



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandrine Jesus Freitas Magalhães

**O desenvolvimento de competências orais
na aula de língua estrangeira**

Sandrine Jesus Freitas Magalhães **O desenvolvimento de competências orais na aula de língua estrangeira**

UMinho | 2016

setembro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandrine Jesus Freitas Magalhães

O desenvolvimento de competências orais na aula de língua estrangeira

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira
e da
Doutora Ana María Cea Álvarez

setembro de 2016

AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta difícil etapa académica, quero manifestar o meu reconhecimento e agradecimento:

Aos meus queridos pais, pelo apoio incondicional e por me terem proporcionado uma educação alicerçada em valores e lemas de coragem e honestidade.

À minha maravilhosa irmã, pelos conselhos, ajudas e carinho.

Às amigas e colegas de estágio Ivânia e Vera, pela paciência e companheirismo ao longo destes meses.

Aos meus Orientadores, Madalena Paiva e Sérgio Couto, pela ajuda e conselhos na preparação de cada aula, pelas palavras de incentivo, pelos valiosos conselhos, pela paciência e pela disponibilidade que sempre tiveram.

Às minhas Supervisoras, Doutora Flávia Vieira e Doutora Ana Cea, pela sabedoria, sugestões, ensinamentos, revisões e apoios ao longo deste percurso.

À UMinho que, mais uma vez, demonstrou que vale a pena a formação nesta instituição de qualidade.

Aos alunos das turmas de estágio, pelos sorrisos, compreensão e empenho e à Direção da escola, por me ter recebido da melhor forma.

À Elisabete Magalhães e coordenadora Lita Campos, professoras da escola EB1 do Carandá, sem as quais este projeto nunca teria sido concretizado.

Finalmente, ao meu marido Ruben, a minha bússola, pela coragem, sensatez e perseverança.

O desenvolvimento de competências orais na aula de língua estrangeira

Sandrine de Jesus Freitas de Magalhães

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Universidade do Minho – 2016

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da realização do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e relata um projeto desenvolvido em 2014/15 numa turma de Inglês e outra de Espanhol, ambas do 7º ano de escolaridade, numa Escola Básica do distrito de Braga. O projeto centrou-se no desenvolvimento de competências orais na aprendizagem da LE e teve os seguintes objetivos: 1) Aferir perceções dos alunos sobre preferências, estratégias e dificuldades relativas ao uso oral da LE; 2) Verificar dificuldades e progressos dos alunos no uso oral da LE (compreensão, expressão e interação); 3) Promover o desenvolvimento de competências orais em LE, através de atividades didáticas motivadoras e facilitadoras; 4) Promover o desenvolvimento da capacidade de autorregulação do desempenho oral em LE; 5) Avaliar potencialidades e limitações do projeto de intervenção. Para dar cumprimento aos objetivos delineados, foram desenvolvidas estratégias de promoção da comunicação oral e de autorregulação das aprendizagens, tendo-se utilizado instrumentos de recolha de informação relativamente à perceção dos alunos acerca das atividades desenvolvidas e das suas competências e dificuldades na oralidade. Os resultados obtidos indicam que os alunos se empenharam nas tarefas propostas, havendo uma evolução significativa dos alunos de ambas as turmas no que respeita ao uso da LE na sala de aula.

Palavras-chave: competências orais; sala de aula; alunos

Developing oral competences in the foreign language classroom

Sandrine de Jesus Freitas de Magalhães

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Universidade do Minho – 2016

ABSTRACT

This report results from a project developed in the practicum of the Master in English and Spanish Teaching in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education, which was carried out in 2014/15, in an English class and a Spanish class of 7th grade students, in a school of the district of Braga. The project focused on the development of oral skills in FL learning and had the following objectives: 1) To assess students' perceptions preferences, strategies and difficulties related to the oral use of a FL; 2) To check students' difficulties and progress in the oral use of the FL (comprehension, expression and interaction); 3) To promote the development of oral skills in FL through motivating and facilitating learning activities; 4) To promote the development of self-regulation of oral performance in the FL; 5) To evaluate the potential value and limitations of the intervention project. In order to accomplish the outlined objectives, intervention strategies were designed to encourage oral communication and to promote self-regulation, and data collection was based on instruments with a focus on students' perceptions regarding their own oral competences and difficulties. The results indicate that students engaged in the proposed tasks and there was a significant evolution of the students from both classes as regards the use of the FL in the classroom.

Keywords: oral skills; classroom; students

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice.....	vi
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Quadros.....	viii
Índice de Gráficos.....	viii
Introdução.....	11
Capítulo I – fundamentação teórica e contextual.....	13
1. Quadro teórico.....	13
1.1. A importância da oralidade na aula de LE.....	13
1.2. A abordagem comunicativa.....	17
1.2.1. Aprendizagem por tarefas.....	21
1.2.2. Promoção da comunicação oral.....	25
1.3. Documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem das línguas.....	27
1.3.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	27
1.3.2. O Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	30
1.3.3. Linhas orientadoras do Ministério de Educação: os Programas.....	32
2. Contexto de intervenção.....	35
2.1. A escola.....	35
2.2. As turmas.....	37
2.2.1. A turma de Inglês.....	37
2.2.2. A turma de Espanhol.....	40
3. Plano geral de intervenção.....	43
Capítulo II – Desenvolvimento e avaliação da intervenção.....	47
1. Metodologia de investigação e instrumentos de avaliação.....	47
1.1. Antes da intervenção.....	48
1.2. Durante a intervenção.....	48
1.3. Após a intervenção.....	49
2. Pré-intervenção: fase de diagnóstico.....	50

3.	Intervenção – Descrição das sequências didáticas	53
3.1.	Atividades desenvolvidas com a turma de Inglês.....	56
3.1.1.	Sequência Didática 1	56
3.1.2.	Sequência Didática 2	60
3.1.3.	Sequência Didática 3	63
3.1.4.	Sequência Didática 4	66
3.1.5.	Síntese avaliativa das Sequências Didáticas de Inglês	69
3.2.	Atividades desenvolvidas com a turma de Espanhol.....	77
3.2.1.	Sequência Didática 1	77
3.2.2.	Sequência Didática 2	80
3.2.3.	Sequência Didática 3	83
3.2.4.	Sequência Didática 4	87
3.2.5.	Síntese avaliativa das Sequências Didáticas de Espanhol.....	89
4.	Avaliação Global da Intervenção	97
4.1.	Análise comparativa de resultados dos questionários.....	97
5.	Considerações finais	110
	Referências bibliográficas.....	114
	Anexos	118
	Anexo 1 – Questionário Inicial: Inglês e Espanhol.....	119
	Anexo 2 – Questionário Final: Inglês e de Espanhol.....	123
	Anexo 3 – Ficha de autorregulação: Inglês e de Espanhol.....	127
	Anexo 4 – Playing with Modal Verbs.....	139
	Anexo 5 – My house, your castle	141
	Anexo 6 – Let’s Party!	142
	Anexo 7 – Can you Ad it?.....	144
	Anexo 8 – Tu barrio.....	146
	Anexo 9 – ¡A comer!.....	147
	Anexo 10 – ¡Viva Madrid y Barcelona!.....	150
	Anexo 11 – De viaje	153

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Linhas orientadoras para a programação de uma UD através de tarefas	20
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos qualitativos do uso oral da linguagem: âmbito e correção (QECR, 2001: 56)	28
Quadro 2 - Aspectos qualitativos do uso oral da linguagem: fluência e interação (QECR, 2001: 57)	28
Quadro 3 - Aspectos qualitativos do uso oral da linguagem: coerência (QECR, 2001: 58)	28
Quadro 4 – Descritores para a autoavaliação: interação e produção oral (QECR, 2001: 54)	29
Quadro 5 - Descritores gerais para a competência de expressão oral dos níveis A1 e A2 do PCIC (2006)	31
Quadro 6 - Resumo das fases do projeto e as tarefas nelas envolvidas	45
Quadro 7 - Síntese da relação entre os objetivos definidos e as estratégias utilizadas	45
Quadro 8 - Sumário das sequências didáticas de Inglês	54
Quadro 9 - Sumário das sequências didáticas de Espanhol	56

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivações para aprender inglês (1ª pergunta do questionário inicial)	38
Gráfico 2 – Meios de contato com a língua inglesa fora da aula (2ª pergunta do questionário inicial)	39
Gráfico 3 – Percepção dos alunos sobre a importância de diferentes competências e as suas dificuldades em Inglês (3ª pergunta do questionário inicial)	39
Gráfico 4 - Motivações para aprender espanhol (1ª pergunta do questionário inicial)	41
Gráfico 5 - Meios de contato com a língua espanhola fora da aula (2ª pergunta do questionário inicial)	42
Gráfico 6 - Percepção dos alunos sobre a importância de diferentes competências e as suas dificuldades em Espanhol (3ª pergunta do questionário inicial)	42
Gráfico 7 – Estratégias usadas perante dificuldades na expressão oral	51
Gráfico 8 – Estratégias usadas perante dificuldade na compreensão oral	51
Gráfico 9 – Sentimentos aquando da expressão oral em LE	52
Gráfico 10 – Atividades úteis para aprender a LE	53
Gráfico 11 – Percepções globais sobre a aula – SD 1 Inglês	57
Gráfico 12 – Percepções negativas da aprendizagem – SD 1 Inglês	58
Gráfico 13 – Dificuldades sentidas – SD 1 Inglês	58
Gráfico 14 – Reações ao uso da LE pela professora – SD 1 Inglês	59
Gráfico 15 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 1 Inglês	59
Gráfico 16 – Percepções globais sobre a aula – SD 2 Inglês	61
Gráfico 17 – Percepções negativas da aprendizagem – SD 2 Inglês	61
Gráfico 18 – Dificuldades sentidas – SD 2 Inglês	62
Gráfico 19 – Reações ao uso da LE pela professora – SD 2 Inglês	62

Gráfico 20 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 2 Inglês	63
Gráfico 21 – Percepções globais sobre a aula – SD 3 Inglês.....	64
Gráfico 22 - Percepções negativas da aprendizagem - SD 3 Inglês	64
Gráfico 23 - Dificuldades sentidas – SD 3 Inglês.....	65
Gráfico 24 - Reações ao uso da LE pela professora – SD 3 Inglês.....	65
Gráfico 25 - Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 3 Inglês.....	66
Gráfico 26 - Percepções globais sobre a aula – SD 4 Inglês.....	67
Gráfico 27 - Percepções negativas da aprendizagem - SD 4 Inglês	67
Gráfico 28 - Dificuldades sentidas – SD 4 Inglês.....	68
Gráfico 29 - Reações ao uso da LE pela professora – SD 4 Inglês.....	68
Gráfico 30 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 4 Inglês	69
Gráfico 31 – Percepções globais das aulas das sequências didáticas de inglês: análise comparativa	70
Gráfico 32 – Percepções negativas das aulas das sequências didáticas de inglês: análise comparativa	71
Gráfico 33 – Dificuldades sentidas nas aulas das sequências didáticas de inglês: análise comparativa	72
Gráfico 34 – Reações ao uso do inglês pela professora nas aulas: análise comparativa	73
Gráfico 35 – Sentimentos relativos uso do inglês nas aulas: análise comparativa	74
Gráfico 36 – Estratégias de desenvolvimento da oralidade em inglês: análise comparativa	76
Gráfico 37 – Percepções globais sobre a aula – SD 1 Espanhol.....	78
Gráfico 38 – Percepções negativas da aprendizagem – SD 1 Espanhol	78
Gráfico 399 – Dificuldades sentidas – SD 1 Espanhol	79
Gráfico 40 – Reações ao uso da LE pela professora – SD 1 Espanhol.....	79
Gráfico 41 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 1 Espanhol	80
Gráfico 42 – Percepções globais sobre a aula – SD 2 Espanhol.....	81
Gráfico 43 – Percepções negativas da aprendizagem – SD 2 Espanhol	82
Gráfico 44 – Dificuldades sentidas – SD 2 Espanhol	82
Gráfico 45 – Reações ao uso da LE pela professora – SD 2 Espanhol.....	83
Gráfico 46 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 2 Espanhol	83
Gráfico 47 – Percepções globais sobre a aula – SD 3 Espanhol.....	84
Gráfico 48 – Percepções negativas da aprendizagem – SD 3 Espanhol	85
Gráfico 49 – Dificuldades sentidas – SD 3 Espanhol	85
Gráfico 50 – Reações ao uso da LE pela professora – SD 3 Espanhol.....	86
Gráfico 51 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 3 Espanhol	86
Gráfico 52 – Percepções globais sobre a aula – SD 4 Espanhol.....	87
Gráfico 53 – Percepções negativas da aprendizagem – SD 4 Espanhol	88
Gráfico 54 – Dificuldades sentidas – SD 4 Espanhol	88
Gráfico 55 – Reações ao uso da LE pela professora – SD 4 Espanhol.....	89
Gráfico 56 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 4 Espanhol	89
Gráfico 57 – Percepções globais das aulas das sequências didáticas de espanhol: análise comparativa	90

Gráfico 58 – Percepções negativas das aulas das sequências didáticas de espanhol: análise comparativa	91
Gráfico 59 – Dificuldades sentidas nas aulas das sequências didáticas de espanhol: análise comparativa	92
Gráfico 60 – Reações ao uso do espanhol pela professora nas aulas: análise comparativa.....	93
Gráfico 61 – Sentimentos relativos uso do espanhol nas aulas: análise comparativa	95
Gráfico 62 – Estratégias de desenvolvimento da oralidade em espanhol: análise comparativa..	96
Gráfico 63 – Percepções de melhoria na turma de Inglês.....	97
Gráfico 64 – Percepções de melhoria na turma de Espanhol.....	98
Gráfico 65 – Análise comparativa: estratégias usadas perante as dificuldades em falar inglês..	99
Gráfico 66 – Análise comparativa: estratégias usadas perante as dificuldades em ouvir/entender inglês	100
Gráfico 67 – Análise comparativa: sentimentos face ao uso do inglês	101
Gráfico 688 – Análise comparativa: uso da LM e inglês nos trabalhos de grupo/par	102
Gráfico 69 – Análise comparativa: frequência do uso do inglês.....	103
Gráfico 70 – Análise comparativa: utilidade das atividades para aprender inglês.....	104
Gráfico 71 – Análise comparativa: estratégias usadas perante as dificuldades em falar espanhol	105
Gráfico 72 – Análise comparativa: estratégias usadas perante as dificuldades em ouvir/entender espanhol	106
Gráfico 73 – Análise comparativa: sentimentos face ao uso do espanhol	107
Gráfico 74 – Análise comparativa: o uso da LM e espanhol aquando dos trabalhos de grupo/par	108
Gráfico 75 – Análise comparativa: frequência do uso do espanhol.....	108
Gráfico 76 – Análise comparativa: utilidade das atividades úteis para aprender espanhol.....	109

Lista de abreviaturas

CO – Competência Oral

CVC – Centro Virtual Cervantes

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação.

