

O feedback/la retroalimentación
na avaliação da oralidade nas aulas de língua estrangeira

Relatório de Estágio de Mestrado
em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino
Básico e no Secundário

Janeiro 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês e de Línguas Estrangeiras no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário, realizado sob a orientação científica da Profª Doutora Ana Matos e do Prof. Doutor Alberto Madrona, Professores Auxiliares do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar o meu profundo agradecimento às minhas orientadoras da Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado, Dr.^a Isabel Dâmaso Santos e Dr.^a Marília Diogo Franco, pela simpatia com que me receberam desde o primeiro dia e pelo grande apoio que me deram ao longo do estágio.

Gostaria de agradecer à Prof.^a Doutora Ana Matos, pela sua disponibilidade para esclarecer as minhas dúvidas e pelas úteis sugestões que me deu ao longo das diferentes etapas do trabalho que desenvolvi.

Agradeço ainda ao Prof. Doutor Alberto Madrona pelo apoio prestado durante este ano de estágio.

**O FEEDBACK/REATROALIMENTACIÓN DA AVALIAÇÃO DA ORALIDADE
NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**THE FEEDBACK OF SPEAKING ASSESSMENT IN FOREIGN LANGUAGES
LESSONS**

FILIPA ALEXANDRA RODRIGUES DA SILVA

RESUMO ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua estrangeira, oralidade, *feedback/retroalimentación*.

KEYWORDS: FLT, speaking skills, *feedback/retroalimentación*.

Neste relatório, descrevo e reflito criticamente sobre as várias etapas do trabalho que realizei como professora estagiária de inglês e espanhol na Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado. Este trabalho centrou-se no *feedback/retroalimentación* da avaliação da oralidade e serviu dois objetivos principais: expor os alunos a vários tipos de exercícios de oralidade e desenvolver as capacidades de oralidade mencionadas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

In this report, I describe and critically reflect on the various steps of the work that I have carried out as a trainee teacher of English and Spanish at Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado. This work focused on the *feedback/retroalimentación* of speaking assessment and served two main purposes: to expose students to various types of speaking tasks and to develop the speaking skills mentioned in the *Common European Framework of Reference for Languages*.

Índice

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I: A importância do <i>feedback/ de la retroalimentación</i> no processo de ensino - aprendizagem.	3
I.1. O que é o <i>feedback/la retroalimentación</i>	3
I.2. Fundamentos para devolver <i>feedback/retroalimentación</i> na expressão oral.	5
I.3. Teorias de aprendizagem e tipos de <i>feedback/retroalimentación</i>	8
I.4. As propostas de <i>feedback/retroalimentación</i> nas metodologias de ensino das línguas estrangeiras.....	10
Capítulo II: O processo de planificação das Unidades Didáticas.....	112
II.1. O desenho das atividades de compreensão e de expressão oral com vista ao <i>feedback/a la retroalimentación</i>	113
II.2. Tipologias de atividades a implementar.	14
II.2.1. As atividades de compreensão oral.....	14
II.2.2. As atividades de expressão oral.....	18
II.3. O manual adotado: reflexões sobre as propostas de exercícios de expressão oral e de <i>feedback/retroalimentación</i>	22
Capítulo III: O contexto da Prática de Ensino Supervisionada.	24
III.1. A Escola Secundária da Lourinhã.	24
III.2. As orientadoras.....	25
III.3. As turmas.	255
Capítulo IV: A primeira etapa da PES.	26
IV.1. A observação das aulas como ponto de partida.	27
IV.1.2. A observação das aulas de Inglês.....	28
IV.1.3. A observação das aulas de Espanhol.....	31
IV.2. Considerações sobre o <i>feedback/la retroalimentación</i> na observação das aulas.	35
Capítulo V: A execução das tipologias de exercícios de compreensão e de expressão oral.	37
V.1. As aulas de Inglês.....	37
V.2. As aulas de Espanhol.....	42

V.3. As tipologias de <i>feedback/retroalimentación</i> nas aulas de Inglês e de Espanhol.....	47
V.4. A experiência da prova oral em Inglês e em Espanhol	53
V.4.1. Esclarecimentos e orientações na elaboração da prova oral.....	53
V.4.2. Da execução da prova oral à posterior reflexão.	54
V.5. Constrangimentos ao providenciar <i>feedback/retroalimentación</i> em sala de aula.	57
V.6. A avaliação nas unidades didáticas de Inglês e de Espanhol	58
Capítulo VI: Projetos no âmbito da PES.....	59
VI.1. A definição e a seleção/planificação dos projetos: propostas e objetivos a alcançar.....	59
VI.2. Os projetos implementados.....	60
VI.2.1. O Halloween/ El día de los Muertos.	60
VI.2.2. A Semana da Europa.....	60
VI.2.3. O Dia Internacional do Livro	61
VI.2.4. O <i>eTwinning</i> como plataforma de expressão oral e de intercâmbio cultural.	62
CONCLUSÃO	64
BIBLIOGRAFIA	66
TABELA I.....	71
ANEXOS	73

INTRODUÇÃO

A oralidade é a competência primordial no processo comunicativo. Antes mesmo antes de o Homem ter inventado a escrita, foi a oralidade que tornou possível relatar e transmitir factos, acontecimentos, lendas e contos, que, de outro modo, ter-se-iam perdido. O testemunho do relato oral e a sua passagem de geração em geração é algo que ainda hoje nas sociedades falantes de línguas ameríndias, a título ilustrativo, certifica a preservação das especificidades dos seus rituais e tradições, assegurando que o seu imenso legado se perpetue na História.

Ao interagirmos oralmente, nomeadamente na nossa língua materna, refletimos a cultura e a identidade na qual estamos integrados e com ela atuamos socialmente. Ora, na União Europeia, o tema das línguas e do falar línguas é sensível a estas questões porquanto as línguas de cada estado-membro representam também as línguas oficiais da União. Significa isto, e de acordo com a publicação *Falar as línguas da Europa* (cf. bibliografia) da responsabilidade da Comissão Europeia, que o célebre *slogan* “Viver na Diversidade”, defende a utilidade de falar línguas estrangeiras no espaço europeu, pois constituem um direito à identidade e à integração social, além de que facilitam e promovem a mobilidade e equidade na procura de emprego (pág. 5).

Face a esta possibilidade de nos movermos dentro da União, a responsabilidade dos docentes de línguas estrangeiras é, na minha opinião, a de preparar o melhor possível os alunos para a possibilidade de, no futuro, realizarem os seus estudos ou de desenvolverem a sua carreira profissional num qualquer estado-membro ou, eventualmente, de trabalharem numa empresa estrangeira dentro do seu próprio país. Todos os cenários são possíveis, particularmente hoje, quando a crise económica e financeira atinge profundamente o sul do velho continente.

Dáí que, à missão de ensinar línguas estrangeiras esteja implícita a tarefa de conseguir que falar em sala de aula seja o mais próximo possível do contexto real, pois só isso permite que os alunos mais facilmente ativem e organizem o discurso em situações reais do dia-a-dia e assim se preparem para entrevistas de trabalho, apresentações orais de qualquer âmbito, entre outras possíveis situações.

A contextualização, entendendo-se por esta “...a responsabilidade do professor de trazer para o discurso da sala de aula os usos quotidianos da linguagem que são o foco de instrução, transportando ‘o que está lá fora para dentro’” (Paterianaki 2013: 15),

não é facilmente materializada e depende sempre, entre outros, do perfil e do número de alunos, dos recursos disponíveis e do contexto social (Ibidem).

Porque a oralidade nas línguas estrangeiras representa hoje cerca de 30% do peso da nota final de cada aluno, julgo ser pertinente que os professores tenham em consideração as sugestões do Ministério da Educação português a este respeito. Ao consultarmos os modelos de provas de expressão oral disponíveis no Gabinete Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE), as orientações são claras e alertam os docentes para a necessidade da prática da oralidade em sala de aula, com vista ao exame a que alguns alunos se submetem. É curioso a este respeito verificar que os manuais adotados para o próximo ano letivo, já tenham em linha de conta tarefas de oralidade com vista à avaliação final.

Porém, avaliar a oralidade não é um procedimento fácil e gera dúvidas no momento de atribuir esta ou aquela nota, nomeadamente pela subjetividade que lhe está subjacente. Em departamento, os professores estabelecem determinados critérios, como a autocorreção, fluência, o domínio da gramática e do vocabulário apoiados por um conjunto de descritores, mas acontece que no momento de ponderar sobre esta ou aquela nota, há outros juízos que, no entender dos docentes, não podem ser ignorados. Refiro-me à linguagem corporal, às pausas, interjeições e todas aquelas *nuances* próprias de um discurso oral, e que são igualmente incluídas nos descritores.

Quando avaliamos, informamos os alunos da sua prestação, isto é, damos *feedback/retroalimentación* do seu trabalho. Nos trabalhos/testes escritos/provas escritas, o docente informa os alunos dos seus erros, através de comentários, sublinhados e de códigos de correção para o efeito. Com isso, o professor contribui para que o aluno tome consciência da sua aprendizagem, dos seus pontos fortes e das suas vulnerabilidades. Mas e tratando-se da avaliação da oralidade, como poderemos dar *feedback/retroalimentación* sem prejuízo para os estudantes, sobretudo aqueles que têm baixa auto-estima, são inibidos, tímidos e pouco motivados para a aprendizagem da língua?

Este é o ponto de partida para a reflexão sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES). Se há autores que defendem que só com a noção das suas produções em sala de aula é que os alunos poderão progredir e ser mais autónomos na sua aprendizagem, outros há que sustentam “...la retroalimentación oral de los docentes como un procedimiento inútil” (Clavel 2010: 30). Quanto a mim dar retorno aos alunos é sempre melhor do que não fazê-lo, mas o docente deve ter sensibilidade

quanto à forma como o faz pois, ao serem avaliados na sua oralidade, os alunos são expostos perante os seus colegas e isso por si só, é constrangedor para alguns.

Por forma a refletir sobre este tema e sobre as questões que acima mencionei e tendo como pano de fundo a PES, organizei o presente relatório em seis capítulos. Devo dizer que o índice sofreu alterações desde a primeira versão delineada, pois o encadeamento dos tópicos deve ser simples e lógico, o que para mim foi algo difícil de concretizar. Ao ler-se o relatório, fica-se com a impressão de que este está disposto em duas partes distintas: uma primeira parte teórica relativa ao tema abordado (na qual se inserem os dois primeiros capítulos) e uma segunda parte de exposição do trabalho levado a cabo na PES, onde se incluem os restantes capítulos.

No primeiro capítulo desejo esclarecer quanto ao conceito de *feedback/retroalimentación* e enuncio os fundamentos que sustentam a minha posição de que dar retorno aos alunos é o ponto de partida para a progressão na aprendizagem. É também neste ponto que abordo algumas teorias de aprendizagem e metodologias de ensino, e as suas propostas para devolver *feedback/retroalimentación*.

No capítulo II exponho o processo de planificação das unidades didáticas, atendendo às atividades e aos exercícios de compreensão e de expressão oral, além de uma reflexão sobre o manual adotado para as disciplinas de Inglês e de Espanhol.

Os capítulos III, IV e V dão conta da experiência da PES, partindo de uma breve descrição do contexto de trabalho e dos protagonistas, passando pela primeira fase que coincidiu com a observação das aulas, culminando com as regências e com o trabalho desenvolvido com as professoras orientadoras. Este capítulo serve ainda de reflexão às limitações de um docente ao dar *feedback/retroalimentación* nos exercícios e na avaliação da oralidade ao longo da PES. É também aqui que abordo a avaliação das unidades didáticas dos trabalhos à luz dos programas curriculares.

Por último, o capítulo VI é dedicado aos projetos que, em conjunto com minha colega Brigitte Antunes, e com o aval das professoras orientadoras, foram planificados e desenvolvidos no âmbito da PES.

Capítulo I: A importância do *feedback/ de la retroalimentación* no processo de ensino - aprendizagem.

I.1. O que é o *feedback/la retroalimentación*?

Spratt, Pulverness, Williams (2011: 215) definem o *feedback/la retroalimentación* a partir de quatro palavras-chave: dar, informar, mostrar e

compreender. O professor, como mediador, providencia informação ao aluno sobre as suas produções destacando as faltas, falhas, erros, omissões, conhecendo o perfil das turmas que tem a seu cargo para logo apresentar soluções e estratégias orientadoras do seu percurso escolar. O aluno, por seu turno, ator no processo de aprendizagem, desenvolve as suas capacidades por forma a alcançar o desejado sucesso expresso mediante os resultados obtidos em cada momento de avaliação. Para tal, o *feedback/la retroalimentación*, representa um papel determinante, pois só tomando conhecimento do impacto das suas produções é que o aluno se sentirá motivado para prosseguir a sua aprendizagem de forma autónoma (Ibidem).

No entanto, se à tarefa de avaliar está inerente a correção, convém salientar que o *feedback/la retroalimentación* é também a oportunidade de louvar os aspetos positivos da performance dos nossos alunos (Harmer 2006: 99). Ao sublinhar o à-vontade, a fluidez do discurso, a linguagem corporal entre outros aspetos observáveis no decorrer de um exercício de prática ou de avaliação, o docente contribui para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança, nomeadamente em alunos de personalidade tímida e/ou introvertida para quem falar em público é sinónimo de pânico e ansiedade.

As produções escritas tornam a missão de dar retorno mais facilitada, pois as correções são individuais e os alunos poderão reescrever e consultar as notas e comentários do professor, mas o mesmo não ocorre com aquelas relativas à expressão oral. A carga horária (a meu ver insuficiente, sobretudo no 3.º ciclo do ensino básico) atribuída às línguas estrangeiras e o número de alunos por turma que, em virtude das recentes políticas educativas, tem aumentado de ano para ano, condiciona a planificação e a execução de exercícios de expressão oral, e logo uma avaliação efetiva desta competência.

Por outro lado, a subjetividade que, na minha opinião, é inerente à oralidade, é um aspeto que, penso, deva ser imperativo contornar. Explicando melhor, durante a PES, e em conversa com as professoras orientadoras, apercebi-me de que para treinar a oralidade é preciso partir do princípio de que a tipologia de exercícios/atividades e tarefas tem de ser pensada e executada de acordo com o perfil dos alunos. Uma determinada prática pode ser muito viável numa turma, mas revelar-se um fracasso noutra, ainda que do mesmo nível de ensino e com elementos da mesma faixa etária.

Contudo, creio que, dentro da sala de aula, o fator exposição é aquele que complica em grande medida a prática da expressão oral e a avaliação da mesma. O exercício de falar perante os outros, pode estar na origem de constrangimentos e de

resistências por parte do aluno e isso pode ter um efeito menos positivo na evolução da sua proficiência. Por conseguinte, até que ponto o *feedback/la retroalimentación* constitui um reforço preponderante na aprendizagem de uma língua estrangeira, sem prejuízo para o aluno?

Na introdução a este relatório, mencionei que há autores que desvalorizam o *feedback/la retroalimentación* na oralidade. A minha posição é totalmente contrária, pois defendo que, só ao receber considerações sobre a sua produção em sala de aula é que o estudante pode progredir favoravelmente, ultrapassar as suas dificuldades e adquirir uma postura gradualmente mais autónoma. O *feedback/la retroalimentación* permite ao aluno situar-se no seu percurso, verificando o que aprendeu e consolidando os seus conhecimentos. Ao dar retorno, o docente informa que foram verificadas competências, estabelecendo deste modo, a ponte necessária para as aprendizagens futuras.

I.2. Fundamentos para devolver *feedback/retroalimentación* na expressão oral.

A aprendizagem é uma construção permanente que se melhora com o tempo através da troca, da experiência e dos erros até porque estes contribuem grandemente para a progressão do aluno, na medida em que vai superando etapas e ampliando conhecimento.

Anker (2000: 21) esclarece quanto à natureza do erro. Os estudantes de línguas estrangeiras são influenciados, sobretudo, por erros de *interferência*¹ (quando o aluno acredita que a língua que aprende é análoga à sua língua materna), erros de *desconhecimento* e de *complexidade* em relação à mesma (ortografia, terminações de verbos irregulares...) e, por último, erros de *fossilização* (incorreções que persistem mesmo quando o falante/aprendente atinge um bom nível de proficiência em relação à língua estrangeira, mas que não constituem obstáculo à sua comunicação) (Ibidem).

O autor distingue a este propósito, *mistakes* (falhas) de *errors* (erros). No caso dos primeiros, Anker cita Brown (1994: 205) que os define como “...a performance error that is either a random guess or a slip in that is a failure to utilize a known system correctly.” Daí que as falhas sejam comuns a estudantes e a falantes nativos que, de forma imediata, se autocorrigem. Por outro lado, os erros são exclusivos de estudantes de língua estrangeira (itens gramaticais, a título de exemplo) e que, por conseguinte,

¹ Modo itálico da minha autoria.

tornam a tarefa da autocorreção impossível. Ainda assim e perante esta distinção, Anker sustenta que, decorrente da sua experiência e contacto com outros professores, nomeadamente de Inglês, a tendência geral é a de não corrigir no imediato os erros dos seus alunos, optando, ao invés, pela autocorreção e pela correção a pares de modo a que possam desenvolver as suas competências comunicativas (Ibidem).

Parece-me, pois, que ao potenciar implicitamente a autonomia do aluno através da sua autocorreção, é expectável que este receba *feedback/retroalimentación* do trabalho desenvolvido. A questão que Anker expõe (e que quanto a mim é sensível), é a de o professor ser tolerante relativamente aos erros dos seus alunos. Contudo, a prática docente demonstra que, e tomando como exemplo a fase de observação das aulas na PES, a missão do docente é, tradicionalmente, a de corrigir. Além disso, os próprios alunos, e como por várias vezes discutimos nas aulas de didática, ficam na expectativa de que lhes corrijam sempre, seja na pronúncia, no vocabulário ou na gramática.

Se sou apologista de que o aluno deva de facto evoluir autonomamente, acredito que o papel do professor contribui enormemente para tal. Todavia, para que ambos papéis do aluno e do professor possam coabitar, é importante mediar e negociar a planificação, a execução e a avaliação em sala de aula. Só isso permite dar espaço ao aluno de modo a que pratique em sala de aula e desenvolva efetivamente, um trabalho mais autónomo. Assim, os momentos de *silêncio* da parte do docente, aquando das intervenções orais por parte dos seus alunos, além de desinibi-los para a prática da oralidade, conduzem à generalização da *interlândia*, uma língua que os alunos utilizam e que vão adaptando e melhorando à medida que vão evoluindo e subindo patamares na sua aprendizagem (Harmer 2001: 100).

O contributo para a construção permanente desta *interlândia*, apoia-se, quanto a mim, no retorno que o docente faculta aos seus alunos, através do *feedback/la retroalimentación*. Porém, o dilema entre os professores é saber exatamente o que dar, como e quando, segundo Clavel (2012: 5). Sublinha a autora que quando munidos de “*input* adecuado” e de “evidência positiva”, os alunos usufruem de um contacto real com a língua em estudo, sendo que o professor assume um papel preponderante, no contexto de sala de aula, ao utilizar a língua em exercícios de interação (Ibidem).

Por isso, cabe ao docente proporcionar “...información al propio aprendiz sobre los desajustes que aparecen en su *interlândia*”(Ibidem). Tais *desajustes* no entender de Clavel, podem ser benéficos se o professor entender aproveitá-los de forma positiva para o aluno e representam uma oportunidade para repensar as estratégias de

intervenção. É por intermeio destas que os docentes sentem que os alunos aprendem e melhoram verdadeiramente as suas competências (Idem: 6).

Não me parece que seja de facto consensual para os professores, saber como atuar nos exercícios de interação oral. Cada docente tem um estilo e segue a metodologia com a qual se identifica. Esta ausência de uniformização está na base da argumentação de alguns autores como Mackey e Philip (1998) citados por Clavel, que entendem que o *feedback/la retroalimentación* na oralidade revela-se pouco eficiente, gera bloqueios ao nível da comunicação e não tem efeitos na aprendizagem (Idem).

Contrapondo este argumento, a autora defende que “...la retroalimentación reparadora en la interacción oral puede ser eficaz, pero su rentabilidad en términos de aprendizaje viene dada por lo que podamos hacer para ayudar a retener las cuestiones que reparamos” (Ibidem). As opções tomadas pelos professores determinam a forma como o *feedback/la retroalimentación* é ministrado/a aos alunos, algo que será exposto no ponto a seguir, no qual reflito sobre a literatura relativa à tipologia de *feedback/retroalimentación*.

Mas em traços gerais, as distintas posições respeitantes a este tema, apontam favoravelmente para a eficácia de se providenciar *feedback/retroalimentación*, enfatizando a importância do *feedback/la retroalimentación* positivo/a e negativo/a, porque ambos permitem que o aluno desenvolva as suas competências e, logo, a sua interlíngua (Lyster e Saito 2010:2). Lyster e Saito citam ainda Lyster e Mori (2006) para reforçar a importância de, durante os exercícios de interação, os docentes se concentrarem especialmente na negociação da forma, isto é, na qualidade da expressão oral e no desenvolvimento da literacia, muito mais do que no seu conteúdo (Ibidem).

Ao dar enfoque à forma das suas produções orais, o docente potencia o aluno ao permitir que, em sala de aula, este tenha um papel ativo, se sinta motivado para aprender e acredite que é capaz de produzir algo. Essa é a base para o desenvolvimento da autonomia em sala de aula, ou seja, a capacidade para tomar decisões, ser interventivo para aprender e desenvolver *tarefas*, que estão na base da abordagem comunicativa do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (Fernández 2012: 6).

