



Sandra Helena Moreira Carlos

A avaliação da oralidade em Inglês e Alemão no Ensino Secundário

Relatório do 2.º Ciclo em Ensino de Inglês e de Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Judite Manuela Silva Nogueira Carecho e pela Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

A avaliação da oralidade em Inglês e Alemão no Ensino Secundário

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório (Despacho Reitoral 137/2011)
Título	A avaliação da oralidade em Inglês e Alemão no Ensino Secundário
Autora	Sandra Helena Moreira Carlos
Orientadoras	Doutora Judite Manuela Silva Nogueira Carecho Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares
Júri	Presidente: Doutora Ana Isabel Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís 2. Doutora Judite Manuela Silva Nogueira Carecho
Identificação do Curso	2.º Ciclo em Ensino de Inglês e de Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e de Alemão
Data da defesa	30-10-2015
Classificação	19 valores



Agradecimentos

Sempre gostei de ensinar.

Entrar numa sala com mentes mais ou menos ávidas de aprender e despertar nelas a curiosidade de aprender algo mais... De partilhar... E, ao mesmo tempo, de aprender...

Sim!!! Gosto muito de aprender. Talvez tanto como de ensinar. Mas, por vezes, a tarefa é um pouco complicada. Se há alturas em que os novos conhecimentos despertam uma energia que se desconhecia, também há alturas em que apetece desistir. E é precisamente nesses momentos que aparece quem a sente a fugir, quem a segura e nos leva para a frente.

Obrigada à minha família e aos amigos queridos por nunca me deixarem desistir e por me apoiarem nos momentos fulcrais.

Um agradecimento muito especial à Doutora Teresa Tavares e à Doutora Judite Carecho, por todas as suas preciosas orientações, por entenderem que nem sempre é fácil e por me transmitirem uma ideia completamente diferente desta nova vida de estudante.

Às colegas de Mestrado – está quase, quase! Força aí! Aguentámos... Boa sorte para o futuro.

Finalmente, uma palavra de carinho para os meus colegas e alunos no CDLPC, local especial onde me tornei verdadeiramente uma professora. Mas mais do que isso, onde cresci e fiz amigos para a vida.

Numa fase de conclusão e de início, isto é para ti...

Um barco para Ítaca

*Quando um homem se põe a caminhar
deixa um pouco de si pelo caminho.
Vai inteiro ao partir repartido ao chegar.
O resto fica sempre no caminho
quando um homem se põe a caminhar.*

*Fica sempre no caminho um recordar
fica sempre no caminho um pouco mais
do que tinha ao partir, do que tem ao chegar.
Fica um homem que não volta nunca mais
quando um homem se põe a caminhar.*

(...)

Manuel Alegre (1974)

Índice

PRIMEIRA PARTE - ATIVIDADE PROFISSIONAL

Capítulo 1 – Percurso profissional	1
1.1. Reflexão sobre a carreira docente	1
1.1.1. Fase pré-Licenciatura	2
1.1.2. Início de carreira	3
1.1.3. Profissionalização em Serviço	4
1.1.4. Experiência como docente	6
1.2. Participação em atividades e projetos	12
1.2.1. Atividades de Departamento/Escola	12
1.2.2. Projeto <i>Comenius</i>	14
1.2.3. Atividades de Enriquecimento Curricular	15
1.3. Atividades de coordenação e apoio à Direção Pedagógica	16
1.3.1. Base de dados de legislação educativa	16
1.3.2. Horários escolares	17
1.3.3. Secretariado de Exames	17
1.4. Formação	18
1.4.1. Experiência enquanto formanda	18
1.4.2. Experiência enquanto formadora	20

SEGUNDA PARTE - A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM INGLÊS E ALEMÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO

Capítulo 2 – Enquadramento teórico	21
2.1. Relevância do tema	21
2.2. Conceitos-base	22
2.2.1. Situações de uso oral da língua	22
2.2.2. Competências de expressão oral, audição e escrita	23
2.2.3. Estratégias para ensino da oralidade em língua estrangeira	23
2.3. A avaliação (da oralidade) nas línguas estrangeiras	26
2.3.1. Tipos de avaliação	26
2.3.2. Testes e avaliação	27
2.3.3. Avaliação da competência comunicativa	28
2.3.4. Escalas e descritores	29
2.4. A avaliação da oralidade nas línguas estrangeiras no contexto nacional	30
2.4.1. Referenciais no ensino de línguas estrangeiras em Portugal	31
2.4.2. O ensino de línguas estrangeiras no quadro normativo português	33

2.4.3. Provas Experimentais de Expressão Oral de Língua Estrangeira (Inglês e Alemão)	34
2.4.4. Testes Intermédios de Inglês – 9.º ano	35
2.4.5. <i>Key for Schools/Preliminary for Schools</i>	37
2.4.6. Testes Intermédios de Inglês – 11.º ano	38
2.5. A avaliação da oralidade em línguas estrangeiras no contexto internacional.....	39
2.5.1. Testes <i>Cambridge English Language Assessment</i>	40
2.5.2. Testes <i>Goethe-Institut</i>	40
Capítulo 3 – Propostas de avaliação de oralidade em sala de aula	41
3.1. A avaliação da oralidade nas línguas estrangeiras em contexto de sala de aula.....	41
3.1.1. A integração da avaliação da oralidade na prática letiva	41
3.1.2. A conceção de um modelo de avaliação	41
3.2. Tipologias de exercícios de avaliação de oralidade.....	43
3.3. Escalas, descritores e classificação.....	45
3.3.1. Escalas e descritores	45
3.3.2. Classificação.....	47
3.4. Efeitos da avaliação da oralidade.....	48
3.4.1. <i>Feedback</i>	48
3.4.2. Erros.....	48
3.4.3. <i>Washback</i>	49
3.5. Constrangimentos associados à prática de avaliação da oralidade nas LE em sala de aula	50
Conclusão.....	52
Fontes consultadas	53
Anexos	58

PRIMEIRA PARTE - ATIVIDADE PROFISSIONAL

Capítulo 1 – Percurso profissional

Always desire to learn something useful.
Sophocles

1.1. Reflexão sobre a carreira docente

A educação assume um papel cada vez mais essencial na sociedade em que vivemos, e uma parte importante desse papel é desempenhada pelos professores. O professor tem a responsabilidade, o dever e a oportunidade de participar ativamente na mudança do mundo, não só pelo facto de transmitir conhecimentos específicos de cada disciplina, mas também pela maneira como os transmite e pela relação que mantém com os mais interessados neste processo – os alunos.

Direta ou indiretamente, o docente é responsável pela formação da personalidade dos seus alunos, inculcando-lhes valores que os podem influenciar pela vida inteira. Por outro lado, também o próprio docente aprende com a partilha de experiências, existindo um enriquecimento mútuo.

É neste espírito de aprendizagem contínua que, após quase duas décadas ao serviço do ensino de Inglês e de Alemão, a vontade de passar para o outro lado do quadro se impôs, criando assim a oportunidade de desenvolver a minha formação, regressando à instituição que me acolheu na Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Ingleses e Alemães – a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.¹

O Mestrado em Ensino de Inglês e de Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário² surge não só como um desafio para adquirir novos conhecimentos e desenvolver técnicas que me permitam melhorar enquanto profissional, mas também como uma oportunidade de reflexão relativa ao trabalho já desenvolvido e de partilha constante, constituindo eventualmente uma possibilidade de melhoria contínua, fundamental para o desenvolvimento das minhas competências pessoais e profissionais.

A primeira parte deste relatório pretende ser uma apresentação concisa da minha experiência enquanto docente de Inglês e de Alemão, assim como todas as outras funções inerentes ao cargo de

¹ Concluí a Licenciatura na FLUC em 1997.

² No âmbito do qual este Relatório foi elaborado em 2014/2015.

professora do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário (ES), nomeadamente no Colégio Dr. Luís Pereira da Costa,³ onde lectionei desde 1997 a 2014.

1.1.1. Fase pré-Licenciatura

Na fase final da Licenciatura, a imaturidade típica da idade e a vontade e a garra de iniciar novas experiências colocaram-me numa posição em que sentia algum descontentamento face à situação em que me encontrava. A motivação para concluir a Licenciatura não abundava e imperava um sentimento de procura de algo mais. Foi neste contexto, e com uma situação económica favorável ao emprego, que decidi tentar uma primeira colocação como professora.

Em outubro de 1995, fui colocada na Escola Secundária de Cantanhede,⁴ onde tinha, poucos anos antes, concluído o ES. Foi com grande entusiasmo que aceitei as dez horas que me foram atribuídas inicialmente, tendo, posteriormente, o horário sido completado com turmas do Ensino Recorrente noturno.

O facto de ser uma escola que me era familiar facilitou o processo de integração, quer com o espaço, quer com os colegas (alguns dos quais tinham sido meus professores). No entanto, existia também o receio de não conseguir superar o desafio devido à proximidade com os próprios alunos e à ausência de qualquer ligação com o mundo do trabalho.

Este primeiro contacto com a docência incluiu uma turma de Inglês de 11.º ano, duas turmas de Alemão de 10.º ano e duas turmas de Inglês por Unidades Capitalizáveis (Ensino Recorrente noturno). A experiência com a realidade do ES e com as duas línguas que tinha selecionado confirmou-me que estava no caminho certo. Sem qualquer experiência e sem noção daquilo que seria necessário, preparar todos os momentos das aulas foi um desafio que encarei com entusiasmo.

No Ensino Recorrente noturno encontrei uma nova realidade. Todos os alunos eram mais velhos do que eu, mas revelavam um desejo intrínseco de aprender que motivavam qualquer profissional a fazer todos os possíveis para lhes transmitir o conhecimento. Harmer refere, a propósito deste tipo de alunos, que “adults tend, on the whole, to be more disciplined than any other age groups, and, crucially, they are often prepared to struggle on despite boredom” (2007: 84). Foi uma época em que cresci bastante não só como professora, mas também como pessoa.

Obviamente que as falhas eram frequentes, tal como se espera de alguém que tinha uma ligação ainda muito incipiente com a prática pedagógica. Saliento que, para ultrapassar as dificuldades que

³ O Colégio Dr. Luís Pereira da Costa situa-se em Monte Redondo, Leiria, e compreende uma oferta educativa desde o 5.º ao 12.º anos de escolaridade.

⁴ Esta colocação foi efetuada no regime de Mini Concursos, visto que ainda não possuía habilitação própria para a docência.

encontrava a toda a hora, foi fundamental o apoio dos docentes da Escola Secundária de Cantanhede. A colaboração, a entreatajuda e o apoio dos colegas foram o ponto fundamental da minha passagem pela escola. As sugestões para desenvolver o meu trabalho foram sempre regulares, mesmo sem as solicitar. Nesta fase, nem sequer tinha a consciência daquilo de que necessitava, das dificuldades a enfrentar, do caminho a percorrer para ser efetivamente uma professora (algo que ainda não tinha inculcido na minha mente).

Talvez o facto de não me encontrar em estágio tenha sido um elemento facilitador, pois não existia a pressão da avaliação, nem a ansiedade típica de uma relação hierárquica. Senti verdadeiramente que os colegas me ajudaram e foi, provavelmente, um dos anos em que mais cresci, tomando consciência dos meus erros, das lacunas, daquilo que era necessário alterar, mas também dos pontos fortes a manter.

Durante este ano letivo, participei ativamente nas atividades da escola e integrei-me no ensino, assimilando a docência enquanto profissão e, acima de tudo, diversificando várias estratégias na procura do meu estilo individual.

1.1.2. Início de carreira

Após o primeiro contacto com a sala de aula, regressei em pleno à Faculdade de Letras e, com um ânimo redobrado, concluí a Licenciatura. Em setembro de 1997, iniciei a minha atividade enquanto docente no Colégio Dr. Luís Pereira da Costa (CDLPC), em Monte Redondo, Leiria, escola onde me mantive em funções até 2014.

O CDLPC é um estabelecimento de ensino particular cooperativo, que funciona com contrato de associação com o Ministério da Educação e da Ciência. A administração privada do colégio permitiu-me a estabilidade atípica nas escolas públicas, mas exigiu também um grau de trabalho e de envolvimento com a escola que me possibilitou desenvolver enquanto profissional.

Ao assumir funções no CDLPC, deparei-me com uma nova realidade, que encarei já com maior confiança, fazendo uso das competências que tinha adquirido nas disciplinas de carácter pedagógico que tinha frequentado no ano anterior na FLUC. A imaturidade do ano passado na Escola Secundária de Cantanhede dava agora lugar ao maior profissionalismo, encarando a sala de aula com mais rigor e consistência nas técnicas de ensino e de relacionamento com os alunos.

Foi também no CDLPC que me apercebi que ser professora não envolve apenas a sala de aula. Existe uma pluralidade de funções que só terão sucesso com o trabalho em equipa de todos os intervenientes. Além de todas as atividades associadas à sala de aula (preparar materiais,

desenvolver planos de aula, realizar avaliações, entre outras), tomei consciência da função de Diretora de Turma como elemento indispensável na ligação turma/corpo docente/encarregados de educação.

Outro dos aspetos fundamentais para o sucesso do trabalho em equipa foram as reuniões frequentes com os elementos do Departamento, permitindo debater métodos de trabalho e crescer enquanto professora em início de carreira.

Destaco ainda o entusiasmo inicial pelo número considerável de atividades em que me envolvi, nomeadamente aquelas associadas ao meu grupo de docência, motivando os estudantes para os benefícios da aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

1.1.3. Profissionalização em Serviço

Após 4 anos de experiência (requisito mínimo legal), iniciei a Profissionalização em Serviço⁵ no ano letivo 2000/01. Na altura, a matriz curricular da Profissionalização em Serviço requeria a frequência de 2 anos letivos. No entanto, como já tinha frequentado com sucesso as disciplinas de caráter pedagógico na FLUC, solicitei equivalência na Escola Superior de Educação de Leiria (ESEL) e comecei imediatamente a frequentar o 2.º ano, correspondente à prática pedagógica supervisionada.

A Profissionalização em Serviço foi realizada no CDLPC, com a supervisão da ESEL. Durante esse ano, lecionei duas turmas de Inglês, nível VI, e uma turma de Alemão, nível I, ambas no 10.º ano. Fui ainda docente de Área-Escola e exerci funções de Diretora de Turma.

As orientadoras de Inglês e de Alemão acompanharam com regularidade todo o processo, tendo assistido a várias aulas. As supervisoras da ESEL assistiram a 3 aulas em cada uma das disciplinas. A preparação de todas as atividades ficou sob a minha responsabilidade, tendo realizado planificações a longo prazo, planificações a médio prazo (de unidade) e planos de aula para todas as aulas das turmas de Inglês e de Alemão, recorrendo o mínimo possível aos manuais escolares e procedendo à criação de materiais originais. Estes materiais encontravam-se devidamente arquivados em 4 dossiês que foram objeto de avaliação.

A desvantagem de efetuar atividades de estágio algum tempo após o início da atividade está associada à existência de alguns vícios profissionais entretanto adquiridos, dos quais tomei consciência ao longo do ano. Os diálogos com as orientadoras alertaram-me para a utilização ineficiente do quadro e para a questão da gestão do tempo, o que foi sendo corrigido com a

⁵ A Profissionalização em Serviço era o equivalente ao Estágio e era frequente para aqueles docentes que não tivessem realizado prática pedagógica na sua formação universitária.

reformulação dos planos de aula, permitindo atingir os objetivos definidos. Conforme se pode ler nos Relatórios de Avaliação Formativa da Profissionalização em Serviço, “a formanda manifestou uma grande preocupação na apresentação das suas planificações, bem como uma grande vontade de melhorar os seus conhecimentos relativamente à elaboração das mesmas. [...] Ela apresentava algumas dificuldades, tanto ao nível da definição de objetivos, como na indicação/enumeração das atividades a desenvolver na aula. Estas dificuldades prendiam-se, sobretudo com alguma insegurança inicial e alguma falta de rigor e de conhecimentos relativamente ao trabalho de planificação.” “As dificuldades inicialmente diagnosticadas foram praticamente todas ultrapassadas, com relativa facilidade.”⁶

Os relatórios apresentados referem ainda que as “dificuldades prenderam-se, essencialmente, com o seu posicionamento na sala de aula e com a coordenação e ligação das diferentes tarefas planeadas” existindo, no entanto, “uma grande evolução, ao nível do desempenho da formanda na sala de aula” e uma “maior autoconfiança no tratamento e coordenação dos diferentes conteúdos, conferindo-lhes um seguimento lógico e adequado”.

Como pontos fortes, ambas as orientadoras destacaram o relacionamento com os alunos e a motivação que lhes inculcia para a participação nas atividades, permitindo uma boa interação interpares. As orientadoras referiram um “crescente dinamismo, criando aulas com bastante ritmo, mostrando criatividade na escolha de materiais variados e visualmente atraentes, tendo-se mostrado criativa na sua produção, apresentação e exploração [...], levando os seus alunos a participar de modo cada vez mais ativo e positivo [...], fazendo com que a aquisição, a compreensão e a aplicação dos diferentes conteúdos lecionados se tenha processado de modo mais fácil e eficaz, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos”. Salientou-se ainda uma preocupação em “não centralizar todas as atenções na sua pessoa, criando oportunidades para os alunos intervirem de modo mais espontâneo, fomentando o diálogo [...] [e revelando] capacidade para resolver imprevistos”.

Além da atividade letiva, elaborei ainda o Projeto de Formação e Ação Pedagógica (PFAP), no qual constavam dados de caracterização da escola e do meio, uma caracterização detalhada da Direção de Turma e do seu Projeto de Área-Escola, planificações, critérios de avaliação e outros materiais ou registos de apoio à docência, assim como o registo da minha participação no Projeto Educativo da Escola.

⁶ Os comentários aqui referidos são excertos dos Relatórios de Avaliação Formativa da Profissionalização em Serviço, quer na área de Inglês, quer na área de Alemão, redigidos pelas orientadoras Dr.ª Isabel Torrão e Dr.ª Isabel Teixeira, respetivamente, e arquivados nos dossiês de estágio.

A Profissionalização em Serviço constituiu-se como uma mais-valia na minha carreira, pois permitiu-me estar mais consciente das minhas dificuldades, ao mesmo tempo que me possibilitou encarar novas formas de as superar, refletindo sobre a melhor maneira de desempenhar as minhas funções.

Foi ainda um período que destaco pela entreatajuda e trabalho em equipa, não só no que diz respeito ao meu grupo de docência em particular, mas também a todo o universo escolar. Destaco assim as atividades desenvolvidas no 9.º Grupo (Inglês e Alemão): concurso de máscaras e de abóboras no *Hallowe'en*, com decoração da escola; participação na Festa de Natal com cânticos alusivos às línguas alemã e inglesa; celebração do dia de S. Valentim com um concurso de poesia e o Correio do Amor; dinamização de uma sala temática de Inglês e de Alemão; mostra gastronómica com alimentos típicos das culturas de língua alemã e inglesa; realização de jogos didáticos para os alunos do CDLPC e para os do 1.º Ciclo; Mala Pedagógica de Alemão – sessões de motivação para a aprendizagem de Alemão com materiais fornecidos pelo *Goethe-Institut*, e o concurso Chuva de Estrelas, com participação em *karaoke* de cantores de músicas em inglês. Foram ainda iniciadas atividades para angariação de fundos para uma futura visita de estudo a Londres, que vim a realizar posteriormente.

O grupo de formandos do 2.º ano⁷ foi ainda responsável pela organização da Festa de Natal, participou ativamente na Semana Cultural, na I Gala do Colégio e na Festa de Encerramento do ano letivo. Outra das atividades dinamizadas por este grupo foi a elaboração do Anuário Escolar – livro no qual se compilaram todos os registos das atividades realizadas ao longo do ano, assim como um reportório fotográfico das turmas e dos funcionários. De acordo com um dos relatórios elaborados, a minha prestação nestas atividades foi considerada “de grande valor e indispensável à concretização de todas as atividades propostas e realizadas”.

O facto de a Profissionalização em Serviço ter sido realizada numa escola que me era familiar, onde conhecia os intervenientes (colegas e alunos), foi um elemento facilitador para toda a aprendizagem. O diálogo constante e o apoio do meu grupo disciplinar e de todos os elementos da comunidade educativa foram componentes essenciais para que este ano tenha sido uma base para toda a minha experiência enquanto docente de Inglês e de Alemão.

1.1.4. Experiência como docente

Foi no CDLPC que verdadeiramente cresci enquanto profissional, apoiada por um grupo de docentes que sempre soube privilegiar o trabalho em equipa, contribuindo para o sucesso geral.

⁷ O grupo de formandos da Profissionalização em Serviço no CDLPC era constituído por mais 3 docentes, sendo 2 deles da área de Física e Química e uma da área de Economia.

No CDLPC, onde desempenhei funções desde 1997 a 2014, tive oportunidade de lecionar todos os níveis de Inglês, desde o 7.º ano até ao 12.º ano, com algumas passagens esporádicas por turmas do 2.º Ciclo, embora a predominância se tenha refletido nos níveis do ES. Também lecionei as disciplinas de Técnicas de Tradução de Inglês nos 10.º e 11.º anos e de Alemão no 10.º ano, embora só na fase inicial da minha carreira, visto que entretanto a disciplina de T.T.I. foi suprimida da matriz curricular pelo Ministério da Educação e da Ciência e a oferta de escola deixou de incluir a opção de Alemão.

A experiência enquanto docente de Inglês incluiu também turmas de Currículos Alternativos,⁸ turmas de Cursos de Educação e Formação, níveis II e III, e turmas de Ensino Profissional do ES, que exigiam um maior esforço na elaboração quer de materiais, quer de planificações adaptadas a cada turma, devido à especificidade inerente a cada curso.

Lecionei ainda as Áreas Curriculares Não Disciplinares de Estudo Acompanhado, Área de Projeto e Formação Cívica, assim como Aulas de Apoio, Sala de Estudo e Apoio a Inglês.

As minhas funções incluíram também o cargo de Diretora de Turma, tendo este sido desempenhado anualmente desde 1997 a 2014, incluindo mesmo duas Direções de Turma no ano letivo 2013/14. Esta função reveste-se de uma importância extrema, visto que o Diretor de Turma é o elo de ligação entre todos os intervenientes no processo educativo. Os requisitos inerentes a esta função exigem não só toda a componente burocrática, como registos de turma, registos individuais dos alunos, elaboração de planos de acompanhamento de turma e planos individuais, elaboração e acompanhamento de planos educativos individuais, mas também um contacto regular com os encarregados de educação, procurando envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos.

No cumprimento desta função, procurei sempre estar disponível no horário de atendimento, ou em qualquer horário sugerido pelos encarregados de educação, tentando, em conjunto, encontrar soluções para o sucesso dos alunos, mantendo uma relação de proximidade e de confiança que é essencial neste processo.

Relativamente à componente letiva, as minhas aulas foram lecionadas na sua grande maioria na língua inglesa, permitindo aos alunos um maior contato com a LE. Na aprendizagem de uma LE, aprende-se não só o vocabulário e as estruturas gramaticais, mas também toda uma panóplia de conteúdos relacionados com os países em que essa língua é falada, assim como conteúdos socioculturais extremamente variados. Como Brown salienta, “culture [...] becomes highly important in the learning of a second language. [...] The acquisition of a second language [...] is also the acquisition of a second culture” (2007b: 189, 190). Byram e Feng (2005), *apud* Brown (2007b: 200),

⁸ As turmas de C.A. funcionaram desde o 7.º até ao 9.º ano, com um currículo específico elaborado para cada turma.

comprovam a mesma teoria referindo que “a number of recent research studies have shown the positive effects of incorporating cultural awareness in language classrooms”.

A minha prática letiva pautou-se pela permanente atualização, pesquisando frequentemente informação sobre esses mesmos conteúdos, quer em livros, em revistas, na Internet, em fóruns, ou mesmo no diálogo com colegas de profissão (dentro ou fora do meu Departamento). A informação que apresentei foi sempre atual, resultado de uma preocupação em procurar materiais, dados, filmes, músicas e outros suportes que, para além de serem interativos e motivadores para o estudante, também ilustrem o que está a ser lecionado e sejam adequados ao seu nível de ensino e desenvolvimento.

No ES, os temas atingem uma variedade tal, que é imperativo efetuar uma atualização constante. Nas planificações que elaborei pode-se verificar que os temas tratados passam pela proteção ambiental, a clonagem, a tecnologia, os intercâmbios, a publicidade, os regimes políticos, a cultura, a arte e tantos outros. Procurei utilizar regularmente o videoprojector e o quadro interativo (que prefiro em detrimento do quadro tradicional), outros recursos interativos, vídeos, músicas e a Internet. Os alunos das turmas que lecionei utilizam sem qualquer problema o quadro interativo, sentindo-se motivados para a aprendizagem.

Em outubro de 2010, no contexto do ensino ao 12.º ano, elaborei um blogue,⁹ no qual coloquei regularmente conteúdos, vídeos, músicas, propostas de trabalhos e um leque variado de materiais que apresentei aos discentes. Estes tiveram também a oportunidade de partilhar os conteúdos que consideraram relevantes ou que apresentaram nas aulas.

Verifica-se que as minhas aulas no ES privilegiaram a oralidade. Nesse âmbito, os discentes apresentaram trabalhos muito variados (quer em grupo, para facilitar a interação social, quer individualmente), recorrendo frequentemente ao auxílio das novas tecnologias. É importante salientar que cada um destes trabalhos foi proposto por mim, mas foi dada abertura para que cada discente/grupo pudesse adaptar o tema às suas preferências e experiências pessoais, tal como preconizado por Lewis e Hill, que referem que “the purpose of conversation in a lesson is to give the students a chance to talk about something that interests *them*” (1985: 118).

Quanto aos conteúdos de competência linguística, estes foram sempre devidamente esquematizados e praticados. O sucesso na aprendizagem de cada aluno está relacionado com a forma como os conteúdos lhe são transmitidos, mas também com a prática e a confiança que tem em os utilizar. Isso é ainda mais evidente numa LE.

⁹ <http://english-with-sc.blogspot.pt/>

Considero que a utilização recorrente das novas tecnologias e a adaptação ao nível dos alunos é um dos meus pontos fortes, assim como a facilidade que tenho em simplificar um conteúdo mais complexo em fases e levar o aluno a compreendê-lo.

Numa turma composta por cerca de 30 alunos, torna-se extremamente complicado fornecer o apoio individualizado que seria essencial. No entanto, é fundamental que na prática letiva se contemplem todos os intervenientes, não só aqueles que estão mais preparados e motivados para a aprendizagem, mas também, e ainda com mais empenho, aqueles que não estão.

Os hábitos de estudo foram enraizados desde o início do ano através de exercícios regulares, de chamadas orais frequentes, de avaliação de leitura, entre outros. Na minha prática, procurei fornecer sempre um esclarecimento de dúvidas, mesmo quando os discentes não as expressavam, verificando diariamente se os conteúdos tinham sido apreendidos, questionando, exercitando, até estar segura de que o aluno tinha percebido o que fora lecionado, tal como ressaltam Lewis e Hill quando referem a importância que o professor tem ao ajudar os discentes a estudar de forma mais eficiente e agradável (1985: 18). Sou defensora da realização regular de pequenos exercícios que treinem a mente e que inculquem hábitos e métodos de trabalho. Verifiquei e registei a realização desses exercícios, exigi a realização dos mesmos em prazos rigorosamente estabelecidos, promovi a oralidade em discussões orientadas e sistematizei ainda alguns tópicos de apoio à escrita, porém, dando sempre margem à criatividade.

O *feedback* positivo reveste-se de uma importância extrema para reforçar a autoestima dos alunos e promover a confiança nos conhecimentos adquiridos. No final de cada uma destas atividades, tentei sempre realizar um pequeno comentário salientando os aspetos a melhorar e aqueles em que houve um desenvolvimento. Concordo assim com Hedge, ao referir a necessidade de equilibrar o *feedback* positivo com o negativo, considerando fatores afetivos e motivando os alunos (2000: 290). O aluno deve estar consciente das suas capacidades e ter noção de que pode evoluir. Um princípio semelhante é enunciado por Harmer:

In language learning, a behaviourist slant is evident when students are asked to repeat sentences correctly and are rewarded for such correctness by teacher praise or some other benefit. The more often this occurs, the more the learner is conditioned to produce the language successfully on all future occasions. (2007: 52)

Uma turma compõe-se de alunos com características extremamente variadas, que requerem metodologias adaptadas às necessidades de cada um. Procurei sempre diagnosticar as dificuldades de cada um e promover as áreas que precisavam de desenvolver.

O mesmo pressuposto aplica-se também aos recursos. Caso se verifique a existência de problemas na pronúncia, é necessário efetuar exercícios de audição, utilizando, por exemplo, músicas do agrado dos alunos, o que facilita a interiorização e a prática; se um determinado grupo de alunos se sente motivado para a utilização da Internet, poderei sugerir um trabalho criativo de pesquisa; se há alunos com destreza manual, esta pode ser incentivada através da elaboração de uma atividade mais prática; se os alunos demonstram dotes vocais, posso até sugerir a criação de uma canção em inglês. As estratégias e os recursos são intermináveis.

No caso dos alunos com necessidades educativas especiais permanentes, o reforço positivo é essencial. Associado a isso, há que promover mais interações, diversificar a tipologia de exercícios, adequar o tempo de realização das várias atividades ao ritmo de cada um, adaptar planificações e atividades de avaliação.

Uma boa aula deve parecer natural, sem a rigidez de um plano previamente estipulado e definido, mas deve apenas parecer. É fundamental planificar! Nas planificações anuais e a médio prazo definem-se as competências a atingir, os conteúdos a lecionar, as estratégias a aplicar, quer para a leção, quer para a avaliação, gerindo o tempo disponível ao longo do ano letivo, sempre de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos programas do Ministério da Educação e da Ciência, embora a planificação não tenha sempre de ser respeitada ao rigor. “A plan helps – but it should be a general framework, not a straight-jacket” (Lewis e Hill, 1985: 58).

Numa fase seguinte, é necessário proceder à operacionalização destas planificações diariamente. No início de cada unidade, revelei sempre o cuidado de realizar uma introdução com o intuito de apresentar os conteúdos, definindo, por vezes, em conjunto com os alunos, aqueles que seriam abordados em maior pormenor, dependendo dos seus gostos ou aptidões e nunca esquecendo que o objetivo essencial é a aprendizagem da LE.

A avaliação é o culminar do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não o deve definir, mas sim, adaptar-se. Tendo isso em conta, considero que a avaliação deve estar em consonância com os objetivos de aprendizagem. Por isso, e após uma avaliação diagnóstica, as estratégias devem ser adaptadas e os próprios instrumentos de avaliação podem ser ajustados às necessidades do momento.

As minhas fichas de avaliação respeitaram os critérios definidos em Departamento, contemplando sempre uma diversidade tipológica de exercícios adaptados aos conteúdos em questão. A avaliação da componente oral no ES foi sempre diversificada e um elemento de motivação e, por isso mesmo, de criação de um à-vontade para a comunicação em LE.

No final de cada atividade de avaliação ou no final de cada período, realizei com regularidade um comentário ao trabalho desenvolvido e propus aos alunos que efetuassem uma autoavaliação para obter uma noção daquilo que aprenderam ou das suas dificuldades. Desta forma é possível ajustar estratégias e melhorar resultados, obtendo um efeito de *washback* (conceito discutido na secção 3.4.3.).

A minha experiência no CDLPC sempre se pautou pelos preceitos definidos no Projeto Educativo do Colégio e pela defesa de que é necessário um esforço conjunto entre corpo docente, discentes e encarregados de educação para que o processo educativo seja bem-sucedido. Este esforço foi reconhecido através das regulares Avaliações de Desempenho de Docentes, nas quais obtive um nível de desempenho bom.¹⁰

A Direção do CDLPC revelou um esforço significativo na procura de um nível de qualidade que alcançasse a satisfação e a melhoria contínua. Em parceria com os outros docentes, desenvolvemos um conjunto de atividades que levaram à Certificação de Qualidade do Colégio e que foram, posteriormente, transpostas para as outras escolas do grupo. Esta certificação exigiu uma burocratização e uniformização de procedimentos que simplificou alguns processos e regulamentou todo o funcionamento da escola. No entanto, o sistema de gestão de qualidade tornou-se excessivo no que diz respeito a alguns aspetos dos procedimentos burocráticos, o que levou a alguma insatisfação pessoal face ao meu trabalho.

Por outro lado, as recentes políticas de redução do financiamento às escolas particulares com contrato de associação levaram a políticas internas administrativas de cortes de pessoal docente e atribuição de uma carga horária excessiva. Estas medidas refletem-se de uma forma negativa na própria prestação dos docentes, que sentem uma menor motivação para desenvolver o seu trabalho e um acréscimo de funções que lhes impossibilita a realização pessoal e profissional face ao trabalho.

A insatisfação face ao rumo que as minhas funções estavam a assumir e a ligação a um projeto com o qual já não me identificava, associadas ao cansaço derivado das viagens para o meu local de trabalho e ao desejo de enfrentar novos desafios, fizeram-me refletir sobre a minha posição, pelo que, em setembro de 2014, assinei a rescisão de contrato, encontrando-me agora numa fase transitória em que aguardo por novas experiências.

¹⁰ “Bom” é o melhor nível de desempenho, nos termos do disposto no Art. 4.º, do Anexo III, do Contrato Coletivo de Trabalho.

1.2. Participação em atividades e projetos

O CDLPC primou pela dedicação a uma oferta variada de atividades extraletivas, que permitem ao aluno fazer uso dos seus conhecimentos de uma forma diferente, criando uma oportunidade de aprendizagem interdisciplinar e fortalecendo o seu desenvolvimento. Foi dentro destes parâmetros que pautei a minha participação no Projeto Educativo do Colégio, tentando envolver-me nas atividades previstas, fossem elas atividades de carácter mais geral, visitas de estudo ou atividades específicas do Departamento.