SD – Sequência Didática

FL - Foreign language

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 o texto original.

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Minho, e tem como objetivo descrever e justificar a implementação do Projeto de Intervenção intitulado “O desenvolvimento de competências orais na aula de língua estrangeira”, que foi desenvolvido em contexto de prática pedagógica supervisionada junto de duas turmas, uma de Inglês e outra de Espanhol, ambas do 7º ano, numa Escola Básica de 2º e 3º ciclos de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Braga.

As competências orais na aula de língua estrangeira (LE em diante) ganharam importância nas últimas décadas graças ao desenvolvimento da abordagem comunicativa, bem como graças ao método natural, direto, estruturalista, entre outros. Contudo, o ensino e a aprendizagem de uma LE ainda se baseiam muito na compreensão e produção da linguagem escrita e na aquisição de conteúdos lexicais e gramaticais. Como assinala Martín (2011: 16),

Las destrezas orales y su enseñanza gozan cada vez de más prestigio en el mundo académico; a pesar de ello, tanto su desarrollo en el aula como la forma en que son tratadas en los manuales de E/LE se basan en estructuras relacionadas con la gramática y las destrezas escritas.

Usar a língua não é só conhecer regras gramaticais e listas de léxico fora de um contexto comunicativo. O objetivo das aulas de LE deve ser desenvolver nos alunos a competência de utilizar a língua para comunicar. Tendo presente a ideia de uma abordagem comunicativa, todo este projeto, que culmina com o presente relatório, pretende apresentar o percurso de um trabalho de investigação-ação, expondo as várias estratégias implementadas, partilhando as conclusões pessoais sobre os resultados obtidos e enfatizando a importância da oralidade como competência a valorizar no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Pretende demonstrar como a competência oral (CO) afeta, ou não, o processo de aprendizagem, e se as atividades de ensino e aprendizagem que implementei tiveram algum impacto no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Os objetivos do projeto foram os seguintes: 1) Aferir perceções dos alunos sobre preferências, estratégias e dificuldades relativas ao uso oral da LE; 2) Verificar dificuldades e progressos dos alunos no uso oral da LE (compreensão, expressão e interação); 3) Promover o desenvolvimento de competências orais em LE, através de atividades didáticas motivadoras e

facilitadoras; 4) Promover o desenvolvimento da capacidade de autorregulação do desempenho oral em LE; 5) Avaliar potencialidades e limitações do projeto de intervenção.

Ao longo do projeto, utilizei estratégias variadas, em três fases distintas que passo a enumerar:

1ª fase - observação inicial de aulas e registos em grelha de observação; questionário inicial em ambas as turmas com o objetivo de aferir perceções dos alunos sobre preferências, estratégias e dificuldades relativas ao uso oral da LE.; atividade diagnóstica em contexto de sala de aula;

2ª fase – implementação de atividades didáticas de promoção da oralidade; questionário de autorregulação das atividades didáticas implementadas; observação e registo do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

3ª fase - avaliação das potencialidades e limitações do projeto de intervenção a través do questionário final entregue em ambas as turmas.

Tenciono descrever o meu percurso em três capítulos que se seguem a esta introdução. O Capítulo I estrutura-se em torno de uma contextualização teórica e contextual do projeto, destacando e justificando as metodologias e estratégias adotadas, bem como a caracterização dos contextos (escola e turmas) onde ocorreu a sua implementação. Referir-se-ão, também, os documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de ambas as disciplinas e que se encontram relacionados com o projeto. Por fim, apresentarei o plano geral de intervenção, dando maior ênfase aos objetivos do projeto e às estratégias didáticas e de recolha de informação utilizadas ao longo da intervenção, justificando-as à luz do contexto e da literatura. No Capítulo II, descrevo detalhadamente o processo de desenvolvimento do projeto. Este capítulo está subdividido em quatro secções. Na primeira secção é descrita a metodologia de investigação adotada e os instrumentos utilizados para proceder à avaliação do projeto. Na segunda secção apresento uma análise dos dados recolhidos na fase de pré-intervenção. Na terceira secção descrevo as principais atividades realizadas em cada ciclo de intervenção e faço uma avaliação intermédia do projeto no final de cada ciclo. Na quarta secção realizo um balanço do projeto, partindo da análise dos dados recolhidos pelos instrumentos de avaliação final. Darei ênfase às perceções dos alunos em relação ao seu desempenho nas atividades, à sua evolução ao longo das aulas e ao valor pedagógico da minha intervenção. Finalmente, no capítulo de Considerações Finais, apresentarei as principais conclusões e limitações do projeto, tecendo algumas recomendações futuras.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONTEXTUAL

Neste capítulo farei a contextualização do projeto relativamente aos pressupostos teóricos que se apresentam como um alicerce de todo o trabalho desenvolvido. Também farei o enquadramento do projeto nas turmas e na escola em que o desenvolvi.

1. Quadro teórico

1.1. A importância da oralidade na aula de LE

Uma das primeiras competências que qualquer ser humano começa por adquirir e utilizar é a oralidade. Muito antes de aceder ao mundo da escrita, através da repetição e da imitação, a criança inicia um conjunto de tentativas de comunicação que irão tornar-se cada vez mais complexas e necessárias. Tudo isto é condição indispensável de socialização. Todos aqueles que vivem em sociedade têm necessidade de comunicar entre si a oralidade é, geralmente, o primeiro passo para que essa comunicação aconteça.

Ao entrarmos no meio escolar, a pertinência desta competência ganha ainda maior importância, pois ela vai ser essencial para o sucesso do ensino aí ministrado. A expressão oral, a compreensão do oral e a interação oral são muito importantes para o sucesso de uma aula e para que os seus objetivos possam ser atingidos pelos alunos. No entanto, no caso do ensino de línguas, a oralidade nem sempre ocupa um lugar central, em grande medida devido a metodologias alicerçadas na aquisição de conhecimento sobre a língua e, mais tarde, centradas na mecanização do uso de estruturas da língua. Mesmo com o advento da abordagem comunicativa, ainda hoje se verifica uma maior valorização da linguagem escrita e da aquisição da gramática e do vocabulário.

Usar a língua não é só conhecer regras gramaticais e listas de léxico fora de um contexto comunicativo. Contudo, nos dias de hoje, ainda existe o professor reticente em abraçar novos métodos e, conseqüentemente, vemos alunos que não conseguem adquirir competências suficientes para comunicar na LE; isso ocorre porque o método utilizado pelo professor não confere um lugar central à oralidade, nomeadamente à expressão e interação orais:

Speaking is one of the most difficult skills language learners have to face. In spite of this, it has traditionally been forced into the background while we, teachers of English, have spent all our classroom time trying to teach our students how to write, to read and sometimes even to listen in a L2 because grammar has a long written tradition. (Bueno, Madrid & McLaren, 2006: 321)

Desta forma, é comum que haja alunos desmotivados e insatisfeitos com o ensino da LE, pois os mesmos alegam que as aulas são monótonas, cansativas e repetitivas. Por outro lado, observa-se frequentemente alguma resistência dos alunos ao uso oral da LE, em grande medida associada ao medo de errar, por sua vez reforçado por uma concepção negativa do erro e por práticas de avaliação que sobrevalorizam a correção linguística em detrimento de competências pragmáticas.

O objetivo das aulas de LE deve ser desenvolver nos alunos a aptidão de utilizar a língua para comunicar. Acredita-se que o bom resultado de um aluno seja, entre outros fatores, reflexo das estratégias adotadas pelo professor e por isso é necessário adotar uma abordagem que trabalhe com situações reais do próprio cotidiano do aluno, para que ele entenda a razão e o propósito do estudo da LE. A língua deve ser aprendida de forma contextualizada e associada a valores culturais expressos por essa língua. Deverá haver uma assimilação natural, em detrimento de um estudo formal, tal como defendido por Lima e Filho (2013: 2):

A língua não deve ser estudada formalmente; pelo contrário, deve ser assimilada. A forma e estrutura não devem ser prioridades e sim, a competência comunicativa. Os erros iniciais devem ser tolerados pois estes demonstram certo estágio do aprendizado do aluno, e isso significa que está ocorrendo a comunicação. Esta só será possível quando o aluno for o sujeito ativo, que interage e expressa ideias; assim ele estará adquirindo uma nova língua.

Portanto, aprender uma língua estrangeira significa mais do que conhecer o vocabulário, a gramática e a pronúncia; significa ter a competência para comunicar através dela. A aula deve ser encaminhada para o aluno, com a finalidade de desenvolver a sua competência de comunicação, e o papel do professor será o de orientador e facilitador e não de autoridade ou detentor do conhecimento, pois o professor não pode simplesmente rever conteúdos, avaliar alunos e trabalhar mecanicamente. A este respeito, a abordagem comunicativa pretende centrar o ensino no aluno, tornando-o autônomo ao ponto de construir as suas próprias ideias, dando-lhe participação direta no processo ensino e aprendizagem e proporcionando-lhe oportunidades de comunicar na LE de forma adequada e autêntica.

Há uma série de fatores relacionados com a oralidade a serem considerados para que a aquisição de uma LE seja eficaz: a pronúncia, a entoação e o vocabulário são apontados como fatores importantes a serem enfatizados no que respeita à fluência oral em LE. Para que estes aspetos sejam desenvolvidos, há que oferecer ao aluno uma variedade de situações (que podem ser traduzidas por tarefas) aproximadas à realidade. Estas atividades devem ser adequadas aos alunos, o que implica conhecer as suas capacidades, interesses, dificuldades e atitudes face à LE, a fim de construir um caminho de confiança e conforto no uso da LE na sala de aula. Na

verdade, desenvolver a confiança para falar e contribuir para a fluência dos alunos foram metas que me propus alcançar através deste projeto.

O progresso na aquisição de competências na LE ocorre como resultado de mecanismos espontâneos, potencialmente conscientes, que são ativados quando os alunos estão envolvidos na comunicação. No que respeita à comunicação oral na LE, a atenção dos alunos deve ser centrada no conteúdo, em detrimento da forma. Assim, as tarefas devem procurar envolver os alunos na utilização pragmática da linguagem, desenvolvendo a proficiência na língua através da comunicação como um sistema criativo e de expressão pessoal.

Contudo, nem sempre é fácil que os alunos desenvolvam competências orais. Na verdade, há muitos fatores que dificultam o uso da LE na sala de aula. Alguns desses fatores estão relacionados com os próprios alunos, as estratégias de ensino, o currículo e o próprio ambiente da sala de aula. Muitos alunos não têm vocabulário necessário para manter um diálogo na LE, ou mesmo para expressar informação básica e, conseqüentemente, não conseguem manter a interação desejada. Outros alunos também têm falta de motivação para falar na LE, não vendo uma necessidade real de aprender ou falar na LE. A motivação é a força fundamental que determina a dedicação de um aluno a determinada tarefa, a energia que nela aplica e o tempo que lhe dedica. O desenvolvimento das competências comunicativas só acontece se os alunos estiverem motivados, sentindo que têm a oportunidade para expressar a sua própria identidade, e quando se relacionam positivamente com as pessoas à sua volta. Com base nesta premissa, tentei que os meus alunos estivessem sempre motivados, através dos assuntos tratados, da maneira como foram abordados ou dos materiais utilizados. O aluno tem que se sentir motivado para se empenhar em produzir discursos orais; por outras palavras, tem de sentir necessidade de produzir o discurso oral, procurando incessantemente melhorar a sua competência discursiva para se fazer entender. Tal como afirma Littlewood (1981: 17),

Language learning takes place inside the learner and, as teachers know to their frequent frustration, many aspects of it are beyond their pedagogical control. It is likely in fact, that many aspects of language learning can take place only through natural processes, which operate when a person is involved in using the language for communication.

Mas para que tudo isto seja possível, o professor também tem de contribuir para criar as condições favoráveis para que o aluno prossiga nesta caminhada com o sucesso desejado. Littlewood (1981: 18) define de uma forma clara e simples o comportamento que o docente deve ter em sala de aula de forma a promover o ato comunicativo:

Communicative activity provides opportunities for positive personal relationships to develop among learners and between learners and teacher. These relationships can help to “humanize” the classroom and to create an environment that supports the individual in his efforts to learn.

De facto, o autor refere-se a um aspeto de extrema importância: o professor tem de disponibilizar o maior número de atividades que promovam oportunidades aos alunos para se exprimirem oralmente, criando relações humanas e de confiança entre todos os intervenientes da sala de aula, de forma a criarem um ambiente que transmita segurança e conforto aos indivíduos que estão a produzir o seu discurso. Deste modo, os alunos deparar-se-ão com oportunidades de expressarem experiências, exporem sentimentos e opiniões através da LE. Quando isto acontece, o ato de produção oral é considerado um sucesso.

