadora da aprendizagem e desafiando os alunos a aprender a aprender.

Capítulo II - Enquadramento teórico

2.1 Educar para a autonomia

> "A finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar a 'mestria' em uma, duas, ou mesmo três línguas […] tendo como modelo final o "falante nativo ideal" […] As responsabilidades das autoridades que tutelam a educação, que qualificam júris de exame e professores, não podem, simplesmente, ser confinadas à exigência de aquisição de um determinado nível de proficiência numa determinada língua, num dado momento, por mais importante que isso seja."
>
> (QECR, 2011:24; Cf Kohonen, 2006:2).

De facto, confinar a meta do ensino de línguas estrangeiras à obtenção de certa proficiência linguística parece ser, na actualidade, algo bastante redutor. As constantes correntes de mudança às quais a nossa sociedade está sujeita afectam invariavelmente a escola que se vê a braços com novos desafios (Kohonen, 2006) à medida que a própria comunidade europeia vai alargando as suas fronteiras.

Face às mudanças impostas pela sociedade, o conceito que temos do ensino e dos elementos a ele centrais como o aluno, o professor e a avaliação adquirem uma multiplicidade de novos significados e funções. Ao aluno é, pois, atribuído o papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem e os seus interesses, necessidades e preferências passam a ocupar um papel decisivo na orientação do referido processo. Como protagonista no ensino-aprendizagem cabe ao aluno tomar a responsabilidade pelo seu próprio progresso, e, ao professor, facilitar a consecução deste objectivo que adquire especial importância se tomarmos em consideração que a aprendizagem é hoje vista como um processo desenvolvido de forma contínua ao longo de toda a vida (Kohonen, 2002; QECR, 2001; Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft e Almeida, sd.).

Com base nestes pressupostos não surpreende, portanto, que a autonomia do aprendente sobressaia como uma das preocupações centrais no processo ensino--aprendizagem, na certeza de que por aqui passa a preparação para a cidadania democrática (QECR, 2001:22), ou por outras palavras, na certeza de que por aqui passa:

> "a formação de um indivíduo socialmente activo, participante e crítico, consciente dos seus direitos e dos seus deveres, com capacidade para se entender a si e ao Outro e com vontade de

> aprender a aprender, na busca de uma permanente actualização de conhecimentos de vária ordem."
>
> (Bizarro 2004:141)

Além disso, a autonomia do aluno como meta do processo ensino-aprendizagem parece assumir-se como óbvio para Kohonen que afirma:

> "Considering the fact that students will be mainly on their own in their language learning in adult and working life, the goal direction in school teaching should obviously be to encourage their autonomy as language learners and language users in a consistent manner, expecting them to grow into an acceptance of autonomy."
>
> (Kohonen, 2006:12)

São precisamente estas ideias que impregnam as páginas de um dos documentos basilares do ensino das línguas na Europa: o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Este documento vem definir os objectivos a alcançar no decurso deste mesmo processo, indicando simultaneamente os meios que os viabilizam (Bizarro, 2004) e dá "forma aos esforços desenvolvidos, de modo particular, desde 1991, no sentido de se repensar o processo de aprendizagem e ensino das línguas e a questão da avaliação" (Bizarro, 2004:137).

Relacionado ao QECR está o *Portefólio Europeu de Línguas*, que orientado pelos mesmos princípios do primeiro, se assume como um instrumento promotor da autonomia do aprendente (Kohonen, 2002), a quem encoraja "a controlar sistematicamente as suas aprendizagens" (PEL, 2001:1).

Para além de consagrado nestes documentos de alcance europeu o valor da autonomia também é reconhecido pelos documentos reguladores do ensino a nível nacional. Assim, a própria Lei de Bases do Sistema Educativo (doravante referida como LBSE) menciona entre os seus princípios gerais que:

> "4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social[…], incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários […]".
>
> 5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva."
>
> LBSE, Lei 49/89 artigo 2º

Os mesmos objectivos constam nos programas nacionais de Inglês e de Espanhol tanto implícita como explicitamente. Assim, o primeiro menciona na introdução que aprender uma língua estrangeira fomenta o desenvolvimento de uma atitude questionante e crítica face à realidade, e que, portanto, concorre para a formação de cidadãos intervenientes, autónomos e activos (Moreira e col., sd.). O programa nacional de Inglês para o ensino secundário aponta ainda o fomento de "uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social" como uma das suas finalidades (Moreira e col., sd.:6) e as capacidades de auto--regulação do próprio processo de aprendizagem como uma das competências a desenvolver no âmbito do ensino desta língua estrangeira (Moreira e col., sd.).

Paralelamente, também o programa nacional de Espanhol defende estes princípios, chegando inclusivamente a dedicar uma secção, que intitula *Autonomia na aprendizagem,* à enumeração de uma série de estratégias de aprendizagem que potenciarão a autonomia do aprendente a vários níveis. Explica ainda que estas estratégias, entre as quais inclui a auto-avaliação, deverão ser progressivamente activadas para que se atinja um grau mais elevado de desempenho da autonomia na aprendizagem (Fernández, 2002).

Esta menção às estratégias de aprendizagem, nomeadamente à auto-avaliação, está, aliás, bem patente ao longo do texto de ambos documentos (Fernández, 2002; Moreira e col., sd.). E sendo as estratégias de aprendizagem uma das formas de alcançar a autonomia, como veremos na secção seguinte, podemos inferir pela alusão constante a estas, que a autonomia na aprendizagem ocupa de facto um papel central na ideologia que subjaz à redacção destes dois documentos reguladores do ensino das línguas a nível nacional.

Finalmente, e como pudemos ver na secção 1.1 do primeiro capítulo deste relatório, a autonomia como meta do ensino-aprendizagem ocupa também um lugar de destaque nas políticas educativas da própria instituição de ensino onde se desenvolveu o presente estudo (ver secção 1.1, no capítulo 1, pp.7).

Todavia, estas ideias não são uma novidade exclusiva do século XXI. Assim, foi na década de setenta que se começou a dar uma crescente atenção a um ensino centrado no aprendente e à identificação das suas necessidades comunicativas e dos seus objectivos de aprendizagem. Do mesmo modo, foi nas duas décadas seguintes que se

enfatizou o desenvolvimento da autonomia do aprendente e a aprendizagem auto--dirigida (Holec, 1980; Holec, 1988; Huttunen, 1990; Little, 1991 citados por Kohonen, 2002).

2.2 A autonomia na aprendizagem: Um desafio à construção de uma nova identidade docente

Pôr em prática um tipo de ensino centrado no aprendente em que este surge como um sujeito responsável e activo e assumir a autonomia do aluno como objectivo do processo de ensino-aprendizagem, poder-nos-ia, eventualmente, levar a pensar que no já referido processo de ensino-aprendizagem o professor passa a ocupar um papel meramente passivo e destituído de qualquer responsabilidade pedagógica. Quanto a este assunto Kohonen assegura que:

> "Student ownership and independence should not be confused with the teacher withdrawing from pedagogical responsibility in the class and leaving the students alone in their learning. Developing responsible student learning requires finding a careful balance between student initiative/control and explicit teacher support, guidance and feedback. While too much teacher control can stifle student initiative, too little control denies students the access to the support they need for their learning – and are also entitled to get in an educational relationship."
>
> (Kohonen, 2006:12)

Por outro lado, Camilleri (1999:35), situando-se na mesma linha de pensamento de Kohonen, afirma que "while the major part of the enquiry on learner autonomy obviously converges around the learner, the role of the teacher is not ignored."

Assim, vemos que o desenvolvimento da autonomia como objectivo da aprendizagem não inutiliza de maneira nenhuma, a profissão docente, nem tão-pouco destitui o professor da totalidade das suas funções – confronta-o, antes, com novos papéis cada vez mais complexos e exigentes, ou seja, confronta-o com o desenvolvimento de um novo tipo de identidade profissional (Kohonen 2004b). Longe de continuar a ser o detentor exclusivo do saber, qual enciclopédia viva, ou de continuar a assumir-se como "dirigente de toda la acción" (Fernández, 2001:21) o professor é desafiado, antes do mais, a encarnar o papel de facilitador da aprendizagem (Kohonen,

2004b). Esta noção de facilitador parece aproximar-se da de "gestor", usada por Camilleri (1999). Segundo esta autora, como gestor cabe ao professor gerir as actividades de sala de aula e ajudar os alunos a gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, o professor deverá partilhar com os aprendentes alguma informação sobre o processo de aprendizagem, ou seja, deverá explicitamente ensinar a aprender, centrando-se, entre outras, na dimensão metacognitiva das estratégias de aprendizagem em que se inclui tanto a auto-avaliação como a monitorização da própria aprendizagem (Oxford, 1990).

Mas segundo Camilleri o professor deverá assumir-se ainda como um conselheiro que acompanha o processo de aprendizagem de cada aluno individualmente e como uma fonte de recursos para os alunos, que optimiza as condições de aprendizagem ao ajudar a consciencializar os alunos da vasta gama de estratégias de aprendizagem existentes. Já para Fernández, o professor que educa para a autonomia deve ser um "suscitador, motivador, sugeridor" (Fernández, 2001:21).

De todas formas o que fica claro é que ao comprometer-se com um tipo de ensino que vise a autonomia do aluno, o professor abdica da sua tradicional função de controlador, que faz do docente o protagonista do processo de ensino-aprendizagem (Harmer, 2003). Ao emancipar-se das suas crenças e assunções tradicionalmente associadas à profissão docente, o professor deverá, segundo Kohonen, assumir necessariamente uma atitude crítica e reflexiva e deverá ainda ver-se como um aprendente eterno, ou para usar as próprias palavras do autor, como aprendente, o docente deverá desenvolver "a *reflective attitude as a basic habit of mind*, involving reflection on educational practices […]" (Kohonen, 2005:11).

Assim, no contexto actual, faz muito mais sentido que o professor encare a sua profissão tal como o descreve Camilleri:

> "In autonomous learning, learner and teacher are partners in the learning process. The teacher is the learning expert, and the learner is the expert on him/herself. […] The teacher who accepts responsibility for providing an environment that helps students learn how to learn more effectively faces no easy task. It is a responsibility of higher order, one with much potential for rewards for both teacher and learner. Together they will need to feel their way and to take some risks. Eventually both will be able to share in the satisfaction that their persistence will almost surely bring."
>
> (Camilleri,1999:39)

2.3 A autonomia através da auto-avaliação

Como ficou claro na primeira secção deste capítulo, um dos objectivos primordiais da escola é educar para a autonomia. Mas, o que é exactamente autonomia? Como se poderia definir? E que caminhos há a percorrer para a alcançar?

Falar de autonomia é, como Bizarro (2004:141) e Morgado (2000:48) afirmam, "entrar num mundo polissémico" que adquire uma significância específica segundo o contexto em que é usado. Esta noção atravessa o domínio político, social, cultural, económico e até mesmo individual e dos direitos do homem e chega, finalmente, ao campo da educação onde, de forma cimeira, foi conceptualizada e operacionalizada por Henri Holec (1979 citado por Bizarro 2004) que a define como a capacidade de alguém se encarregar sobre a sua própria aprendizagem (Bizarro 2004). Mas a definição que proporia no âmbito deste relatório aproxima-se mais da que a própria Bizarro aponta, a saber, "a própria consciência do aluno, o conhecimento e o controlo de si próprio, associado ao conhecimento e ao controlo do seu processo de aprendizagem" (Bizarro, 2004:143).

Porém, e como parece estar implícito nesta definição, estar consciente da própria aprendizagem torna-se uma condição essencial para que o aluno adquira o controlo sobre a mesma. Neste sentido, a auto-avaliação, como estratégia de aprendizagem metacognitiva, surge como um meio através do qual se poderá alcançar a tão desejada autonomia.

Quanto a este ponto, parece haver grande consenso entre os especialistas da área. Assim, segundo Henri Holec (1979 citado por Bizarro, 2004), um aluno autónomo é aquele que se revela capaz de participar responsavelmente no processo de aprendizagem e de formular os seus próprios objectivos, estando ainda apto a identificar os seus próprios problemas de aprendizagem e a seleccionar os recursos adequados para satisfazer as suas necessidades. Embora a menção à auto-avaliação não se faça aqui de forma clara, parece estar de certa maneira implícita nos dois últimos pontos mencionados, a saber, o ser capaz de identificar os seus próprios problemas de aprendizagem e de seleccionar os recursos necessários para os suprir. Estes aspectos, de resto, aproximam-se até de algumas propriedades que o próprio QECR (2001) atribui à auto-avaliação, a saber, o seu uso como instrumento para a tomada de consciência,

ajudando os aprendentes a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem mais eficazmente.

Já Rebecca Oxford afirma explicitamente no prefácio da obra *Language Learning Strategies – what every teacher should know* que as estratégias de aprendizagem, entre as quais inclui a auto-avaliação (1990:11), "are keys to greater autonomy"(1990:IX). Esta mesma opinião é também partilhada por Rosa Bizarro (2004:142; 146) e Flávia Vieira (citado por Bizarro, 2004:142) que reconhecem que ao envolver-se "no seu próprio processo avaliativo […] decidindo e comprometendo-se, o aluno está, inequivocamente, no caminho da autonomia" (Bizarro, 2004:142). Até porque, segundo Bizarro, caminhar para a autonomia implica que o aluno reconheça a necessidade de se avaliar, que seja capaz de o fazer e que o faça, realmente (Bizarro, 2004).

As perspectivas destas autoras encontram-se, de resto, em consonância com a de Viljo Kohonen (2006). Este último declara que para atingir os objectivos da autonomia e da educação para a cidadania democrática, o ensino das línguas deve desenvolver métodos de trabalho que fortaleçam tanto a independência de pensamento como a de acção. Afirma ainda que o Portefólio Europeu de Línguas conduz à autonomia, visto que enquanto instrumento pedagógico ajuda os alunos a organizar, monitorizar e reflectir sobre os seus processos de aprendizagem e a avaliar a sua proficiência (Kohonen 2006).

Para Kohonen estes princípios estão ainda presentes no QECR e neste sentido afirma:

> "The Framework also emphasises the importance of *learner autonomy* as a goal in modern language learning and teaching. The goal entails enabling learners to develop a stance of *socially responsible language learning* in the course of their learning processes, accepting responsibility for their own learning. To proceed towards this goal, teachers must progressively delegate pedagogic responsibility to the learners in the course of their FL learning. Language teachers must also encourage their students to reflect on their learning […]"
>
> (Kohonen, 2002:80)

O mesmo autor reforça estas ideias posteriormente ao abordar a questão da avaliação autêntica:

> "Authentic assessment offers new possibilities for supporting self-directed language learning […]. Examples of authentic assessment include […] student self-assessment.
> Authentic self-assessment encourages learner-centred classroom practices. Its results can be used to improve instruction on the basis of the knowledge of learner progress. […] The use of self-assessment promotes the student's direct involvement in learning and builds the skills for continuous learning."
>
> (Kohonen, 2002:81)

Estas ideias estão ainda bem patentes no programa nacional de Espanhol, onde se diz que o desenvolvimento da autonomia implica um uso pessoal de uma série de estratégias entre as quais se inclui a auto-avaliação (Fernández, 2002).

Finalmente, também Cristina Escobar reitera esta ideia ao atestar que:

> "Dentro de las estrategias de la evaluación formativa al alcance del profesor, las actividades de autoevaluación […] brillan con luz propia, ya que sitúan al alumno en el centro de la toma de decisiones y lo convierten en responsable de su propio aprendizaje y no en un mero receptor del mismo"
>
> (Escobar 2001:334)

Assim, através das fontes supracitadas fica provado que a auto-avaliação promove clara e inequivocamente a autonomia do aluno na medida em que fomenta nestes hábitos reflexivos promotores de uma progressiva consciencialização e responsabilização pela sua própria aprendizagem.

No entanto, importaria atentar novamente nas palavras de Escobar (2001) ainda agora citadas uma vez que nos revelam que tipo de auto-avaliação se assume como promotora da autonomia do aluno. A este respeito a autora deixa bem claro que é a auto-avaliação formativa a que coloca o aluno no centro da toma de decisões e a que o torna responsável pela sua própria aprendizagem, precisamente porque esta: "facilita al aprendiz información sobre su proceso de aprendizaje y le proporciona indicaciones sobre de qué forma puede mejorar" (Escobar 2001:332).

