

VOL 7 | Nº 1  
Ano 2022

Revista da Rede Internacional  
de Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

[revistaestreiadialogos@gmail.com](mailto:revistaestreiadialogos@gmail.com)

## A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO AO SERVIÇO DE UMA PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE INGLÊS

**Margarida Castro**

*Escola Secundária Antero de Quental, Portugal  
margaridacastro@gmail.com*

**Filomena Semião**

*Escola Secundária Domingos Rebelo, Portugal  
menasemiao22@hotmail.com*

**Flávia Vieira**

*Universidade do Minho, CIEd, Portugal  
flaviav@ie.uminho.pt*

### Resumo

A autonomia na educação em línguas constitui uma meta educativa das políticas linguísticas europeias e uma condição para o sucesso educativo, o que requer a formação de professores informados e reflexivos, capazes de identificar constrangimentos e traçar planos de ação inovadores, desenvolvendo também eles a sua autonomia profissional. O presente artigo apresenta uma Oficina de Formação desenvolvida em 2020/21 no âmbito do Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – ProSucesso, Açores pela Educação, dirigida a professores de Inglês. Os participantes desenvolveram projetos de investigação-ação colaborativos no quadro de uma pedagogia para a autonomia, concluindo-se que foram capazes de reconstruir as suas práticas à luz desse referencial, com efeitos positivos nas competências de comunicação e de aprendizagem dos alunos. Conclui-se que a articulação entre ensino e investigação favorece uma postura proativa face a problemas pedagógicos e a construção negociada de intervenções reflexivas e dialógicas, elevando a agência profissional e a qualidade dos processos educativos em sala de aula. Contudo, este tipo de programas de formação exige a criação de condições de trabalho dos formandos que não foram totalmente asseguradas devido a constrangimentos externos, o que limitou a constituição de comunidades de prática e o desenvolvimento de mudanças mais coletivas e sustentáveis.

Palavras-chave: educação em línguas, formação contínua de professores, investigação-ação, pedagogia para a autonomia.

### ACTION RESEARCH AT THE SERVICE OF A PEDAGOGY FOR AUTONOMY IN IN-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION

#### Abstract

Autonomy in language education is an educational goal of European language policies and a condition for the educational success, which requires the training of informed and reflective teachers, capable of identifying constraints and drawing up innovative action plans, also developing their professional autonomy. This article presents a training action aimed at English teachers, developed in 2020/21 within the scope of the Integrated Plan for the Promotion of School Success – ProSuccess, Azores for Education. Participants developed collaborative action-research projects within the framework of a pedagogy for autonomy. Results show that they were able to reconstruct their practices in the light of this framework, with positive effects on students' communication and learning competences. It is concluded that the articulation between teaching and research favours a proactive stance in the face of pedagogical problems and the negotiated construction of reflective, dialogical interventions, increasing the professional agency and the quality of the educational processes in the classroom. However, this type of teacher education programmes demands the creation of trainees' working conditions that were not fully ensured due to external constraints. This limited the constitution of communities of practice and the development of more collective and sustainable changes.

Keywords: language education, in-service teacher education, action research, pedagogy for autonomy.

## 1. INTRODUÇÃO

A autonomia constitui uma meta da educação em línguas consagrada nas políticas linguísticas europeias (Council of Europe, 2001) e uma das dimensões da aprendizagem ao longo da vida e da construção de sociedades democráticas (Council of Europe, 2018; European Union, 2019). Contudo, as culturas escolares apresentam, frequentemente, condições adversas ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, o que requer a formação de professores informados e reflexivos, capazes de identificar constrangimentos e traçar planos de ação inovadores, desenvolvendo também eles próprios a sua autonomia profissional.

No âmbito do Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – ProSucesso, Açores pela Educação, 1 lançado pelo Governo Regional dos Açores e implementado em várias escolas do arquipélago deste 2015, a equipa pedagógica de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário dinamizou a Oficina de Formação “Em Prol do Sucesso na Aula de Inglês - Explorando Possibilidades”, visando o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria das aprendizagens dos alunos no quadro de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas.<sup>2</sup> A Oficina decorreu de setembro de 2020 a julho de 2021, com a duração de 50h: 25 horas de contacto em sessões síncronas online e 25 horas de trabalho autónomo. A metodologia de formação valorizou as dimensões reflexiva, colaborativa e experiencial do desenvolvimento profissional dos professores, integrando a implementação de projetos de investigação-ação a partir da identificação de problemas pedagógicos.

O presente artigo partilha o trabalho desenvolvido, com incidência nas experiências de investigação-ação dos professores que concluíram a Oficina, analisando o seu impacto no desenvolvimento profissional e nas aprendizagens dos alunos. Embora se trate de uma iniciativa de formação realizada no âmbito do ensino de Inglês, ilustra potencialidades da investigação-ação enquanto estratégia de formação contínua de professores com vista à promoção da autonomia nas escolas.

## 2. PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A investigação sobre autonomia na educação em línguas tende muitas vezes a subestimar as questões da autonomia do professor, o que reforça uma visão despolitizada de uma pedagogia para a autonomia, reduzindo-a um método entre outros. Entender a autonomia como um interesse coletivo e um ideal democrático implica ir além da sua dimensão metodológica e considerar também a sua dimensão ideológica, ou seja, implica radicar a pedagogia numa visão emancipatória e transformadora da educação para todos os agentes educativos. Assim, na expressão “pedagogia para a autonomia”, o termo “autonomia” refere-se ao aluno e ao professor, podendo a autonomia ser definida como “the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation” (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2017, p. 17).