Littlewood (1981: 18) sugere que o professor deverá assumir um papel de mentor e orientador nesta harmonia de diálogos na LE, reforçando o sentimento de igualdade entre os diversos comunicadores e abolindo sentimentos de insegurança, inferioridade e incapacidade, inimigos principais da aquisição de competências, nomeadamente do aperfeiçoamento da competência da oralidade. Littlewood (1981: 19) vai ainda mais longe quando afirma que devemos preparar os nossos alunos para as diferentes situações comunicativas com que eles se vão deparando ou com as quais poderão vir a deparar-se no seu dia-a-dia. Para isso, o professor tem que promover várias atividades para que o aluno possa treinar as suas competências e, assim, conseguir evoluir na sua capacidade discursiva em diversos contextos.

O mesmo autor enfatiza um aspeto muito importante que nunca devemos descurar: a oralidade não pode estar dissociada das outras vertentes da aprendizagem da língua, uma vez que essa aprendizagem implica a integração de diversas competências. A produção do discurso oral está dependente da entrada e assimilação de informação a que o falante está sujeito: “[We] have also seen, in several instances, how the listening activity can provide the input for further language activity, such as writing or discussion” (1981: 75). É possível afirmar que não só temos acesso ao *input* linguístico através da audição, mas também através da leitura e/ou da prática de exercícios relativos ao funcionamento da língua. De facto, o discurso oral assenta no desenvolvimento de várias competências e por isso as atividades de aprendizagem devem ser articuladas. O sucesso ou fracasso da aprendizagem da língua por parte de um aprendente poderá estar diretamente relacionado com o tipo de abordagem que temos na preparação das aulas e durante as aulas, tal como veremos na secção seguinte.

1.2. A abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa desenvolveu-se nas duas últimas décadas do século XX. Designada como *Communicative Approach* ou *Functional Approach*, é resultado da insatisfação de alguns linguistas com os resultados dos métodos de tradução e gramática e do método audiolingual.

A abordagem comunicativa defende que a unidade básica da língua é o ato comunicativo ao invés da frase; é caracterizada por desenvolver, de forma integrada, as componentes da competência comunicativa: a competência linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica, conduzindo o aluno a um uso pragmático, autêntico e funcional da língua, seja para a sua compreensão ou produção, em contextos não ensaiados. Para que essa competência se desenvolva, a língua deve ser usada em situações próximas do dia-a-dia dos alunos, de forma a que estes compreendam a utilidade do que aprendem para comunicar sobre o quotidiano. Estas ideias foram importantes para o meu projeto e poderão ser encontradas, de forma transversal, nos documentos reguladores do processo ensino e aprendizagem, tratados na secção 1.3. do presente Capítulo deste relatório.

Hymes (1979) foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência. Ao acrescentar comunicativo ao termo competência, demonstrou a importância dada ao uso da língua. Assim, para Hymes, não basta que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É necessário que também saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. Demonstrará, portanto, possuir competência se sabe quando falar, quando não falar e a quem falar, com quem, onde e de que maneira. Também se deve ao mesmo autor, a ampliação do conceito de competência para incluir a ideia de “capacidade para usar”, unindo desta forma as noções de competência e desempenho que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky em 1965, segundo a qual competência significa conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras, e desempenho o uso real da língua em situações concretas.

A partir de Hymes, vários autores moldaram e redefiniram o entendimento de competência comunicativa. Canale e Swain (1980: 28-31) apresentam um quadro teórico para a descrição dos diferentes tipos de competência. O modelo desses autores representou um grande avanço dominando a área de avaliação de ensino/aprendizagem de LE. O modelo final desses autores inclui quatro tipos de competência, a saber: a) competência gramatical: implicando o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da

língua e usá-las para formar palavras e frases; b) competência sociolinguística: implicando o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada; c) competência discursiva: dizendo respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor; e d) competência estratégica: como a competência comunicativa é relativa, estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras. Para Canale e Swain (1980), os alunos só adquiririam competência comunicativa se fossem expostos, de maneira uniforme, a essas quatro formas de competência. Desta forma em que os autores apresentam, moldam e fundem o conceito de Hymes aos seus próprios conceitos conseguimos entender que estes pressupostos serviriam de base para uma grade curricular e prática de sala-de-aula.

Bachman (1990: 81) afirma que a capacidade para usar uma língua de maneira comunicativa envolve tanto o conhecimento da língua quanto a capacidade de implementar ou usar esse conhecimento. Para o autor, competência abrange conhecimentos específicos que são usados na comunicação. O modelo que concebeu inicialmente compreendia os seguintes conhecimentos: a) competência linguística, subdividida em organizacional e pragmática; b) competência estratégica, que tem a ver com o conhecimento sociocultural, o conhecimento real do mundo; e c) mecanismos psicofisiológicos, os quais dizem respeito aos processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenômeno físico. O autor resume que saber usar uma língua tem a ver com “a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados.”

Neste tipo de abordagem comunicativa, há uma maior preocupação com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de ensino e aprendizagem: permite-se ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas. Portanto, a perfeição gramatical não será o objetivo primordial. O aluno não será afastado do conhecimento gramatical, mas o objetivo final é a comunicação e, para que isso aconteça, o ensino deve estar baseado em funções comunicativas e o conteúdo deve ser relevante e significativo para o aluno. A este respeito Brown (2000: 85) descreve cinco características centrais da abordagem comunicativa:

- a) ênfase na comunicação na língua-alvo;
- b) introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- c) criação de oportunidades de aprendizagem e uso da língua;
- d) valorização das experiências pessoais do aluno na aprendizagem em sala de aula;

e) articulação entre a aprendizagem da língua na sala de aula e a sua ativação noutros contextos.

Estas cinco características mostram que as necessidades e experiências dos alunos são levados em consideração, bem como a ligação entre a língua como é ensinada nas aulas e como é utilizada fora da sala de aula. Esta prática de ensino, que ajuda os alunos a desenvolver a sua competência comunicativa em contextos autênticos, é considerada uma forma de instrução conveniente e benéfica. Assim, na sala de aula recorre-se muitas vezes a atividades como o *role-play*, as entrevistas, os jogos, descrições de assuntos/temas/imagens e debates, entre outras, em pares e grupos de trabalho, o que exige autonomia, negociação e cooperação entre os alunos, bem como a atividades baseadas na fluência, que incentivam os alunos a desenvolverem a sua confiança, praticando e desenvolvendo as funções da linguagem, bem como o uso da gramática em contexto. Realço o facto de ter tido estes pressupostos em atenção aquando da planificação das minhas aulas, insistindo em atividades como as referidas e que poderão ser analisadas no Capítulo II.

Para garantir uma comunicação real, o *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes (CVC) indica que as tarefas devem reger-se por três princípios:

1. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.
2. Libertad de expresión. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
3. Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

Especificamente no meu caso dei especial atenção ao 2º e 3º princípio, pois considero-os fulcrais no processo comunicativo em detrimento a aspetos como a avaliação, por exemplo. Contudo, mesmo este elemento apresenta uma pertinência inegável. Para mim, a avaliação deverá incidir tanto na correção como na fluência, mas não se limita ao produto final, mas sim a todo o processo. Desta forma, determina-se em que momento ou em que sentido é conveniente modificar algum aspeto do processo de aprendizagem.

O *Diccionario de términos clave de ELE* do CVC determina que esta abordagem comunicativa, centrada no aluno, não nega a importância das competências linguísticas, mas tenta ter uma visão muito mais abrangente e completa:

El Enfoque comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, si bien a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas que bien puede considerarse su heredero. Con frecuencia se le toma como modelo frente a los

métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática. En realidad, constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa.

Esta grande mudança de paradigma de uma abordagem centrada no aluno, como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e assumindo um papel claramente pró-ativo, tem sido o resultado de abandonar as teorias mecanicistas de aprendizagem baseadas em behaviorismo passando para uma visão cognitiva e construtivista da aprendizagem, enfatizando o papel da interação social e do desenvolvimento individual. Em paralelo com esta visão pró-ativa do aluno, há um grande interesse em promover a autorregulação por parte dos alunos, com o objetivo final de transformá-los em alunos mais autônomos, capazes de gerir a sua própria aprendizagem melhorando o seu desempenho.

Um aluno autônomo seria, idealmente, consciente dos seus pontos fortes e suas dificuldades, capaz de usar outros recursos, selecionar ou criar ambientes de aprendizagem mais propícios, aproveitando todas as oportunidades de aprendizagem, formais ou informais que lhe são submetidos.

Contudo, a autonomia não é uma habilidade inata, mas é adquirida após uma série de etapas e que podem ser estimuladas em ambientes educacionais através da aprendizagem formal ou informal, mas sempre de uma forma sistemática e deliberada. Como resultado deste interesse no reforço da capacidade dos alunos para aprender de forma independente, o “aprender a aprender” tem sido nas últimas décadas um componente fundamental no desenvolvimento do currículo do ensino das Línguas Estrangeiras. Não é por acaso que um dos documentos de referência para o ensino de línguas, como o *Quadro Europeu Comum de Referência*¹ (2001), no quinto capítulo põe em relevo, no ponto 5.1.4., a importância de envolver o aluno na construção do seu saber, observando a nova cultura, incorporando-a aos seus conhecimentos e modificando-os quando necessário. O aluno deverá aceder a distintos saberes que façam dele um falante capaz de comunicar eficaz e adequadamente num contexto real, fazendo o melhor uso possível das oportunidades que se lhe oferecem. Assim, a capacidade de aprender (saber aprender) é definida como:

a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades. (QEER; 2001:154)

¹ QEER em diante.

No que respeita à autonomia do aluno, também o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006)² dedica um capítulo sobre os procedimentos de aprendizagem incluindo a desenvolvimento da autonomia do aluno como constituinte de uma das três dimensões do aprendente: o aluno como agente social, falante intercultural e aprendiz autónomo.

É enfatizada a necessidade de desenvolver a consciência metacognitiva para desenvolver a capacidade de aprender a aprender nos alunos e, através do treino no uso de estratégias metacognitivas, este poderá tomar consciência do processo de ensino aprendizagem, refletindo sobre o que aprende e como aprende, gerindo as estratégias de aprendizagem mais adequadas em cada situação, conseguindo alcançar a autonomia.

Desta forma, a autonomia deve ser alcançada através do treino e da consciencialização das suas estratégias, assim como da promoção das condições necessárias para a sua realização. O desenvolvimento da autonomia deve ser integrado no processo de ensino-aprendizagem desde cedo e constituir-se como objeto de práticas e de reflexão constantes. O aluno, juntamente com o professor e/ou com os seus colegas, vai-se responsabilizando pela sua aprendizagem. Desta forma, acompanhar o trabalho autónomo implica a redefinição do papel e das tarefas do professor, o abandono de uma postura transmissiva dos saberes para a criação de condições que favoreçam a aprendizagem do aluno, por si próprio. Para o aluno ser capaz de realizar tarefas de forma autónoma, é necessário adotar certas atitudes, tais como, evitar recorrer ao professor sempre que tiver dúvidas e saber procurar diferentes ajudas.

1.2.1. Aprendizagem por tarefas

O Enfoque ou Aprendizagem por Tarefas é uma proposta de ensino de línguas que surgiu na década de 80. Não se caracteriza como um novo método de ensino, mas sim como uma proposta didática dentro da Abordagem Comunicativa, tornando-se, de acordo com Vázquez López (2009: s/p), “una enseñanza de la lengua extranjera centrada en procesos y no en contenidos”.

Uma das suas bases consiste na distinção entre os conteúdos necessários para a comunicação e os processos de comunicação, em consonância com as premissas da análise de discurso, segundo as quais a comunicação não reside somente na codificação e descodificação

² PCIC em diante

de regras e estruturas da língua, mas também na interpretação adequada do significado da mensagem e do conhecimento contextual em que a comunicação ocorre. A aprendizagem por tarefas implica, portanto, uma forma de ensino contextualizada que aproxima o aluno do ato comunicativo sem deixar de lhe apresentar os conteúdos formais da língua.

Segundo Baldin (2013:34), o objetivo desta abordagem é de promover a aprendizagem através da utilização real da língua na sala de aula e os processos de aprendizagem incluem necessariamente processos de comunicação. Planifica-se para que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua seja contextualizado e possibilitando a interação das macrocompetências, isto é, a partir de atividades práticas que conduzem o aluno à ação, desenvolve-se a compreensão auditiva, a compreensão leitora, a produção escrita e a produção oral. A mesma autora refere que as tarefas são constituídas por atividades que alternam a teoria e a prática, conduzindo o aluno ao ato comunicativo. Nessa proposta, busca-se também a construção de alunos mais responsáveis, autónomos e conscientes do processo de ensino e aprendizagem.

Javier Zanón (2015: s/p) enumera as desvantagens das planificações baseadas puramente em conteúdos estruturais, dizendo que a organização curricular de uma LE baseada nessas premissas podem conduzir a:

1. efectos negativos en la motivación de aquellos estudiantes con necesidades inmediatas de comunicación;
2. impropiedad, en el sentido de la cantidad de material gramatical irrelevante que es enseñado;
3. la subordinación del significado a la forma; y
4. la artificialidad de la organización del material en función de criterios formales en vez de comunicativos.
5. En conjunto, problemas que conducían a una enseñanza de la lengua desmotivadora y de escasa relación con la demanda educativa real de los aprendices.

