

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Patrícia Martins Gomes

**Dentro e fora da sala de aula – espaços articulados de promoção da oralidade**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Patrícia Martins Gomes

## **Dentro e fora da sala de aula – espaços articulados de promoção da oralidade**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do  
Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Flávia Vieira**  
e do  
**Professor Doutor Pedro Doño**

## DECLARAÇÃO

Nome: Ana Patrícia Martins Gomes

Endereço eletrónico: Anapatgomes13@gmail.com

Telefone: 916690536

Bilhete de Identidade/Cartão do Cidadão: 11041917

Título do relatório: Dentro e fora da sala de aula – espaços articulados de promoção da oralidade

Orientadores:

Professora Doutora Flávia Vieira

Professor Doutor Pedro Doño

Ano de conclusão: 2015

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura:

## DECLARAÇÃO

Nome: Ana Patrícia Martins Gomes

Endereço eletrónico: Anapatgomes13@gmail.com

Telefone: 916690536

Bilhete de Identidade/Cartão do Cidadão: 11041917

Título do relatório: Dentro e fora da sala de aula – espaços articulados de promoção da oralidade

Orientadores:

Professora Doutora Flávia Vieira

Professor Doutor Pedro Dono

Ano de conclusão: 2015

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura:

## AGRADECIMENTOS

Neste meu percurso muitos foram os que me apoiaram, principalmente já na reta final, quer fosse com um conselho prático, com suporte e material, ou até mesmo com uma palavra encorajadora.

Devo agradecer aos meus supervisores de estágio, a **Doutora Flávia Vieira** e o **Doutor Pedro Dono**, por todo o tempo que disponibilizaram para me orientar desde o primeiro momento até ao final, e pela paciência nesta jornada que para mim era nova, e que com a vossa sabedoria foi facilitada.

Devo agradecer também às minhas orientadores cooperantes, a **Prof<sup>a</sup> Madalena Paiva** e a **Prof<sup>a</sup> Sílvia Carvalho**, por terem sido incansáveis, em conselhos, em materiais, e em apoio. Foi um prazer ter trabalhado e aprendido com pessoas tão especiais.

Devo agradecer também à minha colega de estágio, **Joana Cabo**, a minha pequena “Cable”, com quem partilhei momentos fáceis e os mais complicados também, com quem tive oportunidade de trocar ideias, atividades e risadas.

À **Direção** da Escola Dr. Francisco Sanches e restante comunidade educativa por terem contribuído para a possibilidade de implementar o meu Projeto. Tal como a minha colega Joana referiu, também eu todos os dias sinto saudades dos corredores e das salas de aula, até daquele aroma característico da madeira, e que apesar de simples, nos relembram a verdadeira essência do que é a escola, e que ficarão para sempre na minha memória.

Devo agradecer também à **Maria João** por me ter apoiado sempre, mesmo nos momentos mais difíceis, e me ter dito que eu era capaz vezes sem fim, até eu o perceber. Obrigada pelo companheirismo sem o qual não teria conseguido levar tudo isto avante. Obrigada à **família** da Maria João por todo o “tu consegues, força”.

Por fim, e não menos importante, **à minha família e amigos**, que é composta por seres incríveis, que me apoiam desde o meu primeiro passo, e continuam a dar-me força para todos os meus passos importantes. Não vou enumerar nomes pois excederia as páginas possíveis, e todos e cada um deles sabem a quem me refiro. É o vosso amor incondicional que tem feito de mim quem sou. Obrigada.

Dentro e fora da sala de aula – espaços articulados de promoção da oralidade

Ana Patrícia Martins Gomes

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Universidade do Minho – 2015

## RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da realização do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e visa apresentar e avaliar um Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada relacionado com a promoção da oralidade, dentro e fora da sala de aula, que foi implementado numa turma do 9º ano, nas disciplinas de inglês e de espanhol, no ano letivo de 2013/14. Os objetivos desse projeto foram os seguintes: diagnosticar atitudes e capacidades dos alunos no âmbito da oralidade em língua estrangeira; desenvolver atividades de promoção da oralidade dentro e fora da aula de língua estrangeira, monitorizando o seu impacto nas atitudes e capacidades dos alunos; identificar potencialidades e limitações das atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula no âmbito da oralidade em língua estrangeira.

A escolha da promoção da oralidade prendeu-se fundamentalmente com o facto de me ter apercebido no início do estágio que esta era a competência em que mais ressaltava a dificuldade da maioria dos alunos desta turma, tanto em inglês como em espanhol. Assim, tentei desenvolver atividades que aumentassem a motivação dos alunos para falar nestas duas disciplinas. A promoção da oralidade dentro e fora da sala de aula, em dois espaços articulados embora diferentes entre si, permitiu verificar até que ponto fora da aula os alunos poderiam desenvolver processos comunicativos de forma mais autónoma, e ao mesmo tempo de forma colaborativa, com o apoio dos colegas. A atividade desenhada para pôr em prática nesse contexto funcionou como um projeto final, e foi desenvolvido pelos alunos, com o meu suporte e orientação, durante a intervenção.

Para avaliar a intervenção, foi recolhida informação através de observações, questionários iniciais, implementação de estratégias recorrendo a um questionário de autorregulação, reflexão sobre as práticas e análise de desempenhos, e questionário final. A avaliação da intervenção permite concluir que houve desenvolvimento não só das competências orais dos alunos, mas também de atitudes positivas face à oralidade

Inside and outside of the classroom – articulated spaces to promote speaking

Ana Patrícia Martins Gomes

*Practicum* Report

Master of English and Spanish Teaching in Basic and Secondary Education

Universidade do Minho - 2015

## ABSTRACT

The present report is part of a professional training course unit (practicum) within the Master of English and Spanish Teaching in Basic and Secondary Education. It aims to present and evaluate a Supervised Pedagogical Intervention Project related to the promotion of speaking inside and outside the classroom, carried out in a 9<sup>th</sup> grade class, in English and Spanish learning.

The main aims of the project were: to diagnose students' attitudes and capacities in relation to speaking in a foreign language; to develop activities to promote speaking inside and outside the classroom, monitoring its impact in the students' attitudes and capacities; to identify the potential value and constraints from activities developed inside and outside the classroom in relation to oral communication in the foreign language.

The choice of promoting speaking with these students was due to the fact that during the observation classes I had with them, I've realized that this was the competence where most of them had most difficulties in both languages. Taking into consideration that the best way to learn a native or foreign language is by speaking it, I've tried to develop activities to enhance these students' motivation to speak in both these languages. In relation to promoting speaking skills in two articulated spaces, so different between them, my goal was to try to find out how that difference of spaces could motivate the students to develop communicative processes in a more autonomous way, and at the same time in a collaborative way, with the group support (class). The activity designed to be carried out outside the classroom was a project, and the students, with my support and orientation, developed it during my intervention.

To evaluate the intervention, information was collected through initial observation, initial questionnaires, teaching strategies and self-regulation questionnaires, reflection about practice and analysis of students' performance, and a final questionnaire. The evaluation results show that the students developed oral proficiency skills as well as positive attitudes towards speaking.

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>CAPÍTULO I – ABORDAGEM TEÓRICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	14
1.1 A expressão oral na aprendizagem de línguas estrangeiras	14
1.1.1 O enfoque na comunicação	14
1.1.2 A oralidade fora do contexto sala de aula	20
1.1.3 A autonomia no ensino e aprendizagem de línguas	22
1.2 Contexto de intervenção	26
1.2.1 A escola	27
1.2.2 A turma e as suas percepções face ao Inglês e ao Espanhol	28
1.2.3 A oralidade nos documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas	32
1.3 Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias didáticas e investigativas	34
<b>CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	37
2.1 Atividades de promoção da oralidade na turma de Inglês	37
2.1.1 Sequência didática 1	37
2.1.2 Avaliação da sequência didática	38
2.1.3 Sequência didática 2	40
2.1.4 Avaliação da sequência didática	41
2.1.5 Sequência didática 3	46
2.1.6 Avaliação da sequência didática	47
2.2 Atividades de promoção da oralidade na turma de Espanhol	50
2.2.1 Sequência didática 1	50
2.2.2 Avaliação da sequência didática	51
2.2.3 Sequência didática 2	56
2.2.4 Avaliação da sequência didática	56
2.2.5 Sequência didática 3	61
2.2.6 Avaliação da sequência didática	62
2.3 Projetos da oralidade fora do contexto sala de aula	64
2.4 Avaliação global do projeto de intervenção	68

2.4.1 Registos de autorregulação nas intervenções de Inglês	68
2.4.2 Registos de autorregulação nas intervenções de Espanhol	70
2.4.3 Avaliação global da intervenção fora do contexto sala de aula	72
2.4.4 Avaliação final	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	77
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	80
<b>ANEXOS</b>	82
ANEXO 1: Grelha de Observação - Exemplo	82
ANEXO 1.1: Grelha de Observação - Preenchida	83
ANEXO 2: Questionário Inicial – Inglês e Espanhol	84
ANEXO 3: Síntese das Sequências Didáticas de Inglês	85
ANEXO 4: Síntese das Sequências Didáticas de Espanhol	87
ANEXO 5: PowerPoint utilizado para a introdução do tema “Tattoos & Piercings” (Inglês)	89
ANEXO 6: Textos utilizados para a reflexão dos alunos e comunicação oral (Inglês)	90
ANEXO 7: Questionário de autorregulação da aula “Tattoos & Piercings” (Inglês)	91
ANEXO 8: PowerPoint utilizado para introduzir as estratégias de comunicação oral (Inglês)	92
ANEXO 9: Cartões para as simulações do exame Key For Schools (Inglês)	94
ANEXO 10: Questionário de autorregulação da atividade estratégias de comunicação e preparação para o exame Key For Schools (Inglês)	95
ANEXO 11: Questionário de autorregulação da atividade com falante nativo (Espanhol)	97
ANEXO 12: Trabalhos propostos pelos alunos para as simulações feitas no âmbito do tema da música (Espanhol)	98
ANEXO 13: Questionário de autorregulação para a aula sobre Explorar perceções dos alunos sobre a música. Simulações (Espanhol)	99
ANEXO 14: Questionário de autorregulação para a aula com falante nativo (Espanhol)	100
ANEXO 15: Questionário de autorregulação para a atividade de construção criativa de um conto (Espanhol)	101
ANEXO 16: Guião para orientar a atividade fora da sala e aula em inglês e espanhol	102
ANEXO 17: Diário de bordo para monitorizar a atividade fora da sala de aula em inglês e espanhol	103
ANEXO 18: PrintScreen do grupo criado no Facebook para orientar a atividade fora da sala de	

aula em inglês	104
ANEXO 19: PrintScreen do trabalho realizado pelo grupo 1 de inglês	104
ANEXO 20: PrintScreen do grupo criado no Facebook para orientar a atividade fora da sala de aula em espanhol	105
ANEXO 21: PrintScreen do trabalho realizado pelo grupo 1 de espanhol	105
ANEXO 22: PrintScreen do trabalho realizado pelo grupo 2 de espanhol	106
ANEXO 23: PrintScreen do trabalho realizado pelo grupo 3 de espanhol	106
ANEXO 24: Questionário Oral Final: Reflexão sobre o desenvolvimento da oralidade dentro e fora da sala de aula (Inglês)	107
ANEXO 25: Questionário Oral Final: Reflexão sobre o desenvolvimento da oralidade dentro e fora da sala de aula (Espanhol)	108
ANEXO 26: Registos reflexivos sobre as intervenções (Inglês)	109

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1a: Percepções dos alunos em relação a inglês (Questionário inicial)	29
GRÁFICO 1b: Percepções dos alunos em relação a espanhol (Questionário inicial)	30
GRÁFICO 2a: Constrangimentos sentidos pelos alunos a inglês	30
GRÁFICO 2b: Constrangimentos sentidos pelos alunos a espanhol	31
GRÁFICO 3a: Tipos de atividades preferidas pelos alunos a inglês	31
GRÁFICO 3b: Tipos de atividades preferidas pelos alunos a espanhol	32
GRÁFICO 4: Como os alunos avaliam a importância da atividade (Inglês, Sequência 1)	39
GRÁFICO 5: A capacidade da atividade para enriquecer os conhecimentos dos alunos (Inglês, Sequência 1)	39
GRÁFICO 6: Alteração da percepção dos alunos em relação ao tema (Inglês, Sequência 1)	40
GRÁFICO 7: Atitudes dos alunos: Vergonha e timidez (Inglês, Sequência 2)	42
GRÁFICO 8: Atitudes dos alunos: Receio da avaliação ou troça dos colegas (Inglês, Sequência 2)	43
GRÁFICO 9: Atitudes dos alunos: Receio da avaliação da professora (Inglês, Sequência 2)	43
GRÁFICO 10: Atitudes dos alunos: Receio em dar erros (Inglês, Sequência 2)	44
GRÁFICO 11: Atitudes dos alunos: Dificuldades de gramática e vocabulário (Inglês, Sequência 2)	44

GRÁFICO 12: Estratégias de comunicação utilizadas (Inglês, Sequência 2)	45
GRÁFICO 13: Autoavaliação da experiência de comunicação com o falante nativo americano (Inglês, Sequência 3)	47
GRÁFICO 14: Autoavaliação da participação oral com o falante nativo americano (Inglês, Sequência 3)	47
GRÁFICO 15: Atitudes dos alunos: Vergonha e timidez (Inglês, Sequência 3)	48
GRÁFICO 16: Atitudes dos alunos: Receio da avaliação ou troça dos colegas (Inglês, Sequência 3)	48
GRÁFICO 17: Atitudes dos alunos: Receio da avaliação da professora (Inglês, Sequência 3)	49
GRÁFICO 18: Atitudes dos alunos: Receio em dar erros (Inglês, Sequência 2)	49
GRÁFICO 19: Atitudes dos alunos: Dificuldades de gramática e vocabulário (Inglês, Sequência 2)	50
GRÁFICO 20: Autoavaliação da participação oral na aula de língua espanhola (Espanhol, Sequência 1)	52
GRÁFICO 21: Autoavaliação da participação no trabalho de grupo (Espanhol, Sequência 1)	52
GRÁFICO 22: Atitudes dos alunos: Vergonha e timidez (Espanhol, Sequência 1)	53
GRÁFICO 23: Atitudes dos alunos: Receio da avaliação ou troça dos colegas (Espanhol, Sequência 1)	53
GRÁFICO 24: Atitudes dos alunos: Receio da avaliação da professora (Espanhol, Sequência 1)	54
GRÁFICO 25: Atitudes dos alunos: Receio em dar erros (Espanhol, Sequência 1)	54
GRÁFICO 26: Atitudes dos alunos: Dificuldades de gramática e vocabulário (Espanhol, Sequência 1)	55
GRÁFICO 27: Autoavaliação da experiência de comunicação com falante nativo Espanhol (Espanhol, Sequência 2)	58
GRÁFICO 28: Autoavaliação da participação oral com o falante nativo Espanhol (Espanhol, Sequência 2)	58
GRÁFICO 29: Atitudes dos alunos: Vergonha e timidez (Espanhol, Sequência 2)	59
GRÁFICO 30: Atitudes dos alunos: Receio da avaliação da professora ou troça dos colegas (Espanhol, Sequência 2)	59
GRÁFICO 31: Atitudes dos alunos: Receio em dar erros (Espanhol, Sequência 2)	60
GRÁFICO 32: Atitudes dos alunos: Dificuldades de gramática e vocabulário	

(Espanhol, Sequência 2)	60
GRÁFICO 33: Principais dificuldades na produção oral (Espanhol, Sequência 3)	62
GRÁFICO 34: Atitudes dos alunos face à produção oral (Espanhol, Sequência 3)	63
GRÁFICO 35: Estratégias utilizadas na produção oral (Espanhol, Sequência 3)	63
GRÁFICO 36: Atitudes dos alunos face às atividades desenvolvidas na aula (Espanhol, Sequência 3)	64

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: Comparação entre aprendizagem tradicional e autónoma	24
QUADRO 2: Síntese dos objetivos, estratégias e informação recolhida	35
QUADRO 3: Exemplos dados pelos alunos na simulação do exame Key For Schools (Inglês)	45
QUADRO 4: Perceções dos alunos em debate sobre a sequência didática 1 (Espanhol)	55
QUADRO 5: Preparação dos temas para a interação com falante nativo espanhol	57
QUADRO 6: Constrangimentos muito ou bastante sentidos na oralidade (Inglês)	68
QUADRO 7: Constrangimentos muito ou bastante sentidos na oralidade (Espanhol)	71

Nota: este relatório segue as normas do acordo ortográfico em vigor, exceto em citações e títulos de obras cujos autores não o seguem, respeitando-se nestes casos a grafia original.

## INTRODUÇÃO

Pode-se aprender a falar de outra maneira senão falando? Pode-se executar escalas musicais, reproduzir uma partitura, sem cometer erros? Pode-se aprender a nadar sem lançar-se na água—preferencialmente onde conseguimos tocar o fundo? A dirigir sem colocar-se ao volante? Evidentemente que não. Por que não seria o mesmo quando se quer falar uma língua estrangeira? O professor como o monitor está lá para ajudar aquele que se lançou na água. Se ele tem medo que ele se afogue, o estudante nunca aprenderá a nadar.

(Courtillon, 2003, p.110, trad.)

O presente relatório resulta do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, visando a exploração e investigação de estratégias de promoção da oralidade em língua estrangeira – inglês e espanhol –, com uma turma do 9º ano de escolaridade.

A escolha do tema foi influenciada pelo facto de ter verificado dificuldades nos alunos ao nível da oralidade, aquando das primeiras observações de aulas. Essas dificuldades incluíam a interação na sala de aula e a qualidade da produção oral. Acrescente-se, ainda, que na sua maioria, os alunos tinham uma tendência para falar na língua materna.

Tendo como principal preocupação a promoção da oralidade e a superação de dificuldades, decidi trabalhar este tema dentro e fora da sala de aula, de forma complementar, procurando perceber até que ponto o trabalho fora da sala de aula, fora da pressão social da professora e dos colegas, poderia potenciar e motivar a oralidade nestes alunos. Durante este processo, desenvolvi estratégias promotoras da oralidade dentro da sala de aula, de forma a conseguir confrontar processos e resultados em ambos os casos e perceber até que ponto a articulação de diferentes contextos de aprendizagem traria efeitos positivos ao nível da aprendizagem por parte alunos.

Uma das principais preocupações deste projeto seria pôr os alunos em contacto com as línguas estrangeiras fora da sala de aula, em contexto informal, onde o aluno não estivesse sob a pressão da avaliação da professora e de todos os colegas, e não sentisse a pressão das limitações de tempo impostas pela duração das aulas. Nesse espaço poderia incluir-se o contexto escolar e não escolar, dos quais são exemplos a própria casa, a casa de colegas, a biblioteca escolar, ou

qualquer outro lugar onde o aluno pudesse, através de um processo autónomo e ao mesmo tempo trabalhando em grupo, desenvolver as atividades propostas.

A meu ver, esta articulação de espaços poderia promover uma valorização da comunicação e uma valorização da autonomia, bem como uma expansão do espaço de aprendizagem, tradicionalmente reduzido à aula e ao trabalho individual em casa, normalmente escrito. Ora, com aulas de duração de 45 minutos, pareceu-me essencial que os alunos levassem o inglês e o espanhol para fora da sala de aula, de forma a potenciarem as suas competências.

Outro dos aspetos que me levou à escolha da oralidade e à articulação dos espaços foi o facto de no ano referente a este estágio, e pela primeira vez em todas as escolas do 3º ciclo em Portugal, os alunos do 9º ano realizarem um exame de inglês denominado “Key for Schools” (KET – Key English Test), da Universidade de Cambridge, onde a componente da oralidade correspondia a 25% da avaliação final.

A promoção da autonomia por parte do aluno não foi apenas tida em atenção na articulação dos espaços, mas também nas atividades que foram sendo desenvolvidas ao longo do processo de investigação-ação, através de uma pedagogia centrada nos alunos, com exercícios de autorregulação que lhes permitissem desenvolver uma maior consciência acerca das suas dificuldades e aprendizagens.

O desenvolvimento do meu projeto de intervenção implicou tarefas aos níveis da fundamentação, programação e intervenção, como explicam os autores Richards & Rodgers (1986, p. 287) e Stern (1992, cit. in Vieira, 1998, p.55):

- um nível teórico de fundamentação dos restantes, onde se definem pressupostos acerca da natureza da língua e da sua aprendizagem;
- um segundo nível mais programático, com implicações diretas no desenho curricular, onde se definem objetivos, conteúdos e atividades, assim como o papel do professor, dos alunos e dos materiais instrucionais no processo de ensino/aprendizagem;
- um nível prático, de realização concreta dos níveis anteriores, onde deve incidir a avaliação da sua validade e eficácia.

O presente relatório encontra-se dividido em dois capítulos, sendo o primeiro dedicado à contextualização teórica do projeto, justificando as abordagens e estratégias utilizadas, e à caracterização do contexto onde foi posto em prática. Serão também referidos alguns documentos orientadores do processo ensino aprendizagem de inglês e de espanhol. O capítulo termina com a apresentação do Plano Geral de Intervenção.

No segundo capítulo, serão apresentadas as principais sequências didáticas implementadas em cada uma das disciplinas, bem como os seus resultados, de forma a perceber o seu impacto nos alunos. Neste capítulo será também apresentada a informação recolhida através de questionários de autorregulação administrados aos alunos, bem como dos questionários finais, que foram realizados de forma oral.

O relatório finaliza com as considerações finais, onde farei uma reflexão sobre os resultados da implementação do projeto, refletindo sobre o seu impacto no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

# Capítulo I - ABORDAGEM TEÓRICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Este capítulo inicial apresenta a fundamentação teórica para o desenvolvimento da minha intervenção, bem como o contexto onde o projeto foi desenvolvido, incluindo os documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas, e por fim, o projeto de intervenção.

## **1.1 A EXPRESSÃO ORAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

### **1.1.1 O enfoque na comunicação**

Communication is the art of being understood.

Peter Ustinov (cit. in Sen, 2006, p.2)

A base da comunicação é veicular uma mensagem de modo a que esta seja entendida pelo recetor. Nesse momento, verificamos o fenómeno da comunicação. Assim sendo, uma boa capacidade de comunicação subentende uma boa compreensão por parte dos outros, na forma como recebem as nossas mensagens.

Desde cedo iniciamos a nossa abordagem comunicativa, ainda enquanto bebés, quando a interação age como meio de comunicação para que se entenda quando é necessário trocar uma fralda, ou até alimentar. E à medida que crescemos, cresce também a necessidade de melhor comunicar, e a complexidade que gira em torno desse ato. Pouco a pouco, vamos descobrindo novas palavras, e novas formas de as usar, sendo que grande parte do repertório de palavras e estratégias se vão desenvolvendo inconscientemente, através de modelos que vamos observando e vivenciando. Contudo, é na escola que temos oportunidade de aperfeiçoar o nosso modelo de comunicação, que foi o que tentei fazer com estes alunos ao implementar atividades comunicativas.

Através da prática, percebemos que na comunicação o fator mais importante incide na interpretação da mensagem, e não tanto na mensagem em si. Assim sendo, na aprendizagem de línguas estrangeiras, é importante dar a entender aos alunos que, ainda que todos os elementos de uma frase não estejam totalmente corretos, o importante é que o recetor decifre a mensagem, promovendo a iniciativa de comunicar sem que o principal fator seja o medo de errar, mas sim a intenção de se fazer entender.

É necessário ter sempre em mente que a comunicação é um processo contínuo de expressão, interpretação e negociação. Deste modo, e segundo Savignon (1983, p. 8), a competência comunicativa:

- pode ser definida como um conceito dinâmico, dependente da negociação entre duas ou mais pessoas, que à partida partilham um conhecimento do mesmo sistema de linguagem;
- aplica-se tanto à linguagem escrita como à falada;
- tem lugar num contexto específico. A comunicação acontece num vasto panorama de situações; assim sendo, o sucesso da mesma implica que seja tomado em atenção o contexto no qual está a acontecer;
- implica uma diferença entre competência e performance, sendo que competência entende-se pelo que uma pessoa sabe e performance pelo que essa pessoa faz. Ou seja, a performance é observável, muito embora seja através dela que a competência se poderá desenvolver e avaliar;
- é relativa, e não absoluta, e está dependente da cooperação dos intervenientes.

Atualmente, no ensino de línguas, a competência comunicativa aparece como uma macro competência que engloba uma série de subcompetências de realce da comunicação. No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QERC) (Conselho da Europa, 2001, pp. 25-34), essas subcompetências aparecem apresentadas da seguinte forma:

- A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações.
- As competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua [...] regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade [...].
- As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia.

No ensino de línguas, é importante que o professor tenha em mente estes pressupostos, de forma a promover e facilitar o processo de aprendizagem por parte dos alunos. Quanto mais motivados os alunos estiverem, menos barreiras irão existir no processo comunicativo, e mais leve e atrativa será a tarefa de aprendizagem. Como sabemos, o ensino está dependente dos mais variados fatores externos, sendo eles de foro económico, social, intelectual, etc. Posto isto, o ato de ensinar é e sempre será, paralelamente, arte e ciência.

Dar importância à comunicação implica explorar as diferentes funções da linguagem. De acordo com Halliday (1970, p.143, cit in Savignon, 1983, p.15) a linguagem tem algumas funções básicas, sendo elas:

- Função concetual, a formação de ideias e conceitos. Servindo a linguagem para expressar conteúdo, nessa expressão inclui-se a experiência do comunicador, e a sua forma de ver as coisas;
- Função interpessoal, já que a linguagem serve para estabelecer e manter relações sociais. O indivíduo ao comunicar com outros está a expressar e a desenvolver a sua própria personalidade;
- Função textual, pois permite ao comunicador construir textos através da fala ou escrita, e permite a quem escuta ou lê, identificar e ou diferenciar um texto, de um conjunto de frases soltas.

No ensino de línguas estrangeiras pretende-se que os alunos desenvolvam não só uma consciência pessoal sobre a língua e cultura de outro país, mas também uma consciência universal, utilizando a sua própria visão como ferramenta.

É ainda pretendido que o aluno aprenda a aprender, que através das ferramentas fornecidas pelo professor, tome as rédeas do processo de aprendizagem, tomando consciência do seu processo evolutivo e das suas limitações, para que lhe seja mais fácil contorná-las e ultrapassá-las.

Mas nem sempre foi assim, pois nos anos 40 os estudos linguísticos identificavam o professor como peça central no ensino de línguas. Bem mais tarde, por volta dos anos 70, o professor já deveria assumir um papel menos transmissivo, de forma a permitir ao aprendente experienciar diversas situações comunicativas, tendo este processo evoluído em direção à defesa de uma pedagogia para a autonomia do aluno, sobretudo a partir da década de 80.

Com a crescente globalização que se deu após a II Grande Guerra Mundial, emergiu a necessidade de aprender línguas modernas, e assim sendo, metodologias como os métodos

Audiolingual/Situacional e Audiovisual foram sendo implementadas em escolas da Europa e dos Estados Unidos. Os referidos métodos eram baseados nas teorias linguísticas do Estruturalismo e na teoria do Condicionamento Operante de Skinner, e como se refere no livro *Educação em Debate* (autor?, 1987, p.87), estas metodologias viam o ensino de línguas majoritariamente como um treino de aptidões com vista à mecanização do uso de estruturas linguísticas.

Esta era uma perspectiva de ensino que parecia apenas capacitar os alunos para serem estruturalmente competentes (Newmark, 1966, cit. in Johnson 1984, p.1). Quando se percebeu que os mesmos tinham a capacidade para produzir frases gramaticalmente corretas mas eram incapazes de pôr em prática uma tarefa comunicativa, esta visão foi vista com insuficiente. Deste modo, Johnson (1984, p.2) defende que a habilidade de usar corretamente as estruturas da língua é apenas uma das competências envolvidas na aprendizagem de uma língua, e que é necessário que exista algo mais a ser adquirido e aprendido, mais especificamente, a capacidade de usar a língua para comunicar de forma adequada ao contexto de comunicação.

Para fazer face ao descontentamento resultante do método estruturalista, professores, formadores de professores, criadores dos programas de ensino de línguas estrangeiras e instituições como o Conselho da Europa têm adotado a abordagem comunicativa, deixando a estruturalista para trás, pois como defendem Baralo e Estaire (2010), nenhum método nasce para ficar, sendo todos passíveis de reforma. No trabalho do Conselho da Europa, destacaram-se dois grandes documentos de referência para o ensino das línguas no âmbito europeu: *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (Van Ek, 1976) e, mais recentemente, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (Conselho da Europa, 2001). O último pretende orientar o ensino de línguas numa perspectiva acional e plurilingue/pluricultural, de forma a que a educação em línguas seja uma educação para uma cidadania democrática.

No meu projeto pus em prática uma abordagem comunicativa, incluindo uma das abordagens apontada por Canale & Swain como sendo de grande importância, que é a experiência comunicativa com falantes nativos da língua que os alunos estão a aprender. Desenvolvi esta experiência tanto na disciplina de inglês como na de espanhol, e foi uma atividade com resultados positivos e bem aceite pelos alunos, que mostraram bastante motivação. Dizem Canale & Swain (1980, cit. In Savignon, 1983, p. 47) que “exposure to realistic situations is crucial if communicative competence is to lead to communicative confidence”. Esta ideia é reforçada por Savignon quando afirma que “One learns to communicate by communicating” (Savignon, 1983, p. 47).

Uma abordagem comunicativa pode ser posta em prática de diversos modos, de acordo com o contexto, o que significa que deve ser experimental ou exploratória, como aconteceu neste projeto, que representou uma experiência de investigação-ação. Neste sentido, devemos ressaltar a importância da investigação no ensino de uma língua estrangeira, focando a atenção para o que vai acontecendo durante o processo de ensino/aprendizagem, analisando os dados recolhidos durante esse processo, tal como fui fazendo no decorrer do meu estágio, o que me permitiu um conhecimento mais aprofundado e um ajustamento das estratégias que fui utilizando. Pude assim perceber que um professor deverá ser continuamente professor-investigador.

Durante as aulas que tive oportunidade de observar, verifiquei que existia a necessidade de promover a competência comunicativa nestes alunos, nomeadamente as competências orais. Existem vários fatores que na aprendizagem de uma língua estrangeira atuam como limitadores do desenvolvimento destas competências, tais como o medo de errar, a vergonha face a professores e colegas, a timidez inerente a cada aluno, entre outros.

Durante a minha intervenção, tive o cuidado de fazer com que os alunos percebessem que o erro não significa insucesso, mas sim um sinal de que o aluno está a participar ativamente no processo de aquisição de uma outra língua, e que de certa forma a está a interiorizar, tal como fez com a sua língua materna. Tentei fazer com que encarassem o erro com normalidade, como se se tratasse de um elemento intrínseco da aquisição da língua. Tentei que as minhas aulas, enquanto professora estagiária, fossem viagens virtuais ao mundo comunicativo falado das línguas que lecionei, através do contato direto com as línguas, através de estratégias e atividades que tornassem essas viagens prazerosas e das quais pudesse retirar resultados e conclusões.