Atendendo a que a educação escolar é ainda tendencialmente marcada por uma tradição transmissiva, reprodutora e pouco democrática, uma pedagogia para a autonomia implica problematizar e alterar práticas estabelecidas, o que significa que o desenvolvimento profissional e a mudança educativa se situam num espaço entre o real e o ideal, um espaço re(ide)alista de exploração de possibilidades:

Given the constraints encountered in educational settings, one of the most important feelings within the process of change is hope: to hope is “to believe in possibilities” (Van Manen, 1990: 123). Pedagogical hope and professional autonomy go hand in hand in our struggle for a better education: education that is empowering for teachers and learners and ultimately contributes to the transformation of society at large. If this sounds like a utopia, then it sounds right. Only ideals can push reality forwards, and not being able to fully accomplish them is just one more reason to keep on trying. From this perspective, dealing with complexity and uncertainty is integral to ‘re[ide]alistic’ professional lifelong learning and ‘re[ide]alistic’ pedagogies. (Jiménez Raya et al., 2017, p. 78)

As publicações sobre autonomia na educação em línguas dão-nos conta da diversidade de abordagens possíveis, fortemente determinadas pelas circunstâncias em que são desenvolvidas e pelas suas finalidades

(ver, por exemplo, Benson, 2011; Manzano Vázquez, 2018; Murray & Lamb, 2018; Jiménez Raya & Vieira, 2020). Nos programas de formação contínua de professores, importará partir dos seus contextos de ação,

das suas conceções, preocupações e agendas, promovendo a análise de constrangimentos à autonomia e

a capacidade de explorar possibilidades entre o real e o ideal. Assim, a formação deverá favorecer uma visão crítica da educação em línguas, a identificação e gestão de obstáculos à mudança, a construção de práticas de ensino centradas na aprendizagem e a interação na comunidade profissional (Jiménez Raya et al., 2007, 2017).

Entre as estratégias formativas que podem apoiar o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia na escola, destacamos o desenvolvimento de projetos de investigação-ação em sala de aula, nos quais os professores desenham, desenvolvem e avaliam planos de intervenção direcionados à melhoria das aprendizagens, desenvolvendo a sua própria agência e produzindo conhecimento profissional relevante. Sublinha-se aqui a necessidade de promover a colaboração interpares na análise e transformação das práticas, no sentido de ir constituindo comunidades de prática, cuja ação é desenvolvida em rede e orientada por metas partilhadas, sendo necessário garantir um ambiente de segurança, um equilíbrio entre interesses coletivos e liberdade individual, assim como a aceitação da diversidade de estilos e ritmos de trabalho (Vieira, 2009a; Wenger, 1988).

O potencial transformador e emancipatório da investigação realizada pelos professores é desde há muito reconhecido (Atweh et al., 1998; Bell, 2001; Burnaford et al., 2001; Carr & Kemmis, 1986; Clark & Erickson, 2003; Kincheloe, 2003). Contudo, persiste alguma controvérsia acerca do seu estatuto no âmbito da investigação educacional, sobretudo porque contraria uma longa tradição de valorização do conhecimento produzido na academia e de conseqüente desvalorização do conhecimento produzido nas escolas. Na literatura anglo-saxónica, essa controvérsia traduz-se, por exemplo, na oscilação entre os termos “indagação” (inquiry) e “investigação” (research). Smith (2018) aborda esta questão, assumindo uma posição que partilhamos e que reconhece a legitimidade da investigação realizada pelos professores:

(...) many teachers (...) ask themselves questions about their practice. In other words, wonder why things are as they are, or why something does or doesn't seem to be working, and I think there are a lot of good teachers who both do this and go beyond reflection into research, trying to answer their questions with data like student homework, chats with students, parents or other teachers, reflections they ask students to write, and so on. These teachers don't necessarily view what they're doing as 'research' but it is a kind of research – it involves questions, data, and analysis. And I think denying to this the label 'research' and calling it 'inquiry' or something like that is doing the opposite of democratising or opening the doors of research – it is maintaining the false idea that only professional researchers can come up with 'expert' findings about classroom teaching. (Smith, 2018, p. 32)

O recurso à investigação-ação como estratégia formativa afasta a formação e o ensino de uma lógica instrumental de aplicação da teoria à prática, favorecendo uma epistemologia da prática e democratizando os processos de construção do conhecimento profissional. Nesse cenário, formadores e professores colaboram na problematização das culturas escolares e na exploração de possibilidades, no sentido de melhorar a qualidade de vida na sala de aula (Allwright, 2003). Explorar possibilidades através da investigação-ação foi a finalidade central da Oficina que passamos a apresentar.

### 3. A OFICINA DE FORMAÇÃO

A Oficina “Em Prol do Sucesso na Aula de Inglês - Explorando Possibilidades” foi concebida de forma a promover uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas, valorizando a experimentação, a reflexão e a colaboração no desenvolvimento profissional dos professores. Os seus objetivos gerais e específicos são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1  
Objetivos da Oficina de Formação

Objetivos gerais	Objetivos específicos
<i>Promover o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das aprendizagens dos alunos, no quadro de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar constrangimentos e necessidades relativos ao desenvolvimento da autonomia nos contextos pedagógicos</li> <li>• selecionar e priorizar os aspetos a melhorar para centrar (mais) o ensino na aprendizagem.</li> <li>• desenvolver um plano de ação, tirando partido das oportunidades existentes e gerindo os constrangimentos identificados.</li> <li>• avaliar o impacto da ação na qualidade das aprendizagens dos alunos (competências de comunicação e de aprendizagem) e no desenvolvimento profissional (competências de reflexão e de inovação pedagógica).</li> <li>• (re)construir saberes, conceções e práticas em resultado da reflexão sobre a ação</li> <li>• (re)planificar a ação.</li> </ul>
<i>Promover a colaboração profissional através da constituição de 'comunidades de prática'</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• partilhar conceções e práticas para a construção de saberes coletivos</li> <li>• colaborar no desenho, desenvolvimento e análise de experiências de intervenção</li> <li>• reforçar relações entre escolas e entre diferentes níveis de ensino da língua</li> <li>• interagir (mais) na comunidade profissional (disseminar experiências, participar no debate sobre a escola e a educação, ...)</li> </ul>

Face a estes objetivos, foram identificadas algumas temáticas estruturantes da formação: competências essenciais de comunicação em língua e do perfil de saída do aluno, princípios da pedagogia das línguas e de uma pedagogia para a autonomia, investigação-ação e interação na comunidade profissional. A metodologia de formação integrou tarefas diversificadas, destacando-se a abordagem teórica e prática de conceitos-chave, o debate coletivo, a análise e partilha de materiais didáticos, o desenho colaborativo de projetos de investigação-ação, o seu desenvolvimento e avaliação com base em evidências recolhidas, a partilha dos projetos nas sessões síncronas e a produção de reflexões sobre os projetos e o seu impacto.