Por forma a ativar e desenvolver a autonomia, a autora enaltece a importância do debate em torno à aprendizagem das línguas e dos papéis que, professores e alunos, assumem em sala de aula, de modo construir uma base de confiança, motivação e responsabilidade. Para tal, e parafraseando Fernández, é importante refletir sobre o processo de aprendizagem, escolhendo o que mais interessa aprender, fomentar a

descoberta, propor estratégias, organizar e levar a cabo contratos de trabalho e treinar a autoavaliação, na qual assenta a verdadeira autonomia na aprendizagem (Idem: 8).

Outra particularidade que a autora reforça na construção de uma aprendizagem autónoma, é a forma como o aluno trata dos seus erros e procura encontrar formas de superá-los (Ibidem). Isso é possível apenas se tiver consciência dos mesmos e daí que, nesta etapa, o papel do professor seja determinante ao providenciar *feedback/retroalimentación* do trabalho que desenvolve em sala de aula. Importa pois clarificar quanto à tipologia de *feedback/retroalimentación* sugerida pelas várias teorias de aprendizagem.

I.3. Teorias de aprendizagem e tipos de feedback/retroalimentación.

Nas aulas de Psicologia da Adolescência no Campo Educativo, foram abordadas algumas teorias de ensino/aprendizagem, sendo que cada uma enuncia propostas de *feedback/retroalimentación*. Thurlings *et al* (2013: pp. 4 -5) aludem a tais princípios teóricos tendo em vista os papéis de alunos e de professores no decurso de momentos de *feedback/ retroalimentación*, sendo o construtivismo-social, emergente em finais do século XX e inícios do século XXI, aquele que importa referir.

O construtivismo-social, inspirado na perspetiva teórica de Lev Vygostky, centra-se no modo em como os alunos se comprometem ativamente na construção do seu conhecimento. Os autores citam Jonassen (1991), Paris e Byrne (1989), VanderBilt Cognition and Technology Group (1990), que referem que, no construtivismo-social, a aprendizagem é vista como um processo que se gera pelo estudo de exemplos concretos e através heurística, a partir da qual o aluno descobre por si mesmo o que se pretende ensinar, sendo sempre conduzido pelo professor.

Neste princípio teórico o *feedback/la retroalimentación* é cíclico/a, decorrente de um processo de aprendizagem contínuo no qual o aluno se apoia nos seus colegas e no seu professor, para conseguir atingir as suas metas e iniciar uma nova etapa de aprendizagem. É curioso verificar a forma como os papéis de alunos e de professores variaram no decorrer do século passado. A postura inicialmente rígida de estímulo-resposta, centrada no professor e na sua autoridade, foi cedendo espaço ao aluno, à sua autorregulação e ao desenvolvimento da sua autonomia em sala de aula.

Consequentemente, o *feedback/la retroalimentación*, anteriormente direto/a, linear e exclusivo/a do docente, acompanhou a evolução da aprendizagem e o aluno passou a gerir a sua aprendizagem partindo dele próprio

a correção das suas produções. O professor, contudo, não se eclipsou, mas a sua missão passa por monitorizar o trabalho dos seus alunos, conduzindo a aula e adaptando estratégias para que estes sintam a confiança necessária para participar ativamente e assumir responsabilidades.

Ao observarmos a tabela organizada pelos autores e que resume as características do *feedback/de la retroalimentación* com base nas diferentes teorias de ensino/aprendizagem (Tabela I), constatamos o seguinte relativamente ao construtivismo-social: o professor deve providenciar *KCR feedback (Knowledge of Correct Response)* [Conhecimento da Resposta Correta]² ou *Elaborative feedback before KCR* [*Feedback/retroalimentación* elaborado/a antes do conhecimento da resposta correta] sendo que aqui se promove primeiramente a autocorreção.

Além disso, o *feedback/la retroalimentación* deve ser *específico/a, positivo/a neutro/a; não deve ser prejudicial nem avaliativo/a; deve ser equilibrado/a (nem demasiado negativo/a, nem demasiado positivo/a); deve ser ponderado/a com base na nota a atribuir e em dados reais; deve ser sumativo/a e formativo/a; deve ser exato/a, irrefutável e relevante; deve ter uma justificação; deve ser satisfatório/a, construtivo/a, desafiador/a e deve ser consequência de uma atuação.*

Esta última característica de *feedback/retroalimentación* defendida pelo construtivismo-social, a de que o retorno a providenciar ao aluno deve ser consequência de uma *atuação*, determina que este seja ativo (ator) e parte integrante do seu processo de aprendizagem. Por isso, a cada etapa de estudo/aprendizagem, é delineada uma *tarefa/atuação* que o aluno vai elaborando/construindo através de oportunidades de participação em situações de comunicação, nas quais se praticam episódios da vida quotidiana para depois apresentar um produto final. É neste contexto que é atribuído um papel primordial à comunicação, nomeadamente à forma e à expressão de significado (Estaire 2011:3).

Para a concretização da *tarefa final*, o aluno necessita de uma base na qual assentem considerações que espelhem com clareza a sua progressão e evolução na aprendizagem. Daí que o *feedback/la retroalimentación* devolvido aos alunos, determine em grande medida a sua autorregulação e a sua aprendizagem autónoma.

Das leituras que realizei no sentido de perceber as propostas de tipologias relativas ao *feedback/ la retroalimentación*, Lotchman (2002), Adams, Nuevo & Egi

² Ao longo deste parágrafo traduzirei do Inglês para o português, todos os termos constantes da tabela e que assinalo a itálico.

(2011), Lyster (1997), Panova & Lyster (2002), Aymerich & Díaz (1989) sugerem *feedback/retroalimentación* de tipo corretivo através da remodelação e da negociação da forma (eliciação, pistas metalinguísticas, pedidos de clarificação indireta e repetição). As repetições e os pedidos de clarificações são classificados como *feedback/retroalimentación* de tipo implícito/a enquanto as eliciações, as pistas metalinguísticas e os pedidos de clarificação direta são exemplos de *feedback/retroalimentación* explícito/a.

Nas aulas de didática do Inglês e do Espanhol estudámos a panorâmica das principais metodologias de ensino, desde a segunda metade do século XX até ao início do novo milénio, focando a nossa base de trabalho na abordagem comunicativa. Não pretendendo ser descritiva quanto às teorias propostas, considero importante perceber as suas propostas quanto ao tratamento do erro e os tipos de *feedback/retroalimentación* sugeridas por cada uma.

I.4. As propostas de *feedback/retroalimentación* nas metodologias de ensino das línguas estrangeiras.

Para este ponto teórico apoiei-me nas leituras de Harmer (2004: pp.79 - 97) que descreve criticamente as principais metodologias de ensino de língua estrangeira, e em Nunan (1989: pp.194-195) que, numa tabela concisa, reúne a descrição das várias teorias de ensino/aprendizagem de línguas à luz de um conjunto de parâmetros, dos quais destaco três: as atividades sugeridas por cada um dos princípios teóricos, o papel do aluno e o do professor, respetivamente.

A *Situational Language Teaching*, oriunda nos anos 30 e popular até à década de 60, assenta a sua teoria de ensino/aprendizagem, em atividades de repetição e de preenchimento de espaços, evitando explicações de âmbito gramatical. O papel do aluno é evitar o erro e em sala de aula deve limitar-se a ouvir e a repetir as perguntas que lhe são colocadas, uma vez que não lhe é facultado o controlo sobre o conteúdo da aprendizagem. O professor atua como modelo no conteúdo da aula e providencia *feedback/retroalimentación* corrigindo os erros dos seus alunos, além de construir testes de verificação.

A metodologia *Audiolingual*, surgida nos anos 60 concentra as aulas em diálogos, repetições e em exercícios de memorização. O aluno é treinado para produzir respostas corretas num contexto de aprendizagem centrado no professor, que domina e controla por completo. O *feedback/la retroalimentación* é facultado pelo professor, ao corrigir os erros dos seus alunos.

A metodologia de ensino/aprendizagem baseada na Comunicação, embora muito em voga desde o início do milênio, despontou nos anos 60 e aponta como atividades principais, o envolvimento dos alunos em exercícios de comunicação que incluam a partilha de informação, a negociação de significado e a interação. Como consequência, o aluno participa, negocia e interage com os seus pares. O professor, por seu turno, facilita a comunicação não interrompendo o seu discurso com o objetivo de corrigir os erros dos alunos.

Sobre o *Total Physical Response* (anos 60), a aprendizagem reside em exercícios cujo objetivo é o de levar a cabo ações físicas, nas quais o aluno participa como ouvinte e ator, cabendo ao professor a responsabilidade de, ativamente dirigir o grupo ao longo das suas atuações. Também aqui o professor tem um papel muito centrado em si, partindo dele a dinâmica das aulas e o *feedback/la retroalimentación* aos alunos.

Vários métodos de ensino/aprendizagem brotaram entre os anos 70 e 80. O primeiro, o método *Silent Way*, tem na sua base a participação oral dos alunos através de respostas a perguntas e a instruções sem qualquer explicação gramatical por parte do professor. O aluno é o responsável pela sua aprendizagem, autonomia e comprometimento, enquanto o professor deve concentrar-se nas tarefas de ensinar e de testar, procurando resistir à tentação de corrigir.

A *Community Language Learning* propõe trabalhos de grupo, gravações, traduções, exercícios de reflexão, observação e audição, além de conversas de tema livre. Nesta proposta, os alunos são vistos como membros de uma comunidade na qual a aprendizagem é um processo conjunto que obriga a colaboração de todos, num ambiente favorável e que promova o crescimento. Os professores desempenham um papel em tudo semelhante ao dos pais, orientando os seus alunos nas várias etapas do seu processo de ensino/aprendizagem. O *feedback/la retroalimentación* é expresso por reformulações.

O *The Natural Approach* aponta como atividades principais todas as que se foquem no significado e não na forma, sobretudo através de exercícios de compreensão que ajudem o aluno a perceber o conteúdo global de um dado documento, sem que necessariamente entenda todas as estruturas e palavras. O aluno deve aprender línguas estrangeiras não pela via tradicional, mas antes envolvendo-se em atividades que impliquem comunicação relevante. O professor, por seu lado, deve diversificar as atividades em sala de aula, criando um clima positivo favorecendo a motivação para a

participação. O *feedback/la retroalimentación* é, por conseguinte, positivo/a sendo que a correção dos erros deva acontecer apenas a nível escrito e nunca a nível oral.

A *Suggestopedia* destaca como tipologia de exercícios a desenvolver, perguntas e respostas, *role-play* e atividades de compreensão oral, nomeadamente a música apelando a um ambiente descontraído. Ao aluno é indicado que adote uma postura passiva e ao professor que desenvolva materiais que encorajem à receção positiva e à retenção da informação. Semelhante à abordagem comunicativa e à *Natural Approach*, para a *Suggestopedia* a correção dos erros deve ser evitada por causar certa inibição alunos, algo que é contrário ao seu básico que é o de promover a autoconfiança.

Para uma professora-estagiária, é importante perceber as propostas de *feedback/retroalimentación* das várias metodologias de ensino, pois ainda que no contexto da PES que realizei predomine a abordagem comunicativa, parece-me que o professor muitas vezes deve adaptar-se aos grupos de alunos e às suas especificidades, aproveitando o que de melhor cada método e abordagem sugere. Por isso, entendo que mais do que optar apenas por uma ou outra proposta de tratamento do erro, seja mais benéfico diversificar os tipos de *feedback/ retroalimentación* de acordo com as atividades e tarefas desenvolvidas em sala de aula..

Defendo a utilidade de o professor devolver *feedback/retroalimentación* ao aluno, pois assim contribui para o seu entendimento sobre o erro. Ao produzir erros, o aluno precisa de corrigi-los através da repetição, da autocorreção e da correção entre pares, com o objetivo de modificar o seu *output* e fomentar a sua autonomia. Para alcançar tal propósito Byram (2004: 126) sugere vários instrumentos de avaliação que têm vindo a ser integrados no sentido de ajudar o aluno a atingir as suas metas, nomeadamente, o *portfolio*, a elaboração de poemas e de relatórios, vídeos, entre outros projetos que envolvam o aluno na tarefa de aprender.

Atendendo a estes exemplos de instrumentos de avaliação, procurei desenhar unidades didáticas para as aulas de Inglês e de Espanhol com o objetivo de, primeiro, proporcionar momentos de expressão oral e, por outro, perceber quando e de que modo era mais favorável devolver aos alunos *feedback/retroalimentación* das suas intervenções.

Capítulo II: O processo de planificação das Unidades Didáticas.

II.1. O desenho das atividades de compreensão e de expressão oral com vista ao feedback/a la retroalimentación.

Na fase de preparação das unidades didáticas, apoiei-me em alguma da bibliografia trabalhada nas aulas de didática do Inglês e do Espanhol e procurei incluir materiais autênticos. Estes, segundo Nunan (2004: pp. 53-54) definem-se como o conjunto de recursos que não foram propositadamente elaborados para atender aos objetivos do ensino de uma língua. Argumenta o autor que o uso destes tem a particularidade de permitir aos alunos desenvolver as suas competências dentro da sala de aula, treinando-as e ensaiando-as, num ambiente o mais próximo possível do mundo exterior (Ibidem).

Sobre o discurso oral, em particular, Nunan cita Porter e Roberts (1981) que referem que o tipo de gravações e audições desenhadas, nomeadamente para o ensino do Inglês e nesta competência específica, difere, em grande medida, do discurso do dia-a-dia. Os autores indicam alguns exemplos.

Na generalidade das audições, a entoação empregue é invulgarmente extensa; a pronúncia que se ouve é a *received pronunciation*, a pronúncia padrão utilizada no Reino Unido, ignorando os sotaques locais e regionais; as palavras são enunciadas com uma “precisão excessiva”; há uma tendência para repetir determinadas estruturas e as frases são, geralmente, curtas e muito bem construídas; os intervenientes de um diálogo esperam sempre que o interlocutor termine para intervirem e não há simultaneidade de falas; o ritmo é lento e os participantes têm praticamente o mesmo tempo de discurso; as hesitações e as interjeições são quase inexistentes e, na generalidade, os materiais delineados para a audição não contemplam, por exemplo, o calão; o vocabulário é limitado e não há referências ao mundo real, além de que nas gravações, há um excesso de informação relativo a pessoas e objetos, algo que não acontece na vida real, além de não são audíveis barulhos de fundo (Ibidem).

O treino da expressão oral envolve, logicamente, registos de audição com os quais os alunos se possam familiarizar com os aspetos acima enunciados e até outros, como as expressões idiomáticas, tão próprias de uma língua e que espelham, em grande medida, a cultura na qual a língua se insere. Precisamente por isto, creio ser pertinente integrar exercícios desta natureza, apurando primeiro, o que se pretende ouvir e com que finalidade e, com base nisso, desenhar atividades de expressão oral, tendo como meta o *feedback/la retroalimentación*.

II.2. Tipologias de atividades a implementar.

II.2.1. As atividades de compreensão oral.

No capítulo V vou expor algumas considerações sobre a experiência levada a cabo na PES, relativamente às provas de expressão oral inseridas nos exames de ensino secundário, para alunos que concluem o Inglês e o Espanhol. Curioso é verificar que nestes a compreensão oral não tem espaço, muito provavelmente por questões de ordem económica. Richards (2008:1) salienta a este propósito que “...if listening isn’t tested, teachers won’t teach it” o que, e face à necessidade de cumprir o programa e de preparar os alunos para a estrutura do exame que terão de realizar, remete a audição em sala de aula, para um plano inferior, ou quase inexistente. Não obstante este facto da realidade do ensino na Escola Pública em Portugal, considero que os docentes devem esforçar-se por criar exercícios de audição e selecionar outros com os quais possam complementar a aprendizagem da língua estrangeira.

Para que tais atividades sejam coerentes, e porque o exercício da audição depende do contexto que envolve os seus interlocutores, Richards sugere que a audição se baseie em dois processos que denomina *ascendente* e *descendente*³. No caso do primeiro, refere-se ao uso da informação recebida como a base primordial para compreender e descodificar a mensagem, como o são a gramática e o léxico com os quais o ouvinte se sente familiarizado. O segundo remete para o conhecimento prévio que o ouvinte deve ter para entender a mensagem, um conhecimento em formato de diagrama ou de planos que reflita a estrutura da informação, a combinação dos elementos e a relação entre estes (Idem: 7).

Uma das estratégias que utilizei ao longo da PES foi a de adaptar exercícios de gramática, que encontrei em alguns manuais, a atividades de audição gravando-os com a minha própria voz com recurso a um gravador MP3 (anexos 1,2 e 3). Basicamente eram de preenchimento de espaços e de tipo ascendente, focados na gramática e no léxico. Apesar de assumir que não são muito diversificados, estes exercícios serviram para introduzir um tópico gramatical ou de vocabulário específico, pois defendo que ao ouvir, o aluno memoriza mais rapidamente um determinado conteúdo dando-lhe a base para poder expressar-se oralmente.

Devo salientar ainda que, e no caso do 10.ºA (turma de Inglês), os exercícios desta natureza revelaram-se muito eficazes no controlo do comportamento daquele

³ Tradução minha que corresponde aos anglicismos *bottom-up* e *top-down* respectivamente.

grupo de alunos que, e como será descrito no próximo capítulo, denotava dificuldades ao nível da postura e do *saber-estar* em sala de aula. Ao iniciar a aula com um exercício de audição, conseguia acalmar o entusiasmo do recreio e envolver os alunos na aprendizagem. Também, procurei diversificar a tipologia de exercícios e, muitas vezes, os materiais em suporte vídeo, e selecionados a partir do *Youtube*, foram aproveitados para explorar, entre outros aspetos, a competência auditiva. Field (2008: pp.18-24) expõe um esquema de planificação alusivo a um exercício de audição, o qual obedece a quatro etapas distintas: a *pré-audição*, a *audição intensiva*, a *audição extensiva* e a *pós-audição*.

Na etapa da *pré-audição*, e como o autor menciona, há três fases importantes a assinalar. A primeira, a contextualização da atividade de audição, uma vez que para cada situação da vida real há sons próprios de ambientes e lugares específicos que convém familiarizar. A segunda etapa serve para criar motivação para a audição, especulando sobre o teor da audição e gerando debate em torno do tema. Finalmente, a última fase serve para expor o vocabulário desconhecido aos alunos, sobretudo aquele que não é habitual ou recorrente nas aulas.

Geralmente, e para um dos exercícios de audição que planifiquei, optei por selecionar imagens, *slogans* ou palavras-chave a partir dos quais introduzi o tema do exercício de audição. Posteriormente procedia a um pequeno debate, quando se tratava de *slogans*, ou à descrição das imagens que projetava e que serviam também para construir e organizar vocabulário útil para a atividade a desenvolver (anexos 4,5,6,7 e 8).

Após esta etapa inicial, segue-se a fase da *audição extensiva* na qual os alunos respondem a questões relativas ao contexto e à atitude dos interlocutores. É aqui que os alunos têm a oportunidade de identificar algumas das sub-competências da audição, nomeadamente a fonética, o ritmo, a entoação, a ordem das palavras e o significado das mesmas, classes gramaticais, conectores de discurso, as pausas e as interjeições, entre outras e que ajudam a que o aluno se prepare melhor os exercícios de oralidade que venha a desenvolver em sala de aula.

Posteriormente, na *audição intensiva*, Field sugere um conjunto de questões que direcione a atenção do aluno para que este saiba o que ouvir, por exemplo, tomar notas necessárias que lhe permitam optar pelas respostas corretas. Na conclusão desta fase, procede-se à verificação das respostas, uma tarefa que, e por sugestão minha, os alunos realizaram a pares, quer nas aulas de Inglês, quer nas de Espanhol.

A fase da *pós-audição* é opcional de acordo com Field e esse momento serve nomeadamente: para rever estruturas gramaticais e lexicais trabalhadas anteriormente; permitir que os alunos deduzam o significado de algumas palavras novas e a consulta à transcrição do exercício na íntegra, ainda que, e sobre este último, muitas vezes não me fosse possível na sala de aula da turma de Inglês, uma vez que o projetor e o computador ali existentes na sala de aula, não funcionavam corretamente. Quando era oportuno, imprimia uma transcrição para cada mesa para colmatar esta falha técnica.

Em resumo, as etapas acima expostas beneficiam o aluno na sua aprendizagem autónoma porquanto possibilitam que se familiarize com o conteúdo, se envolva e procure outro tipo de informações com mais detalhe e reveja tópicos gramaticais e/ou de vocabulário anteriormente estudados.

Field sublinha que, tradicionalmente, um exercício de audição se caracteriza por ter uma duração mínima de três minutos para que o aluno a possa explorar, além de que este tipo de atividades deve ter pelo menos dois intervenientes de sexos diferentes para que as vozes se distingam (Idem: 58). Mas no momento da planificação, é solicitado aos docentes que incluam materiais autênticos que brotem da realidade do dia-a-dia. O autor enuncia alguns, tais como a conversa cara-a-cara, as conversas telefónicas, anúncios, instruções, excertos de filmes, anedotas, acontecimentos vários, músicas, documentários, entrevistas e discussões entre outros (Idem: 63).

Considerando estes exemplos, o autor explica de que forma é que os mesmos podem promover uma audição interativa, argumentando que esta desafia em grande medida os alunos. Com tempo limitado, o aluno tem de estabelecer ligações entre os turnos de fala, escrutinar o discurso dos interlocutores e procurar esclarecimentos relativamente ao que lhe é sugerido (Idem: 70).