O mesmo autor (2015: s/p) define o conceito de tarefa através das seguintes características:

1. representativa de procesos de comunicación de la vida real;
2. identificable como unidad de actividad en el aula;
3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y
4. diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

No que concerne à elaboração de unidades didáticas, Sheila Estaire e Javier Zanón (1990: s/p) apresentam um quadro orientador com seis passos (Figura 1) e que permite uma planificação adaptada às realidades. Nessa planificação, haverá que ter em conta vários fatores (op. cit.):

- i) la necesidad o no de presentación formal de nuevos elementos lingüísticos para la realización de las tareas, factor determinado por el nivel de los aprendices;
- ii) los materiales: la utilización o no de libro de texto y la forma de hacer uso de materiales suplementarios específicos para el aprendizaje de la LE y de materiales auténticos aportados por el profesor y/o los aprendices; los roles que desarrollan el profesor y los aprendices;
- iii) el grado de participación a adoptar por los aprendices en las decisiones a tomar en los seis pasos del marco, y
- iv) la modalidad de trabajo en el aula entendida como un contínuum con los extremos:
 - A) todos los aprendices realizando las mismas tareas/unidades al mismo tiempo vs. diferentes grupos realizando diferentes tareas/unidades, seguramente, de elección propia.

O esquema da Figura 1 (Zanón e Estaire, 1990: 5) representa uma forma de planificação de uma unidade didática através do ensino por meio de tarefas. Nesse esquema fica clara a interação entre os elementos que constituem uma unidade didática, os objetivos, a metodologia abordada, os conteúdos propostos e sua forma de avaliação.

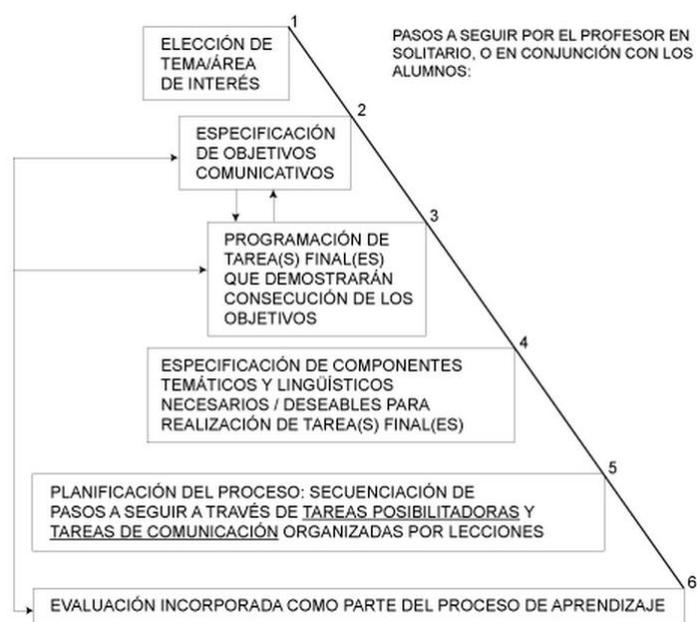


Figura 1 – Linhas orientadoras para a programação de uma unidade didática através de tarefas

Este tipo de abordagem propicia uma planificação estruturada à volta das tarefas finais de comunicação. Estas constituem o ponto culminante da unidade e determinam quais as tarefas posibilitadoras que são necessárias para a sua consecução. Os restantes passos

(seleção dos conteúdos, sequenciação, avaliação, etc.) realizar-se-ão sempre de acordo com a tarefa final, dando coerência a todo o trabalho da unidade.

O aluno e o professor assumem papéis importantes nesta metodologia de ensino. Para Estaire (2009: 58), o aluno tem que assumir uma postura de aprendizagem e também de responsabilidade para cumprir todas as etapas da atividade para que o objetivo da tarefa final seja alcançado. Nessa proposta, o aluno tem uma participação ativa e desenvolve funções que não são aquelas às quais está habituado. Assim, proporciona-se uma aprendizagem mais autónoma e responsável. Citando Castro, Vasconcelos e Maia (2006: 25), a abordagem por tarefas promove não só a autonomia do aluno mas também a autonomia do professor:

[A abordagem por tarefas] apresenta-se como uma das mais adequadas para promover o falante plurilingue e pluricultural e o aluno autónomo [...] visa promover em simultâneo a autonomia do aluno - através da negociação de aspectos da task, da auto-avaliação e da articulação de competências de comunicação em língua com competências de aprendizagem em quase todas as actividades - e a autonomia do professor - através do desenvolvimento de várias competências e atitudes do professor reflexivo, didacta e colaborativo, de entre as quais se destacam as de avaliação e investigação.

Para tal é necessário que o professor crie espaços para serem trabalhados diferentes tipos de participação, como por exemplo, trabalhos em grupos, em pares, individual, etc. e é necessário que assuma um papel que conduza o aluno até a tarefa Final, alcançando assim os objetivos da aula. Dessa forma, Estaire (2009: 61) aponta que o professor deve assumir uma posição de estruturador, organizador, gestor, instrutor, promotor do processo de aprendizagem, avaliador e investigador da aula. Em consonância com a aprendizagem por tarefas e numa perspectiva de abordagem comunicativa, também o *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001: 198) nos dá a informação sobre o papel dos professores. Estes têm de:

tomar decisões, em cada instante, acerca das actividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função das reacções dos alunos/estudantes. Espera-se deles que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem.

Considerando as premissas acima apresentadas, assim como a preocupação de promover em sala de aula uma “interacção conversacional” (Jiménez Raya, Lamb e Vieira, 2007: 59), ou seja, uma interação focada na comunicação de ideias e em que ocorre a coconstrução de sentidos pelos interlocutores, debrucei-me e planifiquei atividades práticas tendo em conta aspetos da abordagem por tarefas, para que o processo de ensino/aprendizagem da língua fosse contextualizado, motivador e eficaz.

1.2.2. Promoção da comunicação oral

Quando nos referimos às competências linguísticas, umas relacionam-se mais com a língua falada – compreensão auditiva, expressão oral – e outras com a linguagem escrita – leitura e expressão escrita, não esquecendo a interação e a mediação. Ambas as competências de compreensão estão relacionadas, tal como as de expressão. A este respeito o QECR (2001) menciona que a compreensão auditiva e a leitura são competências de compreensão e receção da linguagem e, por outro lado, a expressão oral e a expressão escrita são competências linguísticas de produção.

A competência de comunicação oral é difícil de desenvolver, englobando capacidades de receção e de produção, e não apenas um domínio de pronúncia, vocabulário e gramática da língua-alvo, mas também um conhecimento cultural e pragmático. O professor de LE terá de procurar soluções para a melhoria da competência oral nos seus discentes com a finalidade de desenvolver para alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada nível de ensino. Para isso, deverá realizar atividades comunicativas bem planificadas que tenham em conta as características próprias da comunicação oral para que, futuramente, quer numa situação pessoal, quer profissional, os alunos consigam realizar comunicações quotidianas e informais como saudar, agradecer, apresentar-se, ou mais formais como participar em entrevistas, debates ou conferências. Devemos utilizar atividades que procurem apoiar o desenvolvimento da oralidade, estimulando sobretudo os alunos que apresentam mais dificuldades e dando-lhes o *input* necessário, incentivando-os à participação e procurando que se desinibam e que não se sintam frustrados, por exemplo, quando se afastam da pronúncia da língua-alvo.

Como já foi referido nas secções anteriores, contrastando com uma abordagem mais atual, a aula de LE no ensino tradicional dava maior importância à forma, e os alunos dependiam mais do professor e dos materiais didáticos. No entanto, como pode ler-se no Centro Virtual Cervantes³, “*la situación cambia considerablemente cuando empiezan a aplicarse modelos didácticos como el Enfoque comunicativo o el Enfoque por Tareas, en los que se procura llevar al aula la realidad externa*”; assim, a expressão oral dos alunos “*empieza a reflejar las características de la de los nativos.*”

No que respeita aos critérios de classificação das atividades de expressão e interação orais, Cassany, Luna e Sanz (1994: 154) propõem os seguintes:

³ CVC em diante.

- a. Según la técnica: diálogos dirigidos (para practicar determinadas formas y funciones lingüísticas), juegos teatrales, juegos lingüísticos (p. ej. adivinanzas), trabajos en equipo, etc.
- b. Según el tipo de respuesta: ejercicios de repetición mecánica, lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones (p. ej., recetas de cocina), debate para solucionar un problema, actividades de vacío de información, etc.
- c. Según los recursos materiales: textos escritos (p. ej., completar una historia), sonido (p. ej., cantar una canción), imagen (p. ej. ordenar las viñetas de una historieta), objetos (p. ej., adivinar objetos a partir del tacto, del olor...), etc.
- d. Comunicaciones específicas: exposición de un tema preparado de antemano, improvisación (p. ej., descripción de un objeto tomado al azar), conversación telefónica, lectura en voz alta, debates sobre temas de actualidad, etc.

Tendo em conta o nível dos alunos e os objetivos/competências a adquirir no final de ano ou de ciclo, a avaliação da expressão oral assume um papel bastante importante e pode ser feita segundo os parâmetros expressos no *Diccionario de términos clave de ELE* do CVC:

1. El alumno será capaz de organizar y estructurar el discurso de modo coherente (p. ej., por orden cronológico);
2. Se adecuará a la situación en la que se desarrolla el discurso (tono, registro, tema, etc.);
3. Será capaz de transmitir un mensaje con fluidez (sin excesivos titubeos, pausas, falsos comienzos, etc.), corrección (fonética, gramatical, léxica, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado (según el nivel de los alumnos) de complejidad;
4. El alumno podrá dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles las complementarias;
5. dejar claro qué es opinión, qué es conjetura y qué es información verificada o verificable;
6. El alumno será capaz de aclarar, matizar, ampliar, resumir, etc., según la retroalimentación que va recibiendo de los oyentes;
7. El alumno será capaz de hacer uso de las implicaturas;
8. Manejará el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias;
9. Será capaz de transmitir el estado de ánimo y la actitud;
10. El alumno conseguirá el objetivo del discurso, p. ej., transmitir las emociones experimentadas en una aventura.

Em suma, a promoção e a avaliação das competências orais devem orientar-se para capacitar o aprendiz de uma LE a usar essa língua como instrumento de comunicação.

1.3. Documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem das línguas

1.3.1. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

Em 2001 surge a publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEER) um documento orientador elaborado por iniciativa do Conselho da Europa e fruto de um longo trabalho de pesquisa e de reflexão. Este documento enfatiza uma perspectiva do ensino das línguas dirigida à ação e à promoção do plurilinguismo, definindo ainda níveis de competência e descrevendo parâmetros do ensino e da aprendizagem.

A perspectiva privilegiada no QEER (2001) centra-se no utilizador e aprendiz de uma língua e a aprendizagem das línguas é considerada uma preparação para uma utilização ativa da língua, sendo sempre tidos em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social. É valorizada ainda a linguagem não-verbal, parte integrante da comunicação oral, que deve ser considerada no processo de ensino e aprendizagem.

O QEER (2001) não é um guia com todas as respostas, mas apresenta-se como um documento de referência para o ensino e a avaliação das línguas na Europa. A cada professor cabe a tarefa de analisar a realidade com que se depara, sobretudo as necessidades, motivações e recursos dos alunos. Desta forma, no momento da conceção/aplicação dos instrumentos do processo de ensino e aprendizagem, devem ter-se em conta os domínios pessoal, público, profissional e educacional, assim como as situações em que o aluno poderá utilizar a língua e, conseqüentemente, quais as competências a desenvolver.

Quando falamos de competências, segundo este documento, devemos distinguir entre as competências gerais e as comunicativas e linguísticas. As competências gerais remetem para as experiências de cada ser e não são específicas da língua; incluem o saber ou conhecimento declarativo (saber), as capacidades e competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser) e a competência de aprendizagem (saber-aprender), indo, de igual forma, ao encontro do defendido pelos diversos autores e mencionado no ponto 1.2. do presente Capítulo. As competências comunicativas e linguísticas estão diretamente relacionadas com a língua como meio de comunicação e dividem-se em competência linguística, competência pragmática e competência sociolinguística. A competência linguística inclui a componente lexical, gramatical, semântica, fonológica e ortográfica, remetendo para o conhecimento da língua

propriamente dita. Relativamente a esta competência, e tendo em conta a oralidade e os descritores relativos aos níveis A1 e A2, pois são os que correspondem ao nível dos alunos que participaram no projeto desenvolvido, encontra-se no QECR (2001) uma escala representativa do âmbito linguístico geral e ainda escalas mais específicas para a componente lexical (amplitude do vocabulário e domínio do vocabulário), para a componente gramatical (correção gramatical) e para a componente fonológica (domínio fonológico) entre outros descritores para diferentes níveis. Apresentam-se, de seguida, quatro quadros referentes aos níveis comuns de referência relativos ao âmbito, coerência, correção, fluência, interação do uso oral da língua, bem como à proposta do QECR (2001) quanto à autoavaliação da interação e produção orais.

Estes quadros apresentam-se como ferramentas muito úteis para desenvolver e avaliar a proficiência dos alunos relativamente à competência da oralidade e foram tomados em consideração para a elaboração e desenvolvimento do projeto.

	Âmbito	Correção
A2	Usa padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples do dia-a-dia.	Usa correctamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente.
A1	Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos pessoais e situações concretas determinadas.	Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado.

Quadro 1 - Aspetos qualitativos do uso oral da linguagem: âmbito e correção (QECR, 2001: 56)

	Fluência	Interação
A2	É capaz de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes.	É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples. É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende.
A1	É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.	É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspectos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correções.

Quadro 2 - Aspetos qualitativos do uso oral da linguagem: fluência e interação (QECR, 2001: 57)

	Coerência
A2	É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
A1	É capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como 'e' ou 'então'.

Quadro 3 - Aspetos qualitativos do uso oral da linguagem: coerência (QECR, 2001: 58)

Falar		
Interação oral		Produção oral
A1	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A2	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.

Quadro 4 – Descritores para a autoavaliação: interação e produção oral (QEQR, 2001: 54)

No que respeita à avaliação das competências linguísticas, também o QEQR (2001) foi pensado como um recurso de extrema importância, recomendando normas/regras comuns e partilhadas por todos, conduzindo a uma harmonização dos programas e dos exames/diplomas de línguas a nível europeu. Os seis níveis de competência explanados e os seus descritores permitem a validação de competências a nível internacional pela comparação de resultados.