Mas a aprendizagem não depende só das atitudes dos professores, depende também, e muito, das atitudes dos alunos face às estratégias utilizadas pelo professor, e é neste sentido que entram as atividades de promoção da motivação para a oralidade que desenvolvi na minha intervenção, já que as atitudes ou variáveis afetivas dos alunos serão tão importantes como os fatores cognitivos e metodológicos. Aqui nos deparamos com a importância de atividades que prendam a atenção do aluno, e que permitam que o grupo-turma se identifique com as situações e temas propostos. De acordo com Savignon (1983, p. 113), "The teacher can teach but only the learner can learn". E se o processo de aprendizagem for ajustado ao aluno, este fará cada vez mais parte integrante do mesmo, até conseguir atingir o comando deste processo. Tentei na minha intervenção estar sempre ciente de que os alunos são seres físicos, psicológicos e intelectuais,

cujas necessidades e interesses vão muito para além do contexto sala de aula e devem ser integrados, tanto quanto possível, na abordagem didática seguida.

Um foco nos alunos não diminui, contudo, o papel do professor, pois a grande orientação deverá sempre ser dada por ele. É ao professor que cabe o papel de ensinar a aprender, de ensinar a importância da competência comunicativa aquando do ensino/aprendizagem de línguas, e muito embora a gramática ainda tenha o seu forte peso no ensino, cabe-lhe explorar todas as outras dimensões da aprendizagem de uma língua. Assim sendo, o papel do professor é perceber que língua é comunicação, e que o seu papel como professor de línguas é ensinar aos alunos como fazer a comunicação acontecer numa situação de comunicação real ou próxima do real, como sentir-se motivado na descoberta de novas ideias e novas formas de comunicação.

Para além do papel do professor, sublinhe-se também o papel dos governantes que, através do Ministério da Educação, elaboram os programas para as disciplinas, os quais devem ser seguidos, já que os exames finais se baseiam nos mesmos. E, desta forma, chegamos ao papel que os manuais têm neste processo, na medida em que traduzem as orientações dos programas. Após analisar alguns exemplares, tanto de inglês como de espanhol, verifiquei que as atividades relacionadas com as competências orais existem mas em número reduzido, quando as comparamos com as de escrita, leitura e gramática, que são as áreas mais focadas na avaliação. Com efeito, após uma análise do manual utilizado durante o meu estágio para a disciplina de Inglês, verifiquei que é dada mais relevância à gramática, existindo poucas atividades de promoção da oralidade em relação às de leitura e escrita. Relativamente ao manual adotado para a disciplina de espanhol, verifiquei que é dada mais relevância aos conteúdos funcionais, ou seja, às necessidades comunicativas do aluno. Também neste existiam poucas atividades de promoção da oralidade face às outras áreas, mas ainda assim em maior número do que no manual utilizado na disciplina de Inglês. Nos dois casos foi necessário ir além do manual e construir atividades novas, através das quais os alunos pudessem desenvolver a oralidade.

No ensino/aprendizagem de línguas, a comunicação é uma prioridade. É através da comunicação, escrita e principalmente oral, que aprendemos uma nova língua, e o ato de aprender uma nova língua significa ultrapassar fronteiras culturais e linguísticas. A linguagem é o maior elo de ligação entre nós e os diferentes povos existentes por esse mundo fora. Desta forma, podemos concluir que aprender uma língua é cultura em movimento, pois vai passando de uns povos para os outros. Tal capacidade exprime-se no plurilinguismo, mencionado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001, p. 23), que se refere à capacidade dos povos comunicarem não

só na sua língua materna, mas também noutras línguas, e com a aprendizagem da língua está inerente a aprendizagem da cultura do país de origem dessa mesma língua, facto que permite ao comunicador expandir diferentes culturas na sua sociedade e em outras. Esta abordagem plurilinguística permite também que o aprendente consiga explorar diferentes culturas através, por exemplo, da leitura de livros nas línguas estrangeiras que conhece.

“Para além disso, uma vez admitido o facto de que a aprendizagem de uma língua é tarefa de uma vida, torna-se fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar.” QECR (2001, p.24).

### **1.1.2 A oralidade fora do contexto sala de aula**

For the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them.

Aristotle (cit. in Broadie, 1991, p. 104)

No sistema de ensino/aprendizagem de línguas em geral, os alunos tendem a passar mais tempo em torno da prática da leitura e escrita do que da expressão oral e compreensão auditiva, tanto no contexto da aula como fora dele. Assim sendo, e de forma a tentar explorar a possibilidade de alterar este percurso, optei por incluir no meu projeto atividades de promoção da oralidade fora do contexto da sala de aula.

Num estudo desenvolvido por Davis (2013), o autor concluiu que faz cada vez mais sentido que o ensino/aprendizagem de línguas seja levado para fora da sala de aula, tendo em conta as abordagens pedagógicas modernas que colocam o aluno no centro de todo este processo, ensinando-o a desenvolver a sua autonomia e a fazer uso dela para evoluir no decorrer do seu percurso educativo. Também segundo Savignon (1983, p. 217), a prática da competência de comunicação oral fora do contexto sala de aula representa um universo de grande importância na aprendizagem de línguas, já que permite aos alunos pôr em prática estratégias de comunicação, permitindo também que desenvolvam a sua autonomia no decorrer da aprendizagem.

Segundo Davis (2013), num artigo onde explora a importância das atividades a serem desenvolvidas fora do contexto sala de aula, fora das limitações de tempo inerentes à sala de aula, e fora da observação, por vezes intimidatória, do professor, essas atividades são importantes ferramentas no que concerne à prática da oralidade, uma vez que os alunos estão a aprender uma língua estrangeira e normalmente falam entre si na língua materna fora da aula de línguas. Ora, através de atividades fora da sala de aula devidamente estruturadas e guiadas, onde tenham que

utilizar entre si a língua que estão a aprender, os alunos para além de trabalharem a autonomia, usam essa mesma autonomia para se libertarem das limitações que sentem dentro da sala, sentindo-se aqui mais motivados a correr riscos na oralidade e a explorar mais a língua.

De acordo com Paul Warren, professor na Dominican University, no seu artigo “4 Ways to Get ESL Learners to Speak English outside the Classroom” (2009), existem 4 formas de ajudar os alunos de línguas a expandir os conhecimentos obtidos dentro da sala de aula, para fora dela:

- Trabalhos de grupo, onde os alunos tenham a possibilidade de trabalhar fora da pressão da sala de aula, fora da avaliação em tempo real do professor, e onde os seus níveis motivacionais aumentem por estarem a dedicar-se a uma atividade que eles escolheram e gostam;
- A utilização das redes sociais, pela sua divulgação hoje em dia entre os jovens, ajuda a promover e motivar o trabalho realizado fora do contexto sala de aula, ajudando na interação entre professor e alunos;
- O envolvimento dos pais nas atividades a desenvolver fora da sala de aula, já que acontece em alguns casos serem os pais a desmotivar os filhos para a aprendizagem de línguas devido ao facto de não possuírem conhecimentos das mesmas;
- Viagens de estudo aos países nativos das línguas que estão a aprender, pois permitem um contato direto com a língua e a cultura, e motivam os alunos a utilizar a comunicação oral em situações reais.

A promoção de atividades relacionadas com a aprendizagem de línguas fora do contexto sala de aula é vista por Davis (2013) como uma mudança cultural no campo da educação, já que a autonomia, através destas atividades, vem sendo cada vez mais transferida para o aluno, sendo eles próprios a gerir a execução das tarefas, ainda que com a orientação do professor. Este mesmo estudo revela que os alunos acharam interessante o facto de através destas atividades poderem praticar os conteúdos aprendidos dentro da sala de aula, tal como afirmaram os meus alunos no questionário final.

No caso da minha intervenção, resolvi propor aos alunos de ambas as disciplinas um projeto colaborativo a desenvolver fora do contexto sala de aula para promover a oralidade, onde tiveram a oportunidade de escolher os membros com quem desejavam desenvolver esse projeto, bem como o tema. Foi-lhes fornecido um guião com instruções orientadoras para a execução da tarefa, e posta à disposição uma página no *Facebook* onde poderiam trocar ideias e pedir-me orientações. A

ideia era que desenvolvessem em grupo uma situação de comunicação oral, e no final a filmassem para que todos pudessem visualizar o resultado do trabalho. Para além dos projetos que desenvolvi para ambas as disciplinas, organizei uma visita de estudo a Madrid para os alunos de espanhol. Para esta visita de estudo, desenvolvi um pequeno guia, onde constava um glossário de palavras em português e espanhol essenciais para a comunicação durante a estadia, para desta forma promover a prática da língua estrangeira que estavam a aprender, e para assim aumentar a consciência dos seus progressos e limitações em relação à língua, deixando para trás limitações como a vergonha e timidez.

A minha intenção era perceber até que ponto um ambiente com menos pressão, entre colegas, motivaria os alunos a praticar o que até então tinham aprendido nas aulas, bem como até que ponto utilizariam as estratégias de comunicação oral fornecidas por mim.

Para concluir, diria que o professor, ao dar a possibilidade aos alunos de desenvolverem atividades fora do contexto sala de aula, devidamente estruturadas por tarefas e organizadas com instruções orientadoras, está não só a permitir que o aluno compreenda o porquê da aprendizagem de determinados conteúdos, já que os vai utilizar fora da sala de aula, como estará a preparar os alunos, tanto quanto possível, para as experiências de aprendizagem e de comunicação real que poderão ter que enfrentar no futuro enquanto aprendentes e falantes de línguas.

### **1.1.3 A autonomia no ensino e aprendizagem de línguas**

Tempos houve em que o homem acreditava ser o centro do universo, e que tudo girava em torno dele, até mesmo o sol e as estrelas. Mas é então que aparece Copérnico, e mostra que afinal é a terra que gira em torno do sol, transferindo o homem da sua posição central para uma mais periférica.

Algo de semelhante se verificou com o papel do professor na educação, onde por anos se acreditou que era este o centro de todo o ensino/aprendizagem, e se foi continuamente percebendo que essa posição foi transferida para o aluno, pois mais importante do que dar o peixe é ensinar a pescar, para que o homem não esteja sujeito a uma só refeição, mas que aprenda a manter-se vivo.

Embora o conceito de autonomia não seja propriamente novo, sendo após a Segunda Guerra Mundial que a sua aplicação na educação se tornou mais efetiva, a autonomia é ainda hoje um “ideal pedagógico, um desafio para os profissionais da educação” (Vieira, 1998, p. 26). No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o conceito de autonomia do aluno tem já mais de trinta anos.

Tendo sido introduzido pela publicação de Holec (1979), nasce da preocupação do Conselho da Europa com a aprendizagem, querendo transformá-la numa ferramenta de desenvolvimento da vida do aluno. Ao desenvolver a autonomia no aluno, a escola não estará apenas a prepará-lo para os desafios do seu percurso educacional, mas também para os desafios que aparecerão ao longo da sua vida, visto que vivemos tempos de constante mudança. Na aquisição de línguas estrangeiras, a autonomia confere ao aluno a capacidade de interagir com outros povos e culturas, abrindo assim o seu leque de experiências e oportunidades.

Segundo Vieira & Moreira (1993, p.60), a autonomia:

- É, fundamentalmente, a capacidade para gerir a própria aprendizagem;
- Implica um ensino centrado no aluno e requer do professor a capacidade de orientar a aprendizagem do aluno;
- Implica uma aprendizagem reflexiva, autorregulada, que promove uma relação de proximidade entre o aluno, o saber e o processo de aprender;
- Implica a experimentação de estratégias que promovam competências de comunicação e de aprendizagem.

O projeto que desenvolvi está em consonância com pressupostos de uma pedagogia para a autonomia, tendo sempre em atenção que não existe, nem provavelmente existirá, uma fórmula ou abordagem certa que defina esta pedagogia, mas através da investigação-ação fui pondo em prática abordagens centradas no aluno, tendo em consideração:

1. “Capacidades científicas”: espírito de abertura; espírito de curiosidade; espírito crítico; criatividade; colaboração; autoconfiança;
2. “Atitudes científicas”: rigor; honestidade intelectual; consistência; racionalidade; eficiência;
3. “Habilidades dos processos científicos”: observação; formulação de hipóteses; conceção; planificação e execução de experiências; manipulação; comunicação; previsão; inferência (Thomaz, 1988, cit. in Vieira, 1998, p. 24).

Segundo Vieira (1998, p. 28), é importante que se dê um passo à frente em relação à pedagogia ainda dominante nas escolas, de orientação muitas vezes transmissiva. Diria que é necessário que se passe de um quase fabrico de “soldadinhos de chumbo”, no sentido da produção em série de alunos formatados com conteúdo pré-definido, para passar a um ensino diferenciado, onde seja feito o possível para que cada aluno seja visto como um indivíduo, diferente

de todos os outros, e a quem se tentará ensinar a pensar criticamente, bem como a questionar e a avaliar o seu próprio desempenho.

Assim sendo, existe cada vez mais uma necessidade de ensinar os alunos a aprender a aprender, e para tal, é necessário que o aluno seja a figura central, e que o professor funcione como facilitador e orientador dessa aprendizagem. Tal como afirma a mesma autora, “aprender a aprender significa adotar uma atitude reflexiva e experimental face ao saber e às formas do seu ensino/aprendizagem; implica desenvolver abertura de espírito, aceitar o risco, aprender a lidar com problemas, confrontar e negociar ideias, formular e verificar hipóteses, participar na tomada de decisões, (auto-)regular e avaliar aprendizagens” (Vieira, 1998, p. 29).

A meu ver, estas abordagens são uma boa base de preparação para os alunos de hoje, fruto de sociedades heterogêneas, da azáfama diária de pais que se vêm obrigados a trabalhar cada vez mais horas, de cargas horárias escolares pesadas, e com pouco tempo para poderem viver a sua infância e adolescência de um modo natural. De forma a pôr em prática esta pedagogia, e assim dar a oportunidade ao aluno de desenvolver a autonomia na aprendizagem, o professor deverá transformar-se também ele num ser reflexivo, para desta forma permitir ao aluno que também ele o seja.

Dá a importância deste projeto se basear num processo de investigação-ação, com uma variedade de instrumentos de recolha de informação, tais como questionários, grelhas de análise/registo, observação e registos escritos, de forma a ir ao encontro dos objetivos inicialmente delineados, e de forma a permitir uma constante reflexão e adaptação de estratégias.

Tentei, durante todo o meu estágio, e em todos os momentos de pesquisa e desenvolvimento de atividades, ter em mente que o desenvolvimento da capacidade de gestão da aprendizagem contraria uma aprendizagem mais tradicional e promove uma aprendizagem mais autónoma, conforme o Quadro 1.

#### **Aprendizagem tradicional**

- o aluno depende do professor, cuja principal função é a transmissão e a avaliação de conhecimentos
- a transmissão é feita do professor para o aluno, obrigando quase a um exercício de memorização, em vez de compreensão ou reflexão

### **Aprendizagem autónoma**

- o aluno não é totalmente dependente do professor, já que este lhe fornece ferramentas para que aprenda a construir o seu próprio conhecimento
- a aprendizagem incide sobre os conteúdos mas também sobre estratégias de aprendizagem e de autoavaliação da aprendizagem, promovendo o espírito crítico e a reflexividade

Quadro 1: Aprendizagem tradicional e aprendizagem autónoma

É certo que uma pedagogia para a autonomia não transforma tudo num mar de rosas, nem opera milagres, mas é um caminho em direção a um ensino que visa preparar o aluno de uma forma diferente da antiga, visa ensiná-lo a aprender a aprender. O facto de determinados alunos terem mais dificuldades e limitações do que os seus pares aquando da aquisição de uma língua nova, faz com que esses constrangimentos possam tornar o processo de aprendizagem mais custoso, pois verifica-se uma forte assimetria no código de comunicação. De acordo com esta ideia, na minha intervenção, e após detetar nos alunos alguns constrangimentos e limitações em relação à aprendizagem de línguas, tentei, através de atividades e estratégias cuidadosamente planeadas, investigar até que ponto seria possível diminuí-los, promovendo uma pedagogia que fosse atrativa, tentando explorar temas que despertassem o seu interesse e curiosidade, e promovendo a sua capacidade de autorregulação.

A abordagem comunicativa é uma dimensão central da pedagogia para a autonomia. Neste caso, a nível de promoção da oralidade, foram desenvolvidas várias estratégias e atividades que fomentassem a autonomia destes alunos, tais como a interação com falantes nativos, uma visita de estudo na qual os acompanhei, trabalhos de grupo onde foram eles próprios a criar os materiais, e por fim, a atividade de projeto fora do contexto sala de aula para a qual os orientei.

Dentro da sala de aula, tentei seguir o conceito desenvolvido por Thomas & Legutke (1991, cit. in Vieira, 1998, p. 43), que apresenta a comunicação em 4 dimensões:

- o Eu (do aluno e do professor);
- o Nós (o grupo);
- o Tema (os diversos mundos e processos em jogo na situação-aula);
- e o Contexto (institucional, social e cultural)

Uma pedagogia para a autonomia é um processo que pode variar bastante nas estratégias usadas, e que pode estar dependente de múltiplos fatores. A meu ver, este aspeto acaba por tornar esta pedagogia ainda mais interessante, já que é tão rica a multiplicidade de abordagens possíveis.

Vieira (1998, p. 88) afirma que independentemente de esta pedagogia ser ainda bastante experimental, parece ser claro que ao dotarmos os alunos de ferramentas de aprendizagem de uma língua estrangeira, estaremos a facilitar o processo de aprendizagem. São apontadas como condições facilitadoras para uma pedagogia para a autonomia:

1. Integração;
2. Transparência;
3. Metodologia especializada;
4. Negociação;
5. Colaboração;
6. Progressão.

Para que haja uma evolução nesta prática pedagógica, o processo de avaliação deve deixar de estar somente nas mãos do professor, sendo em certa dose transferido para o aluno, nomeadamente através da autoavaliação, de forma a permitir que ele se sinta parte integrante do processo de ensino/aprendizagem e ganhe uma noção mais clara sobre a sua evolução e/ou constrangimentos ainda existentes, permitindo que consiga por si só (re-)formular os seus objetivos e metas. Foi neste sentido que integrei no projeto algumas atividades de autorregulação e recolhi a opinião dos alunos em diferentes momentos.

Em forma de conclusão, parece-me importante que os professores consciencializem a importância de uma pedagogia para a autonomia e que ela seja implementada nas suas mais variadas possibilidades, contribuindo para formar alunos com espírito reflexivo, capazes de questionar, e que possam dizer: “Aqui ensinaram-me a aprender.”

## **1.2 Contexto de Intervenção**

O contexto de intervenção engloba todos os espaços e agentes que de alguma forma serviram de base para a delineação e prática do meu projeto. Assim sendo, um conhecimento integral deste contexto permitiu uma melhor adaptação das estratégias aos alunos.

Numa primeira fase, iniciei com observações das aulas das professoras titulares em ambas as disciplinas. Esta primeira aproximação ao contexto escolar onde iria desenvolver o meu projeto permitiu-me ter uma ideia, ainda que nesse momento muito ténue, de como seria o decorrer da minha experiência. Nas primeiras observações, retirei dados que me permitiram escolher o tema para a minha intervenção, e após a escolha do tema, comecei a criar ferramentas que me permitissem conhecer melhor as perceções destes alunos em relação a ambas as disciplinas, não só dentro das várias competências comunicativas, como também a nível comportamental.

Numa fase seguinte das observações, fui focando a minha análise na oralidade e no tipo de dificuldades que surgiu nestes alunos. Com base em leituras como Sen (2006) fui refletindo sobre a importância da oralidade no ensino de línguas estrangeiras, e assim delineando algumas ideias. Foi também nesta fase que começou a surgir um certo receio de não estar à altura para o desafio, mas que pouco a pouco foi sendo ultrapassado pelo apoio das professoras orientadoras e supervisores, o qual se revelou fundamental.

### **1.2.1 A Escola**

A escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico onde desenvolvi o meu estágio foi a Escola Dr. Francisco Sanches, que se situa na cidade de Braga. Conta com 40 anos de existência, e é também a escola-sede do agrupamento onde se insere.

A Escola Dr. Francisco Sanches está inserida no Projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) e define no seu Projeto Educativo estratégias elaboradas de acordo com os constrangimentos derivados da situação socioeconómica dos alunos e famílias; da situação geográfica dos alunos, estando grande parte inseridos em bairros sociais da cidade de Braga; e do insucesso escolar verificado. A inclusão desta escola no projeto TEIP apresenta-se como uma solução para a resolução dos problemas existentes, acima mencionados.

Sendo esta uma escola com 40 anos, as instalações estavam bastantes degradadas, o que por vezes dificultava a utilização de tecnologia como o projetor de vídeo, pois algumas salas não tinham cortinas, ou as que tinham já não funcionavam. Porém, na reta final do meu estágio lecionei na parte nova da escola, que tinha todos os recursos necessários à prática letiva.

Os manuais adotados para as disciplinas de inglês e espanhol foram, respetivamente, o manual New Wave 3 (Porto Editora) e o manual Club Prisma (Edinumen), verificando-se que privilegiam a escrita e a leitura em detrimento da oralidade, como já foi referido acima.

### **1.2.2 A turma e as suas percepções face às duas línguas e à oralidade**

A turma com a qual trabalhei era composta por 24 alunos, 7 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, e a média de idades rondava os 14 anos. Na disciplina de inglês tinham nível B1 e na de espanhol A2.

Na generalidade, tratava-se de uma turma pouco participativa a nível da interação oral, verificando-se maiores níveis de participação num grupo restrito de alunos, tanto no inglês como no espanhol, embora a evidência de dificuldades ao nível da oralidade fosse mais notória no inglês.

Em relação à oralidade, e em particular nas componentes de interação e produção orais na aula, verifiquei que os alunos intervinham poucas vezes por iniciativa própria, e existia uma tendência generalizada de falar através da utilização da língua materna.

De forma a pré-diagnosticar as atitudes dos alunos face à língua estrangeira em questão em contexto sala de aula, foi decidido com as orientadoras que seria dada uma aula de diagnóstico em ambas as disciplinas. Em inglês, a aula tinha como principais objetivos explorar gostos pessoais dos alunos (música); diagnosticar a produção e interação oral dos alunos; e diagnosticar atitudes dos alunos face aos exercícios propostos (observação da orientadora). Foi pedido aos alunos, em pares, que trouxessem de casa a letra de uma música que fosse do gosto deles; de seguida teriam que formular perguntas sobre autor, tema e significado, e por fim deveriam apresentar oralmente cada música e as perguntas e respostas feitas em pares.

Em espanhol foi desenvolvida uma sequência didática com os objetivos de explorar a multiculturalidade entre Portugal e Espanha; diagnosticar a produção e interação oral dos alunos; e diagnosticar atitudes dos alunos face aos exercícios propostos (observação da orientadora). Desta forma, as atividades passaram por uma análise das tradições natalícias dos dois países, Portugal e Espanha, e de seguida foi pedido aos alunos que fizessem uma comparação entre as duas e expusessem oralmente. Durante a aula, a orientadora tirou algumas notas sobre as atitudes e comportamentos dos alunos face à participação oral, e foi conclusiva a fraca participação oral dos mesmos, bem como os constrangimentos relativos à produção oral..

De seguida procedi à aplicação de um questionário (Anexo 2) que tinha o objetivo de perceber as percepções dos alunos em relação à língua inglesa e espanhola, bem como as suas percepções em relação à oralidade em ambas as línguas, o tipo de atividades preferidas, e também atitudes e constrangimentos sentidos pelos alunos face à produção oral. Esta ferramenta foi-me útil para começar a delinear as primeiras planificações, tanto para inglês, como para espanhol, pois consegui retirar conclusões suficientes para iniciar a minha intervenção. De acordo com os

resultados, fui organizando e pesquisando materiais e estratégias com utilidade para a promoção da oralidade na aula de língua estrangeira.

Após a análise das respostas ao questionário, percebi que apesar dos alunos terem uma participação oral fraca em ambas as disciplinas, tinham um grau de motivação elevado, já que a quase totalidade dos alunos respondeu gostar de aprender os dois idiomas. Consegui também perceber, através da análise das respostas aos questionários, que uma grande percentagem dos alunos tinha noção das dificuldades ao nível da oralidade, e atribuía grande importância à produção oral em ambas as disciplinas.

Nos gráficos 1a e 1b, relativos às perceções dos alunos em relação às duas línguas estrangeiras, verifica-se que apesar de quase todos os alunos reconhecerem a importância da prática da oralidade na aula, apenas uma minoria reconhece que participa muito na aula de língua, sendo os resultados muito semelhantes nas duas disciplinas. No que respeita à opinião dos alunos sobre a oralidade fora da sala de aula, 70% (Inglês) e 64% (Espanhol) responderam que achavam importante o seu uso, mas a maioria dos alunos reconhece que pouco o faz, vindo assim sustentar a minha opção de criar uma atividade a ser desenvolvida fora do contexto sala de aula. No que se refere à motivação dos alunos para trabalhar em grupo, 87% (Inglês) e 84% (Espanhol) dos alunos referiram gostar do trabalho em grupo, um aspeto que também procurei valorizar.

A maioria dos alunos mencionou sentir que necessitava de melhorar a competência oral, tanto em espanhol como em inglês, o que à partida me pareceu que pudesse justificar um investimento num maior envolvimento dos alunos nas atividades diretamente ligadas ao projeto.

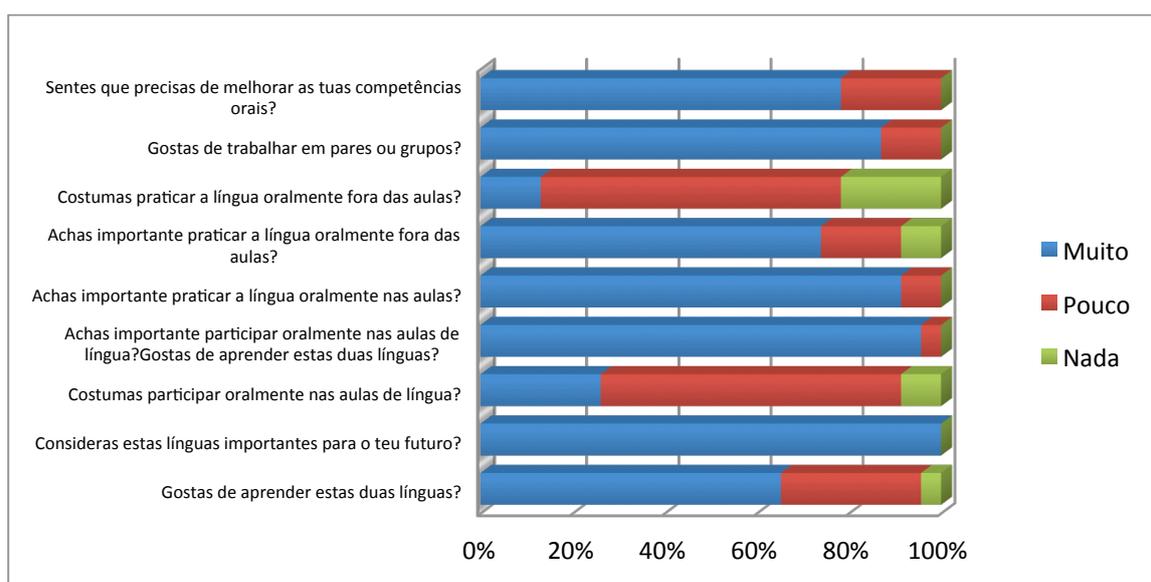


Gráfico 1a: Perceções dos alunos em relação a inglês (Questionário inicial)

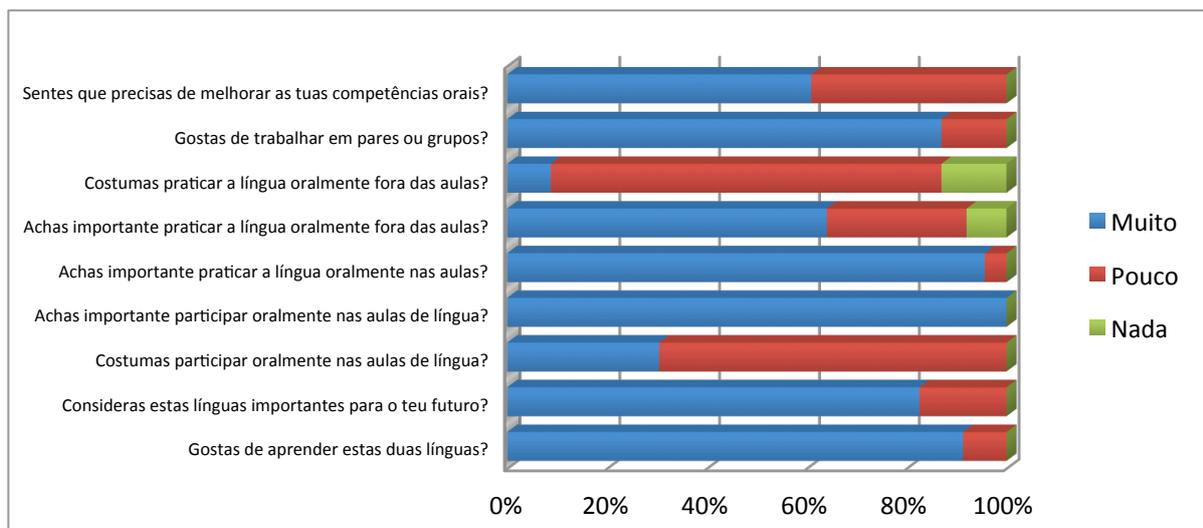


Gráfico 1b: Percepções dos alunos em relação a espanhol (Questionário inicial)

Os gráficos 2a e 2b reportam-se aos constrangimentos sentidos pelos alunos aquando da produção oral. Pude perceber que existia uma boa relação entre todos, e também que as maiores dificuldades sentidas se prendiam com a falta de vocabulário e de conhecimentos gramaticais. Ainda em relação às atitudes dos alunos, uma grande percentagem disse sentir vergonha ou timidez quando falava na aula de língua estrangeira. O receio de dar erros é o constrangimento que mais se destaca, com mais de 60% dos alunos a assinalar a opção *Muito* e menos de 10% a assinalar *Nada*.