As escolas participantes foram inicialmente selecionadas pela Direção Regional de Educação, num total de 7 escolas das ilhas S. Miguel e Terceira, sendo a formação obrigatória para todos os docentes de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário dessas escolas, num total de 53. Contudo, apenas 13 professores (12 professoras e 1 professor) concluíram a Oficina, provenientes de duas escolas secundárias e três escolas básicas integradas, das ilhas Terceira e de S. Miguel. Foram vários os fatores que podem explicar a desistência da maioria dos professores e que passamos a referir.

Apesar dos contactos atempados com as escolas por parte da tutela, falhas de comunicação intraescola levaram a que a maioria dos docentes apenas tomasse conhecimento da Oficina no início do ano letivo, quando já haviam programado a sua atividade e numa fase de grande trabalho, intensificado pela pandemia e o recurso ao ensino a distância. Para além disso, muitas das escolas não corresponderam à solicitação da tutela para que todos os professores envolvidos tivessem uma tarde comum livre para trabalho conjunto nas sessões de formação e em grupos interescolas. Estes constrangimentos, a par do caráter obrigatório da formação, criaram insatisfação entre os docentes, que foi visível logo nas sessões de apresentação e que, de acordo com os testemunhos de alguns deles, teria levado a que a maioria dos formandos de duas



escolas se recusassem a participar nas condições apresentadas. Já durante o desenrolar da Oficina, numa fase em que os projetos de intervenção pedagógica estavam prestes a ser implementados, a frequência da mesma passou de obrigatória a opcional por determinação superior, o que levou a mais desistências e a uma nova redução dos grupos de trabalho, que em muitos casos ficaram circunscritos a uma escola e a um nível de ensino. Importa salientar que a situação pandémica que se vivia em 2020/21 acarretava uma forte instabilidade e maior carga de trabalho dos professores, o que condicionava a sua disponibilidade para se envolverem numa ação de formação que apresentava um grau de exigência considerável, sobretudo devido à sua componente de investigação-ação. Este pode ter sido também um fator de desmobilização, importando aqui sublinhar a resiliência dos professores que continuaram e que, apesar das dificuldades, levaram a cabo as suas experiências e concluíram a formação com sucesso.

Nas secções seguintes, começamos por apresentar alguns resultados de um questionário inicial de diagnóstico que permitiu mapear representações do grupo alargado de professores face à temática da ação, passando depois à apresentação das experiências de investigação-ação desenvolvidas e à análise do seu impacto nos professores e nos seus alunos.

### 3.1 Representações iniciais dos professores

Antes do início das sessões de formação, foi aplicado um questionário de diagnóstico online à totalidade de professores que inicialmente frequentariam Oficina. O questionário, baseado em Jiménez Raya et al. (2007, 2017), integrava um conjunto de práticas educativas relativas a duas áreas de intervenção e cinco macro-competências profissionais, conforme o Quadro 2.

Quadro 2  
*Áreas de intervenção e macro-competências profissionais*

Áreas	Macro-competências
<i>Pedagogia das línguas orientada para a autonomia dos alunos e dos professores</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Construir uma visão crítica da educação em línguas, gerindo constrangimentos e promovendo mudanças.</li><li>• Centrar o ensino na aprendizagem, garantindo que os alunos aprendem a aprender a língua ao mesmo tempo que aprendem a usá-la.</li><li>• Interagir na comunidade profissional e contribuir para o enriquecimento da mesma.</li></ul>
<i>Pedagogia das línguas orientada para o desenvolvimento de competências de comunicação dos alunos</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Criar um ambiente natural de aprendizagem da língua e tratá-la de forma holística.</li><li>• Criar uma sala de aula rica em termos de aquisição e progresso.</li></ul>

As macro-competências definidas, assim como as práticas educativas a elas associadas, constituiriam um referencial para o desenho das experiências de investigação-ação (ver guião no Anexo 1), e também para a sua (auto)avaliação, pelo que importava conhecer as representações iniciais dos participantes acerca das mesmas. Cada uma das cinco macro-competências desdobrava-se em práticas específicas e os professores deveriam indicar se estavam predispostos a desenvolvê-las, se se sentiam capazes de o fazer e se tinham oportunidades para tal.

Responderam ao questionário 43 professores. Na sua globalidade, os resultados mostravam a existência de concepções diferenciadas dos propósitos da educação em línguas e uma valorização maior das competências de comunicação do que das competências de aprendizagem. Por outro lado, embora a maioria dos professores indicasse a sua predisposição para desenvolver práticas diversificadas e reconhecesse o seu valor para o sucesso educativo dos alunos, esse número era bastante mais reduzido quando à capacidade para as desenvolver, e ainda mais reduzido quanto às oportunidades de o fazer, o que sinalizava a perceção

de constrangimentos pessoais e situacionais à promoção da autonomia nas escolas. Isto acontecia sobretudo no que diz respeito a dimensões importantes da autonomia dos alunos, como o seu conhecimento metacognitivo, a experimentação de estratégias de aprendizagem, a tomada de iniciativas e de decisões, ou a reflexão sobre a língua, a cultura e o processo de aprendizagem. Mesmo em relação à promoção de competências de comunicação, a maioria dos professores reconhecia ter poucas oportunidades para criar situações de uso autêntico da língua, orientar o aluno para a ação e encorajar a utilização da língua fora da sala de aula, o que indicava a perceção de algumas limitações na operacionalização de uma abordagem comunicativa. Finalmente, apenas uma minoria assinalou ter oportunidades para estabelecer relações com colegas de outras escolas e/ou níveis de ensino da língua.