No caso específico da avaliação da expressão oral, Laia (2010, s/p) defende que esta poderá, numa primeira fase, “integrar atividades de interação, selecionadas de entre várias tipologias e numa segunda fase, de produção oral, adequando sempre as tipologias à tarefa proposta e ao nível de competência dos alunos”. Dependendo do tipo e finalidade de avaliação a aplicar, são utilizados os descritores das atividades linguísticas comunicativas e/ou os descritores dos aspetos da proficiência relacionados com competências específicas.

No que concerne à competência pragmática, esta relaciona-se com o conhecimento que os utilizadores têm da organização e da estruturação das mensagens e dos discursos, dos tipos e dos géneros textuais; refiro-me à capacidade de gerir as interações do quotidiano, reconhecer a ironia ou estabelecer o contacto com alguém na rua. A este respeito, também o QEQR (2001) apresenta algumas escalas de descritores que podem ser de extrema importância no momento da avaliação da oralidade. Quanto à competência sociolinguística, engloba o conhecimento necessário para utilizar corretamente a língua na sua dimensão social.

Cabe ao professor de LE utilizar o QEQR (2001) para refletir sobre a sua prática e sobre os materiais que utiliza, questionando-se, por exemplo, sobre a sua pertinência para o desenvolvimento das competências gerais individuais ou da competência comunicativa dos alunos. Permite, como afirma Laia (2010: 28),

analisar de que forma as tarefas propostas e a prática da correção e avaliação levam os alunos a, numa atividade de expressão/interação oral, não recearem o fator risco, essencial para o desenvolvimento da competência existencial (saber-ser) e conseqüentemente para a verdadeira progressão na aprendizagem da língua.

Finalmente, reconhece-se que os alunos podem melhorar as suas competências através do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que lhes permitam tornar-se aprendizes independentes, o que no caso deste projeto se traduziu na valorização das opiniões dos alunos e na promoção da autorregulação da aprendizagem. A respeito de uma aprendizagem autónoma, podemos ler no QECR (2001: 199):

Os aprendentes são (...) as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. São eles que têm que desenvolver as competências e as estratégias (...) e realizar tarefas, actividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos. (...) A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais. Todavia, logo que acabe o ensino, a aprendizagem que se segue tem que ser autónoma. A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o 'aprender a aprender' for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm.

O QECR (2001) indica que, para que haja desenvolvimento linguístico, para além da exposição à informação compreensível (input), é necessária uma participação ativa na interação comunicativa. Assim, o QECR (2001: 196) reconhece "que os aprendentes não aprenderão necessariamente o que os professores ensinam e que necessitam de informação (input) linguística inteligível, substancial e contextualizada, bem como de oportunidades de utilização interactiva da língua". Expor os alunos a situações comunicativas que simulem situações reais poderá facilitar a aprendizagem, tornando-a mais significativa e autêntica.

1.3.2. O *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), publicado em 2006, desenvolve e fixa os níveis de referência para a disciplina de Espanhol segundo as recomendações provenientes do Conselho da Europa de 2001. O Instituto Cervantes foi o primeiro organismo a compor um documento desta natureza, que sistematiza o ensino da língua espanhola para os falantes não nativos.

O PCIC (2006) refere que a competência comunicativa depende não só da competência linguística, mas também das competências sociolinguística e pragmática, preconizando que as

atividades de língua têm de associar a compreensão, a expressão e a interação, numa dinâmica intercultural e plurilingue.

Tal como o QECR (2001), o PCIC (2006) destaca as três dimensões do aprendente como agente social, falante intercultural e autónomo, e também a importância da interação oral na aprendizagem de uma LE, sendo que, para os níveis de iniciação o aluno “es capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social”, “como hablante intercultural, ha de ser capaz de (...) establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes” e, por último, “como aprendiente autónomo, ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje (PCIC, 2006, s/p). Nos níveis de iniciação (centrais neste relatório) espera-se que o aluno seja competente no uso da LE tendo em conta os descritores gerais apontados pelo PCIC e que passo a indicar no quadro 5. Refiro que no momento de elaboração e implementação do Projeto de intervenção estes descritores gerais foram tomados em consideração.

Descripción general del nivel	
Los alumnos que alcanzan un nivel A1:	Los alumnos que alcanzan un nivel A2:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ disponen de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas y predecibles; ▪ pueden interactuar de forma sencilla, siempre que el interlocutor colabore; ▪ disponen de recursos que les permiten satisfacer necesidades inmediatas relacionadas con situaciones cotidianas como pedir cosas muy concretas e informarse sobre su ubicación, preguntar por el lugar al que quieren dirigirse, dar información sobre aspectos personales y desenvolverse con cantidades, precios y horarios. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ son capaces de manejar un repertorio limitado de recursos lingüísticos y no lingüísticos sencillos, como estructuras sintácticas básicas (que incluyen frases o fórmulas memorizadas) y conocimientos muy generales sobre convenciones sociales y referentes culturales del mundo hispano; ▪ recurren a sus destrezas, habilidades y actitudes para compensar sus dificultades de comunicación; ▪ se comunican de forma comprensible y clara, aunque resulte evidente su acento extranjero y, en situaciones poco frecuentes, se produzcan interrupciones y malentendidos; ▪ se desenvuelven en situaciones cotidianas de supervivencia básica: piden y responden a peticiones, consiguen información básica en tiendas, bancos, oficinas de correos, medios de transporte, etc., y adquieren los bienes y servicios que necesitan.

Quadro 5 - Descritores gerais para a competência de expressão oral dos níveis A1 e A2 do PCIC (2006)

O sucesso ou insucesso no alcance das competências assinaladas dependerá de muitos fatores. Uma pedagogia que impulse o desenvolvimento de competências e a aquisição de conhecimentos, que fomente a apropriação de atitudes e valores positivos pelos aprendentes, poderá traduzir-se em êxito por parte dos aprendentes. Neste tipo de pedagogia, apresentado pelo PCIC (2006) e transversal a todos os documentos reguladores analisados neste Capítulo, o aluno é o núcleo do processo de ensino aprendizagem e o docente torna-se um dinamizador do ensino e um orientador do processo de aprendizagem, no qual o aluno deverá desenvolver a sua

criatividade, o seu espírito crítico e tornar-se responsável pela sua aprendizagem, ganhando assim alguma autonomia.

As tarefas colaborativas apresentam muitas vantagens no uso da LE e são defendidas por estudiosos, como é o caso de Baralo (2000: 18) que afirma que o trabalho de grupo

permite reproducir dentro de la clase situaciones de comunicación oral muy cercanas a las auténticas, en las que se debe negociar el significado. [...] Otra ventaja del trabajo en grupo, además de aumentar las oportunidades para la comunicación oral y el uso activo de la lengua, es el desarrollo de la autonomía del aprendiente, ya que es el responsable de su propio aprendizaje.

O aprendente autónomo avança e progride na aprendizagem da língua espanhola ao longo de toda a sua vida. De acordo com o PCIC, o aluno pode-se tornar "gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida".

1.3.3. Linhas orientadoras do Ministério de Educação: os Programas

Os Programas de Inglês e Espanhol são documentos de referência para desenvolver os currículos destas línguas em Portugal, definindo metas, conteúdos e orientações. Nalguns casos existe mais do que um documento de referência, na medida em que coexistem no sistema português Programas de 1989, o Currículo Nacional de 2001 (o qual, embora revogado em 2011, se articula com os atuais programas) e ainda alguns Programas ou Orientações Curriculares mais recentes para algumas áreas ou níveis específicos. No caso deste relatório, reportar-me-ei ao *Programa de Inglês do 3.º Ciclo, Língua I* e ao *Programa de Espanhol do 3.º Ciclo*, ambos editados pelo Ministério da Educação em 1997.

O *Programa de Inglês para o 3.º Ciclo* refere que a aprendizagem de uma língua estrangeira, entre outras valências, “cria oportunidades para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita” (1997: 5). Também é mencionado que, entre várias finalidades, a aprendizagem de Inglês “favorece o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira, a(s) culturas(s) por ela(s) veiculada(s)” e promove “a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entejada e da cooperação, da solidariedade e da cidadania” (op. cit.: 7). Assim, a língua é considerada como expressão e construção do eu, em que se desenvolvem as valências da personalidade do

aprendente (pensar, agir, sentir e criar), estando ao serviço das relações interpessoais e tornando-se uma forma fundamental de socialização.

Segundo este Programa (1997: 9), a competência comunicativa inclui a competência linguística, a competência discursiva, a competência estratégica, a competência sociolinguística, a competência intercultural e a competência de processo (op. cit.: 9). Todas estas competências devem ser desenvolvidas em atividades que promovam a comunicação o mais real possível dentro da sala de aula. Para isso, como já se referiu anteriormente, muito à semelhança do QECR (2001) e o PCIC (2006), é essencial que o professor tenha em conta as características dos alunos e do meio que o rodeia, procurando sempre relacionar os conteúdos programáticos com a esfera familiar, social e cultural do aluno. Por outro lado, deverá criar oportunidades que possibilitem ao aluno “tomar contato intenso com a língua inglesa e praticá-la, descobrindo desde cedo o prazer de ser capaz de a utilizar como novo meio de comunicação” (op. cit.: 41) e “praticar a língua inglesa experimentando o prazer de ser capaz de a utilizar em situações diversas, como novo meio de comunicação útil” (op. cit.: 61). Também é referido como um dos objetivos gerais que os alunos usem sistematicamente a língua estrangeira nas diversas etapas da aula: "Se partimos do princípio que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira" (op. cit.: 29).

No que concerne ao *Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo* (Ministério da Educação, 1997: 31), este estabelece conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes) para os diferentes domínios da língua: compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita; expressão escrita; reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais. Segundo este Programa (1997: 5), a aquisição da língua estrangeira advém de uma construção criativa em que o discente, "apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do input linguístico recebido, formula hipóteses para elaborar regras que configuram a representação interna do novo sistema". A par disto, é sublinhada a importância de desenvolver nos alunos estratégias de comunicação, “consciencializando-os sobre como utilizá-las e rentabilizá-las, de forma a tirarem melhor partido das suas possibilidades e evitarem a quebra de comunicação” (op. cit.: 31). Sobre as orientações metodológicas, é referido que “se partimos do princípio que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que recubram os aspetos socioculturais a que estão associadas” (op. cit.: 29).

Para o desenvolvimento das competências comunicativas de receção e produção da linguagem oral e escrita, o Programa sugere que se coloquem em prática as diferentes

competências, mas dando maior ênfase às competências de expressão e interação oral, centrando-se a atenção dos alunos em funções comunicativas da língua. O programa propõe várias atividades de expressão oral: perguntas e respostas; simulações; discussões; argumentações; descrição de fotografias, desenhos, publicidade; dramatizações; resolução de problemas; debates, realização de comunicados públicos/informações à turma; apresentações ou informações culturais, desportivas; leitura em voz alta de um texto escrito; representação de uma personagem; canções. O Programa também sugere atividades de compreensão auditiva, tendo sempre em mente que estas atividades devem ser o mais próximas possível da realidade.

O Programa de Espanhol, tal como o de Inglês, visa promover a educação nas suas três dimensões essenciais: o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores, sendo o programa entendido como um “instrumento regulador da prática educativa contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorre o ensino e aprendizagem” (op. cit.: 6). A finalidade central do ensino da LE será “promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de interajuda, a cooperação e a solidariedade” (op. cit.: 2).

As finalidades de ambos os Programas são muito similares: a) visa-se proporcionar contacto com a LE e o desenvolvimento de competências comunicativas e culturais; b) promove-se o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sócio-afetivas e estético-culturais, apoiando a estruturação da personalidade do aluno, estimulando a sua autoconfiança, sentido crítico e autonomia; e, ainda, c) estimula-se a formação integral do aluno para além da escola, tentando favorecer o gosto pelo conhecimento, a promoção da cidadania e a utilização dos media.

Termina-se esta secção concluindo que a abordagem propostas pelos diversos instrumentos reguladores e documentos de apoio para o ensino da LE – Programas de Inglês e Espanhol (1997), QECR (2001) e PCIC (2006) – se situa no paradigma metodológico do enfoque comunicativo, colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e reconhecendo a importância da oralidade como uma prioridade, apresentando algumas estratégias que incrementem o seu aperfeiçoamento nas aulas.

2. Contexto de intervenção

Nesta secção, farei um enquadramento contextual do Projeto de Intervenção implementado em 2014/15, incidente na escola e nas turmas de Inglês e de Espanhol onde foi desenvolvido. Para a caracterização de cada turma, farei uma análise de três questões do questionário inicial (v. Anexo 1) que pretenderam aferir gostos pessoais e opiniões dos alunos.

2.1. A escola

Para proceder à caracterização que se segue, consulte, na fase de pré-intervenção, os documentos da escola, nomeadamente o Projeto Educativo, o Projeto Curricular, o Contrato de Autonomia, o relatório de Avaliação Externa, o Plano de Melhoria, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno.

O Agrupamento de Escolas em que implementei o projeto é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, e integra, verticalmente, sete estabelecimentos de educação e ensino. Estas unidades educativas localizam-se na área de influência de duas freguesias com grande densidade populacional do Distrito de Braga.

Em 2014/15, trabalhavam neste Agrupamento 158 docentes e 59 funcionários, e 1957 alunos frequentavam os vários estabelecimentos de ensino do Agrupamento. O maior número de alunos (mais de mil) frequentam a escola básica de 2.º e 3.º ciclos, correspondendo aproximadamente a metade dos alunos de todo o Agrupamento. As crianças do pré-escolar são o número mais baixo.