Complementar à audição, o vídeo tornou-se cada vez mais popular em sala de aula. Primeiro porque contém imagens que lhe servem de base e que, na generalidade, são do mundo real permitindo estabelecer um contacto com a cultura sobre a qual trata (Harmer, 2006:282). Depois, o vídeo é também um recurso que motiva toda uma geração de adolescentes que nasceram na era do ecrã (o da TV, o do PC, o do telemóvel, o do Ipad...) e que poderá despertar a criatividade (e a motivação) na criação de vídeos para um dado exercício de oralidade a apresentar em sala de aula. Por vezes é muito positivo pois evita uma exposição do aluno *in loco* perante colegas que pode ser algo inibidora.

Por diversas vezes recorri ao vídeo, muito embora tivessem sido mais frequentes nas aulas de Espanhol do que nas de Inglês, fruto de algumas condicionantes técnicas em sala de aula. Em praticamente todas optei pelo *silent viewing* (exibir a imagem sem som de modo a que os alunos pudessem adivinhar o contexto, os intervenientes e a ação) e pelo *freeze frame* (para incentivar os alunos a imaginar o que iria acontecer a seguir) (Idem: 286). Estas técnicas correspondem, no caso da audição, à etapa de preparação ou introdução descrita acima, o que vem demonstrar que a vantagem do vídeo, entre outras, é a de permitir ao docente explorar em simultâneo dois suportes distintos, o áudio e o visual, que se complementam, diversificam os exercícios e criam motivação entre os alunos.

Da mesma forma que o exercício de gravar e ouvir a sua voz pode ser muito benéfico para o aluno, sobretudo na tomada de consciência da entoação, do ritmo e na fluência do discurso oral, também o vídeo constitui uma ferramenta muito útil para ponderar, nomeadamente, a postura, a linguagem corporal e a expressão facial igualmente importantes no decorrer das suas performances. Por isso, sugeri aos alunos que desenvolvessem pequenos trabalhos de produção oral, com recurso ao vídeo. Contudo, apenas os alunos do 11.ºC (turma de Espanhol) se demonstraram receptivos a esta ideia, uma vez que os alunos do 10.ºA (turma de Inglês) não aderiram a esta ideia e inclusive foram apenas três aqueles que participaram no projeto de e-intercâmbio com uma escola catalã, o *eTwinning*, sobre o qual desenvolverei mais informação no último capítulo dedicado às atividades desenvolvidas na escola.

O 11.ºC criou vários vídeos que foram sendo expostos ao longo das aulas, alguns alusivos à disciplina de Espanhol e aos seus conteúdos, outros transversais ao currículo e abrangendo atividades no âmbito do Plano Anual de Atividades. Em ambos casos, os vídeos da autoria dos alunos foram muito bem conseguidos, pois o grupo além de motivado, tinha participado anteriormente num *workshop* em técnicas de vídeo que se revelou precioso na elaboração deste tipo de atividades.

Devo acrescentar ainda que, no capítulo da audição, os habituais exercícios de realizados com recurso aos CD que acompanham o manual do aluno, ainda que limitativos quanto à interação auditiva, acabam por ser mais seguros do que qualquer uma das atividades acima enunciadas. Refiro isto porque muitas das audições extraídas do mundo real, são suportadas por determinados ficheiros que exigem um computador, um vídeo-projetor, colunas, etc., que em muitas escolas ou não funcionam corretamente (caso da sala de aula da turma de Inglês), ou são inexistentes. No entanto, o professor

poderá aproveitá-los e adaptá-los para expandir as capacidades auditivas numa orientação interativa que, concordo ser a que melhor se adequa à abordagem comunicativa.

Como já tive oportunidade de referir, exercitar a audição é a base que sustenta uma proficiência oral mais desenvolvida e confiante, pois falamos com base naquilo que ouvimos. Claro está que o desenvolvimento de atividades de expressão oral depende de fatores aos quais os docentes não estão indiferentes. Peña (1983: 403) enuncia alguns que, a meu ver, são partilhados pela generalidade dos professores.

Primeiro, numa turma é possível encontrar vários níveis de domínio de uma língua estrangeira, o que torna mais difícil o processo de planificação da tipologia de exercícios, dada a falta de homogeneidade. Depois, salienta que os professores têm de lidar com diferentes estilos de aprendizagem e diferentes níveis de motivação dos alunos, algo que ainda se agrava mais com a limitada carga horária destinada à lecionação das línguas estrangeiras (Ibidem).

Apesar destes constrangimentos, os exercícios de oralidade desenvolvidos em sala de aula, revelam-se muito positivos pois, para além de ampliarem a proficiência do aluno e de o tornarem mais confiante, servem de treino para os momentos de avaliação formal.

II.2.2. As atividades de expressão oral.

O período de observação de aulas, que desenvolvo no capítulo IV, permitiu-me perceber a dinâmica da expressão oral nas turmas que iria acompanhar. Na turma de Inglês, a participação oral era reservada a uma minoria de alunos, uma vez que, na generalidade, o aproveitamento à disciplina era pouco satisfatório e era notório o receio em participar oralmente. Aliado a isto, notei que o grupo não era muito coeso e, pelo facto de ser indisciplinado, contribuía para que os seus elementos se sentissem intimidados na hora de discutir ideias ou partilhar opiniões em voz alta. No entanto, no 11.ºC, não senti qualquer inibição por parte dos alunos em intervir oralmente e senti que o grupo era unido e respeitador em relação ao outro.

A escolha do género de atividades, entendendo-se por género o conjunto de diferentes textos que representam vários tipos de contextos sociais, foi uma das minhas preocupações nesta etapa da PES. Ainda que haja uma grande diversidade de recursos disponíveis, por vezes questionava-me sobre a pertinência de alguns materiais relativamente ao tema que lecionava e o modo como poderia aproveitá-los para criar momentos de oralidade.

Martin e Rose (2003: 8) defendem que o conteúdo dos exercícios orais oferece maior ou menor grau de previsibilidade entre os seus interlocutores. Explicando melhor, desde crianças sabemos, através da cultura na qual estamos inseridos, de que forma devemos interagir em determinada circunstância, pois aprendemos a prever como é que cada situação pode ser revelada. Como tal, os autores sugerem alguns textos orais, tais como cartões de saudações, conversas banais, discussões, inquéritos telefónicos, leituras, debates, instruções, leituras, debates, peças de teatro, jogos, entre outros.

O género tem, por conseguinte, uma função primeiramente social, porque supõe o envolvimento e a participação com o *outro* e depois é orientado para alcançar determinados objetivos por meio da superação de etapas. São estas etapas que, através dos *inputs* facultados, permitem ao aluno regular a sua aprendizagem contribuindo com *outputs* até produzir uma tarefa final.

Na elaboração das unidades didáticas e dos exercícios de oralidade, baseei-me em Harmer (2001), Richards (2008), Scrivener (2005) e em Sprats, Pulverness & Williams (2011).

A primeira etapa do meu trabalho, e sobretudo no caso do 10.ºA (uma vez que os alunos do 11.ºC manifestaram sempre um grande interesse na aprendizagem da língua), foi a de motivar a participação oral nas aulas, nos exercícios e nas tarefas de oralidade planeados e discutidos previamente e em conjunto. Para o efeito, informei os alunos que no decorrer dos mesmos iria ocasionalmente utilizar um gravador MP3 com a finalidade de, em conjunto com as professoras orientadoras, avaliar com mais rigor as suas produções orais, dar *feedback/retroalimentación*, e dar a oportunidade de eles próprios ouvirem a sua voz e de perceberem a importância da diversidade de informações que esta transmite: a idade dos interlocutores; o seu estado anímico; a sua autoconfiança, entre outras.

Definir a oralidade em línguas estrangeiras não é simples. Na verdade, desde que o aluno entra na sala de aula até ao momento em que sai, participa oralmente de inúmeras formas: saúda; pergunta e responde a questões; interrompe; participa em discussões; relata algo que se passou; reformula o que disse e autocorrigem-se, entre outros momentos possíveis de produção oral informal ou de carácter espontâneo. Todavia, tratando-se de exercícios de prática com vista a alcançar determinados objetivos, convém distinguir as diferentes funções desta competência (produtora) em sala de aula. Segundo Richards (2008: pp. 21-29) há três a considerar: a oralidade como interação; a oralidade como transação e a oralidade como atuação.

A primeira é a que se designa por *conversa* na qual os intervenientes trocam impressões, contam anedotas, interrompem, reagem ao outro e relatam experiências empregando um estilo apropriado ao contexto. A *conversa* era, aliás, a primeira fase comum às aulas de Inglês e de Espanhol, e visava por um lado, integrar os alunos no ambiente formal da sala de aula, uma vez que tinham acabado de vir do recreio, ainda em estado eufórico. Por outro procurava envolve-los em participações orais de âmbito informal, nas quais lhes questionava sobre as tarefas do dia, os testes e trabalhos de avaliação, as exposições em patente na escola, entre outras. Nesta função da oralidade, os intervenientes dão *feedback/retroalimentación* constante, incentivando a continuidade do diálogo, algo que observei de modo mais efusivo no 11.º C, turma em que todos os elementos participavam e de forma mais discreta no 10.ºA, onde apenas um pequeno grupo comunicava oralmente.

Outro papel da oralidade é a *transação* e que destaca entre outros possíveis exercícios, as simulações, os jogos, os *role-play* e os *brainstorming*. Neste caso o realce vai para a mensagem e não para os participantes, sendo que a precisão/correção não têm grande ponderação.

Tanto no 10.ºA como no 11.ºC procurei implementar atividades deste tipo (anexos 9,10 e 11) mas, confesso que são mais difíceis de promover porque obedecem a várias fases. Em primeiro lugar é importante instruir sobre o exercício/atividade que se pretende levar a cabo. Por vezes gravava as mesmas instruções no gravador MP3 para assim poder captar o silêncio necessário e conseguir fazer passar a mensagem de forma clara e objetiva. Depois, procedia à organização dos pares e /ou grupos de trabalho, algo combinado atempadamente com as professoras orientadoras, para evitar constrangimentos e críticas entre os elementos, relativamente à escolha dos seus colegas de trabalho. Posteriormente ilustrava com um exemplo meu, aquilo que pretendíamos que os alunos levassem a cabo e, só depois destes passos, era disponibilizado tempo de preparação do exercício e de seguida a sua apresentação.

Ora como é fácil deduzir, atividades deste género, impõem um grande controlo sobre os alunos, além de uma grande capacidade de organização e de gestão de tempo. Não é por isso de estranhar que muitos professores ignorem estes exercícios e prefiram outros com os quais preparem melhor os alunos para a estrutura do exame que lhes está reservado e que coloca de parte não só a audição, como aliás tive oportunidade de esclarecer, mas também a oralidade.

A oralidade com a função de *atuação* emprega um formato apropriado e muito próximo da escrita, tem uma estrutura sequencial que contempla o início e a conclusão, a linguagem é mais previsível e em forma de monólogo e o uso da gramática e do vocabulário é correto. Exemplos ilustrativos desta função da oralidade são os discursos e as apresentações com vista a uma audiência.

No capítulo V vou referir-me ao trabalho executado nas unidades didáticas de Inglês e de Espanhol e às propostas de avaliação oral sugeridas em conjunto com as professoras orientadoras. Mas para já importa salientar que na primeira das duas unidades de cada disciplina, sugeri que a tarefa final fosse precisamente uma apresentação *power-point* porque me pareceu que seria mais benéfico, dado que os alunos me pareceram mais à vontade utilizando um suporte com o qual já estavam habituados, ao invés de indicar um *role-play* ou uma simulação que lhes pudesse causar alguma ansiedade pela falta de prática em sala de aula. É evidente que este tipo de exercício é muito limitativo, pois o discurso brota sem as pausas ou as interjeições próprias de um discurso real. Ainda assim isso permitiu que, aos poucos, os alunos, nomeadamente os do 10.ºA, pudessem ganhar mais à-vontade e confiança e participar noutros exercícios de oralidade numa dinâmica mais interativa.

Porque, muitas vezes, os estudantes medem o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira em função da sua proficiência oral, é importante que o professor informe e deixe claro o que se pretende avaliar nesta competência nas várias etapas do seu ensino/aprendizagem. Além das competências comunicativas, a oralidade contempla outras, as designadas sub-competências.

Sprats, Pulverness e Williams (2011: pp. 48-49) clarificam sobre as mesmas. Por sub-competências entende-se: o uso de gramática e do vocabulário; o emprego do registo de língua mais apropriado (formal numas situações e informal noutras) e de características do discurso articulado (entoação, conectores de discurso e contrações); a linguagem corporal (gestos, expressões faciais) que nos informa se a nossa mensagem está ou não a ser entendida; a fluência oral (falar numa velocidade normal, sem hesitações, repetições ou autocorreções e com recurso ao discurso articulado) e estratégias interativas (tais como a mudança de turno da fala e que ajudam a manter as pessoas interessadas e envolvidas naquilo que se diz).

Estas sub-competências correspondem ao conjunto dos critérios e descritores que foram ponderados quer na observação direta da participação oral em sala de aula, quer na avaliação oral, que abordarei no capítulo V. Os critérios e os descritores foram

sugeridos pelas professoras orientadoras na sequência da aprovação dos mesmos em departamento, e seguindo as sugestões do GAVE para as provas de expressão oral.

Uma vez que o sistema de ensino português obriga ao uso de um manual por disciplina, que em alguns casos vem acompanhado de um livro de exercícios, importa perceber até que ponto os livros adotados na escola diversificam as tipologias de exercícios de audição e de oralidade na preparação de uma prova oral, mas, sobretudo, que espaço dedicam ao *feedback/la retroalimentación* da oralidade.

II.3. O manual adotado: reflexões sobre as propostas de exercícios de expressão oral e de *feedback/retroalimentación*.

A turma de Inglês, trabalhou com o manual *Sixteen+- Inglês nível de continuação-* (Barros & Barros 2011). O livro do aluno e o caderno de exercícios que o acompanham, não são, na minha opinião, minimamente apelativos e a disposição/organização dos seus conteúdos revela-se um tanto ou quanto confusa.

A cada início de unidade no livro do aluno, aparecem algumas imagens alusivas ao tema e, no rodapé da página, surge uma pergunta ou duas para que o aluno comente em jeito de introdução. Também, antes da leitura de cada texto, o manual indica um exercício denominado *lead-in*, no qual os alunos são convidados a discutir um conjunto de afirmações ou a elaborar uma lista de vocábulos a partir de imagens relacionadas com o texto que posteriormente vão ler.

Na conclusão de cada unidade, surge uma secção designada *follow-up* que, ou sugere um debate ou uma discussão entorno a uma citação, imagem, etc. No geral, o livro não prepara nem providencia aos alunos vocabulário ou estruturas sintáticas para que possam desenvolver mais autonomamente o exercício da expressão oral. O *Sixteen +*, livro do aluno, é composto em 90% por exercícios de leitura, compreensão, vocabulário e gramática. Os 10% remanescentes são respeitantes às atividades de oralidade a que aludi. Ezeiza (2006:4) refere-se a manuais desta natureza, como *estructurales*, “(...) introducen muy pocas actividades para el desarrollo de las destrezas orales y, en todo caso, se limitan a plantear temas abiertos, discusión y obvian, en gran medida, aquellos factores que pueden inhibir o facilitar la producción, expresión e interacción oral en la L2”.

Observando agora o *Español en Marcha 2* (Castro, Rodero & Sardinero 2012) que acompanhou os alunos do 11.ºC, trata-se de um manual mais organizado, pelo menos quando comparado com o de Inglês. Tem subcapítulos que identificam as distintas *actividades de la lengua: hablar; escuchar; leer; escribir*. No geral dispõe de

um maior e mais variado número de exercícios. Os textos são curtos, por oposição ao *Sixteen +* e as atividades de produção oral são em maior número, apelando a uma dinâmica diferente em sala de aula.

Quando uma nova unidade inicia, surge uma pergunta direta para introduzir o tema com o qual se vai trabalhar. No entanto, na secção *hablar* há exercícios de interação ou de discussão que se apoiam no improvisado e desafiam o aluno a comunicar *on-the-spot*, ou seja, no momento. De acordo com a tipologia de manuais indicada por Ezeiza, o *Espanhol En Marcha 2* é de *orientación comunicativa moderada* pois “(...) aumenta el porcentaje de ocasiones en las que los alumnos se ven implicados personalmente con el contenido del discurso y en las que la producción se realiza en tiempo real con un componente importante de improvisación” (Ezeiza, 2006: 5).

Tais exercícios da secção *hablar* decorrem imediatamente após as atividades de compreensão oral. O exercício de *ouvir* em aulas de língua estrangeira como já referi, está intimamente relacionado com a produção oral, pois o aluno só consegue tomar a iniciativa de criar um dado texto oral se tiver uma base que sustente a sua prática. No manual do aluno *Sixteen +*, não há um encadeamento tão lógico como no caso do *Espanhol En Marcha 2*.

Outra atividade que consta neste manual e que no *Sixteen +* é omissa é a de *pronunciación y ortografía*, que culmina com o final de cada unidade e que me parece muito relevante. Nas aulas de língua estrangeira, não há espaço (nem muitas vezes tempo) para explorar o alfabeto e praticar transcrições fonéticas. A língua Espanhola a este nível até é bastante simples para falantes de português, mas a complexidade da fonética inglesa devia ser razão suficiente para que fosse abordada, pois muitas vezes gera dúvidas que acompanham todo o percurso escolar dos alunos, comprometendo seu sucesso.

A última parte de cada unidade do *Espanhol En Marcha 2* é dedicada à *autoevaluación*. Para além do conjunto de exercícios de vocabulário e de gramática que resumem os tópicos abordados, aparece no final uma rubrica “Soy capaz de...” e que incita o aluno a uma reflexão sobre aquilo que já consegue produzir na língua Espanhola. Esta reflexão pessoal permite que o aluno perceba o que correu bem e menos bem no seu percurso, além de que lhe permite voltar atrás antes de avançar para o próximo estágio, no fundo trata-se de um exercício de *feedback/retroalimentación*. Mas embora saliente as características do manual de Espanhol, devo, no entanto,

acrescentar que se trata de um livro denso que, em pouco espaço, condensa muita informação o que, visualmente, pode fadigar o leitor/aluno.

Para a lecionação das aulas, foi-nos aconselhado que deixássemos de lado os manuais para nos concentrarmos na criação de recursos da nossa exclusiva autoria, partindo de materiais autênticos. Se, por um lado entendo este desafio, por outro, não me parece que essa seja a forma mais realista de formar futuros professores que são obrigados a desenvolver o seu trabalho com base nos manuais que os encarregados de educação devem, imperativamente, adquirir.

Capítulo III: O contexto da Prática de Ensino Supervisionada.

III.1. A Escola Secundária da Lourinhã.

Um breve apontamento sobre a história desta Escola Secundária esclarece quanto às mudanças ocorridas nos últimos anos letivos, decorrentes das políticas educativas. Assim, no ano letivo de 2007/2008, foi constituído o Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância D. Joana de Castro, em resultado da fusão do ex. Agrupamento Lourinhã Interior (Pré-escolar e 1º Ciclo), de alguns estabelecimentos de ensino do ex. Agrupamento Lourinhã Litoral (Atalaia, São Bartolomeu dos Galegos e Moledo) e da Escola Dr. Afonso Rodrigues Pereira, escola sede. Em Julho de 2010, como resultado de nova reorganização, foi formado o Agrupamento de Escolas da Lourinhã, produto da agregação do Agrupamento D. Joana de Castro e da Escola Secundária.

A funcionar desde 2005 no Vale de Geões, nos arredores da Lourinhã, o atual edifício da Escola Secundária da Lourinhã passou, desde Março de 2013, a designar-se Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado, uma homenagem prestada a alguém que em muito contribuiu para a melhoria do ensino e da educação no concelho da Lourinhã.

Além das excelentes instalações, tais como um pavilhão gimnodesportivo, uma biblioteca e ludoteca, um anfiteatro, uma cantina, um bar e espaços dedicados aos alunos, a Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado oferece uma diversidade formativa que vai ao encontro das necessidades da economia local.

Nos últimos anos, tem havido uma aposta significativa no ensino profissional e os cursos mais solicitados são os de Técnico de Informática, Técnico de Turismo e Técnico de Apoio à Infância, reflexo da atividade económica local. Os alunos da Escola

são oriundos de famílias que se dedicam, na sua maioria, à agricultura, às pescas, à construção civil, ao turismo e aos serviços.

Sobretudo o turismo, nas suas distintas variantes (Paleontologia, Surf, Golf, Restauração, Saúde e bem-estar), tem tido um impacto muito significativo na economia do concelho dando abertura à criação de várias pequenas e médias empresas ligadas ao setor e que se têm revelado fundamentais na criação de postos de trabalho. Decorrente disto, o domínio de línguas estrangeiras é determinante para o mercado de trabalho local, pois a cada ano a região tem recebido um número crescente de turistas europeus.

Perante este contexto, há motivos de sobra para que os alunos valorizem a aprendizagem e o domínio de, pelo menos, duas línguas estrangeiras, pois só isto é que lhes permite uma maior preparação para ingressar no mercado de trabalho nacional ou expandirem-se para fora de portas.

III.2. As orientadoras.

Ao longo desta PES a professora Marília Franco orientou o meu trabalho na disciplina de Inglês e deu-me liberdade para escolher a tipologia de atividades que quis implementar e as planificações que elaborei foram previamente discutidas. As nossas reuniões semanais decorriam às segundas-feiras de manhã, e nesse momento preparávamos a semana de trabalho. Além das aulas do 10.ºA, fiquei também com a missão de preparar materiais para as aulas de apoio, que funcionavam às quartas-feiras, nos últimos 90 minutos.