Os resultados do questionário reforçavam a pertinência de situar a formação no quadro de uma pedagogia para a autonomia e da promoção da colaboração intra/inter-escolas na experimentação de abordagens inovadoras. A investigação-ação seria a estratégia central da Oficina, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores no seu contexto de trabalho e a aquisição de competências para explorar estratégias de superação de alguns dos constrangimentos a práticas que percecionavam como válidas para os seus alunos. Tratava-se, então, de explorar possibilidades no espaço intermédio entre o real e o ideal (Vieira, 2006; Jiménez Raya et al., 2007, 2017).

### 3.2 Os projetos de investigação-ação

A dimensão experiencial da formação ocupou um lugar central no desenvolvimento profissional e na renovação das práticas. Tratava-se, fundamentalmente, de deslocar o eixo da formação para o terreno da prática, promovendo a agência dos professores na determinação do que interessava estudar e como (Vieira, 2009b).

Numa fase inicial da Oficina, incentivou-se a identificação de constrangimentos e necessidades nos contextos pedagógicos, a priorização de aspetos a explorar para centrar (mais) o ensino na aprendizagem e o diálogo com os alunos sobre aspetos que gostariam de melhorar, envolvendo-os diretamente na negociação de estratégias de ação. Esse trabalho foi partilhado nas sessões síncronas, o que gerou a colaboração no desenho de experiências em grupos constituídos por áreas de afinidade, procurando-se tirando partido das oportunidades existentes e gerir os constrangimentos identificados.

Todos os projetos de investigação-ação deveriam explorar uma pedagogia das línguas orientada para a autonomia, implicando o desenvolvimento de competências de comunicação e de aprendizagem dos alunos. Foi fornecido um guião de apoio ao desenho dos projetos, apresentado em anexo, que integrava as cinco macro-competências do questionário inicial (v. Quadro 1) e práticas educativas a elas associadas, enunciadas agora sobre a forma de perguntas, por exemplo: *O projeto, na sua globalidade... promove atividades que promovem as capacidades de iniciativa, negociação e tomada de decisão dos alunos?* Os planos de intervenção dos professores incluíram as seguintes componentes:

1. Título (indicando o foco da experiência)
2. Contexto (tipos de escola/s, nível/níveis de escolaridade, número de alunos envolvidos ...)
3. Justificação e estratégias (possibilidades entre o real e o ideal)
4. Objetivos (resultados esperados)
5. Material (anexado)
6. Descrição da sequência didática (síntese de passos)
7. Recursos de auto e heteroavaliação do processo e do produto (anexados)
8. Desenvolvimento da autonomia e pedagogia das línguas (tarefas educativas a desenvolver no âmbito das macro-competências consideradas)

Os planos foram construídos com apoio das formadoras, em função dos problemas antes identificados, implicando o desenho de tarefas de aprendizagem e de estratégias de monitorização e avaliação da ação. O desenvolvimento dos projetos foi sendo partilhado nas sessões conjuntas a partir de um guião orientador, dando origem à produção de reflexões finais individuais, elaboradas a partir de questões incidentes nos seguintes aspetos: relação entre o projeto e uma pedagogia para a autonomia; impacto nas aprendizagens com base nas evidências recolhidas; dificuldades observadas e estratégias usadas para a sua superação;

contributo do projeto na mudança das práticas e no desenvolvimento profissional; impacto futuro esperado; importância da Oficina no desenvolvimento do projeto.

Na secção seguinte, apresentamos alguns efeitos principais dos processos de investigação-ação na transformação da pedagogia, com base na análise dos planos e reflexões finais individuais, e na observação das partilhas orais dos projetos. Os resultados reportam-se ao trabalho desenvolvido pelos 13 professores que concluíram a Oficina, transcrevendo-se alguns testemunhos das suas reflexões escritas.

#### 4. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA PEDAGOGIA

O envolvimento dos professores no desenvolvimento de projetos de investigação-ação implicou a reconstrução das suas práticas pedagógicas, tornando-as mais dialógicas e reflexivas, mais potenciadoras da autonomia dos alunos. No Anexo 2 apresentamos uma síntese dos problemas, finalidades e estratégias dos 7 projetos desenvolvidos em pares ou grupos. Todos os projetos ilustram abordagens centradas na aprendizagem, envolvendo os alunos na negociação pedagógica, na autoavaliação e na avaliação das práticas desenvolvidas. As estratégias de recolha de evidências incluíram a observação, o diagnóstico de dificuldades, a (auto)avaliação das aprendizagens, diários de aprendizagem e questionários de opinião, potenciando a monitorização e a reconstrução da ação. O Quadro 3 apresenta o exemplo de um desses projetos, focado na oralidade, que foi uma das áreas mais trabalhadas, identificando-se as tarefas educativas relacionadas com a *centração do ensino na aprendizagem*, uma dimensão central de uma pedagogia para a autonomia (Jiménez Raya et al. 2007, 2017).

Quadro 3  
Exemplo de um projeto de investigação-ação

<i>Problema</i>	Reduzida participação e autonomia na oralidade.
<i>Finalidade</i>	Promover a iniciativa no uso da língua, o recurso a estratégias de compensação, a identificação de dificuldades e de formas de as superar.
<i>Estratégias</i>	Atividade de diagnóstico Partilha de sugestões e seleção de atividades e estratégias de compensação oral Treino das estratégias selecionadas Atividades de oralidade comunicativas com recurso a estratégias de compensação Preenchimento de grelhas de observação por alunos e professores e registo em grelha de desempenho global Questionário de avaliação do impacto do projeto
<i>Centração do ensino na aprendizagem</i>	Promoção da autoestima e motivação dos alunos Envolvimento dos alunos na reflexão sobre a língua e o processo de aprendizagem Promoção das capacidades de iniciativa, negociação e tomada de decisão dos alunos Reforço do papel formativo da (auto)avaliação através de práticas de avaliação formativa Recolha e análise de evidências da prática para avaliar o seu impacto e introduzir melhorias Envolvimento dos alunos na reflexão a sua aprendizagem (ex., desempenhos, dificuldades, progressos), de forma a compreenderem como aprendem e como podem aprender melhor