O Agrupamento é considerado como Território de Intervenção Educativa Prioritária (TEIP), integrando uma população com diferentes estatutos sociais, culturais e económicos, com uma forte incidência de população flutuante de imigrantes provenientes de origens diversas, alguns com língua materna diferente do Português. Estas características configuram a heterogeneidade dos alunos que o frequentam:

[o Agrupamento] tem uma diversidade linguística, cultural e étnica muito significativa, não apenas pela presença de alunos estrangeiros e de etnia cigana mas também porque cada um dos alunos traz para dentro da escola e dos seus processos de aprendizagem, as experiências e os hábitos das suas famílias e dos seus bairros e grupos culturais. (Projeto Educativo, 2014: 5)

A integração do Agrupamento no programa TEIP configura-se como uma solução estratégica para encontrar e potenciar as medidas mais adequadas ao sucesso educativo de dos alunos, sendo considerada:

(...) como a melhor solução estratégica para que a escola se constituísse como uma potencialidade no desenvolvimento de um território social e economicamente frágil, tendo como núcleo prioritário as crianças e os jovens desse território e as suas famílias, na relação do acompanhamento dos processos de estudo e da participação nas dinâmicas escolares. Foram então identificadas, como situações chave a atenuar, i) o baixo sucesso educativo dos alunos que frequentavam o agrupamento, face às médias nacionais, ii) a ocorrência frequente de práticas de violência, iii) os níveis preocupantes de indisciplina e abandono escolar, iv) as taxas de insucesso escolar e v) a verificação de situações de trabalho infantil no contexto social envolvente. (Projeto Educativo, 2014: 4)

O Agrupamento celebrou também um Contrato de Autonomia, o que lhe atribui a dupla finalidade de se constituir como uma entidade responsável pela promoção do sucesso educativo dos alunos e do desenvolvimento comunitário. Como linhas orientadoras desse Contrato, destacam-se “a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos, no combate ao abandono escolar e às saídas precoces da escolaridade, com a criação de condições que favorecem a orientação educativa e a transição qualificada para a vida ativa” (Contrato de Autonomia, 2013: 1).

O contexto económico da maior parte das famílias dos alunos deste Agrupamento é muito frágil. Um dos indicadores refere-se à elevada percentagem de alunos que beneficia do apoio da Ação Social Escolar, quer pela cedência de alimentação gratuita, quer pelo acesso aos recursos essenciais para o processo de aprendizagem. Algumas dessas famílias revelam graves debilidades ao nível da sua estruturação com problemas que incluem o desemprego, a toxicodependência, o alcoolismo, a baixa escolarização, entre outros. Um outro indicador que permite caracterizar o Agrupamento prende-se com o número de alunos que foram sujeitos a avaliação cognitiva e cujos resultados estiveram no domínio do “inferior” e “muito inferior”.

Finalizo sublinhando as duas metas do Agrupamento – construir uma escola de qualidade e ser uma escola para a cidadania – e os princípios que sustentam o Projeto Educativo: Princípio da Inclusão; Princípio da Equidade; Princípio da Responsabilidade e Princípio da Inovação. Trata-se, portanto, de uma comunidade educativa com políticas assentes em valores democráticos.

2.2. As turmas

2.2.1. A turma de Inglês

À semelhança do que aconteceu para a caracterização do meio escolar, também recolhi, durante a fase de pré-intervenção, informações que me permitissem um conhecimento global das turmas junto das quais viria a desenvolver o meu projeto. Para tal, consultei os Planos de Turma, os Processos Individuais e os Registos Biográficos dos alunos. Recolhi dados a partir da observação das aulas e nos quatro Conselhos de Turma em que estive presente, e procurei informações junto dos Diretores de Turma e dos orientadores cooperantes. Para uma caracterização mais aprofundada sobre aspetos específicos do tema deste projeto, foi ainda aplicado um questionário inicial nas duas turmas.

A turma de Inglês do sétimo ano era constituída por 29 alunos, dos quais 11 eram raparigas e 18 eram rapazes. A média de idades era de 12 anos. O seu nível de aprendizagem era o Nível 3 ou A2 segundo o QECR (2001).

Após um levantamento das informações pertinentes nos processos individuais dos alunos (autorizado pela Direção da escola), da leitura dos registos biográficos, conversa com a Diretora de Turma e reuniões com a Orientadora Cooperante, e também com base nas observações diretas em contexto sala de aula e preenchimento de grelhas de observação focalizada, pude constatar que se tratava de um grupo muito heterogéneo. O nível global de competência da turma foi descrito como *razoável*, sendo que as dificuldades sentidas se deviam, maioritariamente, à pouca capacidade de concentração e à falta de hábitos de trabalho e de estudo, com maior destaque nas disciplinas de Português e Matemática. Se, por um lado, havia vários alunos já retidos, alguns duas vezes, por outro tínhamos alunos bem-sucedidos ao nível escolar. Alguns alunos usufruíam da medida Plano Individual de Promoção do Sucesso Escolar. Bastantes alunos eram acompanhados pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. O comportamento da turma foi avaliado (no final de cada Conselho de Turma do 1º período letivo) como *satisfatório*, destacando-se, pela negativa, 4 alunos com um comportamento insatisfatório.

Dos dados recolhidos a partir do Plano Turma, constatei que a maioria dos alunos provinha de agregados familiares com um nível socioeconómico médio-baixo, sendo que quase metade dos encarregados de educação tem apenas habilitações ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico e, a nível profissional, verificam-se muitas situações de desemprego. Com base nos dados recolhidos durante a observação de aulas, constatei que a turma era participativa e

bastante recetiva às atividades propostas, embora isto, por vezes, se traduzisse em atitudes perturbadoras do normal decorrer da aula.

Acrescentam-se a esta caracterização da turma de Inglês algumas informações pertinentes e que se referem a dados do questionário inicial administrados nos dias 22 e 19 de janeiro de 2015 nas turmas de inglês e espanhol respetivamente (v. Anexo 1). Trata-se das 3 primeiras perguntas, que tiveram o objetivo de aferir gostos pessoais e opiniões dos alunos sobre a LE, como motivação intrínseca para estudar uma língua estrangeira e a importância futura do domínio de línguas estrangeiras.

O gráfico 1 apresenta a distribuição das respostas relativas a motivações para aprender inglês.

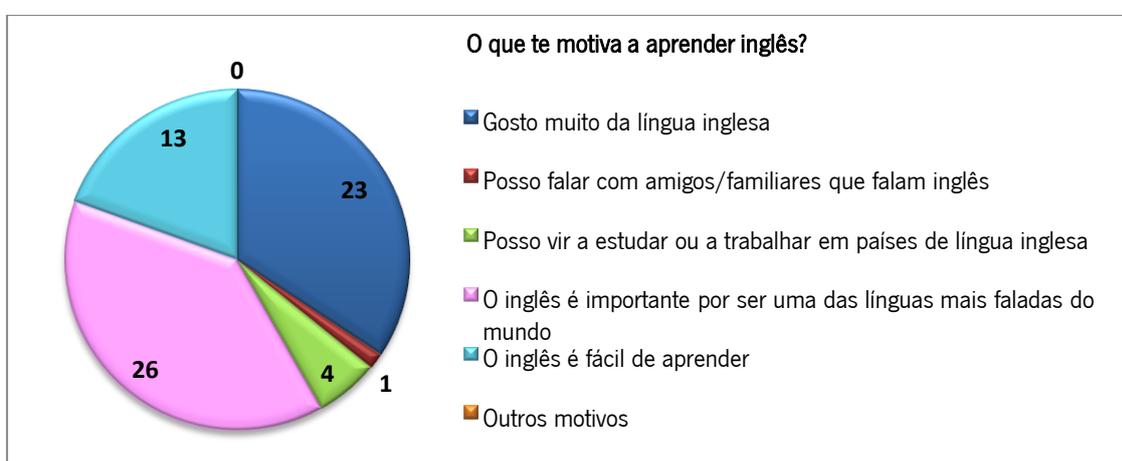


Gráfico 1 – Motivações para aprender inglês (1ª pergunta do questionário inicial)

Tendo em conta que os alunos poderiam escolher mais do que uma resposta, a partir do gráfico 6 depreendemos que a maioria dos alunos (79%) gosta da língua inglesa. 90% dos alunos reconhecem a grande importância do inglês como sendo uma das mais faladas do mundo e 45% admitem que o inglês é fácil de aprender. Finalmente, 14% pensam poder vir a estudar ou trabalhar em países de língua inglesa e apenas um aluno (3,4%) afirma poder usar a LE para comunicar com familiares ou amigos.

O gráfico 2 apresenta as formas de contacto dos alunos com a língua inglesa fora da sala de aula, verificando-se que 100% dos alunos indicam a música, o cinema e a internet. Segue-se a televisão (86%) e a rádio (76%), um pouco relacionados com a música e cinema. Apenas 3 alunos (10%) indicam os livros como meio de contacto e 1 aluno (3,4%) indica amigos ou familiares. Trata-se, assim, principalmente de um contacto com a língua oral.



Gráfico 2 – Meios de contato com a língua inglesa fora da aula (2ª pergunta do questionário inicial)

O gráfico 3 apresenta a percepção dos alunos sobre a importância de diferentes competências e as dificuldades sentidas.

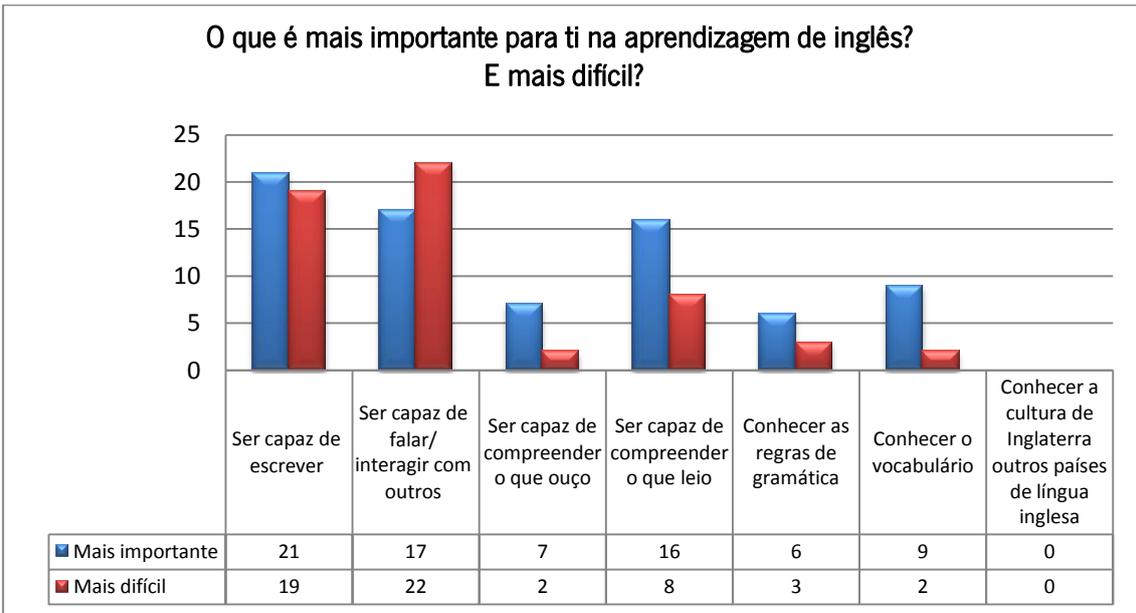


Gráfico 3 – Percepção dos alunos sobre a importância de diferentes competências e as suas dificuldades em Inglês (3ª pergunta do questionário inicial)

Relativamente à importância atribuída às diferentes competências, os alunos escolhem, predominantemente, saber “ler, escrever e falar”. Conhecer as regras gramaticais e o léxico, assim como a compreensão auditiva, apresentam menor importância. O conhecimento da cultura inglesa não é assinalado como importante por nenhum aluno, o que indica uma desvalorização da competência sociocultural face a competências linguístico-comunicativas. No que respeita à dificuldade na aprendizagem, a escrita e a expressão/ interação oral assumem destaque. O item “ser capaz de falar/interagir com outros” foi escolhido por 22 alunos (76%).

Como se trata do aspeto mais relacionado com este projeto, esta informação foi de extrema importância, uma vez que a maioria dos alunos desta turma assume que esta competência é difícil de atingir. Foi meu objetivo inverter esta tendência, isto é, fazer com que a capacidade de comunicar oralmente fosse considerada exequível e acessível pela grande maioria dos alunos ou, se possível, por todos.

2.2.2. A turma de Espanhol

Esta turma do sétimo ano era constituída por 24 alunos, dos quais 10 eram raparigas e 14 eram rapazes. A média de idades era de 13 anos. O seu nível de aprendizagem era o Nível 1 ou A1 segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001). O levantamento das informações seguiu o mesmo processo da turma de Inglês.

Quanto ao rendimento dos alunos, concluí que se tratava de uma turma mais homogénea. Esta semelhança refere-se à média dos níveis atribuídos nos anos letivos anteriores, apresentando-se pouco favorável. Treze alunos já tinham sido retidos, alguns mais do que uma vez. Doze alunos usufruíram da medida Plano Individual de Promoção do Sucesso Escolar, apresentando dificuldades em quase todas as áreas.

Dos dados recolhidos a partir do Plano Turma, constatei que a maioria dos alunos provinha de agregados familiares com um nível socioeconómico baixo e muito baixo, sendo que mais de metade dos encarregados de educação tem apenas habilitações ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico e, a nível profissional, verificam-se muitas situações de desemprego (12 mães e 11 pais), muitas delas no mesmo lar. Também constatei que muitos pais se encontravam em situações de divórcio (8 famílias) e dois alunos estavam institucionalizados.