De seguida, saliento apenas algumas que se destacaram nestes longos anos, com um enfoque particular nas atividades associadas à cultura inglesa e/ou alemã. Estas atividades constituem uma forma excelente de promover e divulgar as aprendizagens, num meio onde há pouca propensão ao contacto com outras línguas.

1.2.1. Atividades de Departamento/Escola

No que concerne às atividades de cunho mais geral e regular, refiro aquelas que foram frequentemente realizadas, envolvendo toda a comunidade escolar, com impacto também junto da comunidade extraescola.

No início de cada ano letivo foram dinamizadas atividades de receção, quer a alunos, quer a encarregados de educação, com o objetivo de acolher os mesmos no estabelecimento de ensino. Com o mesmo intuito, foi também frequente a realização de festas de encerramento do ano, embora estas se tenham revestido de um cariz lúdico e, por vezes, tenham sido atividades desportivas ou de lazer fora do próprio recinto escolar.

Foram também regulares as visitas de estudo a locais que permitiram complementar as aprendizagens e/ou alertar os discentes para aspetos que mais facilmente se apreenderam *in loco*. Em média, acompanhei grupos de alunos em 2 visitas de estudo por ano.

A festa de Natal era também um acontecimento emblemático na vida do CDLPC, pois envolvia a participação de estudantes, corpo docente e não docente e até os próprios encarregados de educação. Os meus alunos tiveram a oportunidade de partilhar um pouco da cultura inglesa e americana através da apresentação de canções de Natal típicas destas culturas.

Outra das atividades que se realizou desde o meu ano de Profissionalização em Serviço foi a Gala de Finalistas – tradição americana transposta para o nosso contexto, reconhecendo os alunos finalistas e o mérito daqueles que se destacaram no aproveitamento e nas atitudes e valores.

Destaco ainda as monumentais Semanas Culturais, com exposições de trabalhos elaborados pelos alunos e com atividades variadas, promovendo um tipo de aprendizagem diferente. Incluída na Semana Cultural estava a Feira do Livro¹¹ (dinamizada pelo Departamento de Português e pelo Departamento de Línguas Estrangeiras), facilitando o acesso a obras quer em português, quer em inglês e impulsionando o gosto pela leitura.

No que diz respeito às atividades diretamente associadas ao Departamento de Línguas Estrangeiras, todas elas tiveram como objetivos primordiais a promoção das línguas estrangeiras e a divulgação de aspetos culturais das respetivas línguas. Junto com as colegas do Departamento, procedemos à decoração de salas temáticas de Inglês e de Alemão, devidamente embelezadas com elementos dessas culturas e com exposição de trabalhos de alunos. Foram também dinamizados vários acontecimentos gastronómicos, divulgando aspetos típicos da gastronomia anglo-americana e alemã (desde o *5 o'clock tea* com *scones* e *muffins*, até à confeção de *Apfelstrudel*, *popcorn* ou outras iguarias devidamente apreciadas por todos).

De entre os eventos artísticos, destaco os concorridos espetáculos de *karaoke* ou *shooting stars*, em que os alunos ensaiaram e apresentaram músicas (com ou sem coreografia) de cantores ou bandas de língua inglesa ou francesa.

A comemoração dos dias mais especiais também não foi ignorada, nomeadamente com a elaboração de postais românticos, concursos de poesia, jogos diversos, decoração e venda de flores ou saquinhos de doces no *Saint Valentine's Day* e com os concursos de abóboras, de vassouras e/ou de máscaras no *Hallowe'en*, por vezes complementados com o tradicional baile noturno.

O Departamento promoveu também regularmente a participação em competições que pretendiam verificar de uma forma lúdica e mais criativa as competências dos alunos no domínio do inglês. A título de exemplo, refiro os concursos de *spelling*, destinados aos níveis mais iniciais,¹² os bingos com números em inglês, a participação no *Supertmatik* de língua inglesa,¹³ na fase escolar e nos concursos nacionais, a participação no concurso nacional *Traduzir*, quer em inglês, quer em alemão, destinado aos níveis mais avançados,¹⁴ e o concurso de cultura geral *Wiseclock* – atividade com várias edições criadas diretamente por mim, através de um jogo interativo em inglês, com perguntas de temáticas variadas, destinado a equipas do ES.

¹¹ A Feira do Livro foi sempre realizada com o apoio de uma ou mais editoras que colocavam livros selecionados à consignação para a sua venda no espaço do colégio.

¹² Destinavam-se a alunos dos 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade.

¹³ Concurso de tradução de vocábulos promovido pela Eudactica.

¹⁴ A participação neste concurso através da tradução de textos fornecidos pela entidade responsável ficou a cargo dos alunos dos 11.º e 12.º anos de escolaridade.

Particpei ainda no Projeto de Inglês, com atividades lúdicas, motivacionais e de apoio ao estudo, e na Academia de Alemão – promoção da língua alemã junto de alunos do 9.º ano.

Destaco ainda, como ponto positivo, as 3 visitas de estudo à cidade de Londres que ficaram sob a minha alçada.¹⁵ A preparação e a angariação de fundos foram realizadas com a minha supervisão, tendo também tratado de todos os aspetos logísticos inerentes a uma viagem desta natureza. Várias dezenas de alunos tiveram assim a oportunidade de conhecer pessoalmente a capital britânica através de uma imersão mais profunda nesta realidade.

1.2.2. Projeto Comenius

Ao longo da minha vida, sempre foi notório o interesse por outras línguas e por outras culturas. Essa foi provavelmente a razão que me levou a enveredar por um percurso em Inglês e Alemão, e ainda pela aprendizagem de Espanhol¹⁶ e de Chinês¹⁷ e a realização de uma Pós-Graduação em Gestão Turística e Hoteleira.¹⁸ Sempre me interessei por tudo aquilo que é intrínseco a determinada cultura, procurando um conhecimento mais alargado sobre o mundo.

Foi dentro deste espírito global que iniciei a minha participação no Projeto *Comenius* do CDLPC.

O Programa *Comenius* visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, bem como dos estabelecimentos e organizações que oferecem esses mesmos níveis de ensino, de modo a atingir todos os intervenientes e agentes da atividade educativa. Estas atividades desenvolvem-se nos 27 Estados-Membros da União Europeia, nos países EFTA-EEE (Islândia, Liechtenstein, Noruega, Suíça), na Turquia e nos países e territórios ultramarinos pertencentes à Comunidade Europeia. (Agência Nacional Proalv¹⁹)

Ao longo dos anos, o CDLPC desenvolveu vários projetos bilaterais e multilaterais com escolas europeias, realizando atividades de intercâmbio com essas escolas.

Entre 2010 e 2012, a minha participação limitou-se à receção de alunos estrangeiros em Portugal. Dinamizei várias sessões de aprendizagem de português, facilitando a inserção dos alunos e professores visitantes na nossa comunidade. Estas sessões foram realizadas em inglês, recorrendo também, por vezes, ao alemão, e foram desenvolvidas com o suporte do quadro interativo e de fichas de trabalho e atividades lúdicas.

¹⁵ Realizadas em setembro de 2008, setembro de 2009 e março de 2010.

¹⁶ Nível A1 atribuído pela *International House* da Figueira da Foz, em março de 2009.

¹⁷ Frequência de 2 semestres na FLUC, em 2014/15.

¹⁸ Realizada em 2013/14 na Escola Superior de Educação de Coimbra, em parceria com a Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra.

¹⁹ Agência Nacional para a Gestão do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida. O Programa destina-se a promover essencialmente os intercâmbios e a cooperação, assim como a mobilidade entre sistemas de ensino e formação, a nível europeu.

Em 2013, passei a assumir uma função mais formal, com participação em todas as atividades. Os alunos dos meus grupos de trabalho estabeleceram relações com outras escolas, realizaram trabalhos de pesquisa e de apresentação, com a tradução de materiais para inglês, tendo ainda realizado um leque variado de atividades associadas a cada projeto em que se envolveram.

Particpei ainda na receção de vários grupos em Portugal, facilitando o acolhimento nas respetivas famílias e promovendo atividades culturais, e foi ainda possível deslocar-me a alguns países europeus, acompanhando grupos de alunos do CDLPC e participando em todas as atividades propostas.

Saliento como extremamente positiva a participação neste tipo de atividades, visto que é notório o desenvolvimento dos intervenientes, não só a nível pessoal e social, desenvolvendo técnicas de relacionamento interpessoal e de cariz individual, mas também melhorando significativamente as competências linguísticas, nomeadamente ao nível do inglês, visto que, tal como refere Harmer (2007: 17-19), o inglês é a língua franca utilizada na comunicação, com um número cada vez maior de falantes.

1.2.3. Atividades de Enriquecimento Curricular

O CDLPC demonstrou uma preocupação extrema com a ligação à comunidade, procurando envolver os encarregados de educação e as empresas da região na vida escolar. Foi com esse objetivo em mente que as várias atividades de Semana Cultural procuraram mostrar o que de melhor se faz na região, dando uma oportunidade de o expor e convidar toda a comunidade a visitar a escola.

Mas a ligação estabeleceu-se também através do contacto com outras escolas da região, quer do mesmo nível de escolaridade, quer com escolas do 1.º Ciclo e Pré-Escolar, ou mesmo com instituições do Ensino Superior.

Mesmo antes de se falar em Atividades de Enriquecimento Curricular para o 1.º Ciclo, o CDLPC desenvolveu esforços para criar uma ligação a estas escolas. Inicialmente, constituiu-se o projeto Biblioteca Itinerante, que consistia numa carrinha decorada com motivos de contos infantis, que se dirigia às escolas regularmente. Dentro da carrinha existiam livros que eram emprestados aos alunos, incentivando a leitura.

Mas este projeto não se cingia à leitura. Os docentes do colégio prepararam atividades lúdicas diversificadas que dinamizaram com os alunos dessas escolas. Foi desta forma que iniciei a minha atividade com o 1.º Ciclo (e mesmo com uma escola de pré-escolar).

Com o sucesso alcançado por esta iniciativa, tornou-se necessário um contacto mais regular com as escolas. Passei então a visitar com regularidade algumas escolas, desenvolvendo várias atividades associadas ao inglês. Não se pretendia apenas transmitir alguns conteúdos da língua inglesa, mas também apresentar aspetos culturais através de jogos, canções, encenações ou outras atividades lúdicas que motivaram as crianças para o contacto com uma língua estrangeira.

Surgiram, então, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) destinadas ao 1.º Ciclo. Durante o ano letivo 2006/07, acompanhei uma turma de 4.º ano na Escola do 1.º Ciclo de Monte Redondo, onde desenvolvi várias atividades relacionadas com a aprendizagem de Inglês.

Esta experiência foi aliciante, pois exigiu a adaptação a uma nova faixa etária, através de uma perspectiva mais lúdica. Tornou-se interessante verificar a capacidade que as crianças mais jovens têm para absorver o que lhes é transmitido, facilitando assim a aprendizagem de LE. Brown (2007b: 101-03) e Harmer (2007: 82-83) confirmam as diferenças no ensino de LE a crianças, referindo alguns pontos positivos e negativos e a tipologia de atividades para este nível de ensino.

1.3. Atividades de coordenação e apoio à Direção Pedagógica

O meu apoio à Direção Pedagógica do CDLPC iniciou-se informalmente, e foi aumentando gradualmente após 2008. Já com provas dadas de profissionalismo e de ligação à instituição, pareceu-me normal participar cada vez mais nas suas atividades e tentar dar o meu melhor para o crescimento de todos.

Sempre que se proporcionou, participei em atividades variadas no que concerne a coordenação da escola, mas destaco, de seguida, algumas em que desempenhei um papel fundamental.

1.3.1. Base de dados de legislação educativa

O funcionamento de uma unidade escolar rege-se por legislação específica, que está constantemente a ser alvo de reformulações e atualizações que devem estar acessíveis a quem dela necessita. O caso de uma escola com contrato de associação é particularmente sensível, visto que, nos últimos anos, as políticas governamentais têm proposto várias alterações para estas unidades, dificultando bastante o seu funcionamento.

Por solicitação da Direção do CDLPC, efetuei uma recolha de legislação, catalogando-a por áreas temáticas e criando uma base de dados com ligações aos documentos oficiais, facilitando assim a sua

consulta. Esta base de dados foi regularmente atualizada e partilhada com todas as escolas do grupo, unificando o seu funcionamento.

O trabalho neste projeto incluiu a leitura regular de portarias, decretos e outros regulamentos, a criação de resumos e atribuição de palavras-chave, a catalogação e atualização de ficheiros com hiperligações aos documentos oficiais e a sua partilha no universo escolar em que estive envolvida.

Este projeto permitiu-me verificar que o legislador nem sempre reflete sobre o que decide, existindo um número exagerado de alterações, retificações e/ou anulações que seriam de evitar para permitir o bom funcionamento das instituições escolares.

1.3.2. Horários escolares

Em 2006, iniciei as minhas funções na elaboração de horários escolares. Durante 2 anos, exerci esta função em conjunto com um colega, tendo posteriormente sido a principal responsável pela sua execução.

A elaboração de horários escolares no CDLPC incluiu o respeito por todos os requisitos legais, quer para com os docentes, quer para com os alunos, assim como algumas particularidades típicas deste estabelecimento de ensino. Durante alguns anos, foi um entrave a falta de sala de aulas e o número de horas de trabalho, por vezes excessivo, dos docentes. A minha função exigia conciliar todos os aspetos, criando o melhor horário possível.

O trabalho que desenvolvi pautou-se sempre por colocar em primeiro lugar o horário da turma, construindo depois o horário que melhor permitisse o trabalho dos docentes. Esta tarefa nem sempre foi simples, pois existiram sempre vários constrangimentos, que foram ultrapassados com dedicação e esforço contínuo.

A elaboração de horários escolares incluía ainda a reformulação periódica de horários das turmas de Cursos de Educação e Formação e das turmas de Ensino Profissional ao longo do ano letivo, visto que não apresentavam uma matriz curricular constante e sofriam alterações regulares.

1.3.3. Secretariado de Exames

Após 2 anos como membro do Secretariado de Exames, passei a assumir funções de coordenação em 2010. De acordo com o Art. 33.º do Despacho Normativo n.º 5-A/2014, ao Secretariado de Exames “compete [...] a organização e o acompanhamento do serviço de provas e exames desde a inscrição dos alunos até ao registo das classificações nos termos”. Este processo inclui a aplicação de Exames

Nacionais, nos vários anos de escolaridade, mas também a aplicação de Testes Intermédios, Provas de Aferição, Provas de Equivalência à Frequência e outros elementos de avaliação de nível nacional.

No que diz respeito à aplicação de provas de cariz nacional, foi necessário efetuar todos os procedimentos descritos, desde a informação à comunidade educativa, até à elaboração de pautas de chamada, receção e envio de provas, implementação das vigilâncias, supervisão do processo de exames, reuniões de júris, codificação e descodificação de provas, preenchimento de termos, elaboração de pautas de classificação, preenchimento de inquéritos e envio de informação para o IAVE,²⁰ divulgação de provas e critérios de correção, análise de pedidos de reapreciação de provas, entre outros.

Outra das tarefas inerentes a esta função está associada à realização de Exames Modulares no Ensino Profissional. Apesar de ser um processo similar ao dos Exames Nacionais, torna-se mais simples, visto que se trata de exames a nível de escola, embora impliquem um número razoável de provas que são realizadas em várias fases durante o ano.

Para além deste trabalho, no CDLPC, a função do Secretariado de Exames incluiu ainda a aplicação de Provas Escritas internas. Sob a minha responsabilidade, foi elaborado o calendário de provas a todas as disciplinas, permitindo a aplicação simultânea do mesmo teste em todas as turmas. Tornou-se necessário criar um conjunto de ficheiros para coordenar horários, frequência, local, turma e professor aplicador da prova. Foram definidos procedimentos para que todo o processo decorresse na normalidade, sem prejudicar o regular funcionamento das aulas, divulgando todas as informações necessárias na plataforma *Moodle*.²¹

Este processo permitiu uniformizar a avaliação, criando elementos de avaliação iguais para todos os alunos, porém exigindo que todos os docentes trabalhassem em equipa, respeitando o cumprimento das planificações e das estratégias definidas. Naturalmente, todos tinham de estar devidamente informados sobre o processo para que o mesmo decorresse sem falhas.

1.4. Formação

1.4.1. Experiência enquanto formanda

Considerando o posicionamento do CDLPC enquanto estabelecimento particular, lamenta-se o facto de que, nos anos iniciais, a sua administração não tenha dado ênfase à questão da formação dos docentes, apesar de algumas reclamações dos mesmos nesse sentido.

²⁰ Instituto de Avaliação Educativa, anteriormente conhecido por GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional).

²¹ Plataforma informática de apoio à gestão escolar, que permite a partilha de informação e ficheiros com alunos e professores.

Nos anos iniciais em que desempenhei funções no CDLPC, a formação sugerida e permitida aos docentes estava inserida em congressos realizados ao longo de vários dias, nos quais os docentes frequentavam palestras, discussões, apresentações e/ou *workshops* dirigidas ao seu grupo de docência em particular ou a práticas de ensino no geral. Como ponto positivo, destaca-se o facto de que estas sessões de formação se dirigiam a um grupo de docentes bastante considerável (o que permitia uma partilha e enriquecimento geral) e que o leque de escolha era bastante variado, permitindo adequar as necessidades de formação a cada um dos intervenientes.

Recentemente, o CDLPC e a *holding* GPS²² tomaram consciência da importância da formação no desenvolvimento do corpo docente, pelo que a frequência de ações de formação se tornou mais regular e direcionada às lacunas e aos interesses dos docentes. Frequentei várias ações de formação associadas à minha função, relacionadas com alunos com necessidades educativas especiais ou com problemas de ordem comportamental, assim como algumas que pretendiam refletir sobre a função de Diretor de Turma ou sobre técnicas pedagógicas relevantes.

Considerando a importância das novas tecnologias ao serviço da educação, frequentei ainda uma ação relativa à utilização de quadros interativos em contexto escolar, o que se tornou prática regular nas minhas aulas, motivando os alunos para a aprendizagem.

No âmbito do ensino de LE, destaco a ação dedicada ao tema “Songs, films and games in the English classroom”, pelas atividades práticas e sugestões de aplicabilidade em contexto letivo.

Recentemente frequentei também, em modo *b-learning*, a ação “Engaging students to develop English language skills”, dinamizada pela formadora Vanessa Reis Esteves, ao serviço da Porto Editora, que considero bastante proveitosa pela troca de ideias e por todo o trabalho desenvolvido.

No ano letivo anterior, frequentei a ação “Key for Schools Portugal”, com o intuito de obter competências para me tornar examinadora do Cambridge English Language Assessment e do IAVE no exame de Inglês *Key for Schools* (KFS).²³ Esta ação e todo o processo de avaliação associado ao KFS permitiram-me tomar conhecimento de uma forma de avaliação diferente e dirigiram ainda mais a minha atenção para a questão da avaliação da oralidade. Para além da correção da parte escrita do exame, fui destacada para me dirigir a várias escolas, para, em parceria com outro examinador, realizar várias sessões de avaliação de *speaking* a centenas de alunos. Apesar de ter sido uma atividade desgastante, que resultou em alguns problemas para os meus próprios alunos, este tipo de avaliação direcionou a minha atenção para aspetos como o respeito absoluto por um guião de

²² O Grupo GPS Educação e Formação é um dos maiores grupos particulares associados ao setor da educação em Portugal, englobando, para além de outras atividades, cerca de 30 estabelecimentos de ensino espalhados em várias zonas do país.

²³ Este exame foi realizado pela primeira vez em Portugal em 2014 e pretendia aferir as competências dos alunos de 9.º ano.

avaliação, o controlo minucioso do tempo e a utilização de grelhas de avaliação com critérios bastantes específicos, embora, por vezes, algo subjetivos.

1.4.2. Experiência enquanto formadora

Em 2007, surgiu o convite para ser Formadora num Curso de Educação e Formação de Adultos de Geriatria,²⁴ ficando responsável pelo módulo de Inglês.

A realidade com que me deparei foi completamente distinta daquela a que estava habituada em sala de aula. As formandas eram adultas, mas revelavam pré-requisitos muito incipientes no domínio da língua inglesa. O receio pela sua utilização era frequente e existia mesmo uma falta de motivação e alguma desconfiança face à utilização de outra língua, o que reflete a sua experiência anterior na aprendizagem de LE (Harmer, 2007: 85). Esta realidade tornou imperativa a utilização de estratégias diversificadas, recorrendo a atividades lúdicas e mesmo às novas tecnologias (familiarizando as formandas com as mesmas), culminando num resultado final bastante positivo.

Após estar já devidamente familiarizada com os benefícios da utilização dos quadros interativos, e com a aquisição de quadros para a maioria das salas do CDLPC, em julho de 2011, dinamizei *workshops* destinadas a docentes, ilustrando o funcionamento do *Smartboard* e promovendo atividades práticas que permitissem desenvolver técnicas de utilização do mesmo ao serviço das várias disciplinas.

Em julho de 2012, fui ainda responsável pela Ação de Formação sobre *GPUntis* – ferramenta informática destinada à construção de horários escolares. Esta ação teve como público-alvo os elementos da Direção Pedagógica do CDLPC, assim como os elementos do Secretariado de Exames. Pretendia-se que os mesmos adquirissem algumas técnicas de construção de horários, mas, essencialmente, tinha como objetivo fundamental que os formandos tivessem um primeiro contacto com o *software* e que o conseguissem consultar para obter dados necessários ao funcionamento da unidade escolar.

²⁴ Este curso foi promovido pela Santa Casa da Misericórdia do Louriçal e destinava-se a fornecer uma qualificação na área da Geriatria (com equivalência ao 12.º ano).

SEGUNDA PARTE - A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM INGLÊS E ALEMÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO

Capítulo 2 – Enquadramento teórico

Uma palavra mal colocada estraga o mais belo pensamento.
Voltaire

2.1. Relevância do tema

A minha experiência enquanto docente no CDLPC centralizou-se no ES, principalmente no ensino de Inglês enquanto LE. Neste nível de escolaridade, o domínio das competências na língua já é razoável, o que possibilita o debate dos vários temas propostos pelo Programa de uma forma que suscita interesse, quer nos alunos, quer nos próprios professores.

Contemplando as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), referidas mais pormenorizadamente em 2.4.1., tentei sempre privilegiar a comunicação, dando ênfase particular à comunicação oral, visto que a sentia como fator motivador para os alunos. Lewis e Hill (1985: 81) confirmam esta opção e enfatizam a importância de uma metodologia comunicativa, embora mantendo um equilíbrio entre a correção formal e a transmissão de significado relevante – “language teaching based entirely on getting the forms correct becomes meaningless and boring, and has little to do with the real nature of language.”

No entanto, verifica-se que, nas práticas letivas mais usuais, a oralidade é frequentemente encarada como uma parte secundária do processo de ensino-aprendizagem de LE, sendo, por vezes, relegada para segundo plano relativamente às outras competências. No intuito de alterar esta situação, em 2007, surge a Portaria n.º 1322/2007, de 4 de Outubro, que contempla a avaliação da oralidade nas LE, no âmbito do ES. Esta Portaria refere a necessidade de um momento de avaliação oral formal e estipula que a mesma deve ser contemplada em 30% da avaliação final. A legislação vem, assim, confirmar a importância que a comunicação oral tem na aprendizagem de uma LE.

Desde essa altura que me tenho debatido pessoalmente com o dilema de como efetuar uma avaliação objetiva, que consiga ser eficaz, sem prejudicar a aprendizagem. Em diálogo com colegas da mesma área, tenho verificado que o problema é geral e que há vários procedimentos para efetuar essa mesma avaliação. O processo torna-se ainda mais complicado devido à complexidade e à subjetividade inerentes ao processo de avaliação da oralidade, por oposição à avaliação da escrita, que não é afetada por particularidades como a timidez do avaliado ou a efemeridade da produção.

No ano letivo 2013/14, participei na implementação do projeto *Key for Schools* (KFS) e na realização do primeiro Teste Intermédio de Inglês, no 11.º ano de escolaridade. Ambos os testes atribuíam uma importância fulcral à avaliação da oralidade, o que me fez refletir ainda mais sobre o assunto. A participação no KFS incluiu ainda a formação destinada a professores classificadores, promovida por Cambridge/IAVE, nomeadamente procedimentos para avaliação da oralidade, guiões e grelhas de classificação, segundo o modelo que é utilizado pela Cambridge.

Os capítulos seguintes do relatório incluem alguns conceitos importantes relativos à oralidade e à sua avaliação, assim como um levantamento de documentos e procedimentos oficiais que têm sido implementados ou reformulados em Portugal, e de alguns modelos internacionais, considerando que ambos afetam a avaliação da oralidade em Inglês e em Alemão. Esses dados são complementados com as posições de diferentes autores sobre o assunto e termina-se com propostas de atuação para realização de avaliação da oralidade em contexto de sala de aula.

2.2. Conceitos-base

2.2.1. Situações de uso oral da língua

Falar é um processo interativo que envolve a produção e a receção de informação. Tsang e Wong (2002: 212) definem conversa ou diálogo, citando Savignon (1971), e referindo que é uma troca dinâmica com vários aspetos de competência linguística – “a dynamic exchange in which linguistic competence must adapt itself to the total informational input, both linguistic and paralinguistic.”

O uso oral da língua acontece em situações variadas, muitas delas referidas por McCarthy (1991: 118-19): telefonemas, serviços públicos, entrevistas, aulas, rituais, monólogos, conversas informais, entre outros. A oralidade pode ainda apresentar várias finalidades: pode servir para estabelecer contacto social, para exprimir opiniões, para persuadir, para descrever algo, para reclamar, para clarificar, para transmitir instruções, para entreter e para um leque variado de outras funções.

Hedge (2000: 264) aprofunda o tema da utilização da linguagem oral e refere Cook (1989) ao distinguir entre situações de conversação mais formais (reuniões, entrevistas e seminários), que podem incluir diálogo ou monólogos (apresentações preparadas, conferências ou discursos) e situações de conversação mais informais, com o objetivo de manter contacto social, trocar informação ou opiniões e tomar decisões. Um falante necessita, assim, de competências específicas (gramática, pronúncia, vocabulário), mas também de saber como adaptar a linguagem a vários contextos, assim como utilizar gestos, expressões, entoação e ajustar o discurso face à avaliação que

é feita do contacto com o interlocutor. No ensino de uma LE, é fundamental criar uma consciência do uso social da linguagem, transmitindo aquela que é apropriada em determinado contexto social.

2.2.2. Competências de expressão oral, audição e escrita

Em situações de conversação em que os intervenientes desempenham alternadamente os papéis de locutor e ouvinte, a expressão oral e a compreensão auditiva são complementares e a eficácia da primeira está claramente dependente da segunda. No entanto, trata-se de competências distintas, podendo uma estar mais desenvolvida do que a outra. É, aliás, normal que as competências recetivas (ler, ouvir) superem as competências produtivas (falar, escrever), como é demonstrado pelo seguinte episódio relatado por Brown respeitante à aprendizagem da língua materna na infância (2007b: 38): “Recently a three-year-old child told me her name was Litha. I answered: ‘Litha?’ ‘No, Litha.’ ‘Oh, Lisa.’ ‘Yes, Litha.’” Este exemplo clarifica bem que a criança percebia o contraste entre os sons correspondentes a <s> e <th>, mas era incapaz de produzir estes sons diferenciando-os. O mesmo se passa na aprendizagem de uma LE, existindo uma diferença entre competência de produção e de compreensão, embora ambas sejam necessárias e se complementem no processo de aprendizagem.

Importa aqui referir que a oralidade possui algumas características distintas que se tornam relevantes para o seu ensino. Brown (2007a: 326-27) refere algumas que podem tornar o desempenho oral mais simples ou mais difícil, nomeadamente *clustering, redundancy, reduced forms, performance variables, colloquial language, rate of delivery, stress, rhythm and intonation and interaction*. Estas características têm implicações diretas na avaliação, pois a oralidade inclui pausas, hesitações, repetições, autocorreções e reformulações que são naturais e que não devem ser penalizadas. Brown refere ainda que não se deve esperar correção linguística semelhante à escrita, pois ela também não existe nos falantes nativos.

Outra das dificuldades características da expressão oral na aprendizagem de uma LE reside no facto de a conversação ser normalmente um fenómeno mais espontâneo, em que é preciso compreender e responder rapidamente, utilizando estruturas diversificadas, por oposição à expressão escrita, em que os alunos têm tempo para pensar e podem fazer pausas (Lewis e Hill, 1985: 82). O ensino de uma LE deve desenvolver ambas as competências, considerando as suas diferenças.

2.2.3. Estratégias para ensino da oralidade em língua estrangeira

Os aspetos mencionados nas secções anteriores devem ser considerados pelo professor no ensino de uma LE, pois deles depende o sucesso dos seus alunos. Os parágrafos seguintes contêm exemplos de

atividades e/ou estratégias que poderão desenvolver competências específicas necessárias na oralidade (tais como pronúncia, entoação e uso de fórmulas) e promover a prática mais global da comunicação (através de diálogos com ou sem preparação prévia, discussões ou apresentações orais).

Contrariamente ao que se acreditava em metodologias anteriores, os exercícios de pronúncia e entoação são extremamente importantes nos níveis iniciais, pois a sua falta pode comprometer a fluência nos níveis mais avançados – “the most relevant features of pronunciation – stress, rhythm, and intonation – are given high priority” (Brown, 2007a: 339-40). O autor sugere que, nestes níveis, o professor articule corretamente o seu discurso, recorrendo a um ritmo mais lento, facilitando a compreensão por parte dos alunos (2007a: 118-19). Brown refere também a realização de exercícios de repetição em coro e a audição de materiais autênticos. Nos níveis intermédios, o professor já não é único responsável por iniciar o diálogo, pois os alunos devem ser encorajados a interagir em pares, em grupos ou em atividades de turma: histórias, entrevistas, dramatizações, entre outras (Brown, 2007a: 125-27). O ritmo pode ser natural, com articulação clara. Nos níveis mais avançados, a linguagem deve ser o mais natural possível, com escolha de vocabulário, estruturas e expressões idiomáticas que desafiem os alunos. As atividades mais comuns são debates de grupo, argumentação e dramatizações complexas (Brown, 2007a: 128-29). Nos anexos 1 e 2 são apresentados alguns dos exercícios sugeridos por este autor, para treinar a entoação na LE. De uma forma simples, é possível verificar a importância que a entoação tem na transmissão da mensagem.

Lewis e Hill (1985: 72-74) referem ainda que, em inglês, a maioria das frases termina com ênfase no fim. Para transmitir esta noção aos alunos, é sugerido dividir uma frase em partes e começar pelo fim. O exemplo referido é a frase “Do you mind if I smoke?”, iniciando por “smoke”, seguido de “if I smoke”, “mind if I smoke” e, finalmente, “Do you mind if I smoke?”. Outra das sugestões é demonstrar a entoação através de modelos gráficos, ou de gestos exagerados que a exemplifiquem.

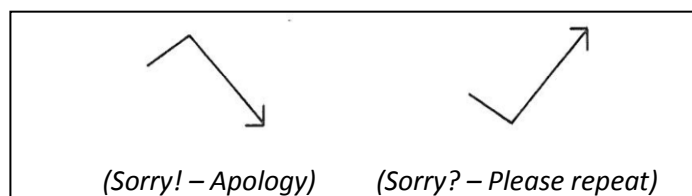


Tabela 1 – Modelo gráfico de treino de entoação (Lewis e Hill, 1985: 73)

Hedge acrescenta que a parte mais fácil de trabalhar são os sons individuais e a acentuação das palavras, ou até das frases (2000: 286-87) e apresenta mais um exercício elucidativo (anexo 3).

A autora (2000: 273-74) refere que o aluno de LE deve dispor de ferramentas que lhe permitam a comunicação, nomeadamente através da prática contextualizada – a forma linguística deve estar ligada à comunicativa, sendo as estruturas usadas de um modo mais aproximado da sua utilização

em contexto real. Como exemplo, Hedge refere a prática habitual de ensinar o *Present Continuous*, descrevendo o que se está a fazer (tal como fiz repetidamente). No entanto, esta não é uma prática usual nos diálogos reais, pelo que faria mais sentido, por exemplo, contextualizar este conteúdo através de uma conversa telefónica em que alguém pede para falar com um amigo e a resposta é *“Just a minute. He’s putting the children to bed.”*

A discussão livre permite desenvolver fluência, envolvendo os alunos em atividades sobre uma diversidade de tópicos relativos aos seus interesses, opiniões e experiências (Hedge, 2000: 276-77). Os alunos praticam estratégias necessárias à comunicação interpessoal e o professor pode fornecer informação extra com o intuito de os ajudar, assim como dividir a atividade em fases, simplificando todo o processo. No anexo 4, encontra-se um exemplo de um exercício que pretende promover a discussão, com recurso a uma imagem, a uma frase e à utilização de estruturas relativamente simples. Permite ainda encorajar todos os alunos a participar ativamente, praticando rotações de diálogo, introdução de tópicos, mudanças de assunto, entre outros. Green *et al.* (2002: 225) complementam esta opção, referindo que normalmente as discussões são mais adequadas para níveis mais avançados, pois exigem bastante competência linguística.

Ur sugere ainda usar imagens para criar discussão (1996: 125) e apresenta 2 exercícios que podem ser usados quer como treino de discussão, quer como exercício de avaliação (anexos 5 e 6). A autora refere ainda que é necessário escolher as imagens com cuidado, considerando o nível dos alunos e antecipando as dificuldades.