Os projetos envolveram os professores na superação de constrangimentos através de abordagens de orientação democrática, que implicaram a negociação de estratégias com os alunos e com os pares, assim como o reforço da voz dos alunos no processo de aprendizagem. O seguinte testemunho da reflexão escrita de um dos formandos dá-nos conta destes contributos da investigação-ação no desenvolvimento profissional dos professores:

Penso que o contributo mais imediato foi perceber o quão importante é identificar constrangimentos que condicionam as práticas e limitam a autonomia dos alunos e dos professores e, através da reflexão e negociação com os alunos, atuar. Atuar, também, em diálogo e colaboração com outros professores. Um outro aspeto que terá um impacto imediato nas minhas práticas e no meu desenvolvimento profissional foi o reforço da consciencialização da importância da promoção da reflexão sobre a aprendizagem e do envolvimento dos alunos nessa reflexão.

Os dados recolhidos e analisados pelos professores ilustram o impacto positivo dos projetos em três aspetos da aprendizagem dos alunos: (1) desenvolvimento de competências de comunicação em língua, (2) desenvolvimento de competências de aprendizagem e (3) relação afetiva com o domínio trabalhado e as práticas desenvolvidas.

Relativamente ao desenvolvimento de competências de comunicação, foram globalmente atingidos os objetivos propostos nos planos de intervenção, tendo-se procurado criar um ambiente natural de aprendizagem da língua e aulas ricas em termos de aquisição e progresso. Comparando dados da avaliação diagnóstica dos alunos com dados recolhidos no final dos projetos, constatou-se que aqueles melhoraram as competências trabalhadas. Por exemplo, passaram a intervir mais em língua inglesa por sua iniciativa, recorrendo com crescente independência a estratégias de compensação trabalhadas; passaram a planear, produzir e reescrever pequenos textos com a ajuda de listas de estratégias a usar na escrita; e passaram a participar regularmente em tarefas que antes se recusavam a fazer. A partilha e análise dos dados com a equipa pedagógica permitiu corroborar estes resultados.

Foi especialmente visível o esforço de garantir que os alunos aprendessem a aprender a língua ao mesmo tempo que aprendiam a usá-la, através da promoção de competências de aprendizagem como identificar dificuldades, usar estratégias de organização da aprendizagem, autorregular a aprendizagem e selecionar estratégias de superação de dificuldades. Nos dados recolhidos e analisados, verifica-se que uma boa parte dos alunos, de forma mais orientada nas turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e mais aberta nas turmas do Ensino Secundário, foi capaz de identificar e ultrapassar dificuldades, embora os níveis de progresso tenham sido diferenciados. A maioria procedeu à autorregulação da aprendizagem, tendo-se, no entanto, identificado algumas incongruências entre a sua autoavaliação e os dados recolhidos pelo professor, o que indicia a necessidade de melhorar essa competência através do seu exercício sistemático. Os alunos revelaram particular dificuldade na seleção de estratégias para ultrapassar dificuldades, que nem sempre eram ajustadas às dificuldades identificadas, e quando instados a dar as suas próprias sugestões, muitas vezes estas eram vagas: “estudar mais”, “aplicar-me”. O conhecimento metacognitivo dos alunos relativamente a estratégias de aprendizagem necessita de tempo para ser desenvolvido. Ainda assim, os dados recolhidos sugerem um impacto positivo ao nível das suas competências de aprendizagem, como ilustra o seguinte testemunho:

Quanto às competências de aprendizagem, parecem-me ter sido as mais desenvolvidas e surpreendentes. A autonomia foi sempre crescente, pois os alunos mostraram-se capazes de identificar as suas necessidades na interação oral, quer na execução das atividades, quer durante a fase de avaliação. A comparação de resultados das respostas dos alunos antes e depois de usarem o Glossário mostra não só o crescente domínio dos conteúdos (...), mas também mostra como os alunos são capazes de coerentemente refletirem sobre e avaliarem as suas aprendizagens (...). O projeto proporcionou aos alunos ocasião para desenvolverem o seu sentido crítico. Para além das muito oportunas sugestões feitas aquando da discussão do início do projeto, as observações registadas na avaliação final do projeto, como “gostei de interagir e assim soube melhor se tinha dificuldades” ou “a atividade demorou muito tempo”, revelam a sua capacidade de refletir criticamente sobre as atividades e sobre a avaliação feita.

No que se refere à criação de uma relação afetiva dos alunos com o domínio abordado e as práticas desenvolvidas em sala de aula, os dados recolhidos em questionários de avaliação do impacto dos projetos

revelaram que quase todos gostaram da experiência vivenciada e reconheceram a sua utilidade para a aprendizagem. Para tal terá contribuído o seu envolvimento na negociação pedagógica, que constituiu uma estratégia transversal aos projetos e um dos impactos mais significativos dos processos de investigação-ação:

O aspeto do projeto que irá ter mais impacto nas minhas práticas será sem dúvida a negociação, o feedback e a promoção da autonomia dos alunos. Se tivesse de escolher algumas palavras-chave em todo esse projeto, com certeza que escolheria “negociação”. De facto, a palavra *negócio* vem da combinação de *nec* + *otium*. No latim, *otium* é descanso, lazer, e a partícula *nec* é um advérbio de negação. Praticar o não-ócio é negociar, é tornar os alunos agentes ativos no processo do ensino/aprendizagem. Portanto, quando há negociação, os alunos ficam mais motivados e envolvidos no projeto, o que facilita a aprendizagem.