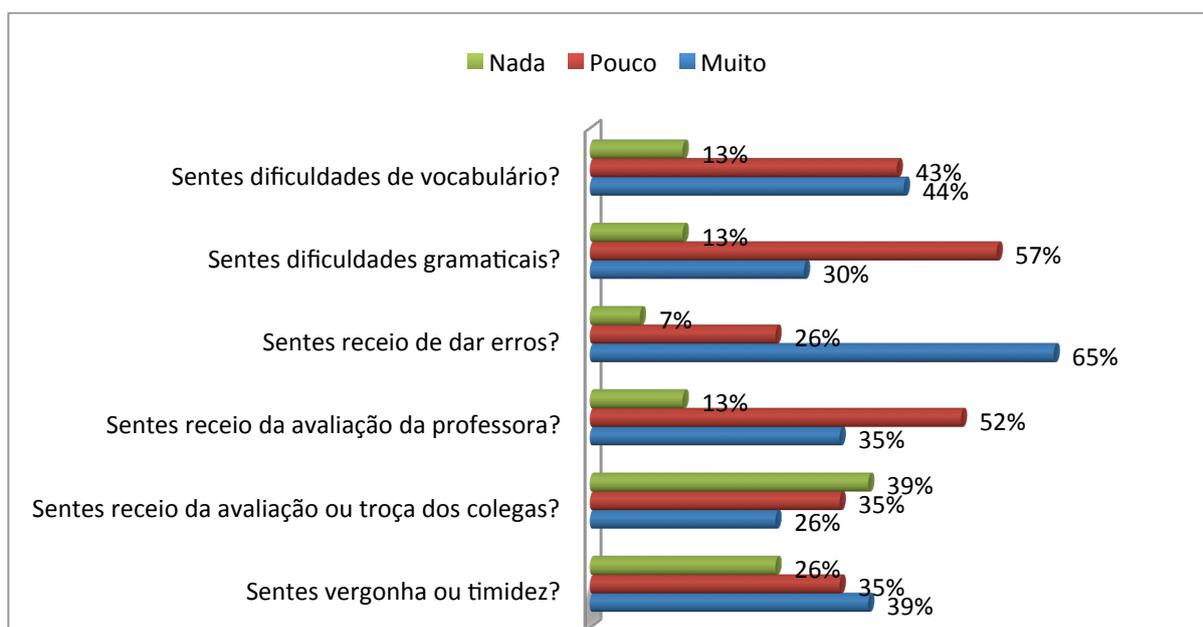


Gráfico 2a: Constrangimentos sentidos pelos alunos na oralidade a inglês (Questionário inicial)

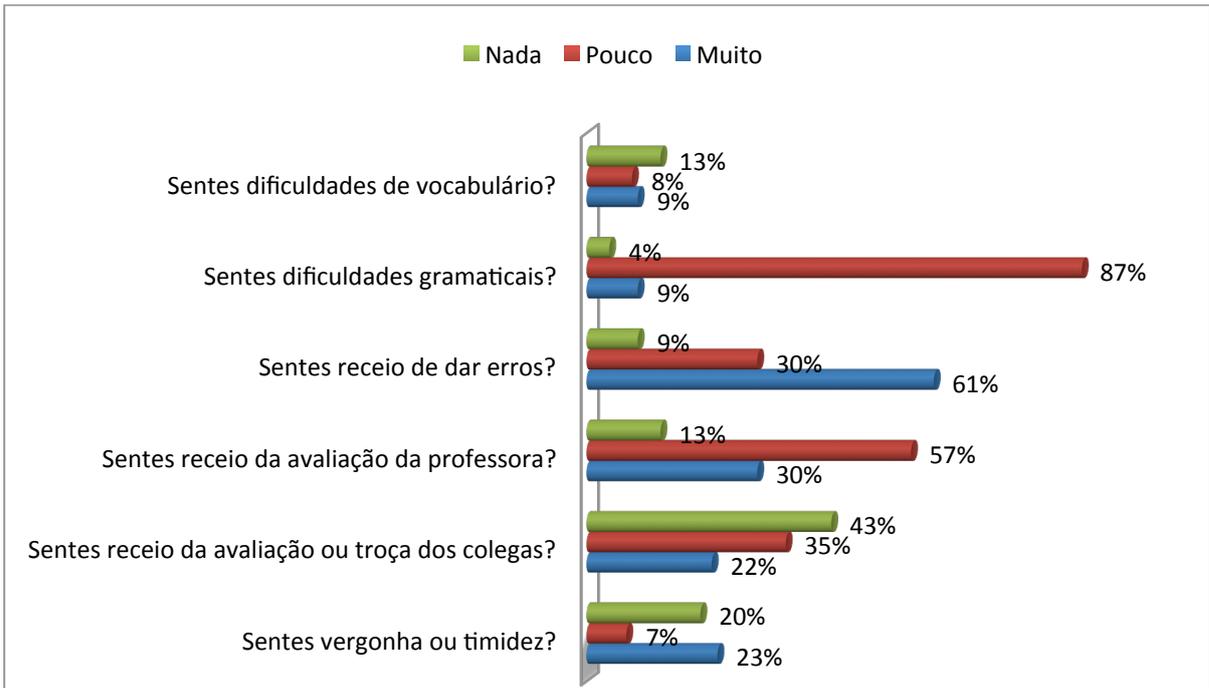


Gráfico 2b: Constrangimentos sentidos pelos alunos na oralidade a espanhol (Questionário inicial)

Em relação aos gráficos 3a e 3b, sobre o tipo de atividades orais preferidas pelos alunos, os resultados acabaram por me orientar aquando do planeamento das minhas aulas e durante toda a intervenção, já que as atividades que agradam mais os alunos são também as que os motivam mais, e através das quais conseguimos prender a sua atenção. Assim sendo, tive o cuidado de utilizar as atividades da sua preferência.

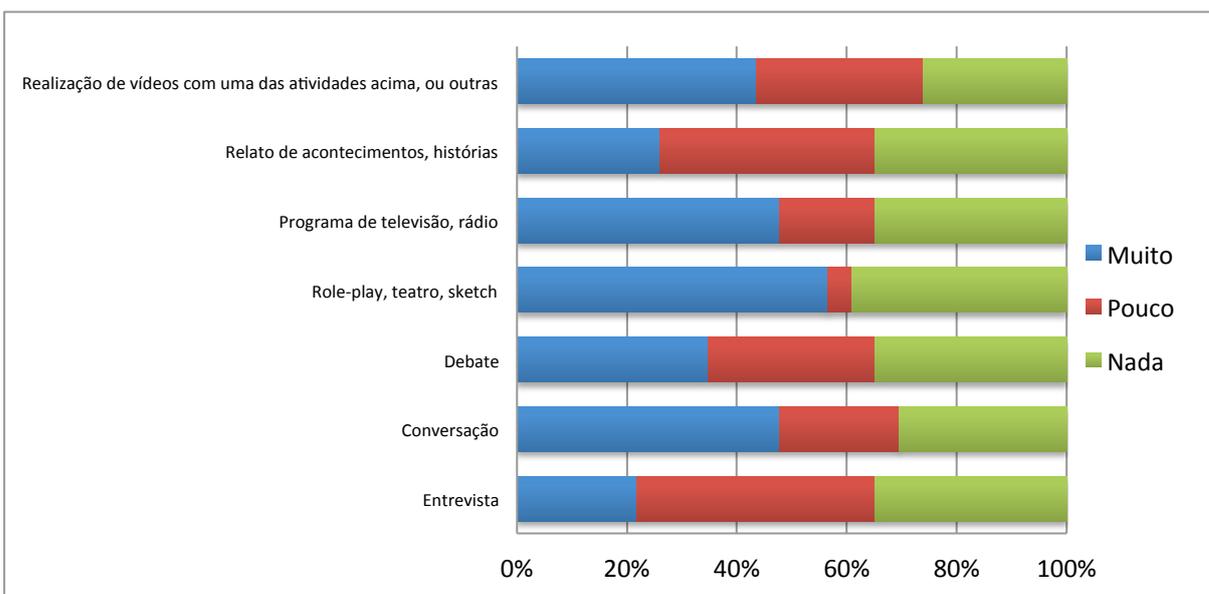


Gráfico 3a: Tipos de atividades preferidas pelos alunos a inglês (Questionário inicial)

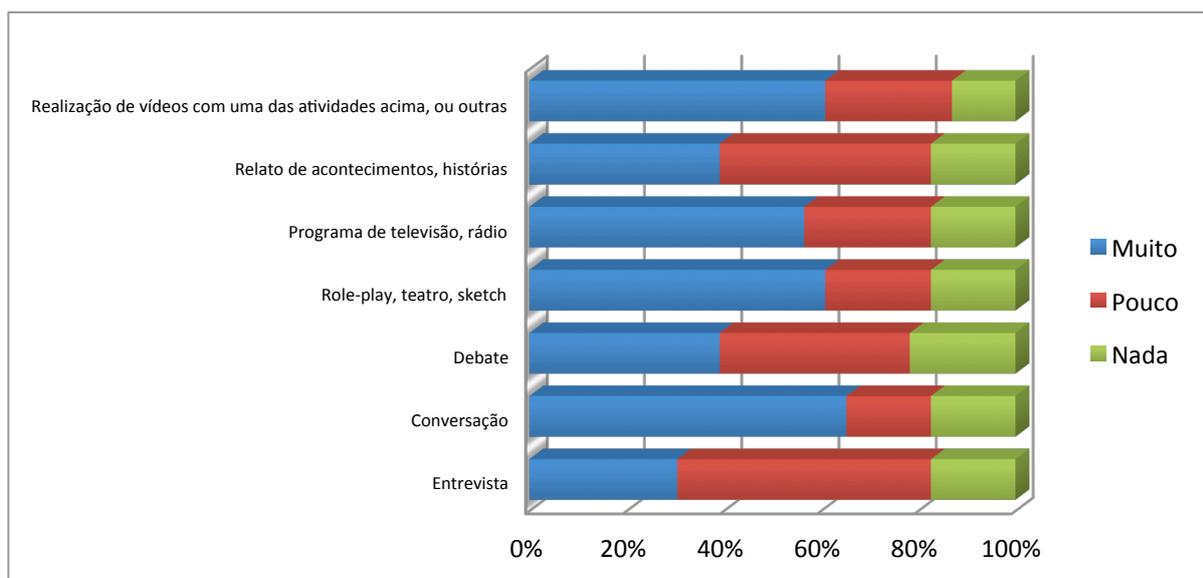


Gráfico 3b: Tipos de atividades preferidas pelos alunos a espanhol (Questionário inicial)

Confrontando os resultados das duas línguas, as diferenças mais significativas prendem-se com o facto de uma menor quantidade de alunos ter respondido gostar de aprender inglês, em relação às respostas dadas sobre o espanhol. Na generalidade, as dificuldades e os constrangimentos foram também sentidos em maior número na aula de língua inglesa.

Os dados aqui apresentados justificam a pertinência do tema do projeto desenvolvido: a oralidade. Podemos dizer que os alunos estavam conscientes da sua importância mas também de dificuldades sentidas, o que significa que estariam predispostos a desenvolver as suas competências.

### **1.2.3 A oralidade nos documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas**

Nos documentos orientadores do ensino das duas línguas é conferida relevância à oralidade, bem como à articulação dos espaços onde se pretendeu desenvolvê-la. Foram utilizados no âmbito do meu projeto os seguintes documentos:

- Programa de Inglês – 3º Ciclo do Ensino Básico (1997)
- Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2º e 3º ciclos (2013)
- Programa de Espanhol – 3º ciclo do Ensino Básico (1997)
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001)

- Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)

No documento *Metas Curriculares para o 2º e 3º ciclos da disciplina de Inglês* (Ministério da Educação, 2013), existe referência à necessidade de incentivar os alunos a adquirir autoconfiança na utilização oral da língua, como condição para o desenvolvimento desta mesma competência. Mas é no *Programa de Inglês do 3º ciclo do Ensino Básico* (1997) que se encontra uma referência direta à articulação dos espaços dentro e fora da sala de aula. Recomenda-se que o professor proporcione ao aluno meios que lhe permitam selecionar e utilizar, dentro e fora da sala de aula, competências de estudo que contribuam para uma aprendizagem cada vez mais autónoma da língua inglesa na escola, favoreçam as aprendizagens nas restantes disciplinas do currículo e o preparem para continuar a aprender de forma independente no futuro (1997, p. 61). Sugere-se, ainda, que a aprendizagem da língua inglesa se deve processar através de formas de interação que se aproximem ao máximo do real (ibidem), o que se procurou fazer neste projeto. Procurou-se também fomentar atividades em pares e grupos, de forma a que os alunos desenvolvessem autoconfiança enquanto aprendentes de uma língua estrangeira, e tomassem consciência do espírito de cooperação e ajuda mútua (op. cit., p. 62). Reconhece-se a importância da comunicação como foco central na aprendizagem de uma língua estrangeira:

- Favorece o desenvolvimento equilibrado de todos os domínios da personalidade do aprendente, o intrapessoal, o interpessoal e o intelectual;
- Privilegia aquisições que integram o novo em estruturas e conceitos anteriormente adquiridos, estimulando uma reflexão constante sobre os processos que mais se adequam ao estilo cognitivo do aprendente;
- Valoriza a dimensão sociocultural da língua, no pressuposto de que ela é o repositório de identidades individuais e coletivas (1997, p. 5).

No caso do *Programa de Espanhol de 3º Ciclo-iniciação* (Ministério da Educação, 1997), afirma-se que o uso da língua com um fim comunicativo é um elemento-chave da aprendizagem, sendo através da prática que se manifesta e desenvolve a competência comunicativa e constituindo a atuação do aluno o principal núcleo de interesse no desenho curricular das línguas estrangeiras (1997, p. 5). O Programa propõe ainda que se apresentem ao aluno estratégias facilitadoras da fluência e da eficácia comunicativa, bem como a criação de situações de comunicação na língua estrangeira tão autênticas quanto possível (1997, pp. 18 e 29), e para tal desenhei atividades de

produção e interação oral, para dentro e fora da sala de aula, que se enquadrassem neste propósito.

Também no QECR (Conselho da Europa, 2001) se verifica o enfoque dado à promoção da oralidade, perceptível na referência à importância da interação no uso da língua e no processo de aprendizagem e comunicação (2001, p. 218). É feita ainda referência à importância da atitude dos alunos a nível de envolvimento e motivação, pressupondo-se que quanto mais envolvido e empenhado o aluno estiver, mais facilitado estará o seu desempenho na aprendizagem de línguas estrangeiras (2001, pp. 218, 222 e 226). É ainda de referir a importância conferida à inovação e melhoria do tipo de estratégias utilizadas pelo aluno, adaptando-as a novas situações (2001, p. 193).

Por fim, no Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) verificamos o desenvolvimento da dimensão do aluno enquanto aprendiz autónomo como um dos objetivos traçados, objetivo esse que o professor de espanhol deve ter em conta quando planifica a sua ação didática. Atualizado em 2006, o PCIC está em conformidade com as bases comuns estabelecidas no QECRL e desempenha um papel de ligação e orientação fundamental aos profissionais que se dedicam ao ensino de espanhol pelo mundo. Os níveis de referência do PCIC, estabelecidos de acordo com o QECRL, incorporam todo o material linguístico e não linguístico que implicado na realização das diversas tarefas comunicativas. Por essa razão, este documento constitui uma das ferramentas essenciais para a preparação do trabalho dos docentes de espanhol, dado que fornece inventários de objetivos e conteúdos para cada nível comum de referência. O caráter orientador e flexível deste instrumento permite aos docentes de espanhol planificar a aprendizagem e elaborar programas específicos de acordo com as necessidades dos seus alunos, entre muitas outras possíveis aplicações.

### **1.3 Plano Geral de Intervenção**

Com este projeto pretendia promover a oralidade nas aulas de inglês e de espanhol na turma com a qual desenvolvi o meu estágio, articulando dois espaços de aprendizagem: dentro e fora da sala de aula. Como referido anteriormente, a escolha do tema foi influenciada pelo facto de ter verificado aquando das primeiras observações de aulas, dificuldades nestes alunos ao nível da oralidade, o que foi confirmado com alguns dados do questionário inicial. Assim sendo, e tendo como principal preocupação a promoção da oralidade e a superação de dificuldades, decidi

trabalhar este projeto dentro e fora da sala de aula, de forma complementar, procurando perceber até que ponto o trabalho fora da sala de aula poderia potencializar e motivar a oralidade nestes alunos. Desenvolvi estratégias promotoras da oralidade dentro da sala de aula e recolhi informação que me permitisse avaliar processos e resultados e perceber até que ponto o projeto de intervenção estaria ou não a trazer efeitos positivos ao nível da aprendizagem dos alunos.

Os objetivos do projeto foram os seguintes:

- 1 – Diagnosticar atitudes e capacidades dos alunos no âmbito da oralidade em língua estrangeira;
- 2 – Desenvolver atividades de promoção da oralidade dentro e fora da aula de língua estrangeira, monitorizando o seu impacto nas atitudes e capacidades dos alunos;
- 3 – Identificar potencialidades e limitações das atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula no âmbito da oralidade em língua estrangeira.

O quadro 2 apresenta os objetivos do projeto e a sua relação com as estratégias usadas e o tipo de informação recolhida.

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	INFORMAÇÃO RECOLHIDA
<p>1 – Diagnosticar atitudes e capacidades dos alunos no âmbito da oralidade em língua estrangeira</p> <p>2 – Desenvolver atividades de promoção da oralidade dentro e fora da aula de língua estrangeira, monitorizando o seu impacto nas atitudes e capacidades dos alunos</p> <p>3 – Identificar potencialidades e limitações das atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula no âmbito da oralidade em língua estrangeira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação inicial de aulas (objetivo 1)</li> <li>- Questionário inicial aos alunos (objetivo 1)</li> <li>- Implementação de estratégias (dentro e fora da sala de aula) de motivação para/ promoção da oralidade (objetivo 2)</li> <li>- Reflexão continuada sobre as práticas (registos no portefólio) e análise de desempenhos em atividades de oralidade dentro e fora da sala de aula (objetivos 2, 3)</li> <li>- Autoavaliação de desempenhos e atitudes nas atividades realizadas (autorregulação da aprendizagem da oralidade) (objetivos 2,3)</li> <li>- Questionário final aos alunos (objetivo 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desempenhos (capacidades e limitações) dos alunos na oralidade</li> <li>- Atitudes/ opiniões iniciais dos alunos relativas ao ensino/aprendizagem e utilidade (importância) da oralidade</li> <li>- Perceções da professora sobre as abordagens adotadas dentro e fora do contexto sala de aula (potencialidades e constrangimentos)</li> <li>- Perceções da professora sobre os desempenhos dos alunos em atividades de oralidade fora e dentro da sala de aula</li> <li>- Perceções dos alunos sobre o seu desempenho e atitudes nas atividades desenvolvidas dentro e fora</li> </ul>

Quadro 2: Quadro síntese dos objetivos/estratégias/informação recolhida

Comecei pela observação inicial de aulas, que permitiu uma análise diagnóstica da produção e da interação oral dos alunos. Esta recolha de informação permitiu-me também ter uma noção das

atitudes dos alunos face às duas línguas estrangeiras, já que através do preenchimento de grelhas de observação (Anexos 1 e 1.1) pude perceber quais os alunos mais participativos na aula, os constrangimentos sentidos, os alunos menos participativos, e o tipo de dificuldades que apresentavam. Seguiu-se a realização de uma atividade diagnóstica inicial em cada disciplina (mencionada na caracterização da turma), desenvolvida de forma a facilitar a minha integração com a turma, e com a ajuda das orientadoras, que fizeram a observação das mesmas, aprimorar a visão geral das atitudes dos alunos face à oralidade que tinha ficado através das observações. Nestas duas aulas tentei criar atividades que permitissem aos alunos explorar a oralidade, para que também servisse de auxílio à construção do questionário inicial. O questionário inicial foi apresentado na aula seguinte (Anexo 2) e foi construído de forma a obter resultados acerca do nível de interesse, motivação e desempenho no âmbito da produção e da interação orais, permitindo orientar o processo de desenvolvimento do projeto. De seguida foram implementadas estratégias dentro e fora da sala de aula, de forma a impulsionar a motivação e a promoção da oralidade, e assim tentar produzir efeitos nas competências que este projeto se propunha trabalhar. Privilegiei o trabalho em pares ou grupos e a responsabilização dos alunos pelas tarefas, as quais tentei que fossem tão realistas quanto possível, dando até a possibilidade a situações de comunicação autênticas com falantes nativos de ambas as línguas estrangeiras em aprendizagem. No final de algumas das intervenções foi pedido aos alunos que refletissem sobre as suas atitudes e desempenhos, desenvolvendo as suas capacidades de autorregulação, o que permitiu perceber as suas perceções sobre o seu próprio desempenho e as suas atitudes perante os dois espaços de aprendizagem da oralidade. Esta recolha de informação foi feita através de questionários de autorregulação. Os seus desempenhos foram também objeto de apreciação por mim, com uma grelha criada para o efeito, de forma a recolher informação sobre dificuldades e avanços dos alunos. O preenchimento desta grelha era efetuado no final de algumas das intervenções. Foram ainda realizados registos reflexivos no portefólio sobre as atividades desenvolvidas (v. exemplo no Anexo 26). No final da experiência, de forma a obter as opiniões dos alunos acerca da abordagem proposta, nomeadamente no que diz respeito à articulação dos espaços de aprendizagem, foi-lhes pedido que em cada uma das disciplinas respondessem oralmente a um questionário final (Anexos 24 25). O questionário final foi feito de forma oral, em Português, de forma a facilitar o debate e a troca de ideias.

## CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Este capítulo integra a descrição e análise de parte das 14 sequências didáticas de promoção da oralidade que implementei na minha intervenção. Contém também uma descrição e análise da promoção de atividades fora do contexto sala de aula, e no final uma avaliação global do projeto. Em anexo, são apresentados diversos exemplos dos materiais utilizados.

### **2.1 Atividades de promoção da oralidade em inglês**

#### **2.1.1 Sequência didática 1**

##### **Aula 1 – 17.02.2014**

**Conteúdo:** *Tattoos and piercings*

As minhas intervenções na disciplina de inglês iniciaram no dia 17 de fevereiro de 2014, com a unidade 4 do manual, e o tema da aula foi tatuagens e piercings. Tal como eu previa, este tema foi muito bem aceite por todos os alunos, pois trata-se de um tema que gera curiosidade nos adolescentes.

A aula iniciou com uma apresentação em PowerPoint sobre tatuagens e piercings (Anexo 5), de forma a introduzir o tema, aumentar os conhecimentos dos alunos, e também sensibilizá-los para os perigos destas práticas. No final da apresentação existiam questões que os alunos responderam oralmente, de forma a permitir a reflexão individual e a consolidar aprendizagens adquiridas através do PowerPoint.

A atividade seguinte consistiu em permitir a reflexão por parte dos alunos, e permitir que trabalhassem a competência multicultural. Reuni os alunos em grupos de 4 e distribuí pequenos textos (Anexo 6), com relatos pessoais de alunos de várias partes do mundo, que continham opiniões desses mesmos alunos sobre as tatuagens. De seguida, foi pedido aos grupos que refletissem sobre as opiniões expostas nos textos, e as comparassem com as suas, expondo esta comparação oralmente para os colegas e a professora. O objetivo desta aula era aproveitar o tema, que era do interesse geral dos alunos, e assim propiciar a sua produção oral espontânea.

No final da aula, foi pedido aos alunos que avaliassem as suas aprendizagens nesta aula, respondendo a um questionário de autorregulação (Anexo 7).

A aula serviu para motivar a comunicação oral entre alunos e professora, e entre pares, discutindo temas do interesse dos adolescentes de hoje em dia, e apresentando questões que os fizessem refletir sobre problemáticas atuais, e que chamam bastante a sua atenção.

### **2.1.2 Avaliação da sequência didática 1**

Nesta aula havia algum receio da minha parte, pois não sabia como iriam agir os alunos como uma professora estagiária, nem propriamente como reagiria eu às atitudes deles. Por essa mesma razão, escolhi um tema que retivesse a atenção deles, e tal como pensei, o tema obteve boa reação por parte de todos os alunos, que mostraram bastantes curiosidade, tentando saber mais sobre os piercings e tatuagens. O facto de ter utilizado o PowerPoint com imagens também absorveu a atenção deles.

Após a apresentação, faziam questões e mostravam-se interessados em saber mais, e foi aí que aproveitei para distribuir os textos, e pedi que em grupos refletissem sobre eles, e em de seguida comparassem as reflexões dos elementos do grupo com as dos alunos de cada excerto. Esta atividade correu muito bem, pois apesar da timidez inicial, e das limitações e constrangimentos presentes na comunicação oral em aula perante a turma e os professores, os grupos lá foram apresentando as suas reflexões e opiniões, mostrando-se sempre participativos e bastante motivados.

Como esta aula foi dada numa sala localizada num contentor, foram vários os constrangimentos sentidos a nível de logística, pois a acústica era fraca e tanto eu como os alunos tínhamos que falar mais alto do que o normal, e as condições de projeção não eram as melhores.

Nesta atividade, verifiquei que muitos dos alunos interagiam entre si na língua materna, embora tenham trabalhado com empenho. Verifiquei que tinham dificuldades na produção oral em língua estrangeira, mas foram tentando. Os maiores constrangimentos sentidos foram a inibição, a falta de vocabulário, e pouca capacidade para formular ideias e expressá-las em língua estrangeira.

No final, apresentei o questionário de autorregulação onde os alunos avaliaram as suas perceções sobre a atividade, e sobre os conhecimentos adquiridos e sobre o tema. Como se observa no gráfico 4 referente a como os alunos avaliam a importância desta atividade, 70% dos alunos acharam a atividade bastante importante em relação às suas aprendizagens, e igual número respondeu que esta atividade serviu bastante para enriquecer os seus conhecimentos, como podemos verificar no gráfico 5. Já em relação ao gráfico 6, sobre como a atividade poderá ter

servido para mudar as atitudes dos alunos em relação ao tema, as opiniões foram bastante divididas, e as respostas variaram entre *nada* (35%), *pouco* (35%) e *muito* (30%), o que também indicia a existência de conhecimentos prévios diferenciados sobre o tema. Em todo o caso, um dos efeitos que me pareceu de maior importância foi o facto de alguns alunos terem vindo falar comigo no final, dizendo-me que tinham vontade de fazer tatuagens e/ou piercings e que aquela aula os tinha feito refletir melhor, e ter noção de aspetos negativos que desconheciam.

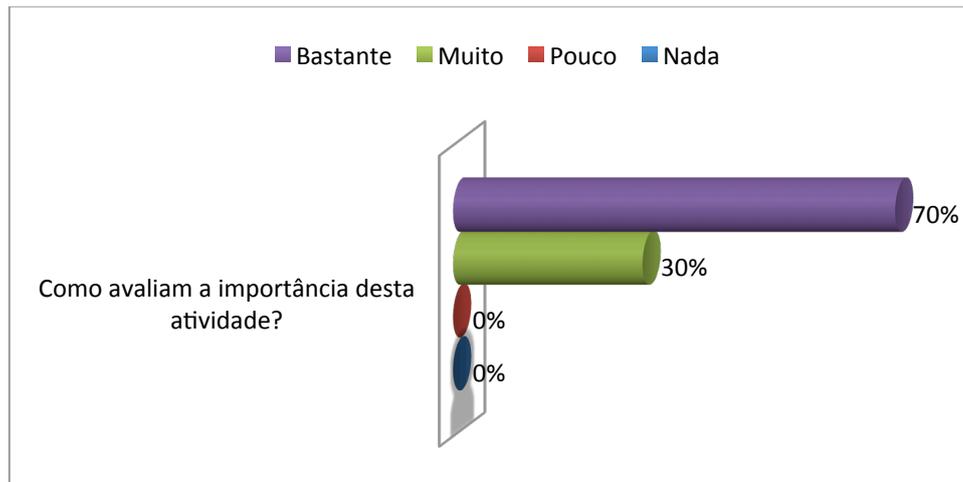


Gráfico 4: Como os alunos avaliam a importância desta atividade (Inglês, Sequência 1)

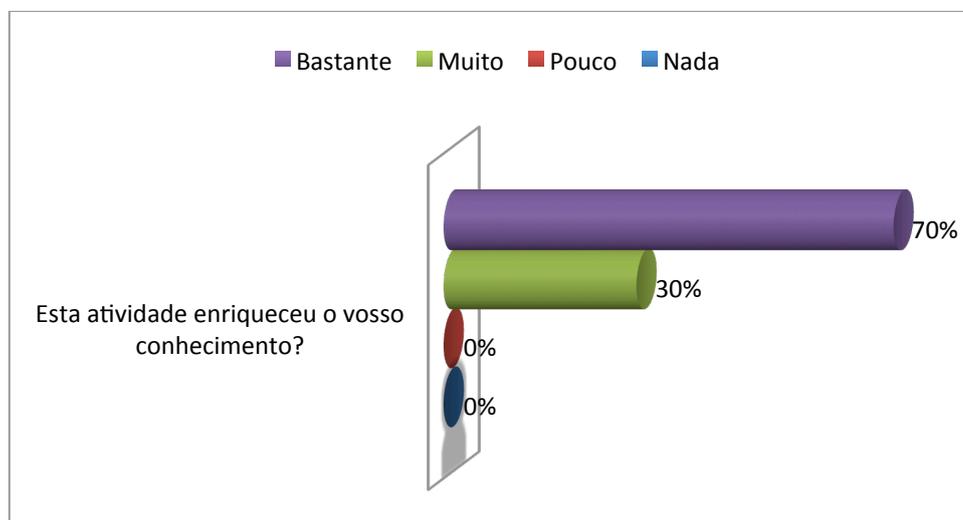


Gráfico 5: A capacidade da atividade para enriquecer o conhecimento dos alunos (Inglês, Sequência 1)

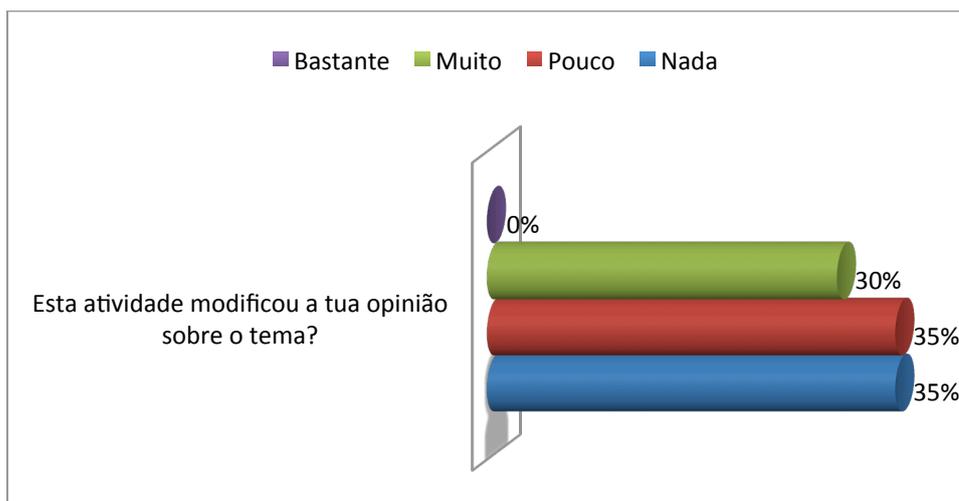


Gráfico 6: Alteração da percepção dos alunos em relação ao tema (Inglês, Sequência 1)

Nas perguntas de resposta aberta, onde os alunos foram questionados sobre o que destacavam de melhor e pior, foram obtidas respostas positivas como “Melhorar a nossa maneira de falar” ou “Saber formar frases em inglês e conseguir obter mais conhecimentos sobre vocabulário”. As respostas sobre aspectos negativos incluíam “Falar perante os colegas” ou “Ter que falar”, o que revela alguma resistência à oralidade, detetada na fase de diagnóstico.

### 2.1.3 Sequência didática 2

#### Aula 5 – 25.03.2014

**Conteúdo:** Estratégias de desenvolvimento da oralidade e simulação de exame *Key For Schools*

Outra intervenção relevante face aos objetivos e tema de projeto foi a do dia 25 de março, onde apresentei aos alunos várias estratégias de comunicação que eles podem utilizar de forma a combater dificuldades existentes e assim desenvolver as suas capacidades de produção oral:

1. *Listen and repeat*
2. *Read aloud*
3. *Participate actively in the class*
4. *Use mime or gesture*
5. *Ask if you don't know the word*
6. *Explain in other words*

7. *Give synonyms when you don't know the word*
8. *Create new words to express the desired idea*
9. *Use "gain time" expressions*
10. *Speak in front of the mirror to ease your anxiety or shyness*
11. *Evaluate yourself (progress and constraints)*

Estas estratégias foram apresentadas através de um *PowerPoint* (Anexo 8), onde a cada estratégia se aliavam imagens para que os alunos as compreendessem mais facilmente. Para cada uma das estratégias tentei dar um exemplo real, e interagir com os alunos, muito embora as limitações de tempo não me permitissem alongar muito esta interação. Tive o cuidado de incluir estratégias para reduzir o stress e a ansiedade aquando da produção oral em língua estrangeira, pois este foi um constrangimento bastante destacado no questionário inicial, tanto na disciplina de inglês como na de espanhol.