Esta opinião está em perfeita consonância com a que expressa o próprio QECR ao aproximar a noção de avaliação formativa à de auto-avaliação. Neste sentido, vinca, a respeito da auto-avaliação, que:

> "O maior potencial para a auto-avaliação, todavia, reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia."
>
> (QECR, 2001:263)

E a respeito da avaliação formativa que:

> "A avaliação formativa é um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus pontos fortes e fracos, que deve reflectir-se no planeamento das aulas feito pelo professor. […] A força da avaliação formativa reside no facto de que se destina a melhorar a aprendizagem. […] Este treino ou despertar de consciência do aprendente tem sido designado por *évaluation formatrice*."
>
> (QECR, 2001:255)

Este último excerto do QECR mostra-nos, pois, que, para além de despertar a consciência do aprendente, a avaliação formativa surge como uma mais-valia na melhora do processo de aprendizagem – melhora essa que acaba por ser materializada tanto pelo aluno como pelo professor. Desta maneira, ao consciencializar os alunos dos seus pontos fortes e fracos, a auto-avaliação formativa providencia-lhes todos os elementos de que necessitam para delinear estratégias eficazes que os levem a superar as suas dificuldades, o que, de facto, poderia resultar numa melhoria da sua aprendizagem.

No entanto, por outro lado, também o professor participa neste melhorar do processo de aprendizagem, dado que a auto-avaliação dos discentes lhe permitiria recolher dados de qualidade sobre o "progreso individual del alumno como paso necesario para tomar decisiones respecto de cómo adaptar las actividades de aprendizaje de forma que estas respondan a las necesidades individuales de cada aprendiz." (Escobar, 2001:333). Assim, ao incluir a auto-avaliação na sua prática pedagógica, o professor poderá receber *feedback* dos alunos o que lhe permitirá reajustar a sua prática docente às necessidades dos estudantes (Escobar, 2001).

Desta forma ao implementar a auto-avaliação em sala de aula, promovemos não apenas a prática reflexiva no aluno, mas também no próprio professor. E esta é indubitavelmente uma das características que se requer de um docente segundo o que se

entende actualmente por processo ensino-aprendizagem (Kohonen, 2005; Nissilä, 1999).

Perante as propriedades da auto-avaliação que até agora têm sido descritas, não é de facto, surpreendente que a sua implementação na sala de aula seja encorajada pelos documentos reguladores do ensino-aprendizagemde línguas a nível europeu (QECR, 2001; PEL, 2001) e nacional (Fernández, 2002; Moreira et alli, sd.).

O QECR, por exemplo, dedica-lhe uma secção própria no capítulo nove que se ocupa precisamente do tema da avaliação na sala de aula. Além disso, realça a sua importância dizendo que "desde que não haja "apostas de risco" (p. ex.: ser ou não aceite num curso), a auto-avaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor" (QECR 2001:262-263). Paralelamente, também o PEL encoraja as práticas auto-avaliativas, uma vez que facilita o envolvimento do aluno na planificação, reflexão e avaliação do seu processo e progresso na aprendizagem (Kohonen, 2006).

Desta forma, trabalhar o aprender a aprender, e mais especificamente a auto--avaliação nas aulas de línguas estrangeiras, contextualizou a minha acção nas correntes metodológicas modernas e fez de certa forma justiça ao que o ministério de educação reconhece como sendo a função da escola, ao dizer que "a razão de ser da escola é a preparação para a vida." (Ministério da Educação, 1991a) citado por Bizarro, 2004:57)

Capítulo III – O 1º e 2º ciclos de acção: considerações metodológicas sobre os procedimentos adoptados

Uma vez desenhado o contexto de investigação, diagnosticado o problema, estabelecidos os objectivos que esta investigação visa alcançar e enquadrado este trabalho à luz da literatura moderna, chegamos ao capítulo três, que essencialmente se debruçará sobre questões de natureza metodológica. Neste capítulo, descreverei e justificarei desde um ponto de vista metodológico os procedimentos, instrumentos, materiais e actividades que materializaram o meu plano de acção. Deter-me-ei também na sua contextualização e inserção em sala de aula, numa primeira instância referindo--me ao primeiro ciclo e, posteriormente, ao segundo. Finalmente, discorrerei sobre os instrumentos de recolha de dados usados no fim de cada ciclo de acção.

3.1 O primeiro ciclo

3.1.1 Considerações metodológicas instrumentos usados no primeiro ciclo de acção

Vimos já em 1.5 que uma das linhas orientadoras da minha acção foi o facto de ser necessário ensinar a aprender. No entanto, e tendo já bem claro este meu objectivo, tornou-se minha prioridade delinear um plano de acção eficaz orientado por linhas de actuação bem definidas. Assim, a minha atenção girava agora em torno a outras questões, tais como, qual a melhor forma de levar os alunos a superar a sua dificuldade em reflectir sobre a sua própria aprendizagem? Como ensiná-los a pensar? Como proporcionar-lhes as directrizes de que tanto necessitavam para se auto-avaliarem proficientemente? E como integrar estas actividades auto-avaliativas em contexto de sala de aula?

Tendo, portanto, em conta que reflectir sobre a própria aprendizagem se assume como uma tarefa complexa tanto para os alunos como para o professor, tal como o afirmam Bizarro (2004) e Kohonen (2004a), havia que, em primeiro lugar, encontrar uma maneira de torná-la exequível. Neste sentido, pareceram-me especialmente úteis as sugestões de Estaire (1999), que propõe as fichas de auto-avaliação como um tipo de tarefa promotora de uma aprendizagem mais consciente. Este recurso afigurou-se-me

como uma alternativa bastante factível para levar a cabo o meu projecto, visto que, me permitia (dentro dos limites temporais de que eu dispunha) dar aos alunos as directrizes de que necessitavam para se auto-avaliarem mais proficientemente.

Quanto à estrutura das fichas de auto-avaliação aplicadas, baseei-me, naturalmente, na proposta do QECR, que tal como já anteriormente mencionado, quanto a esta questão afirma que:

> " O maior potencial para a auto-avaliação, todavia, reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia"
>
> (QCER 2001:263)

Nesta citação distingue-se três aspectos que devem constar numa auto-avaliação, a saber: os pontos fortes do aluno ("os seus aspectos fortes"), os seus pontos fracos ("reconhecer as suas fraquezas") e, finalmente, as estratégias que o ajudariam a delinear um plano de acção que o fizesse progredir na sua aprendizagem ("orientar a sua aprendizagem com maior eficácia").

A identificação dos pontos fortes e fracos de cada aluno bem como as estratégias para melhorar a sua aprendizagem constituíram as duas primeiras secções das minhas fichas de auto-avaliação. Estas incluíram ainda uma última parte em que aos alunos era pedido que se pronunciassem sobre a importância da actividade comunicativa a propósito da qual a ficha de auto-avaliação estava a ser levada a cabo. Esta última secção obedecia a um duplo objectivo. Por um lado, visava consciencializar os alunos para a relevância ou não das actividades comunicativas implementadas e, por outro lado, constituía, para mim, um manancial rico de dados sobre os meus alunos que me permitiam proceder aos devidos reajustes na minha prática docente, cumprindo assim a função bidireccional da avaliação formativa, que nas palavras de Escobar (2001:332--333) passa tanto por facilitar "al aprendiz información sobre su proceso de aprendizaje y de qué forma puede mejorar" como por ajudar "al profesor a obtener [...] información de calidad [...] como paso necesario para tomar decisiones respecto de cómo adaptar las actividades de aprendizaje de forma que estas respondan a las necesidades individuales de cada aprendiz." Este duplo objectivo também acaba por reflectir-se na primeira questão das fichas de auto-avaliação, que, para além de consciencializar os alunos dos

seus pontos fortes e fracos, também me proporcionava dados significativos para proceder a algum reajuste na minha prática docente consoante as suas necessidades[7].

Porém, aprender a reflectir é, na opinião de Kohonen, "very much a question of time, [...] support and guidance" (2004a:5) e, deste modo, o autor sugere que as "*checklists* [...] can be a more natural thing to start with" (Kohonen, 2004a:5). Também este princípio acaba por estar reflectido no tipo de questões formuladas nas fichas de auto-avaliação que durante o primeiro ciclo implementei em aula (Ver anexo 9).

Finalmente, e embora estas actividades de auto-avaliação estejam inseridas nas aulas de línguas estrangeiras, foi minha preocupação dar aos alunos a oportunidade de se expressarem na sua língua materna, que, neste caso, era o português. Este factor tornou-se especialmente importante, uma vez que os meus alunos de Espanhol tinham um nível de língua de usuário básico, (A2, segundo o QCER) e mesmo entre os de Inglês, que deveriam ter um nível de língua de usuário independente (B2, segundo o QCER) havia alguns alunos com muitas dificuldades. Assim, o domínio de língua dos alunos poderia ser um factor inibidor do desenvolvimento da sua capacidade de reflexão que era, de facto, o meu verdadeiro objectivo. Além disso, a própria Estaire (1999) chega a admitir que estas tarefas não precisam de ser levadas exclusivamente a cabo na língua meta.

Importa, contudo, que a implementação deste tipo de actividades auto--avaliativas surja contextualizada e seja desenvolvida a par de outras, como por exemplo, a comunicativa. Esta última ideia aparece reflectida nas palavras de Bizarro (2004:146) quando afirma que o aprendente "deverá obter de forma gradual, diferentes capacidades como sejam a de comunicador, a de aprendente e a de pessoa.". Neste sentido, seria até natural, tal como defende Kohonen, aplicar as fichas de auto-avaliação a propósito de actividades de aprendizagem concretas e específicas. Na opinião do autor, "student reflection is thus *contextualised and task-specific* and is conducted as an *inherent part of completing the task*" (2004b:66). Tal princípio foi seguido neste projecto de investigação, visto que as fichas de auto-avaliação foram aplicadas a propósito de actividades comunicativas de expressão oral específicas.

---

[7] Este segundo aplica-se, no entanto, mais ao modelo de fichas usadas no segundo ciclo onde os alunos podiam, de facto, expressar a sua opinião. No primeiro ciclo, o segundo objectivo desta última secção não teve tanto impacto, visto que os alunos apenas tinham de assinalar com uma cruz a resposta correspondente à sua opinião.

Neste sentido, e porque "o saber (seja qual for a sua natureza) se enriquece no confronto com o Outro" (Bizarro, 2004:143), procurei levar a cabo actividades que permitissem aos alunos usar a língua para comunicar significados, interagir uns com os outros, dar o seu ponto de vista e confrontar as suas ideias (Bizarro, 2004). Por esta razão privilegiei a implementação de debates[8]; dramatizações e simulações[9]; momentos de discussão em aula[10]; actividades de comentário de frases[11]; entrevistas[12] e, finalmente, apresentações orais[13].

No entanto, e visto que a participação oral dos alunos nas actividades era crucial para a reflexão que fariam posteriormente, tratei de criar condições para assegurar que todos os estudantes tinham a oportunidade de participar e que efectivamente, participavam.

Para isso, era necessário que os alunos vencessem a inibição que, notoriamente, sentiam ao falar diante de toda a turma. Neste sentido, tornou-se sobremodo importante criar um clima de confiança entre mim e os estudantes. Até porque tal como Kohonen afirma: "Learning reflection as a habit of mind […] is also a question of developing a supportive atmosphere of mutual trust between the teacher and the students in the class, that is, an environment in which it is safe to explore meanings and make mistakes." (2004a:5). Este ambiente de confiança foi sendo construído ao longo das minhas regências, e passou por, num primeiro momento, tentar criar um clima de empatia com a turma. Perguntar aos estudantes no início da aula como estavam ou como tinha sido a sua semana revelou-se uma forma eficaz de criar os referidos laços de empatia entre mim e eles. No entanto, desenvolver esta atmosfera de confiança mútua passou necessariamente por outros aspectos directamente relacionados com a correcção de erros. Assim, aquando da realização de actividades de expressão oral eu evitava ao

---

[8] Nas aulas de recolha de dados de Inglês e de Espanhol, e nas aulas de 01/04/2011 e 13/05/2011 de Espanhol.

[9] Nas aulas de 03/05/2011 de Espanhol e 20/05/2011 de Inglês.

[10] Nas aulas de 23/03/2011; 30/03/2011; 29/04/2011 de Inglês e 31/03/2011 de Espanhol.

[11] Nas aulas de 19/05/2011, 24/05/2011 de Espanhol.

[12] Na aula de 27/05/2011 de Inglês.

[13] Nas aulas 25/05/2011 e 01/06/2011 de Inglês.

máximo interromper os alunos para corrigir os erros que estes cometiam. Preferia antes (e sempre que possível) apontá-los e lidar com eles no fim da actividade, recorrendo à hetero e auto-correcções. Além disso, numa tentativa de reduzir a ansiedade dos alunos em se expressar oralmente, fui-lhes também explicando que cometer erros faz parte do seu processo natural de aprendizagem. Desta forma, incentivava-os a arriscar e explorar significados (Kohonen, 2004a).

Mas por outro lado, para que os alunos se aventurassem a arriscar e participar nas actividades aplicadas era necessário que estas estivessem adaptadas ao seu nível de língua. Com este intuito, implementava sempre uma fase de preparação antes de actividades de expressão oral como debates ou simulações. Durante esta fase, os alunos, em grupos ou em pares, preparavam-se para a actividade de expressão oral que se seguiria, partilhando ideias e tomando algumas notas, o que os fazia sentir-se mais seguros para arriscar e participar voluntariamente. Finalmente, este clima propiciador da tomada de iniciativa dos alunos passou também por dotar as actividades preparadas de um cariz motivador. Assim, pequenos detalhes, como passar o vídeo de abertura dos telejornais de cadeias de televisão espanholas (*RTVE*) ou britânicas (*BBC News, Sky news*), acabaram por se transformar em pequenos segredos que estimularam o envolvimento dos alunos nas actividades levadas a cabo.

Por fim, faltaria apenas referir que as actividades implementadas se encontravam em plena consonância com o programa nacional para as referidas disciplinas estando, paralelamente, baseadas em recursos actuais, que fossem ao encontro tanto da realidade dos alunos como dos seus interesses.

Neste primeiro ciclo não foi seguido nenhum procedimento específico quanto ao facto de as fichas de auto-avaliação serem ser aplicadas em aula ou enviadas para casa. Assim, acabei por, à semelhança do que foi feito num projecto-piloto finlandês sobre o Portfolio Europeu de Línguas, enviar estas tarefas, parcialmente para casa e por, parcialmente, levá-las a cabo na aula (Kohonen, 2004b), embora tenha dado preferência a esta última opção. No entanto, no segundo ciclo, procurei reajustar este ponto e decidi aplicar todas as fichas de auto-avaliação durante a aula.

Paralelamente à aplicação das fichas de auto-avaliação preparei também uma outra ficha de trabalho que distribuí aos alunos durante o meu primeiro ciclo de acção e que consistia numa tabela com a listagem de todas as estratégias incluídas nas fichas de auto-avaliação (ver anexo 13). Esta última ficha constituía, no fundo, um complemento

às fichas de auto-avaliação, pelo que se pretendia que estas fossem usadas em conjunto. Assim, com as fichas de auto-avaliação os alunos podiam identificar as suas eventuais dificuldades e as estratégias a implementar para as superar. Paralelamente, com as fichas de monitorização de estratégias os alunos podiam ir registando a frequência com que activavam as estratégias que haviam previamente delineado e que se haviam comprometido a levar a cabo nas fichas de auto-avaliação.

Finalmente, restaria apenas sublinhar que todos os procedimentos metodológicos descritos nesta secção foram os mesmos tanto para a disciplina de Inglês como para a de Espanhol.