As dramatizações podem incluir diálogos simples ou simulações complexas (Hedge, 2000: 279-80). Neste tipo de exercício, o cenário, a situação e os papéis são controlados pelo professor. Como vantagem, refere-se o desenvolvimento de fluência em grupos pequenos ou pares, permitindo maior envolvimento de todos os alunos, que consideram esta atividade mais fácil visto que não necessitam de se preocupar com o conteúdo da sua participação. Outros referem que gostam de encarnar diferentes personagens. Por outro lado, para alguns, a representação é encarada como uma limitação. Cabe ao professor adaptar a atividade ao grupo a que se dirige.

McCarthy alerta ainda para a questão de interagir oralmente por turnos (1991: 128), criando oportunidades para as interrupções naturais do discurso oral, e até incentivando e fornecendo formas de interromper o diálogo (*“Can I interrupt for a moment?”; “I’ve got something to tell you”; “Just two things, Mary.”*). Segundo Hedge (2000: 267), esta é uma questão problemática, visto que os alunos revelam dificuldade em entrar numa conversa.

O professor deve tentar fornecer um leque variado de atividades e de situações, contemplando, diálogos, monólogos, trabalho de pares/grupos ou apresentações, e manter um equilíbrio entre

tarefas orientadas para a fluência e outras para a correção. Entre as propostas apresentadas por Klippel (1984, *apud* Hedge, 2000: 283-84) e Harmer (2007: 348-53) destacam-se as entrevistas, os jogos de adivinhas, os questionários, os exercícios de ordenação, as simulações, as histórias, os jogos de comunicação (resolver enigmas através da comunicação de informação, desenhar uma imagem, ordenar objetos, encontrar semelhanças ou diferenças), as discussões formais ou informais e as apresentações pré-preparadas (com recurso apenas a notas e não a um guião).

“Learning is more important than teaching. [...] The ultimate goal of a ‘good lesson’ is not how the teacher performed but whether the students learned” (Lewis e Hill, 1985: 8). O objetivo é ativar os alunos e estas estratégias contribuem de forma significativa, não só para a aprendizagem da LE, mas também para preparar os alunos para a avaliação da oralidade (através da habituação a exercícios similares).

2.3. A avaliação (da oralidade) nas línguas estrangeiras

2.3.1. Tipos de avaliação

Quando se trata o assunto da avaliação, é importante referir que este é um tema bastante abrangente e que existem várias modalidades e metodologias, que podem ter implicações na forma como é concebida. Avaliar não é apenas atribuir uma classificação a determinada prestação, colocando os alunos em níveis diferentes, como acontece nos exames finais. A avaliação regular, inserida no processo de ensino-aprendizagem, contempla vários aspetos que ultrapassam a mera classificação, tal como se refere de seguida.

Entre as modalidades mais referidas (Hedge, 2000: 376-77; Harmer, 2007: 379; Ur, 1996: 244-45; Brown e Abeywickrama, 2010: 6) encontram-se a avaliação formativa e a sumativa. A avaliação formativa destina-se a fornecer informações sobre o desempenho dos alunos, com o intuito de planear o trabalho futuro, ajudando-os a superar as suas dificuldades e a melhorar o seu desempenho. A avaliação sumativa conclui um processo e tem o objetivo de medir e classificar o desempenho de um aluno, contribuindo pouco para o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação da oralidade em LE, na sala de aula, pode classificar-se como avaliação formativa, enquanto, por exemplo, um exame de final de ciclo pode considerar-se avaliação sumativa.

A avaliação alternativa referida por Huerta-Macias (2002: 339-40) e por Alderson e Banerjee (2002: 228-29) é diferente da tradicional, pois sugere um conjunto de procedimentos distintos que podem revelar maior dificuldade de implementação, mas que fornecem informação mais clara sobre o que o aluno consegue efetivamente fazer: portefólio, avaliação informal, utilização de *check-lists* de

comportamentos ou de produção, jornais, registos de leitura, vídeos de atividades de simulação, gravações de debates, questionários, entre outros. A avaliação da oralidade pode também integrar esta modalidade, pois a produção diária do aluno de LE enquadra-se neste tipo de atividades. A escolha dos elementos de avaliação pode ser efetuada de forma colaborativa entre o professor e os alunos, simplificando a sua integração na sala de aula.

Hedge (2000: 388) refere ainda a modalidade de avaliação direta (também apelidada de avaliação informal por outros autores), sugerindo várias formas de observar os alunos e retirar daí algumas informações pertinentes. Quando se faz um comentário ao aluno, como “Nice job!”, “Did you say *can* or *can’t*?”, está a efetuar-se uma avaliação informal, embora sem o objetivo de registar resultados ou classificar os alunos (Brown, 2007a: 444-50). De acordo com Brown e Abeywickrama (2010: 6), a avaliação informal é acidental, não é planeada e pode assumir apenas a forma de comentários ou *feedback* espontâneo, relativo ao desempenho do aluno. “A good teacher never ceases to assess students, whether those assessments are incidental or intended” (Brown e Abeywickrama, 2010: 3).

2.3.2. Testes e avaliação

Habitualmente, quando se fala em avaliação, pensa-se em testes. No entanto, os testes podem ser apenas um dos diferentes elementos da avaliação. São vários os autores que consideram pertinente estabelecer esta distinção, salientando que a avaliação não se deve restringir aos testes, nem estes devem controlar todo o processo avaliativo (Hedge, 2000: 376-78; Brown e Abeywickrama, 2010: 3-5; Brown, 2007a: 444-50). A avaliação pode definir-se como “appraising or estimating the level or magnitude of some attribute of a person” (Mousavi, 2009, *apud* Brown e Abeywickrama, 2010: 3), ou seja, a avaliação é um processo que engloba uma variedade de metodologias, visando medir determinada competência. É um processo permanente e o teste (escrito ou oral) apenas uma parte.

Segundo Brown, um teste é “a method of measuring a person’s ability or knowledge in a given domain, with an emphasis on the concepts of *method* and *measuring*”, e avaliação é “an ongoing process that encompasses a much wider domain” (2007a: 444-50). Outra obra onde surgem estes conceitos é a de Ur, que define teste como “an activity whose main purpose is to convey (usually to the tester) how well the testee knows or can do something” (1996: 33), embora enfatize que um teste resulta numa classificação, mas não é a única forma de avaliar os alunos. Brown e Abeywickrama salientam que a “a well-constructed test is an instrument that provides an accurate measure of the test-taker’s ability within a particular domain” (2010: 4).

De entre as mais relevantes tipologias de teste referidas por Harmer (2007: 379-81), Brown e Abeywickrama (2010: 9-11) e Brown (2007a: 453-55), salientam-se as seguintes: testes de seriação;

testes diagnósticos; testes de avaliação formativa, referidos em inglês como *progress tests* ou *achievement tests*, e em alemão como *Lernfortschrittstests* (Bolton, 1996: 6-7); testes de proficiência (medem o desempenho relativamente a normas pré-estabelecidas) e testes de aptidão (preveem o desempenho futuro do avaliado numa determinada área). Os testes de avaliação formativa têm o objetivo de controlar o processo de ensino-aprendizagem e documentar os conhecimentos ou as competências obtidas até à data de aplicação do teste. Ao contrário dos exames finais, são elaborados no final de uma unidade temática e são mais informais – destinam-se apenas a um determinado grupo, de um certo nível de proficiência, e não se regem por critérios tão específicos. No entanto, fornecem informação objetiva sobre os avaliados.

Independentemente da tipologia de teste que se pretenda aplicar, este necessita de critérios que permitam efetuar uma avaliação correta dos alunos. Kranert (2013: 9-11) e Bolton (1996: 17) defendem que os testes devem ter critérios de qualidade rigorosos e referem os seguintes: objetividade (condições de igualdade para todos os examinandos, sem interpretações subjetivas); fiabilidade (a avaliação não deve ser influenciada por outros aspetos – pode repetir-se o teste para verificar se se atingem os mesmos resultados); validade (o teste deve medir o que se pretende medir, o que se pode medir por critérios externos e comparação com outros testes). Bachmann e Palmer (1996, *apud* Kranert: 2013, 10-11) falam ainda em autenticidade e referem a interatividade e o impacto como elementos relevantes na qualidade de um teste de LE. Dlaska e Krekeler (2009, *apud* Kranert: 2013, 11) substituem o critério de validade por justiça (mais fácil de verificar no contexto de sala de aula). Também o critério de fiabilidade pode criar algumas dificuldades, pois pode exigir infraestruturas complexas. Dlaska e Krekeler sugerem alguns pontos relevantes que podem influenciar e facilitar a consecução deste critério: aumentar a duração dos testes, realizar mais momentos de avaliação, adequar o nível do teste aos examinandos, certificar-se da clareza do teste e, quando possível, usar mais avaliadores.

2.3.3. Avaliação da competência comunicativa

Segundo o método comunicativo (usado desde a década de 1970 e base para propostas metodológicas posteriores), a prioridade no ensino de LE é atribuída à intenção comunicativa contextualizada, privilegiando não só as competências linguísticas, mas também as competências comunicativas, que incluem a compreensão e a expressão oral e escrita (Bolton, 1996: 12). Este método tem implicações quer nas aulas de LE, quer na avaliação, pois esta deixa de estar restrita ao vocabulário e à gramática, passando a englobar a audição e a leitura, a interação linguística na expressão oral e a competência escrita (Bolton, 1996: 12).

O QECRL (2001: 34) estipula as diferentes componentes da competência comunicativa – linguística, sociolinguística e pragmática, que devem ser alvo de avaliação. A componente linguística remete para as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas; a componente sociolinguística refere-se às convenções sociais do uso da língua, e a componente pragmática diz respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (domínio do discurso, coesão, coerência, diferentes formas de discurso, entre outros). Hedge (2000: 379) e Brown (2007b: 219-20) citam Canale e Swain (1980) e referem a competência comunicativa com elementos de competência gramatical, sociolinguística e discursiva, pelo que todas devem ser alvo de avaliação.

As múltiplas facetas da competência comunicativa implicam naturalmente que a sua avaliação seja igualmente complexa, e Brown (2007a: 323-24) apresenta uma questão fundamental que os professores enfrentam na avaliação da oralidade: será melhor dar prioridade à correção linguística (linguagem correta a nível gramatical e fonológico) ou privilegiar a fluência (linguagem naturalmente fluente)? Ou será que a melhor estratégia não passa por equilibrar as duas vertentes, dando ênfase à mensagem a transmitir (“*language use*”) e não à língua propriamente dita (“*language usage*”)?

Na verdade, para além da dicotomia entre fluência e correção linguística, a construção de um modelo de avaliação da competência comunicativa implica muitos outros fatores, como o registo oral, a entoação, a autenticidade, o contexto, o tamanho da turma, o tempo disponível, a exequibilidade dos exercícios, a validade, entre outros. Esses fatores podem ter uma influência significativa no resultado da avaliação.

2.3.4. Escalas e descritores

Existem determinadas normas de referência que podem ser usadas em escalas de medição de testes. Ingenkamp e Lissmann (2008, *apud* Kranert, 2013: 16) sugerem como normas a comparação com outros alunos, a comparação com testes realizados anteriormente pelo examinando e a comparação com uma lista de critérios (competências e/ou objetivos). O QECRL refere que “a apresentação de um conjunto de descritores de proficiência facilitará a comparação de objetivos, níveis, materiais, testes e níveis de êxito em sistemas e situações diferentes” (2001: 39), salientando que “é cada vez mais importante a existência de uma escala comum para descrever os níveis de êxito”.

No entanto, as escalas podem ter configurações distintas, adequadas a diferentes contextos de uso. Como refere o QECRL (2001: 46), “uma escala, à semelhança de um teste, só é válida para contextos em que está provado que funciona”. Num contexto de avaliação da oralidade em sala de aula, são necessárias escalas fáceis de usar e os descritores devem ser curtos e simples, pois se forem longos e específicos dificultam o processo de classificação (Luoma, 2004: 60).

As escalas de avaliação podem ser holísticas ou analíticas, embora se possa optar pelos dois sistemas de classificação. No primeiro caso, a avaliação é global e mais intuitiva, por isso, as escalas holísticas são práticas para tomar decisões, pois só se atribui uma classificação, o que as torna bastante rápidas (Luoma, 2004: 62). A avaliação analítica foca diferentes aspetos separadamente (por exemplo, correção gramatical, vocabulário, fluência, desenvolvimento temático, interação e pronúncia), com descritores mais específicos. Estas escalas podem ser utilizadas em simultâneo por 2 avaliadores, sendo que o interlocutor usa uma escala holística e o classificador uma escala analítica (como acontece em alguns testes padronizados, cf. secção 2.5.1.). No caso de existir um avaliador singular (como acontece numa situação de sala de aula), este pode optar por efetuar primeiro uma classificação global da atividade de avaliação e depois complementar a avaliação, usando para o efeito uma escala analítica. Nos anexos 11, 12, 16, 20 (professor classificador), 22 (primeira tabela), 24 e 32 é possível consultar alguns exemplos de escalas analíticas e nos anexos 20 (professor interlocutor) e 22 (segunda tabela) estão presentes exemplos de escalas holísticas.

Uma forma de simplificar escalas analíticas referida no QECRL (2001: 65) é elaborar a escala dos níveis superiores para os inferiores, partindo do princípio que “cada nível inclui os níveis que estão abaixo dele na escala”, pelo que não se verifica a necessidade de repetir os descritores – “as entradas de cada nível descrevem seletivamente o que é entendido como novo ou mais relevante nesse nível”. O QECRL (2001: 66-7) salienta ainda a diferença entre as escalas orientadas para o avaliador, que muitas vezes se expressam em termos negativos, referindo as limitações da competência do aluno, e as escalas orientadas para o aprendiz, que referem aquilo que este é capaz de fazer. Estas últimas são mais adequadas à autoavaliação da competência linguística dos alunos. São também estas as escalas utilizadas pela Cambridge (anexo 22) e pelo IAVE, na classificação dos TI (anexo 20), que optam por uma perspetiva de “*can do*”.

Salienta-se ainda que as escalas analíticas podem incluir níveis intermédios sem descritores, que simplifiquem a classificação, no caso do desempenho do avaliado se situar entre dois níveis. Para além disso, os aspetos incluídos nas escalas podem ser alvo de uma ponderação diferenciada, atribuindo maior ou menor percentagem a cada um deles, como nas Provas Experimentais de Expressão Oral (anexos 11 e 12), ou podem ser avaliados com ponderação igualitária.

2.4. A avaliação da oralidade nas línguas estrangeiras no contexto nacional

O ensino de LE em Portugal tem sido alvo de sucessivas reformas curriculares, em consonância com as diretivas do QECRL, incentivando uma mudança de atitudes que permita desenvolver proficiência em LE, colocando Portugal numa Europa multilingue e multicultural (QECRL, 2001: 23).

De seguida, será feita uma breve análise desta conjuntura, indicando algumas medidas que vieram a alterar a avaliação da oralidade em Inglês e Alemão no ES e, embora estas medidas tenham implicações em todo o processo de avaliação, e mesmo no processo de ensino de uma LE, será dada mais ênfase à questão da avaliação da oralidade.

2.4.1. Referenciais no ensino de línguas estrangeiras em Portugal

✓ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O QECRL é um documento de referência elaborado pelo Conselho da Europa (2001), após um longo trabalho de pesquisa e de reflexão, que culminou em 2001. Este documento define níveis de competência nas atividades linguísticas e descreve diferentes parâmetros de ensino-aprendizagem, sendo uma base de ação no ensino de LE. O QECRL coloca ênfase na comunicação enquanto ato social e cultural, privilegiando uma perspetiva orientada para a ação (2001: 29), em que aprendizagem das línguas é vista como uma preparação para um uso ativo da língua no ato comunicativo. Também se destaca o seguinte: “o aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade (...) [o que lhe permite] o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa” (2001: 73).

Este documento estabelece 6 níveis gerais de referência – iniciação (*breakthrough*), elementar (*waystage*), limiar (*threshold*), vantagem (*vantage*), autonomia (*effective operational proficiency*) e mestria (*mastery*), que correspondem à divisão clássica em 3 níveis gerais: utilizador básico ou elementar, independente e avançado ou proficiente.²⁵

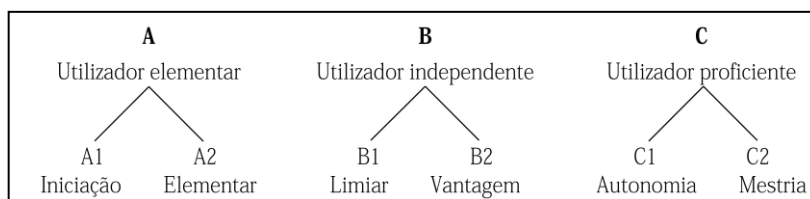


Tabela 2- Níveis de referência (QECRL)

No anexo 7, podem ainda ser consultados os descritores gerais relativos a estes níveis, apresentados no QECRL (2001: 48). Esta apresentação global “oferece algumas linhas de orientação aos professores” (2001: 48) e, com o intuito de orientar todos os intervenientes do sistema educativo, estes níveis foram estruturados numa grelha mais pormenorizada, que traça o perfil das capacidades linguísticas mais importantes, numa perspetiva de autoavaliação, fazendo uso do descritor “*can do*” (anexo 8). Existem ainda descritores de aspetos qualitativos do uso oral da linguagem (anexo 9).

²⁵ A tradução portuguesa publicada pela ASA refere os termos “básico, elementar e vantagem”.

Estes descritores remetem para os aspetos de âmbito, da correção, da fluência, da interação e da coerência, podendo ser uma base útil para a elaboração de escalas de avaliação da oralidade.

O QECRL foi também criado como um recurso para a avaliação, fornecendo normas comuns e levando à harmonização dos programas e dos exames de línguas a nível europeu. Por toda a Europa, a utilização dos 6 níveis de competência e respetivos descritores confere fiabilidade na aplicação de provas válidas.

✓ Programas de Inglês e de Alemão (Ensino Secundário)

O atual currículo nacional permite que todos os cursos de ES integrem uma disciplina de LE, que, na maioria dos casos, é o Inglês, pelo que o Programa aqui mencionado é o referente ao nível de continuação, 10.º e 11.º (2001) e 12.º (2003). O curso de Línguas e Humanidades permite ainda a escolha de uma nova LE, pelo que o Programa de Alemão aqui analisado é o referente ao nível de iniciação, 10.º, 11.º e 12.º anos (2001). Os Programas foram elaborados tendo como referência o QECRL (segundo a versão provisória divulgada em 1996).

O Programa de Inglês reconhece a importância da língua inglesa (2001: 2), estabelece finalidades e objetivos (2001: 6) e refere a componente de “Interpretação e Produção de Texto” como elemento central, “daí decorrendo a organização de todas as atividades de ensino e aprendizagem” (2001: 7). Esta premissa poderá relegar a componente oral para uma posição inferior, tal como já foi referido anteriormente. O Programa de Inglês define ainda as competências a desenvolver (2001: 9-13), as dimensões, os domínios de referência para os 3 anos e as competências de comunicação – compreender, interagir e produzir (2001: 35-36).

Quanto à problemática da avaliação, refere-se que “a opção por metodologias orientadas para a ação implica uma avaliação contínua, formativa e sistemática, mediante a qual os professores deverão recorrer a múltiplos processos de observação e de recolha de informação, que se consubstanciarão numa variedade de técnicas, instrumentos e estratégias de avaliação. [...] Torna-se, assim, fundamental monitorizar a qualidade da participação, do trabalho realizado e o progresso dos alunos no desempenho de diferentes atividades, de entre as quais se destacam trabalhos de projeto, estudos de caso, atividades de simulação, debates, *roleplays*, entre muitas outras” (2001: 44). Esta metodologia vai ao encontro do que já foi referido na secção 2.3.1., verificando-se, contudo, que não há qualquer referência específica à avaliação da oralidade.

O Programa de Alemão “assenta no conceito de língua como fenómeno social por excelência” (2001: 2), privilegiando também a intenção comunicativa e a transmissão de atitudes e valores socioculturais. Este documento apresenta as finalidades do ensino de Alemão (2001: 5), estipula

objetivos (2001: 6-8), referindo-os detalhadamente em relação às capacidades de compreensão e expressão escrita e oral (2001: 9-12).

Quanto a uma orientação metodológica, salienta-se a necessidade de uma pluralidade de métodos, adequados aos destinatários. Sendo assim, o Programa de Alemão coloca o aluno no centro do processo: “Ao longo do processo de ensino-aprendizagem da língua alemã, o professor deve esforçar-se por criar, na aula, um espaço que permita ao aluno a aquisição e desenvolvimento, de forma integrada, das capacidades básicas de comunicação: ouvir, falar, ler e escrever” (2001: 16, 40). Quanto à compreensão e expressão oral, defende-se “o maior período possível de exposição à língua” (2001: 41), com um recurso substancial a materiais autênticos.

Relativamente à avaliação, advoga-se uma “avaliação interna, de natureza formativa, contínua e sistemática” (2001: 70), de acordo com o que é defendido pela maioria dos autores lidos. Sugere-se a utilização de diferentes instrumentos de avaliação (não recorrendo apenas aos testes formativos), concentrando a observação diária no grau de eficácia comunicativa do aluno e confirmando a preferência pela transmissão da mensagem.

✓ Metas Curriculares de Inglês

Em 2013, começaram a ser implementadas no 5.º ano as Metas Curriculares de Inglês para os 2.º e 3.º Ciclos (implementadas inicialmente no 5.º ano e, sucessivamente, nos anos seguintes). As Metas Curriculares estão organizadas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho (Cravo *et al.*, 2013). Segundo as autoras, “os domínios de referência [...] traduzem a visão de uma aprendizagem da língua estrangeira que valoriza a compreensão, a interação e a expressão, tanto na oralidade, como na escrita”. Os descritores apresentados definem o que os alunos devem ser capazes de fazer, incluindo alguns exemplos para clarificar o que se pretende.

Este documento refere que “os Programas de Inglês dos 2.º e 3.º Ciclos apresentam um desfazamento em relação aos documentos com descritores de desempenho para a aprendizagem de línguas estrangeiras apresentados pelo Conselho da Europa”. Privilegia-se, assim, a competência comunicativa dos alunos, segundo as recomendações dos documentos europeus, situando os anos de aprendizagem de acordo com os níveis estabelecidos no QECRL. É de salientar, contudo, que este documento se refere apenas ao Ensino Básico, podendo futuramente afetar também o ES.

2.4.2. O ensino de línguas estrangeiras no quadro normativo português

Apesar de algumas alterações estruturais e metodológicas recentemente introduzidas, ainda se dá primazia à componente escrita, nomeadamente no que diz respeito à avaliação. A título de exemplo,

os Exames Nacionais de Inglês²⁶ e de Alemão²⁷ do ES ainda não contemplam a competência da oralidade, o que não permite aferir a capacidade de produção ou interação oral do examinando na avaliação externa sumativa. Verifica-se, por outro lado, que as Provas de Equivalência a Frequência de Inglês e de Alemão no ES já incluem a componente oral, com um valor de 30% do total da prova.²⁸

A alteração fundamental foi introduzida pela Portaria n.º 1322/2007, que define os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, assim como a avaliação das aprendizagens no ES. O ponto 6 do art. 9.º refere a obrigatoriedade de “momentos formais de avaliação da oralidade [...], integrados no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as alíneas seguintes: [...] b) Na disciplina de Língua Estrangeira a componente de oralidade tem um peso de 30% no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea a) do n.º 2 do art. 14.º”. Esta medida formalizou a importância que a avaliação da oralidade deve ter no contexto das LE, motivando uma mudança significativa nas práticas letivas.

Recentemente, foi criado um elemento que visa certificar o desempenho dos discentes em Inglês. O Despacho n.º 11838-A/2013 refere a necessidade de “criação de mecanismos que permitam aferir os resultados da aprendizagem, de modo sustentável e comparável” [...] e determina a realização anual de “testes diagnósticos de Inglês, [...] disponibilizados pelos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, que integrem obrigatoriamente as componentes de compreensão e produção escritas e compreensão e produção orais”. Estas provas (*Key for Schools*) foram implementadas em 2014, no 9.º ano. O Despacho n.º 15747-A/2014 deu continuidade à aplicação do teste diagnóstico de Inglês aos alunos do 9.º ano (KFS) instituindo, em 2014/15, o *Preliminary English Test* (PET), derivado da necessidade de “proceder a uma avaliação externa sistemática e continuada da proficiência dos alunos [...] [segundo] normas e critérios internacionais.” Estas provas são descritas com mais pormenor na secção 2.4.5.

2.4.3. Provas Experimentais de Expressão Oral de Língua Estrangeira (Inglês e Alemão)

Em 2004/05, o GAVE iniciou o projeto de Provas Experimentais de Expressão Oral de LE no ES, tendo como objetivo “preparar os docentes de LE para a avaliação da expressão oral em condições de fiabilidade, designadamente através do desenvolvimento de competências para a elaboração de guiões de provas orais standardizadas e da familiarização com procedimentos na sua aplicação”²⁹.

²⁶ Prova 550, Nível de Continuação, bienal, 10.º e 11.º anos de escolaridade.

²⁷ Prova 501, Nível de Iniciação, bienal, 10.º e 11.º anos de escolaridade.

²⁸ Despacho Normativo n.º 5-A/2014, art. 25.º, ponto 2, alínea a, Diário da República, 2.ª série — N.º 71 — 10 de abril de 2014.

²⁹ Provas de Expressão Oral – GAVE.

Estas provas tiveram caráter facultativo e foram complementadas por formação de professores (de 2006 a 2009), o que revelou um esforço de mudança na avaliação, em consonância com os princípios do QECRL. Durante este período, foram também construídos guiões de provas de expressão oral das disciplinas de Inglês, Alemão, Francês e Espanhol, procedimentos para a sua aplicação (disponibilizados aos docentes), assim como conclusões e recomendações relativas a todo projeto.

No documento relativo às conclusões do Projeto aplicado em 2008/09 (ano final), refere-se o “decréscimo do número de alunos que optam por [Alemão]”. Salienta-se ainda que o tipo de prova, assim como a atenção dada à oralidade e a aplicação de todos os procedimentos, são do agrado de tanto alunos, como professores, verificando-se alguns problemas no respeito do “tempo máximo previsto para a realização da prova”. Sugere-se, ainda, que se continue a promover “a integração mais sistemática de atividades de interação oral na prática letiva, de modo a melhorar o desempenho dos alunos neste tipo de prova”.

Segundo o Modelo e procedimentos para a aplicação de guiões (2008), a prova foi dividida em 3 momentos: interação examinador-examinando, produção individual do examinando e interação em pares e em grupo e tinha uma duração de cerca de 15 a 20 minutos (anexo 10). O júri era constituído por 3 elementos, o que pode ter dificultado a implementação do processo. Foram ainda criadas Tabelas de Categorias e Descritores para a avaliação da produção oral, relativas ao nível de iniciação (Alemão, 11.º ano, 2 anos de aprendizagem – anexo 11) e ao nível de continuação (Inglês, 11.º ano – anexo 12), assim como grelhas para registo de classificações. Estas tabelas apresentam descritores para as categorias de âmbito, da correção, da fluência, do desenvolvimento temático e coerência e da interação, à semelhança do que é descrito no QECRL (anexo 9). O GAVE disponibilizou ainda vários Guiões de Provas, com uma descrição detalhada das atividades (anexos 13 e 14). Estes guiões seguem a estrutura de entrevista oral e fornecem uma descrição muito detalhada das atividades, com sugestões do que deve ser dito e opções diferenciadas. Quer a prova de Alemão, quer a de Inglês, incluem interação entre os examinandos e recurso a imagens (com perguntas de apoio) e temas que despertam o interesse dos alunos.

2.4.4. Testes Intermédios de Inglês – 9.º ano

No sexto ano de aplicação de Testes Intermédios (TI), surge o primeiro TI de Inglês, realizado em 2011, no 9.º ano. O Relatório do Projeto Testes Intermédios 2011 (Sousa, 2012) refere a aplicação de TI em 1305 escolas de 3.º Ciclo e/ou ES (os TI têm um caráter opcional para as escolas). São apresentados como “testes standardizados, de conceção externa às escolas, mas cuja utilização se concretiza nos processos de avaliação interna”.

O TI de Inglês teve como referência o Programa de Inglês do 3.º Ciclo, LE I, e o QECRL. O Relatório refere que a organização do teste de Inglês foi um desafio, visto que incluía a avaliação da oralidade nas componentes de compreensão e interação oral (esta última de carácter opcional), e salienta que esta componente é essencial mas está “há muito desvalorizada no nosso sistema de ensino”. O Relatório refere os itens em que os alunos revelaram um pior e um melhor desempenho, mas, a informação presente contempla apenas a Parte I (compreensão escrita) e a Parte II (compreensão oral), pelo que não foi possível encontrar dados relativos à produção oral.

No ano letivo seguinte, 2011/12, este projeto teve seguimento pelo sétimo ano consecutivo (segundo ano para a disciplina de Inglês). No entanto, constatou-se uma redução de 5,2% no número de escolas que aderiu à aplicação do TI de Inglês, devido principalmente a “dificuldades de articulação de calendário, [...] opções pedagógicas próprias, [...] pressões dos encarregados de educação [...] e dificuldades logísticas” (Sousa, 2013).

Este TI apresentou uma estrutura ligeiramente diferente do teste do ano transato. O TI foi dividido em quatro partes: Parte I (compreensão da escrita); Parte II (produção e interação escritas); Parte III (compreensão do oral) e Parte IV (interação oral em pares). Esta última parte era opcional para as escolas que realizassem o TI de Inglês, e verificou-se em apenas 15% dessas escolas, comprovando mais uma vez que a avaliação da oralidade ainda não é encarada como elemento fulcral da avaliação.

“A Parte IV incidia no domínio das competências linguística, sociolinguística e pragmática, na sua generalidade. Esta parte consistia na realização de 3 atividades de interação e produção orais (1.º momento – interação professor interlocutor-aluno; 2.º momento – produção individual dos alunos (com comentário a uma imagem); e o 3.º momento – interação em pares (aluno-aluno) e em grupo (aluno-professor interlocutor-aluno)” (Sousa, 2013). Para a sua realização foi criado um guião de aplicação (anexo 15), semelhante ao das Provas Experimentais de Expressão Oral, incluindo ainda mais sugestões para reagir às diferentes prestações dos alunos. A interação oral é facilitada através de dois cartões com bastante informação, que ajudam os alunos a preparar o diálogo.

Quanto à avaliação, “o desempenho do aluno, nas diferentes atividades, era classificado na sua totalidade com base nos descritores criados para o efeito” (Sousa, 2013), incluindo os parâmetros âmbito, correção, fluência, desenvolvimento temático e coerência e interação (anexo 16), muito semelhantes aos já apresentados.

No geral, apenas a região do Pinhal Litoral e a região da Grande Lisboa apresentaram desempenhos médios acima dos 50%, o que pode ser um indicador preocupante face à aprendizagem de inglês. No ano letivo seguinte, o Projeto de Testes Intermédios continuou a ser aplicado na disciplina de Inglês, embora não tenha sido publicado um relatório final.

2.4.5. *Key for Schools/Preliminary for Schools*

Em 2014, surgiu o Projeto *Key for Schools*, que “consistiu na aplicação de um teste de língua inglesa concebido pelo Cambridge English Language Assessment, [...] em linha com o QECRL e com âmbito de aplicação e de validação internacionais” (Sousa, 2014). O teste foi aplicado com caráter obrigatório aos alunos do 9.º ano (cerca de 100.000), embora pudesse ser realizado opcionalmente por estudantes entre os 11 e os 17 anos, e avaliou as componentes de leitura e escrita, compreensão oral e produção oral, representando cada uma 25% da cotação total, sendo esta a primeira ocasião em que um teste aplicado a nível nacional incluiu uma componente de produção oral obrigatória, embora sem uma contribuição oficial para a avaliação sumativa.

Segundo o relatório do projeto, os objetivos eram diagnosticar desempenhos, possibilitar a obtenção de uma certificação linguística (A2) e verificar a exequibilidade da aplicação de instrumentos de avaliação externa da componente oral. De acordo com o mesmo documento, de entre os alunos de 9.º ano, 31,6% alcançaram o nível A2 e 21,1% o nível B1. Na componente de produção oral, 48% dos alunos atingiu um desempenho *borderline* e 26% um desempenho *weak*, o que revela desde já algumas fragilidades.

A componente oral foi avaliada através de entrevista oral (cerca de 6-8 minutos), com grupos de 2 ou 3 alunos, um professor interlocutor e um classificador. Através dos guiões fornecidos pelas entidades responsáveis, o examinando teria de responder a algumas perguntas do interlocutor, dar algumas explicações e depois estabelecer um diálogo com o outro examinando, recorrendo a cartões com informação. Apesar de a instituição responsável não divulgar guiões da entrevista, está disponível um exemplo para consulta (anexo 17), complementado por um vídeo explicativo.³⁰ A estrutura da entrevista apresenta algumas diferenças relativamente às já apresentadas, visto que se destina a um nível inferior. Não há monólogo por parte dos examinandos e não há comentário a uma imagem. As imagens utilizadas servem apenas para apoio à interação, que se resume a algumas perguntas e respostas controladas.

A avaliação foi efetuada pelo interlocutor e pelo classificador através de grelhas que não estão disponíveis para consulta, mas incluíam avaliação holística e analítica (referidas em 2.3.4.), semelhante às que a Cambridge aplica nos seus testes (descritas em 2.5.1.).