A segunda parte da aula consistiu em proporcionar aos alunos uma primeira aproximação ao exame *Key For Schools* ao qual iriam ser submetidos, mas também uma aplicação prática das estratégias apresentadas na primeira parte da aula, permitindo-lhes assim ter uma maior perceção das vantagens que poderiam retirar das estratégias para o desenvolvimento da oralidade.

Nesta primeira aproximação ao exame foi dada a conhecer aos alunos a estrutura da componente oral do mesmo, e pedido que treinassem a segunda parte dessa componente oral, que consistia em apresentar aos alunos dois cartões, um que continha informações e outro que continha pistas para elaborar questões. Desta forma, um dos alunos teria que formular questões e o outro teria que dar as respostas de acordo com as informações presentes no cartão (Anexo 9). Esta prática oral foi feita em pares, e todos os pares realizaram a atividade ao mesmo tempo, de forma a aproveitar ao máximo a curta duração da aula.

Esta aula foi pensada de forma a reduzir o impacto deste exame nos alunos, já que era a primeira vez que eram submetidos a este tipo de avaliação.

#### **2.1.4 Avaliação da sequência didática 2**

Após a implementação desta aula procedi ao tratamento dos dados relativos ao questionário de autorregulação (Anexo 10), onde concluí que 99% dos alunos afirmaram ter gostado desta aula, justificando alguns por ter sido interessante e útil para o futuro, outros por ser útil para o exame a que iriam ser submetidos, outros por acharem que as estratégias os ajudaram a desenvolver a

oralidade, existindo apenas um aluno que afirmou não ter gostado pois não gosta de falar em inglês.

Em relação à interação em pares, a mesma percentagem de alunos afirmou ter gostado, justificando que a interação em pares os ajudou a perder a vergonha, os ajudou a aprender com os erros do par e vice-versa, pois em pares o nervosismo não é tanto como na produção individual, e outros até afirmaram que deveriam utilizar mais vezes esta estratégia.

Em relação às atitudes face à oralidade, 42% dos alunos afirmam não ter sentido qualquer vergonha ou timidez, 42% afirmam ter sentido pouca vergonha ou timidez, e apenas 8% afirmam ter sentido muita ou bastante vergonha e timidez (gráfico 7).

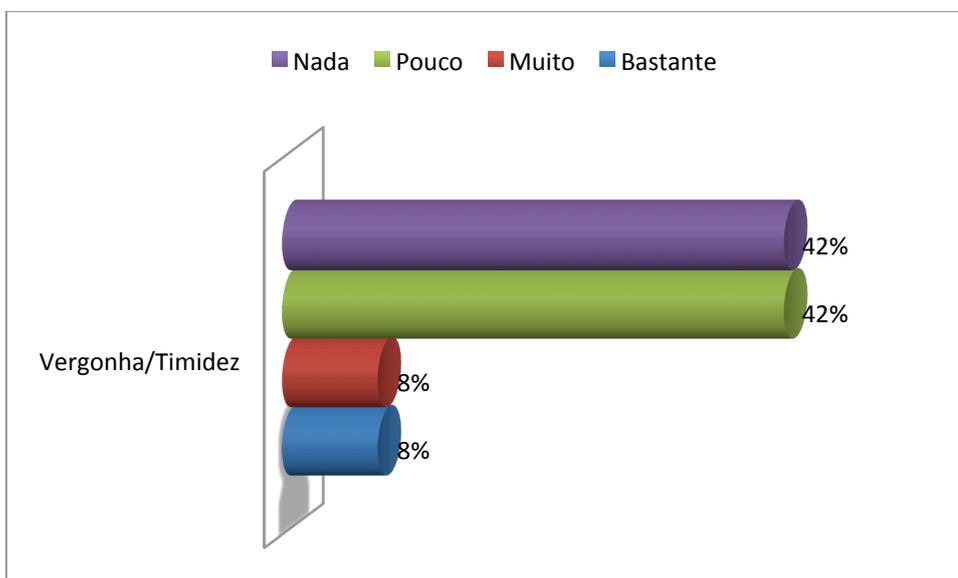


Gráfico 7: Atitudes dos alunos: vergonha/ timidez (Inglês – Sequência 2)

Em relação ao receio da avaliação ou troça dos colegas, 42% afirmam não ter sentido qualquer receio, enquanto que 37% afirma, ter sentido pouco, e apenas 21% afirmam ter sentido muito receio (gráfico 8).

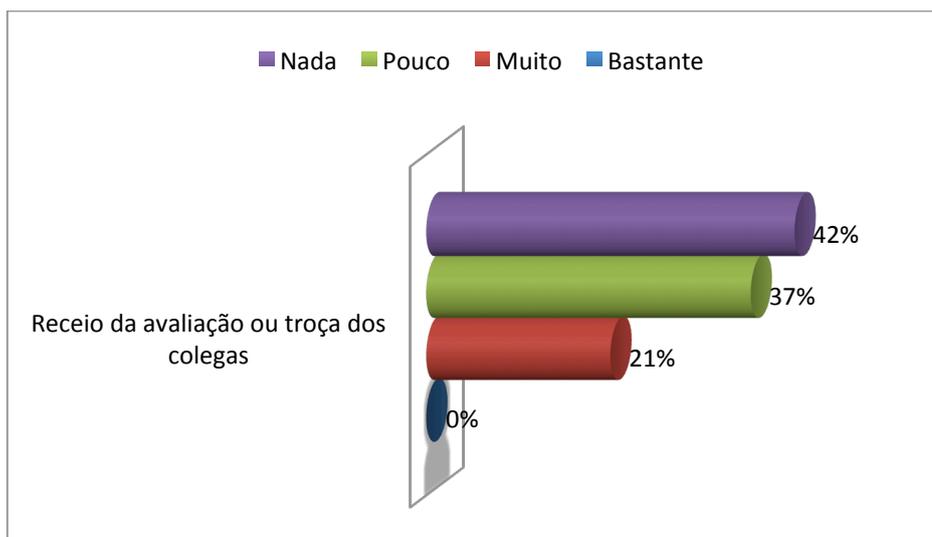


Gráfico 8: Atitudes dos alunos: receio da avaliação ou troca de colegas (Inglês, Sequência 2)

No que respeita ao receio da avaliação da professora, os resultados são bastante semelhantes aos obtidos acerca do receio em dar erros, tendo 36% respondido não ter qualquer receio, 42% pouco receio, 16% muito receio e apenas 6% bastante receio (gráficos 9 e 10).

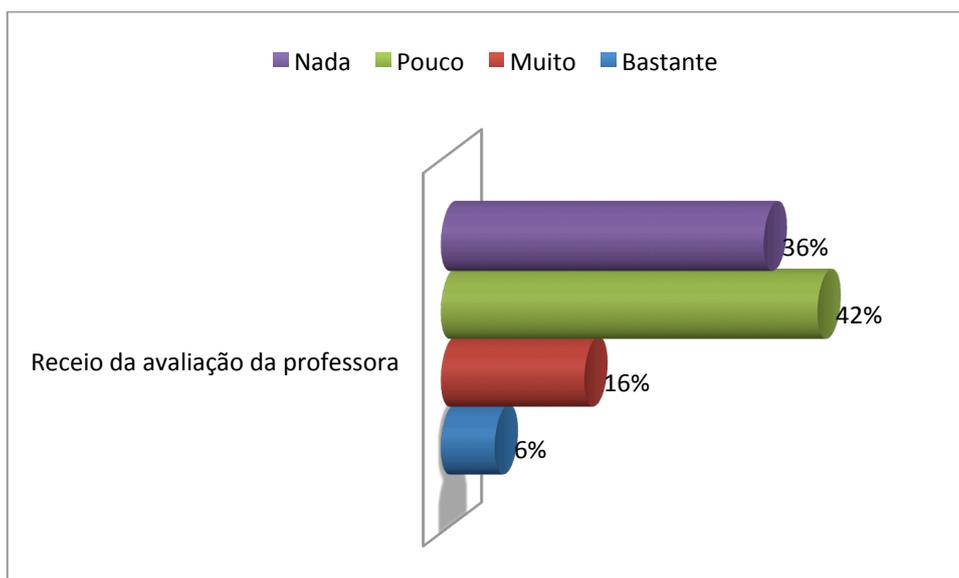


Gráfico 9: Atitudes dos alunos: receio da avaliação da professora (Inglês, Sequência 2)

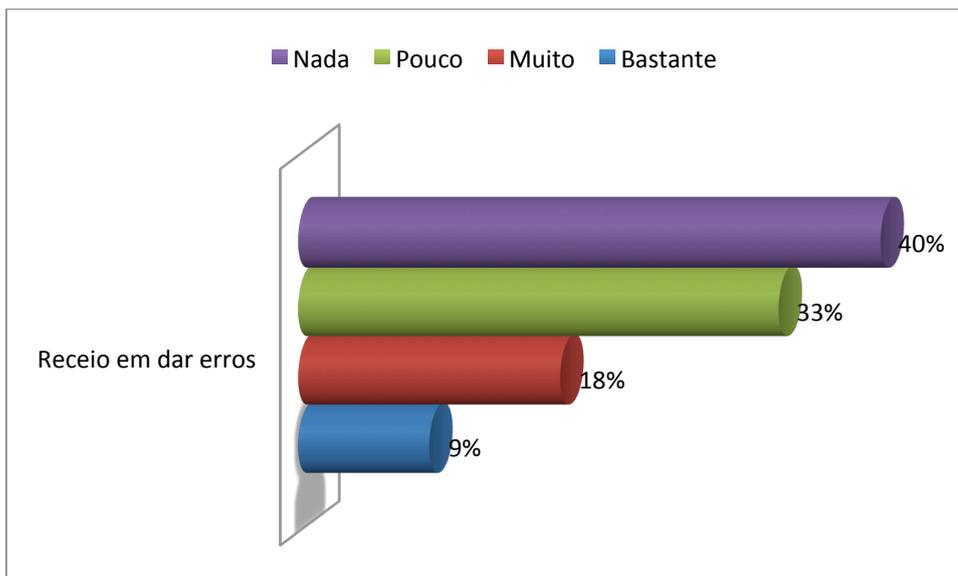


Gráfico 10: Atitudes dos alunos: receio em dar erros (Inglês, Sequência 2)

Por fim, quanto às percepções dos alunos sobre as dificuldades gramaticais e de vocabulário, 36% responderam não ter qualquer dificuldade, 42% pouca dificuldade, e 22% muita dificuldade (gráfico 11).

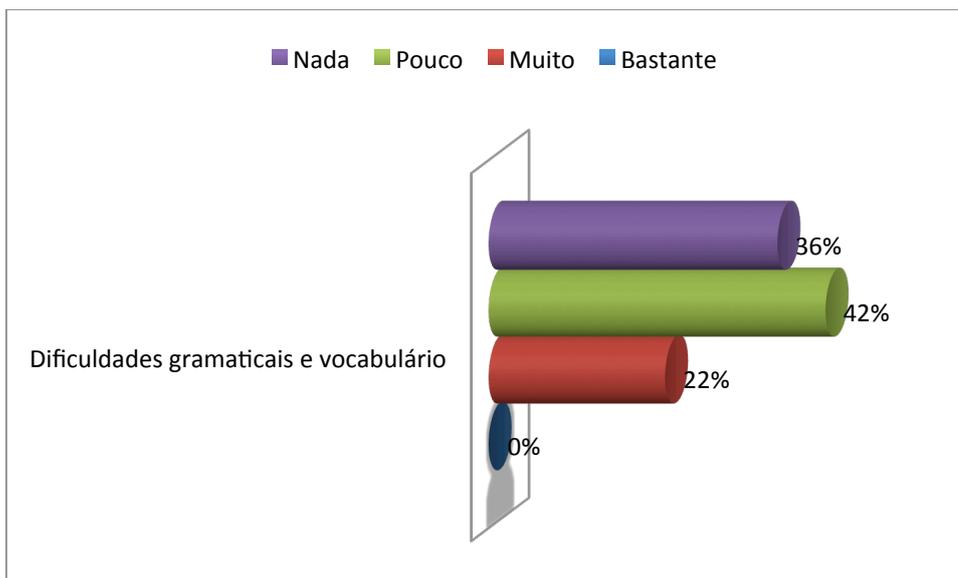


Gráfico 11: Atitudes dos alunos: dificuldades gramaticais e vocabulário (Inglês, Sequência 2)

O gráfico 12 apresenta as percepções dos alunos sobre o uso das estratégias de comunicação apresentadas durante a atividade de simulação da componente oral do exame. 42% dos alunos dizem ter participado em língua inglesa, 22% dizem ter usado mímica ou gestos, 58% afirmam ter pedido ajuda questionando colegas ou professora, 42% dizem ter tentado explicar sentidos por outras palavras, 36% dizem ter usado sinónimos para se expressar, 58% afirmam ter

usado expressões para ganhar tempo quando não se recordavam de uma palavra, e apenas 1 aluno diz ter inventado palavras quando não sabia a palavra exata.

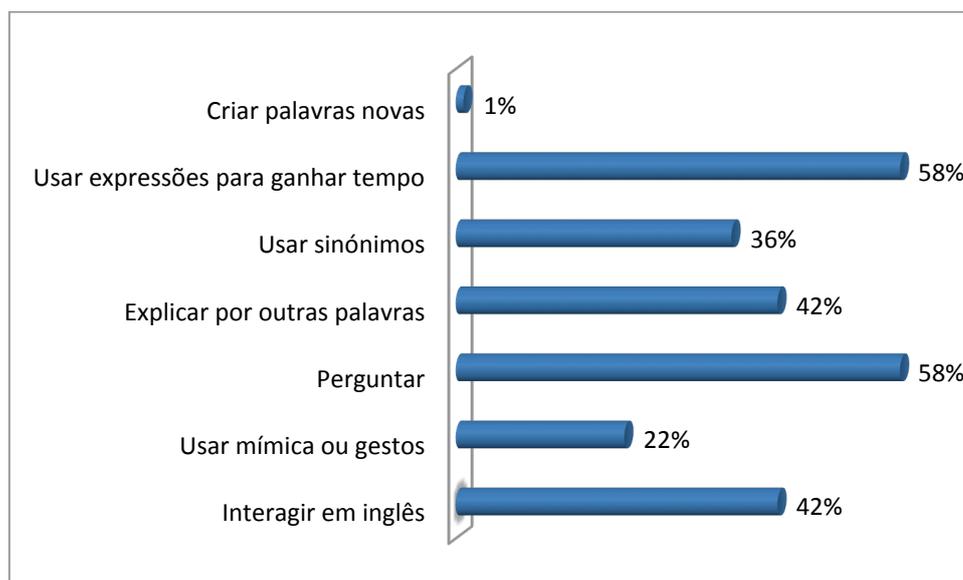


Gráfico 12: Estratégias de comunicação utilizadas (Inglês, Sequência 2)

No geral, os alunos parecem ter utilizado diversas estratégias de comunicação. Pareceram-me bastante agradados com esta aula, e com o facto de estarem a ter a oportunidade de conhecer um modelo de exame que para eles era novo, e face ao qual sentiam algum nervosismo. As estratégias apresentadas também foram aceites de uma forma bastante positiva, já que a maioria respondeu ter gostado de aprender estratégias para melhorar a oralidade.

O quadro 3 apresenta exemplos de frases produzidas oralmente pelos alunos aquando da simulação do exame Key for Schools (anotadas por mim com o apoio de audiogravação), e indica que os alunos não mostravam sentir receio do erro, nem da avaliação da professora, pois todos participaram de forma ativa nesta atividade.

<b>Exemplos de frases alunos aquando da simulação exame Key for Schools</b>	
"What's was address?"	"The bookshop sell travel books?"
"What the telephone number?"	"The weather was sun and blue sky."
"What this name?"	"I stay in a campsite."
"How you get there?"	"Where is it stay?"
"Where I can stay?"	"My hobbies is..."
"What you see?"	"I love it."
"What is the name of the island?"	"What's this address bookshop?"

Quadro 3: Exemplos de frases dos alunos na simulação do exame Key For Schools

### **2.1.5 Sequência didática 3**

#### **Aula 13 – 27.05.2014**

**Conteúdo:** Situação de comunicação real com falante nativo Americano

Outra das intervenções feitas com estes alunos, de interesse para o projeto de investigação-ação, foi a aula do dia 9 de maio, que consistiu em proporcionar aos alunos uma situação de comunicação real e interação com um falante nativo Americano.

De acordo com vários teóricos, um aprendente de uma L2 tem uma maior noção da aplicabilidade da língua estrangeira quando está perante uma situação de comunicação real com um falante nativo dessa mesma língua. Assim sendo, e de forma a proporcionar a estes alunos uma experiência pouco comum no ensino de línguas estrangeiras, que a meu ver poderia ter potencial ao nível da promoção e desenvolvimento da oralidade, convidei o Sr. Charles Hill para falar sobre a sua história de vida, e interagir com estes alunos. Sendo o Sr. Charles Hill um veterano da II Guerra Mundial com uma vasta história de vida, nomeadamente como professor, pareceu-me que o facto de ele a contar a estes alunos serviria não só como motivação para a compreensão e interação oral, mas também como uma aula de cultura, já que parte dos relatos fazem parte da história americana. Na aula anterior a esta, os alunos em conjunto foram dando opiniões sobre o que deveria ser perguntado, de forma a retirar maior produtividade desta experiência. Eu orientei-os com os temas que poderiam explorar, dando dicas sobre o convidado, e cada aluno deu a sua participação sobre o tipo de perguntas que poderiam fazer. No dia da aula, todos participaram com interesse, e embora eu tivesse que nomear os alunos para interagir e formular as questões, foi evidente o grau de motivação para a comunicação com o convidado.

No final desta aula, foi administrado aos alunos um questionário (Anexo 11) de forma a monitorizar o impacto deste tipo de experiência.

Na aula seguinte, foi pedido aos alunos que falassem sobre o que se lembravam da interação com o convidado, e todos mostraram que entenderam o que foi dito, verificando-se um notório interesse pelos factos relatados, já que entre todos recordaram quase a totalidade do que foi dito.

Devo ainda referir que, aquando do questionário final, esta foi uma das atividades que os alunos destacaram em relação à minha intervenção com eles.

### 2.1.6 Avaliação da sequência didática 3

Após o tratamento de dados do questionário de autorregulação, pude concluir que a totalidade dos alunos gostou de interagir com um falante nativo, tendo justificado que a experiência foi interessante por terem tido a oportunidade de falar com alguém nativo da língua que estão a aprender, por terem aprendido factos da história dos EUA, e por puderem ter tido contato com alguém que participou na II Guerra Mundial. Dos alunos inquiridos, 33% afirmam ter achado esta experiência muito enriquecedora e 67% afirmam ter sido bastante enriquecedora (gráfico 13).

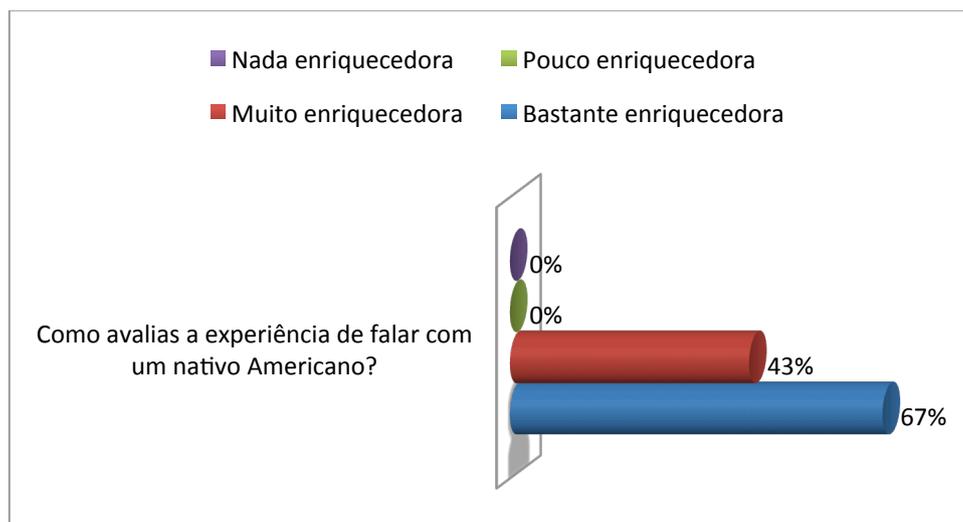


Gráfico 13: A experiência de falar com um nativo Americano (Inglês, Sequência 3)

Quando questionados sobre a participação oral com o falante nativo, 86% dos alunos afirmam ter sido boa, e os restantes afirmam ter sido muito boa (gráfico 14).

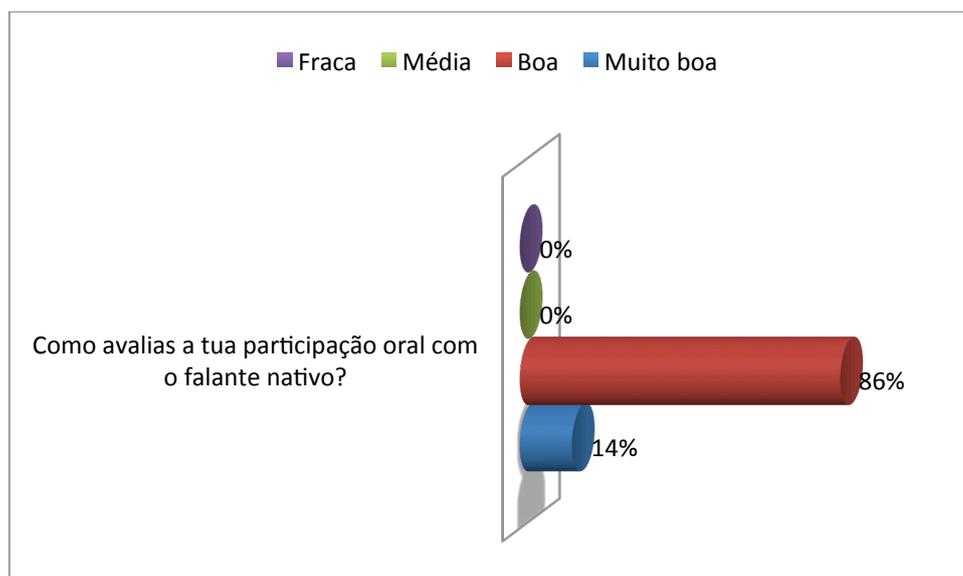


Gráfico 14: Participação oral com um falante nativo (Inglês, Sequência 3)

Já em relação à pergunta aberta sobre as dificuldades sentidas durante a interação, as respostas dos alunos variaram entre dificuldades em perceber algumas palavras, dificuldades em organizar as ideias para formular as perguntas, e nenhuma dificuldade sentida.

A totalidade dos alunos afirmou que gostaria de ter mais oportunidades de interação com falantes nativos.

Quanto às atitudes dos alunos, pode concluir que 43% afirmam não ter sentido vergonha ou timidez, e que 57% afirmam ter sentido pouca vergonha ou timidez (gráfico 15).

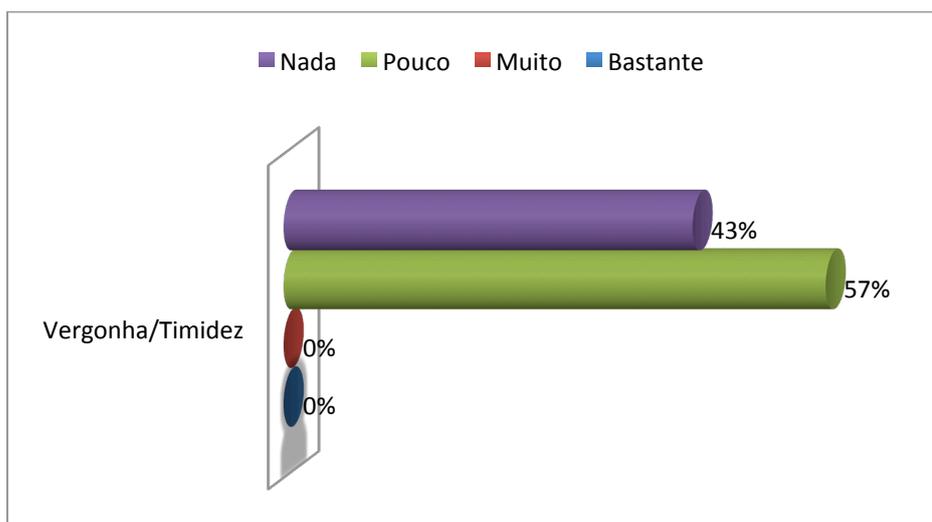


Gráfico 15: Atitudes dos alunos – vergonha/timidez (Inglês, Sequência 3)

No que se refere ao receio da avaliação por parte dos colegas, 58% dizem não o ter sentido, enquanto que 31% dizem tê-lo sentido pouco, e 11% afirmam tê-lo sentido muito, tendo obtido resultados semelhantes em relação à avaliação por parte da professora (gráficos 16 e 17).

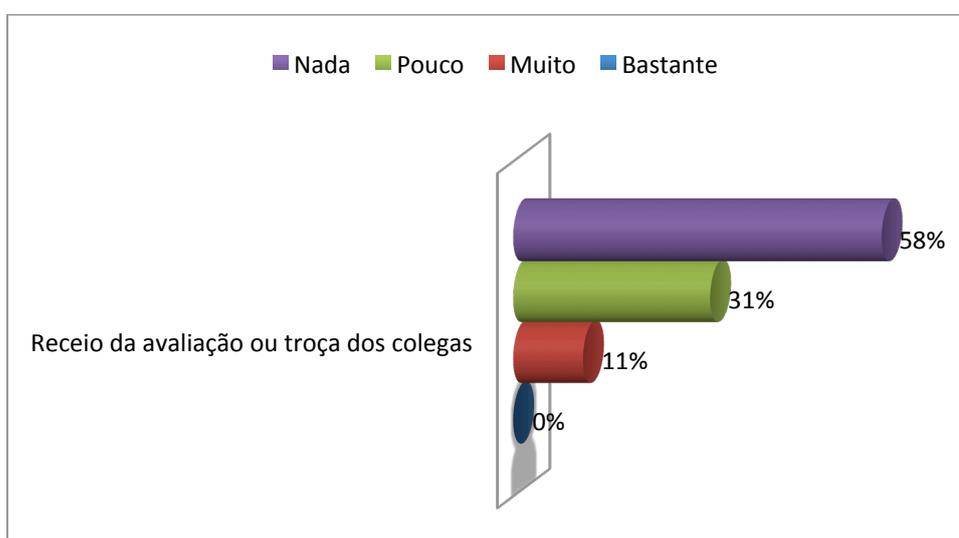


Gráfico 16: Atitudes dos alunos – receio da avaliação ou troça dos colegas (Inglês, Sequência 3)

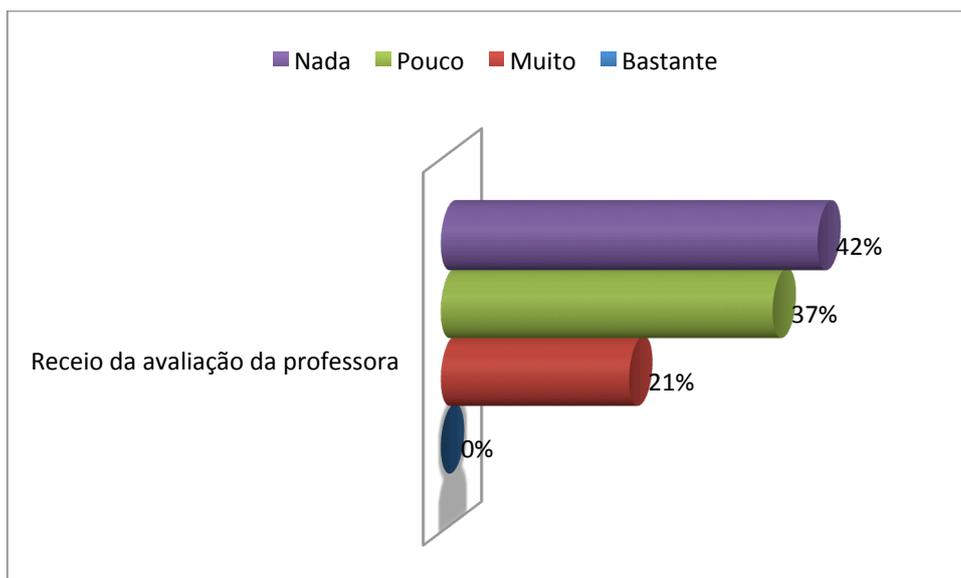


Gráfico 17: Atitudes dos alunos – receio da avaliação da professora (Inglês, Sequência 3)

Passando ao receio de dar erros, 40% dos alunos dizem não o ter sentido, 44% dizem tê-lo sentido pouco e 13% afirmam tê-lo sentido muito, e apenas 3% diz ter sentido bastante. (gráfico 18).

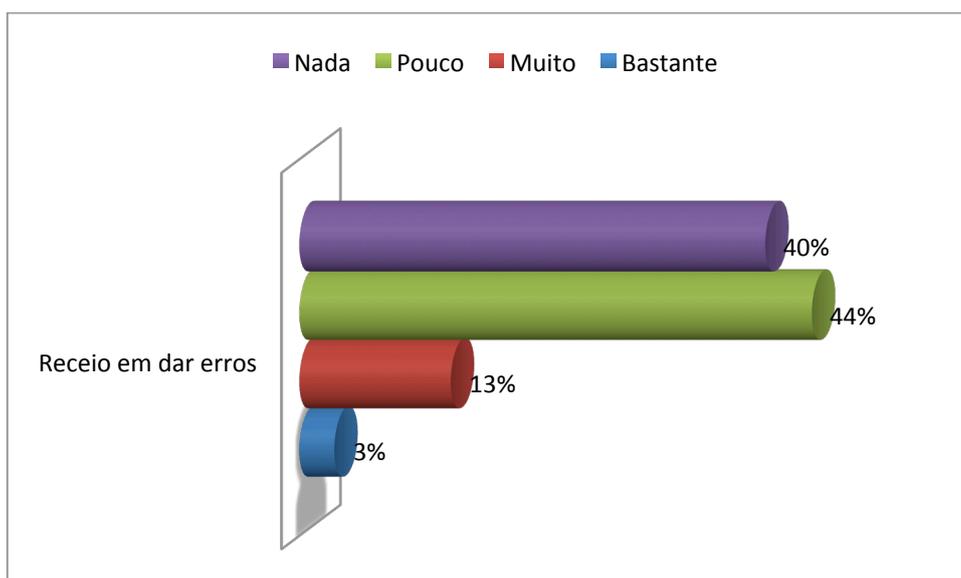


Gráfico 18: Atitudes dos alunos – receio em dar erros (Inglês, Sequência 3)

As dificuldades gramaticais caminham quase sempre a lado com as dificuldades de vocabulário, tendo os resultados sido semelhantes nas duas, com 39% de respostas para nenhuma dificuldade, 52% para poucas dificuldades e 9% para muitas dificuldades sentidas (gráfico 19).