3.1.2 Aplicação e inserção das estratégias no contexto de sala de aula

3.1.2.1 Espanhol

O primeiro ciclo de Espanhol foi levado a cabo durante três aulas, leccionadas respectivamente nos dias 31/03/2011; 01/04/2011 e 03/05/2011. O começo um tanto tardio da minha intervenção foi condicionado pela calendarização de regências a que eu, como professora estagiária, estava sujeita e que distribuía as regências às três turmas a que leccionei durante o estágio, pelos três períodos que constituíam o ano lectivo. Assim, durante o primeiro período, dei aulas ao 7º ano, durante o segundo ao 8º ano e, finalmente, no fim do segundo/início do terceiro período, ao 11º ano.

As duas primeiras aulas do primeiro ciclo de Espanhol faziam parte da mesma unidade didáctica, que estava subordinada ao tema do racismo. Na primeira aula introduziu-se o tema da unidade e falou-se sobretudo do impacto do racismo em Espanha, tentando-se levar os alunos a reflectir sobre algumas questões relativas a este tema, tais como, a dificuldade das vítimas em denunciar, que atitudes se poderiam considerar como racistas, a incidência destes comportamentos na nossa sociedade hoje em dia e a consciência que a população tem acerca da incidência destas atitudes. Visto que o cariz desta aula foi essencialmente reflexivo, a ficha de auto-avaliação, dada aos alunos no fim da lição, debruçou-se sobre os vários momentos de discussão que foram sendo introduzidos ao longo da aula, por perguntas que eu ia lançando aos alunos.

Na segunda aula, reflectiu-se sobre o tema do racismo a partir de um caso polémico e recente: o incidente com John Galliano. Após a visualização e discussão do conteúdo de um vídeo e alguns exercícios de compreensão auditiva, foi implementada a actividade a propósito da qual os alunos se teriam de auto-avaliar: a simulação de um comentário de telejornal. Primeiramente, os alunos foram divididos por grupos e a cada grupo foram dados cartões com algumas directrizes que os guiassem aquando da simulação. Nesta fase, foi dado também algum tempo aos alunos para prepararem algumas ideias e esclarecerem dúvidas de vocabulário que relevassem para a sua intervenção oral. Seguidamente, e visto tratar-se esta de uma simulação, preparou-se o ambiente para a discussão: reorganizou-se a sala, passou-se o vídeo de abertura do telejornal da cadeia espanhola *RTVE* e, finalmente, iniciou-se a discussão. Após a realização da actividade foi, então, distribuída a ficha de auto-avaliação aos alunos.

A terceira aula centrou-se na exploração didáctica da curta-metragem: *Ana y Manuel*. Primeiramente, os alunos visualizaram o vídeo e realizaram vários exercícios de compreensão auditiva. Seguidamente, foi-lhes pedido que, em pares, pensassem numa cena futura das personagens do filme e que escrevessem um guião dessa mesma cena. Depois destes procedimentos, foi dado aos alunos alguns minutos para rever as suas ideias e, finalmente, cada par representou o seu final ante toda a turma. A ficha de auto-avaliação voltou a ser-lhes distribuída após a realização desta actividade.

3.1.2.2 Inglês

À semelhança do que ocorreu com a disciplina de Espanhol também o primeiro ciclo de Inglês foi levado a cabo durante três aulas, que se realizaram respectivamente nos dias 23/03/2011; 30/03/2011 e 29/04/2011.

Na primeira aula de Inglês a reflexão que os alunos tiveram de fazer referia-se aos vários momentos de discussão que foram sendo introduzidos ao longo da aula. Esta encontrava-se subordinada ao tema dos jovens e do consumismo e versava mais especificamente sobre a questão da mão-de-obra escrava nos países em desenvolvimento. Este tema tão rico proporcionou-me o contexto ideal para, a propósito da visualização de logótipos e de um vídeo de elaboração própria, introduzir vários

momentos de discussão que levassem os alunos a exercitar a sua oralidade. As fichas de auto-avaliação foram então distribuídas aos alunos no fim da aula.

A segunda ficha de auto-avaliação foi aplicada aos alunos no dia 30/03/2011, numa aula leccionada pela minha orientadora. Nesta aula foi trabalhada a compreensão escrita bem como algum vocabulário relativo ao tema do poder da publicidade e do seu impacto sobre os jovens. Este tópico foi debatido com os alunos através de momentos de discussão gerados em aula a respeito dos quais os estes tiveram que se auto-avaliar nas fichas que distribui no fim da aula.

Por fim, a última aula foi também leccionada pela minha orientadora, pelo que a ficha de auto-avaliação que implementei referia-se concretamente aos vários momentos de discussão levados a cabo sobretudo no início da aula. O início desta aula, que tratava especificamente do tema do multiculturalismo e das escolas multiculturais, esteve marcado desde logo pela visualização de um vídeo e de uma imagem. A imagem era, no fundo, constituída por várias fotografias de pessoas oriundas de diferentes países e culturas. O vídeo resumia-se também a uma sucessão de imagens que apontavam claramente para a diversidade cultural. Enquanto este último foi usado mais para um exercício de léxico, a imagem serviu de motivação a uma actividade de expressão oral, que consistia no comentário do seu conteúdo. Seguidamente, mostrou-se também aos alunos uma citação que estes deveriam comentar. O restante da aula foi ocupado com exercícios de compreensão escrita. Finalmente, à semelhança do que havia sido feito anteriormente, a ficha de auto-avaliação foi distribuída aos alunos no fim da aula.

3.1.3 O primeiro ciclo: Recolha de dados

Tanto para Inglês como para Espanhol, o processo de recolha de dados aplicado no fim do primeiro ciclo foi semelhante. Visto que a metacognição é um processo interno, seria impossível averiguar os efeitos da minha acção nos alunos através da observação directa. Perante este cenário, a melhor forma de aceder à mente dos alunos pareceu-me ser, necessariamente, a da produção. Assim, voltei a preparar e implementar uma actividade comunicativa de expressão oral a respeito da qual pedi aos alunos que se auto-avaliassem de forma completamente livre. Ao requerer que os alunos escrevessem um texto sem qualquer directriz minha, poderia ver de forma mais exacta se as fichas

aplicadas tinham surtido algum efeito na estrutura que seguiam ao auto-avaliar-se e em caso afirmativo, até que ponto.

De modo a uniformizar as condições de recolha de dados decidi levar a cabo o mesmo tipo de actividade tanto em Inglês como em Espanhol. A minha escolha recaiu sobre o debate por várias razões. Em primeiro lugar, porque é um exercício que envolve toda a turma, pelo que todos têm oportunidade de participar. Em segundo lugar, porque os debates eram sobremodo motivadores para os meus alunos, tanto para os de Inglês como para os de Espanhol. Embora a actividade implementada fosse a mesma, os temas dos debates para cada turma eram diferenciados. Deste modo, o tema do debate de Inglês durante a fase de recolha de dados versou sobre a emigração e o multiculturalismo enquanto o de Espanhol abordou o tema da proibição de fumar em lugares públicos.

3.2 O segundo ciclo

3.2.1 Os instrumentos usados

A acção que encetei durante o segundo ciclo seguiu muitos dos procedimentos que eu já havia estipulado para o primeiro ciclo e que expus em 3.1.1. Assim, a reflexão continuou a ser levada a cabo na língua materna e continuou a ser aplicada a propósito de actividades comunicativas de expressão oral. Seguiu-se a mesma metodologia no tocante ao tipo de actividades implementadas bem como relativamente à sequência que estas seguiam (inclusão de uma fase de preparação para a actividade, por exemplo). Continuou-se também a incentivar o uso conjunto das fichas de auto-avaliação e da ficha de monitorização de activação das estratégias.

Relativamente às fichas de auto-avaliação, manteve-se a sua estrutura centrada em quatro pontos principais: a identificação dos pontos fortes e fracos dos alunos, as estratégias que estes devem activar para ultrapassar as suas dificuldades e, finalmente, a pertinência das actividades comunicativas implementadas para o desenvolvimento da oralidade.

No entanto, neste segundo ciclo de acção, as fichas de auto-avaliação sofreram algumas alterações, sobretudo no tocante ao grau de controlo das mesmas. Assim,

seguindo a ideia de Vygostsky (citado por Kohonen 2006:5) de que "what a child can do with assistance today, she will be able to do by herself tomorrow", tratei de, neste segundo ciclo, tornar as fichas de auto-avaliação mais livres e, assim, mais desafiantes. Tratou-se portanto, de retirar de forma gradativa o apoio que lhes havia dado previamente no sentido de promover o progresso do aluno no que toca à sua capacidade de reflexão. Kohonen explica bem este processo quando, ao citar Bruner, o descreve como:

> " " 'a process of setting up' the situation to make the child's entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it.". This is a question of the teacher doing appropriate pedagogical interventions to rectify the pupil's ineptitudes, and then removing the scaffold part by part as the reciprocal structure can stand on its own."
>
> (Bruner, 1983:6, citado por Kohonen, 2006:5)

Para além desta alteração a nível metodológico, tentei também, neste segundo ciclo uniformizar as condições de aplicação das fichas de auto-avaliação. Assim, se durante o primeiro ciclo estas foram aplicadas parcialmente em casa, e parcialmente em aula, neste ciclo procurei aplicá-las a todas durante a aula. No entanto, embora fosse minha preocupação que esta condição de aplicação fosse homogénea nas duas turmas envolvidas, alguns imprevistos levaram a que a metodologia de aplicação diferisse um pouco entre o Espanhol e o Inglês. Enquanto em Espanhol todas as actividades de reflexão foram realizadas na sala de aula, em Inglês duas destas fichas tiveram de ser enviadas para casa.

3.2.2 Aplicação e inserção das estratégias no contexto de sala de aula

3.2.2.1 Espanhol

No segundo ciclo de acção de Espanhol voltei a preparar três actividades comunicativas a propósito das quais os alunos se auto-avaliaram. Estas actividades materializaram-se em três aulas que ocorreram durante o terceiro período nos dias 13/05/2011; 19/05/2011 e 24/05/2011, respectivamente.

Na primeira aula deste ciclo falou-se da saúde e dos distúrbios alimentares. Nesta lição, voltei a planificar uma actividade de simulação de comentário de telejornal, semelhante à da aula de 31/03/2011. A grande receptividade e participação que obtive dos alunos naquela aula aquando da realização da referida actividade, levou-me a optar por repeti-la. Assim, nesta aula o procedimento levado a cabo foi em tudo semelhante ao da primeira aula do primeiro ciclo. Introduziu-se, portanto, em primeiro lugar, o tema da aula e após momentos de discussão e de exercícios de compreensão escrita e auditiva, deu-se as instruções para actividade de simulação. Mais uma vez, formaram-se grupos e distribuíram-se cartões com as directrizes que os alunos deveriam seguir. Após lhes ter sido dado algum tempo para partilharem ideias e clarificarem dúvidas, preparou-se o cenário e iniciou-se a discussão. Finalmente, foram distribuídas as fichas de auto-avaliação aos alunos. A reflexão foi, assim, feita em aula e imediatamente após a realização da simulação.

A segunda ficha de auto-avaliação deste segundo ciclo foi aplicada a propósito de uma actividade de comentário de frases. Esta actividade foi, ao contrário das anteriores, aplicada no início da aula e versava sobre o tema da tecnologia. Assim, foram preparados alguns cartões que continham duas frases subordinadas ao referido tema. Aos alunos competia escolher um cartão, seleccionar uma das frases nele escritas e comentá-la durante um minuto. A actividade de reflexão foi implementada em aula e imediatamente após o exercício de expressão oral.

Finalmente, a terceira ficha de auto-avaliação foi aplicada a propósito de uma actividade de simulação. O tema da aula era a comunicação oral e mais especificamente os gestos. Num primeiro momento, foi mostrado e explorado em aula um *sketch* sobre o referido tema. Em seguida, foi dito aos alunos que pensassem em três dos gestos que tinham aparecido no vídeo. Posteriormente, estes foram instruídos a construir um diálogo de tema livre usando os gestos escolhidos. Finalmente, foram dadas instruções aos alunos para representar os seus diálogos, sem a ajuda do suporte escrito. Tal como nas aulas anteriores, a actividade de reflexão seguiu-se à dramatização do diálogo.

3.2.2.2 Inglês

O segundo ciclo de acção em Inglês foi também levado a cabo a propósito de três actividades de expressão oral, subordinadas ao tema *The world around us*. Cada

uma das actividades abordava um subtema específico, que mencionarei à medida que for descrevendo cada uma delas.

A primeira actividade a propósito da qual foi implementada uma ficha de auto--avaliação consistiu numa simulação. Esta actividade de simulação materializada no dia 20/05/2011 abordava o subtema do racismo. Foram, então, seleccionados quatro cabeçalhos de notícias alusivas a episódios racistas recentes que, posteriormente, foram incluídos em cartões individuais. Já na sala de aula, agrupou-se os alunos por pares e distribuiu-se um cartão a cada par. Após terem sido trabalhados os cabeçalhos com toda a turma, pediu-se aos alunos que os expandissem. Posteriormente, os alunos simularam a apresentação da notícia que haviam expandido. À semelhança do que já havia sido feito em Espanhol, para aumentar a motivação dos alunos tentou criar--se um cenário mais realista ao passar no início de cada apresentação os vídeos de abertura dos telejornais de várias cadeias televisivas anglo-saxónicas. Seguiu-se, então, a actividade de reflexão levada a cabo no fim da aula.

O segundo tipo de actividade que providenciava o contexto para os alunos se auto-avaliarem consistiu nas apresentações orais que estes tinham de fazer como parte integrante da sua avaliação na disciplina de Inglês. Tratava-se da defesa oral de um desdobrável sobre o multiculturalismo e a diversidade cultural que os alunos haviam anteriormente elaborado e entregue à professora orientadora. A defesa oral era feita por dois alunos de cada vez, sendo que estes não tinham conhecimento prévio de quando apresentariam e tampouco dispunham de qualquer suporte escrito a não ser duas ou três frases que escreviam à frente da professora e no momento imediatamente antes da apresentação[14]. Finalmente, os alunos revezavam-se para apresentar e defender o seu trabalho. Após este momento, a apresentação oral passava ainda por duas fases: a primeira correspondia a uma sessão de perguntas e respostas aberta a toda a turma enquanto na segunda os dois estudantes que estavam a apresentar o seu trabalho eram confrontados com uma situação dada pela professora e deveriam debater e argumentar entre si até chegar a um consenso para resolver a dita situação.

Devido ao número de alunos da turma e à natureza da actividade em si, as apresentações orais acabaram por ser levadas a cabo em dois dias distintos, a saber, o

---

[14] Embora lhes fosse permitido apontar uma ou outra ideia, muitos dos alunos nem chegaram a fazê-lo tendo apresentado o seu trabalho sem nenhum suporte escrito.

dia, 25/05/2011 e o dia 01/06/2011. No entanto, estas duas aulas nas quais se realizaram as apresentações orais encontravam-se intercaladas com a minha última regência, onde também implementei uma actividade de reflexão. Tal facto levou a que reflectir sobre a apresentação oral fosse, para alguns alunos, a segunda tarefa de auto-avaliação enquanto, para outros, acabou por ser a terceira.

Faltaria apenas mencionar que, uma vez que estas actividades decorreram durante uma aula leccionada pela minha orientadora, não houve tempo para implementar a auto-avaliação em aula pelo que fui forçada a pedir aos alunos que escrevessem a sua reflexão em casa.

Finalmente, a minha última regência de Inglês, leccionada no dia 27/05/2011, proporcionou-me também uma oportunidade para levar a cabo uma tarefa de auto--reflexão. Com este intuito, planifiquei uma entrevista que levei a cabo no fim da referida aula. Para orientar os alunos, preparei um guião de entrevista com as questões que tinham de colocar aos colegas. Esta actividade, tal como a aula em si, girou em torno do tema dos estereótipos e preconceitos, tópico que foi trabalhado a partir da exploração didáctica do filme *Crash*. Distribuíram-se, então, as fichas de auto-avaliação após a realização da actividade e pediu-se aos alunos que, em casa, as preenchessem. Embora a minha intenção original fosse levar a cabo esta actividade de auto-avaliação em aula, um imprevisto técnico aquando da exploração do filme, levou a que esta tivesse de ser feita num momento posterior à referida aula.