A experiência do KFS abriu o caminho para a aplicação, em 2015, do *Preliminary English Test for Schools* (PET) também dirigido a alunos de 9.º ano, mas abrangendo os níveis A2 a B2. Tal como no teste do ano anterior, está apenas disponível um exemplo da entrevista para consulta (anexo 18),

³⁰ Vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=ycc2G4Ryn3Y>.

complementado por um vídeo explicativo.³¹ A entrevista decorre a pares, ao longo de 10-12 minutos, e é composta por 4 partes, com algumas diferenças face ao KFS. Na primeira parte, o examinando responde a algumas perguntas do interlocutor; na segunda, os examinandos estabelecem um diálogo com base em informação e imagens fornecidas; na terceira, o examinando fala (em monólogo) sobre determinado tema, com apoio de um suporte visual; para concluir, os 2 examinandos entram em diálogo sobre o tema da atividade anterior. A avaliação é semelhante à descrita para o teste KFS.

2.4.6. Testes Intermédios de Inglês – 11.º ano

Em 2014, foi aplicado pela primeira vez o TI de Inglês, dirigido aos alunos do 11.º ano, e em 2015, o TI de Inglês foi o único TI aplicado no ES. Este teste constou de 4 partes (compreensão escrita, compreensão oral, produção e interação escritas e produção e interação orais), sendo a última avaliada através de entrevista oral (cerca de 15 minutos), com grupos de 2 ou 3 alunos, um professor interlocutor e um professor classificador. Através dos guiões fornecidos pelo IAVE (anexo 19), o examinando teria de responder a algumas perguntas do interlocutor; depois realizar produção oral individual, com comentário a uma imagem e, finalmente, interagir com o outro examinando, recorrendo a um cartão com informação. Para terminar, o professor colocaria algumas perguntas aos alunos (esta parte foi introduzida em 2015, ficando o teste mais semelhante ao FCE, cf. 2.5.1., abaixo). A avaliação foi efetuada pelo interlocutor e pelo classificador através de grelhas com descritores definidos para o efeito (anexo 20), referindo os parâmetros correção e âmbito, fluência, desenvolvimento temático e coerência e interação, com grelhas holística e analítica. A grelha holística, destinada ao professor interlocutor, permite fazer apenas uma análise geral, concentrando-se principalmente na interação com os alunos, enquanto que o professor classificador efetua uma avaliação mais detalhada (cf. secção 2.3.4.).

Segundo o Relatório de Resultados Finais do KFS (Sousa, 2014), equaciona-se, no futuro, a evolução da certificação da proficiência linguística, com uma possível aplicação do teste *First Certificate of English for Schools* (FCE) para os alunos em final de ES, pelo que os testes KFS e PET, assim como o TI no 11.º ano, vieram abrir caminho a uma avaliação mais consistente e formal no fim do ES, reconhecendo, segundo parâmetros internacionais, a proficiência dos estudantes na língua inglesa.

³¹ Vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=uNjfWh3uPRs>.

2.5. A avaliação da oralidade em línguas estrangeiras no contexto internacional

Apesar de já existirem linhas de orientação comuns na Europa, promovidas pelo QECRL, verifica-se que subsistem várias formas de encarar a avaliação, não só na Europa, mas também a nível internacional. Há diferenças óbvias nas escalas aplicadas, começando no sistema de ensino português, que propõe uma escala de 1 a 5 e outra de 1 a 20, passando por escalas estrangeiras de 1 a 10 ou de F a A, o que dificulta bastante a construção de um modelo mais equitativo a nível global. Para além desse constrangimento, as estratégias de avaliação e a própria forma de a encarar divergem bastante de país para país, pelo que seria difícil estabelecer uma comparação entre as várias metodologias adotadas.

Não é objetivo desta secção elaborar uma análise exaustiva dos modelos de avaliação existentes, mas apenas efetuar um comentário breve aos testes estandardizados mais reconhecidos, quer no Inglês, quer no Alemão, pois, para além da notoriedade que lhes está associada, estes influenciam o que se faz em termos de avaliação na sala de aula (efeito de *washback* referido em 3.4.3.). Para o Inglês, a opção recaiu sobre os testes de *Cambridge English Language Assessment*, visto que são os mais reconhecidos em Portugal. No entanto, foram consultados testes *GESE* (Graded Examinations in Spoken English), do Trinity College London, e os testes *IELTS* (International English Language Testing System), verificando-se que também efetuam a avaliação da oralidade através de entrevista oral.

Relativamente ao Alemão, foi analisado o *TestDaF*, embora se este destine a um nível mais avançado (B2 a C1) relativamente ao nível que os alunos do ES atingem. Sendo assim, a escolha para análise recaiu sobre o teste *Goethe-Zertifikat B1*, considerando, contudo, que o *Goethe-Zertifikat A2: Fit in Deutsch 2* também se possa adaptar ao grupo etário em questão.

No que diz respeito à tipologia de testes, importa salientar que estes são testes padronizados (diferentes dos da sala de aula), aplicados em contexto formal, com determinadas condições, apresentando maior validade e fiabilidade. Naturalmente que os avaliadores são sujeitos a formação e avaliação rigorosas, associadas a instruções bastante detalhadas, quer no que diz respeito ao teste, quer à classificação, o que também contribui para a confiança nos resultados obtidos. Por outro lado, parece-me que, em termos práticos, não se podem recriar as condições para efetuar este tipo de avaliação da oralidade na sala de aula, pelo que estes testes padronizados podem servir como sugestão do que se pode fazer, mas não devem ser copiados para o contexto de sala de aula, pois iriam criar bastantes constrangimentos no que diz respeito ao tempo e aos professores necessários para a implementação da avaliação.

2.5.1. Testes *Cambridge English Language Assessment*

A Cambridge disponibiliza testes adaptados aos vários níveis de ensino, reconhecendo numa escala global as competências linguísticas em Inglês. Em Portugal já foram aplicados os testes KFS e PET (descritos em 2.4.5.) e prevê-se que, em breve, se aplique o teste *First Certificate for Schools* (FCE) no ES, visando certificar o nível B2. Tal como nos outros testes Cambridge, a componente oral do FCE é avaliada através de entrevista oral a pares,³² com um professor avaliador e um classificador, ao longo de cerca de 15 minutos (anexo 21). Na parte 1, devido ao nível dos avaliados, as perguntas são mais abertas, embora ainda relacionadas com a esfera pessoal. A parte 2 inclui duas imagens que deverão ser comparadas e comentadas pelos avaliados (em monólogo). Na parte 3, os candidatos interagem após lhes ser apresentada uma situação que devem debater. Finalmente, o interlocutor coloca algumas perguntas sobre os temas apresentados.

A avaliação do classificador é efetuada através de uma escala analítica (0 a 5), com descritores relativos a “grammar and vocabulary”, “discourse management”, “pronunciation” e “interactive communication”. São descritos 3 níveis e existem 2 níveis intermédios (anexo 22). O interlocutor usa uma escala holística, com uma avaliação global de 0 a 5 (anexo 22).

2.5.2. Testes *Goethe-Institut*

O *Goethe-Zertifikat B1* inclui uma parte em que se avalia a competência oral através de entrevista oral a pares. A entrevista é dividida em 3 partes e dura cerca de 10 minutos (anexo 23). Na primeira parte, após algumas perguntas pessoais, os avaliados devem dialogar em resposta a uma situação que lhes é exposta. Na segunda parte, os avaliados devem apresentar um tema (em monólogo), com o apoio de cartões que podem incluir algumas imagens. Para concluir, os avaliados devem comentar e colocar perguntas sobre a apresentação do colega e responder a algumas perguntas sobre a sua própria apresentação.

A avaliação é efetuada através de uma escala de E a A, e cada parte tem aspetos diferenciados (“Erfüllung”, “Interaktion”, “Wortschatz”, “Strukturen”, “Kohärenz” e “Ausprache”), com descritores bastante simples (anexo 24). No entanto, comparando com o teste apresentado na secção anterior, esta classificação pode ser mais difícil de implementar, visto que a quantidade de aspetos a classificar é superior, verificando-se que alguns estão subdivididos, num total de 11 itens a classificar.

³² Vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=2NEhEyusaEs>.

Capítulo 3 – Propostas de avaliação de oralidade em sala de aula

*Es ist die wichtigste Kunst des Lehrers,
die Freude am Schaffen und am Erkennen zu erwecken.*
Albert Einstein

3.1. A avaliação da oralidade nas línguas estrangeiras em contexto de sala de aula

3.1.1. A integração da avaliação da oralidade na prática letiva

A avaliação da oralidade em LE só se tornou comum na década de 1980 (Alderson e Banerjee, 2002: 92). No entanto, como já foi salientado, a integração da avaliação da oralidade na prática letiva (avaliação formativa) ainda não é efetuada regularmente com validade e fiabilidade.

Em 1992, Knight realizou uma ação de formação sobre esta temática, apresentando como razão principal para a sua realização o facto de que avaliação da oralidade é frequentemente relegada para plano secundário, quando comparada com a importância dada às outras competências. O autor acrescenta ainda que os professores mostram relutância em avaliar a oralidade e falta de confiança nos resultados, e aponta como entraves à prática da avaliação da oralidade a falta de tempo, de locais e condições adequados, a falta de pessoal, a dificuldade em criar tarefas de avaliação e a consistência dessa mesma avaliação (1992: 294).

Apesar desta constatação, a avaliação da oralidade em LE deve ser encarada enquanto elemento necessário, embora não principal. As atividades na sala de aula não devem reger-se em função da avaliação da oralidade (ou da escrita), mas a mesma deve ser fomentada e, como elemento essencial na comunicação, a competência linguística oral deve ser alvo de uma avaliação efetiva, que permita ao professor e ao aluno obter dados sobre o seu desempenho.

3.1.2. A conceção de um modelo de avaliação

Alderson e Banerjee (2001: 221) referem que, salvo algumas exceções, há pesquisa sobre os testes estandardizados ou padronizados (TOEFL³³, IELTS³⁴, Cambridge), mas não sobre os testes aplicados na sala de aula. Fulcher e Davidson partilham a mesma opinião e referem que a maior parte dos textos para professores sobre avaliação da oralidade derivam dos testes estandardizados, o que não é positivo (2007: 23). Verifica-se que há diferenças entre o contexto de aplicação desses testes e o da sala de aula, pelo que a opção não deve recair sobre a cópia dos modelos de testes internacionais. Os professores efetuam uma avaliação integrada no contexto da sala de aula, ao longo de um período

³³ *Test of English as a Foreign Language.*

³⁴ *International English Language Testing System.*

de tempo extenso e preocupam-se com os alunos (avaliação formativa referida em 2.3.1.). De acordo com os autores referidos (2007: 28), os testes estandardizados não são os mais apropriados para a sala de aula, pois, para além das dificuldades de carácter logístico, não resultam em informação específica que ajude o aluno a tornar-se mais independente num novo contexto (como acontece, ou deveria acontecer, na avaliação formativa, cf. secção 2.3.1.).

Importa então considerar alguns aspetos relevantes para a construção de um modelo de avaliação funcional para a sala de aula. Fulcher e Davidson salientam a questão da duração do teste de avaliação da oralidade, referindo que não há necessidade de passar várias horas na avaliação, porque os professores estão constantemente a recolher informações sobre o progresso do aluno (2007: 31). A avaliação da oralidade deve ser planeada, contemplando a duração, as perguntas, a escolha do tópico e as condições existentes. Hughes sugere que uma atividade de avaliação que dure menos de 15 minutos não serve para recolher informação de confiança (2003: 124-25). Na sua opinião, o ideal seria 30 minutos mas, considerando a minha experiência profissional, julgo que seria impraticável despende meia hora por aluno. Numa entrevista individual, se cada aluno tiver direito a apenas 5 minutos, o professor necessita de mais de 2 horas, e não consegue obter informação fiável para efetuar a avaliação. Uma opção alternativa seria a avaliação a pares (sem a dificuldade de ter de haver uma conversa entre o avaliador e o aluno). Através desta estratégia, o avaliador pode mais facilmente avaliar os alunos e reduz-se o tempo da avaliação. Opcionalmente, pode-se referir previamente o conteúdo do teste, facilitando a sua preparação e reduzindo o tempo da avaliação. Por outro lado, esta opção reduz a autenticidade do diálogo. Não pretendendo estipular uma fórmula mágica para a estrutura da avaliação da oralidade, e considerando que o método mais comum é a entrevista oral, sugere-se que esta seja aplicada a pares, e dure 10 a 15 minutos. Numa fase inicial, pode-se começar com perguntas fechadas, de carácter pessoal, com o objetivo de reduzir a ansiedade e estipular o tema. De seguida, poderá haver interação entre o avaliador e o avaliado, recorrendo a perguntas abertas ou pedidos de explicação ou justificação. Numa fase final, os avaliados podem interagir num diálogo não-planeado, encorajando a liberdade discursiva. Deve dar-se ao candidato a oportunidade de recomeçar (com um tema diferente), não insistindo num tema que se mostre difícil. Hughes sugere o recurso a 2 avaliadores (outra condição que é muito difícil de aplicar no sistema de ensino português), e uma localização tranquila, numa sala com boa acústica. O avaliador deve evitar falar muito, deixando o tempo disponível para o avaliado.

Kranert (2013: 41-42) propõe uma introdução simples (por exemplo, *“Wie geht es Ihnen?”*) e interrogativas globais para estabelecer o tema (por exemplo, *“Haben Sie dieses Jahr Urlaub gemacht?”*). Depois devem fazer-se perguntas abertas (interrogativas parciais, cuja resposta não é apenas *sim* ou *não*) ou pedir ao aluno que explicita algo (por exemplo, *“Erzählen Sie mir bitte von*

Ihrem letzten Urlaub!”). Devem evitar-se perguntas repetidas ou exageradas sobre o mesmo tema (pois confundem o examinando), a ausência de diálogo (só explicações) e as perguntas sugestivas (por exemplo, *“Sind Sie nicht auch der Meinung, dass...”*).

“The testing of speaking is widely regarded as the most challenging of all language tests to prepare, administer and score” (Madsen, 1983, *apud* Hingle e Linington, 2002: 354). Este desafio é mais evidente nos níveis de iniciação, devido à dificuldade em estabelecer critérios para a avaliação e à relutância que os alunos revelam em falar numa LE. As autoras sugerem ultrapassar esta dificuldade tratando a avaliação como um jogo e não um teste, colocando os intervenientes numa disposição mais informal e dando alguma liberdade ao avaliador, no que diz respeito à escolha de perguntas (Hingle e Linington, 2002).

It is part of the teacher’s art (...) to try to ensure that students are successful, because the longer their success continues, the more likely they are to stay motivated to learn. [...] Part of a teacher’s job, therefore, is to set an appropriate level of challenge for the students. This means setting tests that are not too difficult or too easy, and involving students in learning tasks they can succeed in. (Harmer, 2007: 101)

3.2. Tipologias de exercícios de avaliação de oralidade

A avaliação da oralidade na sala de aula pode ser efetuada recorrendo a um leque variado de exercícios que permitem ao professor aferir a capacidade linguística oral dos seus alunos (cf. 2.3.3. acima). Entre as atividades para avaliação de oralidade em contexto de sala de aula (que podem e devem ser semelhantes às atividades propostas para o ensino da LE referidas em 2.2.3), destacam-se as seguintes: atividades de imitação/repetição (palavras ou frases); respostas diretas; leitura; completar frases ou diálogos; interpretação de imagens ou de mapas; perguntas abertas; explicações; narrações; tarefas interativas (entrevistas, dramatizações, debates, jogos); tarefas extensas (apresentações orais, contar histórias com ou sem suporte visual) (Brown, 2007a: 351-52). Segundo Harmer, alguns dos exercícios de avaliação de oralidade mais habituais são: um entrevistador coloca perguntas a um avaliado; procura de informação (do interlocutor ou de outro avaliado); atividades de ordenação; utilização de imagens para comparar ou contrastar; atividades de dramatização (2007: 385).

De seguida, apresentam-se alguns exemplos que podem facilmente demonstrar como se pode planear e proceder à avaliação da oralidade. Brown (2007a: 334-37) apresenta um exercício com informação diferente para dois alunos, visando obter dados através de um diálogo relativamente controlado (anexo 25). Hughes (2003: 117-18) propõe uma opção em que os alunos interagem com o

professor ou com o colega depois de formarem uma opinião prévia sobre um tema sugerido (anexo 26). Bolton (1996: 94) apresenta um exercício aberto em que o aluno tem pouca autonomia para escolher a resposta (anexo 27). A autora acrescenta que, no início da aprendizagem, os testes devem ser controlados, com o intuito de reproduzir apenas os conteúdos da aula. Esta estratégia restringe o diálogo real e diminui as oportunidades de interação, mas na iniciação isso é necessário. Devem usar-se apenas as estruturas lecionadas e fornecer tempo aos avaliados para praticarem antes. Como exemplo, sugere-se mais um exercício em que os alunos não têm muita margem para desenvolver criatividade (anexo 27).

Outra possibilidade de exercício é a utilização de imagens. Bolton dá como exemplo a adaptação para o Alemão do *Cambridge Key English Test*, que decorre em cerca de 8 a 10 minutos (1996: 96-97). Na primeira parte do teste, o examinador coloca perguntas ao entrevistado (*sich begrüßen, nach dem Befinden fragen, Auskünfte über sich selbst geben – Name, Adresse, woher man kommt, Beruf, Familie,...*). A segunda parte é constituída por duas fases: a primeira é um diálogo entre os dois candidatos (anexo 28), com recurso a cartões com imagens sobre temas diários (*Tagesablauf, Hobbys, Aktivitäten in der Freizeit,...*); a segunda fase pretende simular uma determinada situação em que os candidatos trocam posições, fornecendo informação e inquirindo o parceiro.

Após a fase inicial de aprendizagem (cerca de 1 a 2 anos), a avaliação da oralidade pode ser menos rígida, dando maior liberdade aos alunos, mas continua a sugerir-se o modelo de entrevista a pares (anexo 29), em que existe interatividade (Bolton, 1996: 99). A autora acrescenta que se pode recorrer a imagens que servem de mote ao início de um diálogo – não se pretende efetuar a descrição da imagem, pelo que a mesma deve ser algo enigmática e dar azo à construção de uma história (1996: 100).

As perguntas de resposta fechada (“sim/não”) devem ser evitadas, exceto no início. Esta recomendação contrasta com o que pude verificar nas entrevistas orais do teste KFS (cf. 2.4.5. acima), onde as perguntas fechadas limitam a participação dos avaliados. Pode-se ainda pedir explicações adicionais, ou mesmo interrupções ou mudanças de tema, para verificar como o avaliado lida com a situação.

A habitual entrevista oral pode ser realizada da forma tradicional, colocando face a face um examinador e um examinando ou envolvendo um grupo, e pode incluir dramatização, discussão de materiais fornecidos previamente, debate de um assunto ou outro tipo de atividade (Fulcher, 1987: 287). A avaliação em pares facilita o trabalho do avaliador (Kranert, 2013: 42), mas deve clarificar-se a função dos candidatos e a estrutura da tarefa, para criar igualdade de oportunidades. Pode até efetuar-se uma seleção prévia dos pares (com níveis iguais) e pode existir uma fase de interação com

o avaliador. Bolton (1996: 95) salienta que, se a entrevista for efetuada a pares, torna-se mais eficiente em termos de tempo e confere-lhe mais naturalidade ou uma maior aproximação ao contexto real. Esta interatividade promove a iniciativa do aluno, que coloca as suas perguntas, não se limitando a responder às perguntas do professor. Ikeda (1998, *apud* Alderson e Banerjee, 2002: 93) fez uma experiência com entrevistas a pares e verificou que este modelo reduz o *stress* dos participantes. No entanto, Hughes (2003: 121) refere que o desempenho de um avaliado é afetado pelo desempenho do outro, pelo que devem ter níveis parecidos. Verifica-se ainda que um avaliado pode ser mais assertivo e ter preponderância sobre o outro, pelo que a junção dos pares deve considerar estes aspetos.

Alderson e Banerjee (2002: 92-93) consideram a avaliação da oralidade através da entrevista oral individual, mas tecem-lhe algumas críticas, devido às diferentes posições de poder dos intervenientes. Os autores citam um estudo de Merrylees e McDowell (1999) que conclui que o avaliador fala mais do que o avaliado. Verifica-se que, na entrevista, a relação entre o avaliador e o avaliado pode ser um entrave, pois o avaliado pode não tomar a iniciativa, visto que sente que está a falar com um superior (Hughes, 2003: 119-20). Por outro lado, uma entrevista oral a pares permite maior interação e variedade de estrutura (avaliador-avaliado; avaliado-avaliador; avaliado-avaliado), mas não deve ser a única estratégia de avaliação da oralidade usada. Os autores referidos acima salientam ainda que algumas entrevistas não possibilitam uma interação genuína, devido a uma estrutura demasiado rígida, o que pode ser um ponto contra a realização de avaliação da oralidade através de entrevista oral. Destaco novamente as entrevistas KFS (secção 2.4.5.), visto ter sentido (enquanto avaliadora) que os alunos avaliados poderiam obter melhor classificação, se fosse permitida a realização de perguntas extra, facilitadoras do diálogo.

3.3. Escalas, descritores e classificação

3.3.1. Escalas e descritores

Na avaliação tradicional em sala de aula, verifica-se uma distinção na avaliação da escrita e da oralidade, assim como entre produção e receção (cf. 2.2.2.), e esta distinção é importante na elaboração de escalas de desempenho. Na avaliação da produção escrita, pode optar-se pelo formato de resposta aberta, com um conjunto de critérios definidos numa escala de níveis variados. No entanto, na oralidade, torna-se difícil diferenciar os candidatos e classificá-los em determinado nível, pelo que, por vezes, se torna necessário recorrer a diferentes tipos de escalas.

Como foi referido em 2.3.3., acima, as escalas holísticas contêm descritores de desempenho gerais que permitem classificar o candidato em determinado nível (Harmer, 2007: 388-89), enquanto as

escalas analíticas permitem classificar mais detalhadamente, com base em vários critérios, por exemplo, pronúncia, fluência, vocabulário, gramática, entre outros. Para cada um desses critérios pode existir uma tabela detalhada, com níveis. Alderson e Banerjee referem que vários autores têm contestado a existência de escalas gerais, em detrimento de escalas construídas para determinada tarefa (2002: 95). Este aspeto é fundamental, pois influencia a classificação do desempenho.

O QERCL (2001: 91, 103, 113, 114) apresenta alguns modelos de escalas com descritores gerais relativos à produção, compreensão e interação orais (anexo 30), que podem servir de apoio à construção de uma escala adaptada à tipologia de avaliação a aplicar. Fulcher e Davidson (2007: 99) comentam as escalas do QECRL (“can do statements”), referindo que os seus descritores não identificam o nível de correção linguística e de eficácia, o que se verifica facilmente, pois as escalas apresentadas são muito gerais, não referindo alguns aspetos mais específicos da competência linguística. Por outro lado, esta escala também parte do princípio de que todas as aprendizagens decorrem da mesma forma, não prevendo que se pode atingir um nível superior em alguns aspetos, mantendo um nível inferior noutros.

Hedge (2000: 260) apresenta uma tabela diferente extraída de UCLES/RSA³⁵ (anexo 31), com os níveis 3 e 4, baseada em vários critérios: “accuracy”, “appropriacy”, “range”, “flexibility” e “size”. Não se limita ao que o aluno é capaz de fazer e permite situar o aluno em níveis diferentes, relativos aos vários critérios, tal como é prática comum atualmente, quer em Inglês, quer em Alemão (cf. secção 2.5.).

Fulcher (1987: 288) apresenta uma escala baseada na entrevista IELTS, com 9 níveis de classificação, mas refere que esta escala de classificação não representa o que acontece numa situação real de comunicação oral (penalizando repetições, hesitações e algumas incorreções gramaticais que são habituais no uso diário da língua, cf. 2.2.2.), pelo que coloca em questão o critério de validade. Salienta-se que o próprio QECRL também refere estes aspetos como negativos, referindo-os nos níveis inferiores dos descritores de aspetos qualitativos do uso oral da linguagem (anexo 9).

Bolton (1996: 137-38) aconselha a criação de grelhas de descritores objetivos (anexo 32) que permitam classificar, numa escala determinada, a prestação dos alunos. Esta classificação efetua-se segundo critérios referentes a aspetos específicos da competência linguística (*Grammatik, Wortschatz, Aussprache/Intonation*), e inclui ainda critérios relativos ao cumprimento da tarefa e à comunicação (*Erfüllung der Aufgabenstellung und interaktives Verhalten*), situando a prestação dos alunos entre 0 e 3 pontos.

³⁵ Denominação mais antiga de Cambridge English Language Assessment - University of Cambridge Local Exam Syndicate e Royal Society of Arts.

Como é possível verificar, a diversidade de escalas de classificação é enorme e cada professor deve optar pela que melhor se adaptar à avaliação realizada, procurando não mudar muito ao longo do ano. Na minha opinião, será mais prático optar por uma escala holística que atribua uma classificação geral, seguida de uma escala analítica com vários critérios (tal como já foi referido), considerando cuidadosamente a ponderação a atribuir a cada um.

3.3.2. Classificação

Corrigir ou classificar é diferente de avaliar. Na avaliação há apenas a informação de como foi o desempenho do aluno; na correção fornece-se informação com aspetos específicos que explicam o que necessita de melhoria (Ur, 1996: 242). Contudo, a atividade de correção e classificação da escrita é bastante mais simples do que a da oralidade, em que tudo é feito num período de tempo reduzido.

Hughes (2003: 125) refere que o examinador não deve tomar notas durante a avaliação, para não criar ansiedade no avaliado. Uma opinião diferente, com a qual eu me identifico, é apresentada por Harmer, que refere como registar os erros na avaliação, de uma forma prática (2007: 146). Para facilitar o processo de avaliação da oralidade, os professores podem elaborar uma tabela para anotar alguns pontos que serão alvo de análise e comentário posterior. Esta tabela permite ao avaliador estar mais atento à prestação do(s) avaliado(s), sem efetuar interrupções.

Grammar	Words and phrases	Pronunciation	Appropriacy

Tabela 3 - Tabela de registo de erros dos alunos

Kranert (2013: 7) apresenta um modelo de identificação de erros sugerido por Kleppin (2013: 144), que permite registar facilmente o erro, através de um letras ou abreviaturas (anexo 33). Apesar de este modelo se referir à escrita, pode facilmente ser transportado para a oralidade, de forma a que o professor possa registar rapidamente os erros que o aluno cometeu.

Existe ainda a questão de a correção/classificação ser influenciada por ideias preconcebidas dos professores sobre os alunos. Kranert (2013: 12) refere que o professor não deve ser o avaliador da sua própria turma, o que me parece impraticável no nosso contexto educativo. O autor recomenda ainda a existência de 2 ou 3 avaliadores. Estas soluções funcionam em contexto de avaliação externa, mas são extremamente complicadas para aplicar numa sala de aula.

3.4. Efeitos da avaliação da oralidade

3.4.1. *Feedback*

A avaliação da oralidade é um momento de constrangimento para o avaliado e o seu desempenho pode ser afetado pela atuação do avaliador, que deve ter um cuidado especial no que deixa transparecer para o avaliado. A propósito da reação do avaliador ao desempenho do aluno, Ur define *feedback* como: “information that is given to the learner about his or her performance of a learning task, usually with the objective of improving this performance” (1996: 242) – por exemplo, “Yes, right!”, uma sobrancelha levantada ou um outro gesto ou expressão facial que indique uma reação a um erro, ou um comentário escrito. Esta reação apenas identifica o que está bem ou mal, e pode também incluir uma correção. Ur complementa esta definição, referindo que é necessário fornecer *feedback* positivo e negativo, com uma postura de apoio e motivação, encorajando a aprendizagem (1996: 255).

The teacher’s task is to value learners, prize their attempts to communicate, and then provide optimal feedback for the system to evolve in successive stages until learners are communicating meaningfully and unambiguously in the second language. (Brown, 2007b: 281)

Quando os alunos estão a meio de uma atividade de expressão oral, a correção poderá funcionar como elemento inibidor e cortar a comunicação (Harmer, 2007: 348; Kranert, 2013: 8). No entanto, segundo os mesmos autores, pequenos gestos ou indicações poderão ajudar à autocorreção. Harmer refere que a avaliação deve ser feita com subtilidade, com um equilíbrio entre elogios e críticas, seguidas de sugestões para melhorar (2007: 139). Não é adequado concentrar-se apenas nos aspetos estruturais da língua e esquecer o conteúdo – o aluno deve receber *feedback* sobre o que disse e como disse.

3.4.2. Erros

“Mistakes are a natural and useful part of language learning” (Ur, 1996: 243). Aprender é um processo que envolve o erro e este não deve ser encarado apenas pela sua conotação negativa, pois é com os erros que se aprende. No entanto, há diferentes tipos de erros, que devem ser considerados de formas distintas. Existem vários estudiosos que diferenciam entre *mistake* e *error*. Segundo Brown (2007b: 257) e Hedge (2000: 289-90), *mistake* é um erro de desempenho, que pode consistir num deslize ou numa falha em usar um sistema que se conhece (causado pela falta de cuidado, cansaço ou distração), e que pode ser autocorrigido, caso o professor ou o próprio aluno o identifique. *Systematic errors* refletem desvios que derivam do nível de competência e de aprendizagem do aluno. Podem resultar da interferência da língua materna ou da generalização de

regras da LE. Kranert (2013: 2-3) estabelece também a distinção entre tipos de erros, classificando-os como *Kompetenzfehler* e *Perfomanzfehler* (conceitos paralelos aos de *error* e *mistake*).

Hedge (2000: 90) e Brown (2007b: 274) distinguem ainda entre *global errors* e *local errors*, sendo que os primeiros causam problemas na compreensão e os últimos não. O professor tem a tarefa de escolher que tipo de erros corrigir, através de *feedback* positivo ou negativo, impedindo a sua fossilização, mas incentivando a tentativa de comunicação (ideia também postulada por Kranert, 2013: 7). Os erros locais não necessitam de correção imediata, visto que a mensagem é clara. Os erros globais exigem correção, pois causam dificuldades de compreensão.

Muitos fatores contribuem para o sucesso ou o fracasso na aprendizagem de uma LE: um deles é a confiança que o aluno tem na sua capacidade, pelo que, na avaliação da oralidade, convém não exagerar na correção de erros. Lewis e Hill (1985: 119) defendem uma correção após o diálogo, sem interromper a fluidez do discurso. Alguns erros mais pequenos não devem sequer ser corrigidos. Em vez disso, deve promover-se a comunicação. Considerando estes aspetos, o professor deve encarar os erros como parte natural do processo de aprendizagem e transmitir esta atitude aos alunos, pois um aluno que tenha receio de falhar e que permaneça em silêncio aprende menos do que os outros (Lewis e Hill, 1985: 90-94). Kranert (2013: 2) acrescenta que “als Sprachenlehrer muss man sich zuerst bewusst machen, dass alle Sprecher, auch Muttersprachler, von der Norm abweichen, also Fehler machen”.

Ur desenvolve esta ideia referindo que, se o objetivo for desenvolver fluência, a correção de erros irá perturbar o discurso e será melhor não o fazer (1996: 246). Para a autora, a correção de erros recorrentes pode ser prejudicial, pois leva à desmotivação por parte dos alunos (1996: 255).

3.4.3. Washback

Alderson e Banerjee encontram-se entre os primeiros autores a debater o tema e referem-se a *washback* como “the impact that tests have on teaching and learning. Such impact is usually seen as being negative: tests are said to force teachers to do things they do not necessarily wish to do” (2001: 214-15). Há ainda quem diga que os testes são alavancas de mudança, referindo que um mau teste tem um impacto negativo e um bom teste deve, ou pode, ter um efeito positivo – *positive washback* (Alderson, 1986 e Pearson, 1988, *apud* Alderson e Banerjee, 2001). Com estes autores, surgiram as hipóteses de que os testes têm influência no que os professores ensinam e de que têm impacto na forma como se ensina. Os mesmos autores sugeriram ainda que os testes estandardizados podem ter um impacto ainda maior. Recentemente, vários estudos (citados pelos autores) referem este impacto, mas ainda com dados insuficientes.

Os exames influenciam não só o comportamento dos professores, mas também o dos alunos: num estudo mais recente (2001), Watanabe (*apud* Alderson e Banerjee, 2001: 215) entrevistou estudantes japoneses, verificando que a maioria se preparava de forma diferente para os vários exames, dependendo do impacto que iriam ter na sua vida futura.

Considerando o efeito que a avaliação pode ter nos alunos, Brown refere que o professor deve elogiar os pontos fortes e efetuar uma crítica construtiva dos pontos fracos, ajudando-os a melhorar o seu desempenho: “When students take a test, they will receive information (feedback) about their competence, based on their performance. That feedback should ‘wash back’ to them in the form of useful diagnosis of strengths and weaknesses. Washback also includes the effects of an assessment on teaching and learning prior to the assessment itself, that is, on preparation for the assessment” (2007a: 451-52). De acordo com Brown e Abeywickrama, o efeito de *washback* aumenta a motivação intrínseca, a autonomia, a autoconfiança e o envolvimento estratégico na aprendizagem (2010: 37-39).

Um dos aspetos mais relevantes em termos de *washback* é a preparação prévia que se faz para o teste: “Since teachers quite reasonably want their students to pass the tests and exams they are going to take, their teaching becomes dominated by the test, and especially by the items that are in it” (Harmer, 2007: 389). Mas uma coisa é preparar os alunos para os testes/exames, outra é ser dominado por eles. Harmer sugere que se treine o tipo de exercícios dos testes, mas sem cair em exagero, pois se os alunos apenas olham para testes, as aulas tornam-se monótonas e o desenvolvimento da LE ficará comprometido. Estas observações parecem-me muito relevantes para a situação atual em Portugal, pois a aplicação dos testes Cambridge ou mesmo dos TI poderá estar a ter precisamente esse efeito no ensino de Inglês no país.