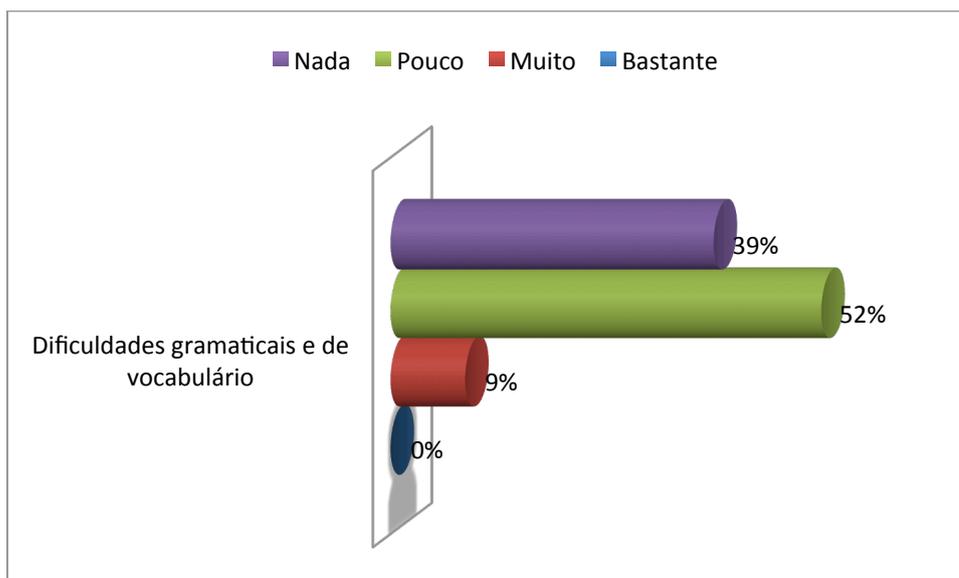


Gráfico 19: Atitudes dos alunos – dificuldades gramaticais e de vocabulário (Inglês, Sequência 3)

## 2.2 Actividades de promoção da oralidade em espanhol

### 2.2.1 Sequência didática 1

#### Aula 7 – 13.03.2014

**Conteúdos:** Explorar perceções dos alunos sobre a música. Simulações

Na aula do dia 13 de março, foi proposta aos alunos uma atividade de simulação, no âmbito do tema da música. Esta atividade de simulação foi intencionalmente escolhida aquando da abordagem deste tema, pois percebi através das aulas observadas anteriormente, e por informações facultadas pela orientadora cooperante, que este tema era de interesse dos alunos.

Na primeira parte da aula, a produção oral por parte dos alunos foi feita através das respostas às questões previamente preparadas por mim.

As questões eram as seguintes:

1. ¿Que tipo de música te gusta?
2. ¿Utilizas música para estudiar?
3. ¿Alguien toca algún instrumento?
4. ¿Cuáles son tus artistas favoritos?
5. ¿Has ido a algún concierto?

## 6. ¿Dónde y cuando cantáis?

O principal objetivo com a criação destas questões era permitir aos alunos falar sobre interesses pessoais e, ao mesmo tempo, aproveitar esse facto para os motivar a praticar a oralidade dentro da aula de língua espanhola.

Esta primeira parte da aula serviria também para deixar os alunos mais à vontade, e servir assim de atividade “warm up” para a segunda parte. Assim sendo, a segunda parte da aula consistiu na apresentação das simulações criadas na aula anterior (Anexo 12). Os temas das simulações foram criados por mim e escolhidos pelos grupos. A intenção era verificar a aceitação dos alunos para este tipo de atividade de promoção da oralidade, e monitorizar o nível da produção oral.

A atividade no geral correu bem, embora dois dos seis grupos tenham lido as falas, comprometendo a produção oral espontânea desejada e esperada por mim. No final da aula foi dado aos alunos tempo para refletirem sobre as atividades experienciadas, e depois foi-lhes pedido que respondessem a um questionário de autorregulação (Anexo 13) de forma a monitorizar as suas atitudes.

### **2.2.2 Avaliação da sequência didática 1**

Após o tratamento dos dados relativos às respostas dos alunos, pude concluir que apenas dois alunos afirmaram ter gostado mais ou menos da aula, devido às limitações na oralidade a espanhol, tendo os restantes afirmado ter gostado, por ter sido uma aula diferente e divertida, por terem aprendido com as apresentações dos outros grupos, por estarem a aprender e a divertir-se ao mesmo tempo, por assim perceberem as capacidades de produção oral nesta disciplina, por terem conseguido melhorar a pronúncia ao ter preparado a apresentação, e por esta atividade ter sido desenvolvida em grupos.

Passando à questão seguinte onde os alunos se autoavaliam face à participação oral, 17% dos alunos afirmam ter sido pouco participativos nesta atividade, enquanto que 63% dizem ter participado muito, e 20% ter participado bastante (gráfico 20).

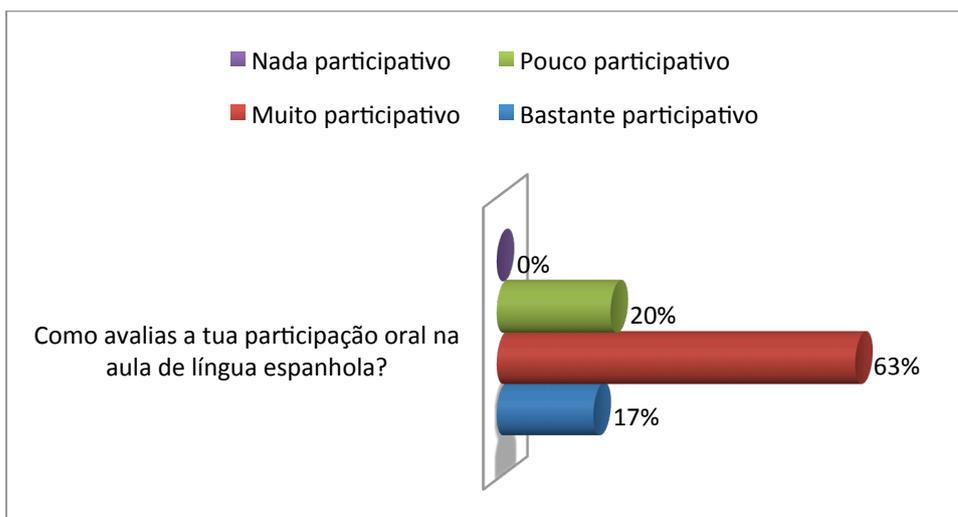


Gráfico 20: Autoavaliação da participação oral na aula de língua espanhola (Espanhol, Sequência 1)

Relativamente ao nível de participação dos alunos no trabalho de grupo, da totalidade dos alunos inquiridos, 8% afirmam ter tido pouca participação no trabalho de grupo, 21% dizem ter participado muito, e 71% afirmam ter participado bastante no desenvolvimento da atividade em grupo (gráfico 21).

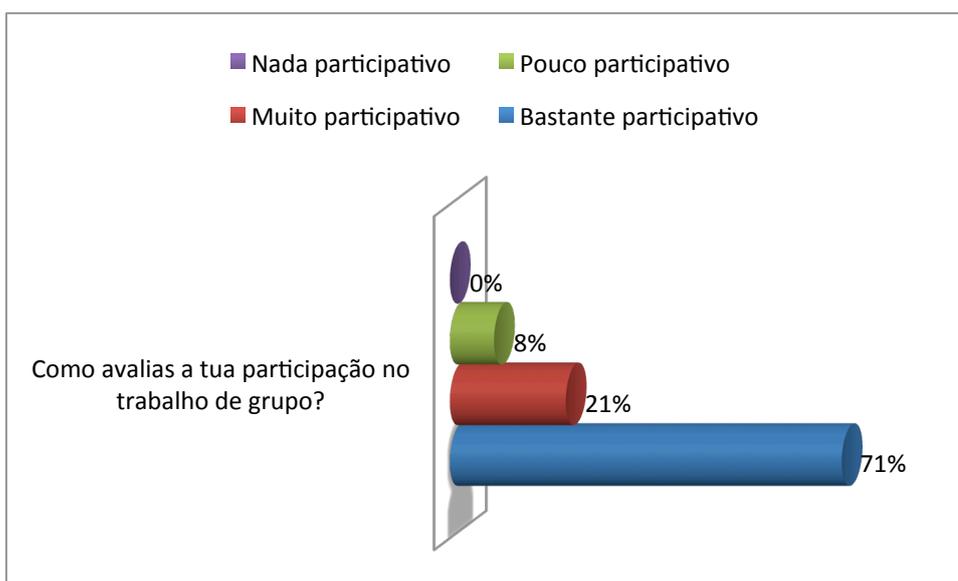


Gráfico 21: Autoavaliação da participação no trabalho de grupo (Espanhol, Sequência 1)

Em relação à questão aberta acerca das dificuldades sentidas anteriormente à intervenção, as respostas dos alunos variaram entre não conseguir expressar ideias, o nervosismo sentido ao falar, dificuldades na pronúncia de palavras, receio em dar erros e dificuldades gramaticais.

Quanto às percepções dos alunos face ao que ainda necessitavam trabalhar em relação à oralidade, os alunos indicaram os seguintes aspectos: perder a vergonha de falar em público, controlar o nervosismo ao falar, desenvolver a gramática e aprender mais vocabulário.

Relativamente às atitudes dos alunos face à oralidade, 9% afirmam não ter sentido vergonha, 56% dizem ter sentido pouco, 22% sentiram muita vergonha e 13% afirmam ter sentido bastante (gráfico 22).

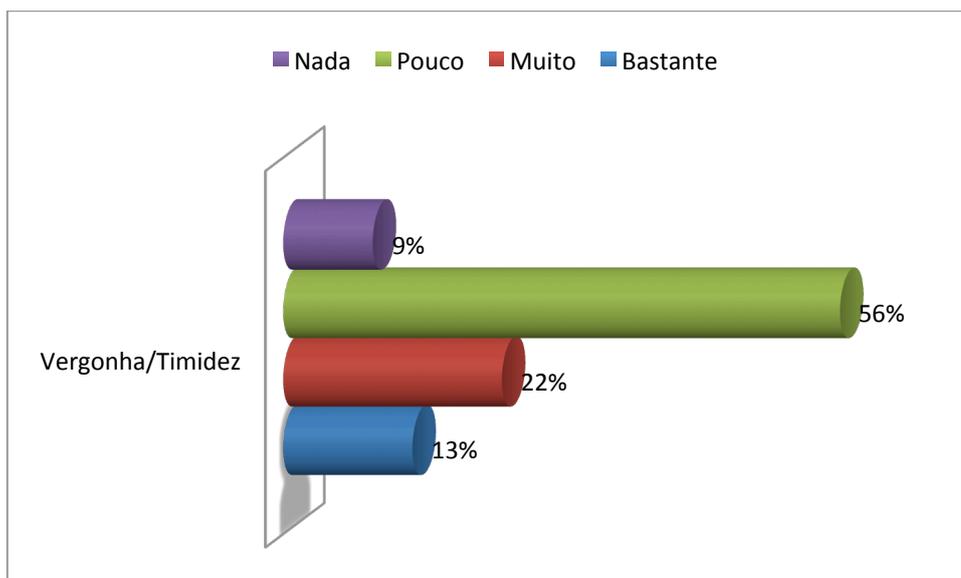


Gráfico 22: Atitudes dos alunos: vergonha / timidez (Espanhol, Sequência 1)

Em relação ao receio de avaliação ou troça dos colegas, 52% dizem não o ter sentido, 34% afirmam tê-lo sentido pouco, 10% sentiram-no muito, e 4% sentiram-no bastante (gráfico 23).

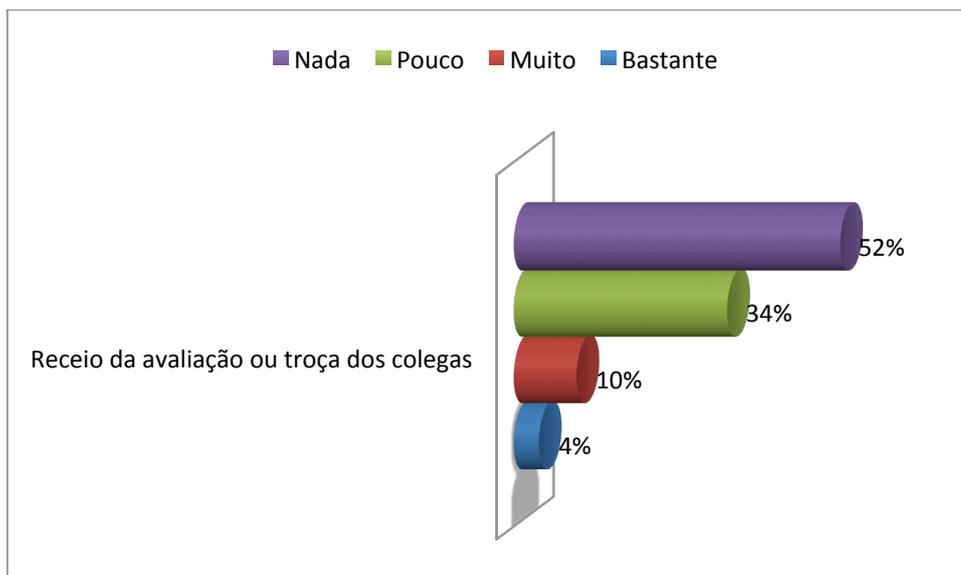


Gráfico 23: Atitudes dos alunos: receio da avaliação ou troça dos colegas (Espanhol, Sequência 1)

Já em relação ao receio da avaliação por parte da professora, 30% afirmam não o ter sentido, 35% dizem ter sentido pouco, 26% sentiram-no muito e 9% dizem tê-lo sentido bastante (gráfico 24).

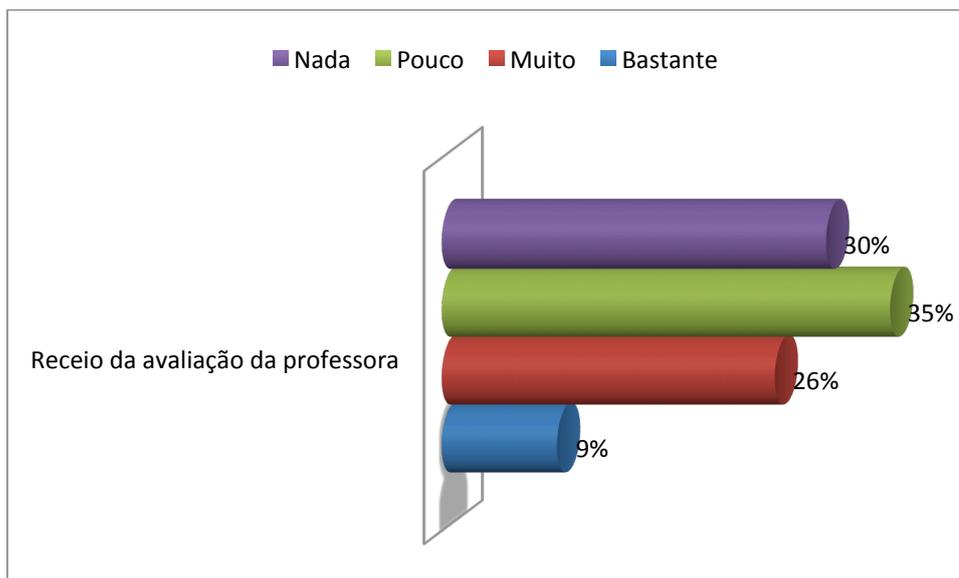


Gráfico 24: Atitudes dos alunos: receio da avaliação da professora (Espanhol, Sequência 1)

Sobre o receio dos alunos em dar erros, 30% dizem não ter tido qualquer receio em errar, 61% dizem ter sentido pouco receio, enquanto que 9% afirmam ter sentido muito receio (gráfico 25).

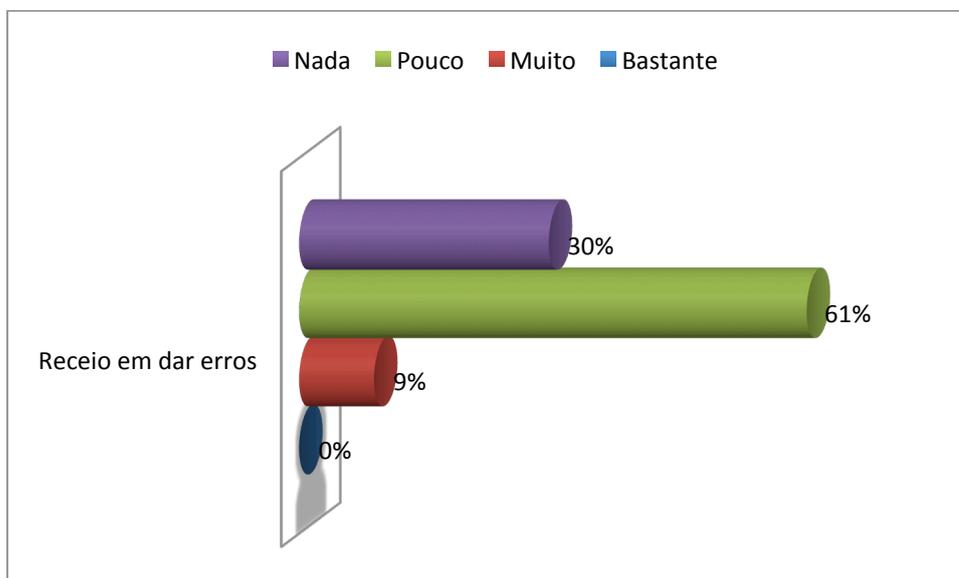


Gráfico 25: Atitudes dos alunos: receio em dar erros (Espanhol, Sequência 1)

Por fim, os resultados das dificuldades sentidas a nível gramatical e de vocabulário foram semelhantes, como podemos verificar no gráfico 26, tendo 26% dos alunos respondido não sentir qualquer das duas, 65% afirmam sentir poucas, e 9% dos alunos afirmam sentir muitas dificuldades.

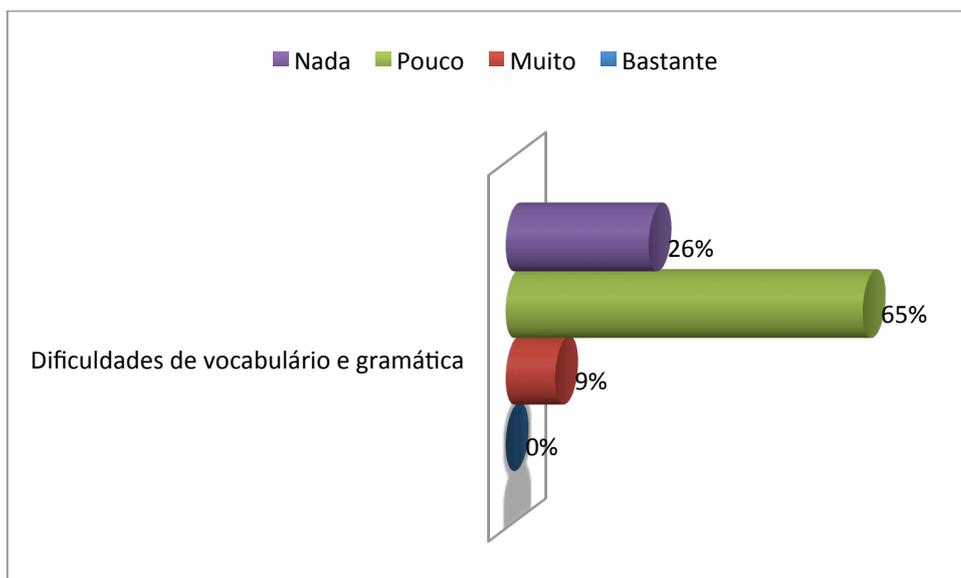


Gráfico 26: Atitudes dos alunos: dificuldades de vocabulário e gramática (Espanhol, Sequência 1)

Na aula seguinte foi feito um debate para refletir sobre as experiências vividas na aula anterior, e apresento no quadro 4 algumas das opiniões dos alunos retiradas de áudio gravação da aula.

#### **Debate/reflexão acerca das simulações feitas em aula**

“Fue una buena presentación.”

“Fue una buena presentación, apesar de teneren leído los papeles.”

“lo sentí que ellas estaban nerbiozas, pero no han transmitido la mesaje principal de su presentación.”

“No sabíamos mucho ben las falas.”

“Debían tener levantado más la voz, pero han hecho un buen proyecto.”

“Ha estado bien mas lo entrevistador es muy malo!”

“Nosotros leemos los papeles porque no habíamos decorado.”

“En le inicio la Helena tenia el cabello en frente de la cara y no se escuchaba.”

“No hay percibido muy bien la presentación. Fue todo muy rápido.”

“Ellas estaban mucho nerbosas mas el trabalho estaba bom.”

“Yo ajo que deu más atención a ...”

“Ellas estaban rindo pero cantaran ben.”

Quadro 4: Percepções dos alunos em debate sobre a atividade

### **2.2.3 Sequência didática 2**

#### **Aula 10 – 24.04.2014**

**Conteúdos:** Comunicar e interagir com um falante nativo espanhol

Outra das intervenções com relevância para os objetivos e tema do projeto foi a aula do dia 24 de abril, na qual proporcionei aos alunos a oportunidade de praticarem a oralidade com um nativo espanhol, o Pablo. A intenção era a de proporcionar aos alunos uma aula fora do comum, na qual os alunos fossem motivados para a interação oral. Os temas e questões foram previamente preparados na aula anterior a esta, onde os alunos em pares foram dando opiniões sobre o que deveria ser perguntado, de forma a retirar maior produtividade desta experiência.

Como o Pablo é um espanhol que vive em Portugal há alguns anos, pareceu-me interessante que partilhasse a sua experiência pessoal com estes alunos, pois tem uma maior noção dos contrastes de ambas as culturas, portuguesa e espanhola. E esse foi um dos temas que os alunos exploraram, as diferenças culturais que ele sentia enquanto espanhol a viver em Portugal, e esta abordagem permitiu que a aula se expandisse para uma vertente cultural, ao mesmo tempo que praticavam a oralidade.

De uma forma geral, senti que os alunos estavam motivados e interessados em comunicar com o falante nativo, conseguindo até criar questões de forma espontânea. Na planificação era suposto que dentro de cada par de alunos, um faria a questão e outro tirava notas, porém acabaram todos por fazer as questões, pois devido à limitação de tempo, era preferível que todos tivessem oportunidade de usufruir daquela experiência de comunicação real.

No final da aula, foi entregue aos alunos um questionário de autorregulação (Anexo 11) para monitorizar o impacto desta atividade e perceber se os constrangimentos sentidos no início da intervenção ainda eram os mesmos.

### **2.2.4 Avaliação da sequência didática 2**

Na aula em que foi dada a oportunidade aos alunos de interagir com um falante nativo espanhol, e assim explorar as diferenças culturais dos dois países, a totalidade dos alunos afirmou ter gostado daquele tipo de estratégia, justificando pelo facto de poderem praticar a língua que estão a aprender com um falante nativo, por ter sido uma aula diferente onde puderam desenvolver

a oralidade, e por esta atividade lhes ter proporcionado a oportunidade de aprender a controlar o nervosismo para falar com um nativo da língua espanhola.

Na aula anterior havia sido feita uma preparação dos temas e questões a explorar com o falante nativo, como mostra o quadro 5, para que os alunos se sentissem de certa forma mais seguros naquilo que queriam perguntar.

<b>Preparação de questões para a interação com falante nativo</b>
---

“?Porque usted le gustó las próteses dentales?”;
“?Porque no quieres volver a Galicia?”;
“?Cuál es tu interesse por Portugal?”;
“?Siempre gustó de su trabajo?”;
“?Puédeme decir cuando veió para Portugal, si conseguiu arranjar trabajo fácilmente?”;
“?Cuándo ha chegado cual fue el lugar que le enteresó más?”;
“?O que le gusta más en Portugal?”;
“?Se entereza por deporte?”;
“?Fue muy difícil adaptarse a lo nuevo ambiente?”;
“?Cuais son las razones que te levaran a venir para Portugal?”;
“?Cuánto tiempo trabalhaste como profesor?”;
“?Cuál eres o teu plato favorito?”.

Quadro 5: Preparação de questões para a interação com falante nativo espanhol

Quando foi pedido aos alunos para avaliar a experiência de comunicação com um falante nativo, 43% afirmam ter sido muito enriquecedora e 57% avaliaram-na como bastante enriquecedora, manifestando assim um elevado grau de receptividade face à atividade (gráfico 27).

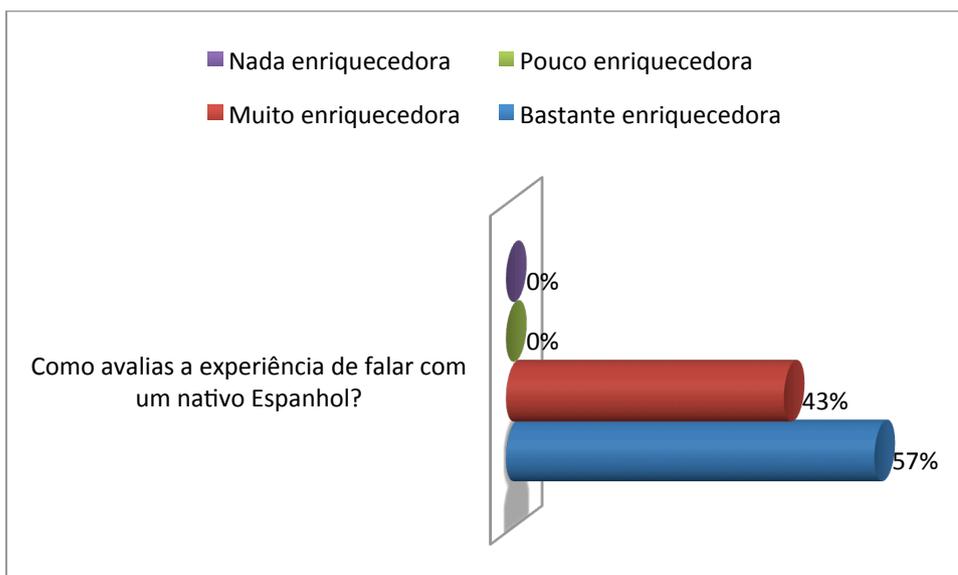


Gráfico 27: Autoavaliação da experiência de comunicação com falante nativo espanhol (Espanhol, Sequência 2)

Passando à avaliação da produção oral durante a interação com o nativo espanhol, referente ao gráfico 28, 39% dos alunos diz ter sido média, e 61% dos alunos afirma ter sido boa, numa escala de fraca a muito boa.

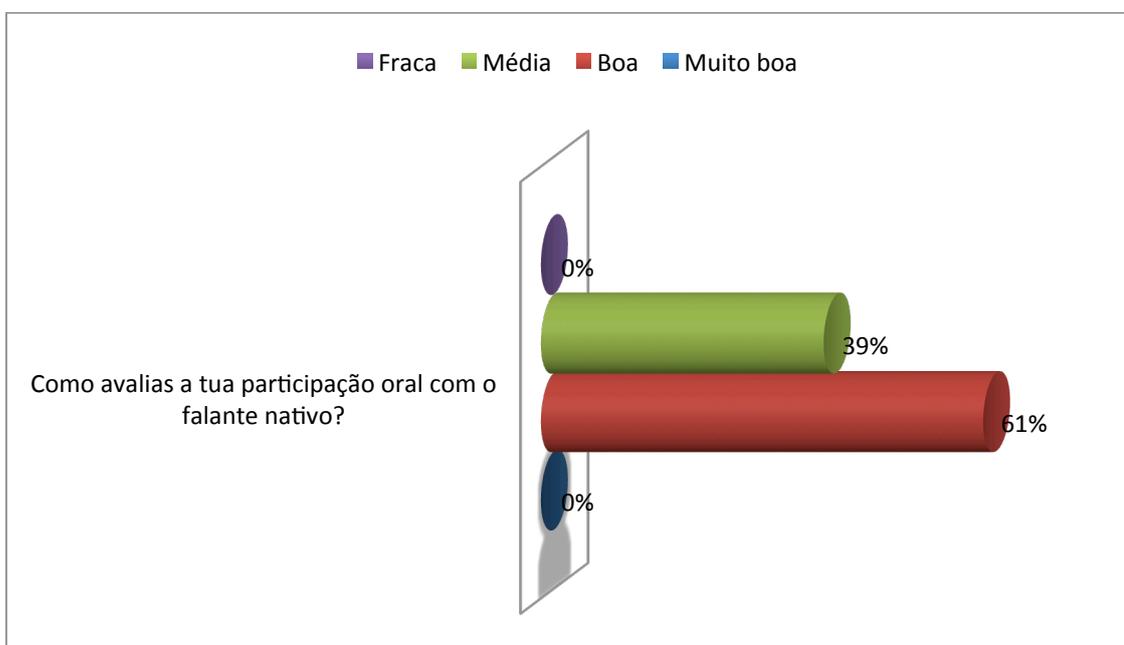


Gráfico 28: Autoavaliação da participação oral com o falante nativo espanhol (Espanhol, Sequência 2)

Face às dificuldades sentidas, e sendo esta uma questão aberta, as respostas dos alunos variaram entre perceber algumas palavras, nervosismo, formar as ideias para construir as questões e dificuldades de pronúncia. Assim sendo, todos os alunos afirmaram que gostariam de ter esta

experiência mais vezes, pois afirmam que assim poderiam melhorar a compreensão auditiva das palavras, e conseqüentemente melhorar a pronúncia, e assim desenvolver as suas competências orais.

Sobre as atitudes dos alunos face à produção oral, verificou-se que 16% afirmam não ter sentido vergonha ou timidez, 65% dizem ter sentido pouco, enquanto 14% sentiram muito, e 5% bastante (gráfico 29).

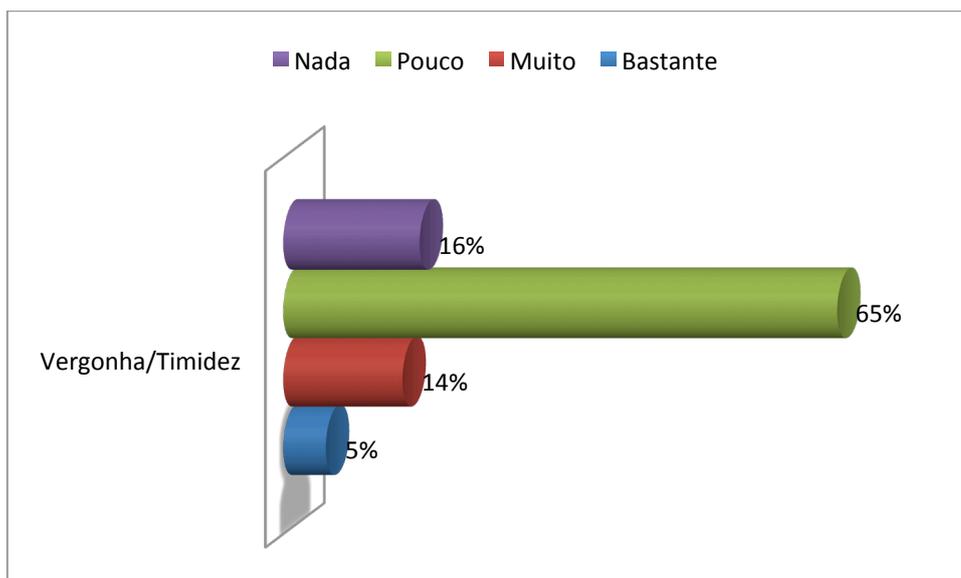


Gráfico 29: Atitudes dos alunos: vergonha/timidez (Espanhol, Sequência 2)

Já em relação ao receio da avaliação por parte dos colegas, foi semelhante ao receio da avaliação por parte da professora: 48% afirmam não ter sentido qualquer receio neste sentido, 38% dizem ter sentido pouco, 10% sentiram muito e 4% afirmam ter sentido bastante (gráfico 30).