Em Espanhol, a professora Isabel Dâmaso Santos providenciou-me o *feedback* necessário que alguém que frequenta uma PES necessita. Mostrou-se sempre recetiva às minhas ideias, mas sensibilizou-me para a importância de questionar a validade das mesmas, incentivando-me a colocar-me no lugar dos alunos de modo a imaginar a viabilidade das atividades e as dificuldades que estas poderiam originar. Habitualmente, os nossos encontros de trabalho ocorriam às terças-feiras, da parte da manhã. É uma docente com muita experiência no ensino e que tem investido bastante na sua formação.

III.3. As turmas.

No início do ano letivo, as professoras orientadoras informaram que há já algum tempo que os diretores de turma não forneciam registos biográficos dos alunos, nos quais constam, entre outras informações, os seus interesses e as atividades de tempo livre, algo que em parte é revelador das suas personalidades e preferências.

Assim, o perfil que descrevo tem essencialmente como base o que me foi possível observar, e também algumas informações facultadas pelas professoras orientadoras. No decorrer do ano letivo observei o 10.ºA, o 11.ºC e o 11.ºD. No período de regências acompanhei o 1.ºA e o 11.º C. O 10.ºA de Inglês, do curso geral de Ciências, foi uma turma caracterizada com um comportamento irregular ao longo do ano. A generalidade dos seus alunos não sabia estar em contexto de sala de aula e revelaram uma postura inadequada para a sua idade. No conselho de turma no final do primeiro período, fiquei também a perceber que o aproveitamento destes alunos era pouco satisfatório à generalidade das disciplinas, sem exceção do Inglês.

No caso do 11.ºC, tratou-se de uma turma do currículo de Artes e o Espanhol foi uma disciplina de opção. Era um grupo composto por sete elementos com um aproveitamento satisfatório, embora a um dos alunos tenham sido diagnosticados problemas de aprendizagem e concentração, além de uma baixa autoestima. Esse aluno poderia ter beneficiado de condições especiais de avaliação, mas recusou, talvez por receio do estigma social. De acrescentar ainda que estes alunos revelaram sempre um bom comportamento.

Tratando-se de uma turma particularmente pequena, pedi autorização à orientadora de Espanhol para acompanhar outra turma com um número de alunos maior, mais próximo da realidade de uma sala de aula nos dias de hoje. No fundo, esta tomada de decisão serviu para que a professora Isabel Dâmaso pudesse atestar melhor as minhas competências e avaliar a minha atuação perante dois grupos tão distintos.

Da parte da professora Isabel Santos não houve qualquer obstáculo e, durante o segundo e o terceiro períodos, observei e acompanhei, uma vez por semana, o 11.ºE do curso de Línguas e Humanidades. Esta era uma turma maior, com 20 elementos. O seu comportamento era satisfatório, destacando-se pela negativa alguns alunos perturbadores. O aproveitamento era igualmente satisfatório. No conselho de turma, a diretora de turma explicou que estes alunos não tinham perfil de letras, mas ao escolherem este percurso escolar, fizeram-no para evitar a disciplina de Matemática.

A observação das aulas destas turmas, e do trabalho desenvolvido pelas professoras orientadoras, ajudaram-me a conhecer o perfil dos alunos, por um lado, e a perceber de que modo devolviam *feedback/retroalimentación* em contexto de sala de aula, por outro.

Capítulo IV: A primeira etapa da PES.

IV.1. A observação das aulas como ponto de partida.

Boa parte do primeiro período de aulas coincidiu também com a primeira etapa da PES, talvez a mais importante: a observação das aulas. Para mim este tempo foi determinante por motivos vários. Primeiro porque me ajudou a integrar e a conhecer *in loco* as turmas com as quais viria a desenvolver o meu trabalho. Depois, porque iria tomar contacto com a postura profissional das minhas orientadoras e perceber a sua forma de trabalhar. Por fim, porque ao longo de algumas semanas, pude observar questões que se prendem com a lecionação das aulas que me fizeram refletir sobre a prática docente.

A importância da observação não se resume apenas à necessidade de conhecer para melhor integrar, nem somente na utilidade de explorar o estilo e a metodologia de quem é observado. Observar é também um estímulo para, em primeiro lugar, “aprender el ofício”, avaliar e melhorar o ensino, observar o nosso trabalho e o dos nossos colegas e, não menos útil, ter consciência dos aspetos positivos e negativos no exercício das nossas funções (Lasagabaster 2001: 69).

É curioso que, no Ensino Oficial Português, a prática da observação não esteja disseminada. Só quando se iniciou a discussão em torno da avaliação docente, é que esta questão ganhou certa relevância. A minha opinião, enquanto professora-estagiária, é que a observação traz sempre algo de positivo aos docentes, pois é uma forma de eles próprios receberem *feedback/retroalimentación* sobre o seu desempenho. De facto, a observação visa melhorar a performance profissional, porque por vezes quando se está à frente de uma turma, não se tem a noção das práticas e do real impacto que estas têm em sala de aula. Sem referir-me especificamente ao conteúdo daquilo que é lecionado, observar pode ser extremamente útil na correção da linguagem corporal, na projeção da voz, no dar e tomar a palavra, entre tantos outros itens suscetíveis de serem observados.

As salas de aula, como refere Wajnryb (1992: 10) “are complex arenas where many processes co-occur and overlap. It takes a skilled and trained eye to perceive, understand and benefit from observing the proceedings of learning/teaching”. Portanto, os momentos de observação revelam-se úteis nas considerações de cada docente quanto à organização e planificação das aulas, pela forma como ajudam a que se coloquem no lugar do aluno e tenham uma visão mais clara sobre como atuar sempre que os obstáculos e as dificuldades surgem.

A fase de observação das aulas decorreu entre 8 de Outubro e 16 de Novembro, no caso do Inglês, e entre 10 de Outubro e 22 de Novembro em Espanhol.

Para as duas disciplinas, procurava, previamente, preparar um tópico de observação para cada aula, a partir da bibliografia recomendada⁴, obedecendo a três fases distintas: o antes, o durante e o pós num exercício de reflexão sobre as expectativas geradas, o item observado e as considerações pessoais. Por várias vezes, o tópico escolhido não foi totalmente observável numa aula, razão pela qual transitava para a aula seguinte.

IV.1.2. A observação das aulas de Inglês.

Ao longo desta fase inicial observei cinco tópicos diferentes (Anexo 12): fases da aula e transições; a motivação do aluno; o uso do quadro; o contributo do aluno e a metalinguagem do professor.

Considero que as fases da aula e as transições, observadas ao longo de duas sessões, são dos aspetos a que o docente deve estar mais sensível. Uma aula deve ter um fio condutor e uma sequência lógica de encadeamento o que, na prática, facilita a compreensão dos alunos e convida à participação, uma vez que os objetivos da aula são claros do início ao fim. Porém, no caso das aulas observadas, tal não se verificou. A docente transitou de uma fase para a outra sem qualquer critério, ora referindo-se a um item gramatical, ora explorando vocabulário indistintamente. Como consequência, o seguimento da aula tornou-se confuso e sem qualquer coerência, o que contribuiu, na minha opinião, para que a turma se dispersasse.

Devo salientar ainda o facto de que a professora perdia algum tempo ou a procurar os exercícios sobre os quais desejava trabalhar, ou a iniciar o computador, o que resultou em pausas muito demoradas e em nada benéficas para o ritmo da aula. Esta prática demonstra certa desorganização na preparação, e que levou, muitas vezes, a que os alunos aproveitassem estes momentos de hesitação do professor, para perturbar o ambiente em sala de aula. Assim, para evitar estes constrangimentos, é preferível testar previamente os aparelhos da sala de aula, por exemplo 5 minutos antes do toque de entrada, e imprimir um plano da aula de modo a que o docente não se perca na sua prática.

Na aula seguinte observei a motivação do aluno em sala de aula. Wajnryb cita Wright (1987) para explicar que os alunos que se sentem altamente motivados

⁴ Para esta fase inicial, a organização e seleção dos itens a observar nas aulas de Inglês e de Espanhol teve como guião o livro *Classroom Observation Tasks* da autora Ruth Wajnryb, sugerido nas aulas de didática do Inglês. Para tal, e antes de cada aula, procurava um tema que me interessasse observar, seguindo as indicações da autora.

conseguem estar em maior consonância com o professor e a cooperar com ele nas etapas de aprendizagem (Idem: 31). Para tal, e seguindo as indicações para uma tarefa de observação, neste caso de quatro alunos em particular, escolhi aleatoriamente elementos do 11.ºD, identificados com as letras A, B, C e D.

O aluno A (segundo a professora, o melhor aluno da turma) teve a capacidade de seguir uma aula, estando simultaneamente a conversar com os colegas do lado e a brincar com os seus objetos pessoais. Além disso era dos poucos que participava nas aulas. Por seu lado, o aluno B, cujo aproveitamento, sabia-o, era muito pouco satisfatório à disciplina, era cumpridor, mas parecia estar ausente. O aluno C passou a aula a conversar com a colega do lado, rindo constantemente e evidenciando pouco ou nenhum interesse pela aula. Por fim, o aluno D, não trouxe material, não escreveu nada no caderno, não seguiu a lição além de que conversou e riu a maior parte do tempo.

A cada um destes alunos distribuí um pequeno questionário (anexo 13), e fiz o mesmo com outros quatro elementos do 10.ºA. No total, oito alunos responderam a cerca de 5 questões, através das quais pretendia averiguar a sua motivação relativamente à língua. Em todos os questionários os alunos referiram a importância de ver filmes nas aulas. Quatro alunos mencionaram o *listening* como uma das atividades que mais gostavam de realizar em sala de aula e outros quatro elegeram o *speaking*. Desta pequena amostra, apenas dois alunos assinalaram que não se sentiam motivados para aprender uma língua e eram justamente aqueles que apresentavam um aproveitamento menos satisfatório à disciplina.

O que posso depreender da aula que observei e das respostas dos alunos é que as atividades mais sugeridas, como as de compreensão e de expressão oral foram praticamente inexistentes, algo que, de resto, aconteceu ao longo do período de observação. A desmotivação assinalada advém, muito provavelmente, do facto de a docente não variar a tipologia de exercícios (na sua maioria preparava fichas de gramática e exercícios do livro) e de não desafiar os alunos em atividades de expressão oral que os incentivasse à participação.

Quer no 10.ºA, quer no 11.ºD apercebi-me de que apenas um pequeno grupo de alunos participava oralmente e se voluntariava para corrigir exercícios no quadro. Tal, no meu entender, aconteceu também devido à postura da docente que, na maior parte do tempo permanecia junto à sua secretária e não circulava pela sala no sentido de controlar o comportamento e de apoiar, sobretudo os alunos com um aproveitamento inferior.

Esta atitude também se projetava no uso do quadro (questão observada em duas sessões) uma vez que a professora utilizava, tendencialmente, o lado esquerdo, ignorando a parte central e o lado direito. Precisamente, e coincidência ou não, os alunos que se localizavam no lado esquerdo da sala eram aqueles que evidenciavam um aproveitamento inferior a Inglês e eram os menos participativos.

Wajnryb (1992) sugere, a propósito do uso do quadro, que este se divida em três partes distintas: a) o lado direito a que denomina *reference material (permanent)*; b) o meio do quadro, a *main section – developmental stages of lesson*; c) e o lado esquerdo *impromptu notes – perishables* (pág.123). Esta lógica de organização é bastante infalível porque assim, ao seguirmos este esquema, toda a informação que possamos incluir aí, tem o seu espaço: numa parte tem um carácter permanente enquanto nas restantes é volátil. Numa das sessões, precisamente, pude constatar que a utilização do quadro não era muito clara: os apontamentos misturavam-se com as correções dos exercícios e com notas adicionais. Este procedimento condiciona em certa medida, a percepção dos alunos sobre a condução da aula, espelhando um pouco aquilo que referi sobre uma certa desordem que constatei nas transições entre as etapas da aula.

O papel do aluno em sala de aula foi outro aspeto que entendi observar nesta fase. Por isso, na aula de 5 de Novembro, e seguindo as linhas orientadoras de Wajnryb, observei o item, “The learner as doer” (Idem: 34) com o propósito de perceber até que ponto o professor envolvia os alunos no cumprimento da planificação da aula.

A docente preparou três fases para esta aula: uma primeira de *speaking* na qual os alunos eram convidados a identificar e a trocar impressões sobre os países cuja língua oficial é o Inglês; a segunda incentivava a observação, a dedução e a análise a partir de um vídeo no qual a cultura inglesa era exibida e a última, de *acting*, na qual os alunos deviam realizar exercícios de preenchimento no respetivo livro de exercícios. Este exemplo de aula foi muito bem-sucedido, uma vez que os alunos foram expostos a atividades diferentes o que lhes exigiu diferentes atuações. Os alunos envolveram-se nos exercícios, não dispersaram a sua atenção e, no geral, participaram oralmente na discussão do tema em estudo. Posso portanto concluir que, e à semelhança do que havia mencionado acima, a diversidade de recursos e de atividades implementadas suscita o debate e a discussão oral, além de que influencia positivamente o nível de motivação dos alunos.

Na conclusão desta etapa de observação, dediquei ainda duas aulas de Inglês, nos dias 12 e 16 de Novembro, a observar a metalinguagem da professora. Wajnryb

informa que a metalinguagem é aquela que o professor usa para gerir a sala de aula (Idem: 43). A propósito da observação deste tópico particular, Wajnryb sugeriu a recolha de algumas falas da professora e depois proceder a uma reflexão relativamente à validade desta linguagem no contexto de aprendizagem. Para tal, basei-me num quadro dividido em quatro colunas: *What does the teacher say*; *What is the communicative purpose*; *What is the immediate context?* e *How might this be said to a native speaker?*.

Wajnryb cita Widdowson (1990:67) que explica que a metalinguagem deve ser simplificada para ser acessível aos alunos no geral, acrescentando ainda que a deve ser autêntica, devendo atender à metodologia de ensino baseada na comunicação (Idem: 45). Atendendo a isto, uma das conclusões que posso retirar deste tópico observado é que, a estratégia de comunicação utilizada pela professora Marília Franco, resume-se a perguntas diretas aos alunos. A título de exemplo, *What are modal verbs?*, para introduzir um novo tópico de gramática; *Can you give me an example with 'can'?*; *What about 'should'?*, *What's the main difference?*, para promover a participação oral na sala de aula. Pessoalmente, discordo desta opção até porque, quando colocava questões, a professora apontava diretamente para um aluno e esse gesto pode ser intimidatório e embaraçoso perante os colegas. Talvez, se projetasse exemplos concretos na forma de imagens ou de frases retiradas de jornais ou revistas e convidasse à partilha de opiniões, certamente suscitaria maior debate.

Com a finalidade de transitar nas etapas da aula e para dar instruções, a professora Marília Franco utilizou expressões como *Now, we are going to do some exercises with the modals.*; *Now, let's do the other exercise. If you don't understand, ask me.*; Para imprimir ritmo e acelerar as atividades, a docente utilizou expressões como *Well, have you finished?*; *Well how do you say 'will' in negative form?*. Na minha opinião, ao utilizar uma metalinguagem simplificada, a professora orientadora possibilitou que todos os elementos da turma, sem exceção de nenhum, pudessem acompanhar a aula, além de que, utilizando sempre a língua estrangeira, treinou o ouvido dos alunos, influenciando (e potenciando) futuras intervenções orais.

IV.1.3. A observação das aulas de Espanhol.

Nas aulas de Espanhol observei os seguintes tópicos: etapas e transições na aula; a motivação do aluno; o uso do quadro; a contribuição do aluno; a metalinguagem do professor e aberturas e conclusões das aulas (anexo 14).

A transição de etapas foi o mote da primeira aula de Espanhol que observei. Com efeito, a planificação da aula obedece a uma sequência lógica e, dado que pensava

muitas vezes sobre a forma mais coerente de fazê-lo, pensei que seria importante observar a professora orientadora Isabel Santos nesta questão em particular. Afinal, qual a melhor estratégia para transitar de etapas?

Para levar a cabo esta observação, aproveitei os exemplos facultados pela autora, nos quais sugere quatro tipos distintos de atividades, devidamente identificadas com as letras A, B, C e D. Para A, correspondem atividades conduzidas pela professora com o objetivo de controlar a prática da língua. Identificadas com a letra B estão todas as tarefas conduzidas pelos alunos, como os diálogos, a título de exemplo. Com C, são assinaladas as atividades orientadas para a fluência (ex. *brainstorm*), e guiadas pela professora. Finalmente, todos os exercícios indicados com D, dizem respeito às tarefas controladas pelos alunos e que visam a fluência.

O predomínio da letra A nas minhas observações leva-nos a perceber que a aula foi essencialmente centrada na professora, e em nenhum momento assinalei a letra B. Desta aula em concreto, assinalei cinco etapas distintas: etapa 1, *apertura*; etapa 2, *repasar*; etapa 3, *corregir los deberes y quitar dudas*; etapa 4, *trabajo individual en el libro*; etapa 5, *video sobre la hispanidad*. Porém, não me pareceu muito clara a transição entre as mesmas, ou seja, a professora concluiu uma tarefa e deu início a outra, sem que houvesse uma ponte que as ligasse coerentemente. Como professora-estagiária, sublinho mais uma vez, a importância da clareza na mudança das etapas, de forma a não confundir os alunos quanto ao fio condutor da aula. A título sugestivo, o professor pode sempre aproveitar uma palavra ou selecionar uma imagem relativa a uma fase da aula, que sirva de ponte para o que se pretende fazer a seguir.

Uma das características muito positivas da docente é a sua expressão facial e a sua linguagem corporal, que permite um outro tipo de comunicação. Esta maneira de estar informal é, quanto a mim, benéfica no sentido em que informa os alunos sobre as tarefas/atividades que se seguem: *camina por el aula; sonrío; abre mucho los ojos; frunce las cejas cuando no está de acuerdo; asienta com la cabeza; silba; cruza los brazos* e devolve *feedback/retroalimentación* das suas intervenções.

Nas minhas notas de reflexão evidenciei esta postura descontraída da professora orientadora, algo que considero benéfico para a contacto com os alunos, pois a relação que se estabelece é mais estreita e isso contribui para que se sintam mais motivados na participação das tarefas da aula. Contudo, e como já indiquei, o seu estilo é centrado em si própria e não há espaço para que os alunos conduzam a aula e tenham mais tempo de fala/intervenção/participação oral.

Na aula dedicada a analisar a motivação do aluno, concluo que os quatro elementos que observei são alunos motivados pela forma como participaram. É verdade que registei um aluno tímido e outro que perturbava a aula com intervenções desapropriadas para o contexto, mas à parte estas características, o grupo revelou motivação e interesse no decorrer das aulas. Talvez, e para remediar, teria sido útil mudar a aluna introvertida para junto de uma colega que a incentivasse a participar nos exercícios propostos e aquela mais conversadora a ajudar a professora na condução da aula.

Em praticamente todas as salas de aula, há dois quadros disponíveis: um preto (de ardósia) e um branco (para onde aponta o vídeo projetor). Curiosamente, nas salas de aula onde acompanhei as turmas 10.ºA e 11.ºD de Inglês, só havia o quadro preto enquanto naquelas onde assisti às aulas do 11.ºC e 11.ºE, a professora utilizava um e outro. Por esse motivo, achei pertinente observar o uso do quadro, apesar de o já ter feito antes nas aulas de Inglês. A diferença é que neste caso em concreto, procurei perceber que utilidade dava a docente, a um e a outro.

Recordo-me de, numa das nossas reuniões semanais iniciais, a professora ter chamado a nossa atenção para, precisamente, sermos organizadas no uso dos quadros. No seu entender, é muito importante que a informação não se misture e seja claro para os alunos em que quadro se procede à correção de exercícios e qual serve para deixar informação de carácter permanente. Assim, o número da lição, a data e o sumário eram escritos no quadro preto, do lado esquerdo, e aí se mantinham até ao final. O lado direito do mesmo quadro servia para corrigir exercícios. Esta sugestão de gestão do quadro é bastante objetiva e permite que a informação esteja organizada de acordo com os pressupostos da aula. Com efeito, há um conjunto de informações que devem permanecer no quadro até ao final de cada aula e outro que se vai alterando ao ritmo da mesma.

No que concerne o quadro branco, este era utilizado nomeadamente para desenhar uma tabela com duas colunas distintas: numa a professora escrevia em português e noutra em Espanhol. Tratou-se de um exercício (e de uma estratégia) a que a professora recorreu em praticamente todas as aulas e que eu adotei posteriormente durante as regências, por considera-la vantajosa. Tinha a vantagem de poder utilizar marcadores de cores diferentes o que no quadro preto era difícil, uma vez que só havia giz branco. O quadro branco servia também de tela, para a projeção de uma serie

Espanhola, *El Internado Laguna Negra*, que os alunos acompanhavam semanalmente, além de filmes e de exibições pontuais de vídeos.

Durante duas aulas pude observar a contribuição do aluno em sala de aula. Na primeira, a 7 de Novembro, os alunos dedicaram praticamente toda a aula a prepararem-se para o teste. A professora lançou o desafio de, em pequenos grupos, elaborarem várias questões relacionadas com o conteúdo do teste e solicitarem aos colegas que as resolvessem. Este exercício de revisão revelou-se muito positivo quer pelo exercício de autoavaliação no qual cada aluno pôde situar-se e perceber as suas dificuldades e possibilitou que os alunos se autocorrigissem.