3.5. Constrangimentos associados à prática de avaliação da oralidade nas LE em sala de aula

O processo de avaliação formal da oralidade em sala de aula ainda é considerado como algo difícil de implementar, devido a um conjunto de dificuldades que lhe estão associadas. Alguns professores referem que a avaliação da oralidade apresenta constrangimentos associados aos alunos avaliados (falta de confiança e de motivação para falar, receio de se expor e errar ao falar na LE), e às questões logísticas inerentes à avaliação da oralidade (tempo reduzido, diferentes níveis de proficiência na mesma turma, adequação aos temas, efeito do avaliador/interlocutor, dificuldades de classificação). O próprio QECRL (2001: 43) salienta que “os examinadores, especialmente os da produção oral, têm

de trabalhar sob uma pressão de tempo considerável e só conseguem manipular um número bastante reduzido de critérios”.

Knight (1992: 294) identifica como problemas da avaliação da oralidade a falta de tempo, o equipamento inadequado, a falta de pessoal, dificuldades de conceção e consistência. Kranert (2013: 30-31) salienta que a realização de um teste de compreensão oral implica a existência de condições acústicas (o que nem sempre é possível), pois é necessário efetuar uma interpretação em tempo real. Todos estes fatores, associados à ausência de um contexto ou de uma componente visual, fazem da interpretação da audição um momento complicado. Ur (1996: 121) e Brown (2007b: 153-68) mencionam os fatores de personalidade, tais como as inibições, a autoestima, a falta de vontade de arriscar, a ansiedade e a extroversão, que podem influenciar não só a aprendizagem, mas também a própria avaliação. Acrescenta-se ainda que a dificuldade de falar uma LE em público causa ansiedade, principalmente face a falantes nativos (Shumin, 2002: 206; Brown e Abeywickrama, 2010: 1). Estes fatores podem contribuir de uma forma positiva ou negativa para a aprendizagem/avaliação de uma LE, e os professores devem considerá-los para conseguirem sucesso educativo. A estratégia fundamental será motivar os alunos para o sucesso.

Devido a estes fatores, alguns professores nunca praticam as discussões ou optam por discussões estruturadas, com papéis restritos dos intervenientes, o que por vezes limita as aprendizagens. A implementação do processo de avaliação da componente oral é muitas vezes reduzida a uma avaliação holística, com uma apreciação global da participação oral do aluno. No entanto, é necessário desdramatizar a questão da avaliação da oralidade, refletindo sobre estas questões e encontrando uma forma de as ultrapassar. O professor deve assegurar um ambiente em que todos se sintam preparados para assumir riscos e fazer experiências com a LE (Hedge, 2000: 292). A ideia de um professor tutor que ajuda na preparação de atividades de produção oral, quer individualmente, quer em grupo (mas percorrendo todos os alunos), dando sugestões ou apoiando a preparação de um debate, por exemplo, é sugerida por Harmer (2007: 110).

A propósito dos receios dos alunos em se exprimirem em LE, Brown preconiza o seguinte: “Our jobs as teachers is to provide the kind of warm, embracing climate that encourages students to speak, however halting or broken their attempts may be” (2007a: 324).

Conclusão

May your choices reflect your hopes, not your fears.
Nelson Mandela

A competência comunicativa oral é, indiscutivelmente, uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, visto que, na sociedade global em que vivemos, torna-se imprescindível comunicar com falantes de outras línguas, e grande parte dessa comunicação efetua-se por via oral, seja de modo mais formal ou mais informal. É, portanto, essencial que os docentes de LE estejam conscientes deste facto e preparem os seus alunos para a expressão e interação orais.

Mas, para além das estratégias de ensino, importa também considerar a avaliação, classificando o desempenho dos alunos relativamente a esta competência. Segundo alguns estudos apontados, e de acordo com a minha experiência profissional, verifica-se que, em Portugal, esta avaliação nem sempre é efetuada, ou não é efetuada de uma forma eficaz, pelo que deve ser repensada, com o intuito de alcançar soluções adequadas.

Ao longo deste relatório, procurei expor alguns conceitos e estratégias importantes que devem ser considerados no ensino da oralidade em LE no geral, e especificamente na sua avaliação. Verifica-se que, recentemente, há cada vez mais autores que se preocupam em estudar o tema, embora existam opiniões distintas sobre como efetuar a avaliação da oralidade.

Em Portugal, têm sido adotadas várias medidas, destinadas principalmente ao ES, que procuram promover a avaliação da oralidade, de acordo com práticas internacionais reconhecidas. Medidas como as Provas Experimentais de Expressão Oral, os TI e as Provas Cambridge, em conjunto com a alteração da legislação relativa à avaliação da oralidade no ES, têm incutido nos docentes de LE uma nova metodologia de avaliação, alterando práticas enraizadas.

No entanto, será importante refletir sobre o impacto que as instituições internacionais têm na avaliação da oralidade, pois, pese embora os seus métodos sejam adequados a uma avaliação externa sumativa, estes podem não ser adequados ao contexto da sala de aula. Os professores devem estar conscientes desta diferença e não devem alterar as suas práticas, apenas para preparar os seus alunos para esta avaliação.

Existe uma necessidade premente de mudança de atitudes e adoção de uma pedagogia da oralidade e, acredito que, gradualmente, as metodologias propostas se aproximam das práticas, os critérios de avaliação são reformulados, as dificuldades são ultrapassadas e a avaliação da oralidade entra efetivamente no contexto habitual da sala de aula.

Fontes consultadas

✓ Artigos e livros

- Agência Nacional Proalv. “Programa Comenius”. Consultado a 15.15.2014, em <http://www.proalv.pt>.
- Alderson, J. Charles e Jayanti Banerjee (2001). “State of the art review: Language testing and assessment (Part I)”. *Language Teaching*. Volume 34, n.º 4: 213-236. Cambridge University Press. Consultado a 12.11.2014, em <http://eprints.lancs.ac.uk/1036/1/displayFulltext2.pdf>.
- Alderson, J. Charles e Jayanti Banerjee (2002). “State of the art review: Language testing and assessment (Part II)”. *Language Teaching*. Volume 35, n.º 2: 79-113. Cambridge University Press. Consultado a 12.11.2014, em <http://eprints.lancs.ac.uk/1020/1/displayFulltext.pdf>.
- Bolton, Sibylle (1996). *Probleme der Leistungsmessung: Lernfortschritstests in der Grundstufe (Das Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache)*. München: Langenscheidt.
- Brown, H. Douglas (2007a). *Teaching by Principles – an interactive approach to language pedagogy*. 3rd ed. New York: Pearson Longman.
- Brown, H. Douglas (2007b). *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th ed. New York: Pearson Longman.
- Brown, H. Douglas e Priyanvada Abeywickrama (2010). *Language Assessment, Principles and Classroom Practices*. (2nd ed). New York: Pearson Longman.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa. (Título original: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Tradução de Maria Joana Rosário e Nuno Soares)
- Cravo, Ana, Conceição Bravo e Eulália Duarte (2013). *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação e da Ciência. Consultado a 10.12.2014, em <http://www.dgicd.min-edu.pt>.
- Fulcher, Glenn (1987). “Tests of oral performance: the need for data-based criteria”. *English Language Teaching Journal*. Volume 41/4: 287-291. Oxford University Press. Consultado a 12.11.2014, em <http://eltj.oxfordjournals.org>.
- Fulcher, Glenn e Fred Davidson (2007). *Language Testing and Assessment – an advanced research book*. New York: Routledge.
- Green, Christopher, Elsie R. Christopher e Jacqueline Lam (2002). “Developing discussion skills in the ESL classroom”. In: Richards, Jack e Willy A. Renandya (Eds). *Methodology in Language Teaching (an anthology of current practice)*. New York: Cambridge University Press. 225-233.

- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. London: Pearson Longman.
- Hedge, Tricia (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hingle, Ishbel e Viv Linington (2002). "English proficiency test: the oral component of a primary school". In: Richards, Jack e Willy A. Renandya (Eds). *Methodology in Language Teaching (an anthology of current practice)*. New York: Cambridge University Press. 354-359.
- Huerta-Macias, Ana (2002). "Alternative assessment: responses to commonly asked questions". In: Richards, Jack e Willy A. Renandya (Eds). *Methodology in Language Teaching (an anthology of current practice)*. New York: Cambridge University Press. 338-343.
- Hughes, Arthur (2003). *Testing for Language Teachers*. (2nd ed). Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- Knight, Ben (1992). "Assessing speaking skills: a workshop for teacher development". *English Language Teaching Journal*. Volume 46, issue 3. Oxford University Press. Consultado a 05.11.2014, em <http://www.elt.oxfordjournals.org>.
- Kranert, Michael (2013). *Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache – ein kurzer Leitfaden*. Berlin: FU Berlin. Consultado a 05.03.2015, em http://www.academia.edu/5308873/Korrigieren_Pr%C3%BCfen_und_Testen_im_Fach_Deutsch_als_Fremdsprache_-_Ein_kurzer_Leitfaden
- Lapa, Carlos, Lídia Mota e Margarida Vilela (2001). *Programa de Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Consultado a 10.12.2014, em <http://www.dgicd.min-edu.pt>.
- Lewis, Michael e Jimmie Hill (1985). *Practical Techniques for Language Teaching*. London: Thomson Heinle.
- Luoma, Sari (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, Michael (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreira, Gillian Grace et al. (2001). *Programa de Inglês, Nível de Continuação, 10.º, 11.º e 12.º anos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Consultado a 10.12.2014, em <http://www.dgicd.min-edu.pt>.
- Shumin, Kang (2002). "Factors to consider: developing adult EFL students' speaking abilities". In: Richards, Jack e Willy A. Renandya (Eds). *Methodology in Language Teaching (an anthology of current practice)*. New York: Cambridge University Press. 204-211.
- Tsang, Wai King e Matilda Wong (2002). "Conversational English: an interactive, collaborative, and reflective approach". In: Richards, Jack e Willy A. Renandya (Eds). *Methodology in*

Language Teaching (an anthology of current practice). New York: Cambridge University Press. 212-224.

○ Ur, Penny (1996). *A Course in Language Teaching (practice and theory)*. Cambridge: Cambridge University Press.

✓ **Legislação**

○ Despacho n.º 11838-A/2013. *Diário da República, 2.ª série – n.º 175 – 11 de setembro de 2013*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Consultado a 12.12.2014, em <http://www.legislacao.org>.

○ Despacho n.º 15747-A/2014. *Diário da República, 2.ª série – n.º 251 – 30 de dezembro de 2014*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Consultado a 07.01.2015, em <http://iave.pt/np4/71.html>.

○ Despacho Normativo n.º 5-A/2014. *Diário da República, 2.ª série – n.º 71 – 10 de abril de 2014*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Consultado a 10.12.2014, em <http://www.dgidc.min-edu.pt>.

○ Portaria n.º 1322/2007. *Diário da República, 1.ª série – n.º 192 – 4 de outubro de 2007*. Ministério da Educação. Lisboa. Consultado a 05.11.2014, em <http://www.legislacao.org>.

✓ **Testes, provas, exames, informações e relatórios**

○ “Cambridge English: First for Schools (FCE for Schools) – Speaking Assessment Scales”. *Cambridge English Language Assessment*. Consultado a 06.01.2015, em <http://www.cambridgeenglish.org>.

○ “First for Schools 2015 Speaking Sample Paper”. *Cambridge English Language Assessment*. Consultado a 10.01.2015, em <http://www.cambridgeenglish.org>.

○ “Guião A – Alemão (iniciação, nível 2 – 11.º ano)” (2009). *Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário*. GAVE. Consultado a 25.11.2014, em <http://iave2.addition.pt>.

○ “Guião A – Inglês (nível de continuação – 11.º ano)” (2009). *Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário*. GAVE. Consultado a 25.11.2014, em <http://iave2.addition.pt>.

○ “Guião – Teste Intermédio de Inglês, Parte IV – Interação oral em pares, 9.º ano de escolaridade” (2013). GAVE. Consultado a 25.11.2014, em http://bi.gave.min-edu.pt/exames/download/TI_Ing9_Fev2013_GA_Parte_IV.pdf?id=5183

○ “Informação n.º 5-C – Inglês – 9.º ano, Teste Intermédio – Parte IV – Interação oral em Pares, Critérios de Classificação” (2013). GAVE. Consultado a 25.11.2014, em <http://iave2.addition.pt>.

- “Key English Test for Schools Speaking Test”. *Cambridge English Language Assessment*. Consultado a 10.01.2015, em <http://www.cambridgeenglish.org>.
- “Preliminary English Test for Schools Speaking Test”. *Cambridge English Language Assessment*. Consultado a 10.07.2015, em <http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary-for-schools/exam-format/>
- “Proposta para Provas Experimentais de Expressão Oral de Língua Estrangeira – 2007-2008 – Francês e Inglês, 11.º ano (nível de continuação) – Categorias e descritores para a avaliação da produção oral” (2008). *GAVE*. Consultado a 25.11.2014, em <http://iave2.addition.pt>.
- “Proposta para Provas Experimentais de Expressão Oral – 2007-2008 – Alemão/Espanhol, 11.º ano, 2 anos de aprendizagem (nível de iniciação) – Categorias e descritores para a avaliação da produção oral” (2008). *GAVE*. Consultado a 25.11.2014, em <http://iave2.addition.pt>.
- “Provas de Expressão Oral”. *GAVE*. Consultado a 25.11.2014, em <http://iave2.addition.pt/np3/10.html>.
- “Provas Experimentais de Expressão Oral de Língua Estrangeira, 2008-2009” (2009). *GAVE*. Consultado a 25.11.2014, em <http://iave2.addition.pt>.
- “Provas Experimentais de Expressão Oral de Língua Estrangeira: modelo e procedimentos para a aplicação de guiões” (2008). *GAVE*. Consultado a 25.11.2014, em <http://iave2.addition.pt>.
- Sousa, Hélder Diniz (Coord.) (2012). “Projeto Testes Intermédios Relatório 2011”. *GAVE*. Consultado a 25.11.2014, em <http://iave2.addition.pt>.
- Sousa, Hélder Diniz (Coord.) (2013). “Projeto Testes Intermédios Relatório 2012”. *GAVE*. Consultado a 25.11.2014, em <http://iave2.addition.pt>.
- Sousa, Hélder *et al* (2014). “Teste Key for Schools Resultados 2014”. *IAVE*. Consultado a 22.11.2014, em <http://keyforschools.iave.pt>.
- “Teste Intermédio de Inglês, Parte IV – Produção e interação orais, Guiões, 11.º ano de escolaridade” (2015). *IAVE*. Consultado a 02.07.2015, em http://provas.iave.pt/np4/file/77/TI_Ing11_Fev2015_GA_Parte_IV_Ext.pdf
- “Teste Intermédio de Inglês, Parte IV – Produção e interação orais, Critérios de Classificação, 11.º ano de escolaridade” (2015). *IAVE*. Consultado a 02.07.2015, em http://provas.iave.pt/np4/file/77/TI_Ing11_Fev2015_CC_Parte_IV_Ext.pdf
- “Zertifikat B1 – Deutsch Prüfung für Jugendliche und Erwachsene” (2015). Goethe Institut. Consultado a 18.08.2015, em http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/b1_modellsatz_jugendliche_neu.pdf

✓ **Vídeos**

- “Cambridge English: First for Schools Speaking from 2015”. Cambridge English Language Assessment. Publicado a 13.05.2014. Consultado a 20.06.2015, em <https://www.youtube.com/watch?v=2NEhEyusaEs>
- “Cambridge English: Key for Schools, Sharissa and Janis”. Cambridge English Language Assessment. Publicado a 19.09.2013. Consultado a 20.06.2015, em <https://www.youtube.com/watch?v=ycc2G4Ryn3Y>
- “PET Preliminary English Test Speaking Test”. Cambridge English Language Assessment. Publicado a 09.03.2014. Consultado a 20.06.2015, em <https://www.youtube.com/watch?v=uNjfWh3uPRs>

Anexos

Índice de anexos

Anexo 01 – Exercício de treino de entoação (a)	59
Anexo 02 – Exercício de treino de entoação (b)	60
Anexo 03 – Exercício de treino de entoação (c).....	61
Anexo 04 – Exercício para treino de discussão livre	62
Anexo 05 – Exercício para treino de discussão com recurso a imagens.....	63
Anexo 06 – Exercício para treino de discussão através de jogo de diferenças.....	64
Anexo 07 – Descritores gerais dos Níveis Comuns de Referência (QECRL)	65
Anexo 08 – Descritores específicos por competência (QECRL).....	66
Anexo 09 – Descritores de aspetos qualitativos do uso oral da linguagem (QECRL).....	68
Anexo 10 – Estrutura das Provas Experimentais de Expressão Oral (GAVE)	71
Anexo 11 – Categorias e Descritores para a Prova de Expressão Oral – Alemão – 11.º ano (GAVE) ...	74
Anexo 12 – Categorias e Descritores para a Prova de Expressão Oral – Inglês – 11.º ano (GAVE)	75
Anexo 13 – Guião A – Prova de Expressão Oral – Alemão (2009)	76
Anexo 14 – Guião A – Prova de Expressão Oral – Inglês (2009)	81
Anexo 15 – Guião Interação Oral em pares – Teste Intermédio de Inglês – 9.º ano (2013)	86
Anexo 16 – Categorias e descritores de nível para a avaliação da interação/produção orais – Teste Intermédio de Inglês – 9.º ano (GAVE)	91
Anexo 17 – Estrutura da entrevista KFS.....	92
Anexo 18 – Estrutura da entrevista PET.....	94
Anexo 19 – Guião I – Teste Intermédio de Inglês – 11.º ano (2015).....	99
Anexo 20 – Parâmetros e descritores de nível para a avaliação analítica e holística da produção e interação orais – Teste Intermédio de Inglês – 11.º ano (IAVE)	104
Anexo 21 – Estrutura da entrevista FCE.....	106
Anexo 22 – Grelhas analítica e holística do FCE.....	112
Anexo 23 – Estrutura da entrevista Goethe-Zertifikat B1.....	113
Anexo 24 – Grelha com descritores do Goethe-Zertifikat B1	116
Anexo 25 – Exercício de avaliação da oralidade com dramatização e preenchimento de espaços ...	117
Anexo 26 – Exercícios de avaliação da oralidade (com preparação)	119
Anexo 27 – Exercício de oralidade com formato de respostas controladas.....	121
Anexo 28 – Exercício de avaliação da oralidade com recurso a imagens	122
Anexo 29 – Exercício de avaliação da oralidade a pares.....	123
Anexo 30 – Descritores de escalas relativas à oralidade (QECRL)	124
Anexo 31 – Critérios intermédios de um teste de oralidade (UCLES/RSA).....	128
Anexo 32 – Critérios de classificação	129
Anexo 33 – Modelo de identificação de erros	130

Anexo 1 – Exercício de treino de entoação (a)

Fonte: Brown, 2007a: 342

Record the following conversation and play it for the students. Establish the participants, the setting, and the event by asking the students to guess who and what they are.

He: Ready? ↗
She: No. ↘
He: Why? ↘
She: Problems. ↘
He: Problems? ↗
She: Yes. ↘
He: What? ↘
She: Babysitter. ↘

After the students have figured out what is going on, you can play the conversation again. This time put the transcription of the conversation on the board or on an overhead projector and ask the students to try to determine for each utterance whether the speaker's voice ends with a rising or falling pitch. Draw arrows next to each utterance and play the conversation once more. To isolate pitch from the words, you can use a kazoo, which can be purchased at a toy store (see Gilbert, 1978). By humming into it, you can demonstrate rising and falling pitch to the amusement and illumination of your students.

Ask the students to explain what each utterance means. Then point out that a change in pitch can indicate a change in meaning (e.g., "Ready?" with a rising pitch means "Are you ready?" but "Ready" with a falling pitch means "I am ready").

Additional practice dialogues are provided here. Make up more for your particular students. Follow the procedure described for the first conversation.

Conversation B	Conversation C	Conversation D
A: Single?	A: Good?	A: Locked?
B: Double.	B: Delicious.	B: Locked.
A: Double?	A: More?	A: Key?
B: Yes.	B: Please.	B: Key?
A: Cone?		A: Key.
B: Cup.		B: Oh-oh.

(Figure 19.6 – adapted from Wong, 1987: 61)

Anexo 2 – Exercício de treino de entoação (b)


Fonte: Brown, 2007a: 343

I WANT A BLUE ONE!


Level Elementary to Intermediate
Time 10–15 minutes
Aim To give students stress practice in the context of a drill
Preparation Prepare 27 little cards with a picture on each to cover all the possible permutations of the following colors, fabrics, and items of clothing. The items can be increased and/or varied if required:

red	woolen	dress
blue	cotton	shirt
black	nylon	sweater


The cards should look like this:



woolen



cotton



nylon

Procedure

1. Set up a clothing store situation. Show students the cards to indicate what they can buy, and write a substitution table on the board like this:

I'd like a	red woolen dress, blue cotton sweater, black nylon shirt,	please.
------------	---	---------
2. Take the role of the salesclerk, and ask the students to take turns to ask for something in the shop. Whenever a student asks for something, you should hand over a picture, making an error in either the color, the fabric, or the item of clothing. The student then has to correct the error using appropriate stress and intonation. The dialogue should go like this:

Student: I'd like a red cotton dress, please.
Teacher: Here you are.
Student: No. I asked for a *red* cotton dress, not a *blue* one.
or
Student: I'd like a black woolen shirt, please.
Teacher: Here you are.
Student: No. I said a black woolen *shirt*, not a black woolen *skirt*.

Remarks

3. When they have got the hang of the exercise, divide the cards out among pairs of students so that they can practice on their own.

This activity could be used with other objects and adjectives.

(Figure 19.7 – adapted from Nolasco & Arthur, 1987: 67-68)


Anexo 3 – Exercício de treino de entoação (c)

Fonte: Hedge, 2000: 287

● Intonation and sentence stress

5 Showing disbelief

1 | T.14.5.A. | Listen to the following dialogues. Who does not believe what Sally said? How does the stress and intonation show this?



Where's Sally today?
She said she had a headache.
Why isn't Sally here today?
She said she had a headache.

Notice the stress and intonation. To show disbelief there is a special stress on *said* and the intonation goes down like this

She said she had a headache.

Whereas the intonation in the ordinary type of sentence is like this:

She said she had a headache.

2 Listen again and repeat the replies, paying attention to the intonation.

3 | T.14.5.B. | Now listen to the following dialogues. Mark the dialogues like this* if you think B does not believe what he is reporting.

- A Does Judith like her new job?
B She said she liked it.
- A How was Paul's dinner party?
B Everyone said they enjoyed it.*
- A Where did Peter get that £10 note?
B He said he'd found it.
- A Can you remind Helen about my £20?
B She said that she had already paid you.
- A Why didn't Phil come to the lesson yesterday?
B He said he was too busy.
- A How's Mandy's diet going?
B She said she had lost 5 kilos.
- A Has David found my book yet?
B No, but he said he'd looked everywhere.
- A What's happening between Linda and Tony?
B I don't know, but she said she wasn't interested in him.

4 Write six things that people have told you recently, three that you believe and three that you do not believe.

Examples

A woman at work told me that her husband had just been promoted again.

My brother said last night that he hadn't been smoking.

Tell your partner about the things that you have written down in conversations like this. You should make it clear from your intonation whether or not you believed what you were told.

(Cunningham and Bowler: *Headway Intermediate Pronunciation*: 82)

Anexo 4 – Exercício para treino de discussão livre

Fonte: Hedge, 2000: 276


Cruel to be kind?

SPEAKING 1

1 Look at the photograph and the text. Do you agree with this way of bringing up children? How does it compare to the way they are brought up in your society?

2 Write down five characteristics of ideal parents. Think about factors such as age, personality and behaviour. Use the Present Simple and words like *never* and *always*. Example: *They never lose their temper.*

3 In groups, discuss what you wrote and agree on five characteristics.



'We never hit children or even like to scold them. We like to pick them up or ask them what is wrong, because if we punish them they will grow up to be difficult or bad-tempered. So we bring up our children mainly by talking and explaining things to them.'

(Chief of Amazonian Indian tribe)

(Bell and Gower: *Upper Intermediate Matters* SB: 10)

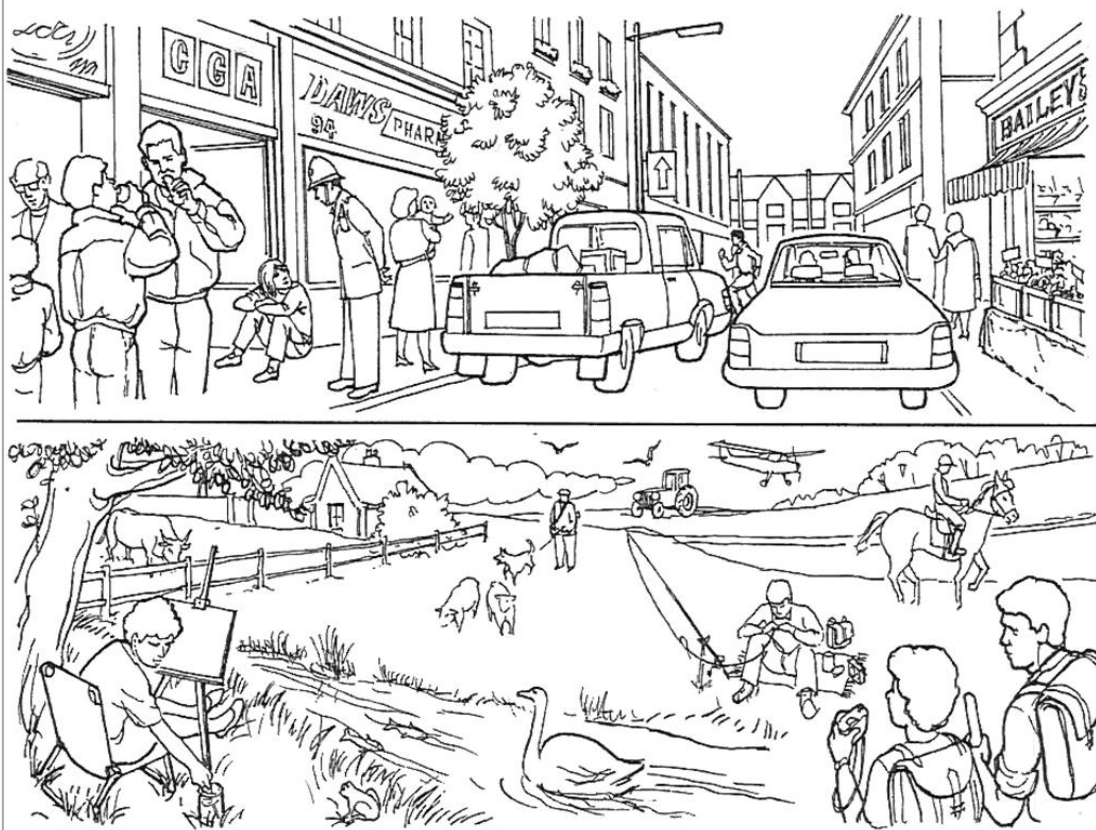
Anexo 5 – Exercício para treino de discussão com recurso a imagens

Fonte: Ur, 1996: 125

BOX 9.4: DISCUSSION ACTIVITIES

1. Describing pictures

Each group has a picture (one of the two shown below) which all its members can see. They have two minutes to say as many sentences as they can that describe it; a 'secretary' marks a tick on a piece of paper representing each sentence. At the end of the two minutes, groups report how many ticks they have. They then repeat the exercise with the second picture, trying to get more ticks than the first time.

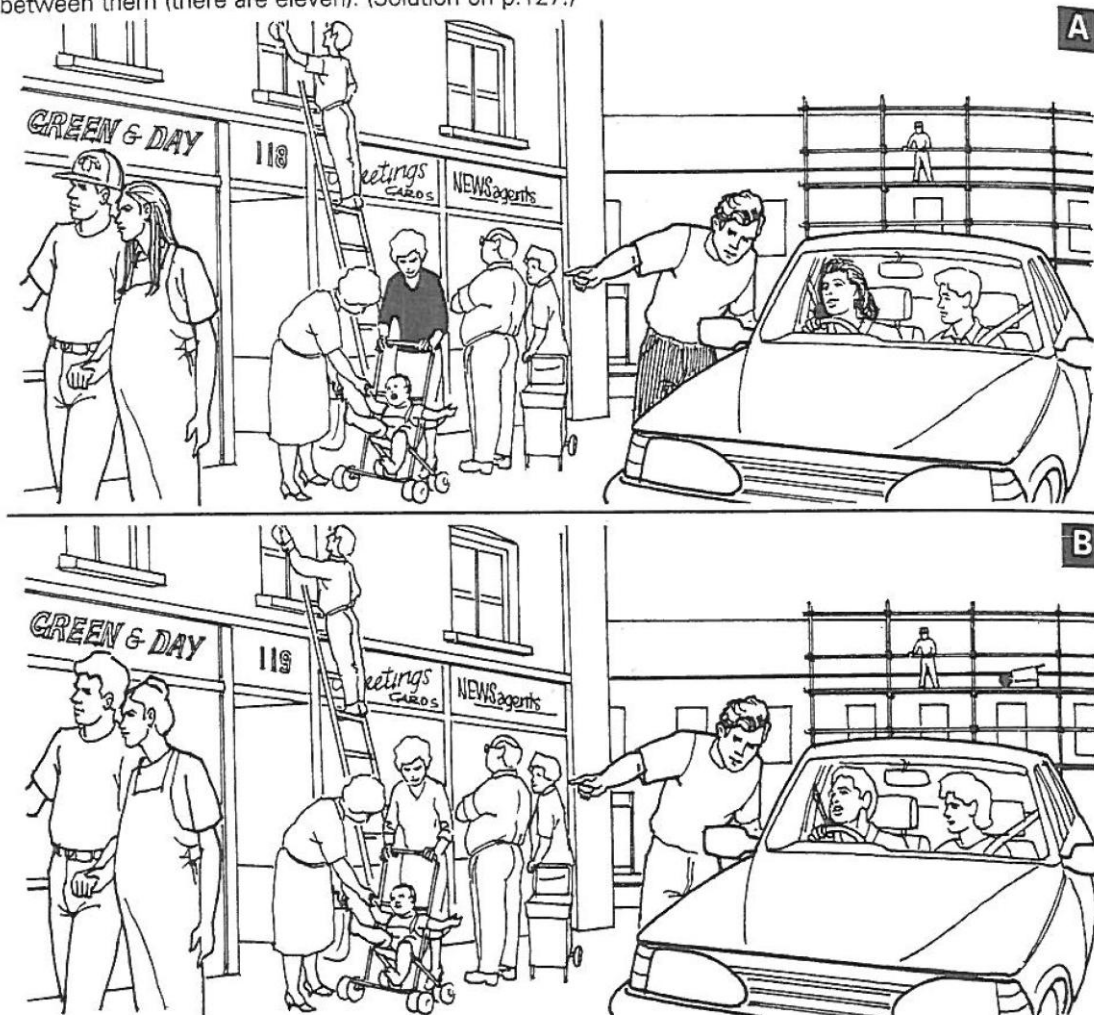


Anexo 6 – Exercício para treino de discussão através de jogo de diferenças

Fonte: Ur, 1996: 126

2. Picture differences

The students are in pairs; each member of the pair has a different picture (either A or B). Without showing each other their pictures they have to find out what the differences are between them (there are eleven). (Solution on p.127.)



Anexo 7 – Descritores gerais dos Níveis Comuns de Referência (QECRL)

Fonte: QECRL, Conselho da Europa, 2001: 49

Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Anexo 8 – Descritores específicos por competência (QECRL)

Fonte: QECRL, Conselho da Europa, 2001: 53-55

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação

Compreender	
Compreensão do oral	
A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.
A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.
B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.
B2	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.
C1	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.
C2	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação (continuação)

Falar		
	Interacção oral	Produção oral
A1	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A2	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.
B1	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.
B2	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.
C2	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.

Anexo 9 – Descritores de aspetos qualitativos do uso oral da linguagem (QECL)

Fonte: QECL, Conselho da Europa, 2001: 56-58

Quadro 3. Níveis Comuns de Referência: aspectos qualitativos do uso oral da linguagem

	Âmbito	Correcção
C2	Demonstra grande flexibilidade na reformulação de ideias, diversificando formas linguísticas de modo a veicular finos matices de significado de modo preciso, na expressão da ênfase, na diferenciação e eliminação de ambiguidade. Domina agilmente expressões idiomáticas e coloquialismos.	Tem controlo consistente da gramática de linguagem complexa, mesmo quando a sua atenção se encontra centrada noutras actividades (p. ex.: no planeamento do que se segue, no acompanhamento das reacções de outros).
C1	Tem um bom controlo de uma ampla gama de linguagem, permitindo-lhe seleccionar determinada formulação para se exprimir num estilo claro sobre um vasto conjunto de tópicos gerais, académicos, profissionais ou recreativos, sem ter que restringir aquilo que quer dizer.	Mantém de modo consistente um alto grau de correcção gramatical; os erros são raros, difíceis de detectar e, geralmente, corrigidos à medida que ocorrem.
B2+		
B2	Tem uma gama de linguagem que lhe permite produzir descrições claras, exprimir pontos de vista sobre tópicos de âmbito geral, sem busca visível de palavras, usando algumas frases complexas para o fazer.	Demonstra um nível relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que provoquem mal-entendidos e é capaz de corrigir a maior parte dos seus erros.
B1+		
B1	Possui suficiente linguagem para suprir as suas necessidades, com vocabulário suficiente para se exprimir com alguma hesitação e recurso a circunlocuções sobre tópicos como família, passatempos e interesses, trabalho, viagens e acontecimentos correntes.	Usa com relativa correcção um repertório de 'rotinas' e fórmulas frequentes associadas a situações mais previsíveis.
A2+		
A2	Usa padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples do dia-a-dia.	Usa correctamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente.
A1	Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos pessoais e situações concretas determinadas.	Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado.