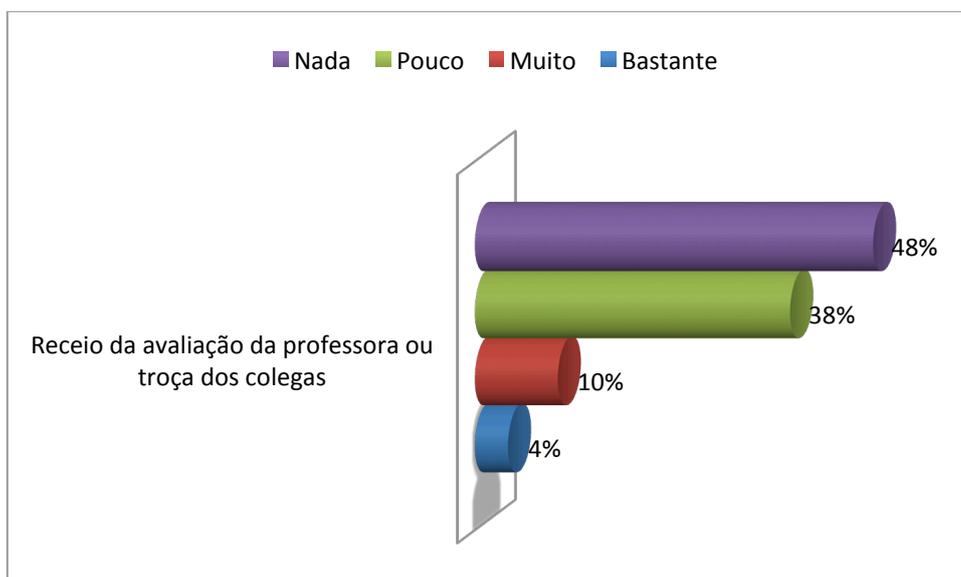


Gráfico 30: Atitudes dos alunos: receio da avaliação da professora e colegas (Espanhol, Sequência 2)

Passando ao receio dos alunos em errar, os dados obtidos mostraram que 36% dos alunos não sentiram este receio, 54% sentiram pouco, 8% dizem tê-lo sentido muito e 1% afirma tê-lo sentido bastante (gráfico 31).

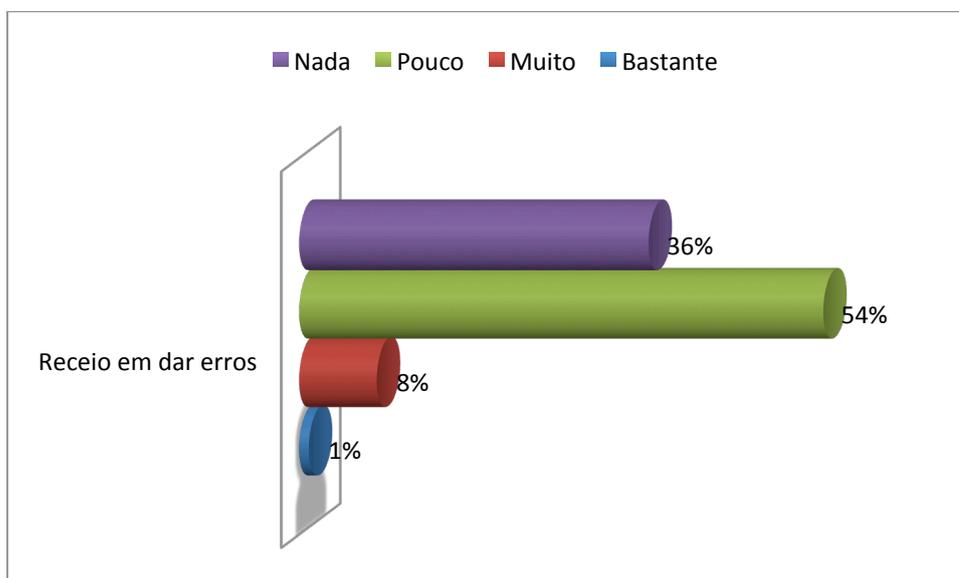


Gráfico 31: Atitudes dos alunos: receio em dar erros (Espanhol, Sequência 2)

Quanto às dificuldades gramaticais, 21% dos alunos afirmam não as ter sentido, enquanto que 63% afirmam tê-las sentido pouco, 15% dizem tê-las sentido muito e 1% bastante, números semelhantes aos das dificuldades de vocabulário (gráfico 32).

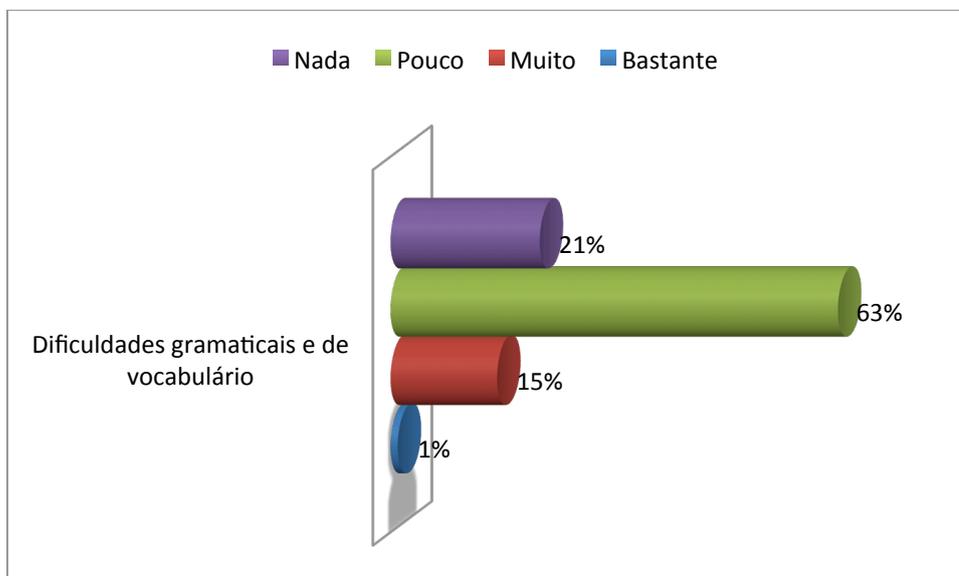


Gráfico 32: Atitudes dos alunos: dificuldades gramaticais e de vocabulário (Espanhol, Sequência 2)

### **2.2.5 Sequência didática 3**

#### **Aula 12 – 20.05.2014**

**Conteúdos:** Promoção da oralidade. Criação coletiva de um conto.

Nesta intervenção optei por introduzir um tipo de aula diferente, até na disposição usual dos alunos, a quem foi pedido que alterassem a posição das mesas e cadeiras, para que formassem um círculo. De seguida expliquei a atividade, que consistia em formar um conto coletivo, com a participação de todos os alunos. A participação dos alunos seria feita oralmente, e foi escolhida uma aluna para ir escrevendo o desenrolar da história.

Foi explicado que a professora iniciaria o conto, e o aluno a seguir continuaria, e assim sucessivamente até ao último aluno, e que quando chegasse ao último seria decidido se o conto estava finalizado ou haveria outra ronda. Como as aulas de 45 minutos limitam por vezes a ação, foi possível chegar aos alunos todos, mas o conto finalizou na primeira ronda.

No início da aula, introduzi a forma do conto e dei sugestões sobre como iniciar e finalizar este tipo de narrativa:

- **Expresiones para comenzar:**
  - *Érase una vez...*
  - *En un lugar distante...*
  - *Esta es la historia de...*
  - *En el siglo pasado...*
  - *En el tiempo que los animales hablaban...*
  
- **Expresiones para terminar:**
  - *...y fueron felices para siempre.*
  - *Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.*
  - *Esta historia salió por una puerta y entró en la otra y quien sepa que cuente otra.*

No final da aula, foi distribuído pelos alunos um questionário de autorregulação (Anexo 15) para monitorizar o impacto da atividade desenvolvida.

### 2.2.6 Avaliação da sequência didática 3

Esta atividade foi bastante interessante, já que todos os alunos tiveram oportunidade de participar oralmente usando a sua criatividade. O conto iniciou com uma história de princesas e príncipes, em que a princesa foi raptada por seres alienígenas, o príncipe correu em busca dela, atravessou vales e montanhas, ultrapassou vários obstáculos, mas fracassou nesta aventura e morreu, não conseguindo salvar a princesa.

Notei um nervosismo inicial em alguns dos alunos, mas foi visível um maior desprendimento dos constrangimentos que diziam sentir no início da minha intervenção. Como podemos verificar no gráfico 33, referente às principais dificuldades sentidas aquando da produção oral, 52% dos alunos dizem terem-se devido a problemas com o vocabulário, enquanto que 70% dizem ter tido dificuldade em formar as frases mentalmente antes de as expor oralmente, uma percentagem menor de 22% diz ter tido dificuldade em concentrar-se, e apenas 13% afirmam que tiveram dificuldade em tomar coragem para falar.

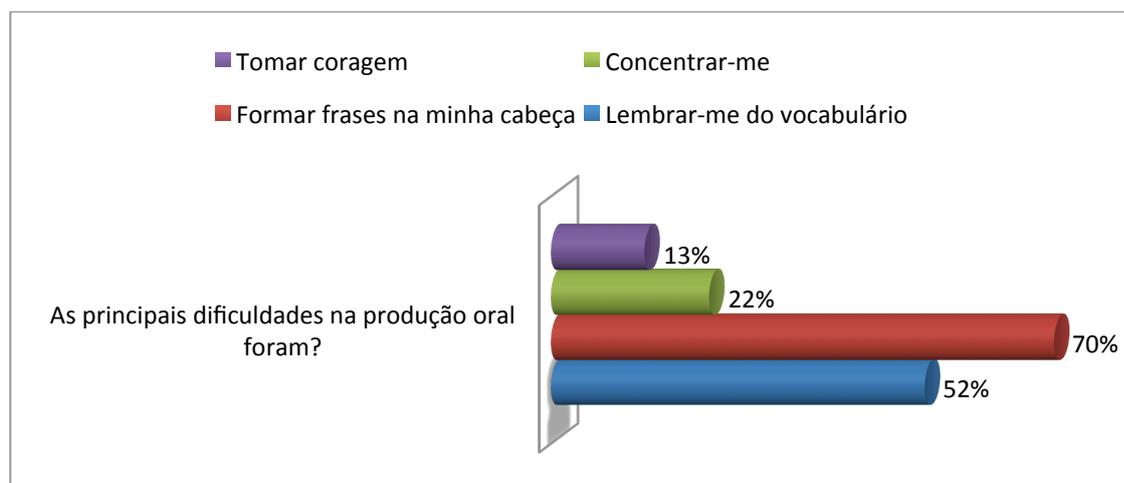


Gráfico 33: Principais dificuldades na produção oral (Espanhol, Sequência 3)

Já em relação às atitudes dos alunos durante a produção oral do conto, expressas no gráfico 34, 70% dizem ter sentido entusiasmo, enquanto 15% afirmam ter sentido nervosismo e outros 15% ansiedade.

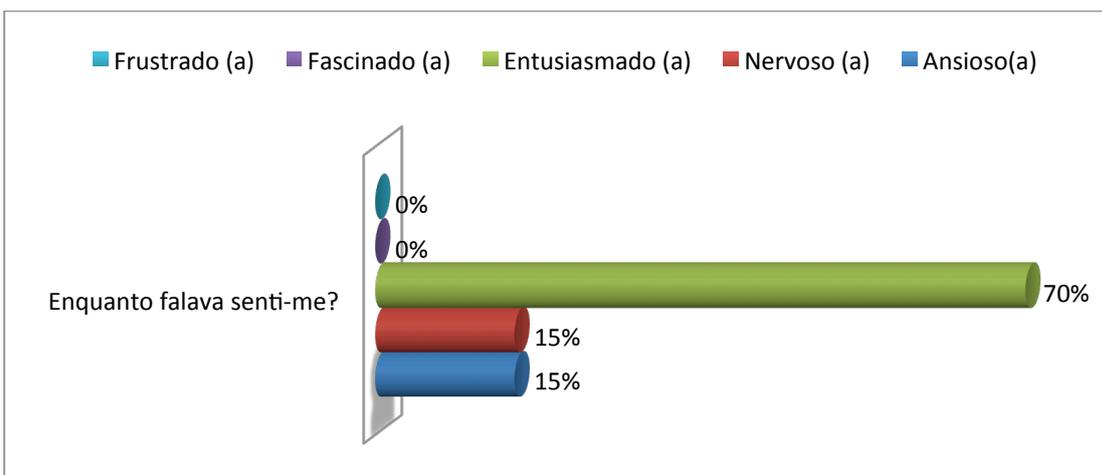


Gráfico 34: Atitudes dos alunos face à produção oral (Espanhol, Sequência 3)

Quando questionados sobre o tipo de estratégias que utilizaram na produção oral, 61% dizem ter construído a resposta mentalmente antes de responder, enquanto 48% afirmam ter pensado primeiro no que queriam dizer em língua materna, 43% perguntaram à professora vocabulário que não conheciam, e apenas 22% substituíram palavras que não conheciam por palavras na língua materna (gráfico 35).

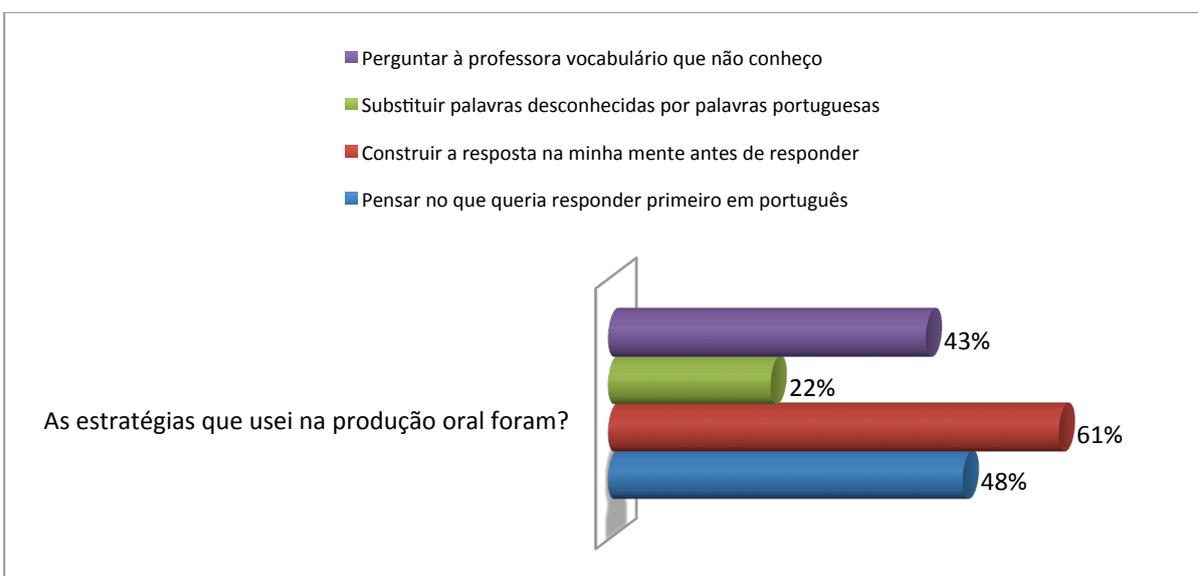


Gráfico 35: Estratégias utilizadas na produção oral (Espanhol, Sequência 3)

Em relação à atividade propriamente dita, concluo que os alunos gostaram e que foi motivadora, não só enquanto sequência didática, mas também como promotora da oralidade e da interação entre os alunos. No gráfico 36, verifica-se que 74% afirmam que a atividade motivou a sua produção oral, 70% dizem que a mesma contribui para a interação entre colegas e 61% dizem ter sido motivadora.

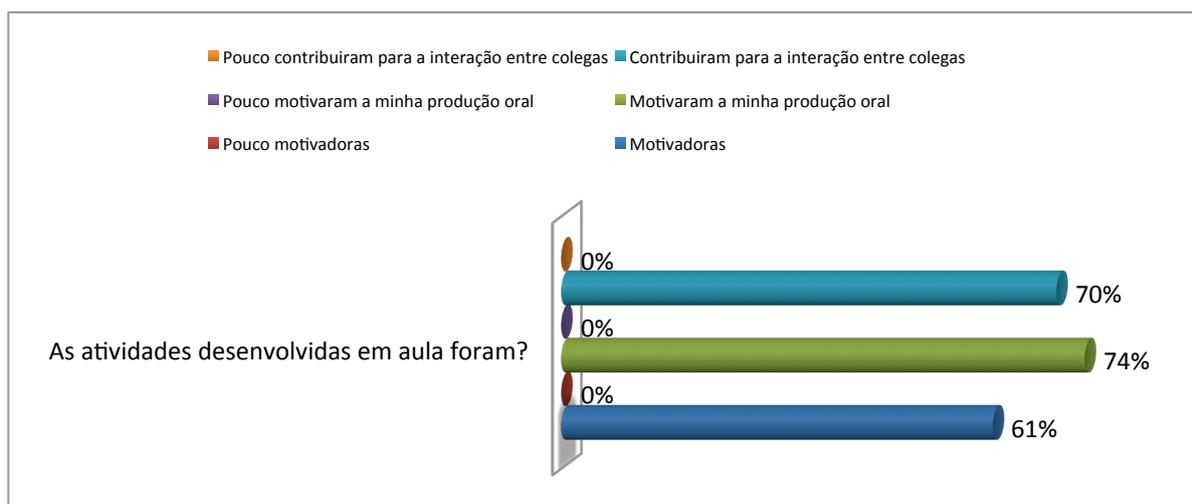


Gráfico 36: Atitudes dos alunos face às atividades desenvolvidas na aula (Espanhol, Sequência 3)

### 2.3 Projetos de oralidade fora da sala de aula

Com base no QECR (2001), onde verificamos referências à importância de os alunos praticarem a língua que estão a aprender, e dessa forma tomarem consciência da utilidade da mesma por forma a sentir-se mais motivados para a aprendizagem, e assim percebendo as suas dúvidas e dificuldade face à oralidade, e também com base em Davis (2003), onde é referida a importância das atividades extra-aula, decidi criar um projeto final que seria totalmente desenvolvido fora do contexto sala de aula. Desta forma, pretendi também trabalhar o plurilinguismo, permitindo aos alunos a utilização de diferentes línguas entre si, e a autonomia dos alunos, tomando por base os pressupostos referidos em Benson (1997) e em Freire (1996), pois embora tivessem a minha orientação, foram eles que escolheram os colegas de grupo, os temas, e teriam em conjunto que desenvolver toda a atividade, produzindo um vídeo final para apresentar na turma. Outra base de referência na qual me apoiei foi o Programa de Inglês do 3º Ciclo LE I (1997, p. 62), onde é referida a importância de utilizar os espaços dentro e fora da sala de aula para desenvolver e utilizar competências que contribuam para uma aprendizagem cada vez mais autónoma da língua, e em Callan (1988), onde é referida a importância da autonomia no desenvolvimento das atividades.

Este projeto começou por ser explicado aos alunos, através de um guião (Anexo 16) que produzi para os orientar nesta atividade, e que lhes facultei. Nesse guião constavam as principais orientações para o desenvolvimento do trabalho, tais como, a liberdade de escolha do tema por parte dos grupos, o facto de o trabalho culminar com a gravação de um vídeo depois de tudo preparado, o preenchimento de um diário de bordo, os critérios que seriam avaliados no trabalho, e

informação sobre a orientação feita nos grupos da página do *Facebook* (Anexos 18 e 20) criada para o efeito. Entreguei também a cada grupo um diário de bordo (Anexo 17) para que fossem escrevendo todas as vezes que se encontravam, de forma a monitorizar a participação de cada um. Nesse diário de bordo existia um espaço para escreverem o tema e os nomes do grupo correspondente, um quadro onde deveriam ser preenchidos os nomes dos alunos que se juntaram para desenvolver o trabalho, a tarefa atribuída a cada um e a data. Nessa mesma aula, na qual expliquei como se deveria desenvolver este projeto, foi criada uma página na plataforma *Facebook* e adicionados todos os alunos. Nessa página existiam dois grupos, um para inglês e outro para espanhol, de forma a orientar os alunos nas suas dúvidas e dificuldades. Na mesma aula, os alunos formaram os grupos com elementos à sua escolha, e foi-lhes pedido que até uma data específica enviassem os temas para a página criada na rede social, facto que os alunos desrespeitaram um pouco mas todos foram enviando.

A composição dos grupos era a seguinte:

- Grupo 1, Beatriz, Adriana, Sofia e Débora;
- Grupo 2, Fabrícia, Jéssica Bruna e Sara;
- Grupo 3, Juliana, Joana, Mariana e Helena;
- Grupo 4, Rúben, Miguel, Luís e Filipe;
- Grupo 5, Hélder, João e Rui;
- Grupo 6, Carina, Daniela, Catarina e Soraia.

Os temas variaram desde apresentações de telejornais, entrevistas a cantores famosos, grupos de amigas que se juntaram e conversaram sobre temas do dia-a-dia, até histórias mais criativas como desafios do *yourtube*, ou outra em que cada elemento do grupo tinha um sonho, vivia o sonho e depois acordava.

Em relação aos projetos desenvolvidos fora da sala de aula na disciplina de inglês, apenas o grupo 1 entregou o trabalho na data especificada para o efeito, tendo também sido o único grupo a apresentar o projeto para as professoras e restante turma. O projeto era muito criativo, e tinha como título “*yourtube challenges*” (Anexo 19). Neste projeto as alunas desenvolveram vários desafios: o primeiro era tentar desenhar uma pessoa com os olhos vendados e no fim cada uma teria que adivinhar quem a outra tinha desenhado; no segundo desafio, uma das alunas retirava um papel de um cesto que tinha uma nacionalidade, e mostrava apenas à outra que teria que expressar-se como alguém daquele país, tendo a colega que tentar adivinhar qual era o país; o

terceiro desafio era o *Marshmallow challenge* e ganhava quem conseguisse ter mais *marshmallows* dentro da boca; no último desafio, duas colegas teriam que maquilhar uma terceira, sendo que cada uma ficaria com cada metade da cara da colega. No vídeo produzido, é notável a participação oral de todas, fluída e com boa pronúncia. Nota-se também um esforço de alguns dos elementos que em aula tinham mais dificuldades. Apesar de apenas este grupo ter apresentado o trabalho final, penso que este vídeo demonstra o que se pretendia com esta atividade fora da sala de aula, um desprendimento dos constrangimentos que diziam sentir em aula, e que aqui foi notório, tanto pelo vídeo como pelo que afirmaram no questionário oral final.

Os restantes grupos, embora tivessem enviado alguns textos para o grupo do *Facebook*, disseram não ter havido oportunidade para reunir todos os membros do grupo de forma a fazer a filmagem.

No questionário oral final feito a estes alunos, para reflexão sobre o desenvolvimento da oralidade dentro e fora da sala de aula, de uma forma geral todos afirmaram que não sentiram vergonha e timidez aquando da execução destes trabalhos, como sentiam dentro do contexto sala de aula. Afirmaram também ter sido proveitoso pelo facto de dentro dos grupos existir heterogeneidade de níveis de inglês, e de uns terem ajudado os outros na execução das tarefas. Deste modo, todos afirmaram ter havido uma boa interação entre os membros dos grupos, e que essa interação trouxe proveito, já que os elementos com maior dificuldade em inglês foram ajudados pelos restantes colegas. Também afirmaram ter gostado deste tipo de atividade por acharem que é importante praticar a língua inglesa fora do contexto sala de aula.

Concluí que o facto de apenas um grupo ter apresentado o seu projeto teve a influência de um fator relevante: a ausência de avaliação por parte da professora. Como as datas das apresentações dos trabalhos a inglês tiveram que ser adiadas a pedido dos alunos por causa dos exames finais, e tendo eles percebido que a professora titular fez as avaliações antes da data das apresentações, perderam a motivação para finalizar o vídeo, e deram desculpas de falta de tempo para se encontrarem. Penso que se houvesse uma noção maior nos alunos de que este projeto teria um efeito direto na nota final, isso teria tido mais efeito na autonomia e responsabilidade para o finalizar.

Em relação aos projetos desenvolvidos fora da sala de aula na disciplina de espanhol, cinco dos seis grupos entregaram o trabalho na data especificada para o efeito, tendo apresentado os projetos para as professoras e restante turma em aula.

O único grupo que não entregou na data e não apresentou o produto final disse não ter havido oportunidade para reunir todos os membros de forma a fazer a filmagem, mas tinham-me enviado o guião.

Como forma de ilustrar o tipo de projetos desenvolvidos, apresento brevemente um resumo deles. O primeiro, com o título "*Mi sueño es...*" (Anexo 21) que prima pela criatividade, é o do grupo 1, e retrata os sonhos de cada uma das personagens. A primeira tinha como sonho ser modelo, assim sendo entra no sonho de ser modelo e vê-se a personagem numa audição, com direito a fotos para um *book*. A segunda personagem tinha o sonho de ser estilista de moda, e entramos então no seu sonho, onde a podemos ver no seu gabinete a desenhar vários modelos. A terceira personagem sonhava ser uma atriz, e entramos no seu sonho, onde está a ser maquilhada e a ensaiar o seu papel para entrar em cena. Por fim, o último sonho era ser uma escritora famosa, e vemos a escritora na apresentação dos livros preparada para os autógrafos, mas corre mal e desiste do sonho. O segundo trabalho (Anexo 22) pertence ao grupo 2 e devo destacar o esforço de uma das alunas que iniciou com muitas dificuldades em espanhol, tendo uma participação inicial em sala de aula quase nula, e embora tenha notado uma evolução notória ao longo da intervenção, neste trabalho estava muito mais liberta dos usuais constrangimentos. O trabalho consistia num grupo de amigas que se junta em casa de uma delas, e decidem que querem falar sobre um tema. Uma delas escolhe o tema, que seria os romanos em Braga, e depois de alguns minutos de conversa despedem-se e vão embora. O terceiro trabalho, pertencente ao grupo 3, retrata um "*telediario español*" (Anexo 23), onde cada uma das personagens tem uma função diferente. Uma é a apresentadora do telejornal, a outra é a apresentadora da meteorologia, outra é entrevistadora, e por fim temos uma cantora famosa. O telejornal inicia com a notícia de um festival de música em Madrid, depois passa à meteorologia, e de seguida à entrevista à cantora famosa antes de entrar em palco. Notam-se algumas falhas no vocabulário, ainda que poucas, mas uma desenvoltura bastante grande na oralidade.

No questionário final aos alunos, de uma forma geral, afirmaram o mesmo que em inglês. Falaram também sobre a heterogeneidade de níveis de conhecimento de espanhol, e de uns terem ajudado os outros na execução das tarefas. Deste modo, todos afirmaram ter havido uma boa interação entre os membros dos grupos, todos participaram de forma igual, e a ajuda dos colegas foi fundamental. Também afirmaram ter gostado deste tipo de atividade por acharem que é importante praticar a língua espanhola fora do contexto sala de aula.

Nesta disciplina, apenas um grupo não fez a apresentação do vídeo, por um dos membros não ter disponibilidade para reunir com os colegas. Contudo, foram apresentados trabalhos muito bons ao nível da oralidade, e foi nítida a motivação destes alunos para esta atividade, pois mostraram-se bastante orgulhosos aquando das apresentações na turma.

## 2.4 Avaliação global do projeto de intervenção

Durante o meu projeto de investigação-ação, produzi materiais que me auxiliaram na avaliação preliminar do projeto, e fazendo um balanço geral, desde as observações iniciais, passando pela fase diagnóstica, pelo questionário inicial, pelas fichas de autorregulação implementadas, e por todos os materiais que me permitiram recolher informação direta, tais como, grelhas de observação, gravações áudio, e trabalhos realizados pelos alunos, posso concluir que houve desenvolvimento não só das competências orais dos alunos, mas também das suas atitudes face à oralidade. Nesta secção, apresento resultados globais das fichas de autorregulação, dos projetos realizados fora da sala de aula e do questionário final.

### 2.4.1 Registos de autorregulação nas intervenções em inglês

Comparando resultados do questionário inicial sobre as atitudes dos alunos face à oralidade com resultados das fichas de autorregulação preenchidas no final das sequências didáticas 2 e 3, verificam-se melhorias nas percepções dos alunos sobre os constrangimentos sentidos, conforme se pode observar no quadro 6, onde se indicam as percentagens de alunos que assinalaram ter sentido *muito* ou *bastante* esses constrangimentos, indiciando uma percepção elevada de dificuldade.

<b>Constrangimentos sentidos</b>	<b>Q. inicial</b>	<b>Autorregulação (Seq. 2)</b>	<b>Autorregulação (Seq. 3)</b>
Vergonha/ Timidez	39%	16%	0%
Receio da avaliação ou troça dos colegas	26%	21%	11%
Receio da avaliação da professora	35%	22%	21%
Receio de dar erros	65%	27%	16%
Dificuldades gramaticais	30%	22%	9%
Dificuldades de vocabulário	44%	22%	9%

Quadro 6 - Constrangimentos *muito* ou *bastante* sentidos na oralidade (Intervenção de inglês)

Conforme se pode observar no quadro 6, há uma evolução muito positiva nas percepções dos alunos, nomeadamente nos aspetos relativos à vergonha/ timidez e receio de dar erros, que podem estar relacionados entre si. Desta análise concluo que talvez numa primeira fase os alunos se sentissem mais retraídos em relação à oralidade, e que através das atividades desenvolvidas se fossem libertando, passando a sentir menos dificuldades. É também possível que algumas diferenças de resultados se devam a um processo de maior consciencialização das competências e atitudes pessoais, que os alunos poderiam não ter antes da intervenção.

Em relação à sequência 2, sublinharia a receptividade muito positiva dos alunos à aprendizagem de estratégias para o desenvolvimento da oralidade e à simulação da componente oral do exame KET, referindo que a interação em pares os ajudou a perder a vergonha, os ajudou a aprender com os erros do par e vice-versa, e diminuiu o seu nervosismo, tendo até acrescentado que gostariam de utilizar mais vezes esta estratégia. Através desta análise, pude perceber que o fator motivacional destes alunos se mantinha, tendo sempre tentado tirar proveito do facto de ser uma turma com boas relações interpessoais no desenvolvimento das planificações, e pelos resultados, percebe-se que estes alunos beneficiaram dessa boa relação. Ainda em relação a esta sequência, senti também que a minha estratégia de apresentar estratégias de comunicação para o desenvolvimento da oralidade, e logo de seguida propor a sua aplicação, surtiu resultados positivos, já que da totalidade dos alunos, uma média de 40% a 50% afirmaram ter utilizado as estratégias apresentadas.