3.2.3 O segundo ciclo: Recolha de dados

O processo de recolha de dados levado a cabo no fim do segundo ciclo foi semelhante ao que já havia sido posto em prática no primeiro ciclo. Assim, preparei um debate a propósito do qual apliquei uma ficha de auto-avaliação completamente livre, cujo objectivo era, mais uma vez, averiguar até que ponto a minha acção tinha surtido efeito nos alunos. Os subtemas dos debates levados a cabo nas turmas seleccionadas foram mais uma vez diferentes, embora estivessem subordinados a um tema comum, a saber, os limites da ciência. Na turma de Espanhol foi então realizado um debate sobre o aborto enquanto na turma de Inglês foi feito um debate sobre a eutanásia.

Para além desta ficha de auto-avaliação, reuni as fichas de auto-avaliação que as minhas orientadoras aplicaram aos alunos já depois de findo o meu projecto de

investigação. Estas fichas de auto-avaliação acabaram por me revelar a opinião de alguns alunos sobre o meu projecto de investigação e por me mostrar a sua opinião sobre o estudo levado a cabo.

Finalmente, foram também recolhidas as fichas de monitorização das estratégias anteriormente dadas aos alunos nas quais estes deveriam registar a frequência com que aplicavam as estratégias que nas fichas de auto-avaliação tinham assinalado como necessárias para melhorar a sua expressão oral.

Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados recolhidos

Neste capítulo, apresentarei e analisarei os dados obtidos durante os dois ciclos de acção. Embora inicialmente o estudo incluísse todos os alunos das duas turmas seleccionadas, este acabou por ficar circunscrito a apenas 17 dos 18 alunos de Inglês, visto que um dos estudantes faltou a mais de metade das aulas em que decorreu a minha investigação. Este aluno continuou, naturalmente, a preencher as fichas de auto--avaliação nas aulas a que assistiu, contudo, tais dados não foram alvo de análise, pelo que não constam dos resultados apresentados.

Tal como descrito em 3.1.3, foi seguido o mesmo o método de recolha de dados no fim do primeiro e do segundo ciclos e para as disciplinas de Espanhol e de Inglês. A recolha dos dados consistiu, de resto, na aplicação de uma ficha de auto-avaliação livre em que se pretendia que os alunos se auto-avaliassem a respeito de uma actividade de debate (ver anexo 12).

Para averiguar qual o impacto das fichas de auto-avaliação na estrutura que os alunos seguem ao auto-avaliar-se, os dados recolhidos foram submetidos a uma análise qualitativa de procedimento fechado. Assim, as unidades de registo presentes nas auto--avaliações dos alunos foram agrupadas segundo as mesmas três categorias que já haviam sido estabelecidas na fase de diagnóstico, a saber, *Pontos fortes*, *Pontos fracos* e *Estratégias para melhorar*. Estas categorias baseiam-se, tal como explicado em 1.3.1 e 3.1.1, nas propostas do QECR (2001).

Convinha mais uma vez ressaltar que o presente estudo possui um cariz essencialmente qualitativo, assentando sobretudo em procedimentos hermenêuticos, entre os quais a análise de conteúdo assume um papel central (Sousa, 2005). Como estudo qualititativo, a presente investigação toma o ambiente natural como "fonte directa dos dados [...], constituindo o investigador (com o seu pensar e a sua objectividade) como o instrumento principal" de recolha dos mesmos (Sousa, 2005:31).

O cariz essencialmente qualitativo deste relatório não se propõe exaltar a supremacia das referidas metodologias qualitativas em relacão às quantitativas. Pelo contrário, os procedimentos seguidos foram adoptados seguindo a máxima de que no tocante à investigação em educação não há "uns métodos melhores do que outros, mas métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido" (Sousa, 2005:32).

4.1 O primeiro ciclo

As fichas de auto-avaliação aplicadas no fim do primeiro ciclo perseguiam o objectivo último de averiguar se os alunos usavam de forma natural e espontânea as directrizes que lhes tinham sido dadas durante o segundo ciclo como estrutura das suas auto-reflexões.

O procedimento metodológico adoptado na recolha de dados de Espanhol diferiu um pouco do adoptado na recolha de dados de Inglês. Assim, enquanto em Espanhol a ficha de auto-avaliação foi preenchida imediatamente a seguir à realização do debate, em Inglês foi preenchida num momento posterior à aula em que se realizou o debate a propósito do qual os alunos tinham que se auto-avaliar.

4.1.1 Espanhol

4.1.1.1 Análise dos dados

No fim do primeiro ciclo de Espanhol, foi recolhido um total de 12 fichas de auto-avaliação. Os dados obtidos através destas reflexões mostram que 5 alunos num total de 12 identificaram apenas os seus pontos fortes enquanto 1 reflectiu somente sobre os seus pontos fracos e 2 sobre ambos. Paralelamente, verifica-se que nenhum dos alunos mencionou as estratégias que poderia usar para melhorar as suas dificuldades.

Das reflexões recolhidas constata-se ainda que 4 dos alunos não abordam nenhum dos aspectos sugeridos pelo QECR (2001) nos seus textos. Constata-se ainda que nas suas auto-reflexões os alunos continuam ser bastante sucintos não apontando mais do que um ou dois aspectos como pontos fortes e/ou fracos.

4.1.1.2 Interpretação dos dados

Os dados recolhidos durante este primeiro ciclo de Espanhol revelaram que os alunos não conseguem auto-avaliar-se de forma proficiente. Tal parece ser comprovado pelo facto de que a maioria dos alunos aborda nas suas reflexões apenas um dos aspectos propostos pelo QECR (2001), o que por outro lado, parece também mostrar que os alunos são pouco críticos nas suas auto-avaliações. Dos resultados obtidos

destaca-se também a ausência generalizada da menção às estratégias de aprendizagem, o que parece indicar que os alunos ainda não vêm a auto-avaliação como um instrumento que visa a melhoria do processo de ensino-aprendizagem(QECR, 2001).

Dado que as condições de recolha de dados aquando da diagnose do problema e no fim do primeiro ciclo diferiram, não se reúnem as condições para se proceder a uma análise comparativa entre os resultados obtidos nesses dois momentos no sentido de aferir o progresso dos alunos relativamente à estrutura que seguem ao auto--avaliar-se.

Contudo e precisamente porque as condições de recolha de dados nestes dois momentos foram diferentes é curioso notar a diferença entre alguns dos resultados obtidos durante as duas fases de recolha de dados: a de diagnóstico e a de fim de ciclo. Assim, é curioso notar uma redução do número de alunos que abordam dois dos aspectos sugeridos pelo QECR (2001) na fase diagnóstico (isto é, que identificam tanto os seus pontos fortes como os seus pontos fracos) e um aumento de alunos que apenas menciona um dos aspectos propostos pelo QECR (2001) na fase de diagnóstico (isto é, que identifica exclusivamente quer os seus pontos fortes quer os seus pontos fracos). A diferença entre estes dois valores poderia eventualmente ser explicada pelo facto de as fichas de auto-avaliação terem sido aplicadas em momentos diferentes e leva-nos a questionar se um maior distanciamento entre a *performance* propriamente dita e a auto--avaliação influenciariam a tomada de consciência dos alunos e, por conseguinte, as suas auto-avaliações.

4.1.2 Inglês

4.1.2.1 Análise dos dados

No fim do primeiro ciclo de Inglês foram distribuídas 16 fichas de auto--avaliação. Devido a problemas de gestão do tempo em sala de aula, com que eu, como professora estagiária tinha de lidar, esta ficha de auto-avaliação não pôde ser aplicada em aula, pelo que os alunos tiveram de preenchê-la num momento posterior à mesma. Assim, das 16 fichas de auto-avaliação que distribuí, apenas 8 foram devolvidas.

A análise destas fichas mostra-nos que 3 alunos num total de 8 mencionam apenas os seus pontos fortes e que 2 alunos reflectem exclusivamente sobre os seus

pontos fracos. Paralelamente, dois alunos reflectem tanto sobre os seus pontos fortes como sobre os seus pontos fracos, sendo que um destes menciona ainda uma estratégia para melhorar as suas dificuldades.

Finalmente, vemos que um dos alunos não mencionou nenhum dos pontos propostos pelo QECR (2001).

4.1.2.2 Interpretação dos dados

A partir das reflexões entregues pelos alunos no fim do primeiro ciclo de Inglês vemos que maioria dos estudantes não aborda nas suas reflexões os três aspectos definidos pelo QECR (2001), o que significa que os alunos ainda não se auto-avaliam proficientemente. Verifica-se ainda uma tendência generalizada dos alunos de Inglês em mencionar apenas um dos aspectos propostos pelo QECR (2001) (a saber, a identificação dos seus pontos fortes ou fracos) o que aliado à brevidade das reflexões parece indicar que os alunos são pouco críticos nas auto-avaliações que fazem.

De todas formas, convém ainda vincar que os dados recolhidos através desta ficha de auto-avaliação acabam por não ser representativos, dado o reduzido número de alunos que entregou as reflexões aplicadas no fim deste primeiro ciclo.

4.1.3 Considerações sobre o primeiro ciclo

A acção levada a cabo durante o primeiro ciclo de acção teve como objectivo primordial providenciar aos alunos directrizes básicas que os ensinassem a auto-avaliar-se. De forma geral, pôde constatar-se que os alunos foram preenchendo todos os domínios das fichas sem grandes dificuldades.

Durante este ciclo verifiquei ainda que a implementação de uma actividade auto-avaliativa a propósito de uma comunicativa, poderia ser utilizado como motivação para incentivar a participação dos alunos na segunda.

Relativamente ao tipo de actividades de expressão oral que planifiquei, constatou-se que as simulações e debates se revelaram sobremodo motivadores para os alunos e que colheram destes uma grande aceitação. Durante a realização deste tipo de actividades verificou-se através da observação directa que a participação voluntária dos alunos aumentou exponencialmente (inclusive por parte dos alunos menos

participativos). Já as actividades em que se pedia aos alunos para participar nos vários momentos de discussão durante a aula não se revelaram muito adequadas ao objectivo do meu estudo, visto que durante a realização destas enfrentava mais dificuldades em levar os alunos a participar. Assim, no segundo ciclo de acção optei por evitar este tipo de actividades e dei preferência aos debates, simulações e dramatizações que, para além de bastante mais motivadores para os alunos, levavam a que todos participassem e até de forma voluntária.

Constatou-se ainda que o facto de dar aos alunos uma oportunidade para se prepararem para a actividade de expressão oral aumentava a sua segurança em participar, pelo que, no segundo ciclo, decidi manter este aspecto.

Já quanto às fichas de auto-avaliação em si, estas afiguraram-se como um instrumento pedagógico útil visto que ao possibilitar a realização das actividades auto--avaliativas dentro de limites de tempo adequados, permitiram-me integrar e interligar este tipo de actividades com as de cariz mais comunicativo de forma equilibrada no decorrer das minhas aulas.

O facto de não ter sido seguido nenhum procedimento específico no que diz respeito ao facto de as reflexões serem realizadas em aula ou em casa foi também alvo de reajuste. Assim, no segundo ciclo, decidi uniformizar as condições de aplicação das fichas de auto-avaliação nas disciplinas de Espanhol e de Inglês[15] (relativamente ao momento em que eram implementadas), tal como referido no capítulo 3 (ver capítulo 3, pp.46).

4.2 O segundo ciclo

No fim do segundo ciclo segui o mesmo método de recolha de dados que havia usado no fim do primeiro ciclo: a implementação de uma ficha de auto-avalição livre, na qual os alunos teriam de se auto-avaliar a propósito de uma actividade comunicativa planeada por mim. O método de análise de dados seguido foi também o mesmo que o adoptado no primeiro ciclo.

---

[15] Embora no tocante ao Inglês tal não tenha sido completamente possível, por motivos de força maior, já explicitados no capítulo três (ver capítulo 3, pp.46)

Ao contrário do que ocorreu com o primeiro ciclo, tanto os alunos de Inglês como os de Espanhol fizeram esta reflexão na mesma aula em que foi levada a cabo a actividade comunicativa e imediatamente após a realização da mesma, pelo que, as condições de aplicação desta ficha nas duas disciplinas foram já uniformizadas. O objectivo último desta derradeira ficha de auto-avaliação era averiguar se os alunos eram já capazes de se auto-avaliar de forma proficiente abordando as directrizes que lhes foram dadas durante o segundo ciclo.

4.2.1 Espanhol

4.2.1.1 Análise dos dados

A ficha de auto-avaliação aplicada no fim do segundo ciclo de Espanhol foi preenchida por 11 alunos. Os dados recolhidos através desta ficha revelaram que 1 aluno num total de 11 reflectiu exclusivamente sobre os seus pontos fortes enquanto 2 dos estudantes reflectiram unicamente sobre os seus pontos fracos. Dentre estes últimos, um dos alunos apontou as estratégias que empregaria para ultrapassar as suas dificuldades. A partir dos dados obtidos, verifica-se também que 5 dos alunos identificaram tanto os seus pontos fortes como os seus pontos fracos. Importaria ainda afirmar que 3 das reflexões recolhidas não mencionaram nenhum destes três aspectos.

Paralelamente, os dados recolhidos permitem ver uma redução, embora muito pequena, do número de alunos que não reflectiu sobre a sua própria aprendizagem à medida que nos dão conta de um aumento dos alunos que nas suas reflexões identificaram tanto os seus pontos fortes como os seus pontos fracos.

4.2.1.2 Interpretação dos dados

Os dados obtidos no fim do segundo ciclo de Espanhol parecem mostrar que as fichas de auto-avaliação estruturadas do segundo ciclo surtiram algum efeito na

estrutura que seguem os alunos ao auto-avaliar-se, embora em pequena escala[16]. Assim, nota-se uma evolução positiva materializada em primeiro lugar no facto de um dos alunos mencionar as estratégias que usaria para superar as suas dificuldades, uma categoria que até agora ainda não havia sido mencionada. Esta evolução positiva manifesta-se também no aumento do número de alunos que mencionam dois elementos da estrutura proposta pelo QECR (2001) à medida que se regista uma diminuição do número de estudantes que no fim do primeiro ciclo não focava nenhum ou que apenas mencionavam um dos aspectos sugeridos pelo referido documento.

4.2.2 Inglês

4.2.2.1 Análise dos dados

No fim do segundo ciclo de Inglês foi aplicada uma ficha de auto-avaliação livre que foi preenchida por 16 alunos. Da análise destas reflexões verificou-se que 6 dos alunos reflectiram exclusivamente sobre os seus pontos fortes. Constatou-se ainda que 4 dos alunos reflectiram apenas sobre os seus pontos fracos, sendo que um destes mencionou também as estratégias que usaria para superar as suas dificuldades. Paralelamente, verificou-se que 5 dos 16 alunos que preencheram as fichas de auto--avaliação identificaram tanto os seus pontos fortes como os seus pontos fracos e um destes mencionou também as estratégias que usaria para vencer as suas dificuldades. Finalmente, constatou-se ainda que apenas um dos alunos não reflectiu sobre o seu desempenho neste debate.

4.2.2.2 Interpretação dos dados

Os resultados da recolha de dados do segundo ciclo evidenciam uma melhoria francamente positiva na forma como os alunos se auto-avaliam. Tal aparece sobretudo patente no facto de se ter reduzido substancialmente o número de alunos que não focam

---

[16] Convém ressaltar que as conclusões apresentadas nesta secção referem-se à comparação entre os dados obtidos no fim do primeiro ciclo e do segundo, momentos em que as condições de aplicação das fichas se encontravam uniformizadas.

nas suas auto-avaliações nenhum dos aspectos propostos pelo QECR (2001) (de sete alunos na fase de diagnóstico para apenas um aluno no fim do segundo ciclo) à medida que aumentou o número de alunos que mencionam pelo menos um dos aspectos propostos pelo referido documento.

Para além disso, esta melhoria é também visível no aumento do número de alunos que no fim do segundo ciclo passou a mencionar pelo menos dois dos aspectos sugeridos pelo Quadro Comum Europeu de Referência (de um aluno na fase de diagnóstico, para cinco no fim do segundo ciclo). Finalmente, a evolução positiva na estrutura que os alunos seguem ao auto-avaliar-se está também patente no número de alunos que no fim do segundo ciclo mencionou as estratégias para superar as suas dificuldades, uma categoria que estava ausente das reflexões dos alunos aquando da diagnose de dados.