Os testemunhos dos professores nas partilhas orais e nas reflexões escritas evidenciaram o papel das experiências de investigação-ação no desenvolvimento da sua capacidade reflexiva: analisaram o seu percurso e os seus projetos, suportando as suas conclusões em evidências recolhidas; refletiram sobre as principais dificuldades encontradas e as formas de superação das mesmas; descreveram as mudanças percebidas nas suas conceções e práticas de ensino ou refletiram acerca das razões pelas quais elas não ocorreram; perspetivaram, ainda, a sua ação futura, através da seleção de práticas a manter e/ou a melhorar com base nos resultados da experiência. Quase todos problematizaram esses resultados, destacando aspetos mais significativos, surpreendentes, inesperados ou paradoxais e refletindo sobre eles. Por outro lado, evidenciaram e valorizaram as competências de indagação pedagógica desenvolvidas através do envolvimento em projetos de investigação-ação centrados nos alunos, como podemos ler nos seguintes testemunhos:

Posso dizer que me sinto mais confiante enquanto investigador, analisando e interpretando resultados, alterando e modificando as minhas práticas após o estudo dos dados obtidos.

Se não tivesse frequentado esta formação, o projeto não se realizaria, não teria aferido os problemas sentidos pelos alunos, nem teria encontrado soluções de uma forma tão aprofundada. Teria abordado esta problemática de uma forma mais superficial.

Sinto-me mais confiante enquanto professora-investigadora. Sinto-me diferente dos outros professores de línguas e acho que os alunos me perspetivaram como uma professora com uma abordagem “menos tradicional” em relação aos outros professores de Inglês.

Ao terminar este projeto, sinto-me mais confiante enquanto professora/investigadora. Ter em mente o meu ideal, aquilo que eu gostaria que fossem as minhas aulas, pensar na realidade, nos constrangimentos e no que pode ser, permitiu-me analisar as minhas práticas e arranjar estratégias para atingir os objetivos a que me propus, neste caso, desenvolver competências de produção oral e de aprendizagem e autonomia.

Gostaria de ter mais tempo para me dedicar ao meu lado “investigador”, mas, sim, posso afirmar que este género de projetos me ajuda a despertar esse lado, me ajuda a refletir sobre as minhas práticas.

Nunca tinha tido formação ou prática da metodologia de investigação-ação e, apesar de regularmente auscultar oralmente os meus alunos relativamente à forma de superarem as suas dificuldades ou refletirem sobre o processo de execução de uma tarefa, nunca o tinha feito de forma intencional, sistemática e com um objetivo tão claramente definido. Assim, sinto-me munida das competências básicas para desenvolver esta metodologia e aplicar as técnicas adequadas.

Nas reflexões produzidas, são sugeridas, essencialmente, três linhas de ação futura: continuar a usar a investigação-ação e/ou as estratégias testadas para melhorar as aprendizagens noutros domínios da língua; reajustar a experiência a alunos com outro perfil; experimentar outras estratégias de formação para além da investigação-ação. Estas sugestões revelam o impacto da formação na predisposição destes professores para o desenvolvimento profissional contínuo e para um envolvimento ativo na mudança educativa.

## 5. REFLEXÕES FINAIS

Apesar dos constrangimentos externos que afetaram a adesão dos professores e o funcionamento da Oficina, e que exigiram que as formadoras replicassem sessões e fossem reajustando o programa da ação e os prazos inicialmente previstos, os objetivos centrais foram globalmente cumpridos para os formandos

que concluíram a ação. O balanço foi positivo no que diz respeito à exploração de pedagogias potencialmente promotoras da autonomia na educação em línguas, o que aponta para a importância do desenvolvimento de projetos de investigação-ação na formação contínua de professores. Assim, recomenda-se uma pedagogia da experiência na formação (Vieira, 2009b), através de estratégias centradas no contexto de trabalho de cada professor: partir de um bom diagnóstico inicial dos aspetos a melhorar, pensar com os alunos em possibilidades de intervenção e desenvolver um plano de ação que seja relevante para aqueles intervenientes no seu contexto. Este processo promove uma epistemologia praxeológica na construção do conhecimento profissional (Schön, 1987), central ao desenvolvimento da reflexividade e da agência dos professores enquanto investigadores da sua prática (Kicheloe, 2003; Smith, 2018).

O impacto da Oficina foi mais reduzido do que o previsto quanto à promoção da colaboração profissional e à constituição de comunidades, devido à desistência de muitos professores e à redução das escolas e grupos de trabalho, assim como ao facto de não ter sido garantido um tempo trabalho comum a todas as escolas. Importará garantir aos professores as condições necessárias para se envolverem em ações de formação desta natureza, de forma a motivar a sua participação e assegurar que a formação em contexto de trabalho possa constituir uma experiência mais coletiva e sustentável. A colaboração interpares, a par do apoio dos formadores, é uma condição importante para que os professores arrisquem inovar, sentindo-se mais seguros para partilhar receios, dificuldades e conquistas. Igualmente importante é a partilha de um referencial teórico que se traduza no uso de instrumentos orientadores do desenho e avaliação das experiências de investigação-ação, como é o caso do guião apresentado no Anexo 1, de modo a que se construam metas e linguagens comuns, um traço essencial à constituição de comunidades de prática (Wenger, 1998).

Seja qual for o rumo a seguir na formação contínua de professores para a promoção da autonomia nas escolas, será sempre necessário acreditar que a mudança é possível no espaço entre o real e o ideal, um espaço de exploração de possibilidades (Vieira, 2006; Jiménez Raya et al., 2007, 2017). Acreditar na possibilidade foi a força motriz da Oficina de Formação e das experiências de investigação-ação dos professores, o que sinaliza o papel da formação contínua no combate à inércia, ao desânimo e ao ceticismo que tantas vezes nos impedem de ver e ir mais longe na educação.

### Notas

1. O Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – ProSucesso, Açores pela Educação elegeu como principal finalidade “a redução da taxa de abandono precoce da educação e da formação e o aumento do sucesso escolar em todos os níveis e ciclos de ensino, em sintonia com a Estratégia Europeia para a Educação e Formação, Europa 2020” (<https://edu.azores.gov.pt/prosucesso/>).
2. A Oficina foi concebida e dinamizada pelas duas primeiras autoras, tendo a terceira autora desempenhado a função de consultora científica e colaborado na redação do presente artigo.