Eram alunos, de um modo geral, considerados (em relatório) “psicossocialmente carentes” e, ao nível escolar, muito pouco motivados. Globalmente eram alunos que apresentavam uma autoestima baixa, pouca responsabilidade e comportamentos desestabilizadores, quer na sala de aula, quer nos corredores. Foram inúmeras as ocorrências registadas ao longo do ano: saídas de sala de aula e participações disciplinares. Apresentavam atitudes inadequadas para com colegas, funcionários e professores. Muitos alunos ficaram retidos no final do ano letivo 2014/2015, com 7 ou mais níveis inferiores a três. Destaco

contudo o facto de que, na disciplina de Espanhol, ter sido atribuído apenas 3 níveis negativos no final do ano.

Com base nos dados recolhidos durante a observação de aulas, constatei que a turma era participativa e bastante recetiva às atividades propostas, embora isto, por vezes, se traduzisse em atitudes perturbadoras do normal decorrer da aula. No decorrer do tempo pude verificar que a turma apresentava um comportamento pouco adequado e, apesar da recetividade na execução das tarefas propostas, foi necessário trabalhar com os alunos aspetos relacionados com atitudes, valores, postura, atenção e respeito.

Acrescentam-se a esta caracterização da turma de Espanhol algumas informações pertinentes que se referem a dados do questionário inicial (v. Anexo 1). Trata-se das 3 primeiras perguntas, que tiveram o objetivo de aferir gostos pessoais e opiniões dos alunos sobre a LE.

O gráfico 4 apresenta a distribuição das respostas relativas a motivações para aprender espanhol.

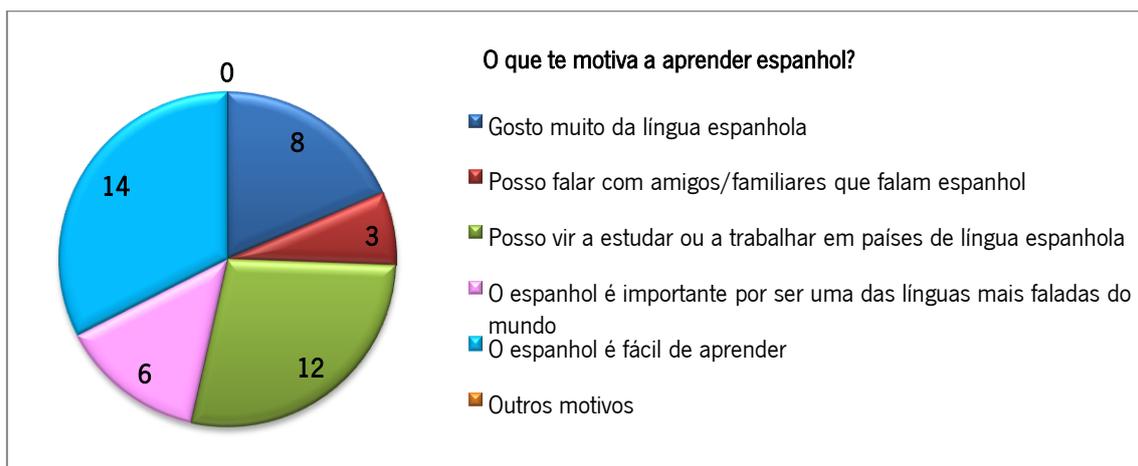


Gráfico 4 - Motivações para aprender espanhol (1ª pergunta do questionário inicial)

Tendo em conta que os alunos poderiam escolher mais do que uma resposta, a partir do gráfico 6 depreendemos que 58% admite que o espanhol é fácil de aprender. Curiosamente, 50% pensam poder vir a estudar ou trabalhar em países de língua espanhola e 33% dos alunos gostam desta LE. 25% dos alunos reconhecem a grande importância do espanhol como sendo uma das mais faladas do mundo. Finalmente, três alunos (12,5%) afirmam poder usar a LE para comunicar com familiares ou amigos.

O gráfico 5 apresenta as formas de contacto dos alunos com a língua espanhola fora da sala de aula, verificando-se valores muito diferentes da turma de Inglês. 79% indicam a música como meio mais frequente seguindo-se a internet com 33% das escolhas, e 29% dos alunos

admitem não contactar com a língua. Livros, cinema, rádio e amigos/familiares foram as escolhas de 12,5% dos alunos. A televisão foi apenas escolhida por 2 alunos, traduzindo-se em 8% dos alunos da turma.



Gráfico 5 - Meios de contato com a língua espanhola fora da aula (2ª pergunta do questionário inicial)

O gráfico 6 apresenta a perceção dos alunos sobre a importância de diferentes competências e as dificuldades sentidas.

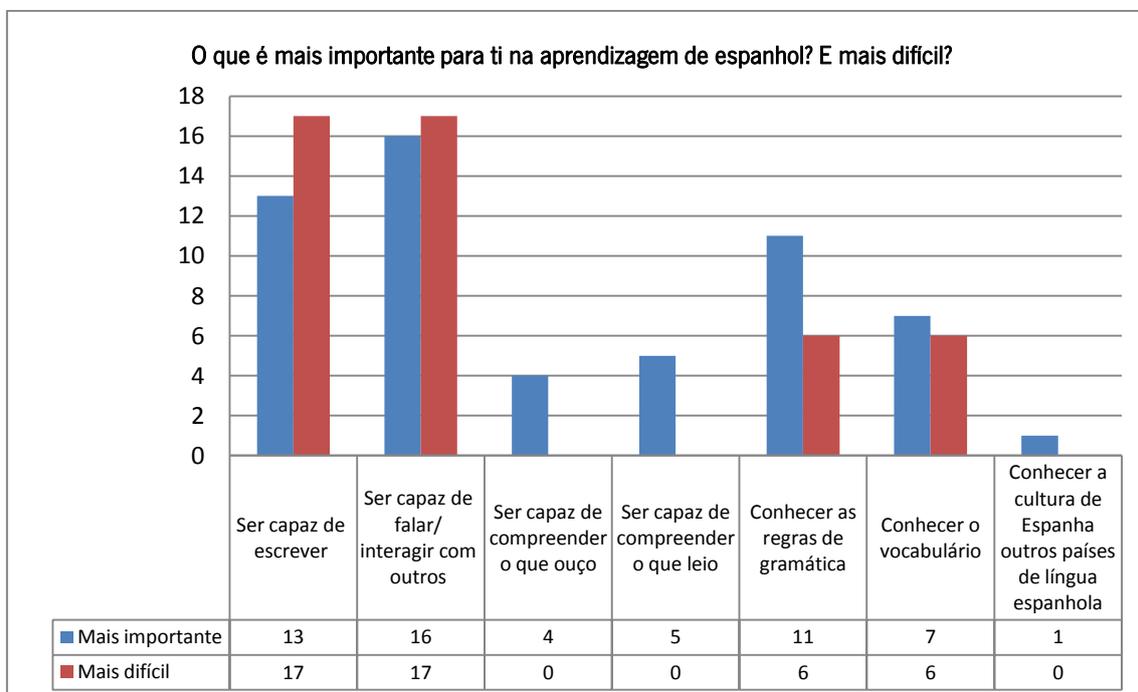


Gráfico 6 - Perceção dos alunos sobre a importância de diferentes competências e as suas dificuldades em Espanhol (3ª pergunta do questionário inicial).

Também este gráfico apresentou valores bastante diferentes dos da turma de Inglês. Relativamente à importância atribuída às diversas competências, a escrita, a expressão oral e o conhecimento da gramática são as mais escolhidas, por 54%, 67% e 46% dos alunos respetivamente. No que respeita à dificuldade em aprender espanhol, 17 alunos (71%) escolhem a escrita e a oralidade e 25% apontam a compreensão gramatical e lexical. Não há escolhas na compreensão oral e leitora (talvez devido à semelhança entre a LM e a LE) e no conhecimento da cultura espanhola. Tal como na turma de Inglês, as perceções sobre a produção/ expressão oral justificavam o foco do projeto.

3. Plano geral de intervenção

O plano de intervenção formulado partiu do conhecimento do contexto específico, bem como das indicações emanadas de documentos reguladores como os Programas de Inglês e de Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico – Nível de Iniciação (1997), o QECR (2001) e o PCIC (2006). Enquadra-se, também, em princípios teóricos atuais expostos acima.

Os objetivos do projeto foram os seguintes:

1. Aferir perceções dos alunos sobre preferências, estratégias e dificuldades relativas ao uso oral da LE.
2. Verificar dificuldades e progressos dos alunos no uso oral da LE (compreensão, expressão e interação).
3. Promover o desenvolvimento de competências orais em LE, através de atividades didáticas motivadoras e facilitadoras.
4. Promover o desenvolvimento da capacidade de autorregulação do desempenho oral em LE.
5. Avaliar potencialidades e limitações do projeto de intervenção.

Este projeto seguiu uma metodologia reflexiva. Segundo Àngels Domínguez Roget (2012: s/p), “es una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. (...) tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente.”

Procurei cumprir o projeto numa atitude de professora reflexiva, atendendo aos pressupostos definidos por Zeichner e Liston (1996), citados por Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007: 59). Assim, os professores reflexivos:

- examinam, enquadram e procuram resolver os dilemas da prática pedagógica;
- estão conscientes dos pressupostos e valores que trazem para o ensino e questionam-nos;
- estão atentos aos contextos institucionais e culturais em que ensinam;
- assumem responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Tratando-se de um projeto de investigação-ação que implica a indagação reflexiva da prática, foram utilizados instrumentos de investigação que permitiram a recolha e tratamento de informação. Na fase inicial, foi elaborado e aplicado um questionário de diagnóstico em ambas as turmas, acerca das representações dos alunos sobre a oralidade e as principais dificuldades sentidas. As informações recolhidas foram complementadas com outras obtidas em documentos da escola, documentos reguladores do ensino de LE, e através da observação direta na sala de aula com grelhas de observação focalizada, adaptadas da obra *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*, de Pedro Reis (2011). A elaboração do portefólio foi iniciada nesta primeira fase.

Na fase seguinte, com base nas informações recolhidas e fundamentando a ação na pesquisa bibliográfica, efetuei a planificação e o desenvolvimento de unidades didáticas focadas na oralidade, incluindo o desenho de materiais didáticos e de recolha de informação e uma reflexão continuada sobre a prática, continuando a elaboração do portefólio. Foram propostas atividades de reflexão acerca das estratégias usadas, através do preenchimento de grelhas de autorregulação que criei, Procedi a uma reflexão com os alunos sobre os resultados das atividades e os registos nessas grelhas, complementada através da observação focalizada e registos reflexivos, de forma a interpretar a prática e determinar o seu impacto.

Numa última fase, foi concluído o portefólio e elaborado o presente Relatório de Estágio, que inclui a avaliação final da implementação do projeto.

O quadro 6 resume as 3 fases do projeto: a fase de pré-intervenção, ou planificação, durante a qual foi recolhida informação relevante para a compreensão do contexto no qual viria a decorrer a prática; a fase de intervenção, ou ação, na qual se desenvolveram atividades letivas e de avaliação intermédia; a fase pós-intervenção, de avaliação final da intervenção pedagógica.

Fases do Plano de Intervenção Pedagógica					
1ª Fase – de outubro de 2014 a janeiro de 2015	Pesquisa bibliográfica Análise do contexto de intervenção (observação de aulas) Questionário inicial aos alunos Desenho do Plano de Intervenção Planificação de materiais didáticos e de recolha de informação Elaboração do portefólio	2ª Fase – de janeiro a maio de 2015	Pesquisa bibliográfica Planificação e desenvolvimento de unidades didáticas Desenho de materiais didáticos e de recolha de informação Recolha de informação e reflexão continuada sobre a prática Elaboração do portefólio	3ª Fase – maio a julho de 2015	Pesquisa bibliográfica Planificação e desenvolvimento de unidades didáticas Avaliação final da implementação do projeto Conclusão do portefólio Preparação do Relatório Final de Estágio

Quadro 6 - Resumo das fases do projeto e as tarefas nelas envolvidas

Apresento no quadro 7 uma síntese das estratégias utilizadas nas diferentes fases, em relação com os objetivos do projeto e o tipo de informação recolhida para a avaliação do mesmo.

QUADRO SÍNTESE DAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO		
OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	INFORMAÇÃO A RECOLHER
1. Aferir perceções dos alunos sobre preferências, estratégias e dificuldades relativas ao uso oral da LE.	Observação inicial de aulas; registo em grelha de observação (obj.1 e obj.2). Questionário inicial (obj.1).	Caracterização dos grupos-alvo. Competências orais dos alunos.
2. Verificar dificuldades e progressos dos alunos no uso oral da LE (compreensão, expressão e interação).	Atividade diagnóstica em contexto sala de aula (obj.2). Atividades didáticas de promoção da oralidade (obj.3).	Perceções iniciais dos alunos sobre a oralidade.
3. Promover o desenvolvimento de competências orais em LE, através de atividades didáticas motivadoras e facilitadoras.	Questionário de autorregulação das atividades didáticas implementadas (obj.4).	Perceções dos alunos sobre o desempenho oral e o valor das atividades realizadas.
4. Promover o desenvolvimento da capacidade de autorregulação do desempenho oral em LE.	Observação e registo do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (obj. 2 e obj.5).	Perceções da professora sobre o processo de intervenção.
5. Avaliar potencialidades e limitações do projeto de intervenção.	Questionário final de avaliação da intervenção (obj.5).	Perceções dos alunos sobre o processo de intervenção.