4.2.3 Considerações sobre o segundo ciclo

Durante este segundo ciclo foram aplicadas tanto em Inglês como em Espanhol fichas de auto-avaliação com uma configuração ligeiramente diferente das do primeiro ciclo de acção. Esta nova configuração menos controlada e mais livre apresentou inúmeras vantagens tanto para os alunos, ao orientar as suas reflexões, como também e sobretudo para mim como professora.

Em primeiro lugar, estas reflexões (menos guiadas) dos estudantes permitiram-me conhecer com mais profundidade os alunos que tinha diante de mim, o que me foi especialmente útil, visto que como professora estagiária o meu contacto com eles estava, naturalmente, um tanto limitado. Através da secção da opinião das fichas de auto-avaliação pude aperceber-me, por exemplo, das motivações dos estudantes ao aprender a língua estrangeira que eu lhes leccionava:

> *"Esta actividade ajuda-nos para no futuro se formos trabalhar para um país diferente, termos mais facilidade em Inglês."*

Paralelamente, pude também aperceber-me de uma série de aspectos mais relacionados às componentes linguísticas que os alunos mais valorizavam ao aprender uma língua estrangeira. A título de exemplo prático poderia mencionar um episódio

com a disciplina de Espanhol, quando ao ler as reflexões que os estudantes iam escrevendo durante o segundo ciclo pude notar a grande frequência com que estes mencionavam o facto de ao falar conseguir "dizer tudo com precisão e correcção" ou de não cometer "muitos erros". A ênfase continuada em aspectos desta natureza fez-me perceber o valor e importância que os alunos de Espanhol atribuíam à correcção gramatical, valor este intensificado por certas expressões que iam surgindo nas fichas como "falei bem, sem erros" ou ainda "tentei dar menos erros possíveis". A menção constante a estes aspectos relativos aos erros e à correcção gramatical poderia, por outro lado, significar que estes alunos de Espanhol crêem que saber falar uma língua estrangeira implica em grande parte e necessariamente falar com a precisão e correcção gramaticais.

À luz desta descoberta, tornar-se-ia muito mais compreensível, portanto, a inibição dos alunos em participar voluntariamente nas actividades de expressão oral que havia notado através da observação directa desde o início do estágio (ver capítulo 1, pp. 11). Ao serem alunos de iniciação de Espanhol é natural que, ao aventurar-se a falar na língua meta, cometam mais erros gramaticais e que, conscientes disso, não se sintam muito confiantes ao falar; como resultado, não se arriscam a fazê-lo nem tomam a iniciativa de participar voluntariamente nas actividades propostas.

Perante este achado, a função bidireccional (Escobar, 2001) da auto-avaliação acabou por adquirir no meu trabalho uma feição muito prática e real, visto que estes dados[17] que alimentaram os meus hábitos reflexivos, colocaram-me naturalmente na posição de encetar um plano de acção eficaz com o intuito de resolver a inibição dos alunos em participar oralmente.

Esta função bidireccional da auto-avaliação que permite ao professor reajustar a sua prática docente de forma eficaz permitiu-me também repensar a própria estrutura das minhas fichas de auto-avaliação. Este repensar foi despoletado precisamente pela auto-avaliação de dois dos meus alunos de Inglês, que nas suas auto-avaliações mencionaram o seu progresso a nível oral, dizendo por exemplo que:

"Tenho evoluído em relação à minha oralidade e expressividade, tendo demonstrado neste debate."

---

[17] Que naturalmente necessitariam de ser triangulados.

"Acho que melhorei desde o último debate."

O facto de estes alunos terem abordado este aspecto chamou-me a atenção e levou-me a concluir que, de facto, seria pertinente incluir nas fichas de auto-avaliação a implementar em aula, uma secção que leve os aprendentes a analisar retrospectivamente o seu progresso, especialmente nas fichas a aplicar mais próximo do fim do período ou do fim do ano por exemplo. Ao levá-los a reflectir sobre o seu progresso o professor estaria a consciencializar os alunos do grau de consecução dos seus objectivos, o que poderia, de facto, constituir por si só um elemento motivador para o próprio aprendente.

De todas formas, estes relatos ainda agora descritos constituem exemplos práticos de como estas fichas de auto-avaliação me ajudaram a construir um carácter reflexivo enquanto professora e a ver a importância e impacto desse mesmo carácter nos docentes e na sua prática pedagógica quotidiana. Assim, o meu trabalho veio comprovar os pressupostos teóricos defendidos na literatura actual que aponta esta como uma vantagem das fichas de auto-avaliação.

Em segundo lugar, a opinião dos alunos revelou-se especialmente útil para mim porque me mostrou que as actividades os faziam (ver anexo 22) *"estar mais à vontade para falar em público",* os ajudavam *"a ter mais segurança",* os tornavam*"mais autónomos a falar, pois não estamos tão dependentes do que escrevemos no caderno"*; que os exercícios em si eram bons *"porque nos obrigam a falar Espanhol e é disso que precisamos"*; e que foram actividades *"bastante interessantes"* bem como *"produtivas e engraçadas"*. Assim, os alunos asseguraram-me de que a minha prática docente, e mais especificamente este aspecto relacionado com a expressão oral, estava ajustada às suas necessidades e interesses e se assumia como significativa para eles.

Para além disso, nas suas reflexões escritas ao longo do segundo ciclo alguns dos alunos foram-me dando conhecimento do impacto que a minha acção foi tendo na sua expressão oral. Um dos alunos disse inclusivamente que:

"A minha oralidade tem vindo a melhorar, porque tenho aplicado algumas estratégias que me ajudam a ter um discurso fluente, coerente, com boa pronúncia."

Posteriormente, pude constatar, ao analisar as fichas de auto-avaliação implementadas pela minha orientadora de Inglês que quatro alunos mencionaram precisamente a mesma ideia, referindo que:

"As aulas foram muito interactivas achei que a nível da fala e oralidade melhorei bastante."

"Acho que estou mais à vontade a falar Inglês".

"Este ano esforcei-me e penso que evoluí na parte da oralidade"; "As minhas aulas de Inglês este ano foram boas e fiz progressos especialmente na oralidade."

"A minha expressão oral tem melhorado"

Tal mostrou-me que as fichas de auto-avaliação implementadas por mim não estariam unicamente a ensinar os alunos a auto-avaliar-se, mas estariam também a promover o progresso e a melhoria da expressão oral, embora apenas de uma minoria de alunos. De todas formas e ainda que em muito pequena escala, as fichas de auto--avaliação implementadas pareceram cumprir a função que o QECR (2001) atribui à avaliação formativa e que já neste relatório foi mencionada, a saber, "a força da avaliação formativa reside no facto de que se destina a melhorar a aprendizagem" (QECR, 2001: 255).

Importaria, todavia, a título de nota final tecer um breve comentário ao resultado das fichas de monitorização que distribuí aos alunos durante o primeiro ciclo com o intuito de que estes fossem monitorizando a aplicação das estratégias de aprendizagem para ultrapassar as suas dificuldades. Quanto a estas verificou-se que, relativamente à disciplina de Inglês, apenas 6 dos 17 alunos que participaram neste estudo as preencheram e mas devolveram. Já no tocante à disciplina de Espanhol constatou-se que apenas 3 dos 13 alunos que integraram a presente investigação as preencheram e mas entregaram, mesmo após lhes ter sido lembrado reiteradas vezes. Assim, este baixo número de alunos que entregou as referidas fichas assume-se como significativo na medida em que parece revelar um certo desleixo dos estudantes relativamente à tarefa de monitorizar a sua própria aprendizagem. Além disso, poderá também significar que os alunos intervenientes neste estudo estavam um tanto "satisfied with their [relatively] dependent and easy role as passive learners [...]" (Kohonen, 2004b:38), não estando ainda plenamente preparados para assumir a responsabilidade e a gestão da sua própria aprendizagem, um facto, que aliás até é compreensível dado o curto espaço de tempo que estiveram expostos a este tipo de "ensino para a autonomia".

Capítulo V - Conclusão

5.1 Discussão dos resultados obtidos face às hipóteses iniciais

Este projecto de Investigação-Acção nasceu de um questionamento inicial sobre a eficácia das fichas de auto-avaliação como instrumento para levar a cabo de forma sistemática actividades auto-avaliativas de carácter qualitativo em aula. Assim, e dada a desorientação inicial dos alunos relativamente a que estrutura seguir ao auto-avaliar-se qualitativamente, avancei para a presente investigação questionando-me sobre se as fichas de auto-avaliação estruturadas poderiam efectivamente ensinar os alunos a auto--avaliar-se, ou seja, se poderiam orientar as reflexões dos alunos, ajudando-os a identificar os seus pontos fortes e fracos e a delinear estratégias para superar as suas dificuldades. Relativamente a estas hipóteses iniciais, os resultados obtidos através da recolha de dados dão-nos conta de uma evolução positiva, ainda que tímida, na estrutura que os alunos seguem ao auto-avaliar-se.

Quanto a Inglês[18] este progresso faz-se notar de três formas diferentes. Por um lado, através da diminuição substancial dos alunos que não se auto-avaliam bem como através do aumento paralelo dos alunos que mencionam pelo menos um dos aspectos sugeridos pelo QECR. Manifesta-se também através da menção às estratégias para melhorar nas reflexões dos alunos, uma categoria que se destacava por uma ausência generalizada na fase de diagnóstico. Finalmente, pode ainda ver-se no facto de um dos alunos ter focado todos os três aspectos referidos pelo QECR (2001).

Já relativamente a Espanhol[19] o progresso dos alunos está sobretudo presente na menção às estratégias para melhorar. Manifesta-se também na diminuição dos alunos que não abordam nenhum dos aspectos do QECR (2001) à medida que se verifica um aumento dos que referem tanto os seus pontos fortes como os seus pontos fracos.

---

[18] As conclusões aqui apontadas referem-se à evolução registada a partir dos resultados obtidos no fim da fase de diagnóstico e do segundo ciclo, visto que as condições de recolha de dados foram idênticas.

[19] As conclusões aqui apontadas referem-se à evolução registada a partir dos resultados obtidos no fim do primeiro e segundo ciclos visto que as condições de recolha de dados foram idênticas.

De todas formas, o que fica claro deste estudo é que, por um lado, as melhoras apontadas, embora motivadoras para o investigador, são ainda um tanto tímidas e que, por outro, a investigação levada a cabo não logrou que todos os alunos se auto--avaliassem de forma proficiente mencionando nas suas reflexões a totalidade dos três aspectos propostos pelo QECR (2001). Esta constatação não parece de modo nenhum invalidar o facto de as fichas de auto-avaliação serem instrumentos eficazes para ensinar os alunos a pensar. Parece antes atestar o que os especialistas da área reiteradas vezes afirmam, a saber, que aprender/ensinar a auto-avaliar-se é uma tarefa de grande complexidade pelo que se assume sobretudo como uma questão de tempo e motivação (Kohonen, 2004a, Bizarro, 2004). Ao trabalhar este tipo de conteúdos é necessário que, tal como Kohonen (2004b:43) afirma "students, teachers and schools […] take their time to understand the *philosophy of student autonomy* and how it can be practised in language classes." Assim, não podemos esquecer-nos que "moving from a (relatively) teacher-oriented classroom organisation towards a clearly student-centred teaching promoting student autonomy is a major educational change" e que *"major changes should not be rushed to"* (Kohonen, 2004b:42). Até porque as grandes mudanças pedagógicas enfrentam sempre uma grande resistência por parte dos intervenientes no processo educativo, ao abalar as bases das suas seguranças e crenças pessoais quanto ao processo de ensino-aprendizageme ao implicar que algumas das suas funções e habilidades anteriormente estáveis e firmes se tornam agora obsoletas e ultrapassadas.

As melhorias registadas parecem, portanto, indicar que a auto-avaliação é realmente ensinável e que as fichas de auto-avaliação serão instrumentos eficazes para o efeito, ao proporcionar aos alunos directrizes que os guiem a fazê-lo. Assim, dos resultados obtidos pode concluir-se que ensinar os alunos a auto-avaliar-se é, de facto, uma tarefa exequível, embora seja sobretudo um processo paulatino e gradual, pelo seria indubitavelmente necessário muito mais tempo para lograr que estes alunos se auto--avaliassem proficientemente. Tempo esse que, juntamente com outros factores, se assumiu como uma limitação ao estudo apresentado, tal como veremos próxima secção.

Além disso, o facto de dentro de cada turma, se ter registado níveis de evolução diferentes nas estruturas de auto-avaliação dos alunos, poderá indicar que, tal como dizem Vieira e Moreira (1993:39), "a capacidade de auto-avaliação, como componente da capacidade de ser autónomo […] desenvolve-se lentamente e de forma diferenciada

entre os sujeitos. Os resultados da intervenção pedagógica do professor podem não ser visíveis a curto prazo, e são naturalmente diferentes de aluno para aluno".

Importaria ainda ressaltar que não se reúnem as condições para proceder a eventuais comparações entre os resultados obtidos nas duas turmas envolvidas, visto que os alunos que as constituem partilham de experiências de aprendizagem diferentes e, para além disso, possuem um conhecimento (da língua que estudam bem como mundo em si) naturalmente diferente.

Finalmente, o presente estudo revelou ainda de forma completamente inesperada, tendo em conta as previsões iniciais, que as vantagens do uso das fichas de auto-avaliação em sala de aula não se limitam unicamente ao ensinar os alunos a auto--avaliar-se. Tal como verificado ao longo deste estudo, a integração destas actividades auto-avaliativas com outras comunicativas poderá potenciar a melhoria da competência comunicativa dos alunos e contribui certamente para a formação de um carácter mais reflexivo no professor, dando-lhe a conhecer melhor os seus alunos bem como os seus interesses e necessidades, tornando-o, desta forma, detentor privilegiado de informação preciosa para eventuais reajustes na sua prática docente em conformidade com os aprendentes que tem diante de si.

Por último, o presente estudo é a prova viva de que ao trabalhar a autonomia do aluno, o professor não se transforma de forma alguma num sujeito inactivo, mas antes num facilitador da aprendizagem, ajudando os alunos, numa relação dialógica e de mutualidade, a construir o seu próprio conhecimento (Bizarro, 2004).

5.2 A validade dos resultados e as limitações do estudo efectuado

Importaria ainda, a modo de conclusão, reflectir, em primeiro lugar, sobre a validade dos resultados e finalmente sobre as limitações e constrangimentos a que este estudo esteve sujeito.

Quanto à primeira questão e tendo em vista que foi adoptada sobretudo uma metodologia qualitativa, concluo, pois, que os resultados apresentados me parecem válidos, uma vez que os instrumentos usados para o efeito mediram o que se pretendia medir (Bell, 1997).

Já relativamente aos constrangimentos que condicionaram o estudo apresentado importaria referir que o que mais flagrantemente limitou a presente investigação prende-

-se naturalmente com o meu estatuto de professora estagiária. A minha condição de professora em formação inicial começou desde logo por condicionar o meu estudo a nível de tempo disponível para levar a cabo o meu plano de acção. Tal deveu-se não só ao número limitado de regências que eu tinha para dar, como também à própria calendarização de aulas a leccionar, que levou a que o meu estudo começasse um pouco tardiamente. Estes factores assumiram-se como duas grandes limitações, visto que a problemática que me propus investigar requer um trabalho contínuo e a largo prazo (Kohonen, 2004b). Além disso, o sucesso do trabalho levado a cabo depende também da criação de um clima de confiança entre o professor e o aluno, em que é seguro explorar significados e cometer erros (Kohonen, 2004a), confiança esta que se vai, necessariamente, construindo gradual e paulatinamente.

Relativamente à legitimidade de eventuais generalizações, importaria, em primeiro lugar, referir que por se tratar este de um projecto de Investigação-Acção há pouco controlo da variável independente (Sousa, 2005).