Na aula seguinte, a 8 de Novembro, os alunos desenvolveram várias atividades: corrigiram o trabalho de casa e, simultaneamente a professora providenciou feedback/retroalimentación; praticaram a oralidade; realizaram um exercício de audição; trabalharam os tempos passados e discutiram as diferenças de “muy” e de “mucho”, “y” e “e”. Embora a aula tenha estado centrada na professora, a verdade é que os alunos envolveram-se nos exercícios propostos que variaram consoante o ritmo da aula possibilitando que os alunos pudessem levar a cabo diferentes atividades. Uma vez expostos a diferentes tipologias de exercícios, a motivação e o envolvimento dos alunos é superior e logo o seu contributo também. Para que esta aula tivesse sido perfeita, faltou uma mudança de etapas mais clara. Contudo, a docente transitou de um exercício para outro sem grande lógica de encadeamento.

Para a penúltima aula desta etapa, observei a metalinguagem da professora. No geral, e em todas as aulas a que assisti, a docente comunicou com os alunos em espanhol. Nesta sessão em particular, o nível de língua foi sempre acessível o que permitiu envolver todos os elementos da turma na interação oral e nos exercícios preparados para a aula. Por um momento apenas, a docente optou por falar em português por haver uma dúvida generalizada quanto às regras de acentuação.

Na última aula de observação decidi verificar de que modo é que a docente procedia na abertura e no término da lição. Wajnryb informa que o início e o fim de uma aula encerram em si determinadas rotinas com objetivos muito claros que importa descodificar (Idem: 74). Embora discorde com a uniformização de hábitos e de estratégias, parece-me, no entanto, que há na abertura e no fim de cada aula, uma oportunidade para promover hábitos e rotinas saudáveis com auxílio da participação dos alunos. Wajnryb convida-nos a que, e antes de procedermos à observação deste tópico, pensemos sobre aquilo que, na nossa opinião, deva ser a rotina do início e do fim. O

início de cada aula deve ser claro e motivador por dois motivos. Primeiro porque considero que é o momento para captar os alunos, pois acabam de vir do intervalo onde estiveram com os amigos e puderam descomprimir da aula anterior. Quando a campainha toca, os alunos sentem-se desmotivados porque terminou o convívio com os colegas e chega a hora do trabalho e da concentração. Daí que me pareça fundamental que os docentes suscitem junto do grupo logo no início, o interesse e a motivação para a aula que está a iniciar.

Por outro lado, o início de cada aula serve de revisão/discussão sobre a última lição, pois parece-me relevante enunciar de forma breve, os tópicos abordados anteriormente e, se possível, discutir com os alunos, questões e dúvidas que ficaram por esclarecer. Como exemplo, e caso o grupo seja cooperante, sugerir que, a cada início de aula, um ou dois alunos fiquem responsáveis por uma breve apresentação dos tópicos principais trabalhados na aula anterior. Na conclusão da aula, o docente poderá escolher quatro pares de alunos e atribuir a cada um, uma pergunta sobre a aula que está a findar e cuja resposta não deverá ter mais de 1 minuto.

O final, um pouco à semelhança do início, constitui uma oportunidade para, resumidamente, discutir as suas fases principais, perceber o que foi trabalhado e indagar se os objetivos de cada etapa foram entendidos por todos. Este momento é oportuno para solicitar aos alunos, que contribuam com qualquer coisa para a aula seguinte: trazer, por exemplo, uma fotografia, um livro, uma canção, um vídeo e apresentar aos colegas.

No geral, o início das aulas de Espanhol era particamente igual: começava por perguntar como tinha corrido o dia, o fim-de-semana, se já havia testes marcados, etc. No caso do término de cada lição, esse coincidia com a conclusão de algum exercício ou com o visionamento da serie Espanhola que os alunos seguiam. Não havia espaço para recapitular, na maioria das vezes, e era então quando a professora agendava os trabalhos de casa, que quase sempre constavam do manual do aluno.

IV.2. Considerações sobre o *feedback/la retroalimentación* na observação das aulas.

Foram vários os tópicos que procurei observar pois, quanto mais se observa, mais enriquecedora se torna a aprendizagem. Em todos houve momentos de *feedback/retroalimentación*, sendo que uns suscitaram mais que outros o devolver ao aluno o produto das suas participações/intervenções.

Do trabalho observado na primeira fase da PES exponho, seguidamente, os aspetos que considereei como positivos e negativos ao devolver *feedback/retroalimentación* no contexto de sala de aula.

Começando pelos primeiros, o uso do quadro nas aulas de Espanhol foi um bom exemplo de prática docente. Primeiro pela organização que tornou sempre muito clara a mensagem da professora, esclarecedor quanto ao tipo de informação que desejava deixar permanentemente e qual a que pontualmente servia as etapas da aula. Depois, ao desenhar uma tabela com duas colunas distintas, uma para a língua espanhola e a outra para o português, a professora de Espanhol esclarecia os alunos sobre questões relacionadas com a língua, nomeadamente os falsos amigos e as palavras homónimas e homófonas, reenviando *feedback/retroalimentación* das intervenções orais dos alunos.

Por outro lado, a metalinguagem usada por ambas docentes também foi geradora de *feedback/retroalimentación*. Ao simplificar a comunicação em língua inglesa e em língua espanhola, as professoras conseguiram, por um lado envolver todos os alunos em exercícios de oralidade (até aqueles que revelavam dificuldades), mas sobretudo, a metalinguagem deu azo a que os próprios alunos reformulassem as suas participações orais. Sempre que alunos repetiam uma frase mal construída ou uma palavra pronunciada incorretamente, as docentes procediam à repetição através da sua metalinguagem e assim, providenciavam *feedback/retroalimentación*.

Se as repetições inseridas na metalinguagem foram uma estratégia utilizada pela professora Inglês para devolver *feedback/retroalimentación*, a professora de Espanhol, por seu turno, fez uso da sua postura e linguagem corporal no decorrer das aulas (como referi anteriormente) mas também nos momentos de participação e discussão oral. De facto, a professora de Espanhol é muito expressiva e os seus alunos compreendiam em que momentos é que não pronunciavam uma palavra devidamente, ou quando é que uma qualquer construção gramatical ou sintática não estava correta.

Já antes referi os seus códigos para assinalar erros e falhas: parar; abrir muito os olhos; franzir o sobrolho; cruzar, sorrir; acenar com a cabeça e repetir frases/palavras. Estes sinais codificados são estratégias, quanto a mim, muito válidas para dar *feedback/retroalimentación*, ainda que discorde que o devamos fazer nos momentos em que os alunos intervêm.

Contudo, e no conjunto das aulas de Inglês e de Espanhol que observei, há algumas considerações menos positivas quanto à prática docente, e outras no contexto do *feedback/retroalimentación* da oralidade, sobre as quais gostaria de comentar. O

primeiro aspeto a salientar está relacionado com o facto de as aulas terem sido sempre muito centradas na figura das docentes, o que condicionou a contribuição dos alunos nas atividades e nas tarefas que foram sendo realizadas, uma vez que partiam sempre das professoras. Esta conduta influenciou o modo como as docentes devolveram *feedback/retroalimentación* uma vez que corrigiam sempre os alunos no imediato, ao invés de concertarem estratégias várias de autocorreção, favorecendo a autonomia.

Depois, e decorrente do acima descrito, a contribuição dos alunos em sala de aula foi sempre muito limitada e determinou, a meu ver, o seu grau de motivação. Aquando dos exercícios e atividades de expressão oral sugeridos pelas professoras, não houve lugar à autoavaliação nem à discussão. A reflexão do trabalho realizado é muito valiosa na autoaprendizagem, pois o simples gesto de parar para pensar sobre as produções em sala de aula, é gerador de *feedback/retroalimentación* o que permite que o aluno repense o seu percurso e adote estratégias para ultrapassar as suas dificuldades e alimentar a vontade de aprender mais e de se superar.

As repetições e as reformulações foram dois tipos de *feedback/retroalimentación* muito frequentes nesta etapa de observação. Ao longo das regências, procurei diversificar a tipologia de *feedback/retroalimentación*, sem esquecer, por um lado, o perfil dos alunos e, por outro, as indicações da abordagem comunicativa a este respeito, com a qual trabalhámos ao longo do Mestrado.

Capítulo V: A execução das tipologias de exercícios de compreensão e de expressão oral.

V.1. As aulas de Inglês.

Para as aulas de Inglês elaborei duas unidades didáticas (anexos 15 e 16), mas fiquei responsável por, semanalmente, preparar e lecionar 90 minutos de aula. O período de regências decorreu entre os dias 19 de Novembro de 2012 e o dia 1 de Junho de 2013. Além disso, colaborava com a professora de Inglês nas aulas de apoio que aconteciam às quartas-feiras pelas 16h30.

A primeira unidade tratou o tema da tecnologia e a segunda o conflito entre gerações. Em ambas tentei centrar as minhas planificações nos exercícios de compreensão e de expressão oral.

O primeiro ensinamento que tive relativamente à planificação de uma aula, foi o de que a mesma deve ser variada e procurar incluir as competências recetoras (leitura e audição) e aquelas produtoras (oralidade e escrita), pois as quatro complementam-se e

ajudam a melhorar globalmente o nível de proficiência dos alunos. Contudo, muito cedo percebi que os exercícios de expressão oral demoram muito mais a executar pois, como já tive oportunidade de referir, exigem tempo para providenciar as instruções necessárias, tempo para exemplificar e discutir etapa por etapa o que se pretende, tempo de organização e de execução, e tempo de apresentação do produto final.

Além disso, e mais importante ainda, houve todo um trabalho de motivação e de envolvimento dos alunos nas atividades de expressão oral, pois a oralidade nas aulas de Inglês e pelo que pude observar, não contemplava a interação e, no geral, limitava-se às perguntas e às respostas diretas. Daí que, logo no início do segundo período, altura em que concebi a primeira unidade didática, sugeri como tarefa final a apresentação de um *power-point*, no qual os alunos sugerissem um engenho indispensável à sobrevivência no novo planeta para onde se dirigiria toda a humanidade, depois do fim do mundo anunciado pela civilização Maya.

A escolha de um *power-point* foi uma estratégia uma vez que, e apesar de estarem diante dos colegas, este tipo de apresentação não obrigava os alunos a movimentarem-se em sala de aula ou a exibirem a sua linguagem corporal (o *power-point* servia de apoio à apresentação), algo que poderia ser muito pouco ou nada benéfico. O facto de a apresentação ter sido gravada em MP3 não foi muito bem aceite de início, mas no final da unidade, e com a audição das suas produções, os alunos entenderam e reconheceram este recurso como positivo na sua aprendizagem.

Outro estratagema nesta fase inicial foi a de criar exercícios de audição com vista à compreensão que, na sua maioria, eram de preenchimento de espaços. Fi-lo por considerar que era mais acessível e proveitoso na construção de uma bagagem de vocabulário e de estruturas gramaticais com os quais pudessem participar mais ativamente na oralidade, sobretudo atendendo às dificuldades da maioria dos alunos. O único exercício de audição de compreensão intensiva e extensiva nesta unidade, aconteceu com recurso a um vídeo e que serviu para ilustrar o objetivo da tarefa final. Neste exercício já foi possível explorar três fases distintas: o antes, o durante e o pós audição.

Para os exercícios de oralidade, preparei alguns materiais com os quais trabalhei simultaneamente o vocabulário tais como *matching*, *puzzles* e *drills*, de modo a criar confiança entre os alunos. Num exercício de *reading* e *matching* a propósito da importância da Era Vitoriana e do seu contributo para a revolução tecnológica, houve

espaço também para a discussão e troca de impressões sobre a temática da tecnologia e isso motivou os alunos para a oralidade.

Aproveitando a temática, preparei um pequeno ditado sobre a Rainha Vitória e, apesar de sentir que este exercício tenha caído um pouco em desuso na sala de aula, tenho sobre o mesmo uma opinião bastante favorável. Considero o ditado como uma das formas mais eficazes de praticar a audição e com ela, questões relacionadas com a fonética, o ritmo, a entoação, além de obrigar os alunos a pensarem sobre a transcrição daquilo que ouvem para o papel. Se inicialmente tinha pensado atribuir aos alunos a tarefa de ditar aos colegas, acabei por desistir da ideia por tratar-se de uma turma com um comportamento e postura algo difíceis em sala de aula. No final, a generalidade considerou o ditado difícil e sublinhou entre outras dificuldades, as inúmeras palavras homófonas existentes na língua inglesa e geradoras de confusão na escrita.

Na maioria das aulas houve espaço para a leitura, muito embora só em duas sessões tenha preparado atividades que requereram mais dedicação e nas quais os alunos pudessem, uma vez mais, ampliar o seu vocabulário e identificar estruturas gramaticais que contribuíssem para a tarefa final. Assim, tentei que os exercícios de leitura seguissem um princípio que nos foi incutido nas aulas de didática: a etapa da pré-leitura (para prever e ativar o exercício), a leitura do texto e os diferentes objetivos (*skimming; scanning; reading for gist; reading for detailed comprehension*) e a etapa da pós-leitura (que passa por vezes por uma produção escrita).

No terceiro período organizei outra unidade didática, mas esta relativa ao conflito entre gerações, um tema sensível à maioria dos adolescentes pois aborda questões delicadas como a relação entre pais e filhos e o embate de mentalidades entre jovens e menos jovens. Por estes motivos, creio que houve uma maior motivação e interesse por parte dos alunos dado que se sentiram próximos a estas questões próprias da sua idade.

Uma vez mais, os exercícios de compreensão e de expressão oral foram centrais nesta unidade. Entre as atividades de interação oral que organizei, destaco uma entrevista, logo no início da unidade, um debate relativo ao *facebook*, que ocupou uma aula de 90 minutos, uma campanha publicitária criada pelos filhos com vista a alertar os pais para os seus dilemas, uma discussão em grupo sobre o tema da amizade e a participação no projeto *eTwinning*, tendo como objetivo assinalar o dia do livro.

A entrevista inicial tinha o propósito de preparar os alunos para o projeto europeu *eTwinning*. Tratou-se de um exercício de interação oral com o objetivo de

sondar os alunos sobre os seus hábitos de leitura e determinar até que ponto havia motivação em participar nesta iniciativa. Esta atividade foi muito morosa, pois os alunos demoraram tempo a responder a um conjunto simples de questões, umas vezes porque não conseguiam organizar o seu discurso, outras porque se distraíam com o colega do lado.

Porque me apercebi que os alunos tinham dificuldades na pronúncia, reuni um conjunto de poemas alusivos à adolescência com o objetivo de, em casa, memorizarem se não todo, pelo menos uma parte do texto. Pretendia com este exercício sensibilizá-los para o ritmo, a entoação e a prosódia na poesia e para a reflexão sobre os temas/questões respeitantes à adolescência e que motivam o conflito entre gerações. Solicitei que, em sala de aula, reproduzissem em voz alta o mesmo poema, mas os alunos sentiram-se muito inibidos e, como tal, não insisti mais neste tipo de exercício.

O debate é uma atividade de *role-play* que gera, à partida, grande interesse e motivação, sobretudo quando o tema é próximo aos seus participantes. Daí que decidi organizar um debate relativo às vantagens e às desvantagens da utilização do *facebook*. Para tal, preparei uma ficha de leitura com vocabulário útil na preparação desta atividade. Dividi a turma em duas partes, os pais de um lado e os filhos do outro, e indiquei dois alunos com maior à vontade e fluência que se encarregaram de moderar o debate. Pensei que, de alguma maneira, a participação dos alunos fosse mais consistente, mas, e à semelhança daquilo que acontecia em sala de aula, apenas uma minoria que habitualmente participava em voz alta, interveio. Os restantes alunos, por timidez e/ou falta de confiança, acanharam-se e não cooperaram.

Outro exercício que não alcançou os objetivos pretendidos foi o da campanha publicitária dos filhos para os pais. No fundo pretendia que os alunos praticassem o vocabulário e as estruturas gramaticais abordadas e redigissem uma espécie de “carta aberta” aos pais. Sendo que as campanhas publicitárias têm, por norma, mensagens curtas e um estilo mais informal e procurando diversificar a tipologia de exercícios, desafiei os alunos neste sentido, mas novamente sem sucesso. Foram poucos os que realizaram o exercício e, na hora de apresentarem, pediram-me para não irem para junto quadro, preferindo permanecer nos respetivos lugares.

As discussões de carácter espontâneo foram das atividades mais bem-sucedidas desta unidade. Ao projetar uma transparência com frases referentes à amizade, a participação foi geral e efusiva. Notei de facto aqui uma mudança de atitude dos alunos

e uma maior cooperação, talvez pelo tema em causa, mas sobretudo porque não tinham de se expor e, a partir dos seus lugares, trocaram impressões mais facilmente.

Dada a natureza informal deste género de exercícios, parece-me muito positivo trabalhar expressões idiomáticas relacionadas, neste caso com a amizade, pois no dia-a-dia o estilo coloquial que empregamos é povoado por este tipo de enunciações. Depois de trabalhadas devidamente, desafiei os alunos a imaginarem um diálogo no qual conseguissem empregar o maior número possível destas expressões. Se pretendemos que os nossos alunos vivam o mundo real dentro da sala de aula, este é um bom exemplo de como podem construir melhor o seu discurso oral e aproximá-lo do dia-a-dia.

No que concerne a leitura, e atendendo às dificuldades que sempre senti ao trabalhar com a turma de Inglês, optei por, ao invés de cada aluno ler na íntegra o texto por mim sugerido, dividir a turma em partes e a cada zona da sala de aula atribuir uma parte do texto para que procedessem à leitura “fragmentada”, ou seja, por partes ou parágrafos do texto. Assim, e ao ler menos, os alunos não se dispersam e no final têm de, apresentarem algo à turma tornando a gestão do tempo mais eficaz.

Como é óbvio a audição e o vídeo ocuparam também uma parte importante nesta unidade. No caso do vídeo há dois que importa destacar. O primeiro aborda o papel do idoso na família e da problemática das doenças degenerativas. Apesar de os intervenientes não falarem em Inglês, o vídeo era, contudo, legendado em língua inglesa pelo que se tratou de um exercício também de leitura. Através do *silent-viewing* inicial com o propósito de identificar personagens, descrevê-las, situar o espaço e o tempo, os alunos puderam inferir quanto conteúdo do vídeo e logo promover a oralidade.

Na segunda fase, a do visionamento, pareceu-me útil primeiro dar a ouvir aos alunos outra língua oriunda de um estado-membro e reforçar a riqueza linguística existente na Europa a qual devemos preservar e não uniformizar. Nesta fase os alunos também discutiram os papéis de filhos e de pais, além da dificuldade das sociedades de hoje em incluírem ativamente os seus idosos.

Por forma a preparar o Dia Internacional do Livro e com o objetivo de participarem no e-intercâmbio através da plataforma europeia de escolas, o *eTwinning*, foi sugerido aos alunos que elaborassem um vídeo sobre os seus hábitos de leitura. Com este exercício, os alunos teriam não só de praticar a oralidade, como também proceder a uma autoavaliação da sua prestação, nomeadamente, a pronúncia, a correção gramatical e lexical, o ritmo e a linguagem corporal.

Outro vídeo exibido teve um caráter mais prático e o objetivo de preparar os alunos para a prova de expressão oral desta unidade. Dado que a proposta de teste oral sugerida pelo GAVE é em tudo semelhante às provas realizadas nos institutos de línguas, nomeadamente no *British Council* e no Instituto Cervantes foi importante exibir um vídeo gravado no decorrer de uma das avaliações de modo a que os alunos refletissem sobre as etapas e aquilo que se pretendia em cada uma. Este exercício teve três etapas, o pré-visionamento, o visionamento e o pós-visionamento, como explicarei no ponto 4 deste capítulo, onde desenvolvo a experiência da prova de expressão oral levada a cabo em Inglês e em Espanhol.

Porque um dos temas da prova de expressão oral era o conflito de gerações, aproveitei um exercício de audição retirado de um manual e que possibilitou ampliar o vocabulário relativo ao tipo de relações que mantemos com conhecidos, colegas, amigos e famílias e discutir a nossa postura face a cada um. Tratou-se de uma atividade pertinente e com a qual os alunos praticaram a escrita, a leitura e a expressão oral.

O último exercício de audição nesta unidade foi sobre a primeira avaliação oral, por altura do início do segundo período. Para tal, todos os alunos tiveram a oportunidade de se ouvirem e de assinalarem os pontos fortes e os pontos fracos da sua performance. Posteriormente refletiram sobre como poderiam melhorar na próxima avaliação oral e por fim, em conjunto, corrigiram os erros e as falhas mais comuns. Deste modo, ao terem a noção do que produziram, os alunos puderam preparar-se mais eficazmente para a avaliação seguinte.

No término desta unidade, preparei uma atividade sobre um filme, “Parental Guidance” e que retrata o conflito de gerações avós, netos, pais e filhos, mas de uma forma muito humorada. A turma foi dividida em quatro grupos (o dos avós, o dos netos, o dos pais e o dos filhos respetivamente) sendo que cada grupo ficou responsável por realizar algumas tarefas relativamente às personagens que tinham de observar. O objetivo era identificar as diferenças de mentalidade e de comportamento entre as gerações e tentar que os alunos se colocassem no lugar, sobretudo dos mais velhos, com quem há, tendencialmente, mais atritos.

V.2. As aulas de Espanhol.

A regência das aulas de Espanhol teve início a 22 de Novembro de 2012 e a conclusão a dia 30 de Maio de 2013. Elaborei duas unidades didáticas completas (anexos 17 e 18), mas todas as semanas lecionei 90 minutos de aula. Nas duas unidades

didáticas tentei diversificar os materiais e a tipologia de exercícios embora, e à semelhança das aulas de Inglês, dei mais primazia à compreensão e à expressão oral.