Quadro 3. Níveis Comuns de Referência: aspectos qualitativos do uso oral da linguagem (cont.)

	Fluência	Interacção
C2	É capaz de se exprimir ao longo do discurso com um débito coloquial normal, evitando ou contornado qualquer dificuldade de modo tão subtil que o interlocutor mal se apercebe.	É capaz de interagir com facilidade e habilidade, captando e usando pistas não verbais e entoacionais aparentemente sem esforço. É capaz de inserir a sua contribuição no discurso colectivo, tomando a palavra, referenciando e fazendo alusões com naturalidade.
C1	É capaz de se exprimir de modo fluente e espontâneo, quase sem esforço. Apenas um assunto conceptualmente difícil pode fazer abrandar o débito natural de linguagem.	É capaz de seleccionar uma expressão de uma gama disponível de funções discursivas como preâmbulo das suas observações, de modo a conservar, habilmente, a palavra e relacionar as suas contribuições com as dos restantes falantes.
B2+		
B2	É capaz de produzir porções de discurso a um ritmo bastante regular, embora possa mostrar-se hesitante no momento de procurar fórmulas ou expressões. Existem poucas pausas longas detectáveis.	É capaz de iniciar um discurso, tomar a sua vez quando apropriado e acabar uma conversa quando precisa, embora possa nem sempre o fazer de modo elegante. Pode contribuir para uma discussão a nível familiar confirmando compreensão, convidando outros a participar, etc.
B1+		
B1	Pode prosseguir de forma inteligível, mesmo com pausas para planeamento gramatical e lexical e os reajustamentos são muito evidentes, especialmente em longas porções de discurso livre.	É capaz de iniciar, manter e acabar conversas simples frente a frente sobre tópicos de interesse familiar ou pessoal. É capaz de recuperar aquilo que alguém disse, de modo a confirmar o entendimento mútuo.
A2+		
A2	É capaz de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes.	É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples. É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende.
A1	É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.	É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspectos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correcções.

Quadro 3. Níveis Comuns de Referência: aspectos qualitativos do uso oral da linguagem (cont.)

	Coerência
C2	É capaz de produzir discurso coeso e coerente, usando completa e apropriadamente uma variedade de fórmulas organizativas e uma ampla gama de conectores e outros dispositivos coesivos.
C1	É capaz de produzir discurso claro, fluente e bem estruturado, demonstrando um uso controlado de fórmulas organizativas, conectores e dispositivos coesivos.
B2+	
B2	É capaz de usar um número limitado de dispositivos coesivos para ligar os seus enunciados, criando um discurso claro, coerente, embora possa revelar alguns 'saltos' numa contribuição longa.
B1+	
B1	É capaz de ligar séries de elementos curtos discretos para obter uma sequência linear e conexa de pontos.
A2+	
A2	É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
A1	É capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como 'e' ou 'então'.

Anexo 10 – Estrutura das Provas Experimentais de Expressão Oral (GAVE)

Fonte: *Provas Experimentais de Expressão Oral de Língua Estrangeira – modelo e procedimentos para a aplicação de guiões, GAVE, 2008: 1-3*

1. Momentos e Actividades				
A prova é constituída por 3 momentos:				
1.º - Interação Examinador e Examinando				
2.º - Produção Individual dos Examinandos				
3.º - Interação em Pares (Examinando e Examinando) e em Grupo (Examinador e Examinandos)				
Momento	Duração	Procedimentos concretizados nos guiões e que têm de ser seguidos durante a aplicação	Estímulos	Exemplos de micro-funções
1.º Interação Examinador-Examinando	+/- 3 minutos	<ul style="list-style-type: none"> O examinador entrevista alternadamente/simultaneamente os examinandos em tempos aproximadamente iguais. Os examinandos deverão proporcionar a informação solicitada e participar na entrevista de forma eficaz e espontânea. O examinador deve cumprimentar os examinandos, apresentar-lhes a tarefa e dar breves instruções para a sua realização: <ul style="list-style-type: none"> - deverá ficar claro que durante três minutos, aproximadamente, o examinador fará perguntas, em simultâneo ou alternadamente, aos dois examinandos. - os examinandos deverão aguardar que sejam solicitadas as suas respostas, não se interrompendo um ao outro. 	<ul style="list-style-type: none"> Estímulos orais. 	<ul style="list-style-type: none"> →fornecer informação pessoal →expressar opiniões → ...

<p>2.º Produção Individual dos Examinandos</p>	<p>+/- 6 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O examinador entrega uma tarefa a um examinando de cada vez. Cada examinando dispõe de 1 minuto para se preparar e de aproximadamente 2 minutos para se exprimir, sem ser interrompido. • O examinador deverá entregar papel e caneta para os examinandos tomarem notas, caso o desejem. Deverá advertir para o facto de não poderem escrever um texto. • O examinador deve explicar brevemente a cada examinando, e em sequência, qual será a sua tarefa e indicar-lhe o tempo de que dispõe: <ul style="list-style-type: none"> - Primeiro examinando: deverá ficar claro que terá de falar durante dois minutos, aproximadamente, tendo previamente usado um minuto para preparar a concretização da sua tarefa. O outro examinando aguarda a sua vez em silêncio, sendo-lhe vedada a visualização do material que terá de usar na sua tarefa. - Segundo examinando: deverá ficar claro que terá de falar durante dois minutos, aproximadamente, tendo previamente usado também um minuto para preparar a concretização da sua tarefa. O outro examinando aguarda em silêncio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estímulos visuais e/ou orais. <p>→fornecer informação diversa</p> <p>→expressar opiniões</p> <p>→descrever</p> <p>→narrar</p> <p>→ ...</p>
---	--------------------------	--	--

<p>3.º Interacção em Pares (Examinandos) e em Grupo (Examinador e Examinandos)</p>	<p>+/- 6,5 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O examinador entrega aos dois examinandos uma tarefa que exige cooperação entre ambos e não intervém durante esta fase, que durará aproximadamente 6 minutos (no nível de iniciação) ou 4 minutos (no nível de continuação). • Apenas no nível de continuação, o examinador intervém na parte final da tarefa, nos últimos 2 minutos, interpellando os dois examinandos. • É esperado que os examinandos abordem temas sem preparação, interajam e contribuam para o progresso da tarefa, convidando, incitando e respondendo às intervenções dos outros. • O examinador deve explicar brevemente aos dois examinandos qual será a sua tarefa em comum e indicar-lhes o tempo de que dispõem. - Deverá ficar claro que os examinandos terão de colaborar / interagir na realização de uma tarefa durante seis minutos (no nível de iniciação) ou quatro minutos (no nível de continuação). Durante este tempo, o examinador apenas observará o seu diálogo, intervindo apenas para resolver algum desequilíbrio. No nível de continuação, findo este tempo, os examinandos deverão responder às interpelações do examinador, que intervém na tarefa nos últimos dois minutos, aproximadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estímulos orais/ visuais/ escritos. <p>→trocar informações e opiniões</p> <p>→expressar e justificar opiniões</p> <p>→concordar / discordar</p> <p>→sugerir</p> <p>→aceitar / recusar</p> <p>→ ...</p>
---	------------------------	---	--

Anexo 11 – Categorias e Descritores para a Prova de Expressão Oral – Alemão – 11.º ano (GAVE)

Fonte: Proposta para Provas Experimentais de Expressão Oral - 2007-2008 - Alemão/Espanhol, 11.º ano, 2 anos de aprendizagem (Nível de Iniciação), GAVE

Nível	Âmbito - 25%	Correção - 15%	Fluência - 10%	Desenvolvimento Temático e Coerência - 25%	Interação - 25%
N3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Para satisfazer as necessidades comunicativas elementares, usa: <ul style="list-style-type: none"> - um leque de padrões frásicos elementares; - expressões feitas; - vocabulário suficiente. ▶ Incompreensões frequentes em situações não habituais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usa com razoável correção: <ul style="list-style-type: none"> - um repertório lexical limitado; - estruturas gramaticais simples. ▶ Pronúncia suficientemente clara para ser entendida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - muito curtos; - com pausas; - com falsas paradas; - com reformulações evidentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fornece informação limitada. ▶ Liga frases simples com conectores elementares e mais frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estabelece contactos breves, utilizando as expressões comuns mais simples. ▶ Exprime-se e reage a um leque limitado de funções linguísticas elementares. ▶ Indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz.
N2					
N1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com situações e necessidades concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usa, com um controlo muito limitado: <ul style="list-style-type: none"> - estruturas gramaticais simples; - um repertório memorizado. ▶ Pronúncia entendida com algum esforço. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - muito curtos/ isolados/ estereotipados; - com muitas pausas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fornece informações básicas, embora com muitas concessões ao sentido da mensagem. ▶ Liga palavras ou grupos de palavras com conectores muito simples como <i>und</i> e <i>aber</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estabelece contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples. ▶ Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares.

Anexo 12 – Categorias e Descritores para a Prova de Expressão Oral – Inglês – 11.º ano (GAVE)

Fonte: Proposta para Provas Experimentais de Expressão Oral de Língua Estrangeira - 2007-2008 – Francês/Inglês, 11.º ano, 2 anos de aprendizagem (Nível de Iniciação), GAVE

Nível	Âmbito - 25%	Correcção - 15%	Fluência - 10%	Desenvolvimento Temático e Coerência - 25%	Interacção - 25%
N5	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Para se exprimir com clareza sobre a maioria dos assuntos, usa: <ul style="list-style-type: none"> - um leque alargado de recursos linguísticos; - expressões complexas/variadas; - circunstâncias ocasionais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usa com correcção geralmente elevada: <ul style="list-style-type: none"> - um vocabulário adequado; - estruturas gramaticais variadas. ▶ Pronúncia e entoação geralmente claras e naturais. ▶ Erros ocasionais não perturbam a comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Produz discursos: <ul style="list-style-type: none"> - longos em velocidade regular; - com poucas pausas evidentes; - com ritmo adequado. ▶ Hesitações ocasionais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Desenvolve um tema com consistência, apresentando informações, argumentos e exemplos relevantes. ▶ Utiliza eficazmente mecanismos de coesão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Inicia, mantém e conclui um discurso eficazmente, mas ainda com algum esforço. ▶ Usa expressões feitas para ganhar tempo e manter a vez. ▶ Faz observações e dá seguimento a declarações de outros. ▶ Verifica se compreendeu e esclarece aspectos ambíguos.
N4	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Para se exprimir sobre assuntos correntes e previsíveis, usa: <ul style="list-style-type: none"> - meios linguísticos suficientes; - circunstâncias. ▶ Eventuais hesitações/repetições/dificuldades de formulação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usa com correcção: <ul style="list-style-type: none"> - vocabulário elementar; - estruturas gramaticais simples. ▶ Pronúncia claramente inteligível. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Produz um discurso: <ul style="list-style-type: none"> - com relativo à-vontade; - com pausas para planear e remediar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Transmite informação simples e directa, exprimindo o essencial. ▶ Liga frases simples com conectores elementares e mais frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Inicia, mantém e conclui conversas simples, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro. ▶ Exprime-se e reage com correcção a um leque de funções linguísticas. ▶ Pede esclarecimentos ou reformulação.
N2	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com situações e necessidades concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usa, com um controlo muito limitado: <ul style="list-style-type: none"> - algumas estruturas gramaticais simples; - um repertório memorizado. ▶ Pronúncia entendida com algum esforço. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - muito curtos/ isolados/ estereotipados; - com muitas pausas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fornece informações básicas. ▶ Liga palavras ou grupos de palavras com conectores muito simples. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estabelece contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples. ▶ Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares.
N1					

Anexo 13 – Guião A – Prova de Expressão Oral – Alemão (2009)

Fonte: Guião A – Alemão (Iniciação, Nível 2 – 11.º ano), Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário, GAVE, 2009

Duração da Prova: 15 a 20 minutos

Domínios de Referência: a família; o lazer




☐ 1.º Momento

Intervenientes e Tempos	Descrição das Actividades	
Examinador	<p>[O examinador cumprimenta os examinandos, confirma os seus nomes, e explicita os procedimentos do 1º momento da prova.]</p> <p><i>Guten Morgen/Tag! Sind Sie... (Maria, João)? Und Sie, heißen Sie ...?</i></p> <p><i>Vamos então dar início à prova. Neste primeiro momento, dispomos de três minutos para perguntas de carácter pessoal. Devem responder às perguntas sem se interromperem um ao outro.</i></p> <p>[1: O examinador escolhe de entre um conjunto de perguntas que a seguir se apresentam, tendo em conta o tempo de que dispõe para este momento da prova.]</p> <p>[2: As perguntas são colocadas de forma alternada aos dois examinandos. O examinador deve ter o cuidado de não começar sempre pelo mesmo examinando, agregando conjuntos de perguntas, como indicado.]</p>	
Examinador / Examinandos ± 3 Minutos	Examinando A	Examinando B
	<ul style="list-style-type: none"> - Also, wir fangen mit Ihnen an. Wo wohnen Sie? - Und wann haben Sie Geburtstag? - Wie lange lernen Sie Deutsch? - Ist Deutsch interessant? Warum (nicht)? - Erzählen Sie ein bisschen über Ihre Familie, bitte. <p><i>Und nun möchte ich mit Ihnen über Ihre Freizeit sprechen.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Was machen Sie gern in der Freizeit? - Wann gehen Sie mit Freunden aus? 	<ul style="list-style-type: none"> - Wohnen Sie auch in ...? Wo...? - Wie alt sind Sie? - Warum haben Sie Deutsch gewählt? - Möchten Sie weiter Deutsch lernen? Warum (nicht)? - Ist Ihre Familie groß oder klein? Erzählen Sie ein bisschen. <p><i>Sprechen wir jetzt auch ein bisschen über Freizeit.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Und Sie? Machen Sie gern Sport? Was tun Sie am liebsten in der Freizeit? - Und wo treffen Sie sich mit Ihren Freunden?
[O examinador dá o primeiro momento por terminado, dizendo: <i>Vielen Dank, A und B!</i>]		

□ 2.º Momento

Intervenientes e Tempos	Descrição das actividades
<p>Examinador</p> <p>Examinando B ± 3 Minutos</p>	<p>[O examinador explicita os procedimentos do 2º momento da prova.]</p> <p><i>Vamos passar ao segundo momento da prova. Cada um irá falar durante dois minutos sem ser interrompido. Antes disso, terão um minuto para se prepararem para a tarefa. Podem tomar notas ou listar tópicos nesta folha. Mas atenção, não podem escrever um texto!</i></p> <p>[O examinador entrega uma folha de papel e, se necessário, um lápis ou uma esferográfica, a cada um dos examinandos. Se o examinando A iniciou o 1º momento, será o examinando B a iniciar o 2º.]</p> <p>[O examinando B escolhe uma das imagens que se encontram em cima da mesa com a face virada para baixo. O examinador entrega-lhe a gravura escolhida, ficando com uma cópia da mesma. O examinando A só recebe a sua imagem depois de o examinando B ter terminado a sua prestação, devendo aguardar a sua vez em silêncio.]</p> <p><i>Schauen Sie sich dieses Bild an und sprechen Sie kurz darüber. Sie haben eine Minute, um sich Notizen zu machen.</i></p> <p>[Um minuto depois, o examinador pede ao examinando B que comece a falar.]</p> <p><i>Beginnen Sie bitte! Was sehen Sie auf dem Foto?</i></p> <p>[Prestação do examinando B. Caso o examinando tenha dificuldade em iniciar ou manter o discurso, o examinador deve ajudá-lo, utilizando as perguntas que se encontram na "Ficha de apoio para o 2.º momento".]</p> <p><i>Danke, B!</i></p>
<p>Examinador</p> <p>Examinando A ± 3 Minutos</p>	<p>[O examinador repete o processo com o examinando A.]</p> <p>[O examinando A recebe a sua imagem depois de o examinando B ter terminado a sua prestação, devendo este aguardar o seguimento da prova em silêncio.]</p> <p>[Um minuto depois, o examinador pede ao examinando A que comece a falar.]</p> <p><i>Beginnen Sie bitte! Was sehen Sie auf dem Foto?</i></p> <p>[Prestação do examinando A. Caso o examinando tenha dificuldade em iniciar ou manter o discurso, o examinador deve ajudá-lo, utilizando as perguntas que se encontram na "Ficha de apoio para o 2.º momento".]</p> <p><i>Danke, A!</i></p>

□ 3.º Momento

Intervenientes e Tempos	Descrição das Actividades
<p>Examinador</p> <p>Examinandos A e B</p> <p>Total: ± 6 Minutos</p>	<p>[O examinador explicita os procedimentos do 3º momento da prova.]</p> <p><i>Durante os próximos seis minutos, aproximadamente, irão manter um diálogo sobre a situação que vos vou apresentar. Vou dar-vos alguns tópicos que devem seguir. Pretende-se que planifiquem em conjunto uma viagem económica ao estrangeiro. Não se esqueçam de iniciar e terminar o diálogo adequadamente.</i></p> <p>[Definidos os papéis de cada um dos examinandos e o tempo de que dispõem, o examinador entrega-lhes a ficha de tarefa.]</p> <p><i>Sie sehen wieder ein Foto. Unser Thema ist jetzt Reisen. Die „Rucksacktouristen“ auf dem Foto kommen gerade in Griechenland an. Planen Sie gemeinsam mit Ihrem,(-er) Partner,(-in) so eine Reise (mit Rucksack). Sie soll billig sein und ins Ausland gehen. Sie haben einen Moment zu überlegen.</i></p> <p>[Caso os examinandos não iniciem a interacção no espaço de 30 segundos, o examinador deve incitá-los, dizendo: <i>Also, fangen Sie bitte an!</i>]</p> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <ul style="list-style-type: none"> Reiseziel Reisedauer Transportmittel Unterkunft Gepäck Aktivitäten </div> <p>[O examinador apenas intervém no caso de verificar que dificuldades e/ou constrangimentos por parte de um ou de ambos os examinandos podem inviabilizar o desenvolvimento da interacção, ou ainda que há um afastamento dos tópicos propostos.]</p> <p><i>Das war alles! Vielen Dank!</i></p>

Fim do Guião de Prova

Ficha de apoio para o examinador (2.º momento)

Foto 1:



- ✓ Wen sehen Sie auf dem Foto?
- ✓ Wo ist der Mann?
- ✓ Was macht er?
- ✓ Warum macht er das?
- ✓ Ist das Ihrer Meinung nach eine normale Situation?

Foto 2:



- ✓ Wer sind die Leute auf dem Foto?
- ✓ Wo sind sie?
- ✓ Was machen sie?
- ✓ Was wünscht sich das Kind? Und der Mann?
- ✓ Wie fühlen sich die beiden?

☐ 3.º Momento

Ficha para Interação



Eine gemeinsame Reise planen

Machen Sie Vorschläge und äußern Sie Ihre Meinung.

- Reiseziel — (wohin?)
- Reisedauer — (wie lange?)
- Transportmittel — (womit?)
- Unterkunft — (wo?)
- Gepäck — (was?)
- Aktivitäten — (was?)

Anexo 14 – Guião A – Prova de Expressão Oral – Inglês (2009)

Fonte: Guião A – Inglês (nível de continuação – 11.º ano), Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário, GAVE, 2009

1.º MOMENTO

Intervenientes e tempos	Descrição das actividades	
Examinador	<p>Hello. Could I just check your names, please?</p> <p>What's your name? [<i>O examinador dirige-se ao examinando A.</i>]</p> <p>And what's your name? [<i>O examinador dirige-se ao examinando B.</i>]</p> <p>For about three minutes, I would like you both to answer some questions so that I can learn a bit more about you.</p> <p>Please answer the questions, but do not interrupt your partner.</p> <p>[1. <i>O examinador usa a lista que se segue, escolhendo o número de estímulos adequados ao tempo.</i> 2. <i>As perguntas são colocadas seguindo uma linha vertical (entrevistando um examinando de cada vez).</i>]</p>	
Examinador e Examinandos	<p style="text-align: center;">A</p> <ul style="list-style-type: none"> • Have you ever been to another country? ↳ <i>(positive response)</i> Where to? Why? ↳ <i>(negative response)</i> If you could, where would you like to go? Why? • How important is it to go to new countries? • Why do you think many foreigners come to live in Portugal? 	<p style="text-align: center;">B</p> <ul style="list-style-type: none"> • And what about you? Which countries have you visited? ↳ <i>(positive response)</i> What did you like most about it/them? Why? ↳ <i>(negative response)</i> If you had the chance, which foreign city would you visit? Why? • Would you like to spend a year studying in another country? Why (not)? • What do you think are the advantages of getting to know a different culture?
Total: +/- 3 minutos		

2.º MOMENTO

Intervenientes e tempos	Descrição das actividades			
Examinador	<p>Right, now each of you will have to talk on your own for about two minutes. You have one minute to prepare. You mustn't interrupt your partner while he/she is speaking. Here is some paper and a pen in case you want to make some brief notes. Please do not write a text.</p> <p><i>[O examinador entrega o papel e a caneta aos dois examinandos. Se o examinando A iniciou o 1.º momento, será o examinando B a iniciar o 2.º.]</i></p>			
Examinador	<p style="text-align: center;">B</p> <p>B, you'll be first.</p> <p><i>[O examinador entrega o material: Picture 1.]</i></p>	<p style="text-align: center;">A</p> <p>Now it's your turn, A.</p> <p><i>[O examinador entrega o material: Picture 2.]</i></p>		
Cada examinando 1 minuto	<p>Look at this picture. I'd like you to talk about it. There are some prompts to help you. You have a minute to prepare and then I'll ask you to start talking.</p> <p><i>[O examinando prepara o seu discurso.]</i></p>			
Examinador	Please begin now, B .	Please begin now, A .		
Cada examinando +/- 2 minutos	<p><i>[Prestação do examinando. Caso o seu discurso seja insuficiente, revele pouco conteúdo ou o examinando tenha dificuldade em começar a falar, o examinador deverá ajudá-lo com as/algumas das seguintes perguntas:</i></p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>↳ What can you see in the picture?</p> <p>↳ What do the different colours of the face mean?</p> <p>↳ What is the picture about?</p> <p>↳ Would you use this picture as a poster in your bedroom? Why (not)?]</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>↳ What can you see in the picture?</p> <p>↳ What does the position of the hands mean?</p> <p>↳ Why are there different colours and sizes?</p> <p>↳ Would you use this picture as a poster in your bedroom? Why (not)?]</p> </td> </tr> </table> <p><i>[O examinador pode também ajudar o examinando a expandir o seu discurso, usando, por exemplo:</i></p> <p>↳ Can you give me some (more) examples/details? ↳ Can you tell me more about that?]</p> <p><i>[O examinador pode ainda lembrar o examinando da tarefa, dizendo, por exemplo:</i></p> <p>↳ Remember you have to...]</p>		<p>↳ What can you see in the picture?</p> <p>↳ What do the different colours of the face mean?</p> <p>↳ What is the picture about?</p> <p>↳ Would you use this picture as a poster in your bedroom? Why (not)?]</p>	<p>↳ What can you see in the picture?</p> <p>↳ What does the position of the hands mean?</p> <p>↳ Why are there different colours and sizes?</p> <p>↳ Would you use this picture as a poster in your bedroom? Why (not)?]</p>
<p>↳ What can you see in the picture?</p> <p>↳ What do the different colours of the face mean?</p> <p>↳ What is the picture about?</p> <p>↳ Would you use this picture as a poster in your bedroom? Why (not)?]</p>	<p>↳ What can you see in the picture?</p> <p>↳ What does the position of the hands mean?</p> <p>↳ Why are there different colours and sizes?</p> <p>↳ Would you use this picture as a poster in your bedroom? Why (not)?]</p>			
Examinador Total: +/- 6 minutos	Thank you, B .	Thank you, A .		

3.º MOMENTO

Intervenientes e tempos	Descrição das actividades
Examinador	<p>Now I'd like you to talk to each other for about three minutes while I listen.</p> <p>After that I'll ask you some questions.</p> <p>You have to speak clearly and loud enough so that we can hear you both.</p> <p>A foreigner has approached you for help.</p> <p>He has been robbed. His luggage, cell phone, money or credit cards have been stolen and he can't speak Portuguese. He is confused and doesn't know what to do. You have decided to help him. Discuss together how to do so.</p> <p>Here is a card for you.</p> <p>[<i>O examinador entrega o material aos dois examinandos: Card 1.]</i></p> <p>Remember you have to talk to each other.</p>
+/- 30 segundos + Examinandos +/- 4 minutos	<p>[<i>Prestação dos examinandos. Os examinandos podem usar algum tempo para tomarem conhecimento do material de suporte.</i></p> <p><i>O examinador poderá ainda:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>repetir as instruções.</i> - <i>dizer, por exemplo:</i> <ul style="list-style-type: none"> → "Could you start, please?", <i>caso nenhum dos examinandos tome a iniciativa e tenham decorrido mais de 30 segundos.</i> → "Remember you have to ..." <i>para lembrar os examinandos da tarefa, caso se verifique um grande desvio ao tema.</i> → "Remember you have to talk to each other." <i>para lembrar os examinandos de que devem interagir um com o outro.]</i>
Examinador Examinador e examinandos +/- 2 minutos	<p>Thank you.</p> <p>☞ A, are there any reasons why you would refuse to help this person? What are they?/ Why?</p> <p>...</p> <p>☞ B, do you agree with A? Why (not)?</p> <p>...</p> <p>[<i>Caso o examinando A não tenha fornecido um discurso susceptível de ser comentado, devido à pouca qualidade ou extensão, a pergunta inicial poderá ser adaptada e dirigida ao examinando B, substituindo aquela que pede a sua reacção. Por exemplo, o examinador poderá dizer: "Well, B, would you help this person, for instance, late at night? Why (not)?"]</i></p> <p>☞ B, if this happened to you, what would you do?</p> <p>...</p> <p>☞ A, would you do the same? Why (not)?</p> <p>...</p> <p>[<i>Caso o examinando B não tenha fornecido um discurso susceptível de ser comentado, devido à pouca qualidade ou extensão, a pergunta inicial poderá ser adaptada e dirigida ao examinando A, substituindo aquela que pede a sua reacção. Por exemplo, o examinador poderá dizer: "If you were attacked, who would you ask for help? Why?"]</i></p>
Examinador Total: +/- 6 minutos	Thank you both. That is the end of your test.
Total final: +/- 16 minutos	FIM DA PROVA

Picture 1



archive.salon.com

Prompts:

- 👉 Describe the picture.
- 👉 Explain the message conveyed.
- 👉 Describe your feelings/emotions towards this picture.

Picture 2



www.ccaa-shreveport.org

Prompts:

- 👉 Describe the picture.
- 👉 Explain the message conveyed.
- 👉 Describe your feelings/emotions towards this picture.

Card 1

A foreigner in trouble...

He has been robbed.

He has

- no luggage.
- no cell phone.
- no money/credit cards.

He is

- tired.
- confused.

He can't speak Portuguese.

Prompt:

A foreigner has approached you for help.

He has been robbed.

You have decided to help him. Discuss together how to do so.

Anexo 15 – Guião Interação Oral em pares – Teste Intermédio de Inglês – 9.º ano (2013)

Fonte: Guião – Teste Intermédio de Inglês, Parte IV – Interação oral em pares, 9.º ano de escolaridade, GAVE, 2013

1.º MOMENTO

Intervenientes e tempos	Descrição das atividades	
Professor	<p>Hello. Could I just check your names, please?</p> <p>What's your name? [O professor dirige-se ao aluno A1.]</p> <p>And what's your name? [O professor dirige-se ao aluno A2.]</p> <p>I'd now like you to answer some questions. It will take about three minutes.</p> <p>Please answer the questions, but do not interrupt your partner.</p> <p>[1. O professor usa as perguntas que se seguem, escolhendo o número de estímulos adequados ao tempo. 2. Mesmo que não tenham sido feitas todas as perguntas, o professor pode dar por terminada esta parte assim que o aluno use o tempo previsto e surja uma oportunidade coerente. 3. As perguntas são colocadas seguindo uma linha vertical (entrevistando um aluno de cada vez). 4. Caso o aluno utilize um tom de voz baixo, o professor poderá dizer "I'm sorry but I can't hear you. Could you speak loudly, please?" Este pedido pode ser repetido ao longo da prova, sempre que necessário.]</p>	
Professor e alunos	<p style="text-align: center;">A1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (A1), the Easter holidays are coming soon, do you have any plans? ➡ <i>positive response</i> What kind of plans do you have? ➡ <i>negative response</i> What would you like to do then? Why? OR The Easter holidays ended a few days ago. What did you do in your holidays, (A1)? • Who do you usually spend your holidays with? • Do you enjoy their / his / her company? ➡ <i>positive response</i> Why? ➡ <i>negative response</i> So, who would you like to spend your holidays with? Why? • What would your ideal holiday be? Why? • What is the nicest place you have ever visited? Tell us about it. 	<p style="text-align: center;">A2</p> <ul style="list-style-type: none"> • And you, (A2), do you prefer the Christmas or the summer holidays? Why? • Where do you usually spend your holidays? What do you do there? • Have you ever visited another country/ other countries? ➡ <i>positive response</i> Tell us about that. ➡ <i>negative response</i> Where would you like to go? Why? • Who would you NEVER go on holiday with? Why? • When your holiday is over are you glad to get back to school? Why (not)?
Total: +/- 3 minutos		

2.º MOMENTO

Intervenientes e tempos	Descrição das atividades	
Professor	<p>Right, now each of you will have to talk on your own for about a minute.</p> <p>You have half a minute to prepare.</p> <p>You mustn't interrupt your partner while he/she's speaking.</p> <p>Here is some paper and a pen in case you want to make some brief notes.</p> <p>Please do not write a text.</p> <p><i>[1. O professor entrega o papel e a caneta aos dois alunos, simultaneamente. 2. Os alunos realizam a tarefa sozinhos e em sequência, primeiro o A2, depois o A1. 3. Os alunos só recebem as imagens quando for a sua vez: primeiro o A2; depois de este ter terminado a sua prestação, o A1.]</i></p>	
Professor	<p style="text-align: center;">A2</p> <p>(A2), you'll be first.</p> <p><i>[O professor entrega o material: Picture 1.]</i></p>	<p style="text-align: center;">A1</p> <p>Now it's your turn, (A1).</p> <p><i>[O professor entrega o material: Picture 2.]</i></p>
Cada aluno Meio minuto	<p>Look at the picture. I'd like you to talk about it. There are some prompts to help you.</p> <p>You have half a minute to prepare and then I'll ask you to start talking.</p> <p><i>[O aluno prepara o seu discurso.]</i></p>	
Professor	Please begin now, (A2).	Please begin now, (A1).
Cada aluno +/- 1 minuto	<p><i>[Prestação do aluno. Caso o seu discurso seja insuficiente ou revele pouco conteúdo, ou o aluno tenha dificuldade em começar a falar, o professor deverá ajudá-lo com as/algumas das seguintes perguntas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ What can you see in the picture? ➤ Where do you think this person is going? Why? ➤ What kind of weather is he/she expecting? ➤ What activities is this person planning to do? ➤ Would you include any other items in this bag? <p><i>O professor pode também ajudar o aluno a expandir o seu discurso, usando, por exemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Can you give me some (more) examples/details? ➤ Can you tell me more about it/that? <p><i>O professor pode ainda lembrar o aluno da tarefa, dizendo, por exemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Remember you have to ...] 	
Professor	Thank you, (A2).	Thank you, (A1).
Total: +/- 3 minutos	<i>[O professor recolhe o material: Picture 1 e Picture 2.]</i>	

3.º MOMENTO

Intervenientes e tempos	Descrição das atividades
Professor	<p>Now, I'd like you to talk to each other for about two minutes while I listen.</p> <p>After that, I'll ask you some questions.</p> <p>The school year is almost over. Your class is going on a trip to celebrate the end of the year. You and your partner have looked for information about two possible destinations.</p> <p>I'm going to give a card to each of you. The information on your cards is different.</p> <p>You have to talk to each other about your suggested destination.</p> <p>You must convince your partner that the destination on your card is the best.</p> <p>You have to agree on which destination to choose.</p> <p><i>[O professor entrega o material aos dois alunos: Card 1 ao aluno A1 e Card 2 ao aluno A2.]</i></p> <p>You have a minute to prepare. Remember you have to talk to each other.</p>
Alunos 1 minuto + +/- 2 minutos	<p><i>[Prestação dos alunos. Os alunos usam o tempo para tomarem conhecimento do material de suporte.</i></p> <p><i>Em caso de impasse, o professor poderá ainda:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - repetir as instruções; - dizer, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ "Could you start, please?" – <i>caso nenhum dos alunos tome a iniciativa e tenha decorrido mais de um minuto.</i> ⇒ "Remember you have to ..." – <i>para lembrar os alunos da tarefa, caso se verifique um grande desvio do tema.</i> ⇒ "Remember you have to talk to each other." – <i>para lembrar os alunos de que devem interagir um com o outro.</i> ⇒ "Remember you should also ask each other some questions." – <i>para lembrar os alunos de que devem fazer perguntas um ao outro.]</i>
Professor Professor e alunos +/- 1 minuto	<p>Thank you.</p> <ul style="list-style-type: none"> • So (A1), is there any place you would really NOT like to go to? Why (not)? • And you (A2), when you are on holiday what/who do you miss the most? / if you were on holiday, what/who would you miss the most? Why (not)?
	<p><i>[O professor pode ajudar o aluno a expandir o seu discurso, usando, por exemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Anything else? ⇒ Can you explain that? ⇒ Can you tell me more about it/that?]
Professor Total: +/- 4 minutos	<p>Thank you both. That is the end of your test.</p> <p><i>[O professor recolhe o material: Card 1 e Card 2.]</i></p>
Total final: +/- 10 minutos	FIM

Picture 2



Prompts:

- What can you see in this picture?
- What kind of holiday is this person going on?
- What kind of person might this bag belong to?
- Could this bag belong to you? Why (not)?