Adicionalmente, conviria relembrar que sendo um projecto de investigação em educação, o presente trabalho tomou como objecto de estudo certas pessoas num determinado contexto, pelo que todas as variáveis nele envolvidas estão, inevitavelmente, relacionadas ao meio em que se inserem (Sousa, 2005). Este foi, aliás, o motivo pelo qual abrimos o presente relatório caracterizando quer as políticas defendidas pela escola relativamente ao tema que me propus tratar, quer as turmas envolvidas. Além disso, os próprios alunos intervenientes são eles mesmos detentores de conceitos bem específicos sobre o processo de ensino-aprendizageme partilham de experiências de aprendizagem muito particulares, conceitos e experiências esses que, naturalmente, variam de indivíduo para indivíduo.

Estes aspectos condicionaram fortemente o estudo em questão e invalidam, pois, eventuais generalizações dos resultados obtidos, os quais passam apenas a ter significado e a ser somente válidos quando lidos e interpretados à luz do contexto em que foram desenvolvidos e para os intervenientes envolvidos.

5.3 Considerações finais

Ao comprometer-se a "ajudar a criar "cabeças bem feitas" mais do que "acriticamente cheias"" (Bizarro, 2004:143) o professor assume, enquanto profissional,

um objectivo de grande exigência e complexidade, mas que, no entanto, urge desenvolver. Porém, e tal como advoga Bizarro (2004:150) "só com professores melhor formados e mais informados […] poderemos acreditar numa transformação qualitativa da educação, em que os actos de aprender, ensinar e avaliar se assumam como condutores e realização pessoal e social."

Tal pressuposto põe claramente em evidência a importância de que o aprender a aprender se reflicta quer na formação inicial quer na formação contínua de professores. Esta necessidade adquire, aliás, para mim como investigadora e professora um significado muito prático, visto que na minha experiência como facilitadora da aprendizagem me foi especialmente útil todo o conhecimento sobre o aprender a aprender adquirido através das disciplinas das didácticas.

Gostaria ainda de ressaltar, mais uma vez segundo a minha própria experiência, que trabalhar a autonomia do aluno, neste caso materializado na abordagem da auto--avaliação em sala de aula, se afigurou como um trabalho sobremodo árduo e que se foi desenvolvendo mediante avanços e retrocessos, em meio a dúvidas e questionamentos para os quais muitas vezes não havia uma resposta definida, mas muitas possíveis. A complexidade da tarefa do desenvolvimento da autonomia do aluno evidencia, pois claramente, a necessidade de que o professor tenha uma contínua base de apoio ao trabalhar estes conteúdos procedimentais. Esta conclusão vivenciada por mim de forma prática, havia, aliás, já sido teorizada por Kohonen (2004b) que afirma que os professores não devem enfrentar sozinhos tal tarefa sobremodo exigente. Urge, pois, proporcionar ao docente uma base de apoio contínuo que parta inclusivamente dos vários níveis de administração escolar: tanto a nível nacional, como regional, como inclusive a nível local, por parte da administração da própria instituição de ensino.

De todos modos e olhando agora retrospectivamente para o trabalho desenvolvido, observo que não só foi benéfico para os alunos envolvidos, como eles próprios o disseram, mas também para mim como docente, tendo contribuído grandemente para o meu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. O trabalho realizado fez-me entender de forma prática a necessidade de integrar o aprender a aprender na minha prática docente, o que me levou a colocar de lado uma visão mais tradicionalista do ensino e a abraçar as novas correntes de mudança, tendo-me sobretudo mostrado que um bom professor é aquele mantêm eternamente esse seu espírito jovial de indelével aprendiz.

5.4 Sugestões para futuras investigações

A investigação apresentada neste relatório não é de forma alguma exaustiva no tocante ao tema da auto-avaliação em sala de aula. Assim, parece inegável que muito mais haveria que dizer sobre esta área de estudo tão rica e vasta como a auto-avaliação nas aulas de línguas estrangeiras. Reconhecendo o potencial deste tema como área de estudo, impõe-se, pois, encerrar o último capítulo deste relatório com algumas sugestões para futuras investigações.

Neste sentido seria interessante, a meu ver, trabalhar a auto-avaliação em conjunto com a construção do Portfólio Europeu de Línguas, até porque o referido documento atribui um papel central às actividades auto-avaliativas em contexto escolar.

A partir da minha experiência como investigadora este ano, proporia ainda que futuros estudos sobre a auto-avaliação averiguassem qual o melhor momento para levar os alunos a auto-avaliar-se qualitativamente – se será mais benéfico que o façam em aula, ou se pelo contrário, será mais vantajoso fazê-lo em casa.

Tomando como encorajamento os resultados positivos de um estudo finlandês sobre o Portefólio Europeu de Línguas (Kohonen, 2004b) também eu proporia que futuras investigações trabalhassem a auto-avaliação do aluno, mas desta vez a propósito de actividades que, embora relacionadas com o programa nacional, dessem ao aluno uma certa margem para fazer as suas próprias escolhas e o implicassem assim no processo de toma de decisões na sala de aula (Estaire, 1999).

Finalmente e voltando-me a apoiar nos resultados positivos do já referido estudo finlandês, sugeria que futuros investigadores estudassem a implementação de actividades auto-avaliativas em conjunto com actividades hetero-avaliativas como forma de promover nos alunos uma aprendizagem mais consciente e responsável.

Referências bibliográficas

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bizarro, R. (2004). Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º Ciclo do Ensino Básico): alguns percursos para uma autonomia. Porto: Universidade do Porto. Retirado em 28/07/2011, na World Wide Web (http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/4SULY3972PL6JGEJVTVGGACKF82QS2.pdf).

Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. Porto: Universidade do Porto. Retirado em 28/07/2011, na World Wide Web (http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6821.pdf).

Camilleri, A. (1999). The Teacher's Role in Learner Autonomy. Em George Camilleri (Org.), *Learner Autonomy – The Teachers' Views* (pp.35-40). Strasbourg: Council of Europe.

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: ASA. Retirado em 19/08/2011 (http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88)

Conselho da Europa (2004). Portefólio Europeu de Línguas: Ensino Secundário. Lisboa: Lisma. Retirado em 07/09/2011, na World Wide Web (http://sitio.dgidc.min edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/722/portfolio_europeu_Sec.pdf).

Escamilla, A. (1995). *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo en el aula*. Madrid: Edelvives.

Escobar, C. (2001). La evaluación. Em Luci Nussbaum & Mercè Bernaus (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp.325-357). Madrid: Síntesis.

Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro – Projecto Curricular. (2002-2005). Retirado em 19/08/2011, na World Wide Web (http://moodle.esec-oliveira-douro.rcts.pt/file.php/2/docesc/PROJ_CURRICULAR.pdf).

Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro – Projecto Educativo da Escola. (2007). Retirado em 19/08/2011, na World Wide Web (http://www.esec-oliveira-douro.rcts.pt/documentos/PEE_2007.pdf).

Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro – Plano de actividades. (2010-2011). Retirado em 19/08/2011, na World Wide Web (http://www.esec-oliveira-douro.rcts.pt/documentos/PAA1011.pdf).

Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro – Regimento Interno do Departamento de Línguas. (2010-2011). Retirado em 19/08/2011, na World Wide Web (http://moodle.esec-oliveira-douro.rcts.pt/course/view.php?id=2).

Estaire, S. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo en la enseñanza secundaria. Em Javier Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp.57-71). Madrid: Edinumen.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. Em Jorge A. de Lima & José A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Fernández, S. (2001). Introducción. Em Sonsoles Fernández (Coord.), *Tareas y proyectos en clase* (pp.13-36). Madrid: Edinumen.

Fernández, S. (2002). Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 11º Ano. Retirado em 19/08/2011, na World Wide Web (www.dgidc.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_inic_11.pdf)

Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching.* London and New York: Longman.

Kohonen, V. (2002). The European Language Portfolio: From portfolio Assessment to portfolio-oriented language learning. Em Viljo Kohonen & Pauli Kaikkonen (Eds.) *Quo vadis foreign language education* (pp.77-95). Tampere: Publications of the Department of Teacher Education in Tampere University.

Kohonen, V. (2004a). How can the European Language Portfolio (ELP) promote transparence in FL education? *The APPI Journal*, 2, 1-9.

Kohonen, V. (2004b). On the pedagogical significance of the European Language Portfolio: findings of the Finnish pilot project. Em K. Mäkinen, Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (Eds.), *Future Perspectives in Foreign Language Education*. (pp. 27-44) Oulu: Studies of the faculty of education of the University of Oulu.

Kohonen, V. (2005). Experiential learning, intercultural learning and teacher development in foreign language education. Em Smeds, J., Sarmavuori, K., Laakkonen, E & de Cillia, R. (eds.), *Multicultural communities, multilingual practice* (pp.123-135). Turku: Annales Universitatis Turkuensis.

Kohonen, V. (2006). Facilitating student ownership of learning in FL education through the European Language Portfolio. Em Bendtsen, M., Björklund, M., Fant, C. & Forsman, L. (eds.), *Språk, lärande och utbildning i sikte. Festskrift tillägnad professor Kaj Sjöholm* (pp. 113-126). Vasa: Rapport från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.

Moreira, A.; Moreira, G.; Roberto, M.; Howcroft, S.; e Almeida, T. (sd.). Programa de Inglês, Ensino Secundário, 10º e 11º Ano (Nível de Continuação). Retirado em

19/08/2011, na World Wide Web (http://www.netprof.pt/Ingles/PDF/ingles_10_11_nc_homol.pdf).

Morgado, J. (2000). A (des)construção da autonomia curricular. Porto: Edições ASA.

Nissilä, S. (1999). Reflective practice in teacher education and the need for autonomy. Em Antoinette Camilleri (Ed.), *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education* (pp.9-15). Strasbourg: Council of Europe.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*: *what every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Vieira, F. & Moreira, M. A.(1993). *Para Além dos Testes…A Avaliação Processual na Aula de Inglês.* Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

Anexos

Anexo 1: Questionário aplicado aos professores

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Mestrado em ensino - MEIBS

Ano lectivo 2010/2011

Estudo sobre a prática da auto-avaliação nas aulas de língua estrangeira

Gostaríamos de pedir a sua cooperação para o preenchimento do questionário que se segue. A sua colaboração é de extrema importância para o nosso estudo sobre a **prática da auto-avaliação nas aulas de língua estrangeira**. Não existem respostas correctas ou erradas, apenas pretendemos saber a sua **verdadeira opinião** no que respeita às questões propostas. Em momento algum lhe será pedido que se identifique. As suas respostas são **anónimas**.

Leia, por favor, com atenção todas as questões e no final verifique se respondeu a todos os itens pedidos. **Assinale** com uma cruz a opção que corresponde à sua opinião ou, nos casos aplicáveis, **escreva** a resposta no espaço respectivo.

Muito obrigado pela sua colaboração!

1) Idade: _____ anos.

2) Sexo:

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

3) Há quantos anos lecciona? _____ anos.

4) Qual a disciplina que lecciona nesta escola?

- ☐ Inglês
- ☐ Espanhol

5) A que ciclo de ensino lecciona?

- ☐ 3ºCiclo Básico
- ☐ Secundário
- ☐ Ambos

6) Nos últimos dois anos, quantas vezes por período pediu aos alunos que se auto--avaliassem? _____ vezes por período.

7) Em que momento(s) do ano lectivo costuma pedir aos alunos que se auto-avaliem ? *(Poderá assinalar mais do que uma opção de resposta)*

- ☐ No fim de cada unidade didáctica
- ☐ Após a realização de testes
- ☐ Após apresentação oral de trabalhos
- ☐ Após realização de trabalhos escritos
- ☐ No fim de cada período.
- ☐ Outro. Qual? _____

8) A auto-avaliação que leva a cabo faz-se primordialmente:

- ☐ Através de uma ficha de auto-avaliação
- ☐ Através da redacção de um pequeno texto
- ☐ Oralmente
- ☐ Outro. Qual? _____

9) Para além do indicado anteriormente, põe em prática outras formas de auto--avaliação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

(Se respondeu que não passe, por favor, à pergunta 11)

10) De que outra(s) forma(s) põe em prática a auto-avaliação? *(poderá assinalar mais do que uma opção de resposta)*

- ☐ Através de uma ficha de auto-avaliação
- ☐ Através da redacção de um pequeno texto
- ☐ Oralmente
- ☐ Outro. Qual? _____

11) Em contexto de auto-avaliação, pede aos alunos que se auto-classifiquem, tanto com uma expressão nominal (*exemplo: muito bom*) como com um valor numérico (*exemplo: 12*)?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

12) Considera que, de uma forma geral, a auto-avaliação que levou a cabo teve impacto na capacidade de reflexão dos alunos?

- ☐ Teve um impacto muito positivo
- ☐ Teve um impacto positivo
- ☐ Não teve impacto
- ☐ Teve impacto negativo
- ☐ Teve impacto muito negativo

Anexo 2: Resultados do inquérito aos professores

Questão 1: Idade

Statistics

Idade

N	Valid	10
	Missing	0
Mean		41,70
Median		43,00
Mode		44
Std. Deviation		8,870
Minimum		27
Maximum		57
Sum		417

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	27	1	10,0	10,0	10,0
	31	1	10,0	10,0	20,0
	35	1	10,0	10,0	30,0
	41	1	10,0	10,0	40,0
	42	1	10,0	10,0	50,0
	44	2	20,0	20,0	70,0
	46	1	10,0	10,0	80,0
	50	1	10,0	10,0	90,0
	57	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Questão 2: Sexo

Statistics

Sexo

N	Valid	10
	Missing	0

Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	1	10,0	10,0	10,0
	Feminino	9	90,0	90,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Questão 3: Há quantos anos lecciona?

Statistics

Anos_docência

N	Valid	10
	Missing	0
Mean		17,50
Median		17,00
Mode		5
Std. Deviation		9,384
Minimum		5
Maximum		35
Sum		175

Anos_docência

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	2	20,0	20,0	20,0
	11	1	10,0	10,0	30,0
	15	1	10,0	10,0	40,0
	16	1	10,0	10,0	50,0
	18	1	10,0	10,0	60,0
	21	1	10,0	10,0	70,0
	22	1	10,0	10,0	80,0
	27	1	10,0	10,0	90,0
	35	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Questão 4: *Qual a disciplina que lecciona nesta escola?*

Statistics

Disciplina_Leccionada

N	Valid	10
	Missing	0

Disciplina_Leccionada

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Espanhol	3	30,0	30,0	30,0
	Inglês	7	70,0	70,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Questão 5: A que ciclo de ensino lecciona?

Statistics

Ciclos

N	Valid	10
	Missing	0

Ciclos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3º ciclo ensino básico	1	10,0	10,0	10,0
	Ensino secundário	2	20,0	20,0	30,0
	Ambos	7	70,0	70,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Questão 6: Nos últimos dois anos, quantas vezes por período pediu aos alunos que se auto-avaliassem?

Statistics

Frequência

N	Valid	10
	Missing	0
Mean		2,00
Median		1,50
Mode		1
Std. Deviation		1,155
Minimum		1
Maximum		4
Sum		20

Frequência

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	50,0	50,0	50,0
	2	1	10,0	10,0	60,0
	3	3	30,0	30,0	90,0
	4	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Questão 7: Em que momento(s) do ano lectivo costuma pedir aos alunos que se auto--avaliem?

Statistics

		7.1	7.3	7.2	7.4	7.5	7.6
N	Valid	10	10	10	10	10	10
	Missing	0	0	0	0	0	0

7.1: No fim de cada unidade didáctica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	1	10,0	10,0	10,0
	Não	9	90,0	90,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

7.2 Após a realização de testes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	40,0	40,0	40,0
	Não	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

7.3 Após apresentação oral de trabalhos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	5	50,0	50,0	50,0
	Não	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

7.4 Após realização de trabalhos escritos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	1	10,0	10,0	10,0
	Não	9	90,0	90,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

7.5 No fim de cada período

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	10	100,0	100,0	100,0

7.6 Outro

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	1	10,0	10,0	10,0
	Não	9	90,0	90,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Questão 8: A auto-avaliação que leva a cabo faz-se primordialmente…

Statistics

		8.1	8.2	8.3	8.4
N	Valid	10	10	10	10
	Missing	0	0	0	0

8.1 Através de uma ficha de auto-avaliação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	9	90,0	90,0	90,0
	Não	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

8.2 Através da redacção de um pequeno texto

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	3	30,0	30,0	30,0
	Não	7	70,0	70,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

8.3 Oralmente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	40,0	40,0	40,0
	Não	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

8.4 Outro

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	10	100,0	100,0	100,0

Questão 9: Para além do indicado anteriormente, põe em prática outras formas de auto-avaliação?