## AGRADECIMENTOS

A Oficina foi desenvolvida no âmbito do Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – ProSucesso, Açores pela Educação, lançado pelo Governo Regional dos Açores e financiado com verbas do orçamento da Região. Parte da colaboração da terceira autora neste trabalho foi financiada através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020). As autoras agradecem a todos os professores que participaram na Oficina de Formação aqui descrita e que fizeram dela um espaço de reflexão, colaboração e inovação.

## REFERÊNCIAS

- Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7(2), 113-141. <https://doi.org/10.1191/1362168803lr118oa>
- Atweh, B., Kemmis, S., & Weeks, P. (Eds.) (1998). *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. Routledge.
- Bell, G. H. (2001). Action inquiry. In G. Burnaford, J. Fischer, & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research* (pp. 40-53). Routledge.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.
- Burnaford, G., Fischer, J., & Hobson, D. (Eds.) (2001). *Teachers doing research*. Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Deakin University Press.
- Clarke, A., & Erickson, G. (Eds.) (2003). *Teacher inquiry*. Routledge.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge University Press
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Vol. 1: Context, Concepts and Model*. Council of Europe.
- European Union (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Authentik.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education: A framework for learner and teacher development*. Peter Lang.
- Jiménez Raya, M., & Vieira, F. (Eds.) (2020). *Autonomy in language education: Theory, research and practice*. Routledge.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers – Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Routledge.
- Manzano Vázquez, B. (2018). Teacher development for autonomy: An exploratory review of language teacher education for learner and teacher autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 387-398. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1235171>
- Murray, G., & Lamb, T. (Eds.) (2018). *Space, place and autonomy in language learning*. Routledge.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- Smith, R. 2018. Research by teachers for teachers. In D. Xerri & C. Pioquinto (Eds.), *Becoming research literate: Supporting teacher research in English language teaching* (pp. 30-34). English Teachers Association Switzerland.
- Van Manen, L. (1999). *Researching lived experience – Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: The State University of New York.
- Vieira, F. (2006). Developing professional autonomy as... writing with a broken pencil. Independence. Newsletter da IATEFL – International Association of Teachers of English as a Foreign Language, Learner Autonomy Special Interest Group, 38, 23-25.
- Vieira, F. (2009a). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities – Making our dream come true?. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(3), 269-282. <https://doi.org/10.1080/17501220903404525>
- Vieira, F. (2009b). Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores. *Indagação Didáctica*, 1(1), 32-75. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

### Anexo 1

#### Guião de planificação de projetos de investigação-ação (baseado em Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, 2017)

Este projeto implica (1) o desenho, a implementação e a avaliação de uma experiência pedagógica de melhoria das aprendizagens dos alunos e de desenvolvimento profissional e (2) a partilha do projeto e a reflexão acerca dessa experiência.

Deve focalizar a promoção da autonomia e apoiar-se na estratégia de pesquisa das práticas pelos próprios professores (investigação-ação/prática exploratória).

Registe o plano da experiência no guião abaixo, que deverá ser partilhado com os pares e a equipa nas sessões síncronas destinadas a esse efeito, enviado em formato Word nas suas várias versões (para feedback) e entregue na sua versão final no fim da oficina.

1. **Título** (indicando o foco)
2. **Contexto** (tipos de escola/s, nível/níveis de escolaridade, número de alunos envolvidos ...)
3. **Justificação e estratégias**

O (meu) ideal (o que devia ser)	A realidade: ação & constrangimentos (o que é)	Possibilidades (o que pode ser)		
		Prof.	Aluno	Negociado
Ex.: Gostaria de dar aos alunos mais espaço de decisão quanto à seleção de atividades de aprendizagem.	Ex.: Não dou aos alunos a possibilidade de escolher atividades, porque tenho de seguir o manual e cumprir o programa de modo a prepará-los para os testes.	Ex.: Antes de cada teste, os alunos poderiam identificar as suas dificuldades e escolher as atividades de remediação em função das suas necessidades.	Ex.: Poderíamos escolher as atividades de trabalho de casa.	Antes de cada teste, os alunos poderiam identificar as suas dificuldades e escolher as atividades de remediação em função das suas necessidades. Escolher as atividades de trabalho de casa ou negociá-las com o professor.

4. **Objetivos** (resultados esperados)
5. **Material** (anexar)
6. **Descrição da sequência didática** (síntese de passos)
7. **Recursos de auto e heteroavaliação do processo e do produto** (anexar)
8. **Desenvolvimento da autonomia** (1 a 3) e **pedagogia das línguas** (4 e 5) - Para cada uma das áreas 1 a 5, assinale (✓) os aspetos contemplados no projeto.

#### O PROJETO, NA SUA GLOBALIDADE...

##### 1. Revela uma visão crítica da educação em línguas, gerindo constrangimentos e promovendo mudanças

- o parte da identificação de constrangimentos que condicionam as práticas e limitam a autonomia dos alunos e dos professores?
- o integra a mudança de práticas no sentido de as tornar mais reflexivas, dialógicas e democráticas?
- o faz uma seleção crítica de aspetos dos programas, aprendizagens essenciais, perfil de saída do aluno, manuais e outros materiais didáticos que favoreçam a promoção do aprendente-falante autónomo?
- o integra a avaliação do impacto da mudança no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento profissional do professor (competências de reflexão e de inovação pedagógica)?



**2. Centra o ensino na aprendizagem, garantindo que os alunos aprendem a aprender a língua ao mesmo tempo que aprendem a usá-la**

- o promove a autoestima e a motivação dos alunos?
- o envolve os alunos na reflexão sobre a língua, a cultura e o processo de aprendizagem?
- o promove o conhecimento e a experimentação de estratégias de aprendizagem da língua (na aula e fora dela)?
- o promove atividades que promovem as capacidades de iniciativa, negociação e tomada de decisão dos alunos?
- o encoraja a cooperação e o trabalho de equipa entre os alunos?
- o promove formas de diferenciação da aprendizagem em função da diversidade dos alunos?
- o reforça o papel formativo da (auto)avaliação através de práticas de avaliação formativa?
- o inclui a recolha e análise de evidências da prática para avaliar o seu impacto e introduzir melhorias (por ex., através da observação, questionários, listas de verificação, diários, portefólios, entrevistas, etc.)?
- o envolve os alunos na reflexão sobre evidências da sua aprendizagem (por ex., desempenhos, dificuldades, progressos), de forma a melhor compreenderem como aprendem e como podem aprender melhor?