Picture 1



Prompts:

- What can you see in this picture?
- What kind of holiday is this person going on?
- What kind of person might this bag belong to?
- Could this bag belong to you? Why (not)?

Card 1

The school year is almost over. Your class is going on a trip to celebrate the end of the year. You and your partner have looked for information about two possible destinations.

You have found the following information about a trip to London:

- transport – plane;
- 3 star hotel, breakfast included;
- cultural holiday;
- total cost – 350 € per student.

Find out about your partner's destination. Ask about:

- location;
- means of transport;
- accommodation;
- type of holiday;
- cost.

You want to go to London. Your reasons are:

- you've never been on a plane;
- famous monuments (London Eye, Tower of London, Big Ben);
- practising English in England;
- etc.



Card 2

The school year is almost over. Your class is going on a trip to celebrate the end of the year. You and your partner have looked for information about two possible destinations.

You have found the following information about Málaga, Spain:

- transport – bus;
- 3 star hotel, breakfast and dinner included;
- city and beach holiday;
- total cost – 200 € per student.

Find out about your partner's destination. Ask about:

- location;
- means of transport;
- accommodation;
- type of holiday;
- cost.

You want to go to Málaga. Your reasons are:

- you're afraid of flying;
- good weather, city life and beautiful beaches;
- practising English with tourists;
- etc.

Anexo 16 – Categorias e descritores de nível para a avaliação da interação/produção orais – Teste Intermédio de Inglês – 9.º ano (GAVE)

Fonte: Informação n.º 5-C – Inglês – 9.º ano, Critérios de Classificação, Projeto Testes Intermédios 2012/13, GAVE, 2013

Nível	Âmbito 20%	Correção 20%	Fluência 10%	Desenvolvimento temático e coerência 25%	Interação 25%
N5	<ul style="list-style-type: none"> Para se exprimir sobre assuntos do quotidiano, e alguns menos habituais, usa: <ul style="list-style-type: none"> - meios linguísticos suficientes e pertinentes; - eventuais circunstâncias. Apresenta eventuais hesitações/repetições/dificuldades de formulação. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa com correção: <ul style="list-style-type: none"> - estruturas gramaticais simples; - um repertório lexical simples. A pronúncia é claramente inteligível. 	<ul style="list-style-type: none"> Produz um discurso: <ul style="list-style-type: none"> - com algum à-vontade; - com pausas para planear e remediar. Pode exigir ainda algum interlocutor(es) em situações menos habituais. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolve os temas apresentados, mesmo os menos habituais, fornecendo informação adequada e pertinente. Constrói sequências de informação, que ainda podem ser lineares. 	<ul style="list-style-type: none"> Inicia, mantém e conclui conversas simples, utilizando as expressões mais comuns num registo adequado. Reage com correção às funções linguísticas mais frequentes. Faz perguntas/Responde a perguntas e pede esclarecimentos ou reformulações.
N4	<ul style="list-style-type: none"> Para satisfazer necessidades comunicativas simples, usa: <ul style="list-style-type: none"> - um leque ainda limitado de padrões frásicos elementares; - expressões feitas simples; - vocabulário suficiente. Manifesta incompreensões frequentes em situações não habituais. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa com alguma correção: <ul style="list-style-type: none"> - algumas estruturas gramaticais simples; - um repertório lexical simples. A pronúncia é suficientemente clara para ser entendida. 	<ul style="list-style-type: none"> Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - curtos; - com falsas partidas; - com reformulações muito evidentes; - com pausas. Pode exigir algum esforço do(s) interlocutor(es). 	<ul style="list-style-type: none"> Fornece informação limitada sobre assuntos que lhe são familiares. Liga frases simples com conectores simples e mais frequentes, como, por exemplo, "and", "but" e "because". 	<ul style="list-style-type: none"> Interage em situações simples e familiares, utilizando expressões simples e mais frequentes. Reage a um leque ainda limitado de funções linguísticas simples. Indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz. Faz perguntas/Responde a perguntas simples.
N3	<ul style="list-style-type: none"> Para satisfazer necessidades comunicativas simples, usa: <ul style="list-style-type: none"> - um leque ainda limitado de padrões frásicos elementares; - expressões feitas simples; - vocabulário suficiente. Manifesta incompreensões frequentes em situações não habituais. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa com alguma correção: <ul style="list-style-type: none"> - algumas estruturas gramaticais simples; - um repertório lexical simples. A pronúncia é suficientemente clara para ser entendida. 	<ul style="list-style-type: none"> Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - curtos; - com falsas partidas; - com reformulações muito evidentes; - com pausas. Pode exigir algum esforço do(s) interlocutor(es). 	<ul style="list-style-type: none"> Fornece informação limitada sobre assuntos que lhe são familiares. Liga frases simples com conectores simples e mais frequentes, como, por exemplo, "and", "but" e "because". 	<ul style="list-style-type: none"> Interage em situações simples e familiares, utilizando expressões simples e mais frequentes. Reage a um leque ainda limitado de funções linguísticas simples. Indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz. Faz perguntas/Responde a perguntas simples.
N2	<ul style="list-style-type: none"> Para satisfazer necessidades comunicativas básicas, usa: <ul style="list-style-type: none"> - um repertório básico e limitado de palavras e expressões simples relacionadas com situações concretas. Manifesta incompreensões muito frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa, com um controlo muito limitado: <ul style="list-style-type: none"> - poucas estruturas gramaticais simples; - um repertório de palavras/expressões memorizado. A pronúncia é entendida com algum esforço. 	<ul style="list-style-type: none"> Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - muito curtos; - isolados; - estereotipados; - com muitas pausas. Exige muito esforço do(s) interlocutor(es). 	<ul style="list-style-type: none"> Fornece informações básicas. Liga palavras ou grupos de palavras apenas com conectores muito simples, como, por exemplo, "so" e "and". 	<ul style="list-style-type: none"> Interage em situações simples, utilizando as fórmulas mais básicas para contactos sociais. Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas simples.
N1	<ul style="list-style-type: none"> Para satisfazer necessidades comunicativas básicas, usa: <ul style="list-style-type: none"> - um repertório básico e limitado de palavras e expressões simples relacionadas com situações concretas. Manifesta incompreensões muito frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa, com um controlo muito limitado: <ul style="list-style-type: none"> - poucas estruturas gramaticais simples; - um repertório de palavras/expressões memorizado. A pronúncia é entendida com algum esforço. 	<ul style="list-style-type: none"> Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - muito curtos; - isolados; - estereotipados; - com muitas pausas. Exige muito esforço do(s) interlocutor(es). 	<ul style="list-style-type: none"> Fornece informações básicas. Liga palavras ou grupos de palavras apenas com conectores muito simples, como, por exemplo, "so" e "and". 	<ul style="list-style-type: none"> Interage em situações simples, utilizando as fórmulas mais básicas para contactos sociais. Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas simples.

Anexo 17 – Estrutura da entrevista KFS

Fonte: *Key English Test for Schools, Speaking Test, Cambridge English Language Assessment*

Part 1 5 – 6 minutes

In this part of the Speaking test, each candidate interacts with the interlocutor, using the language normally associated with meeting people for the first time, giving factual information of a personal kind, for example, name, place of origin, study, family, etc. Candidates are also expected to be able to talk about their daily life, interests, likes, etc.

Part 2 3 – 4 minutes (Prompt card activity)

Prompt cards are used to stimulate questions and answers of a non-personal kind. The interlocutor reads out instructions and gives a question card to one candidate and an answer card to the other. After the candidates have asked and answered the questions, they change roles, as in the example below.

Example

The interlocutor reads out these instructions and gives a question card to Candidate B and an answer card to Candidate A.

Candidate A, there is some information about a skateboarding competition. Candidate B, you don't know anything about the skateboarding competition, so ask A some questions about it. Now B, ask A your questions about the skateboarding competition and A, you answer them.

Candidate A – your answers

Skateboarding Competition
for anyone 11 – 15 years old

at
Green Park
20 June




1st prize
New Skateboard
visit www.citynews.com for more
information

Candidate B – your questions

Skateboarding Competition

- ◆ where ?
- ◆ for children ?
- ◆ date ?
- ◆ website ?
- ◆ what / win ?



There is a variety of acceptable questions which may be produced using this material. For example:

Where is the competition?
Is the competition for children?
What date is it?
Is there a website address?
What can you win?

The examiner will stop the interaction after 4 or 5 questions have been asked and answered. A different set of prompt cards is then given out, so that Candidate A has the opportunity to ask questions and Candidate B to answer them. In this example, the questions are about a theatre school.

**Candidate B, here is some information about a theatre school.
Candidate A, you don't know anything about the theatre school,
so ask B some questions about it. Now A, ask B your questions
about the theatre school and B, you answer them.**

Candidate B – your answers

"Lenny Grade"



Theatre School
22 High Street


We'll teach you to act, sing and dance!

Classes 3 to 5 p.m. Every Saturday

Fee: £35 a month

Visit: www.theatre.com

Candidate A – your questions

Theatre school 

- ◆ name / school ?

- ◆ what / learn ?

- ◆ when / classes ?

- ◆ cost ?

- ◆ address ?

Anexo 18 – Estrutura da entrevista PET

Fonte: *Preliminary English Test for Schools, Speaking Test, Cambridge English Language Assessment*

Part 1 (2-3 minutes)

Phase 1
Interlocutor

A/B Good morning / afternoon / evening.
Can I have your mark sheets, please?

(Hand over the mark sheets to the Assessor.)

A/B I'm and this is
He / she is just going to listen to us.

A Now, what's your name?
Thank you.

B And what's your name?
Thank you.

Back-up prompts

B Candidate B, what's your surname?
How do you spell it?

Thank you.

A And, Candidate A, what's your surname?
How do you spell it?

Thank you.

How do you write your family
/ second name?

How do you write your family
/ second name?

(Ask the following questions. Ask Candidate A first.)

Where do you live / come from?

Do you study English at school?
Do you like it?

Thank you.

(Repeat for Candidate B.)

Do you live in ...?

Do you have English
lessons?

Phase 2
Interlocutor

(Select one or more questions from the list to ask each candidate. Use candidates' names throughout. Ask Candidate B first.)

What's your favourite school subject? Why?

Tell us about your English teacher.

What do you enjoy doing in your free time?

Tell us about your family.

Thank you.

(Introduction to Part 2)
In the next part, you are going to talk to each other.

Part 2 (2-3 minutes)

Interlocutor
Say to both
candidates:

I'm going to describe a situation to you.

A boy is **leaving** his school because his parents are going to work in **another country**. The students in his class want to give him a **present**. Talk together about the **different** presents they could give him and then decide which would be **best**.

Here is a picture with some ideas to help you.

Place **Part 2 booklet**, open at **Task 1**, in front of candidates.

Pause

I'll say that again.

A boy is **leaving** his school because his parents are going to work in **another country**. The students in his class want to give him a **present**. Talk together about the **different** presents they could give him and then decide which would be **best**.

All right? Talk together.

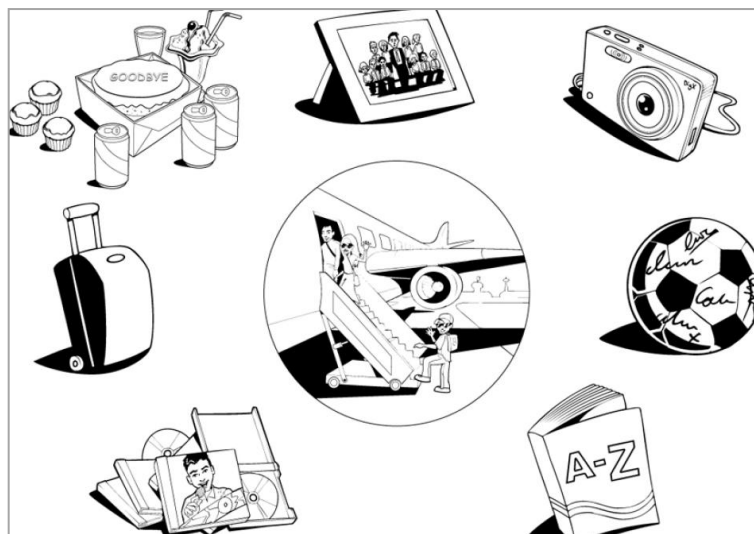
Allow the candidates enough time to complete the task without intervention.
Prompt only if necessary.

Thank you. (Can I have the booklet please?)

Retrieve Part 2 booklet.



About **2-3 minutes** (including time to assimilate the information)



Part 3 (3 minutes)

Interlocutor
Say to both candidates:

Now, I'd like each of you to talk on your own about something. I'm going to give each of you a photograph of teenagers in their **bedrooms at home**.

Candidate A, here is your photograph. (*Place **Part 3 booklet**, open at **Task 1A**, in front of Candidate A.*) Please show it to Candidate B, but I'd like you to talk about it. Candidate B, you just listen. I'll give you your photograph in a moment.

Candidate A, please tell us what you can see in your photograph.

(Candidate A)

Approximately one minute

If there is a need to intervene, prompts rather than direct questions should be used.

Thank you. (Can I have the booklet please?)

Retrieve Part 3 booklet from Candidate A.

Interlocutor

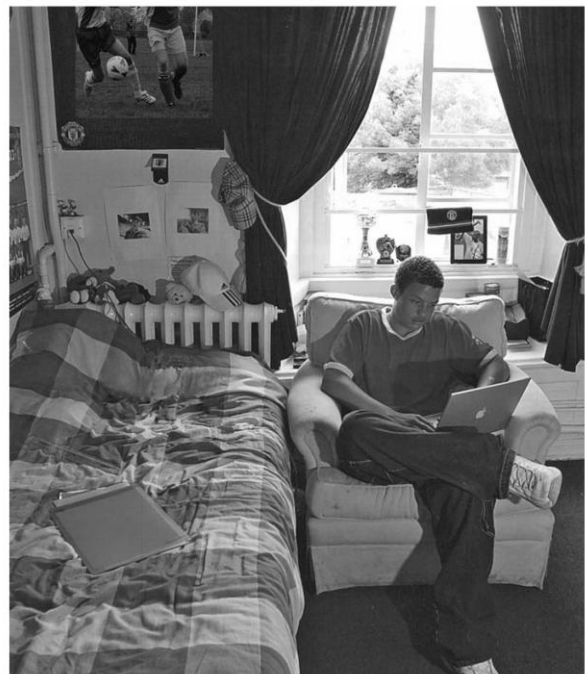
Now, Candidate B, here is your photograph. It also shows a teenager in his **bedroom at home**. (*Place **Part 3 booklet**, open at **Task 1B**, in front of Candidate B.*) Please show it to Candidate A and tell us what you can see in the photograph.

(Candidate B)

Approximately one minute

Thank you. (Can I have the booklet please?)

Retrieve Part 3 booklet from Candidate B.



© Adobe/Beateworks/Corbis

Part 4 (3 minutes)

Interlocutor
Say to both candidates:

Your photographs showed teenagers in their **bedrooms at home**. Now, I'd like you to talk together about the things you have in **your** bedrooms at home **now** and the things you'd like to have in your bedrooms in the **future**.

*Allow the candidates enough time to complete the task without intervention.
Prompt only if necessary.*

Thank you. That's the end of the test.



Parts 3 & 4 should take about **6 minutes** together.

Anexo 19 – Guião I – Teste Intermédio de Inglês – 11.º ano (2015)

Fonte: Teste Intermédio de Inglês, Parte IV – Produção e interação orais, Guiões, 11.º ano de escolaridade, IAVE, 2015

1.º MOMENTO

Intervenientes e tempos	Descrição das atividades
Professor	<p>Good morning/afternoon. My name is and this is my colleague And your names are?</p> <p>First, we'd like to know something about you.</p> <p><i>[1. O professor pode selecionar de entre as perguntas que se seguem, escolhendo o número de estímulos adequado ao tempo. 2. Mesmo que não tenham sido feitas todas as perguntas, o professor pode dar por terminada esta parte assim que o aluno use o tempo previsto ou o professor considere oportuno. 3. As perguntas são feitas entrevistando um aluno de cada vez. 4. Caso o aluno utilize um tom de voz baixo, o professor poderá dizer "I'm sorry but I can't hear you. Could you speak louder, please?" Este pedido pode ser repetido ao longo da prova, sempre que necessário.]</i></p>
Professor e alunos	<p>So, (Student A), <i>[O professor dirige-se ao aluno A.]</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – How do you spend your free time? – Do you think free time is important for teens? Why/Why not? – Do you think school should also offer teens extracurricular activities? Can you give some examples of activities you would like to have at your school? – Tell us, do you think you learn better when you're having fun? Why/Why not? <p>And you, (Student B), <i>[O professor dirige-se ao aluno B.]</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Who do you spend your free time with? – Do you think teens have enough free time nowadays? Why/Why not? – Do you like films? What was the last film you saw? What was it about? <i>[or]</i> Talk about a film that impressed you in some way.
Total: +/- 2 minutos e 30 segundos	<ul style="list-style-type: none"> – What (other) kind of activities do you enjoy doing in your free time?

2.º MOMENTO

Intervenientes e tempos	Descrição das atividades
<p>Professor</p> <p>Aluno +/- 1 minuto</p>	<p>In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a question about your partner's photographs. You mustn't interrupt your partner while he/she's speaking.</p> <p>(Student A), it's your turn first. Here are your photographs. They show teenagers in different learning situations.</p> <p><i>[O professor entrega o conjunto de fotografias 1 ao aluno A.]</i></p> <p>I'd like you to compare the photographs, and mention the benefits and the problems associated with each of them.</p> <p>All right?</p>
<p>Professor</p> <p>Aluno +/- 30 segundos</p>	<p>Thank you.</p> <p>(Student B), which of these learning situations is similar to the one you find at your school? Why?</p>
<p>Professor</p> <p>Aluno +/- 1 minuto</p>	<p>Thank you. Can I have the photographs, please? <i>[O professor recolhe as fotografias.]</i></p> <p>Now, (Student B), here are your photographs. They show teenagers on different types of field trips.</p> <p><i>[O professor entrega o conjunto de fotografias 2 ao aluno B.]</i></p> <p>I'd like you to compare the photographs, and say which of these situations you find more appealing and why.</p> <p>All right?</p>
<p>Professor</p> <p>Aluno +/- 30 segundos</p>	<p>Thank you.</p> <p>(Student A), do you think it is important for students to go on field trips? Why/Why not?</p>
<p>Professor</p> <p>Total: +/- 4 minutos</p>	<p>Thank you. Can I have the photographs, please? <i>[O professor recolhe as fotografias.]</i></p> <p><i>[Prestação do aluno – caso o seu discurso seja insuficiente, revele conteúdo pobre ou o aluno tenha dificuldade em começar a falar, o professor poderá ajudá-lo com as/algumas das seguintes perguntas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - What are the differences between the photographs? - What about the similarities? <p><i>O professor pode também ajudar o aluno a expandir o seu discurso, usando, por exemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - What do you mean? - Can you expand on that? <p><i>O professor pode ainda lembrar o aluno da tarefa, dizendo, por exemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Remember you have to....]

3.º MOMENTO

Intervenientes e tempos	Descrição das atividades
Professor	Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes. I'd like you to imagine you're studying abroad next term. Here are some of the reasons you may have considered before making that decision and a question for you to discuss.
+/- 15 segundos	First, you have some time to look at the task. <i>[O professor entrega o documento aos alunos. Os alunos usam o tempo para tomar conhecimento do material de suporte.]</i>
Professor	Now, talk to each other about why teenagers might want to study abroad.
Alunos +/- 2 minutos	
Professor	Thank you. Now you have about a minute to decide which reason you think is the most important and why.
Alunos +/- 1 minuto	
Professor	Thank you. Can I have the handout, please? <i>[O professor recolhe o material.]</i>
Total: +/- 3 minutos e 30 segundos	<i>[Prestação dos alunos – em caso de impasse, o professor poderá: – repetir as instruções; – dizer, por exemplo: “Could you start, please?”, caso nenhum dos alunos tome a iniciativa e tenha decorrido mais de meio minuto. “Remember you have to...”, para lembrar os alunos da tarefa, caso se verifique um grande desvio em relação ao tema. “Remember you have to talk to each other.”, para lembrar os alunos de que devem interagir entre si.]</i>

4.º MOMENTO

Intervenientes e tempos	Descrição das atividades
Professor e alunos +/- 4 minutos	<i>[O professor pode selecionar algumas perguntas de entre a lista seguinte, respeitando a sua ordem, e escolhendo o número de estímulos adequado à prestação dos alunos. Deve, ainda, solicitar a intervenção alternada dos alunos relativamente a cada questão, usando as seguintes expressões: “What do you think?”, “Do you agree?” ou “And you?”.]</i> – So, have you ever thought of studying abroad? Why/Why not? – What country would you choose? Why? – What impact do you think studying abroad might have on a teenager's life? – Do you think it makes a person more tolerant towards different cultures? How? – What possible negative aspects might there be? – What would you miss the most if you were studying abroad?
Total: +/- 4 minutos e 30 segundos	
Professor	Thank you both. That is the end of your test.
Total final: +/- 15 minutos	FIM

What are the benefits and the problems associated with each learning situation?

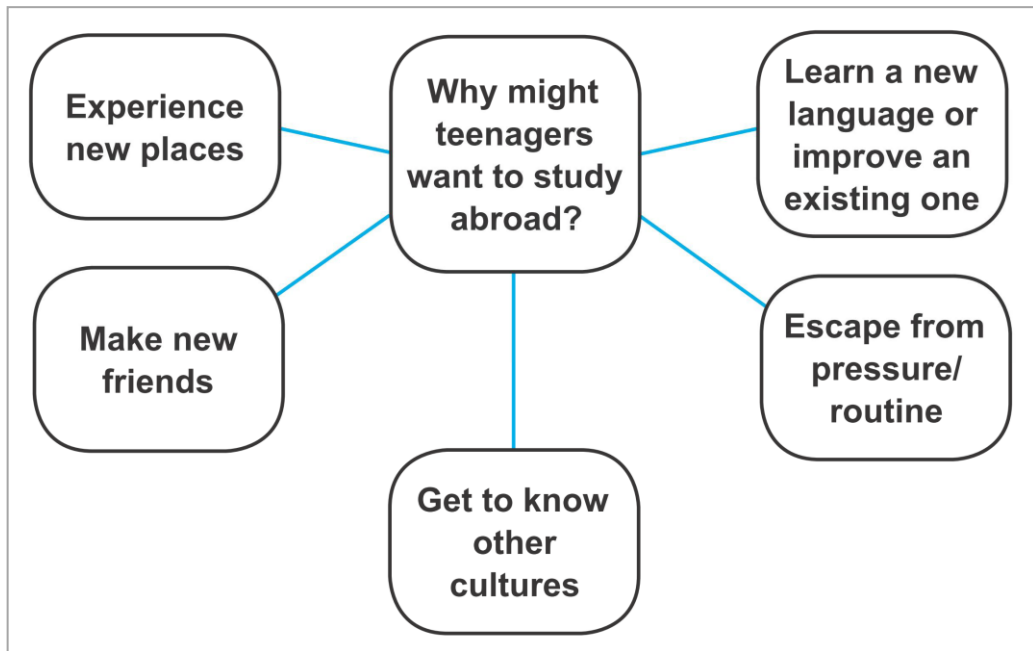
Set 1



Which of these situations do you find more appealing and why?

Set 2





Anexo 20 – Parâmetros e descritores de nível para a avaliação analítica e holística da produção e interações orais – Teste Intermédio de Inglês – 11.º ano (IAVE)

Fonte: Teste Intermédio de Inglês, Parte IV – Produção e interação orais, Critérios de classificação, 11.º ano de escolaridade, IAVE, 2015

Professor classificador

Nível	Pontuação	Correção e âmbito	Fluência	Desenvolvimento temático e coerência	Interação
N5	10	<ul style="list-style-type: none"> Usa com correção: <ul style="list-style-type: none"> estruturas gramaticais variadas e com alguma complexidade; vocabulário variado e adequado. A pronúncia e a entoação são geralmente claras e naturais. Os erros ocasionais não perturbam a comunicação. Para se exprimir com clareza sobre a maioria dos assuntos, usa: <ul style="list-style-type: none"> um leque alargado de recursos linguísticos; expressões complexas/variadas; circunlocuções ocasionais. 	<ul style="list-style-type: none"> Produz discursos: <ul style="list-style-type: none"> longos em velocidade regular; com poucas pausas evidentes; com ritmo adequado. Hesita apenas ocasionalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolve os temas apresentados, mesmo os menos habituais, com consistência, apresentando informação e argumentos relevantes. Utiliza mecanismos de coesão com eficácia. 	<ul style="list-style-type: none"> Inicia, mantém e conclui conversas com eficácia, podendo ainda revelar algum esforço. Usa expressões feitas (por exemplo, fillers) para ganhar tempo, pedir e manter a vez para falar. Faz observações e dá seguimento a declarações de outros. Faz perguntas/Responde a perguntas, verifica se compreendeu e esclarece aspetos ambíguos.
N4	8	<ul style="list-style-type: none"> Usa com correção: <ul style="list-style-type: none"> estruturas gramaticais simples; vocabulário elementar. A pronúncia é claramente inteligível. Para se exprimir sobre assuntos correntes e previsíveis, usa: <ul style="list-style-type: none"> recursos linguísticos suficientes; circunlocuções e repetições. Podem ocorrer eventuais dificuldades de formulação. 	<ul style="list-style-type: none"> Produz um discurso com: <ul style="list-style-type: none"> relativo à-vontade; pausas para planejar e remediar. Podem ocorrer eventuais hesitações. 	<p>O desempenho do aluno revela características do nível 3 e do nível 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fornecer informação simples e direta, exprimindo o essencial. Liga frases simples com conectores, que, na maior parte dos casos, correspondem aos mais frequentes, por exemplo, "and", "but", "so" e "because". 	<ul style="list-style-type: none"> Inicia, mantém e conclui conversas simples, utilizando as expressões mais comuns num registo adequado. Exprime-se e reage com correção a um leque de funções linguísticas mais frequentes. Faz perguntas/Responde a perguntas e pede esclarecimentos ou reformulações.
N3	6	<ul style="list-style-type: none"> Usa, com controlo muito limitado: <ul style="list-style-type: none"> poucas estruturas gramaticais simples; um repertório de palavras/expressões memorizadas simples. A pronúncia é entendida com algum esforço. Para satisfazer necessidades comunicativas básicas, usa: <ul style="list-style-type: none"> um repertório básico e limitado de recursos linguísticos relacionados com situações concretas. Manifesta incompreensões muito frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> muito curtos; isolados; estereotipados; com muitas pausas. Exige muito esforço do(s) interlocutor(es). 	<p>O desempenho do aluno revela características do nível 1 e do nível 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fornecer informações básicas. Liga palavras ou grupos de palavras apenas com conectores elementares, por exemplo, "but" e "and". 	<ul style="list-style-type: none"> Interage em situações simples, utilizando as fórmulas mais básicas para contactos sociais. Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas simples.
N2	4	<ul style="list-style-type: none"> Usa, com controlo muito limitado: <ul style="list-style-type: none"> poucas estruturas gramaticais simples; um repertório de palavras/expressões memorizadas simples. A pronúncia é entendida com algum esforço. Para satisfazer necessidades comunicativas básicas, usa: <ul style="list-style-type: none"> um repertório básico e limitado de recursos linguísticos relacionados com situações concretas. Manifesta incompreensões muito frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> muito curtos; isolados; estereotipados; com muitas pausas. Exige muito esforço do(s) interlocutor(es). 	<p>O desempenho do aluno revela características do nível 1 e do nível 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fornecer informações básicas. Liga palavras ou grupos de palavras apenas com conectores elementares, por exemplo, "but" e "and". 	<ul style="list-style-type: none"> Interage em situações simples, utilizando as fórmulas mais básicas para contactos sociais. Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas simples.
N1	2	<ul style="list-style-type: none"> Usa, com controlo muito limitado: <ul style="list-style-type: none"> poucas estruturas gramaticais simples; um repertório de palavras/expressões memorizadas simples. A pronúncia é entendida com algum esforço. Para satisfazer necessidades comunicativas básicas, usa: <ul style="list-style-type: none"> um repertório básico e limitado de recursos linguísticos relacionados com situações concretas. Manifesta incompreensões muito frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> muito curtos; isolados; estereotipados; com muitas pausas. Exige muito esforço do(s) interlocutor(es). 	<p>O desempenho do aluno revela características do nível 1 e do nível 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fornecer informações básicas. Liga palavras ou grupos de palavras apenas com conectores elementares, por exemplo, "but" e "and". 	<ul style="list-style-type: none"> Interage em situações simples, utilizando as fórmulas mais básicas para contactos sociais. Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas simples.

Professor interlocutor

Nível	Pontuação	Descritores
N5	40	É capaz de comunicar com um nível de fluência e espontaneidade que possibilita interações com o(s) outro(s). Comunica com clareza e eficácia sobre vários temas. Usa recursos linguísticos variados, adequados e precisos. Tem uma pronúncia e entoação claras e naturais. Demonstra controlo gramatical.
N4	32	O desempenho do aluno revela características do nível 3 e do nível 5.
N3	24	É capaz de comunicar com eventuais hesitações e estabelecer uma interação simples com o(s) outro(s). Comunica com alguma clareza sobre temas mais familiares. Usa recursos linguísticos simples. Tem uma pronúncia geralmente inteligível. Domina estruturas gramaticais simples.
N2	16	O desempenho do aluno revela características do nível 1 e do nível 3.
N1	8	É capaz de comunicar sobre temas do dia-a-dia, embora com muitas hesitações. Interage com o(s) outro(s) usando um leque muito limitado de recursos linguísticos. Tem uma pronúncia pouco inteligível e revela um domínio limitado de estruturas gramaticais.

Anexo 21 – Estrutura da entrevista FCE

Fonte: *First for Schools Sample Paper, Cambridge English Language Assessment, 2015*

Part 1

2 minutes (3 minutes for groups of three)

Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague

And your names are?

Can I have your mark sheets, please?

Thank you.

- Where are you from, (*Candidate A*)?
- And you, (*Candidate B*)?

First we'd like to know something about you.

Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate.

People you know

- Who are you most like in your family? Tell us about him/her.
- Do you have a best friend? (What do you like about him/her?)
- Who do you spend time with after school? (What do you do together?)
- Tell us about a good teacher you've had.

Things you like

- What's your favourite subject at school? (Why do you like it?)
- Do you like reading? (What do you like to read?) (Why?)
- Do you enjoy using the internet in your free time? (Why? / Why not?)
- Tell us about the things you like doing at the weekend.

Places you go to

- Do you like your school? (Why? / Why not?)
- Are there any nice places to go in (*candidate's area*)? (What are they?) (Why do you like them?)
- Have you been anywhere nice recently? (Where did you go?) (Why?)
- Where would you like to go for your next holiday (Why would you like to go there?)

1 Trying to win
2 Spending time outside

Part 2
4 minutes (6 minutes for groups of three)

Interlocutor In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a question about your partner's photographs.

(Candidate A), it's your turn first. Here are your photographs. They show **people trying to win in different situations**.

Place **Part 2** booklet, open at **Task 1**, in front of *Candidate A*.

I'd like you to compare the photographs, and say **what you think might be difficult for the people about trying to win in these situations**.

All right?

Candidate A
🕒 1 minute
.....

Interlocutor Thank you.

(Candidate B), **which sport would you prefer to do? (Why?)**

Candidate B
🕒 approximately 30 seconds
.....

Interlocutor Thank you. (Can I have the booklet, please?) Retrieve **Part 2** booklet.

Now, *(Candidate B)*, here are your photographs. They show **people spending time outside in different situations**.

Place **Part 2** booklet, open at **Task 2**, in front of *Candidate B*.

I'd like you to compare the photographs, and say **what you think the people are enjoying about spending time outside in these situations**.

All right?

Candidate B
🕒 1 minute
.....

Interlocutor Thank you.

(Candidate A), **which of these things would you prefer to do? (Why?)**

Candidate A
🕒 approximately 30 seconds
.....

Interlocutor Thank you. (Can I have the booklet, please?) Retrieve **Part 2** booklet.

What might be difficult for the people about trying to win in these situations?

1



What are the people enjoying about spending time outside in these situations?

2



21 After-school classes

Part 3 4 minutes (5 minutes for groups of three)

Part 4 4 minutes (6 minutes for groups of three)

Part 3

Interlocutor Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes (*3 minutes for groups of three*).

I'd like you to imagine that a school is going to start some after-school classes to encourage their students to learn new skills. Here are some ideas for the classes and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task.

Place Part 3 booklet, open at Task 21, in front of the candidates. Allow 15 seconds.

Now, talk to each other about **why students might want to learn to do these skills**.

Candidates

🕒 2 minutes
(3 minutes for groups of three)

.....

Interlocutor Thank you. Now you have about a minute to decide **which two would be the easiest to learn to do well?**

Candidates

🕒 1 minute
(for pairs and groups of three)

.....