Na primeira aula da primeira unidade didática que preparei, “Mi casa es tu casa”, planejei um exercício de oralidade de forma a quebrar o gelo e habituar os alunos à minha presença e simultaneamente aproveitei este exercício para introduzir o tema da unidade sobre a casa e a vida no campo e na cidade. Utilizando três tipos de casas diferentes nas quais coleí uma fotografia minha, os alunos puderam identificar tipologias de habitações (cada casa corresponde a um continente diferente do planeta) inferindo sobre os lugares onde vivi, dando oportunidade para rever as estruturas do *pretérito perfecto de indicativo*.

A par das imagens, os exercícios de audição estiveram sempre presentes em praticamente todas as aulas, sendo que nesta unidade optei por exercícios de compreensão oral gravados com a minha voz, à semelhança do que tinha delineado nas aulas de Inglês, com a finalidade de introduzir vocabulário e estruturas gramaticais. Neste caso em particular, sobre o vocabulário alusivo às partes da casa e aos objetos e sobre a gramática, o *pretérito perfecto*, o *futuro imperfecto* e o *condicional*.

Relativamente às atividades de oralidade, nesta primeira unidade sugeri um *role-play* na forma de debate, alusivo às diferenças da vida no campo e na cidade. Para este tipo de exercício é importante discutir previamente com os alunos as etapas a ter em conta até à encenação do debate. Naturalmente perde-se tempo com este tipo de procedimentos, mas considero muito importante que os alunos se situem e fiquem esclarecidos quanto aos objetivos a atingir. Este debate foi gravado em MP3, algo que de início causou certa estranheza nos alunos. No entanto, e no decorrer do debate não se sentiram inibidos e no final, consideraram proveitoso para a sua aprendizagem.

Por outro lado, houve momentos em que preparei diálogos a pares, nomeadamente para prever o futuro do planeta empregando as estruturas do *futuro imperfecto*, e dar conselhos ao colega do lado, através do uso do condicional. Por se tratar de uma turma pequena, também foi simples organizar discussões em grupo e até de preparar a festa inauguração da casa da professora-estagiária, para a qual os alunos deviam contribuir com algo, pondo em prática os pronomes de complemento direto e indireto.

De salientar que, num grupo destas dimensões, foi simples envolver todos os elementos em exercícios deste género. Além disso, este número ideal para uma turma de língua estrangeira, permitiu-me devolver o *feedback/la retroalimentación* no término de

cada exercício e assim discutir em conjunto com os alunos os aspetos positivos da sua performance e corrigir, em conjunto, erros e falhas, sem me dirigir especificamente a um aluno em concreto.

No caso da unidade didática “De compra” trabalhada ao longo do terceiro período, as atividades de compreensão oral coincidiram sempre com vídeos que iam ao encontro do tema a trabalhar, isto é, o consumo.

Dado que os alunos tinham regressado de férias, entendi que a primeira aula deveria ser uma ponte entre os conteúdos abordados antes da interrupção letiva e o novo tema a trabalhar e, para tal, reuni um conjunto de palavras-chave e incitei os alunos a relembrar os conteúdos já abordados. Estas atividades parecem-me muito benéficas, pois permitem que os alunos se expressem oralmente, troquem ideias e relembrem em conjunto tudo o que foi abordado anteriormente e possam estar mais recetivos ao que lhes vai ser proposto. Para mim, e como já salientei, o transitar de etapas e de conteúdos é fundamental para que haja coerência e clareza nas planificações que delineamos.

Ao longo desta unidade utilizei vídeos em praticamente todas as aulas, com os quais me foi possível trabalhar várias competências em fases diferentes com vista à produção oral. Antes, porém, alertei os alunos para serem sensíveis à linguagem corporal dos intervenientes, às mudanças de fala, às interrupções, entres outros pormenores que tornam o diálogo e o momento de interação, o mais próximo possível do real.

Para tal, e logo na primeira aula, exibi um excerto do filme “Mujeres al borde un ataque de nervios”, de Pedro Almodóvar, que serviu para discutir com os alunos estas sub-competências da oralidade. Numa primeira fase, exibi o vídeo sem som e foi curioso registar as hipóteses que os alunos formulam a respeito das relações entre as personagens, os gestos, as expressões faciais e a forma como especularam em relação aos laços de efetividade entre os intervenientes. Depois da fase da discussão, projetei o vídeo novamente e aí os alunos confirmaram as hipóteses que tinham delineado e concordaram que a linguagem corporal é tão ou mais expressiva quanto a comunicação verbal. Após este vídeo foi mais fácil para os alunos, imaginar e elaborar diálogos de acordo com os intervenientes e com os diferentes contextos nos quais se produziam os exercícios sugeridos.

Em todas as atividades que desenvolvi a partir dos vídeos que selecionei houve espaço para uma fase introdutória de pré-visualização. Este momento serviu para que,

individualmente, os alunos refletissem sobre a sua experiência de vida em relação ao tema do vídeo que iriam observar.

Posteriormente, na fase do visionamento do vídeo, os alunos tinham acesso a diferentes tipos de texto que brotavam do mundo real como a publicidade, os anúncios, nomes de espaços públicos e de lugares. O vídeo servia também para ouvirem diferentes pronúncias da língua Espanhola o que permitiu, por um lado, ampliar o vocabulário e consolidar estruturas gramaticais e, por outro, servir de base para melhorar a fluência na expressão oral e avançar para a última parte, a do pós-visionamento.

Esta etapa final tinha como objetivo a produção e era habitual indicar aos alunos, um exercício de expressão oral a pares ou em grupos de três para ser apresentado em voz alta. Muito embora em algumas das atividades que desenvolvi para acompanhar o vídeo não constasse uma secção dedicada à autoavaliação, eu tinha por hábito perceber junto dos alunos quais os exercícios mais acessíveis ou aqueles que lhes tinham causado alguma dificuldade na execução. Para mim, a opinião dos alunos é também uma forma de receber *feedback/retroalimentación* sobre o trabalho que levei a cabo e moldar o mais possível os objetivos ao grupo.

Nesta unidade os alunos foram também protagonistas dos seus próprios vídeos, e este é o momento para elogiar a criatividade e o espírito sempre recetivo a desafios desta natureza, por parte da turma de Espanhol.

Um dos primeiros vídeos que criaram para as aulas, aconteceu a propósito de uma visita de estudo que realizaram a Madrid, durante a ARCO. Em pequenos grupos, os alunos apresentaram “Mi mirada sobre Madrid”, um vídeo no qual relataram a sua passagem pela cidade, bem como os aspetos que mais os impressionaram no decorrer da feira temática. Não foi de estranhar, portanto, que os alunos tivessem aderido ao *eTwinning*, que apresentei à turma em conjunto com a minha colega Brigitte Antunes no decorrer da segunda aula do terceiro período.

Na preparação desta atividade e da visita da escritora Marta Teixeira Pinto no mesmo dia, sugeri aos alunos que imaginassem uma receita de modo a tornar um livro mais apelativo e a despertar maior interesse nos leitores. Dado que os alunos estavam a rever o tema da alimentação, esta ideia pareceu-me adequada à aula e ao projeto em si. Para tal distribuí várias receitas, uma diferente por cada par, nas quais os alunos deviam classificar vocabulário distinto (alimentos, utensílios de cozinha...) e o uso do imperativo para dar instruções, de modo a aproximarem-se dos conteúdos lexicais e gramaticais.

Seguidamente assistiram ao vídeo “Me gusta leer” do *youtube* e que proporcionou uma reflexão sobre a liberdade criativa que a leitura nos permite, ao imaginarmos as personagens, os lugares, os cheiros, isto porque o grupo não tinha hábitos de leitura, na sua maioria. Depois da atividade de reflexão e de troca de ideias, os alunos preparam a receita do livro ideal e apresentaram-na em voz alta. Desse modo, ensaiaram o vídeo do dia Mundial do livro, a ser publicado na plataforma *eTwinning*.

Porque, ao longo das receitas que apresentaram, percebi que os alunos demonstraram algumas dificuldades com os determinantes e com os pronomes indefinidos e o fenómeno da apócope, organizei um diálogo em tiras de papel, cujos participantes eram os próprios alunos. Cada um devia preencher o espaço em branco correspondente ao seu nome e, no final, procedeu-se à leitura em voz alta e ao esclarecimento de questões. Os alunos consideraram este exercício bastante divertido e puderam praticar em simultâneo a escrita e a oralidade, através da leitura em voz alta.

O dia de *Sant Jordi* na Catalunha coincide com a celebração do Dia Internacional do Livro, razão pela qual desafiámos os nossos alunos a criar um vídeo com o propósito de falarem das suas leituras e dos seus livros preferidos, contribuindo para o projeto *eTwinning*, como acima foi mencionado. Beneficiando da preciosa ajuda da minha colega Brigitte Antunes que encaminhou os alunos para a biblioteca e gravou os vídeos a publicar na plataforma, eu trabalhei com aqueles que permaneceram na sala aguardando a sua vez de filmar.

Assim, desenvolveram uma atividade em três etapas distintas: primeiro deduziram sobre a relação entre as imagens de Miguel de Cervantes, São Jorge e a lenda do dragão, as *ramblas* de Barcelona e as bancas de livros. Depois organizaram um puzzle biográfico sobre Miguel de Cervantes e, por fim, trabalharam numa ficha sobre o vídeo “Rosas y libros” que explica de que modo vivem os catalães este dia. O vídeo constituiu uma oportunidade para os alunos contactarem com a cidade de Barcelona, a língua e a cultura catalãs e, por estar legendado em Espanhol, os alunos puderam treinar a audição e a leitura em simultâneo.

A minha colega Brigitte Antunes informou-me que, no decorrer das filmagens dos vídeos a serem publicados na plataforma *eTwinning*, deu *feedback/retroalimentación* aos alunos, exibindo os vídeos gravados sendo que, nalguns casos, houve a necessidade de repetir a gravação, porque os próprios alunos se aperceberam de algumas falhas e erros no seu discurso e pediram para gravar novamente.

A penúltima aula antes da avaliação oral foi dedicada às estruturas do imperativo regular e irregular. Para trabalhar este tema, projetei alguns *slogans* e incentivei os alunos a identificar o alvo da mensagem e a identificar o modo imperativo. Depois, e para consolidar esta estrutura gramatical, exibi um vídeo com anúncios de rua que se podem ler um pouco por todo o lado nas cidades, e que os alunos deviam transcrever de modo a assinalarem as estruturas do imperativo para finalmente criarem campanhas publicitárias para os colegas da turma, tendo como base um exemplo de campanha que eu redigi. Tratando-se de um grupo pequeno, foi simples devolver *feedback/retroalimentación* na conclusão deste exercício, sobretudo na pronúncia, no ritmo e na ênfase a dar na leitura de anúncios ou campanhas que visam a publicidade, e permitir estabelecer uma ponte para os usos e estruturas do conjuntivo e que apresentaram a pares.

O último exercício de audição desta aula tratou-se de um poema para preenchimento de espaços, com o objetivo de consolidar as estruturas do imperativo e estabelecer a ponte para o conjuntivo, a última etapa desta unidade e o tema da aula seguinte.

Na última aula desta unidade, os alunos começaram por discutir alguns sintomas de saúde e trocaram alguns conselhos sobre o que fazer em caso de doença. Com o objetivo de alargar o vocabulário e discutir as estruturas do conjuntivo, preparei um exercício de audição gravado com a minha voz, a propósito de uma ida ao médico. Na conclusão desta atividade, os alunos discutiram o conteúdo dos diálogos e prepararam eles próprios um diálogo sobre uma ida ao médico, que apresentaram a pares.

Porque o modo conjuntivo é utilizado, entre outros contextos, para aconselhar, projetei algumas caricaturas de pessoas famosas que tentavam encontrar soluções para alguns dos seus problemas, através da secção de uma revista cor-de-rosa imaginária. Este exercício de leitura permitiu fortalecer as estruturas do conjuntivo, preparando os alunos para a prova escrita que iria ter lugar na aula seguinte, além de me ter permitido devolver *feedback/retroalimentación* da pronúncia, do ritmo e da entoação num tipo de texto mais de carácter informal.

V.3. As tipologias de *feedback/retroalimentación* nas aulas de Inglês e de Espanhol.

Na abordagem comunicativa impera a tolerância ao erro, por se considerar um fator inibidor na fluência e na comunicação. Ao tentar indagar outras posições face ao erro, conclui que, e da bibliografia que consultei, não há unanimidade sobre a melhor

tipologia de *feedback/retroalimentación* a devolver aos alunos no que respeita a expressão oral. Em praticamente todos os artigos a que tive acesso, a reformulação é o exemplo que mais frequentemente surge, sobretudo a implícita. Na verdade, qualquer tipologia de *feedback/retroalimentación* explícito/a não abona favoravelmente aos alunos por, entre todos os constrangimentos que causa, interromper o fluxo da comunicação.

Daí que procurei seguir a abordagem comunicativa recebida das didáticas, além das indicações da tabela constantes no ponto 3 do capítulo I sobre as características do *feedback/retroalimentación*, sugeridas pelo construtivismo social, destacando principalmente que este/a deve ser específico/a, positivo/a, equilibrado/a, construtivo/a e desafiador/a.

Por seu lado, o QEQR esclarece-nos quanto ao papel do professor perante o erro:

- a) todos os erros e falhas devem ser imediatamente corrigidos pelo professor;
- b) a correção mútua imediata deve ser sistematicamente encorajada para fazer desaparecer os erros;
- c) todos os erros devem ser anotados e corrigidos quando não interferem com a comunicação (p. ex.: separando o objetivo da correção do objetivo da fluência);
- d) os erros não devem ser apenas corrigidos, mas também analisados e explicados em tempo oportuno;
- e) as falhas que são meros lapsos devem ser ignoradas, mas os erros sistemáticos devem ser erradicados;
- f) os erros só devem ser corrigidos se interferirem com a comunicação;
- g) os erros devem ser vistos como “uma interlíngua transitória” e ignorados.

(QEQR: 215)

Destas indicações destaco uma certa incoerência relativamente ao papel do professor, entre o que este deve ou não fazer. Se por um lado o QEQR sublinha que “...os erros e falhas devem ser imediatamente corrigidos pelo professor”, mais abaixo refere que “... as falhas que são meros lapsos devem ser ignoradas”. Na minha opinião, as falhas são próprias até de falantes nativos e, dado que não comprometem nem a comunicação nem a fluência do discurso, a sua importância deve ser relevada. Pelo contrário, os erros, porque causam constrangimentos e dificultam a progressão, devem ser tratados e corrigidos num momento oportuno, mas não no imediato.

A este propósito, e em conversa com as professoras orientadoras, ambas sublinharam que muito embora corrijam de forma consecutiva os erros e falhas, lamentam que se tenham fossilizado e que os alunos não se autocorrijam. Desabafaram que por vezes se torna muito desgastante insistir no mesmo, quando na verdade não vêm resultados. Para organizar o trabalho a este nível, definimos que os erros seriam classificados em três grupos: os de gramática, os de vocabulário e os fonológicos. Para a

avaliação da oralidade em concreto, a grelha proposta pelo GAVE, e à qual farei referência mais adiante, serviu de referência na realização das provas de oralidade.

Ao longo das aulas, tentei variar o mais possível a devolução de *feedback/retroalimentación* nos exercícios de expressão oral. Sobretudo, esforcei-me para que o meu papel em sala de aula fosse neutro, muito embora no início me sentisse tentada a corrigir os alunos, interrompendo as suas falas. Devo admitir que para um professor não é fácil ignorar os erros e as falhas dos alunos, mas procurei deixar fluir o seu discurso dando-lhes espaço e liberdade para se expressarem.

No primeiro capítulo deste relatório, mencionei alguns dos métodos e abordagens de ensino das línguas e as suas propostas de *feedback/retroalimentación*. Por uma questão de coerência, segui, como aliás já comentei, a abordagem comunicativa e as sugestões do Construtivismo Social. Porém, observando os argumentos das restantes abordagens e métodos de ensino, o trabalho que desenvolvi durante a PES espelhou um pouco de cada um quanto ao tratamento do erro.

Nos erros de gramática e de sintaxe, a correção partia essencialmente de mim, seguindo as coordenadas do *Audiolingual* e do *Total Physical Response*, nas quais o *feedback/la retroalimentación* é muito centrado no professor. Tratando-se de estruturas específicas da língua com as quais os alunos sentem alguma dificuldade e menos à vontade, senti que o meu papel era determinante no esclarecer de dúvidas e de questões que se relacionam com o funcionamento da língua e que têm implicações na evolução da aprendizagem. Para o vocabulário, fonética e a prosódica, optei pelas reformulações em algumas ocasiões (apenas com alunos participativos e auto-confiantes), mas geralmente não interrompi o fluxo do discurso e só no final de cada intervenção é que discutia em conjunto os erros das intervenções orais.

O caderno de notas que me acompanhou ao longo da PES foi o meu maior aliado, a par do quadro da sala de aula. Com efeito, na fase inicial de cada aula onde procurava ter uma conversa de carácter informal com os alunos por forma a quebrar o gelo e a motivar a conversação entre o grupo, ia tomando notas das participações dos alunos e, no final propunha que me ouvissem e identificassem quais os erros e/ou falhas detetadas com a finalidade de as corrigir.

Outras vezes, era o quadro da sala de aula que servia de suporte ao *feedback/retroalimentación* na preparação de um exercício oral. Era aí que transcrevia todos os erros, falhas e omissões gramaticais, lexicais e fonológicos do exercício oral realizado, de modo a alertar para aqueles erros mais frequentes na comunicação.

Sem identificar ou especificar quem disse o quê, procurava envolver todos os alunos na correção das intervenções orais e penso que ao longo do tempo, acabou por gerar um efeito positivo. Primeiro porque me parece que, e sobretudo no caso da turma de Inglês, este tipo de exercício serviu para que os alunos entendessem que os erros são próprios de quem pratica a língua e consequência do processo de aprendizagem. Depois porque ao possibilitar que se corrigissem em grupo (apesar de cada aluno ter noção dos seus erros) senti que esta atividade os motivou e que, com o tempo, começaram a expressar-se mais e a intervir de forma espontânea.

O professor deve permitir que o discurso do aluno flua normalmente mas, apesar disso, defendo a relevância de corrigir, ainda que de forma positiva e implícita, sem prejuízo para o aluno. Para tal, a autocorreção (na qual o professor evidencia o erro do aluno e incentiva-o a corrigir) e a clarificação (quando a mensagem não foi clara) foram os dois dos tipos de *feedback/retroalimentación* implícito/a que utilizei com mais frequência.

No decurso dos exercícios de oralidade, tentei dar uma tônica de humor nos momentos em que, através da repetição e da clarificação, pretendia que os alunos se autocorrigissem. De facto, a atitude do professor na forma como se expressa, pode ser geradora de uma relação positiva ou negativa com os seus alunos e, logo, o impacto na aprendizagem ser benéfico ou inibidor.

Ao incentivar a autocorreção de determinada parte do discurso, colocava habitualmente ênfase com certo sentido de humor naquilo que desejava salientar: *What sort of language are you speaking, English, Portinglish or Portuguese? Qué lengua habláis, español, portuñol o espanglish?*. Assim, os alunos visados identificavam o erro e entendiam que algo devia ser corrigido. Por conseguinte, e em jeito de brincadeira séria, os alunos sentiam-se muito mais desprendidos da formalidade da disposição da sala de aula e motivados para participar.

Entre as duas turmas, devo referir que foi com o grupo de Espanhol que me senti mais determinada a recorrer a estes estímulos, uma vez que o comportamento e a postura dos elementos da turma de Inglês entre si, nem sempre criavam o melhor ambiente para devolver *feedback/retroalimentación* desta forma.

A autocorreção é também visível no trabalho a pares. Ao sugerir determinado exercício de oralidade a dois, sentia que os alunos corrigiam os colegas com quem trabalhavam. Se, por um lado procurava diversificar os pares de trabalho, por outro apercebia-me que ao não trabalharem com o colega com quem estavam habituados, se

sentiam menos à-vontade na elaboração dos diálogos. Mas, para além da óbvia ajuda mútua, os alunos com aproveitamento menos satisfatório beneficiaram bastante dos seus colegas, pois ao ouvi-los nos momentos de interação, conseguiram organizar melhor o seu discurso (a introdução, o desenvolvimento e a conclusão), diversificar vocabulário, melhorar a sua pronúncia e reparar erros gramaticais. A autocorreção entre pares revelou-se igualmente muito positiva, porque favoreceu a tolerância entre alunos, contribuiu para a melhoria da proficiência oral e até da autoestima, algo que inclusive na turma de Inglês se verificou, sobretudo a partir da segunda metade do segundo período de aulas em diante.

A importância da voz no *feedback/retroalimentación* da oralidade é preponderante no momento da produção e mais tarde quando os alunos têm a oportunidade de se ouvir, de avaliar a sua performance e de reformular o seu *output*. Com efeito, os exercícios de oralidade realizados em sala de aula, e gravados em formato MP3, permitiram que, durante a audição dos mesmos, os alunos pudessem refletir sobre as suas próprias produções. No fundo, este momento servia de autoavaliação e, na grande maioria das vezes os alunos conseguiam identificar os seus erros e falhas, criticar a sua pronúncia, o seu ritmo e melhorar a sua expressão oral.