Statistics

		OF	OF_fichaautoavaliaçao	OF_texto	OF_oralmente	OF_outro
N	Valid	10	6	6	6	6
	Missing	0	4	4	4	4

Outras Formas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	6	60,0	60,0	60,0
	Não	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Questão 10: De que outra(s) forma(s) põe em prática a auto-avaliação?

Ficha auto-avaliação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	1	10,0	16,7	16,7
	Não	5	50,0	83,3	100,0
	Total	6	60,0	100,0	
Missing	Não respondeu	4	40,0		
Total		10	100,0		

Texto

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	2	20,0	33,3	33,3
	Não	4	40,0	66,7	100,0
	Total	6	60,0	100,0	
Missing	Não respondeu	4	40,0		
Total		10	100,0		

Oralmente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	40,0	66,7	66,7
	Não	2	20,0	33,3	100,0
	Total	6	60,0	100,0	
Missing	Não respondeu	4	40,0		
Total		10	100,0		

Outro

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	6	60,0	100,0	100,0
Missing	Não respondeu	4	40,0		
Total		10	100,0		

Questão 11: Em contexto de auto-avaliação, pede aos alunos que se auto-classifiquem, tanto com uma expressão nominal (*exemplo: muito bom*) como com um valor numérico (*exemplo: 12*)?

Classificação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	5	50,0	50,0	50,0
	Frequentemente	3	30,0	30,0	80,0
	Às vezes	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Questão 12: *Considera que, de uma forma geral, a auto-avaliação que levou a cabo teve impacto na capacidade de reflexão dos alunos?*

Impacto

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Impacto muito positivo	4	40,0	44,4	44,4
	Impacto positivo	4	40,0	44,4	88,9
	Não teve impacto	1	10,0	11,1	100,0
	Total	9	90,0	100,0	
Missing	Não respondeu	1	10,0		
Total		10	100,0		

Anexo 3: Segunda fase de observação – Registo de frequência das práticas auto--avaliativas em aula – Espanhol

Faculdade de Letras Universidade do Porto

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Iniciação à Prática Profissional

Professora estagiária: Elisabete Silva

Ano Lectivo: 2010/2011

Turma/Disciplina: 11º Espanhol

Observação de Aulas da Disciplina de Espanhol: Registo de práticas auto-avaliativas levadas a cabo em contexto de aula de forma consciente.

Data	**Praticou-se a auto-avaliação de forma consciente?**	
	Sim	***Não***
13/01/2011		**X**
14/01/2011		**X**
20/01/2011		**X**
04/02/2011		**X**
11/02/2011		**X**

Anexo 4: Segunda fase de observação – Registo de frequência das práticas auto--avaliativas em aula – Inglês

Faculdade de Letras Universidade do Porto

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Iniciação à Prática Profissional

Professora estagiária: Elisabete Silva

Ano Lectivo: 2010/2011

Turma/Disciplina: 11º Inglês

Observação de Aulas da Disciplina de Inglês: Registo de práticas auto-avaliativas levadas a cabo em contexto de aula de forma consciente.

Data	**Praticou-se a auto-avaliação de forma consciente?**	
	Sim	***Não***
05/01/2011		**X**
12/01/2011		**X**
19/01/2011	✓	
21/01/2011	✓	
26/01/2011	✓	

Anexo 5: Segunda fase de observação – Ficha de observação

Práticas auto-avaliativas na aula de línguas estrangeiras

Escola Secundária/3 Oliveira do Douro	**Núcleo de estágio Inglês/Espanhol**
Disciplina:_____ **Data:**_____ **Turma:**_____	**Ano lectivo:** 2010/2011
Ficha de observação nº_____	**Observador:** Elisabete Joaquina Oliveira da Silva

1. Durante a aula houve algum momento em que os alunos tivessem que se auto-avaliar?

   ☐ Sim

   ☐ Não

2. Em que momento(s) se praticou a auto-avaliação?

3. Como foi praticada a auto-avaliação?

3.1	3.2 Padrão de interacção:
☐ Oralmente ☐ Através de uma ficha de auto-avaliação ☐ Por escrito: através da redacção de um texto ☐ Outro. Qual? _____ _____	3.3 Língua usada na auto-avaliação: ☐ Língua mãe ☐ Língua meta

Observações:

Anexo 6: Ficha de auto-avaliação diagnose de dados

Escola Secundária/3 Oliveira do Douro

Núcleo de Estágio Inglês/ Espanhol
Ano lectivo 2010/2011
11º ano

Ficha de auto-avaliação

Março 2011

Nas seguintes linhas faz uma auto-avaliação do teu desempenho na actividade de debate. Podes escrever em português.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Fonte: elaboração própria

A professora: *Elisabete Silva*

Anexo 7: Ficha de auto-avaliação do departamento de línguas – ensino básico

Escola S/3 de Oliveira do Douro

Departamento de Línguas

Ficha de auto-avaliação

Ensino Básico **1º período**

Nome _____ **Nº** ____ **Turma 8º A/B**
Ano:

OUVIR / FALAR / INTERAGIR	Com muita dificuldade	Com dificuldade	Satisfatoriamente	Com facilidade	Com muita facilidade
Compreendo as instruções					
Compreendo as informações dos textos					
Compreendo textos ouvidos					
Falo em Espanhol sempre que preciso					
LER					
Identifico a ideia principal do texto					
Leio adequadamente em voz alta					
ESCREVER					
Escrevo frases curtas					
Escrevo pequenos textos					
Escrevo pequenos textos no presente					
FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA					
A preencher com o que se deu					
ATITUDES / VALORES	**NUNCA**	**RARAMENTE**	**COM REGULARIDADE**	**COM FREQUÊNCIA**	**SEMPRE**
Respeito as regras					
Estou atento					
Sou disciplinado e educado					

Sou trabalhador					
Tiro dúvidas quando preciso					
Ajudo os colegas					
Faço o TPC					
Tenho o caderno organizado					
Tenho o portefólio organizado					
Trago sempre o livro e o caderno de actividades					

Desta auto-avaliação, acho que o meu nível final é: _____

As minhas maiores dificuldades foram:

_____

_____

Para conseguir ultrapassar as minhas dificuldades tenho de:

_____

_____

_____

As minhas aulas:

_____

A minha professora:

_____

_____

_____

Anexo 8: Ficha de auto-avaliação do departamento de línguas – ensino secundário

Ficha de auto-avaliação

Ensino Secundário 1º PERÍODO

Nome _____ Nº ____ Turma: C Ano: 10º

	Com muita dificuldade	Com dificuldade	Satisfatoriamente	Com facilidade	Com muita facilidade
OUVIR/FALAR/INTERAGIR					
Compreendo as instruções					
Compreendo as informações dos textos					
Compreendo textos ouvidos					
Produzo enunciados orais em Espanhol					
Dialogo com o professor/ colegas sobre temas específicos do programa.					
LER					
Identifico as ideias fundamentais do texto					
Leio adequada e expressivamente em voz alta					
ESCREVER					
Escrevo frases com sentido					
Escrevo textos relativos às áreas temáticas abordadas					
Elaboro textos coesos e coerentes					

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA					
A preencher com o que se deu					
	NUNCA	RARAMENTE	COM REGULARIDADE	COM FREQUÊNCIA	SEMPRE
ATITUDES/VALORES					
Respeito as regras					
Estou atento/a					
Sou disciplinado/a					
Sou respeitador/a					
Sou educado/a					
Sou trabalhador/a					
Tiro dúvidas quando preciso					
Ajudo os colegas					
Faço o TPC					
Tenho o caderno organizado					
Tenho o portefólio organizado					
Trago sempre o material necessário					

Desta auto-avaliação, acho que a minha classificação final é: _____

As minhas maiores dificuldades foram:

_____

_____

Para conseguir ultrapassar as minhas dificuldades tenho de:

_____

_____

As minhas aulas de Espanhol foram:

_____

_____

Anexo 9: Modelo de ficha de auto-avaliação aplicada durante o primeiro ciclo de Inglês

Escola Secundária/3 Oliveira do Douro

Núcleo de Estágio Inglês/ Espanhol
Ano lectivo 2010/2011
11ºAno

Nesta ficha de auto-avaliação terás que reflectir sobre o teu desempenho **na actividade de discussão** da aula de hoje, identificando tanto os aspectos com que estás satisfeito como os aspectos em que precisas de melhorar. Finalmente, terás que definir estratégias para melhorar os aspectos em que tiveste mais dificuldades.

1. Como foi o teu desempenho na actividade de discussão? Faz uma cruz na coluna da esquerda assinalando os aspectos com que estás satisfeito e uma cruz na coluna da direita indicando os aspectos em que precisas de melhorar.

✘	**Estou satisfeito com…**	**Não estou tão satisfeito com…**	✘
	Pronúncia	Pronúncia	
	Fluência	Fluência	
	Correcção gramatical	Correcção gramatical	
	Interacção	Interacção	
	Registo de discurso: formal ou informal	Registo de discurso: formal ou informal	
	Coerência de discurso	Coerência de discurso	
	Coesão de discurso	Coesão de discurso	

2. Pensa agora em estratégias te poderiam ajudar a melhorar os aspectos com os quais não ficaste muito satisfeito, assinalando-os com uma cruz na coluna da esquerda. Se achas que há outras estratégias que te poderiam ajudar, mas que não estão representadas, podes escrevê-las na opção "outro", indicando qual a estratégia em que pensaste.

×	**Que posso fazer para melhorar o meu desempenho?**
	Manter-me calmo
	Ter consciência que cometer erros é algo normal e faz parte da minha aprendizagem
	Arriscar mais: participar mais nas actividades propostas
	Tentar dar exemplos ou pensar em sinónimos sempre que não me lembro de determinada palavra
	Fazer gestos com as mãos para ajudar a transmitir as minhas ideias
	Fazer diferentes expressões faciais para me ajudar a transmitir surpresa, dúvida (etc...)
	Falar mais com os meus colegas em inglês durante a aula
	Fazer um esquema do que quero dizer
	Tirar alguns apontamentos do que quero dizer
	Antecipar possíveis perguntas que me possam fazer e pensar em como lhes responderia
	Ler em voz alta
	Pensar para mim em inglês
	Falar com os meus colegas em inglês fora da sala de aula
	Falar para o teu professor em inglês fora da sala de aula
	Participar em projectos que podes sugerir ao teu professor
	Outro. Qual? _____
	Outro. Qual? _____

3. Achas que este tipo de discussões na sala de aula é útil para activares estas estratégias?
   - ☐ Sim
   - ☐ Não

Fonte: elaboração própria **A professora:** *Elisabete Silva*

Anexo 10: Modelo de ficha de auto-avaliação aplicada durante o primeiro ciclo de Espanhol

Escola Secundária/3 Oliveira do Douro

Núcleo de Estágio Inglês/ Espanhol
Ano lectivo 2010/2011
11ºAno

Nesta ficha de auto-avaliação terás que reflectir sobre o teu desempenho **na actividade de simulação** da aula de hoje, identificando tanto os aspectos com que estás satisfeito como os aspectos em que precisas de melhorar. Finalmente, terás que definir estratégias para melhorar os aspectos em que tiveste mais dificuldades.

4. Como foi o teu desempenho na actividade de simulação? Faz uma cruz na coluna da esquerda assinalando os aspectos com que estás satisfeito e uma cruz na coluna da direita indicando os aspectos em que precisas de melhorar.

✖	**Estou satisfeito com…**	**Não estou tão satisfeito com…**	✖
	Pronúncia	Pronúncia	
	Fluência	Fluência	
	Correcção gramatical	Correcção gramatical	
	Interacção	Interacção	
	Registo de discurso: formal ou informal	Registo de discurso: formal ou informal	
	Coerência de discurso	Coerência de discurso	
	Coesão de discurso	Coesão de discurso	

5. Pensa agora em estratégias te poderiam ajudar a melhorar os aspectos com os quais não ficaste muito satisfeito, assinalando-os com uma cruz na coluna da esquerda. Se achas que há outras estratégias que te poderiam ajudar, mas que não estão representadas, podes escrevê-las na opção "outro", indicando qual a estratégia em que pensaste.

×	**Que posso fazer para melhorar o meu desempenho?**
	Manter-me calmo
	Ter consciência que cometer erros é algo normal e faz parte da minha aprendizagem
	Arriscar mais: participar mais nas actividades propostas
	Tentar dar exemplos ou pensar em sinónimos sempre que não me lembro de determinada palavra
	Fazer gestos com as mãos para ajudar a transmitir as minhas ideias
	Fazer diferentes expressões faciais para me ajudar a transmitir surpresa, dúvida (etc...)
	Falar mais com os meus colegas em Espanhol durante a aula
	Fazer um esquema do que quero dizer
	Tirar alguns apontamentos do que quero dizer
	Antecipar possíveis perguntas que me possam fazer e pensar em como lhes responderia
	Ler em voz alta
	Pensar para mim em Espanhol
	Falar com os meus colegas em Espanhol fora da sala de aula
	Falar para o teu professor em Espanhol fora da sala de aula
	Participar em projectos que podes sugerir ao teu professor
	Outro. Qual? _____
	Outro. Qual? _____

6. Achas que este tipo de simulações na sala de aula é útil para activares estas estratégias?
   - ☐ Sim
   - ☐ Não

Fonte: elaboração própria **A professora:** *Elisabete Silva*

Anexo 11: Ficha de auto-avaliação de recolha de dados – fim do primeiro e do segundo ciclos

Escola Secundária/3 Oliveira do Douro

Núcleo de Estágio Inglês/ Espanhol
Ano lectivo 2010/2011
11º ano

Ficha de auto-avaliação

Maio 2011

Nas seguintes linhas faz uma auto-avaliação do teu desempenho na actividade de debate. Podes escrever em português.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Fonte: elaboração própria

A professora: *Elisabete Silva*

Anexo 12: Modelo de ficha de auto-avaliação aplicada durante o segundo ciclo para Inglês/Espanhol

Escola Secundária/3 Oliveira do Douro

Núcleo de Estágio Inglês/ Espanhol
Ano lectivo 2010/2011
11ºano

Ficha de auto-avaliação

Nas seguintes linhas faz uma auto-avaliação do teu desempenho na actividade de entrevista. Deves centrar-te na oralidade e deves mencionar:

- Os aspectos do teu desempenho com que ficaste satisfeito e os aspectos com que não ficaste satisfeito.
- Que estratégias te poderiam ajudar a superar as dificuldades que sentiste nesta actividade.
- A tua opinião sobre a utilidade desta actividade para melhorares a expressão oral.