**3. Envolve a interação do(s) seu(s) autor(es) na comunidade profissional e contribui para o enriquecimento da mesma**

- o é partilhado com os pares (do início ao fim do processo)?
- o integra contributos da colaboração entre pares nas fases de desenho, desenvolvimento e análise?
- o reforça relações entre escolas e/ou entre diferentes níveis de ensino da língua?

**4. Cria um ambiente natural de aprendizagem da língua e trata-a de forma holística**

- o integra o desenvolvimento de diferentes capacidades linguísticas?
- o contextualiza a linguagem em situações realistas e relevantes para o aluno?
- o orienta o aluno para a ação (imediate e visível)?
- o integra o uso de linguagem verbal e não verbal?
- o focaliza linguagem de uso recorrente no quotidiano?
- o coloca o enfoque no sentido e na forma, valorizando o primeiro?
- o apresenta situações de uso tão autêntico quanto possível da língua?

**5. Cria uma sala de aula rica em termos de aquisição e progresso**

- o apresenta um input adequado (compreensível, suficiente, relevante, realista)?
- o encoraja os alunos a participar num amplo leque de contextos comunicativos do uso da língua?
- o encoraja a utilização da língua fora da sala de aula?
- o cria oportunidades para os alunos expressarem ideias pessoais em interações significativas com o professor e os pares?
- o toma em consideração o “programa interno” dos alunos, dando input adequado à sua capacidade de processamento?
- o fornece feedback ao erro que permita processos de autocorreção e melhoria?
- o associa a aprendizagem da língua ao desenvolvimento da competência pluri/intercultural para uma cidadania democrática?

**Anexo 2**

**Síntese dos projetos de investigação-ação: problemas, finalidades e estratégias**

*Projeto 1: Falta de motivação nas tarefas da aula --> envolver os alunos na aprendizagem e na avaliação*

Diálogo para identificar problemas e negociar estratégias de resolução

Diário de aprendizagem (realização de tarefas, autoavaliação, identificação de dificuldades e sugestões para as superar, registo de opinião sobre as tarefas)

Análise do desempenho, sugestões e opiniões dos alunos

*Projeto 2: Falta de participação nas tarefas da aula --> envolver os alunos na aprendizagem e na avaliação*

**Atividade de diagnóstico**

Diálogo para partilhar problemas identificados e negociar sugestões para os superar  
Biblioteca de fichas de trabalho com níveis de complexidade diferentes para cada aluno selecionar e realizar tarefas, autocorrigir-se, selecionar/listar dificuldades e estratégias de superação  
Questionário de avaliação do impacto do projeto  
Análise do desempenho, sugestões e opiniões dos alunos

*Projeto 3: Falta de autonomia na escrita --> tornar os alunos mais autónomos através da escrita processual*  
*Atividade de diagnóstico*

**Negociação de atividades e procedimentos**

Atividades de escrita com recurso a listas de verificação (construídas com os alunos a partir de textos-mo-  
delo) e a códigos de correção para edição, revisão e reescrita  
Análise do desempenho dos alunos na escrita (processo e produto)  
Auscultação dos alunos sobre o impacto do projeto nas competências de escrita e de aprendizagem

*Projeto 4: Reduzida participação e autonomia na oralidade --> promover a participação, a identificação de  
dificuldades e o uso estratégias de resolução*

**Atividade de diagnóstico**

Partilha de sugestões de melhoria e negociação de atividades de produção oral para ultrapassar dificulda-  
des  
Partilha dos procedimentos a seguir na realização de jogos escolhidos, realização dos jogos e preenchi-  
mento de grelha de auto/heteroavaliação  
Questionário de avaliação do impacto do projeto

*Projeto 5: Reduzida participação e autonomia na oralidade --> promover a iniciativa no uso da língua, o  
recurso a estratégias de compensação, a identificação de dificuldades e de formas de as superar*

**Atividade de diagnóstico**

Partilha de sugestões e seleção de atividades e estratégias de compensação oral  
Treino das estratégias selecionadas  
Atividades de oralidade comunicativas com recurso a estratégias de compensação  
Preenchimento de grelhas de observação por alunos e professores e registo em grelha de desempenho  
global  
Questionário de avaliação do impacto do projeto

*Projeto 6: Reduzida participação e autonomia na oralidade --> promover a iniciativa e a correção no uso da  
língua, a identificação de necessidades na interação oral e a reflexão sobre as aprendizagens*

**Atividade de diagnóstico**

Negociação de aspetos a melhorar  
Organização e registo de vocabulário num glossário individual, partilhado e avaliado pelos pares  
Autoavaliação do uso do glossário  
Análise e sistematização de padrões de acentuação, entoação e de pronúncia  
Atividade de role-play em pares baseado nos registos do glossário (treino da pronúncia, acentuação e en-  
toação e avaliação do produto com lista de verificação e escala de avaliação da atividade)  
Questionário de avaliação do impacto do projeto

*Projeto 7: Recusa da avaliação oral por medo de errar --> familiarizar os alunos com os objetivos, caracte-  
rísticas e passos das tarefas de avaliação oral*

**Atividade de diagnóstico**

Partilha de sugestões e negociação de tarefas para treinar a avaliação oral  
Treino em pares de tarefas de avaliação e partilha de procedimentos a seguir, através de listas de verifi-  
cação das etapas do trabalho  
Gravação do teste-treino e posterior autoavaliação



Diário de aprendizagem

Avaliação do desempenho e recolha de dados através de diário de aprendizagem