Salientaria também a aula da sequência 3, em que proporcionei aos alunos a interação com um falante nativo americano, já que a totalidade dos alunos afirmou ter gostado de interagir com um falante nativo, justificando que a experiência foi interessante por terem tido a oportunidade de falar com alguém nativo da língua que estão a aprender, por terem aprendido factos da história dos EUA, e por poderem ter tido contato com alguém que participou na II Guerra Mundial. Acerca desta aula, 67% dos alunos afirmaram ter sido uma experiência bastante enriquecedora, resultados que foram notórios na aula seguinte, onde consolidei com eles todos os temas e factos explorados durante a interação, e verifiquei que a maioria ainda os recordava. Durante a aula de preparação dos temas e questões dessa aula, dei liberdade aos alunos para que em conjunto preparassem questões ou tópicos, apenas os orientando nos temas que me parecia mais interessante explorar, de forma a proporcionar a sua autonomia.

Ao longo das minhas intervenções na disciplina de inglês, fui-me apercebendo, através da observação direta, que o número de alunos que participava oralmente de forma espontânea foi aumentando de aula para aula. Muito embora continuassem a existir alguns problemas gramaticais e de vocabulário, senti principalmente que, ainda que não produzissem um discurso perfeito, os alunos fizeram um esforço para participar mais vezes. Recordo que no início da minha intervenção esta participação se cingia a um número máximo de 5 alunos, sendo sempre os mesmos. Durante toda a intervenção, fui pedindo aos alunos que nas atividades em pares ou grupo falassem em inglês, e através das gravações áudio verifiquei que os alunos fizeram esse esforço.

Tentei sempre criar atividades que promovessem a oralidade, mas que ao mesmo tempo fossem aprazíveis para os alunos, fazendo com que trabalhassem o desenvolvimento das suas competências orais quase sem se aperceberem disso. Pude perceber que os alunos se empenhavam mais quando se identificavam com os temas e quando os trabalhos eram mais práticos e implicavam uso de criatividade, como foi o caso da criação dos pósteres de uma campanha antitabagismo, umas das atividades desenvolvidas e onde dei autonomia aos alunos para a escolha dos elementos a introduzir no poster, tentando apenas orientá-los com sugestões para a elaboração dos trabalhos, mas deixando a seu cargo esse processo. Todos os alunos produziram trabalhos criativos, e mostraram-se motivados aquando da apresentação oral, que todos fizeram na língua estrangeira.

Procurei, durante a intervenção, que os alunos trabalhassem a oralidade individualmente, em pares e em grupos, para assim perceber qual a estratégia que traria melhores resultados. Desta forma, e depois de analisar os resultados da autorregulação, concluo que os alunos afirmaram aprender mais quando trabalharam em pares ou grupo, pois isso permitiu-lhes trocar informações com os colegas e até mesmo obter ajuda quando sentiram dificuldades.

#### **2.4.2 Registos de autorregulação nas intervenções em espanhol**

Em relação à disciplina de espanhol, e comparando os resultados do questionário inicial com os de duas fichas de autorregulação implementadas em aula, concluí que a principal diferença se foca na diminuição do número de alunos que dizia sentir receio de dar erros, como se pode verificar no quadro 7.

<b>Constrangimentos sentidos</b>	<b>Q. inicial</b>	<b>Autorregulação (Seq. 1)</b>	<b>Autorregulação (Seq. 2)</b>
Vergonha/ Timidez	23%	35%	19%
Receio da avaliação ou troça dos colegas	22%	14%	14%
Receio da avaliação da professora	30%	35%	14%
Receio de dar erros	61%	9%	9%
Dificuldades gramaticais	9%	9%	9%
Dificuldades de vocabulário	9%	9%	9%

Quadro 7 - Constrangimentos *muito* ou *bastante* sentidos na oralidade (Intervenção de espanhol)

Conforme se pode observar no quadro 7, a evolução não é tão notória como na disciplina de inglês, talvez porque o ponto de partida dos alunos era menos problemático no caso do espanhol. Relativamente à vergonha e timidez, há no entanto um ligeiro aumento na sequência didática 1, que poderá dever-se ao facto de ter sido uma sequência com mais exposição dos alunos perante colegas e professora, embora na sequência seguinte este problema pareça ter diminuído consideravelmente, e o mesmo se verifica com o receio da avaliação por parte da professora.

Em relação à atividade implementada sequência 2, em que foi desenvolvida a simulação de dramatizações para explorar o tema da música, apenas 2 alunos disseram ter gostado mais ou menos da aula, por terem dificuldades na oralidade, e os restantes afirmaram ter gostado, justificando-o por ter sido uma aula diferente e divertida, por terem aprendido com as apresentações dos outros grupos, por estarem a aprender e a divertir-se ao mesmo tempo, também por desta forma se aperceberem das suas capacidades de produção oral nesta disciplina, ainda por terem conseguido melhorar a pronúncia ao ter preparado a apresentação, e por esta atividade ter sido desenvolvida em grupos.

Passando à sequência 3, na qual os alunos interagiram com um falante nativo espanhol, 61% dos alunos avaliaram a sua interação oral como muito boa, e todos afirmaram ter gostado da experiência pelo facto de terem podido praticar a língua que estavam a aprender com um falante nativo, por ter sido uma aula diferente onde puderam desenvolver a oralidade, e por esta atividade lhes ter proporcionado a oportunidade de aprender a controlar o nervosismo quando falam com um nativo da língua espanhola.

Tal como em inglês, na aula anterior a esta, foi dada aos alunos autonomia para, em pares, definirem os temas e prepararem as questões a colocar ao convidado, tendo sido o meu papel meramente de orientação.

Durante a minha intervenção, numa primeira fase, trabalhei a promoção da oralidade a título individual, planeando aulas em que os alunos apresentassem os seus trabalhos individualmente, e apesar de todos terem feito produções orais coerentes, foram as aulas em que o trabalho foi desenvolvido em pares e em grupo que se mostraram mais produtivas e com melhores resultados.

Ao longo das minhas intervenções na disciplina de espanhol, fui-me apercebendo, não só através da análise das grelhas de observação, mas também através da observação direta, que o número de alunos que participava oral e espontaneamente foi aumentando de aula para aula. Muito embora continuassem a existir alguns problemas gramaticais e de vocabulário, senti principalmente que, ainda que não produzindo um discurso perfeito, os alunos fizeram um esforço para participar mais vezes. Recordo que no início, na disciplina de espanhol, em comparação com inglês, os alunos participavam com maior frequência, contudo continuava a ser um número reduzido de alunos. Durante toda a intervenção fui pedindo aos alunos que, durante a aula e atividades em pares ou grupo, falassem em espanhol, e através das gravações áudio verifiquei que os alunos desenvolveram essa consciência. Por exemplo, na aula em que foi pedido aos alunos que criassem um produto de raiz, especificassem vantagens e o promovessem, fazendo uma apresentação tipo anúncio publicitário, o grau de motivação dos alunos produziu resultados positivos na produção oral, pois todos conseguiram expressar-se de forma coerente e explícita na língua estrangeira. Devo realçar que nesta disciplina havia uma aluna que nunca tinha tido espanhol, e um aluno que só fazia uso da língua materna em aula, e que numa fase intermédia da minha intervenção, através de atividades desenvolvidas em aula, consegui que ambos os alunos passassem a produzir discurso na língua-alvo, tendo este sido para mim um dos resultados mais positivos do meu trabalho.

### **2.4.3 Avaliação global da intervenção fora do contexto sala de aula**

Sendo esta uma forma de promover simultaneamente a oralidade e a autonomia nos alunos, começo por dar-lhe nota positiva a nível investigativo, já que os objetivos que me propunha com esta atividade foram cumpridos, muito embora só o possa fazer na disciplina de espanhol, pois em inglês apenas um grupo produziu o vídeo. No entanto, esse vídeo demonstra uma qualidade na produção oral que não se verificava em sala de aula, podendo assim concluir que fora do contexto sala de aula os constrangimentos relativos a vergonha e timidez, receio da avaliação por parte da professora e colegas e o receio em dar erros diminuí. No caso dos vídeos produzidos em espanhol, nota-se que a produção oral é fluída, embora com alguns erros, o que me leva a concluir que deixou

de haver a preocupação com o erro, bem como se nota também a diminuição da vergonha e timidez e do receio da avaliação por parte de colegas e professora.

Os alunos, como referi anteriormente, mais na disciplina de espanhol, conseguiram autonomamente, ainda que orientados, organizar informação, gerir o tempo, gerir os diálogos e a oralidade, e produzir vídeos criativos e originais. Tentei que o trabalho fosse organizado por tarefas com base em Ellis (2003), de forma a envolver processos cognitivos nos alunos, tais como seleção, raciocínio, classificação, ordenação de informação e transformação de informação para os diferentes processos do trabalho.

Percebi que nos grupos houve ajuda aos alunos que tinham mais dificuldades, o que me pareceu uma situação bastante enriquecedora. Percebi também que esta foi uma atividade que permitiu a estes adolescentes dedicarem tempo à interação com os seus pares, e que foi, simultaneamente, uma atividade de lazer e trabalho. Parece-me que foi importante potenciar a necessidade que os adolescentes têm hoje em dia de conviverem entre si fora do contexto sala de aula, desenvolvendo em simultâneo a sua autonomia na execução de um projeto escolar.

No entanto, penso que existem aspectos que poderiam ser melhorados ou acrescentados para um melhor desenvolvimento do projeto e mais sucesso em ambas as disciplinas. Entre eles, o que me parece mais importante é o facto de os alunos se aperceberem que os trabalhos pouco ou nada se refletiriam na nota final da disciplina, tendo um aluno afirmado que não tinha feito o trabalho porque sabia que não contava para nota. Julgo que será importante valorizar mais este tipo de trabalhos na avaliação dos alunos, desde logo porque implicam um investimento acrescido, e também porque o facto de verem reconhecido dessa forma o trabalho que realizam poderá elevar o seu nível de responsabilidade nessa realização. Outra melhoria a introduzir na estratégia seria pedir aos alunos que cada vez que se encontrassem trouxessem o diário de bordo para a aula para a professora monitorizar o trabalho em curso e dar o feedback necessário, o que talvez levasse os alunos a valorizar mais o diário e a ser mais responsáveis na sua elaboração, já que nenhum dos grupos entregou o diário de bordo preenchido juntamente com o trabalho final (vídeo). Deveria ter sido feito um melhor acompanhamento no preenchimento deste diário de bordo, e verificação se o estavam a fazer, pois era um elemento importante para a avaliação do projeto e da participação de cada um, muito embora no final todos tenham afirmado que os membros do grupo participaram de forma semelhante.

Apesar das limitações verificadas, todos os alunos da turma tiveram a oportunidade de desenvolver as suas competências orais em língua estrangeira fora da sala de aula, de modo autónomo e criativo, ficando demonstrado o valor educativo desta estratégia.

#### **2.4.4 Avaliação final**

Foi decidido que o questionário final de avaliação do projeto (Anexos 24 e 25) fosse implementado oralmente na última aula, de forma a permitir aos alunos uma maior liberdade de resposta e de sugestões. De forma a registar as respostas dos alunos, foi feita uma gravação em vídeo desse momento de interação.

As questões colocadas aos alunos nas duas disciplinas foram as seguintes, umas iguais e outras ligeiramente distintas para o inglês e o espanhol:

1- Gostaram dos projetos que desenvolveram? Porquê?

2- Tendo em conta os seguintes critérios (referência a critérios de desempenho linguístico), como avaliam o vosso desempenho e que dificuldades sentiram?

3- No questionário inicial, muitos alunos diziam sentir vergonha e timidez ao falar Inglês na aula, e sentiam receio em dar erros. Sentiram isso nos vosso projetos? E nas atividades da aula? Sentem-se mais à-vontade agora do que no início do ano?

4- (Inglês) No início do ano letivo, 18 elementos da turma afirmaram sentir necessidade de desenvolver as competências orais. Acham que as atividades que realizámos ao longo das nossas aulas vos ajudaram a desenvolver as competências da oralidade? Em que aspetos acham que melhoraram mais? Na fluência? No uso do vocabulário? Na pronúncia e entoação?... (referência a critérios de desempenho linguístico referidos na questão 2)

4- (Espanhol) No início do ano letivo, 14 elementos da turma afirmaram sentir necessidade de desenvolver as competências orais. Acham que as atividades que realizámos ao longo das nossas aulas vos ajudaram a desenvolver as competências da oralidade? Em que aspetos acham que melhoraram mais? Na fluência? No uso do vocabulário? Na pronúncia e entoação?... (referência a critérios de desempenho linguístico referidos na questão 2)

5- (Inglês) Para vocês, é importante praticar a oralidade na aula de línguas? Por exemplo, vejamos a frase seguinte:

“Speak as much as possible! Make as many mistakes as possible! When you know that you have made a mistake, you know that you have made progress.”

Concordam ou discordam? Porquê?

5- (Espanhol) Para vocês, é importante praticar a oralidade na aula de línguas? Por exemplo, vejamos a frase seguinte:

“A oralidade é mais importante do que a escrita!”

Concordam ou discordam? Porquê?

6- E é importante praticar a oralidade fora da aula, como fizeram nos projetos? Porquê?

7- Que estratégias de comunicação oral utilizam agora que antes usavam pouco ou que desconheciam?

8 – Pensando no trabalho que fiz convosco, têm alguma sugestão de melhoria ou querem referir algum aspeto que poderia ter funcionado melhor?

As respostas dos alunos foram bastante semelhantes nas duas disciplinas. Os resultados mostraram que os alunos, na sua maioria, gostaram dos projetos desenvolvidos fora do contexto sala de aula, tendo afirmado que, apesar de algum nervosismo, sentiram que a produção oral foi mais fluida do que nas aulas, e que o facto de terem trabalhado em grupo proporcionou a colaboração na resolução de dificuldades linguísticas. Tendo em conta os critérios propostos, a maioria dos alunos referiu que deveria ter feito uma melhor gestão do tempo, tendo tido cerca de 4 meses para desenvolver o projeto, pois a plataforma foi criada a 7.02.2014.

Em relação aos resultados do questionário inicial, os alunos afirmaram que o projeto os ajudou bastante a desenvolver a oralidade, pois na atualidade já conseguiam controlar o stress e o nervosismo quando falavam na aula, concluindo que, na sua maioria, esses fatores de constrangimento já não eram sentidos de igual forma como no início, o que reforça os resultados das fichas de autorregulação acima apresentados.

Quando confrontados com o número elevado de alunos que no início do ano afirmavam sentir necessidade de desenvolver as competências orais, apenas cerca de 5 alunos indicaram continuar a sentir dificuldades, o que mostra marcas de sucesso da minha intervenção.

As atividades que os alunos destacaram com maior relevância na disciplina de inglês foram a discussão de opiniões acerca das tatuagens, a simulação do exame KET, a aula com o falante nativo americano e um jogo (“Answer Me”) que havia sido realizado. Já em espanhol, as atividades destacadas pelos alunos foram a criação e o desenvolvimento de um objeto para apresentar à

turma, as simulações feitas usando o tema da música, a interação com o falante nativo espanhol, a criação do conto contínuo e a descrição física de um colega.

A maioria dos alunos afirmou ser importante praticar a oralidade fora da sala de aula, como fizeram no desenvolvimento dos projetos finais, justificando que a produção é feita de forma mais liberta do que em contexto sala de aula, e se sentem mais à vontade a interagir com os colegas.

Nas duas disciplinas, todos os alunos afirmaram terem gostado das atividades que desenvolveram com eles, e disseram não ter nenhum comentário ou sugestão a fazer. De um modo geral, podemos dizer que o projeto foi bem recebido e considerado relevante pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.

(Paulo Freire, 1996, p10)

Durante toda a minha intervenção, desenvolvi um projeto de investigação-ação que me servirá de base ao meu futuro enquanto docente, pois penso que é nesse suporte que se deve apoiar esta profissão. Através das aprendizagens realizadas durante todo o mestrado e o estágio, percebi que nunca devemos cessar de aprender, para podermos continuamente prestar um serviço de ensino com qualidade, e ensinar os alunos também eles a aprender a aprender.

Foi nesse sentido que produzi os materiais e delineei as estratégias do projeto, focando-me não apenas em obter resultados positivos, mas também em potenciar o meu crescimento enquanto futura docente. Tentei, com as atividades implementadas, promover a autonomia dos alunos, tanto através do desenvolvimento de competências orais dentro e fora da aula como através da autorregulação das aprendizagens, dotando-os de ferramentas que lhes possibilitassem desenvolver diferentes competências durante a intervenção pedagógica, mas também no seu futuro trajeto escolar, e principalmente que os fizessem refletir. Tentei também que todos os constrangimentos sentidos inicialmente face à produção oral se fossem dissipando.

Para proceder à constante criação de atividades, e perceber quais as que seriam mais motivadoras e facilitadoras da oralidade com estes alunos, fui analisando as grelhas de observação que elaborei no início do estágio, e em conjunto com essa análise, pesquisei e adquiri bibliografia na qual me pudesse apoiar, tal como Allison (1993), Boxer & Cohen (2004) e Rude (2008), entre outros. Analisei também várias teses sobre a oralidade, escritas em português, em espanhol e em inglês, de forma a obter ideias e bibliografia de suporte à minha intervenção.

Tentei criar atividades e utilizar estratégias que fossem ao encontro das necessidades e das características dos alunos, de forma a potenciar resultados positivos visíveis, muito embora me tenha apercebido que ao trabalhar a oralidade existe uma dificuldade acrescida em obter registos físicos de avaliação. Por essa mesma razão, adotei grelhas de observação das competências orais dos alunos, que preenchia no final das aulas, e realizei algumas gravações e vídeo áudio das aulas, que fui analisando durante a intervenção. Embora estas formas de registo não tenham sido usadas e analisadas de modo sistemático, foram um apoio útil à monitorização da minha prática, a par dos dados obtidos através da autorregulação efetuada pelos alunos.

Retomando os objetivos que inicialmente delineei – (1) diagnosticar atitudes e capacidades dos alunos no âmbito da oralidade em língua estrangeira, (2) desenvolver atividades de promoção da oralidade dentro e fora da aula de língua estrangeira, monitorizando o seu impacto nas atitudes e capacidades dos alunos, e (3) identificar potencialidades e limitações das atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula no âmbito da oralidade em língua estrangeira–, concluo que todos foram atingidos pela referida ordem. O diagnóstico inicial das capacidades e atitudes dos alunos apoiou o desenvolvimento das sequências didáticas, bem como delimitar aquele que deveria ser o meu foco, de acordo com os resultados obtidos. Deste modo, e através das ferramentas desenvolvidas para atingir este objetivo, foi-me possível desenhar e desenvolver atividades significativas para a promoção da oralidade em ambos os contextos, dentro e fora da sala de aula, e através da monitorização das mesmas perceber o impacto que estavam a ter nos alunos. Por fim, após a análise dessa monitorização, consegui identificar potencialidades e limitações das atividades desenvolvidas em ambos os contextos. Em relação à concretização dos objetivos definidos, posso acrescentar que surgiram alguns constrangimentos a vários níveis, que passo a referir.

O início do estágio foi marcado por alguma ansiedade e nervosismo, pois tudo era novidade. Contudo, com o passar do tempo, fui estreitando laços com os alunos e sentindo-me cada vez mais à vontade para trabalhar com eles. Tentei manter sempre uma postura simpática e divertida, embora com algumas reservas, pois de tempos a tempos era necessário impor alguma ordem, e pareceu-me que se a relação fosse demasiado próxima, seria mais difícil chamá-los à razão. Também no início senti algumas dificuldades na atividade de planificação das aulas, pois a única experiência que tinha era a praticada nas unidades curriculares do mestrado, sendo visível no trabalho aqui apresentado que as planificações foram sofrendo alterações, lada a lado com a minha evolução durante o estágio. Um outro constrangimento sentido durante o estágio foi a pressão do tempo, principalmente durante o período em que tinha unidades curriculares a decorrer na universidade. A meu ver, se durante o estágio nos pudéssemos apenas focar na prática pedagógica, algumas coisas seriam melhor pensadas e desenvolvidas. Também a nível de duração das aulas que lecionei houve algum constrangimento, já que 45 minutos me parecem limitadores, ainda mais quando se pretende fazer uso das outras tecnologias. Refiro ainda os constrangimentos sentidos pelo facto de estar a lecionar num edifício antigo (embora estivesse em construção um edifício novo), onde por vezes a sala não tinha cortinas para que pudesse ser usado o projetor, ou as aulas aconteciam em contentores sem a mínima acústica, e onde os alunos tinham dificuldade em ouvir-me e eu a eles. Contudo estes constrangimentos foram sendo aligeirados pela total disponibilidade

dos funcionários da escola, que sempre foram prestativos.

Terminada a minha intervenção pedagógica, sinto que adquiri tantos conhecimentos e experiências novas que ainda me é difícil organizar tudo mentalmente, pois esta foi a minha primeira experiência de docência no 3º ciclo do ensino básico, tendo apenas lecionado inglês este ano, e pela primeira vez, em duas turmas do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. Contudo, sinto que foi uma experiência deveras enriquecedora, e que todo o esforço valeu a pena, pois vi resultados positivos na turma com quem trabalhei, e no meu crescimento enquanto futura docente e enquanto ser humano. Estou certa de que toda a experiência investigativa me servirá para o meu crescimento profissional, tendo sempre em mente que o professor deve sempre ser um investigador se quiser inovar e evoluir na sua prestação à comunidade escolar. Ainda em relação à inovação, devo acrescentar que todo este projeto me abriu novos caminhos e novas visões sobre o ensino, que me fizeram refletir sobre a importância de fazer do processo de ensino-aprendizagem uma viagem frutífera e interessante para o desenvolvimento dos alunos, nos diferentes níveis, nomeadamente no que se prende com a promoção da sua autonomia.

Por fim, devo realçar a importância de todo o apoio recebido por parte dos supervisores e das orientadoras cooperantes, através de materiais, bibliografia e conhecimento, que foram fulcrais nesta experiência, onde tudo para mim era novo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLISON, J. (1993). *Not bothered? – Motivating reluctant language learners in Key Stage 4*. Pathfinder 16. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- BARALO, M. & ESTAIRE, S. (2010). Tendências Metodológicas Postcomunicativas. *Revista Nebrija aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, nº 11, pp. 210-225.
- BOXER, D. & COHEN, A. (2004). *Studying Speaking to Inform Second Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BROADIE, S. (1991). *Ethics with Aristotle*. New York: Oxford University Press.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- CALLAN, E. (1988). *Autonomy and Schooling*. Kingston and Montreal: McGill-Queen's University Press.
- COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: University Press.
- DAVIS, M. (2013) *Beyond the Classroom: The Role of Self-Guided Learning in Second Language Listening and Speaking Practice*. Georgia State University.
- BENSON, P. & VOLLER, P. (1997) *Autonomy & Independence in Language Learning*. London: Longman.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*. Instituto Cervantes. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) (consultado 20 de julho de 2015).
- JOHNSON, K. (1984). Some Background, Some Key Terms and Some Definitions. In K. Johnson, & K. Morrow (Eds.), *Communication in the Classroom*. Essex: Longman Handbooks for Language Teachers.
- HOLEC, H. & HUTTUNEN, I. (1997). *Learner Autonomy in Modern Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik. (tradução portuguesa em CD Rom anexo ao livro, editado em Inglês).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Programa de Inglês 3º Ciclo LE I. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E. P.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º Ciclo*, Vol. I. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E. P.

RUDE, C. (2012). *The essential ESL Teacher's Companion – Interactive Materials for English as a Second Language Instruction*. U.S.A.: Earthly Happenings.

SAVIGNON, S. J. (1983) *Communicative Competence : Theory and Classroom Practice : Texts and Contexts in Second Language Learning*. EUA: Addison-Wesley

SEN, L. (2006). *Communication Skills*. New Delhi: Prentice-Hall.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (1987). *Educação em Debate – Edições 4 – 6*. Departamento de Educação. Ceará.

VAN EK, J. A. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg (Council of Europe): Longman.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

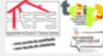
VIEIRA, F. (1998). *A autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para Além dos Testes... : A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

WARREN, P. (2009). 4 Ways to Get ESL Learners to Speak English Outside the Classroom. Disponível em: <http://busyteacher.org/15709-get-esl-learners-speak-english-outside-classroom.html> (consultado em 10 de julho de 2015).

# ANEXOS

## ANEXO 1: Grelha de observação – exemplo

		Escola Dr. Francisco Sanches					Data: ___/___/___	
Alunos 9º6	Recorre ao uso da língua materna para comunicar	Esforça-se por participar ainda que com lacunas	Apresenta falta de vocabulário	Expressa-se com fluência de produção oral	Expressa-se com fluência de ideias	Mostra-se inibido na produção oral	Interage com os colegas e professora em LE	Mostra-se à vontade para comunicar em LE
Aluno A								
Aluno B								
Aluno C								
Aluno D								
Aluno E								
Aluno F								
Aluno G								
Aluno H								
Aluno I								
Aluno J								
Aluno K								
Aluno L								
Aluno M								
Aluno N								
Aluno O								
Aluno P								
Aluno Q								
Aluno R								
Aluno S								
Aluno T								
Aluno U								
Aluno V								
Aluno W								
Aluno X								

ANEXO 1.1: Grelha de observação – Preenchida

Escola Dr. Francisco Sanches

Data: 18 / 02 / 2014

Alunos 996	Recorre ao uso da língua materna para comunicar	Esforça-se por participar ainda que com lacunas	Apresenta falta de vocabulário	Expressa-se com fluência de produção oral	Expressa-se com fluência de ideias	Mostra-se inibido na produção oral	Interage com os colegas e professora em LE	Mostra-se à vontade para comunicar em LE
[Redacted]		✓		✓	✓		✓	✓
[Redacted]		✓		✓	✓		✓	✓
[Redacted]		✓	✓		✓		✓	✓
[Redacted]								
[Redacted]								
[Redacted]		✓		✓	✓	✓	✓	✓
[Redacted]		✓		✓	✓		✓	✓
[Redacted]		✓			✓	✓	✓	
[Redacted]					✓			
[Redacted]						✓	✓	
[Redacted]						✓	✓	
[Redacted]		✓	✓			✓	✓	✓



### As tuas ideias sobre a aprendizagem da oralidade na aula de línguas

Com este questionário quero conhecer o que pensas sobre a aprendizagem da oralidade em Inglês e Espanhol, para poderes melhorar as tuas competências orais. Obrigada pela tua colaboração!

**Indica a tua resposta com a letra correspondente à tua opinião (M/P/N):**

**M (muito) P (pouco) N (nada)**

	Inglês	Espanhol
1. Gostas de aprender estas duas línguas?		
2. Consideras estas línguas importantes para o teu futuro?		
3. Costumas participar oralmente nas aulas de língua?		
4. Achas importante participar oralmente nas aulas de língua?		
5. Achas importante praticar a língua oralmente nas aulas?		
6. Achas importante praticar a língua oralmente fora das aulas?		
7. Costumas praticar a língua oralmente fora das aulas?		
8. Gostas de trabalhar em pares ou grupos?		
9. Sentes que precisas de melhorar as tuas competências orais?		

Quando falas na língua estrangeira...		
1- Sentes vergonha/timidez?		
2- Sentes receio da avaliação ou troça de colegas?		
3- Sentes receio da avaliação da professora?		
4- Sentes receio de dar erros?		
5- Sentes dificuldades gramaticais?		
6- Sentes dificuldades de vocabulário?		
Sentes outras dificuldades? Quais?		

Gostarias de fazer as seguintes atividades orais?		
1. Entrevista		
2. Conversação (sobre temas livres)		
3. Debate		
4. Role-play, teatro, sketch...		
5. Programa de televisão, rádio...		
6. Relato de acontecimentos, histórias...		
7. Realização de vídeos com uma das atividades acima, ou outras		
Outras atividades orais? Quais?		

ANEXO 3: Síntese Descritiva das Sequências Didáticas de Inglês

<b>Data</b>	<b>Tema</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos gerais</b>
17.02.2014	Tatuagens e piercings	<p>A aula iniciou com uma apresentação em PowerPoint sobre tatuagens e piercings, de forma a introduzir o tema. No final da apresentação existia um par de questões, que os alunos responderam oralmente, de forma a permitir a reflexão individual e a consolidar aprendizagens adquiridas através da apresentação.</p> <p>De seguida reuni os alunos em grupos de 4 e distribuí pequenos textos, com relatos pessoais de alunos de várias partes do mundo, que continham opiniões desses mesmos alunos sobre as tatuagens, e pedi aos grupos que refletissem sobre as opiniões expostas nos textos, e as comparassem com as suas, expondo esta comparação oralmente para os colegas e professora.</p>	<p>Introduzir o tema das tatuagens e piercings; vocabulário relativo ao tema; explorar perceções dos alunos; dar autonomia para a auto-reflexão; promover trabalho de grupo; promover a oralidade.</p>
25.03.2014	Estratégias para desenvolver a produção oral	<p>Na primeira parte da aula apresentei aos alunos várias estratégias que eles podem utilizar de forma a combater dificuldades existentes e assim desenvolver as suas capacidades de produção oral. Estas estratégias foram apresentadas através de um PowerPoint, onde aliado a cada estratégia existiam imagens para que os alunos as associassem mais facilmente. Em cada uma das estratégias dei um exemplo real, e interagi com os alunos, para facilitar a assimilação.</p> <p>Na segunda parte da aula proporcionei aos alunos uma primeira aproximação ao exame Key For Schools, ao qual iriam ser submetidos, e ao mesmo tempo praticar as estratégias apresentadas na primeira parte da aula, permitindo-lhes assim ter uma maior perceção das vantagens que poderiam retirar das estratégias para o desenvolvimento da oralidade.</p>	<p>Apresentar aos alunos estratégias para o desenvolvimento da produção oral; promover a oralidade; introduzir a componente oral do exame Key For Schools.</p>
28.03.2014 e 01.04.2014	Componente oral do exame Key For Schools	<p>Nestas aulas, proporcionei aos alunos uma prática mais aproximada à realidade da componente oral do exame Key For Schools, criando um cenário parecido ao que iriam ser submetidos.</p> <p>Esta intervenção foi dividida em dois dias, pois só assim permitiria que todos os alunos participassem. Em cada um dos dias, enquanto metade da turma simulou a componente oral, a outra metade praticou a componente escrita, para que todos estivessem a trabalhar.</p>	<p>Praticar as duas partes da componente oral do exame Key For Schools; praticar a componente escrita do exame Key For Schools; promover e monitorizar a produção oral.</p>
09.05.2014	Comunicação com falante nativo Americano	<p>Nesta aula, os alunos tiveram a oportunidade de interagir com um falante nativo Americano, de forma a praticar a oralidade, e de ter noção da prática da oralidade em contexto real de comunicação.</p> <p>Os alunos abordaram temas preparados na aula anterior, explorando as diferenças culturais, a experiência do convidado na segunda Guerra Mundial, experiência de vida, entre outros assuntos.</p> <p>No final da aula os alunos responderam a um questionário,</p>	<p>Interagir em situação real de comunicação, com um falante nativo Americano; promover a oralidade; explorar conteúdos culturais e históricos dos EUA.</p>

		de forma a monitorizar a produtividade deste tipo de intervenção.	
27.05.2014	Jogo “Answer Me”	Para esta aula criei um jogo de raiz, que possibilitasse aos alunos não só a motivação para a produção oral, mas também a interação entre os alunos dentro dos grupos, e também a prática da escrita. Existia também a possibilidade dos alunos monitorizarem os possíveis erros do colegas, e no final era dada a oportunidade aos grupos de se autoavaliarem.	Promover a oralidade; promover o trabalho de grupo; promover a autonomia e auto-regulação.
Durante toda a intervenção	Projeto desenvolvido fora da sala de aula	<p>Foi proposto aos alunos que criassem um projeto totalmente desenvolvido e monitorizado fora da sala de aula, de forma a promover a autonomia, e a produção oral sem a presença da professora.</p> <p>Foi facultado aos alunos um guião e explicado em português todas as regras para a sua execução, bem como datas limite para entrega de tema e do trabalho final.</p> <p>Foi criada uma página no Facebook, e um grupo para uso exclusivo deste projeto, onde os alunos poderiam inserir todo o tipo de informação relacionada com o projeto, ou esclarecer qualquer dúvida que pudessem ter.</p>	Promover a oralidade; promover a autonomia dos alunos.
Outras atividades relevantes			
25.02.2014	Adições	<p>Para trabalhar o tema das adições, propus aos alunos a realização, em grupo, de uma campanha antitabagismo em formato poster. Cada um dos grupos apresentou o trabalho oralmente, perante a professora e colegas, justificando o seu conteúdo.</p> <p>Como base a esta atividade, apresentei previamente aos alunos um vídeo sobre as adições, e as suas consequências.</p>	Introduzir o tema das adições; sensibilizar os alunos para os perigos destas práticas; promover a oralidade; promover a autonomia e criatividade dos alunos.