Podes escrever em português.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Fonte: elaboração própria

A professora: *Elisabete Silva*

Anexo 13: Ficha de monitorização da activação de estratégias aplicada em Inglês/Espanhol

Faz uma cruz na segunda coluna desta tabela para assinalar quais destas estratégias tens usado e escreve na terceira coluna da tabela a data em que as puseste em prática. Podes adicionar outras estratégias que consideres importantes para ti, nas últimas linhas desta grelha, na opção: "outro"

Estratégias	Usei esta estratégia? (assinala com uma cruz apenas as estratégias que usaste)	Quando usei esta estratégia? (data)
Manter-me calmo		
Ter consciência que cometer erros é algo normal e faz parte da minha aprendizagem		
Arriscar mais: participar mais nas actividades propostas		
Tentar dar exemplos ou pensar em sinónimos sempre que não me lembro de determinada palavra		
Fazer gestos com as mãos para ajudar a transmitir as minhas ideias		
Fazer diferentes expressões faciais para me ajudar a transmitir surpresa, dúvida (etc...)		
Falar mais com os meus colegas em espanhol durante a aula		

Fazer um esquema do que quero dizer		
Tirar alguns apontamentos do que quero dizer		
Antecipar possíveis perguntas que me possam fazer e pensar em como lhes responderia		
Ler em voz alta		
Pensar para mim em espanhol		
Falar com os meus colegas em espanhol fora da sala de aula		
Falar com o meu professor em espanhol fora da sala de aula		
Participar em projectos que podes sugerir ao meu professor		
Outro. Qual? _____		
Outro. Qual? _____		

Fonte: elaboração própria

A professora: *Elisabete Silva*

Anexo 14: Análise dos dados das fichas de auto-avaliação de Espanhol (fase diagnóstico)

Pontos fortes	Unidades de Registo
	A minha pronúncia foi melhor do que costuma ser em aula, porque não estava nervosa
	Penso que não dei erros
	Creo que he hablado varias veces He dicho cosas "importantes"
	Creio que não dei erros de gramática ou de vocabulário

Pontos fracos	Unidades de Registo
	Não participei muito
	A minha intervenção foi um pouco fraca, pois não falei muito
	Não fiz muitas intervenções
	Podia ter falado um pouco mais
	Ao início não falei muito
	A veces me olvidaba de algunas palabras
	Acho que devia ter participado mais

Estratégias	Unidades de Registo

Análise de ocorrências (11 alunos inquiridos):

	Total de alunos
Pontos fortes (exclusivo)	0
Pontos fracos (exclusivo)	3
Ambos (pontos fortes e fracos)	4
Não se auto-avaliam	4

Anexo 15: Análise dos dados das fichas de auto-avaliação de Inglês (fase diagnóstico)

Pontos fortes	Unidades de Registo
	Penso que fui fluente Não cometi nenhum erro gramatical grave
	I think I did well, giving strong arguments
	Foi mais fácil criar argumentos ainda que improvisados
	Tive entradas oportunas
	As minhas intervenções foram oportunas Falei fluentemente Penso que não fiz nenhum erro

Pontos fracos	Unidades de Registo
	Podia ter falado mais
	Devia ter falado mais Fiquei muito envergonhado Devia ter interagido mais
	Podia ter participado mais na actividade
	Podia ter usado mais argumentos que aprendi nas aulas
	Podia ter falado mais

Estratégias	Unidades de Registo

Análise de ocorrências (16 alunos inquiridos):

	Total de alunos
Pontos fortes (exclusivo)	4
Pontos fracos (exclusivo)	4
Ambos (pontos fortes e fracos)	1
Não se auto-avaliam	7

Anexo 16: Análise dos dados das fichas de auto-avaliação de Espanhol (fim do primeiro ciclo)

Pontos fortes	Unidades de Registo
	Penso que a minha prestação no debate foi boa pois ao participar não dei muitos erros Consegui transmitir o que pretendia dizer
	Fiquei satisfeita com a minha pronúncia
	Neste debate participei, e normalmente não costumo participar Acho que não dei muitos erros e que fui expressiva
	Fiz algumas intervenções que foram construtivas
	Falei de um dos pontos estabelecidos (…) e penso que o fiz de uma forma esclarecedora
	Quando falei não errei
	Acho que não dei erros

Pontos fracos	Unidades de Registo
	Tive muito medo de errar Tenho de melhorar a minha pronúncia
	Falei pouco
	Neste debate não fui a mais faladora (…) falei mais nos outros

Estratégias	Unidades de Registo

Análise de ocorrências (12 alunos inquiridos):

	Total de alunos
Pontos fortes (exclusivo)	5
Pontos fracos (exclusivo)	1
Ambos (pontos fortes e fracos)	2
Não se auto-avaliam	4

Anexo 17: Análise dos dados das fichas de auto-avaliação de Inglês (fim do primeiro ciclo)

Pontos fortes	Unidades de Registo
	Fui criativo nos argumentos, mesmo tendo que improvisar alguns Tive raciocínios estruturados
	Não cometi erros gramaticais
	Na hora de expor as minhas ideias fui clara e consegui expressar as minhas perspectivas
	Falei com clareza
	Durante o debate consegui expor as minhas ideias acerca do tema Falei fluentemente

Pontos fracos	Unidades de Registo
	No debate falei pouco Não falei muito fluentemente
	Acho que poderia ter improvisado mais, dando mais ideias e exemplos
	No debate senti-me um pouco nervoso
	Na minha actividade de debate falei pouco

Estratégias	Unidades de Registo
	Penso que para melhorar o meu desempenho terei de interagir mais com os meus colegas em Inglês

Análise de ocorrências (8 alunos inquiridos):

Alunos que mencionam…	Total de alunos
Pontos fortes (em exclusivo)	3
Pontos fracos (em exclusivo)	2
Ambos (pontos fortes e fracos)	1
Ambos (pontos fortes e fracos) e Estratégias	1
Não se auto-avaliam	1

Anexo 18: Análise dos dados das fichas de auto-avaliação de Espanhol (fim do segundo ciclo)

Pontos fortes	Unidades de Registo
	Neste debate fui capaz de participar mais do que em debates anteriores Não cometi erros ou, pelo menos erros graves, penso que falei com correcção gramatical Penso que falei fluentemente
	No (…) que participei falei sem erros Acho que a minha pronúncia até estava razoável
	Penso que consegui expressar-me claramente Penso que consegui expressar-me com correcção A minha pronúncia foi bastante boa
	A minha prestação neste debate foi razoável tendo em conta a minha participação
	Penso que estive bem em termos de vocabulário
	Consegui desenvolver um pouco o tema
Pontos fracos	**Unidades de Registo**
	O meu vocabulário não é muito bom porque me atrapalho nas palavras A minha pronúncia é fraca
	Neste debate não participei muito
	Preciso de me tornar mais dinâmica Preciso de melhorar a minha pronúncia
	Penso que podia ter falado mais Gramaticalmente dei alguns erros
	Nesta actividade tenho a certeza que a minha oralidade não foi a melhor Falei pouco Estava algo nervosa
	Não estou satisfeita com o facto de ter falado algumas vezes por gestos e de ter dito algumas expressões em português
	Foi mais difícil dar opinião e fundamentá-la

Estratégias	Unidades de Registo
	Sei que posso ultrapassar estas minhas dificuldades se ler mais em voz alta em Espanhol e se falar mais com a minha professora e colegas em Espanhol

Análise de ocorrências (11 alunos inquiridos)

Alunos que mencionam…	Total de alunos
Pontos fortes (em exclusivo)	1
Pontos fracos (em exclusivo)	1
Ambos (pontos fortes e fracos)	5
Pontos fracos e Estratégias	1
Não se auto-avaliam	3

Anexo 19: Análise dos dados das fichas de auto-avaliação de Inglês <u>(fim do segundo ciclo)</u>

Pontos fortes	Unidades de Registo
	Acho que fui fluente Apresentei uma boa pronúncia A organização das minhas ideias foi boa Apresentei bons argumentos
	Fui fluente
	Usei vocabulário simples, claro e bem articulado
	Neste debate consegui interagir Fiz intervenções Consegui expressar a minha opinião
	In this debate, I've tried to speak more than usually I think I spoke fluently and with a good pronunciation I exposed my position and arguments clearly I used the correct verb tenses
	Consegui transmitir as minhas ideias Fui fluente Fui correcta
	No que falei fui fluente Falei sobre o tema
	Senti-me mais à vontade a expressão a minha opinião Quando falei tentei pronunciar bem as palavras
	Tentei dizer coisas com sentido
	Apresentei ideias claras e consegui fazer-me entender Fiz algumas intervenções e penso que tinham qualidade
	Dei a minha opinião de forma clara Consegui transmitir as minhas ideias

Pontos fracos	Unidades de Registo
	Podia ter falado mais Podia ter sido mais fluente Podia ter interagido mais
	Devia ter falado mais Devia ter interagido mais
	Nesta actividade de debate não falei muito
	Podia ter falado um pouco mais no debate Fiz um erro
	Não falei muito
	Cometi alguns erros gramaticais
	Neste debate não falei muito
	Podia ter exprimido mais os meus argumentos Podia ter falado um pouco mais Preciso de melhorar a minha fluência
	No início estava um pouco nervoso

Estratégias	Unidades de Registo
	Para melhorar as minhas dificuldades preciso de fazer um esquema daquilo que quero dizer
	Acho que posso melhorar o meu desempenho se me mantiver calmo

Análise de ocorrências (16 alunos inquiridos):

	Total de alunos
Pontos fortes (exclusivo)	6
Pontos fracos (exclusivo)	3
Ambos (pontos fortes e fracos)	4
Pontos fracos e Estratégias	1
Ambos (pontos fortes e fracos) e Estratégias	1
Não se auto-avaliam	1

Anexo 20: Análise de ocorrências dos elementos linguísticos nas fichas do segundo ciclo

Ficha de auto-avaliação de 13/05/2011

Categorias	Unidades de Registo
Correcção gramatical	Dei alguns erros de gramática
	"Acho que a nível de erros não cometi muitos"
	"Os aspectos do meu desempenho com que fiquei mais satisfeito foi […] com a correcção gramatical"
	"Apesar de ter dados alguns erros […]"
Coerência	"Os aspectos do meu desempenho com que fiquei mais satisfeito foi com a coerência"
Pronúncia	"Os aspectos com que não fiquei satisfeito foi com a pronúncia"

	Categoria	Número de ocorrências	%
1º	Correcção gramatical	4	
2º	Coerência	1	
3º	Pronúncia	1	

Ficha de auto-avaliação de 19/05/2011

Categorias	Unidades de Registo
Correcção gramatical	Penso que não dei erros
	Creio que consegui dizer tudo com precisão e correcção
	Não cometi muitos erros
	Fiquei satisfeita com a correcção gramatical
	Acho que falei bem sem erros
	Dei alguns erros de gramática
	Acho que me saí bem, pois […] não cometi, creio eu, nenhum erro, ou pelo menos nenhum grave
	Não acho que dei algum erro
Vocabulário	Tentei ser o mais variada possível no que diz respeito a vocabulário. […] Dei um erro de vocabulário.
Pronúncia	Embora tenha tido dúvidas na pronunciação de uma ou outra palavra
Fluência	Falei com fluência Tive alguma fluência a falar

	Categoria	Número de ocorrências
1º	Correcção gramatical	8
2º	Fluência	2
3º	Vocabulário	1
	Pronúncia	1

Ficha de auto-avaliação de 24/05/2011

Categorias	Unidades de Registo
Correcção gramatical	Relativamente à correcção acho que não houve falhas
	O que disse, penso que foi com correcção
	Creio que não dei erros
	A correcção gramatical foi boa
	Tentei dar menos erros possíveis, falar com correcção
Vocabulário	A nível de vocabulário estive bem
Pronúncia	Tenho que melhorar a minha pronúncia
	Tentei falar […] com uma pronúncia adequada
Clareza	Consegui expressar-me com clareza

	Categoria	Número de ocorrências
1º	Correcção gramatical	5
2º	Pronúncia	2
3º	Vocabulário	1
	Clareza	1

Anexo 22: Opinião dos alunos sobre as actividades comunicativas implementadas durante o segundo ciclo

Espanhol: ficha aplicada a 13/05/2011

A actividade **exercita a capacidade de improviso**	Estas são boas actividades que nos ajudam a improvisar […]
A actividade leva a **praticar a língua**	Estas são boas actividades que nos ajudam a […] falar em Espanhol. Estas actividades ajudam, pois assim praticamos mais. Esta actividade ajuda-nos muito, pois praticamos a nossa oralidade.
A actividade favorece a **consciencialização acerca da própria oralidade**	Esta actividade ajuda-nos muito […] vemos o que erramos porque a professora ajuda-nos.
A actividade **potencia a autonomia**	Acho que com estas actividades somos mais autónomos a falar, pois não estamos tão dependentes do que escrevemos no caderno.

Espanhol: ficha aplicada a 19/05/2011

A actividade permite **estar mais à vontade**	A utilidade desta actividade é boa para […] sentir mais à vontade. Com este tipo de actividades vou […] sentindo-me mais à vontade a falar em Espanhol
A actividade favorece a **consciencialização acerca da própria oralidade**	Fazer este tipo de exercícios ajudam sempre, pois […] permite apercebermo-nos melhor das nossas dificuldades.
A actividade ajuda a **desenvolver a oralidade**	Estas actividades são importantes porque nos ajudam a melhorar a oralidade. Actividades como estas são muito importantes para desenvolver a nossa expressão oral.

	A utilidade desta actividade é boa para melhorarmos a nossa oralidade […] Exercícios como estes são bastante úteis para desenvolver a nossa oralidade. Estas actividades são sempre boas para melhorarmos a nossa expressão oral. Com este tipo de actividades vou melhorando a expressão oral [...] Eu creio que estas actividades são muito úteis para que melhoremos a nossa expressão. Este tipo de exercícios ajudam-nos […] a melhorar a nossa oralidade.
A actividade leva a **praticar a língua**	Estes exercícios são bons porque nos obrigam a falar em Espanhol e é disso que precisamos Este tipo de exercícios ajudam-nos a falar mais e a pensar mais em Espanhol […]

Espanhol: ficha aplicada a 24/05/2011

A actividade é **interessante**	Apesar de ter achado a actividade interessante […]
A actividade ajuda a **desenvolver a oralidade**	Este tipo de actividades ajuda-me muitíssimo na oralidade. Acho que desenvolvi a capacidade oral com estas actividades. Acho que é destas actividades que precisamos para melhorar a oralidade.
A actividade leva a **praticar a língua**	Esta actividade oral é útil, além de treinarmos a nossa oralidade […]
A actividade **exercita a capacidade de improviso**	Também ajuda-nos a improvisar
A actividade é **divertida**	Penso que foi uma actividade divertida

Inglês: ficha aplicada a 18/05/2011

Categorias	**Unidades de Registo**
A actividade é **ajuda a melhorar a oralidade**	Na minha opinião esta actividade foi útil para melhorar a expressão oral […]. Acho que este tipo de actividade é importante para desenvolver as capacidades orais […] A actividade foi útil porque treinei a minha expressão oral. Esta actividade foi útil para melhorar as interactive skills e a fluência.
A actividade é **interessante**	A actividade foi interessante Foi uma actividade bastante interessante.
A actividade é **engraçada**	Foi engraçada.
A actividade **consciencializa acerca da própria oralidade**	Estas actividades ajudam-nos a pôr a prova a nossa oralidade, para ver como estamos. Este tipo de actividades ajudam-me a perceber onde continuo a ter dificuldades ou se supero alguma delas. Esta actividade ajuda-nos a melhorar a oralidade em todos os aspectos.
A actividade é **divertida**	Este tipo de actividades, além de divertidas […]
A actividade **exercita a capacidade de improviso**	Acho que este tipo de actividade é importante para […] improvisar. Na minha opinião esta actividade foi útil […] pois exercita a nossa capacidade de improviso
A actividade permite **estar mais à vontade**	Esta actividade fez-me estar mais à vontade para falar em público. Na minha opinião esta actividade foi útil […] pois […] no meu caso, diminui o nervosismo de falar em frente à turma.
A actividade permite **ter mais segurança**	Penso que esta actividade é útil, pois ajuda-nos a ter mais segurança.

Inglês: ficha aplicada a 27/05/2011

Categoria	**Unidades de Registo**
A actividade é **ajuda a melhorar a oralidade**	Esta actividade é útil […] para melhorar a expressão oral porque ajuda-nos a evoluir a nossa oralidade. É útil fazer este tipo de actividades, pois desenvolve as nossas capacidades orais. Penso que a actividade foi útil, pois explora a nossa […] capacidade de adaptação de discursos. Penso que é uma actividade que estimula a nossa fluência […]
A actividade explora a **dinâmica dos alunos como grupo**	Penso que a actividade foi útil, pois explora a nossa dinâmica como grupo […]
A actividade favorece a **interpessoalidade**	Esta actividade foi muito útil, pois tive a oportunidade de recolher dados, opiniões sobre o meu colega entrevistado acerca do tema.
A actividade leva a **manter a calma**	Esta actividade ajudou-me a manter a calma quando falo Inglês e que se enganar é algo que pode acontecer.
Actividade tem **utilidade futura**	Esta actividade ajuda-nos para no futuro se formos trabalhar para um país diferente termos mais facilidade em Inglês.
A actividade estimula a **criatividade**	Penso que é uma actividade que estimula a nossa […] criatividade.