Interlocutor Thank you. (Can I have the booklet, please?) *Retrieve Part 3 booklet.*

Part 4

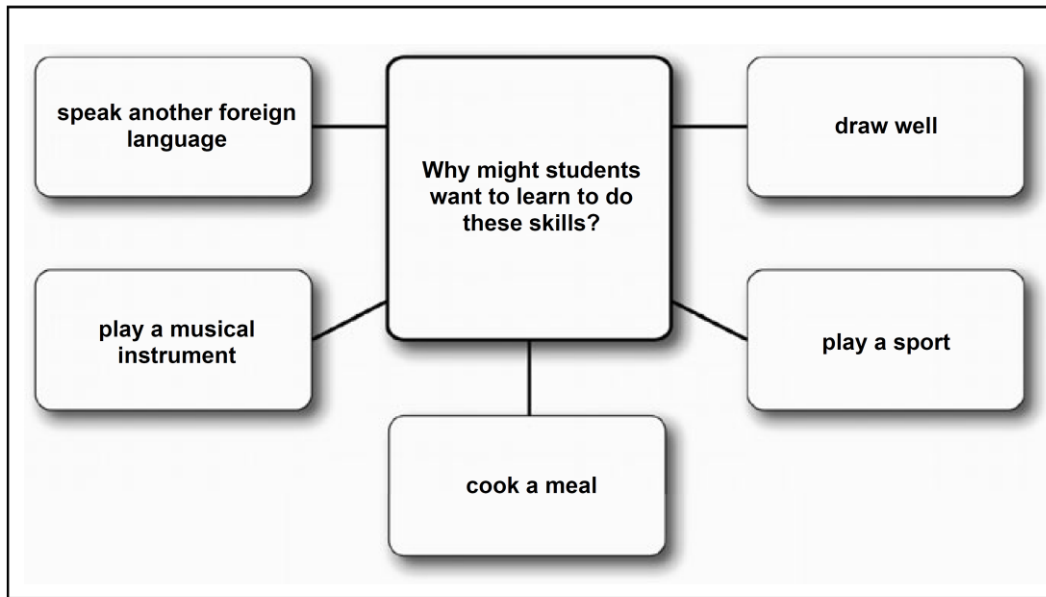
Interlocutor *Use the following questions, in order, as appropriate:*

- **Do you think classes like these would be popular with students? (Why? / Why not?)**
- **How important do you think it is for people to try new activities? (Why?)**
- **Why do you think some people don't like to try new things?**
- **A lot of people enjoy doing sport after school. Do you think this is a good thing? (Why? / Why not?)**
- **What do students enjoy doing after school in (candidate's country)? (Why?)**
- **Do you think it's better to go out and do things after school or is it better to stay at home? (Why?)**

Select any of the following prompts, as appropriate:

- **What do you think?**
- **Do you agree?**
- **And you?**

Thank you. That is the end of the test.



Anexo 22 – Grelhas analítica e holística do FCE

Fonte: *Cambridge English: First for Schools (FCE for Schools) – Speaking Assessment Scales, Cambridge English Language Assessment, 2015*

B2	Grammar and Vocabulary	Discourse Management	Pronunciation	Interactive Communication
5	Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a wide range of familiar topics.	Produces extended stretches of language with very little hesitation. Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas. Uses a range of cohesive devices and discourse markers.	Is intelligible. Intonation is appropriate. Sentence and word stress is accurately placed. Individual sounds are articulated clearly.	Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics.	Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant and there is very little repetition. Uses a range of cohesive devices.	Is intelligible. Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly.	Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.	Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. Contributions are mostly relevant, despite some repetition. Uses basic cohesive devices.	Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	Initiates and responds appropriately. Keeps the interaction going with very little prompting and support.
0	<i>Performance below Band 1.</i>			

B2	Global Achievement
5	Handles communication on a range of familiar topics, with very little hesitation. Uses accurate and appropriate linguistic resources to express ideas and produce extended discourse that is generally coherent.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>
3	Handles communication on familiar topics, despite some hesitation. Organises extended discourse but occasionally produces utterances that lack coherence, and some inaccuracies and inappropriate usage occur.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>
1	Handles communication in everyday situations, despite hesitation. Constructs longer utterances but is not able to use complex language except in well-rehearsed utterances.
0	<i>Performance below Band 1.</i>

Anexo 23 – Estrutura da entrevista Goethe-Zertifikat B1

Fonte: Zertifikat B1 – Deutsch Prüfung für Jugendliche und Erwachsene, Goethe Institut, 2015

Teil 1 Gemeinsam etwas planen Dauer: circa drei Minuten

*Am Ende des Schuljahres möchte deine Klasse eine Party organisieren.
Da ein Mitschüler die Klasse verlässt, wollt ihr ihm ein Abschiedsgeschenk machen.*

Sprich über die Punkte unten, mach Vorschläge und reagiere auf die Vorschläge deines Gesprächspartners/deiner Gesprächspartnerin.
Plant und entscheidet gemeinsam, was ihr tun möchtet.

Klassenparty planen und Geschenk organisieren

- *Wann? Wo?*
- *Wen noch einladen? (Eltern, ...)*
- *Essen, Getränke? (mitbringen, kaufen, ...)*
- *Geschenk?*
- ...

Teil 2 Ein Thema präsentieren Dauer: circa drei Minuten

Wähle ein Thema (Thema 1 oder Thema 2) aus.

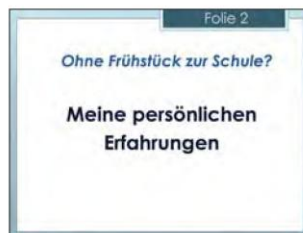
Du sollst deinen Zuhörern ein aktuelles Thema präsentieren. Dazu findest du hier fünf Folien.
Folge den Anweisungen links und schreibe deine Notizen und Ideen rechts daneben.

Thema 1

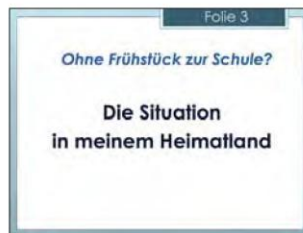
Stelle dein Thema vor.
Erkläre den Inhalt und
die Struktur deiner
Präsentation.



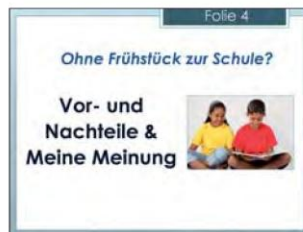
Berichte von deiner
Situation oder
einem Erlebnis im
Zusammenhang mit
dem Thema.



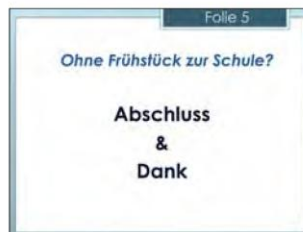
Berichte von der
Situation in deinem
Heimatland und gib
Beispiele.



Nenne die Vor- und
Nachteile und
sag dazu deine
Meinung.
Gib auch Beispiele.



Beende deine
Präsentation und
bedanke dich bei den
Zuhörern.



Teil 2 Ein Thema präsentieren Dauer: circa drei Minuten

Du sollst deinen Zuhörern ein aktuelles Thema präsentieren. Dazu findest du hier fünf Folien.
Folge den Anweisungen links und schreibe deine Notizen und Ideen rechts daneben.

Thema 2

Stelle dein Thema vor.
Erkläre den Inhalt und
die Struktur deiner
Präsentation.



Berichte von deiner
Situation oder
einem Erlebnis im
Zusammenhang mit
dem Thema.



Berichte von der
Situation in deinem
Heimatland und gib
Beispiele.



Nenne die Vor- und
Nachteile und
sag dazu deine
Meinung.
Gib auch Beispiele.



Beende deine
Präsentation und
bedanke dich bei den
Zuhörern.



Teil 3 Über ein Thema sprechen

Nach deiner Präsentation:

Reagiere auf die Rückmeldung und auf Fragen der Prüfer/-innen und des Gesprächspartners/
der Gesprächspartnerin.

Nach der Präsentation deines Partners/deiner Partnerin:

- a) Gib eine Rückmeldung zur Präsentation deines Partners/deiner Partnerin
(z. B. wie dir die Präsentation gefallen hat, was für dich neu oder besonders interessant war usw.).
- b) Stelle auch eine Frage zur Präsentation deines Partners/deiner Partnerin.

Anexo 24 – Grelha com descritores do Goethe-Zertifikat B1

Fonte: Zertifikat B1 – Deutsch Prüfung für Jugendliche und Erwachsene, Goethe Institut, 2015

Bewertungskriterien Sprechen

		A	B	C	D	E		
AUFGABE 1	Erfüllung	Sprachfunktionen (Vorschlag, Zustimmung ...) Inhalt Umfang	Sprachfunktionen in Inhalt und Umfang angemessen behandelt	überwiegend angemessen	teilweise angemessen	kaum angemessen	Gesprächsanteil nicht bewertbar	
	Interaktion	Das Gespräch beginnen, in Gang halten, beenden Reaktionsfähigkeit	angemessen	überwiegend angemessen	teilweise angemessen	kaum angemessen		
	Wortschatz	Register	situations- und partneradäquat	noch weitgehend situations- und partneradäquat	ansatzweise situations- und partneradäquat	nicht mehr situations- und partneradäquat		Äußerung größtenteils unverständlich
		Spektrum	differenziert	überwiegend angemessen	teilweise angemessen oder begrenzt	kaum vorhanden		
		Beherrschung	vereinzelte Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis teilweise	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis erheblich		
	Strukturen	Spektrum	differenziert	überwiegend angemessen	teilweise angemessen oder begrenzt	kaum vorhanden		
Beherrschung (Morphologie, Syntax)		vereinzelte Fehlgriffe stören nicht	mehrere Fehlgriffe stören nicht	mehrere Fehlgriffe stören teilweise	mehrere Fehlgriffe stören erheblich			
AUFGABE 2	Erfüllung	Vollständigkeit Inhalt Umfang	Alle 5 Folien in Inhalt und Umfang angemessen behandelt	3-4 Folien in Inhalt und Umfang angemessen behandelt	2 Folien in Inhalt und Umfang angemessen behandelt oder alle Folien zu knapp	1 Folie in Inhalt und Umfang angemessen behandelt	Präsentation nicht bewertbar	
	Kohärenz	Verknüpfung von Sätzen und Satzteilen nachvollziehbarer Gedankengang	angemessen	überwiegend angemessen	teilweise angemessen	kaum angemessen		
	Wortschatz Strukturen		Wie Aufgabe 1					
AUFGABE 3	Erfüllung	Sprachfunktionen (Rückmeldung, Frage stellen, beantworten) Inhalt Umfang	Sprachfunktionen in Inhalt und Umfang angemessen behandelt	überwiegend angemessen	teilweise angemessen	kaum angemessen	nicht bewertbar	
AUFGABE 1, 2, 3	Aussprache	Satzmelodie Wortakzent Einzelne Laute	Keine auffälligen Abweichungen	Wahrnehmbare Abweichungen beeinträchtigen das Verständnis nicht	Abweichungen beeinträchtigen das Verständnis stellenweise	Abweichungen beeinträchtigen das Verständnis erheblich	nicht mehr verständlich	

Anexo 25 – Exercício de avaliação da oralidade com dramatização e preenchimento de espaços

Fonte: Brown, 2007a: 336

Information Gap Activity

Student A

You are a telephone salesperson for the Best Wear Company. Your partner is a customer. Your partner calls to order some items from your company's catalog. Take the order and fill out the order form. Make sure you have written the order correctly by asking your partner to confirm it. Don't look at your partner's page!

Ordered by:

Name _____

Address _____

City _____

State _____ Zip _____

Telephone _____

Ship to: (Use only if different from "ORDERED BY")

Name _____

Address _____

City _____

State _____ Zip _____

Item number	Quantity	Color	Size	Description	Unit price	Total

Check Method of Payment:

() check / () VISA
 money order () MASTERCARD

Card number: _____

Expiration date: _____

Merchandise Total	
Shipping and Handling	
Total	

Useful Language

Answering the telephone:	Hello, Best Wear Company.
Asking for information:	What's the item number (or price)? What color (or size) would you like?
Confirming the order:	Did you say the item number (or price or color or size) was ...?
Ending the conversation:	Thank you for your order. Good-bye.

© 1999 Prentice Hall Regents. Duplication for classroom use is permitted.

Unit 7 Blackline Master 131

(Figure 19.3 – from H. D. Brown, *New Vistas 2*, 1999: 131)

Information Gap Activity



Student B

You want to place a catalog order. Your partner is a telephone salesperson. Look at the catalog page below. Choose two items you want to buy. Call the Best Wear Company and give your order to your partner. Make sure that your partner takes the order correctly by confirming the information. Don't look at your partner's page!

40% OFF ALL SLEEPWEAR FOR BOYS

#1234X Boys' FLANNEL PAJAMAS
Sizes: S, M, L, XL.
Colors: Red, Blue, Green
Reg. \$20, Sale \$11.99



ALL WATCHES ARE ON SALE!
\$29.99 each

WATER-RESISTANT SPORTS WATCHES
SHOWN:
A. # 7875P EXPLORER
B. # 7876Q GOLDMAN
C. # 7877F DECATHLON
Reg. \$39.99, Sale \$29.99



SAVE ON GIRLS' JEANS
\$9.99

#0017G GIRLS' HIGH MOUNTAIN JEANS
Slim & Regular Sizes 7-16.
Colors: Blue, Brown, Black
Reg. \$15, Sale \$9.99



EVERY SWEATER FOR HER IS ON SALE!
\$17.99

#2323W COTTON/ACRYLIC SWEATERS
Sizes: S, M, L.
Colors: Black, Red, Green, Blue
Reg. \$28, Sale \$17.99



SAVE ON GIFTS FOR MEN
\$14.95

#1185D CLASSIC SUEDE SLIPPERS
Sizes: 7/8-12/13
Reg. \$20, Sale \$14.95



25%-40% OFF ALL WOMENS' HANDBAGS!

A. #4440H VINYL TOTE
Black only. Reg. \$14, Sale \$10.99
B. #4445B PATCHED LEATHER BAG
Colors: Black, Brown.
Reg. \$24.99, Sale \$19.99
C. #4447B DENIM BACKPACK
Blue only. Reg. \$20, Sale \$14.99



Useful Language

Starting the conversation: Hello, I'd like to place an order.
Placing an order: I'd like
Confirming the order: Yes, I said the item number (price or color or size) is

Anexo 26 – Exercícios de avaliação da oralidade (com preparação)

Fonte: Hughes, 2003: 117, 118

Section I

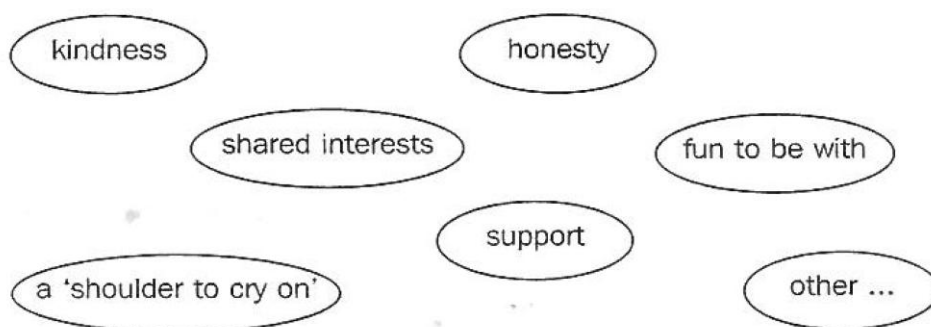
- 1 You have 5 minutes to read the task and **think** about what you want to say.
 - 2 If there is anything which you don't understand, please ask the teacher who is with you.
 - 3 You can make a few notes if you want to. The examiner will not look at them.
 - 4 After this 5 minute preparation time, you will go into the exam room and talk about the subject with a teacher. The examiner will listen.
-

TASK 3

What makes a good friend?

You are going to talk to the teacher about what you value in your friends.

Look at the suggestions below:



Do you think it's better to have one or two really close friends, or a wider circle of less close friends?

What are the qualities in yourself that you think your friends value?

There is an English saying, "Blood is thicker than water", meaning that family relationships are more important/reliable than relationships with friends. Do you agree with this?

Section II

- 1 You have 5 minutes to read the task and **think** about what you want to say.
 - 2 If there is anything which you don't understand, please ask the teacher who is with you. **DON'T start talking with your partner yet.**
 - 3 You can make a few notes if you want to. The examiner will not look at them.
 - 4 After this 5 minute preparation time, you will go into the exam room with your partner.
 - 5 The teacher will start your discussion with you and will then leave the room. He or she will join your conversation later for a further 5 minutes. The examiner will listen.
-

TASK 1

Whether you have a mobile phone or not, many people have opinions about them.

Look at the statements below. Tick (✓) the ones you agree with.

- "I hate it when phones ring at the theatre or cinema."
- "If you have a mobile phone you never feel alone."
- "It's really dangerous to drive and phone at the same time."
- "I feel safer with a mobile phone."
- "I hate them – people look stupid walking around talking on the phone!"

Exchange your ideas about mobile phones with your partner. Talk about the reasons why people have them. What advantages do they have over conventional phones? Are there any disadvantages?

When the teacher returns, tell him/her about your discussion. S/he will then ask you what limits (if any) should be put on when and where mobile phones can be used.

In what ways, for better or worse, is technology changing how we communicate with each other? What about future developments?

Anexo 27 – Exercício de oralidade com formato de respostas controladas

Fonte: Bolton, 1996: 94

26. Und Sie? Was machen Sie gern in Ihrer Freizeit?

a) Partnerübung.

b) Erzählen Sie im Kurs:



	gern	nicht so gern	nie
lesen			
fernsehen			
spazierengehen			
radfahren			
Ski fahren			
schwimmen			
Tennis spielen			

	gern	nicht so gern	nie
fotografieren			
tanzen			
Freunde treffen			
Filme sehen			
Musik hören			
feiern			
...			

(Themen Neu, Band 1, 1992: 55)

3. Dialogübung.

- Krüger...
- Hier ist Gerd. Grüß dich!
Du, Sybille, was hast du eigentlich Mittwoch nach-
mittag gemacht? Wir waren doch verabredet.
- Mensch, tut mir leid. Das habe ich total vergessen.
Da habe ich ferngesehen.

Montag	Freitag	morgen
Dienstag	Samstag	mittag
Mittwoch	Sonntag	nachmittag
Donnerstag		abend

spazierengehen	lesen	wegfahren	lernen
radfahren	arbeiten	Kopfschmerzen	
tanzen gehen	Besuch haben	Sauna	schlafen
schwimmen gehen	fernsehen	einkaufen	



Perfekt: **Trennbare Verben**
einkaufen – eingekauft
fernsehen – ferngesehen


(Themen Neu, Band 1, 1992: 83)

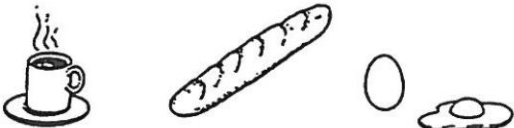
Anexo 28 – Exercício de avaliação da oralidade com recurso a imagens

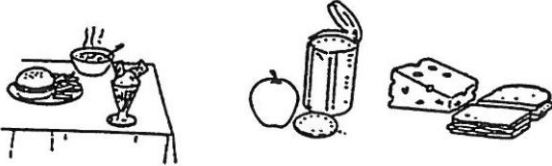
Fonte: Bolton, 1996: 96


Aus dem Alltag


Frage deinen Partner/deine Partnerin nach seinem/ihrem Tagesablauf:

Aufstehen? 

Frühstück? 

Mittagessen? 

Und abends? 

Schlafen? 

(UCLES, 1994: 32; traduzido)

Anexo 29 – Exercício de avaliação da oralidade a pares

Fonte: Bolton, 1996: 99, 100

A Sich verabreden

Sie wollen mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin ins Kino gehen. Hier ist Ihr Terminkalender. Verabreden Sie sich. Notieren Sie, an welchen Tagen und zu welchen Uhrzeiten Sie beide Zeit haben!

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
15 ⁰⁰ – 18 ⁰⁰	zur Ballettgruppe		zum Fußballtraining	zum Zahnarzt			
18 ⁰⁰ – 20 ⁰⁰		zum Englischunterricht			zum Photokurs		
20 ⁰⁰ – 22 ⁰⁰	mit Sabine ins Kino				mit Robert treffen		

B Sich verabreden

Sie wollen mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin ins Kino gehen. Hier ist Ihr Terminkalender. Verabreden Sie sich. Notieren Sie, an welchen Tagen und zu welchen Uhrzeiten Sie beide Zeit haben!

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
15 ⁰⁰ – 18 ⁰⁰		zur Demonstration gegen Atomkraftwerke			zur Gymnastik	Tante Gerda besuchen	Ausflug mit der Familie
18 ⁰⁰ – 20 ⁰⁰	zur Theatergruppe		zur Theatergruppe				
20 ⁰⁰ – 22 ⁰⁰		zum Deutschunterricht		ins Rockkonzert		zum Tanzkurs	

(Wechselspiel, 1986: 52,53)

Anexo 30 – Descritores de escalas relativas à oralidade (QECRL)

Fonte: QECRL, Conselho da Europa, 2001: 91, 103, 113, 114

	PRODUÇÃO ORAL GERAL
C2	É capaz de produzir um discurso claro, bem estruturado, fluente e com uma estrutura lógica eficaz que ajuda o receptor a aperceber-se e a lembrar-se das questões mais significativas.
C1	É capaz de fazer descrições claras e pormenorizadas e de expor assuntos complexos, que integrem subtemas, desenvolvendo questões específicas e terminando com uma conclusão adequada.
B2	É capaz de fazer, metodicamente, uma descrição ou uma exposição, sublinhando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes.
	É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.
B1	É capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição directa de um dos muitos assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões.
A2	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das actividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
A1	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

	COMPREENSÃO DO ORAL GERAL
C2	Não tem qualquer dificuldade em compreender qualquer tipo de linguagem falada, em directo ou pela rádio, independentemente da sua velocidade.
C1	<p>É capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstractos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar.</p> <p>É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo.</p> <p>É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente.</p>
B2	<p>É capaz de entender a linguagem-padrão falada, em directo ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, académica ou profissional. Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os usos idiomáticos influenciam a capacidade de compreender.</p> <p>É capaz de compreender as ideias principais de um discurso, em língua-padrão, linguística ou proposicionalmente complexo, tanto acerca de assuntos abstractos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização.</p> <p>É capaz de seguir um discurso longo e linhas de argumentação complexas desde que o assunto lhe seja razoavelmente familiar e que a organização da exposição seja marcada explicitamente.</p>
B1	<p>É capaz de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identifica quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar.</p> <p>É capaz de compreender as questões principais de um discurso claro, em língua-padrão, sobre assuntos que lhe são familiares, ocorrendo com regularidade no trabalho, na escola, nos tempos livres, etc., incluindo narrativas curtas.</p>
A2	<p>É capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.</p> <p>É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.</p>
A1	É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.

	INTERACÇÃO ORAL GERAL
C2	<p>Tem um bom domínio de expressões idiomáticas e de expressões familiares e uma consciência dos níveis conotativos de significação.</p> <p>É capaz de exprimir com precisão variações finas de sentido, utilizando, com bastante correcção, uma enorme gama de modalidades.</p> <p>É capaz de retomar uma dificuldade e reestruturá-la de tal modo que o interlocutor mal se apercebe disso.</p>
C1	<p>É capaz de se exprimir fluente e espontaneamente, quase sem esforço. Possui bom domínio de um vasto repertório lexical, o que lhe permite ultrapassar lacunas com circunlocuções. Não é óbvia a procura de expressões ou de estratégias de evitação; apenas um tema conceptualmente difícil pode perturbar o fluxo natural e fluido do discurso.</p>
B2	<p>É capaz de utilizar a língua com fluência, correcção e eficácia, em relação a uma vasta gama de assuntos de ordem geral, académica, profissional ou de lazer, indicando claramente as relações entre as ideias.</p> <p>É capaz de comunicar espontaneamente, com um bom controlo gramatical, sem dar a impressão de estar a restringir aquilo que quer dizer e usando o grau de formalidade adequado às circunstâncias.</p> <p>É capaz de comunicar com um nível de fluência e de espontaneidade que torna possíveis as interacções com os falantes nativos sem que haja tensão para nenhuma das partes. É capaz de dar ênfase àquilo que para ele é importante num acontecimento ou numa experiência, expor as suas opiniões e defendê-las com clareza, fornecendo explicações e argumentos.</p>

B1	<p>É capaz de comunicar, com uma certa confiança, sobre assuntos que lhe são familiares, habituais ou não relacionados com os seus interesses e o seu domínio profissional. É capaz de trocar, verificar e confirmar informações, lidar com situações menos habituais e explicar por que razão há um problema.</p> <p>É capaz de exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstractos ou culturais, como filmes, livros, música, etc.</p>
	<p>É capaz de explorar uma ampla camada de linguagem simples para lidar com a maioria das situações possíveis de acontecer durante uma viagem.</p> <p>É capaz de abordar, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida quotidiana (p. ex.: a família, os tempos livres, o trabalho, as viagens e outros acontecimentos correntes).</p>
A2	<p>É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude.</p> <p>É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.</p>
	<p>É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e directa de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres.</p> <p>É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.</p>
A1	<p>É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções.</p> <p>É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.</p>

Anexo 31 – Critérios intermédios de um teste de oralidade (UCLES/RSA)

Fonte: Hedge, 2000: 260

Table 8.1: Criteria in a speaking test

	Level 3	Level 4
<i>Accuracy</i>	Pronunciation must be clearly intelligible even if some influences from L1 remain. Grammatical/lexical accuracy is high though occasional errors which do not impede communication are acceptable.	Pronunciation must be easily intelligible though some residual accent is acceptable. Grammatical/lexical accuracy must be consistently high.
<i>Appropriacy</i>	The use of language must be generally appropriate to function and to context. The intention of the speaker must be clear and unambiguous.	The use of language must be entirely appropriate to context, function, and intention. There is nothing to cause confusion.
<i>Range</i>	A wide range of language must be available to the candidate. Any specific items which cause difficulties can be smoothly substituted or avoided.	There must be only occasional obvious limitations on the range of language. Few allowances have to be made for the fact that the candidate is not a native speaker.
<i>Flexibility</i>	There must be consistent evidence of the ability to 'turn-take' in a conversation and to adapt to new topics or changes of direction.	The candidate must be able to 'turn-take' and 'direct' an interaction appropriately and keep it flowing.
<i>Size</i>	Must be capable of making lengthy contributions where appropriate. Should be able to expand and develop ideas with minimal help from the interlocutor.	Must be capable of making lengthy and complex contributions as appropriate. The interlocutor does not need to support the candidate.

(UCLES/RSA: Certification in Communicative Skills in English: Teacher's Guide: 30,31)

Anexo 32 – Critérios de classificação

Fonte: Bolton, 1996: 137, 138

Grammatik	3 Punkte	Die Äußerungen sind weitgehend fehlerfrei.
	2 Punkte	Die Äußerungen enthalten einige Fehler, die jedoch das Verstehen überhaupt nicht beeinträchtigen.
	1 Punkt	Die Äußerungen enthalten mehrere Fehler, die jedoch das Verstehen nur an einigen Stellen beeinträchtigen.
	0 Punkte	Die Äußerungen sind aufgrund der Fehler weitgehend unverständlich.
Wortschatz	3 Punkte	Der Wortschatz ist variationsreich, und der Schüler kann ihm fehlende Begriffe angemessen umschreiben.
	2 Punkte	Der Wortschatz ist der Aufgabe angemessen, und der Schüler kann ihm fehlende Begriffe in den meisten Fällen angemessen umschreiben.
	1 Punkt	Der Wortschatz ist einfach (aber noch angemessen), und der Schüler kann ihm fehlende Begriffe annähernd umschreiben.
	0 Punkte	Der Wortschatz ist der Aufgabe nur teilweise angemessen.
Aussprache/ Intonation	3 Punkte	Aussprache und Intonation weisen keine wesentlichen Abweichungen von gesprochener Standardsprache auf.
	2 Punkte	Aussprache und Intonation weisen einige Abweichungen auf, die aber das Verstehen nicht beeinträchtigen.
	1 Punkt	Aussprache und Intonation weisen einige Abweichungen auf, die das Verstehen gelegentlich erschweren.
	0 Punkte	Aussprache und Intonation weisen starke Abweichungen auf, die das Verstehen stellenweise unmöglich machen.
Erfüllung der Aufgabenstellung und interaktives Verhalten	3 Punkte	Die Äußerungen sind inhaltlich voll angemessen, und der Schüler kann das Gespräch ohne Hilfen des Lehrers in Gang halten.
	2 Punkte	Die Äußerungen sind inhaltlich angemessen, und der Schüler kann das Gespräch ohne wesentliche Hilfen des Lehrers in Gang halten.
	1 Punkt	Die Äußerungen sind inhaltlich meistens angemessen, der Schüler braucht aber ab und zu die Hilfe des Lehrers, um das Gespräch wieder in Gang zu setzen.
	0 Punkte	Auch mit häufigen Hilfen des Lehrers kommt kein befriedigendes Gespräch zustande.

Anexo 33 – Modelo de identificação de erros

Fonte: Kranert, 2013: 7

A	Falscher Ausdruck: Im Gegensatz zur falschen Wortwahl würden hierunter umfassendere Strukturen fallen, wie etwa unidiomatische Wendungen, z. B.: <i>Wir <u>haben Schwierigkeiten gefunden</u>, (anstatt: Wir sind auf Schwierigkeiten gestoßen.)</i> <i>Sie <u>machte den ersten Fuß</u>, (anstatt: den ersten Schritt)</i> <i>Er <u>machte einen Skandal mit seiner Frau</u>, (anstatt: Er machte ihr eine Szene.)</i>
Art	Verwendung des falschen Artikels, z. B.: <i>Ich mag <u>die Blumen</u>, (anstatt: Ich mag Blumen.)</i> Der erste Satz wäre dann ein Fehler, wenn man sagen möchte, dass man Blumen an sich mag.
Bez	Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug, z. B.: <i>Die Frau arbeitete in der Fabrik <u>seines</u> (anstatt: ihres) Mannes. Ich gibt (anstatt: gebe) es zu.</i>
Gen	Verwendung des falschen Genus, z. B.: <i>Zwischen England und Frankreich liegt nur <u>die</u> (anstatt: der) Kanal; der (anstatt: das) Kind.</i>
K	Falscher Kasus, z. B.: <i>Ich studiere zwei <u>verschiedenen</u> (anstatt: verschiedene) Fremdsprachen. Es gibt <u>einen</u> großen (anstatt: ein großes) Problem. Aus <u>religiöse</u> Gründe (anstatt: aus religiösen Gründen) ist das nicht möglich.</i>
Konj	Verwendung der falschen Konjunktion, z. B.: <i>In einem arabischen Land soll ein Mann eine Frau nicht küssen, <u>obwohl</u> sie befreundet (anstatt: auch wenn/selbst wenn) sind. <u>Wenn</u> (anstatt: als) ich gestern aufwachte.</i>
M	Falscher Modusgebrauch; z. B.: <i>Wenn ich reich <u>war</u> (anstatt: wäre), würde ich nach Deutschland in Urlaub fahren.</i>
mF	morphologischer Fehler, nicht existierende Formen von Verben, Adjektiven und Substantiven, z. B.: <i>Er grüßt mich mit <u>dröhender</u> Stimme (anstatt: dröhnender). Das Gebirge <u>erhebt</u> (anstatt: erhob) sich vor mir.</i>
Mv	Falsches Modalverb, z. B.: <i>Du <u>musst</u> hier nicht rauchen (anstatt: darfst).</i>
Präp	Verwendung der falschen Präposition, z. B.: <i>Ich kümmere mich <u>über</u> (anstatt: um) die Kinder. Er behandelt sie <u>als</u> (anstatt: wie) ein Tier.</i>
Pron	Falscher Pronomengebrauch, z. B.: <i>Ich frage <u>diesen</u> (anstatt: ihn). Ich habe <u>dem</u> (anstatt: ihm) geholfen.</i>
R	Falsche Rechtschreibung, z. B.: <i>Sie <u>studirt</u> (anstatt: studiert). Wenn <u>Man</u> (anstatt: man) jemanden begrüßt, ...</i>
Sb	Satzbau: unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchender Fehler, z. B.: <i>Lehrer <u>fragt Schüler auf</u> <u>Tafel</u>. (gemeint ist: Der Lehrer forderte den Schüler auf, an die Tafel zu kommen.)</i>
St	Satzstellung: falsche Wort- oder Satzgliedstellung, z. B.: <i>Gestern <u>ich habe</u> (anstatt: habe ich) viel gegessen. Ich bin nicht ins Kino gegangen, sondern <u>habe ich</u> (anstatt: Ich habe) viel gearbeitet.</i>
T	Falscher Tempusgebrauch, z. B.: <i>Bevor ich <u>esse</u> (anstatt: gegessen habe), habe ich mir die Hände gewaschen.</i>
W	Falsche Wortwahl, z. B.: <i>Er wirft mir einen <u>engstirnigen</u> Blick zu (anstatt: skeptischen). Ich wollte Geld gewinnen (anstatt: sparen). Das ist <u>gewöhnlich</u> bei uns (anstatt: üblich).</i>
Z	Falsche oder fehlende Zeichensetzung, z. B.: <i>Ich weiß <u>__</u> dass ich nichts weiß, (anstatt: Ich weiß, dass ich nichts weiß.)</i>

(Kleppin, 2013: 144)