A metodologia *Community Language Learning* é apologista das gravações em distintos suportes. Na verdade, pode haver quem critique gravações de voz nestes âmbitos com o propósito de devolver *feedback/retroalimentación*, por considerarem uma forma demasiado expositiva dos alunos, o que pode gerar alguma inibição e timidez. No entanto, e dada a experiência da PES, creio que este exercício é muito proveitoso e benéfico na correção oral, por permitir que se discuta com o grupo de alunos as suas performances e erros mais ou menos fossilizados. Também, muito embora cada aluno grave a sua voz, o que é facto é que os exercícios de produção oral propostos eram sempre realizados a pares e esse fator é menos constrangedor. A turma, ao ouvir, presta atenção ao diálogo a pares e não somente às falas de um colega em particular.

Ao ouvir as suas produções orais, os alunos modificam o seu *output*, o que favorece a sua expressão oral, pois tornam-se mais desenvoltos, o discurso decorre com maior fluidez e isso contribui para uma melhor performance na sua avaliação oral.

A par do formato áudio, também o vídeo serviu de base para devolver *feedback/retroalimentación*. Ao longo da PES, os alunos do 11.ºC revelaram-se muito participativos e entusiastas quanto a este suporte e abraçaram vários desafios, entre estes

“Mi mirada hacia Madrid”, a propósito da visita à feira ARCO em Fevereiro, o lançamento de receitas caseiras e o *eTwinning*, plataforma europeia de escolas sobre a qual me pronunciarei no último capítulo. Os alunos de Inglês aderiram poucas vezes a este tipo de iniciativas, talvez por sentirem mais obstáculos na organização e produção do seu discurso oral.

Admito, porém, que não é fácil levar a cabo a realização de um vídeo que é posteriormente exibido aos colegas da turma. A exposição da imagem gera incómodo mas é também uma ferramenta poderosa no devolver de *feedback/retroalimentación*. A imagem registada denota o nosso estado anímico, projeta a nossa voz e a nossa linguagem corporal e através desta transmitimos serenidade, ansiedade, tranquilidade ou nervosismo. O visionamento de um vídeo em conjunto com a turma, sobretudo se esta for tolerante e respeitadora, é sempre mais eficaz no identificar de erros. A duração da gravação assim o permite, pois é a sua análise que possibilita a deteção dos aspetos menos positivos, além de que os alunos adquirem uma consciência maior relativamente à sua postura favorecendo as apresentações orais seja em L2, seja nas demais disciplinas.

A abordagem comunicativa, a *Silent Way*, *The Natural Approach* e a *Suggestopedia* defendem que os erros não devam ser corrigidos, sendo que essa é também a minha posição. Mas entendo que o professor, enquanto mediador, deve devolver *feedback/retroalimentación* sobretudo positivo/a das atuações/produções orais dos seus alunos e procurar escolher expressões de elogio e de recomendação. A seguir enuncio algumas para o Inglês e depois para o Espanhol.

Para dar reforço positivo: *Good! Well done!; You have been working really hard to overcome your difficulties; You speak with considerable fluency; You have a good grasp of the grammar; You communicate well in class; I'm very pleased with the progress you have made.* Ao aconselhar estratégias para melhorar a proficiência: *You should try to gain as much exposure to written and spoken English as much as possible; You should make use of extra-curricular resources – Internet, books, magazines, films – to improve your English; You should read as much as possible in English to develop a feel for written English; You should take every opportunity to practise spoken English.*

Para valorizar a expressão oral nas aulas de espanhol: *Muy bien chico/a; Qué buena pronuncia tienes; Te desenvuelves muy bien en español; Me gustan mucho tus participaciones en los diálogos; Hablas con mucha naturalidad; Creo que tienes una*

actitud muy positiva hacia el español; Estoy muy contenta de que hayas hecho progresos muy provechosos en español.

Sugerir melhorias na oralidade em Espanhol: Oye, ¿por qué no intentas hacer frases más cortas y sencillas?; En casa habla para el espejo durante un par de minutos. Eso te ayudará; Entrena un poco la lectura en voz alta y con diferentes ritmos; Ve películas subtítuladas en español; Escucha canciones y ve el telediario en TVE.

Ao estimular o aluno através de um conjunto de estratégias que visem melhorar a sua performance, o professor contribui para que o resultado da avaliação formal da expressão oral seja positivo. Ora, precisamente uma das avaliações formais da oralidade em Inglês e em Espanhol baseou-se no modelo de prova de expressão oral sugerida pelo GAVE e que segue as diretivas do QECR para as Línguas Estrangeiras. Tratou-se de uma experiência com o propósito de averiguar o nível de exequibilidade deste tipo de avaliações atendendo à realidade das salas de aula.

V.4. A experiência da prova oral em Inglês e em Espanhol

V.4.1. Esclarecimentos e orientações na elaboração da prova oral.

Informa o GAVE que a prova oral deve ter uma duração entre 15 a 20 minutos e que o seu conteúdo deve estar em consonância com o determinado pelos programas curriculares das disciplinas. Além dos dois examinandos, o GAVE aponta para a presença de três examinadores, um que age como interlocutor e classificador enquanto os outros devem proceder como classificadores.

Quando trocámos impressões sobre este tipo de prova, a professora de Inglês informou que, no ano letivo anterior, as docentes de Inglês se organizaram no sentido de proceder a uma avaliação desta natureza, mas tal não estava previsto para este ano uma vez que as turmas são compostas, na sua maioria, por mais de 20 alunos e, para levar a cabo esta iniciativa obedecendo criteriosamente às indicações do GAVE sobre a duração das provas, seria necessário cerca de um mês para que o exercício fosse concluído. A professora orientadora de Espanhol, por seu turno, informou que nenhuma prova deste género foi realizada em tempo de aula, mas concordou que, no caso da turma 11.ºC, seria muito fácil implementá-la, atendendo ao reduzido número de alunos.

Antes de elaborar o guião e os restantes materiais para as duas disciplinas, consulte um exemplo disponível na plataforma GAVE, referente a 2009. Na verdade, o guião para a prova de Inglês, cumpre com o proposto relativamente às etapas a ter em conta, ou seja, três. No entanto, este guião não me pareceu muito favorável no que

respeita a prestação dos alunos, e refiro-me, sobretudo, à segunda e à terceira etapas. Explicando melhor, sendo este um momento de expressão oral que avalia de forma direta o desempenho dos examinandos, discordo da proposta de tarefa na segunda fase, quando o examinador exhibe uma imagem ao examinando e lhe solicita que, durante um minuto, prepare algumas considerações por escrito sobre a mesma.

Se por um lado compreendo que haja uma intenção latente de ajudar o examinando a obter uma melhor performance no decurso da avaliação, sou apologista de que este tipo de exercícios de avaliação deva ser essencialmente oral pois nestas circunstâncias pretende-se testar apenas o nível de proficiência oral.

Na última etapa, o docente examinador informa os examinados da tarefa que devem levar a cabo. Sem dúvida que o tema lançado para que os examinandos interajam, provoca discussão e é gerador de argumentos. Contudo, tenho muitas dúvidas em perceber se os alunos dispõem, em sala de aula, de momentos de treino em número suficiente de modo a alcançarem os objetivos que se pretende. Não seria mais realista, escolher um tema, entre todos aqueles que aparecem no programa, e organizar um bloco de 6 a 8 imagens alusivas ao mesmo, através das quais os examinandos pudessem ter uma base visual com a qual suportassem os seus argumentos e se desenvolvessem de forma interativa?

Sobre a experiência de campo, o 10.º A, turma de Inglês, tem 25 alunos e, perante esta realidade, a professora orientadora, decidiu reduzir a duração da prova e utilizar apenas 6 minutos por par. No caso do 11.º C, pese embora o facto de se tratar de uma turma pequena, a verdade é que decidimos, eu e a professora orientadora de Espanhol, dispor do mesmo tempo de duração do 10.º A. Pretendia com isto comparar o número de alunos por turma, e avaliar as hipóteses de uma atividade deste género ser exequível numa turma mais pequena, por oposição ao 10.º A, composta por 25 alunos. Ficou ainda decidido que eu ficaria com o papel de interlocutora as professoras orientadoras, seriam classificadoras. Para nos ajudar a refletir sobre a atuação dos alunos e decidir melhor a sua avaliação, utilizámos um gravador MP3 para registar estas provas.

V.4.2. Da execução da prova oral à posterior reflexão.

O primeiro passo para familiarizar o grupo com a prova oral a que seriam submetidos, foi o de procurar vídeos que registassem e exibissem alunos nesta situação específica de avaliação. No GAVE não há qualquer suporte a este respeito de forma que ocorreu-me procurar os vídeos da *Cambridge School*, onde, e em vários níveis de

proficiência, os professores escolhem alguns alunos a quem pedem autorização para filmar os exames de expressão oral com vista aos Diplomas homologados pela instituição. Estes vídeos visaram, primeiro informar sobre as etapas principais e o que se pretende em cada uma delas, e depois averiguar o papel dos professores e dos alunos ao longo da referida prova.

Depois de, em conjunto termos observado alguns vídeos, escolhemos um que decorre durante a prova oral do *First Certificate*. Os alunos intervenientes têm sensivelmente a mesma idade dos alunos do 10.ºA e do 11.ºC. O vídeo foi exibido na aula e a cada aluno foi distribuída uma ficha, com várias tarefas relacionadas com o mesmo (anexo 19). A intenção era a de aproximar os alunos a este tipo de momento de avaliação, pois nunca a tinham realizado anteriormente, e, o facto é que este exercício preparatório e introdutório foi estimulante, no sentido em que os alunos participaram bastante através das questões que colocaram e das considerações pessoais teceram.

No caso do Espanhol, não houve a possibilidade de mostrar o vídeo, por uma questão de tempo, mas os alunos foram informados dos procedimentos a ter em atenção no decurso da prova.

Para a elaboração destas provas, foi tido em conta, e como o próprio *Modelo* o refere, os temas abordados quer numa, quer noutra disciplina. Para tal, foram elaborados guiões (anexos 20 e 21), dos quais constavam, para o Inglês, os seguintes temas: *línguas estrangeiras; tecnologia; os media e a generation gap*. Para o Espanhol, foram seleccionados os seguintes tópicos: *a cidade e o campo; o consumo e o trabalho*. Para uma e para outra disciplina, foram criados guiões (anexos) e, organizados os pares para levar a cabo o momento de avaliação.

No que concerne a avaliação desta prova de expressão oral, as professoras orientadoras concordaram que a grelha, ainda que baseada naquela proposta pelo GAVE, deveria sofrer algumas alterações. Tais alterações decorrem do facto de ter havido a necessidade de encurtar a prova, como já foi indicado. Assim, ao invés das três etapas a que alude o GAVE, a prova teve apenas duas: da primeira de interação examinador-examinando, passou-se de imediato à interação examinando – examinando.

Por conseguinte, as professoras decidiram que a avaliação com base nos critérios sugeridos pelo GAVE seria a seguinte: Desenvolvimento temático e coerência (25%); Desenvolvimento linguístico e Correção (25%); Fluência (20%) e Interação (30%) (anexo 22).

Ao contrário da disposição da planta de sala sugerida pelo documento do GAVE, considerei, com o aval das professoras orientadoras, que a melhor localização possível era ao fundo da sala. Assim, as examinadoras ocuparam a mesa do fundo e os alunos chamados ao exame, sentaram-se de costas para a turma. Só deste modo seria possível aos professores, por um lado supervisionar o grupo de alunos e, por outro (e não menos importante), salvaguardar os alunos sujeitos à avaliação, pois uma vez sentados nessa posição, não seriam alvo dos olhares dos colegas, o que poderia ter um impacto negativo na condução e na *performance* do exercício de avaliação.

Às primeiras perguntas de *warm up* relativas ao tema sobre o qual deveriam falar, seguiu-se imediatamente o momento de interação, no qual os alunos, suportados por um conjunto de imagens, deviam desenvolver um diálogo sobre o tema em questão.

O grupo de alunos de Inglês, cujo nível de domínio/proficiência é, de acordo com o QECR, o equivalente ao B1, não conseguiu, na maioria dos casos, cumprir o que era suposto nesta avaliação. O nervosismo e a ansiedade, a par da falta de interesse nas atividades de expressão oral sugeridas ao longo das aulas, traduziram-se em lacunas no que concerne a fluência, conhecimento lexical e gramatical, além do ritmo. Foram notórias as dificuldades dos alunos em iniciar um discurso, uma conversa de âmbito informal, troca de impressões e de opiniões e mais ainda, quando se tratou de desenvolver um diálogo. Há dificuldades evidentes de domínio e de aquisição, resultado, a meu ver, da falta de exposição a modelos, exemplos, práticas com as quais os alunos se possam basear para exercitar.

Sobre o 11.ºC e os alunos de Espanhol, o balanço desta prova de avaliação oral é bastante positivo. Com exceção de um aluno que revela dificuldades de concentração, os restantes conseguiram executar as etapas facilmente e, dado que se tratava de um grupo pequeno, a própria organização foi menos morosa. O momento de interação foi alcançado e creio que, ao contrário dos alunos do 10.ºA, este grupo se submetido a um exame de equivalência à frequência, seria muito melhor sucedido na prova de expressão oral. Dadas as características da turma (e sublinho novamente o número reduzido de alunos), é muito mais fácil implementar tarefas de treino da oralidade e ensaiar provas deste tipo. Ainda assim, parece-me que adaptando provas deste género à realidade de cada grupo de alunos, proporcionámo-lhes momentos reais de exposição e de confronto que lhes são úteis no ajuizar da sua autoavaliação e, por conseguinte, na melhoria da sua performance.

A autoavaliação serve, entre outros aspetos, para que os alunos reflitam sobre os seus erros e aceitar que estes são próprios da aprendizagem. Contudo, só no momento em que têm noção da sua origem é que podem repensar e refazer o seu trabalho, de modo a preparar melhor a sua próxima performance, aquilo que se designa por *feedforward*⁵ e avançar no seu percurso. Este é o princípio que permite ao aluno negociar, mediar, auto-regular, integrar o processo de aprendizagem e logo, torná-lo autónomo. Para alcançar a autonomia, o *feedback/retroalimentación* constitui, quanto a mim, o meio imprescindível para atingir tal fim.

V.5. Constrangimentos ao providenciar *feedback/retroalimentación* em sala de aula.

Devolver *feedback/retroalimentación* da oralidade implica que, até conceberem o seu *output* ou produto final, os alunos disponham de tempo para treinar a audição e a oralidade. Como já tive oportunidade de mencionar, o *feedback/retroalimentación* de tipo implícito e indireto apesar de se tratar de mais benéfico e favorável ao aluno, sem dúvida exige mais tempo de aula no tratamento do erro, sobretudo porque uma das estratégias que implementei, foi o uso de um gravador MP3 para recolher as falas dos alunos. Obviamente que não faz grande sentido gravar e não dar espaço para que os alunos se possam ouvir.

Esta é, quanto a mim, a melhor forma de se devolver *feedback/retroalimentación* na oralidade, pois simultaneamente os alunos podem aceder a um grande número de informações relativamente ao que produziram: o tom de voz, o ritmo, a prosódica, a pronúncia, a fluência, as pausas, as interrogações, as interjeições, para além das estruturas gramaticais e lexicais. Porém, numa turma como a de Inglês, com aproximadamente 30 alunos, este procedimento não é prático. Para ouvir as intervenções de cada aluno, seja nos exercícios de expressão oral, seja nos momentos de avaliação formal, e cujo registo dura em média três minutos, aproximadamente, facilmente se conclui que uma aula de 90 minutos não é suficiente.

Neste exercício de *feedback/retroalimentación*, a relevância vai para o pós-audição e para os momentos de debate e de troca de ideias entre os alunos, a respeito das audições das suas performances. Só com oportunidades deste tipo é que os alunos

⁵ *Feedforward* vem referido no link *Teaching Resources* da página oficial da Universidade de Western Sydney e que evidencia que para gerar este *feedforward*, o *feedback* deve identificar as lacunas do aluno entre aquilo que consegue fazer e as suas verdadeiras metas/ambições na aprendizagem. Acrescenta ainda que o *feedback* deve fornecer informação suficiente para tornar mais curta essa distância entre “o que eu faço” e “o que quero fazer”.

tecem considerações sobre o seu trabalho e se autocorrigem. Todavia, este espaço de troca obriga a mais tempo para além daquele que foi utilizado para ouvir as audições o que, e atendendo à imperatividade da gestão rigorosa dos programas, significou para mim, o principal constrangimento ao dar *feedback/retroalimentación*.

Por outro lado, exercícios deste género, que projetam a voz dos alunos, constroem os elementos mais tímidos e aqueles que evidenciam dificuldades de aprendizagem. Paralelamente a isso, estas atividades são sempre mais eficazes em turmas nas quais haja um ambiente favorável de respeito e de ajuda, algo que, e no caso dos alunos da turma de Inglês, muitas vezes não se verificou, acabando por influenciar negativamente a sua prestação nos momentos de avaliação de cada unidade.

Ao longo da PES poderiam ter sido utilizados outros meios para devolver *feedback/retroalimentación*. Primeiro, desenvolvendo um espaço de tutorias individualizadas, de maneira a poder conversar com os alunos e a providenciar estratégias para melhorar a sua performance. Contudo, tal não foi possível uma vez que as professoras orientadoras não tinham este hábito fomentado e o tempo disponível é bastante condicionado, em virtude da necessidade de cumprimento dos Programas Curriculares. Também, a construção do *portfolio* linguístico poderia ter sido benéfica para os alunos, porque teriam a possibilidade de registar as suas produções orais e autoavaliar o seu trabalho ao longo do ano, comprovando as suas melhorias e refletindo sobre os procedimentos de forma a melhorar o seu desempenho.

V.6. A avaliação nas unidades didáticas de Inglês e de Espanhol.

Nas unidades didáticas que lecionei colaborei com as professoras de Inglês e de Espanhol, na elaboração de dois testes escritos sendo que no primeiro fiquei incumbida de estruturar a primeira parte (anexos 23 e 24) e o terceiro e último construí-o na íntegra (anexos 25 e 26). A estrutura do teste nas duas disciplinas respeitou as indicações do GAVE relativamente ao exame nacional. Esta opção parece-me a mais lógica uma vez que os alunos devem ensaiar este tipo de provas desde o início do ano letivo de modo a que se familiarizassem o mais possível com os objetivos do exame e o tempo de execução.

Relativamente à avaliação oral, no final da primeira unidade didática foi sugerido aos alunos de Inglês que apresentassem uma proposta de engenhoca que fosse útil à humanidade no momento em que mudassem de planeta, após o fim do mundo em

2012. Em Espanhol, os alunos idealizaram a sua casa do futuro e em ambos casos, as apresentações a pares ou em pequenos grupos de três elementos, foram gravadas em suporte MP3. Acresce dizer que, a par destes momentos formais de avaliação, houve outros exercícios de expressão oral trabalhados em sala de aula que, no seu conjunto permitiram treinar as sub-competências da língua.

Nas duas últimas aulas antes da prova de avaliação oral descrita no ponto anterior, os alunos de Inglês ouviram as audições da primeira avaliação oral que realizaram e, em conjunto, corrigiram as transcrições dos seus erros e falhas, após terem feito uma breve reflexão sobre os pontos fortes e fracos do seu desempenho (anexo 27). O mesmo aconteceu com os alunos de Espanhol, mas, e ao contrário dos seus colegas do 10.ºA, este exercício aconteceu logo depois do debate que levaram a cabo no 1.º período (anexo 28). Como se pode constatar, na transcrição das palavras, optei por não utilizar o alfabeto fonético porque nos currículos de Inglês e de Espanhol, os alunos não trabalham este aspeto.

No balanço das atividades da PES e ao consultar os Programas Curriculares do Ministério da Educação para o Inglês de 10.ºano (continuação) posso concluir que a turma de Inglês ficou muito aquém dos objetivos pretendidos para a expressão e para a produção oral. A expressão oral destes alunos é muito limitada, foram raros os elementos que verdadeiramente interagiram ou interrelacionaram informação durante as intervenções espontâneas, ou nos exercícios de oralidade.

Na turma de Espanhol, e talvez por ser o segundo ano de aprendizagem, reconheço que os objetivos propostos pelo programa curricular de Espanhol foram alcançados quer na interação, quer na expressão oral. Os alunos conseguiram por diversas vezes, trocar opiniões, intervir espontaneamente, iniciar discussões e entrevistas, exprimir pontos de vista, contar situações do dia-a-dia, entre outras. Foram, aliás, alunos excecionais pela forma como se envolveram nos projetos propostos pelas professoras-estagiárias.

Capítulo VI: Projetos no âmbito da PES.

VI.1.A definição e a seleção/planificação dos projetos: propostas e objetivos a alcançar.

Quando, em reunião de departamento, se discutiram os projetos e as atividades a promover ao longo do ano ficou acordado que os objetivos deveriam ser os que se

seguem: fomentar o hábito e o gosto pela leitura; incrementar a escrita criativa; dinamizar a Biblioteca escolar; promover o intercâmbio com uma escola europeia e o uso das línguas estrangeiras; permitir que a comunidade escolar comungue e partilhe de conhecimentos de vários âmbitos relacionados com a cultura hispana e anglófona e fomentar o ensino/aprendizagem da língua Espanhola junto de alunos em transição de ciclo. Todas as propostas saídas das reuniões seriam registadas na plataforma virtual GIAE da escola e alteradas se assim fosse necessário (anexo 29).

VI.2. Os projetos implementados.

VI.2.1. O Halloween/ El día de los Muertos.