ANEXO 4: Síntese Descritiva das Sequências Didáticas de Espanhol

<b>Data</b>	<b>Tema</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos gerais</b>
16.01.2014	Imperativo	<p>A aula começou pela apresentação de um vídeo, intitulado “Sé feliz!”, que continha imagens associadas ao uso do imperativo. No final do vídeo pedi que os alunos identificassem o tempo verbal utilizado, sem mencionar o facto de a atividade seguinte utilizar imagens do vídeo para que não as preparassem previamente.</p> <p>De seguida foram facultadas a cada aluno as imagens e pedido que criassem uma frase para a imagem atribuída, e no final a apresentassem oralmente aos colegas, justificando.</p>	Motivar e promover a oralidade, consolidando as aprendizagens sobre o imperativo.
13.03.2014	Música	<p>Para explorar o tema da música, propus aos alunos uma atividade de simulação, aproveitando a motivação que o tema gerou logo de início.</p> <p>A primeira parte da aula foi utilizada para explorar as perceções e gostos dos alunos em relação à música, através de questões exploratórias previamente preparadas por mim, de forma a deixar os alunos mais libertos para a segunda parte da aula.</p> <p>Assim sendo, a segunda parte da aula foi utilizada para apresentar as simulações preparadas na aula anterior, de forma a verificar a aceitação dos alunos para este tipo de atividade de promoção da oralidade, e monitorizar o seu nível da produção oral.</p>	Promover a oralidade; explorar perceções dos alunos.
24.03.2014	Comunicação com falante nativo espanhol	<p>Nesta aula, os alunos tiveram a oportunidade de interagir com um falante nativo espanhol, de forma a praticar a oralidade, e de ter noção da prática da oralidade em contexto real de comunicação.</p> <p>Os alunos abordaram temas preparados na aula anterior, explorando as diferenças culturais, a experiência do convidado em Portugal, gostos pessoais, entre outros assuntos.</p> <p>No final da aula os alunos responderam a um questionário, de forma a monitorizar a produtividade deste tipo de intervenção.</p>	Interagir em situação real de comunicação, com um falante nativo espanhol; promover a oralidade; explorar conteúdos e diferenças culturais entre Portugal e Espanha.
20.05.2014	Conto contínuo	<p>Esta aula consistiu na criação de um conto contínuo, por parte de todos os alunos.</p> <p>Foi explicado aos alunos que o conto contínuo consistia na criação de uma história, com a ajuda de todos.</p> <p>A disposição da sala foi alterada em forma circular, para que ficassem todos seguidos e pudessem ouvir e perceber o que todos diziam.</p> <p>Facultei aos alunos formas de início e fim de um conto, e após o primeiro iniciar, o colega seguinte teria que adicionar informação e/ou personagens ao conto e assim sucessivamente até chegar ao último aluno.</p>	Introduzir a estrutura do conto; promover a oralidade; promover a interação entre os alunos; promover a autonomia e a criatividade.
Durante toda a intervenção	Projeto desenvolvido fora	Foi proposto aos alunos que criassem um projeto totalmente desenvolvido e monitorizado fora da sala de aula.	Promover a oralidade; promover a autonomia

	da sala de aula	<p>Foi facultado aos alunos um guião e explicado em português todas as regras para a sua execução, bem como datas limite para entrega de tema e do trabalho final.</p> <p>Foi criada uma página no Facebook, e um grupo para uso exclusivo deste projeto, onde os alunos poderiam inserir todo o tipo de informação relacionada com o projeto, ou esclarecer qualquer dúvida que pudessem ter.</p>	dos alunos.
Outras atividades relevantes			
23.01.2014	Imperativo	<p>Nesta aula, e de forma a trabalhar o imperativo e a sua utilização na publicidade, propus aos alunos a criação de um produto, dando-lhes autonomia para a escolha do mesmo, desde o formato às suas características.</p> <p>Os alunos deveriam também enumerar vantagens e qualidades do produto, e no final, fazer uma apresentação oral do seu trabalho, perante a turma e professora, como se tratasse de um anúncio publicitário.</p>	Introduzir o imperativo e a sua utilização na publicidade; promover a oralidade; promover a autonomia e criatividade dos alunos.
	Visita de estudo a Madrid	De forma a facilitar a integração na comunidade escolar, e a monitorizar a produção oral dos alunos em contexto real de comunicação, participei na visita de estudo feita com ambas as turmas do 9º ano de espanhol da escola. Nesta visita participou também o núcleo de estágio, bem como a orientadora cooperante e o professor de religião e moral.	

ANEXO 5: PowerPoints utilizados para a introdução do tema “Tattoos & Piercings”

### Tattoos and Piercings



Body art or mutilation?

### Tattoos...

- Body art has root in man's earliest expressions
- Permanently scarring the skin, branding the skin, painting the skin, or placing items ranging from bones to jewellery into the skin
- In existence since around 1200 BC, probably first arising in Asia and the South Pacific among various tribes.



### Body Piercings...



- Body Piercing was another tradition European sailors picked up, mostly piercing just the ears.
- Now the trend has expanded and the possibility to pierce most body parts exists.

### Dangers

Up to 1/2 of all body piercings lead to very serious infections which needed medical treatment.

- Little was known about the chemicals and toxicity of many of the dyes used in tattooing.
- It has been warned that many people are injecting car paint into their skins.
- Tuberculosis
- Tetanus
- Host of other skin diseases



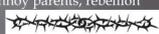
### Continued...

- The art of tattooing came to be performed in the backs of pubs and on the docks.
- The first official tattoo shop was founded in London in the mid 1800's
  - Its customers consisted mainly of sailors, working men and even prostitutes.
- In the 1700's certain European countries had taken to tattooing their criminals to either symbolise them as such or to display the nature of the crime committed.



### Reasons to have Tattoos

- Religion or Culture
- Reminder of a special event, e.g. death of a loved one
- Military Service
  - It may no longer be as popular but many ex or serving soldiers decide to show their commitment to their country.
- Sign of individuality
- Way of expression, make a statement
- Signify a membership to a group
- Make their body pleasing to their eye
- To annoy parents, rebellion

### 3 risks about having a tattoo...

- 
- 
- 

### 3 facts about tattoos...

- 
- 
-

**Exemplos dos textos utilizados na 2ª sequência didática:**

In my country, young people like tattoos very much. They have butterflies, flowers and hearts tattooed on parts of their bodies. Also, they choose very interesting zones to build marks of their youth. Almost all of them are trying to get our attention by doing it. It is just human. I'm self confident enough to get one, but what is stopping me is my fear. I'm sure it hurts. And worse, it is irreversible. To me, it could be a kind of art. If I were not weak, I would have a beautiful small star on the back of my neck. I don't have anything against tattoos. I don't worry about what people are going to say about that. If my daughter wanted to get one, I would help her. The best thing in our lives is experience. When are we going to do crazy things? Just in youth when we have time and courage to change our minds

Ângela Teixeira from Brazil

Young people like to exhibit tattoos for different reasons, I guess. The main reasons maybe to get attention and not be out of fashion or to show that they have opinions, that they are different and confident. They might want to show they are courageous because the process of getting that desired tattoo is painful. However, they are young, and when time passes, probably they will regret having done that. Many people who don't have tattoos have negative opinions about them. So, for those who wear tattoos, the chances are that they will be barred from some places, especially from jobs. By the way, it depends on how big it is because if it is small, nobody will notice. Returning to talk about regrets, the problem will become bigger. Since a tattoo is a permanent thing, removing it might be very difficult or even impossible.

Nelma Toledo Mendonça from Brazil

ANEXO 7: Questionário de autorregulação da aula “Tattoos & Piercings”



Agrupamento de Escolas Francisco Sanches    Data: 17/02/2014  
Turma: 9º6

**Questões de auto-regulação das aprendizagens: (cada grupo)**

**Responde às questões seguintes tendo em conta que, 1 corresponde a Nada, 2 corresponde a Pouco, 3 corresponde a Muito e 4 corresponde a Bastante.**

- **Como avaliam a importância desta atividade? (1 a 4)**  
1    2    3    4
- **Esta atividade enriqueceu o vosso conhecimento? (1 a 4)**  
1    2    3    4
- **Esta atividade modificou a tua opinião sobre o tema? (1 a 4)**  
1    2    3    4
- **O que destacam de melhor?**

---

---

---

---

---

---

- **O que destacam de pior?**

---

---

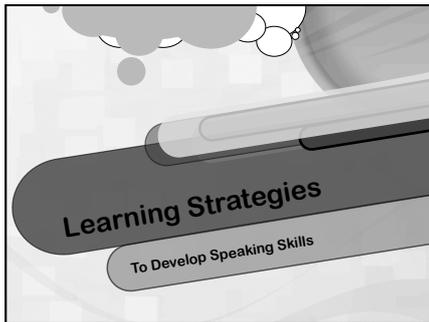
---

---

---

---

ANEXO 8: PowerPoint utilizado para introduzir as estratégias de comunicação oral



### Listen & Repeat

- Listening and repeating helps you to memorise the words and the pronunciation

**)) LISTEN & REPEAT ))**



### Read aloud

- Reading texts out loud to yourself helps you to improve your oral skills



### Participate

- Participating in the English class helps you practise your speaking skills
- Try to speak in English!
- Take risks! Don't be afraid to make mistakes!



### Use mime or gesture

- Mime or gesture helps you to indicate the meaning of what you want to say



### Ask

- Ask the teacher or your colleagues when you don't know or don't remember a word
- Ask for clarification, ask to repeat

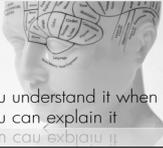
**ASK! ASK! ASK!**

**ASK ME anything**

### Explain in other words

- Explain the meaning of the word you need, when you don't know or you can't remember it

you understand it when you can explain it  
 λον cau explain it



### Synonyms

- When you can't remember a word try to use a synonym

wash	shove	jump	leap
sprint	run	kid	child

### Create new words

- Making up new words helps you to communicate the desired idea



Catapult? Why not Dogapult?



They haven't invented words yet but what is going on to you...

### Use "gain time" expressions

- When you need time to organize your ideas, or can't find a word or expression, you can use expressions such as "well" or "let me think"



Let me Think About it

### Anxiety or shyness?

- Speaking in front of the mirror at home, helps you to get used to speak to others, or in front of others

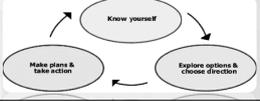


TALK WITH ME

### Evaluate yourself

- Evaluating your oral competences helps you to understand what you need to improve

EVALUATE YOURSELF



ANEXO 9: Cartões para as simulações do exame *Key For Schools*

**"Lenny Grade"**



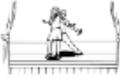
Theatre School  
22 High Street

**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](http://www.theatre.com)

**Theatre school** 

- ◆ name / school ?
- ◆ what / learn ?
- ◆ when / classes ?
- ◆ cost ?
- ◆ address ?

**Skateboarding Competition**  
for anyone 11 – 15 years old

at  
**Green Park**  
20 June



**1<sup>st</sup> prize**  
New Skateboard  
visit [www.citynews.com](http://www.citynews.com) for more  
information

**Skateboarding Competition** 

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

ANEXO 10: Questionário de autorregulação da atividade sobre estratégias de comunicação e preparação para o exame *Key For Schools*



Agrupamento de Escolas Francisco Sanches Data: 25/03/2014  
Turma: 9º6

**Reflexão sobre a aula e as aprendizagens**

Reflete e responde com sinceridade

1. Achaste os conteúdos desta aula interessantes para a tua aprendizagem?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Como avalias a tua participação oral na aula de Língua Inglesa?

Nada participativo(a)	Pouco participativo(a)	Muito participativo(a)	Bastante participativo(a)
-----------------------	------------------------	------------------------	---------------------------

3. Que dificuldades sentias antes em relação à oralidade?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Que dificuldades ainda sentes em relação à oralidade?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Que te parece que necessitas trabalhar mais em relação à oralidade?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sentiste algum destes constrangimentos?	Nada	Pouco	Muito	Bastante
1- Vergonha/timidez?				
2- Receio da avaliação ou troça de colegas?				
3- Receio da avaliação da professora?				
4- Receio de dar erros?				
5- Dificuldades gramaticais?				
6- Dificuldades de vocabulário?				

Virar a folha por favor →



Utilizaste alguma destas estratégias?	Sim	Não
1- Listen and repeat Ouvir e repetir		
2- Translate Traduzir		
3- Use mime or gesture Usar mímica ou gestos		
4- Ask Perguntar		
5- Explain in other words Explicar por outras palavras		
6- Use synonyms Usar sinónimos		
7- Use "gain time" expressions Usar expressões para ganhar tempo		
8- Create new words Criar palavras novas		

ANEXO 11: Questionário de autorregulação da atividade de interação com falante nativo  
(Inglês)



**Agrupamento de Escolas Francisco Sanches**    **Data: 25/03/2014**  
**Turma: 9º6**

**Reflexão sobre a aula e as aprendizagens**

1. Gostaste de aprender estratégias para melhorar a oralidade? Porquê?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. Ficaste satisfeito/a com a atividade oral em pares? Porquê?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
3. Na atividade em pares, sentiste as seguintes dificuldades?

	Nada	Pouco	Muito	Bastante
1- Vergonha/timidez?				
2- Receio da avaliação ou troca de colegas?				
3- Receio da avaliação da professora?				
4- Receio de dar erros?				
5- Dificuldades gramaticais?				
6- Dificuldades de vocabulário?				

4. Na atividade em pares, usaste alguma das seguintes estratégias de comunicação?

Utilizaste alguma destas estratégias?	
1- Participate in English (Participar em Inglês)	
2- Use mime or gesture (Usar mímica ou gestos)	
3- Ask (Perguntar/pedir ajuda)	
4- Explain in other words (Explicar por outras palavras)	
5- Use synonyms (Usar sinónimos)	
6- Use "gain time" expressions (Usar expressões para ganhar tempo)	
7- Create new words (Criar palavras novas)	

ANEXO 12: Trabajos propuestos por los alumnos para las simulaciones hechas en el ámbito del tema  
de la música (Español)

Profe, este es el trabajo de Joana , Sofia , Fabricia e yo 😊 Espero que le guste, gracias.

2 amigas hablando , Helena e Joana.

Fabricia es el narrador .

F- " Estaban 2 amigas , hablando y una dellas estaba llorando "

J- Qué pasa mujer?

H- En un bar de mi barrio , yo vi mi mejor amiga e mi novio se besando "

J- no me lo puedo creer , lo siento.

H- estoy perdida en un cuento real , ella eres mi mejor amiga , como ella fue capaz?

F- " entretanto llega su mejor amiga "

S- Hola,

J- como fuiste capaz?

H- nosotros rompemos por tú culpa!

S- fue un engaño, él me ha besado , yo no tive culpa!

H- Absoluta cien por ciento , así me senti!

S- Fue un engaño, perdóname!

H- Confundiste tu novio , con mi novio?

J- sí , és muy normal.

H- nunca más me hables na vida.

~Helena se vá y Joana vá luego después ~

F- " Y así se acabó una amizade

esperemos que le guste!

Profesora es este nuestro trabajo. Espero que esteja bueno. Gracias

M: Buenas tardes, ¿cuál es el nombre de tu banda?

A: coldplay

M: hmmm, ¿cómo fue el concierto? Veo que tienes muchos fans

D: pues tenemos, ellos son fantásticos con nosotros! Estamos muy agradecidos

M: Cuando dará a conocer su nuevo álbum?

A: está saliendo, sólo faltan un par de canciones

D:, pero todavía no sabemos la fecha exacta

M: Muchas gracias. Ahora voy a pasar la palabra a un fan que ha estado aquí durante muchas horas y que estaba en la primera fila gritando durante todo el concierto!

hola, ¿cómo te llamas?

C: Buenas tardes, mi nombre es Catarina

M: Ya veo que eres un fan de Coldplay, ¿verdad?

C: Sí, me gustan mucho y voy a todos los conciertos

M: ¿Qué te parece este concierto?

C: Me gustó mucho este concierto, porque yo estaba arriba todo el concierto cantando sus canciones.

M: Gracias Catarina. Terminamos la entrevista junto a una muy famosa banda y su mejor fa. Mariana Ribeiro con ustedes, buenas tardes.

ANEXO 13: Questionário de autorregulação da aula de exploração de percepções dos alunos sobre a música. Simulações. (Espanhol)



**Escola Francisco Sanches**  
Turma: 9º6

Data: 13/03/2014

**Reflexão sobre a aula e as aprendizagens**

Reflete e responde com sinceridade

1. Gostaste desta aula? Porquê?  
\_\_\_\_\_
2. Como avalias a tua participação oral na aula de Língua Espanhola?

<b>Nada participativo(a)</b>	<b>Pouco participativo(a)</b>	<b>Muito participativo(a)</b>	<b>Bastante participativo(a)</b>
------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	----------------------------------

3. Como avalias a tua participação no trabalho de grupo?

<b>Nada participativo(a)</b>	<b>Pouco participativo(a)</b>	<b>Muito participativo(a)</b>	<b>Bastante participativo(a)</b>
------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	----------------------------------

4. Que dificuldades sentias antes em relação à oralidade?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Que dificuldades ainda sentes em relação à oralidade?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Que te parece que necessitas trabalhar mais em relação à oralidade?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Sentiste algum destes constrangimentos?	Nada	Pouco	Muito	Bastante
1- Vergonha/timidez?				
2- Receio da avaliação ou troca de colegas?				
3- Receio da avaliação da professora?				
4- Receio de dar erros?				
5- Dificuldades gramaticais?				
6- Dificuldades de vocabulário?				

ANEXO 14: Questionário de autorregulação para a atividade de interação com falante nativo  
(Espanhol)



Escola Francisco Sanches  
Turma: 9º6

Data: 24/04/2014

**Reflexão sobre a aula e as aprendizagens**

Reflete e responde com sinceridade

1. Gostaste desta aula? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Como avalias a experiência da falar com um nativo Espanhol?

<b>Nada enriquecedora</b>	<b>Pouco enriquecedora</b>	<b>Muito enriquecedora</b>	<b>Bastante enriquecedora</b>	
---------------------------	----------------------------	----------------------------	-------------------------------	--

3. Como avalias a tua participação oral com o falante nativo?

<b>Fraca</b>	<b>Média</b>	<b>Boa</b>	<b>Muito boa</b>	
--------------	--------------	------------	------------------	--

4. Que dificuldades sentiste durante a interação com o falante nativo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Gostarias de ter mais aulas com interação com falantes nativos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Durante a interação com o falante nativo...

<b>Sentiste algum destes constrangimentos?</b>	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Muito</b>	<b>Bastante</b>
1- Vergonha/timidez?				
2- Receio da avaliação ou troça de colegas?				
3- Receio da avaliação da professora?				
4- Receio de dar erros?				
5- Dificuldades gramaticais?				
6- Dificuldades de vocabulário?				

ANEXO 15: Questionário de autorregulação para a atividade de construção criativa de um conto (Espanhol)



Escola Francisco Sanches  
Turma: 9º6

Data: 20/05/2014

**Reflexão sobre a aula e as aprendizagens**

**Reflete sobre os processos que usaste na tua produção oral na aula de espanhol e responde com sinceridade às questões seguintes:**

**1. As principais dificuldades na produção oral foram:**

- a) Lembrar-me do vocabulário
- b) Formar as frases na minha cabeça
- c) Concentrar-me
- d) Tomar coragem

**2. Enquanto falava senti-me:**

- a) Ansioso(a)
- b) Nervoso(a)
- c) Entusiasmado
- d) Fascinado
- e) Frustrado

**3. As estratégias que usei na produção oral foram:**

- a) Pensar no que queria responder primeiro em Português
- b) Construir a resposta na minha mente antes de responder
- c) Substituir palavras desconhecidas por palavras portuguesas
- d) Perguntar à professora vocabulário que não conheço
- i) Outras \_\_\_\_\_

**3. As atividades desenvolvidas em aula foram:**

- a) Motivadoras
- b) Pouco motivadoras
- c) Motivaram a minha produção oral
- d) Pouco motivaram a minha produção oral
- e) Contribuíram para a interação entre colegas
- f) Pouco contribuíram para a interação entre colegas



### Guião para o projeto fora de sala de aula

**Grupos:** A escolher pelos alunos

**Tema:** A escolher pelos alunos. O tema deve fazer parte de uma das unidades do manual do aluno, ou ser um tema cultural (festas, tradições, etc...)

Desenvolver um projeto, e no final apresentá-lo através de um vídeo\* a toda a turma e professora.

\*No vídeo todos os alunos devem participar/aparecer, e não devem estar a ler folhas.

Todas as vezes que se reúnam para fazer o projeto devem preencher o diário de bordo, escrevendo os nomes dos alunos, o que fez cada um e a data.

#### Critérios de avaliação:

- Pronúncia;
- Léxico;
- Fluência oral;
- Fluência de pensamento;
- Preenchimento do diário de bordo;
- Entrega na data prevista.

Este projeto terá um impacto de 30% na nota final.

Existirá uma redução de 5% na nota do projeto, a quem não cumpra o preenchimento do diário de bordo, ou a entrega na data prevista, ou 10% a quem não cumpra os dois anteriores.

Dúvidas, instruções e ajuda por parte da professora e colegas: página e grupo fechado criado no Facebook.

No grupo do Facebook vai estar anunciada a data para a definição do tema.

O idioma a utilizar no grupo do Facebook é o inglês/espanhol.

ANEXO 17: Diário de bordo para monitorizar a atividade fora da sala de aula em inglês



Escola Dr. Francisco Sanches

Turma: 9<sup>ª</sup>6

**Diário de bordo do projeto final**

**Tema:**

**Grupo:**

Nome do(s) aluno(s)	Tarefa (o que foi feito)	Data

ANEXO 18: *PrintScreen* do grupo criado no *Facebook* para orientar a atividade fora da sala de aula em inglês



ANEXO 19: *PrintScreen* do trabalho realizado pelo grupo 1 de inglês



ANEXO 20: *PrintScreen* do grupo criado no *Facebook* para orientar a atividade fora da sala de aula em espanhol



ANEXO 21: *PrintScreen* do trabalho realizado pelo grupo 1 de espanhol



ANEXO 22: *PrintScreen* do trabalho realizado pelo grupo 2 de espanhol



ANEXO 23: *PrintScreen* do trabalho realizado pelo grupo 3 de espanhol



ANEXO 24: Questionário Oral Final: Reflexão sobre o desenvolvimento da oralidade dentro e fora da sala de aula (Inglês)

**Questionário Oral Final: Reflexão sobre o desenvolvimento da oralidade dentro e fora da sala de aula**

1- Gostaram dos projetos que desenvolveram? Porquê?

2- Tendo em conta os seguintes critérios, como avaliam o vosso desempenho e que dificuldades sentiram?

(projeção dos critérios, incluindo critérios relativos à oralidade e outros, como a colaboração, a gestão do tempo e a organização do trabalho)

3- No questionário inicial, muitos alunos diziam sentir vergonha e timidez ao falar Inglês na aula, e sentiam receio em dar erros. Sentiram isso nos vosso projetos? E nas atividades da aula? Sentem-se mais à-vontade agora do que no início do ano?

4- No início do ano letivo, 18 elementos da turma afirmaram sentir necessidade de desenvolver as competências orais. Açam que as atividades que realizámos ao longo das nossas aulas vos ajudaram a desenvolver as competências da oralidade? Em que aspetos açam que melhoraram mais? Na fluência? No uso do vocabulário? Na pronúncia e entoação?... (referência a critérios linguísticos referidos na questão 2)

(projeção da lista de atividades desenvolvidas)

5- Para vocês, é importante praticar a oralidade na aula de línguas? Por exemplo, vejamos a frase seguinte:

“Speak as much as possible! Make as many mistakes as possible! When you know that you have made a mistake, you know that you have made progress.”

Concordam ou discordam? Porquê?

(projeção da frase)

6- E é importante praticar a oralidade fora da aula, como fizeram nos projetos? Porquê?

7- Que estratégias de comunicação oral utilizam agora que antes usavam pouco ou que desconheciam?

(projeção de lista de estratégias)

8 – Pensando no trabalho que fiz convosco, têm alguma sugestão de melhoria ou querem referir algum aspeto que poderia ter funcionado melhor?

ANEXO 25: Questionário Oral Final: Reflexão sobre o desenvolvimento da oralidade dentro e fora da sala de aula (Espanhol)

**Questionário Oral Final: Reflexão sobre o desenvolvimento da oralidade dentro e fora da sala de aula**

1- Gostaram dos projetos que desenvolveram? Porquê?

2- Tendo em conta os seguintes critérios, como avaliam o vosso desempenho e que dificuldades sentiram?

(projeção dos critérios, incluindo critérios relativos à oralidade e outros, como a colaboração, a gestão do tempo e a organização do trabalho)

3- No questionário inicial, muitos alunos diziam sentir vergonha e timidez ao falar espanhol na aula, e sentiam receio em dar erros. Sentiram isso nos vossos projetos? E nas atividades da aula? Sentem-se mais à-vontade agora do que no início do ano?

4- No início do ano letivo, 14 elementos da turma afirmaram sentir necessidade de desenvolver as competências orais. Açam que as atividades que realizámos ao longo das nossas aulas vos ajudaram a desenvolver as competências da oralidade? Em que aspetos acham que melhoraram mais? Na fluência? No uso do vocabulário? Na pronúncia e entoação?... (referência a critérios linguísticos referidos na questão 2)

(projeção da lista de atividades desenvolvidas)

5- Para vocês, é importante praticar a oralidade na aula de línguas? Por exemplo, vejamos a frase seguinte:

“A oralidade é mais importante do que a escrita!”

Concordam ou discordam? Porquê?

6- E é importante praticar a oralidade fora da aula, como fizeram nos projetos? Porquê?

8 – Pensando no trabalho que fiz convosco, têm alguma sugestão de melhoria ou querem referir algum aspeto que poderia ter funcionado melhor?

## ANEXO 26: Registo reflexivo sobre uma das intervenções (Inglês)

### REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADES DO PROJETO

1. Tendo em conta a planificação e o desenvolvimento da(s) aula(s), redija uma reflexão global à luz da seguinte questão: *Como se relaciona(m) a(s) aula(s) com os objetivos do projeto?*

Selecione apenas os objetivos do projeto mais relacionados com a(s) aulas(s). Para cada um desses objetivos...

- Descreva brevemente um exemplo de uma atividade ou estratégia que o ilustram na prática desenvolvida com os alunos (selecione um exemplo que considere mais significativo)
- Reflita sobre a relevância dessa atividade ou estratégia para o desenvolvimento dos alunos e/ou o desenvolvimento da sua competência profissional
- Aponte linhas de ação futura em atividades ou estratégias semelhantes, em função de problemas detetados

Data(s) da(s) aula(s): 27/05/2014

Escola Dr. Francisco Sanches

Turma: 9º6

Professora-estagiária: Ana Patrícia Gomes

Objetivo do projeto: Desenvolver atividades de promoção da oralidade dentro da aula de língua estrangeira

Exemplo de atividade ou estratégia:

- É apresentado aos alunos um jogo, que lhes permite praticar a oralidade de forma espontânea, a escrita, e a interação no trabalho de grupo.
- O jogo consistiu em que os vários grupos de alunos respondessem oralmente às questões propostas, nomeando outro grupo para as escrever e corrigir, se necessário. Ao mesmo tempo que o grupo em jogo estava a pensar na resposta, todos os grupos deveriam pensar numa resposta alternativa, à dada pelo grupo jogador. No final de cada resposta dada pelo grupo jogador, todos os outros grupos deveriam apresentar as respostas alternativas, e de seguida todos os grupos, incluindo o grupo que deu a resposta deveriam atribuir uma pontuação, de acordo com os seguintes critérios/questões:
  - o A resposta foi dada de forma completa e correta?
  - o A resposta foi dada de forma coerente com a pergunta?
  - o A pronúncia da resposta estava correta?
  - o Houve interação entre os membros do grupo?
- A intenção do jogo era a de motivar os alunos para o uso da oralidade espontânea, da escrita e da interação oral entre colegas.

Relevância (desenvolvimento do aluno e/ ou desenvolvimento profissional do professor):

- Este jogo foi elaborado por mim, de forma a possibilitar aos alunos trabalhar diferentes competências, sem se aperceberem que as estão a trabalhar. Tinha também como principal objetivo, que os alunos praticassem a oralidade com espontaneidade, mas também que aprofundassem a interação entre os diferentes membros do grupo.

Linhas de ação futura em atividades ou estratégias semelhantes:

- Este tipo de atividade revelou-se bastante motivadora para os alunos, pois todos se mostraram entusiasmados com o jogo. De uma forma geral todos praticaram a oralidade, uns de forma mais espontânea do que outros. De forma a melhorar a utilização deste jogo numa aula de 45 minutos, as regras devem ser melhoradas e o jogo reestruturado. Talvez levar já nomes preparados para atribuir aos grupos, em vez de serem os grupos a criar os nomes, e utilizar um relógio para controlar o tempo de resposta.

2. Utilidade/ dificuldades desta reflexão? Mudanças a fazer? Apoio necessário?...

Esta reflexão permitiu-me ter noção do impacto/efeito dos jogos lúdicos na sala de aula de línguas, mas também da complexidade da sua criação.

No final da aula apercebi-me que as regras deveriam ser explicadas de forma mais sucinta e rápida, que as respostas alternativas absorveram bastante tempo, ainda que nesta aula tenha selecionado apenas algumas questões para que os outros grupos dessem resposta alternativa. Contudo o facto de todos terem que pensar numa resposta alternativa faz com que todos os grupos estejam empenhados durante todo o tempo que o jogo está a ser posto em prática.

Esta atividade resultou bastante motivadora para os alunos, à que o facto de haver pontuação o deixa entusiasmados e acabam por utilizar as diversas competências sem tanto constrangimento, como na prática "normal" de aula.

De acordo com esta reflexão, esta pareceu-me ser uma atividade bastante produtiva, que poderei utilizar no meu futuro enquanto docente, após as necessárias alterações.

Instrumento elaborado por F. Vieira (2010) no âmbito da supervisão de estágio