Cumprindo uma tradição da Escola, na semana em que se celebrou o Halloween nos países anglófonos, a professora orientadora de Inglês convidou-nos a colaborar na organização de uma exposição breve que teve lugar no átrio principal. A mesma foi feita com recurso a um conjunto de contos escritos em Inglês, da autoria dos alunos da professora Hélia Rodrigues e a objetos decorativos alusivos ao dia.

Durante os intervalos, o átrio principal da Escola foi também o local da projeção da curta-metragem *Vincent* de Tim Burton, por forma a assinalar El día de los Muertos nos países latino-americanos.

VI.2.2. A Semana da Europa.

De modo a assinalar a semana da Europa e das línguas estrangeiras, eu e a minha colega Brigitte Antunes preparámos duas atividades para o Inglês e para o Espanhol (anexo 30).

O teste de Cultura Hispana e Anglófona foi um convite endereçado à comunidade escolar e um desafio aos conhecimentos sobre as culturas dos países cujas línguas oficiais são o Inglês e o Espanhol. Na organização deste jogo de carácter lúdico, estiveram os alunos do 10.º e do 11.º ano que, através de algumas pesquisas, construíram um questionário que abrangeu aspetos vários, desde a cultura, a história e a geografia. Com as questões recolhidas, foi preparado um *power-point* e, através de um computador portátil previamente instalado, os interessados puderam atestar os seus conhecimentos no decorrer dos intervalos. O prémio atribuído a todos os que conseguissem responder corretamente foi um crachá, da autoria da minha colega Brigitte Antunes, que poderia ser impresso com uma estampa à escolha. Esta iniciativa do agrado geral e muito aplaudida por alunos, professores e funcionários, decorreu durante a manhã do dia 9 de Maio.

Jugamos al español foi outra atividade da nossa autoria que decorreu no mesmo dia, mas da parte da tarde e que visou a promoção, junto dos alunos do 6.º ano da Escola Dr. Afonso Rodrigues Pereira, da cultura e da língua Espanholas, uma vez que, no ano letivo seguinte, os alunos deviam escolher a segunda língua estrangeira. Ligados em rede no site do Instituto Cervantes, e no *link* “Mi mundo en palabras”, com conteúdos de língua básicos e apropriados para a sua faixa etária, os alunos puderam ouvir, reproduzir e interagir com a língua Espanhola, através de jogos, canções, pequenos diálogos e leituras. O entusiasmo foi geral e, no final, os alunos solicitaram o endereço do sítio na internet para que em casa pudessem continuar a explorar os conteúdos, o que demonstra a popularidade deste tipo de recurso junto dos alunos.

A internet é de facto uma ferramenta extremamente útil em sala de aula, quando devidamente doseada e explorada. A prova disso mesmo é a plataforma *eTwinning* que, de uma forma simples, aproxima alunos, professores e escolas de toda a Europa e que em conjunto, vão desenvolvendo projetos, trocando experiências, unindo a diversidade num todo.

VI.2.3. O Dia Internacional do Livro.

Para celebrar este dia, convidámos uma jovem escritora e psicóloga (e amiga), a Marta Teixeira Pinto, a visitar a escola para promover o seu primeiro livro recém-publicado. Visto que este livro foi desenvolvido quando a escritora era ainda adolescente, considerámos pertinente, dado o público-alvo, não só apresentar um livro que é dirigido, sobretudo a jovens, como também um exemplo de sucesso de alguém que, desde muito cedo, perseguiu o sonho de se tornar escritora, algo só agora tornado possível.

Ainda a propósito da vinda da escritora e no âmbito deste Dia do Livro, decidimos lançar um desafio aos nossos alunos. A partir de dois excertos da obra “Portas Mágicas”, os alunos eram convidados a escrever um conto em Inglês e em Espanhol. Dado que as turmas que acompanhei não manifestaram grande interesse em participar, a atividade foi levada a cabo pelos alunos da minha colega Brigitte Antunes. Os finalistas receberam um livro generosamente oferecido pela Consejería de Educación de España en Portugal.

Porque o dia 23 de Abril é também um dia especialmente assinalado na Catalunha, após a entrega dos prémios aos alunos, as professoras-estagiárias explicaram aos presentes as origens da celebração do dia de São Jorge nessa região de Espanha, e da tradição de presentear os amigos e familiares com um livro e uma rosa. À escritora

convidada foi simbolicamente oferecida uma rosa e um exemplar do livro *Vamos falar da Lourinhã*, de Rui Marques Cipriano, um escritor local já desaparecido.

A propósito da vinda da escritora, eu e a minha colega Brigitte Antunes escrevemos um artigo que foi publicado no jornal da Escola (anexo 31).

Os alunos de Inglês e de Espanhol assinalaram também este dia através da sua participação no *eTwinning*.

VI.2.4. O *eTwinning* como plataforma de expressão oral e de intercâmbio cultural.

Há já alguns anos que tinha ouvido falar desta plataforma e, ao aceder ao sítio na internet, pode ler-se no documento publicado:

eTwinning is the Community for schools in Europe. Teachers from all participating countries can register and use the eTwinning online tools (the Portal and Desktop) to find each other, meet virtually, exchange ideas and practice examples, team up in Groups, learn together in Learning Events and engage in online-based projects (pág. 4)

Apesar de conhecer vagamente o *eTwinning*, decidi contactar uma professora que, há já alguns anos, vinha promovendo esta plataforma de intercâmbio e de trabalho no outro agrupamento de escolas da Lourinhã, o Dom Lourenço Vicente.

Na entrevista que segue em anexo (anexo 32) a docente de Inglês, Ana Isabel Alves, deu-me a conhecer este recurso e disponibilizou-se para, numa pequena formação, elucidar-me sobre como tirar o melhor proveito possível da plataforma. Ora, num cenário de contenção de custos como o atual, o facto de o *eTwinning* funcionar apenas com recurso às TIC e a uma ligação à internet é bastante favorável, pois não inviabiliza qualquer tipo de iniciativa que se deseje promover, pelo menos a nível financeiro.

O primeiro passo para aceder, é registar a escola e logo depois pesquisar projetos e *eTwinners* nas mais distintas disciplinas e faixas etárias. A finalidade é a de pôr em prática as línguas estrangeiras, seja com produções escritas, seja com a expressão oral, através de *chats* e utilizando o *Skype* para esse efeito. É importante referir que, ainda que seja possível participar em projetos comunicando nas outras línguas da União Europeia, o Inglês é a principal língua de comunicação do *eTwinning*.

Os projetos disponíveis são para todos os gostos e preferências: uns voltados para as humanidades, outros para as ciências. O propósito é o de estimular a interdisciplinaridade, envolvendo o maior número de matérias. Tanto eu como a minha colega, Brigitte Antunes, cedo nos apercebemos que, por ser flexível, o *eTwinning*

permite que cada professor crie o seu próprio projeto e daí ocorreu-nos criar um especialmente para o Dia Internacional do Livro.

Obviamente podíamos ter agendado outro tipo de ação no decorrer do segundo período, por exemplo. No entanto, cada iniciativa a promover passa por uma avaliação que determina a sua validação. A responsabilidade desta análise está a cargo da Agência Nacional PROALV, para os programas *Comenius* (onde se inclui o *eTwinning*), *Leonardo da Vinci* e *Erasmus* e o tempo de espera, até que se saiba uma resposta em concreto, pode variar mas nunca é menos de 3 meses.

Dada a nossa curta passagem pela Lourinhã, só no terceiro período é que nos foi possível levar a cabo esta iniciativa e, lamentavelmente por questões de gestão de tempo, nem sequer pudemos aderir a projetos que já estavam a funcionar desde o início do ano letivo e muito menos implementar outros da nossa autoria. O ideal, para quem adira ao *eTwinning* é criar ou abraçar projetos logo no início do primeiro período de aulas para que haja tempo suficiente no decorrer do ano letivo para desenvolvê-los e implementá-los. Não obstante este facto, conseguimos gerar um intercâmbio com uma escola catalã, CFA Jacint Verdaguer, de Castelldefels, pois desejávamos que os nossos alunos pudessem praticar o Inglês e o Espanhol, até porque o dia do livro, e como aludi no capítulo anterior, é também o dia de São Jorge muito celebrado na Catalunha.

O desafio do nosso projeto *eTwinning* era simples: a pares, individualmente ou em pequenos grupos, os alunos deviam gravar um vídeo sobre os seus hábitos de leitura, expressando-se em Inglês e em Espanhol. Os alunos da escola anfitriã procederam da mesma forma e, no final, os vídeos foram publicados na plataforma, possibilitando que todos os vissem e dessem *feedback/retroalimentación* sobre a performance de cada um.

Os nossos alunos ficaram um pouco desiludidos com a faixa etária dos congéneres catalães, pois eram na sua maioria adultos. No entanto, um dos desafios do *eTwinning* é o de aproximar culturas, povos e cidadãos, fomentando o respeito pelas diferenças sejam estas de género, de credo ou, neste caso, de idade. Aos alunos das turmas de Inglês e de Espanhol procurei que percebessem que as barreiras de comunicação nascem, muitas vezes, de cada um e que cabe a nós ampliar ou encurtar as distâncias. O facto de os alunos da CFA Jacint Verdaguer serem adultos, não deve representar um obstáculo no seu desenvolvimento, nem afastá-los do contacto com pessoas mais jovens.

Na conclusão da atividade, eu e a minha colega Brigitte Antunes consideramos que esta foi recebida com muito entusiasmo, com exceção da turma do 10.ºA de Inglês,

onde só participaram 3 alunos. Somos da opinião de que o *eTwinning* motivou os alunos participantes a criarem vídeos com qualidade e responsabilidade, sendo que este foi um pretexto excelente para promover a oralidade e a interculturalidade. Sem dúvida alguma, recomendamos o *eTwinning* a qualquer escola.

CONCLUSÃO

Trabalhar a oralidade no atual panorama de turmas (com mais de vinte cinco alunos) gera algumas dificuldades, dado que a planificação das tarefas e a execução de exercícios a trabalhar ao longo das aulas, requer gestão de tempo e o envolvimento/motivação do grupo de alunos para falar. As atividades de compreensão oral são benéficas e permitem que os alunos contactem com o discurso falado e pratiquem a oralidade.

Paralelamente, e como em qualquer outro exercício, o *feedback/retroalimentación* na oralidade deve ser facultado/a aos alunos. A experiência da PES fez-me pensar que, a este nível, as tutorias individuais são a melhor forma de providenciar *feedback/retroalimentación* equilibrado. Os alunos devem ser informados dos pontos fortes, mas também dos pontos fracos sobre os quais devem trabalhar de forma a progredir. É verdade que a abordagem comunicativa desvaloriza o erro, mas só a noção deste possibilita ao aluno a sua autocorreção e a sua progressão curricular. A implementação do *portfolio* poderia ter sido também muito válida junto das turmas, por tratar-se de um instrumento de avaliação e simultaneamente de autoavaliação, em construção permanente.

As condicionantes da reflexão teórica da PES.

Este relatório está longe de ser um trabalho perfeito. Para que um estudo mais rigoroso pudesse ter sido efetuado, era necessário que a PES tivesse tido início em Setembro, aquando da preparação do ano letivo. As reuniões com os diretores de turma e o corpo docente que acontecem nessa altura revelam-se fundamentais na escolhas de estratégias de trabalho a desenvolver com os alunos e na discussão das planificações a médio e a longo prazo. Ao integrarmos a escola apenas em Outubro, perde-se algum tempo a conhecer as turmas e a conhecer as suas dinâmicas e, sem que nos apercebamos, já o período vai a meio.

Quanto ao *feedback/la retroalimentación* na oralidade, parece-me ser importante registar em formato áudio ou vídeo, o maior número de aulas possível, para reflexão

conjunta entre professores e alunos, dos *outputs* e dos exercícios de oralidade. Procurei encadear cada exercício de compreensão oral seguindo uma sequência lógica, especulando numa primeira fase (pré-audição), explorando depois os conteúdos para finalmente consolidar o que foi trabalhado (pós-audição).

Na conclusão desta fase, tenho consciência de que os docentes mais do que adotar uma ou outra metodologia ou abordagem devem fazer valer-se do conjunto das teorias de ensino, tirando partido do que de melhor oferecem no ensino/aprendizagem de línguas. O meu percurso profissional teve início somente agora e a PES foi apenas o ponto de partida de uma longa aprendizagem feita de avanços, de recuos, de poucas certezas e de muitas dúvidas.

Balanço da PES.

A Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado localiza-se na Lourinhã, uma vila relativamente pequena e fora dos grandes centros urbanos. Por isso, é o local ideal para um futuro professor realizar a sua PES. As turmas desta Escola não são excessivamente grandes e, no geral não há problemas graves de indisciplina. Pese embora o facto de ter sido difícil trabalhar com o 10.ºA, essa experiência acabou por ser enriquecedora, pois aprende-se a criar estratégias para saber lidar com alunos com este perfil.

Foi muito agradável o ambiente da sala de professores. Embora nem eu nem a minha colega Brigitte Antunes fizéssemos parte da “casa”, todos os professores e funcionários nos trataram como tal. Isso é muito motivador e ajuda-nos a integrar mais rapidamente e a adquirir uma certa liberdade e autonomia para desenvolver o nosso trabalho. Talvez por isso, os projetos que idealizámos foram muito bem-sucedidos, e na hora de nos irmos embora, ficámos com a certeza de que ganhámos bons amigos.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, Rebecca., NUEVO, Ana M. & TAKAKO, Egi. (2011). Explicit and Implicit Feedback, Modified output and SLA: Does explicit and implicit feedback promote learning and learner-learner interaction? *The Modern Language Journal*. (Vol.25)pp.1-10 Consultado em <<http://www.jstor.org/stable/10.2307/41413419>> Acedido a 16.05.2013.
- Agrupamento de Escolas da Lourinhã (2012): *História do Agrupamento de Escolas da Lourinhã* <<http://www.aelourinha.pt/agrupamento/historia>> Acedido a 10.01.2013.
- AGUSTÍN, María Pilar LL. (2006). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE Estudio preliminar de las creencias de aprendices. XVII Congreso Internacional de ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2. Logroño. [en línea] <http://cvc.cervantes.es/Biblioteca_ELE/default.htm> Acedido a 22.05.2013
- ALCARAZ, Cristina A. (2006). Motivación y edad: Dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral. XVII Congreso Internacional de ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2. Logroño. [en línea] <http://cvc.cervantes.es/Biblioteca_ELE/default.htm> Acedido a 22.05.2013
- ÁLVAREZ, Mercedes P. (2006). La evaluación de las destrezas orales. XVII Congreso Internacional de ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2. Logroño [en línea]<http://cvc.cervantes.es/Biblioteca_ELE/default.htm> Acedido a 22.05.2013
- AYMERICH, M., & DÍAZ, L. (2007). Repeticiones y reformulaciones. Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua en *Revista*

Marcoele, Revista de didáctica ELE n.º 5 pp. 3-10. <
<http://marcoele.com/numeros/numero-5.>>

Barros, V., & Barros, L. (2011). *Sixteen+10*. Porto: Porto Editora.

BLANCO, Ana Isabel G. (2006). La destreza oral como proceso. XVII Congreso Internacional de ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2. Logroño. [en línea] <http://cvc.cervantes.es/Biblioteca_ELE/default.htm> Acedido a 22.05.2013

BYRAM, M. (ed.) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London. Routledge pp. 124-129.

CASTRO, Francisca V., RODERO, Ignacio D., & SARDINERO, Carmen F. (2005). *Español en Marcha 2*. SGEL.

CLAVEL, Alicia M. (2012). Aprender de los errores: Una ciencia ¿SIN DOCTORES? en Revista Mosaico de la Conserjería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. N.º 30 (Diciembre) pp. 4-10.

COMISSÃO EUROPEIA (2008). Falar as línguas da Europa. As línguas na União Europeia. Consultado em <http://ec.europa.eu/archives/publications/index_en.htm> Acedido 10.07.2013

CONSELHO DA EUROPA (2001). O Quadro Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Edição Portuguesa. Edições ASA.

DACOSTA, Vanessa C. (2006). Hacia una evaluación motivadora e integradora (I): La insuficiencia del modelo evaluador actual. XVII Congreso Internacional de ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2. Logroño. [en línea] <http://cvc.cervantes.es/Biblioteca_ELE/default.htm> Acedido a 22.05.2013

ESTAIRE, Sheila (2010). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. En *Marcoele* Revista de didáctica ELE. N.º 12 pp. 1 – 18. <
<http://marcoele.com/numeros/numero-12.>>

- EZEIZA, Joseba R. (2006). El tratamiento de la expresión oral y la interacción oral en los manuales de ELE. Una perspectiva de síntesis. Actas ASELE. Logroño.[en línea] <http://cvc.cervantes.es/Biblioteca_ELE/default.htm> Acedido a 22.05.2013
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. Antologías didácticas.[en línea]<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm> Acedido a 22.05.2013
- FERNANDEZ, Sonsoles. (2002). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação, 11º Ano: Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos: Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Ministério de Educação
- FIELD, John. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- GONZÁLEZ, Fabián B. (2006). Evaluación de la expresión oral. XVII Congreso Internacional de ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2. Logroño. [en línea] <http://cvc.cervantes.es/Biblioteca_ELE/default.htm> Acedido a 22.05.2013
- HARMER, Jeremy. (2006). *The Practice of English Learning Teaching*. Harlow: Longman (1.ª edição 1988).
- HAWKINS, Eric (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERNÁNDEZ, Carmen A. (2006). La interacción en la destreza oral. XVII Congreso Internacional de ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2. Logroño. [en línea] <http://cvc.cervantes.es/Biblioteca_ELE/default.htm> Acedido a 22.05.2013
- LASAGABASTER, David (2001). La observación de clase de L2. *In Revista de Psicodidáctica*. N.º 11-12. Universidad del País Vasco pp. 67-86.

- LOTCHMAN, Katja. (2002) Oral Corrective feedback in the Foreign Language Classroom: how it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research* n.º 37 pp. 271-283. Consultado em < www.elsevier.com/locate/ijedures>.
- LYSTER, Roy. (2001) Negotiation of Form, Recasts and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms, in *Language Learning* , n.º 51 (Supl.1), pp. 265-301 Consultado em < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00019.x/>> Acedido 17.04.2013.
- LYSTER, Roy, & SATO, Kasuya (2012) Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms. *Language Teaching Journal* (Vol. 46) Consultado em <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8764296>> Acedido a 17.06.2013.
- MARTIN, J.R., & ROSE, David (2007) *Working with Discourse – Meaning beyond the clause*. London. Continuum.
- Ministério da Educação (2003): *Programa de Inglês. Nível de Continuação. 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PANOVA, Iliana, LYSTER, Roy (2002) Patterns of feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, n.º 36, pp. 573 – 595.
- PATERIANAKI, Niki. (2013). A importância do papel social no ensino-aprendizagem da segunda língua *in* Revista Ousadias da Escola Secundária Madeira Torres. Ano1 (Março). N.º1 p. 5.
- PINILLA, Raquel G. (2006). La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación. XVII Congreso Internacional de ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2. Logroño. [en línea]

<http://cvc.cervantes.es/Biblioteca_ELE/default.htm> Acedido a
22.05.2013

PEÑA, Silvia C. (1983). Desarrollo de la Expresión Oral Hispania, Vol. 66, No. 3 (Sep.), pp. 403-406. Consultado em <<http://www.jstor.org/stable/342316>>

RICHARDS, Jack C. (2008). Teaching listening and speaking. From theory to practice. Cambridge University Press.

SCRIVENER, James (2005). Learning Teaching. Macmillan. Second Edition.

SPRATT, M., Pulverness, A. & Williams, M. (2005). The Teaching Knowledge Test Course. Modules 1,2 and 3. Cambridge University Press.

THURLINGS, Marieke *et al.* Understanding Feedback : A learning theory perspective. Educational Research Review. 9, 2013 pp. 1-15 Journal homepage: www.elsevier.com/locate/EDUREV < Consultado a 05/07/2013 13:25>

University of Western Sydney: The importance of Effective Feedback <http://www.uws.edu.au/qilt/qilt/blended_learning/resources/teaching_practice/staff_feedback_toolkit/the_importance_of_effective_feedback>
Acedido 05.11.2012

WAJNRYB, Ruth (1992). Classroom Observation Tasks. Cambridge University Press.

WILLIAM, Anker. (2000). Errors and Corrective Feedback: Updated theory and classroom practice *in* English Language Forum (October) pp. 20-24.

TABELA I

Características do *Feedback/de la Retroalimentación* - Thurlings et al. (2013:5)

Characteristic	Behaviourism	Cognitivism	Social cultural theory	Meta Cognitivism	Social Constructivism
Corrective: GAS; PAS	X	X			
KCR feedback		X	X		X
Elaborative feedback before KCR		X	X		X
Direct or indirect corrective feedback		X			
Interactional feedback		X			
Identifying and correcting errors			X		
Explaining misunderstandings			X		
Specific	X	X	X		X
Clear		X			
Concrete			X		
Consistent			X		
Descriptive					X
Directive	X		X		
Explicit or implicit		X			
Polite or direct			X		
Positive or negative		X			
Positive	X		X		
Unbiased, objective		X			X
Neutral		X			X
Non judgmental, non hurtful					X
Non evaluative					X
Balanced between positive and negative			X		X
Balanced with grade			X		X
Based on actual data					X
Summative and formative			X		X
Formative			X		
Accurate,			X		X

irrefutable				
Relevant, meaningful			X	X
Justifying marks			X	
Justification				X
Instructional (Parallel, expansive, novel)	X			
Performance feedback	X			
Form and content		X		
Product and process		X		
Leaving control to learner			X	
Sufficient				X
Constructive				X
Challenging				X
Consequence of performance				X