Quadro 7 - Síntese da relação entre os objetivos definidos e as estratégias utilizadas

Para além das atividades realizadas no âmbito do Projeto, participei noutras atividades importantes para a realização do estágio, nomeadamente algumas atividades do Plano Anual de Atividades do Agrupamento, envolvendo as turmas do estágio, e outras atividades/festividades da escola/comunidade educativa:

- Realização de trabalhos, decoração e comemoração do *Halloween*
- Participação na festa de Natal – Jantar convívio
- Realização de trabalhos, decoração e comemoração do *St. Patrick's Day*
- Participação na comemoração do Dia do Patrono
- Participação na inauguração da escola
- Auxílio na realização da Prova de Equivalência à Frequência do 3º Ciclo – 9º ano de Espanhol
- Presença nas reuniões de Conselhos de Turma (CT do 2º e do 3º Período das turmas de Inglês e de Espanhol)
- Presença na festa de fim de ano – Arraial da Sardinha

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Neste segundo capítulo, começarei por fazer uma apresentação breve da metodologia de investigação-ação, com ênfase nas estratégias de recolha de informação para a avaliação do projeto, e procederei depois à descrição e análise das práticas desenvolvidas em cada uma das disciplinas. Farei uma avaliação das atividades desenvolvidas, focando-me na análise e cruzamento dos dados obtidos das fichas de autorregulação dos alunos, preenchidas em momentos distintos do processo de intervenção, nomeadamente no final de cada uma das quatro sequências didáticas. Finalmente, farei uma apreciação global do projeto, tendo em consideração a análise dos resultados dos questionários inicial e final, avaliando a evolução dos alunos e a minha prestação.

1. Metodologia de investigação e instrumentos de avaliação

O desenvolvimento da minha intervenção pedagógica seguiu a metodologia de investigação-ação, constituída pelas fases de planificação, ação e reflexão. Esta metodologia, tal como defendem Coutinho et al. (2009: 362), é caracterizada por incidir numa pesquisa essencialmente prática e interventiva (não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade), regendo-se pela necessidade de resolver problemas reais. De igual forma se destaca o facto de ser uma metodologia participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Finalmente, as mesmas autoras entendem que a metodologia de investigação-ação também se caracteriza por ser autoavaliativa, porque as modificações são “continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (op. cit.: 362).

A investigação-ação é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, uma vez que aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal. Da mesma forma, Coutinho et al. (2009: 375) afirmam que:

favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjectividade, ao ter sempre mais em conta as idiosincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, propicia o alcance da objectividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica.

Durante toda a intervenção foram utilizados instrumentos de registos de dados que criei com o apoio dos orientadores cooperantes e das supervisoras. Estes documentos revelaram ser cruciais para o projeto, em fases distintas do processo e que passo a explicar.

1.1. Antes da intervenção

Numa primeira fase de planificação, foi recolhida e examinada a informação relevante para a compreensão do contexto no qual decorreu o projeto de intervenção e para a delineação de um plano de ação. Assim, para além da recolha de dados feita a partir da observação das aulas dos orientadores e da consulta dos documentos reguladores da escola e específicos das turmas, administrei um questionário inicial (v. Anexo 1) com o objetivo de reunir informações para uma caracterização mais detalhada das turmas, incidente em aspetos específicos do tema do meu projeto. Este questionário, de respostas fechadas, era semelhante para ambas as disciplinas (com pequenas adaptações) e incidia em perceções dos alunos sobre:

- Motivações para a aprendizagem da LE
- Formas de contacto com a LE fora da aula
- Importância e dificuldade associadas a diversas competências da aprendizagem da LE
- Estratégias usadas perante dificuldades de expressão oral em LE na aula
- Estratégias usadas perante dificuldades de compreensão oral em LE na aula
- Frequência de participação na aula em LE
- Frequência do uso da LE em trabalho de pares ou grupo
- Utilidade de diferentes tipos de atividades orais na aula

1.2. Durante a intervenção

Na fase de intervenção, foram colocadas em prática as estratégias delineadas no projeto. De acordo com os pressupostos do QEER (2001) e do PCIC (2006), foram desenvolvidas atividades centradas no aluno e orientadas para a ação e para a aplicação de um enfoque comunicativo, implicando o aluno como ator social. Estas atividades tiveram como objetivo desenvolver a competência oral do aluno. Isto envolveu, também, o desenvolvimento das competências gerais do aluno, bem como a integração das diferentes destrezas/proficiências necessárias ao desenvolvimento da sua competência comunicativa.

Durante a intervenção, fui recolhendo dados a partir da observação e questionários de autorregulação (v. Anexo 3). Estes questionários eram entregues no final de cada sequência (quatro vezes em cada disciplina) e pretendiam proporcionar aos alunos momentos de autoavaliação, assim como reunir informação para avaliar o impacto do projeto, incidindo em:

- Perceções globais sobre a aula
- Perceções negativas da aprendizagem
- Dificuldades sentidas
- Reações ao uso da LE pela professora
- Sentimentos relativos ao uso da LE

A pertinência deste tipo de instrumentos assenta em pressupostos de uma pedagogia para a autonomia, bem patente em documentos como o QECR (2001) e do PCIC (2006), que defendem um papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. A este respeito Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007: 56) afirmam que aos alunos

quase nunca lhes é dada a oportunidade de estabelecer os seus próprios objectivos para o seu trabalho académico, monitorizar o seu progresso no sentido de objectivos que são importantes para eles, ou observar o seu progresso em direcção a esses objectivos. Os professores de língua devem assumir um papel mais activo na criação de um ambiente de aprendizagem que promova uma autogestão desta natureza, cultivando, em simultâneo e sistematicamente, as capacidades dos alunos *regularem os seus comportamentos, emoções, cognições e ambientes de aprendizagem*.

Assim, para que os alunos assumam verdadeiramente um papel primordial em todo este processo há a necessidade de, entre outros fatores já referidos anteriormente, atribuir-lhes maior responsabilidade e participação, para que adquiram as competências esperadas. Os mesmo autores (2007: 55) afirmam que:

A teoria da autorregulação sustenta que os alunos podem regular activamente a sua actividade cognitiva, motivação ou comportamento e, através de processos autorreguladores, atingir as suas metas e obter um melhor desempenho. De modo a gerir a sua aprendizagem, os alunos precisam de aprender como exercer controlo tanto sobre o seu ambiente de aprendizagem como sobre os seus próprios processos de aprendizagem.

1.3. Após a intervenção

Num momento final, foi feita a avaliação de toda a intervenção. Para tal, foi aplicado um questionário final (semelhante nas duas disciplinas, com ligeiros ajustes) (v. Anexo 2), que retoma algumas das questões do questionário inicial, trabalhadas ao longo do projeto, e que

serviu para avaliar a mudança de percepções sobre o uso da LE na sala de aula, bem como para avaliar se esse mesmo uso e as atividades desenvolvidas na sala de aula ampliaram os conhecimentos/competências dos alunos.

2. Pré-intervenção: fase de diagnóstico

Apresento aqui resultados do questionário inicial (v. Anexo 1), através do qual procurei responder ao objetivo 1 do meu projeto "Aferir percepções dos alunos sobre preferências, estratégias e dificuldades relativas ao uso oral da LE". Ambas as turmas tomaram consciência da importância deste questionário e algumas questões foram posteriormente discutidas com os alunos. A partir deste questionário, consegui conhecê-los um pouco melhor, o que facilitou o meu trabalho, nomeadamente na planificação e criação de materiais que fossem ao encontro dos seus gostos, sem nunca esquecer as dificuldades que eles apontaram relativamente ao uso da LE na sala de aula. As atividades potenciadoras da oralidade criadas foram sustentadas nos resultados deste questionário, onde os alunos deram a sua opinião em relação ao tipo de tarefas e materiais a utilizar nas aulas e identificaram as dificuldades sentidas em relação à disciplina, refletindo sobre necessidades de aprendizagem. Este questionário visou complementar as observações das aulas e pretendeu avaliar se uma intervenção centrada na oralidade se justificava perante as dificuldades que os alunos sentiam, procurando assim garantir que a intervenção estava centrada no aluno, indo ao encontro de uma abordagem comunicativa e de uma pedagogia para a autonomia, tal como o descrito e defendido no Capítulo I deste relatório.

Para as questões 4, 5, 6 do questionário inicial (gráficos 7, 8 e 9) foram somadas as respostas "Sempre" e "Muitas vezes", traduzindo-se nas estratégias mais usadas e os constrangimentos mais sentidos no âmbito do uso oral (recetivo e produtivo) da LE.

No gráfico 7 destaco que os alunos de ambas as turmas recorrem à LM sempre que sentem dificuldade em exprimir o que pretendem, seguindo-se a escolha de "ficar calado/desistir de falar".

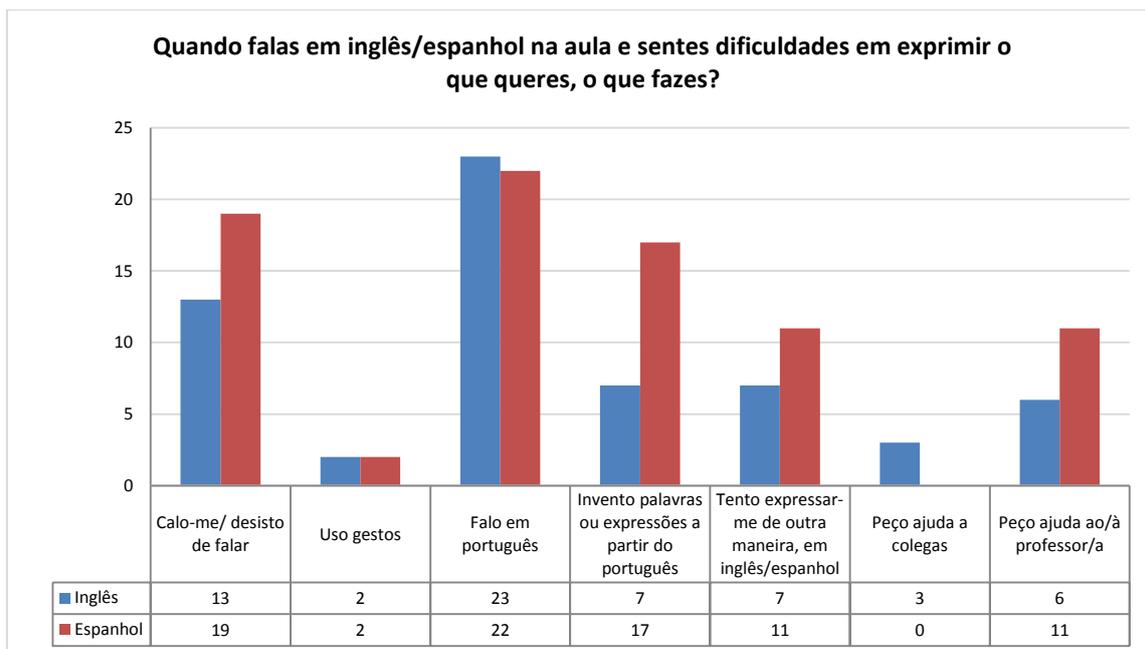


Gráfico 7 – Estratégias usadas perante dificuldades na expressão oral

Relativamente à questão 5, o gráfico 8 apresenta as respostas dos alunos quanto às estratégias que usam aquando das dificuldades em compreender o que ouvem. A resposta mais escolhida em ambas as turmas relaciona-se com a concentração, embora na turma de Inglês muitos alunos refiram também o pedido de ajuda a colegas e a solicitação de repetição à professora.

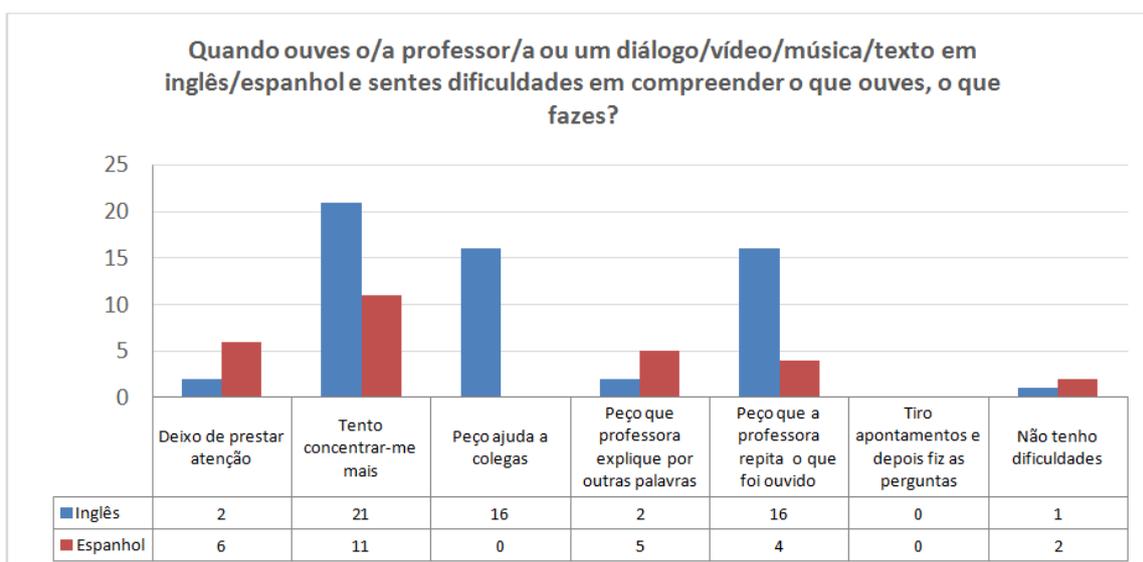


Gráfico 8 – Estratégias usadas perante dificuldade na compreensão oral

A questão 6 pretendeu aferir o sentimento dos alunos face à expressão oral em LE na sala de aula. O gráfico 9 indica que a turma de Inglês sente “timidez/vergonha”, “receio em dar

erros” e que a “professora valoriza a participação”. A turma de espanhol também escolhe “timidez/vergonha” e “receio em dar erros”, mas muitos alunos também admitem “sentirem confiança” no uso da LE.

Tendo como em conta estas respostas, tentei que, num ambiente mais descontraído, os alunos perdessem a vergonha e ganhassem ânimo, usando naturalmente a LE na sala de aula, despenalizando o erro e, continuamente, motivando-os a falar na língua-alvo.

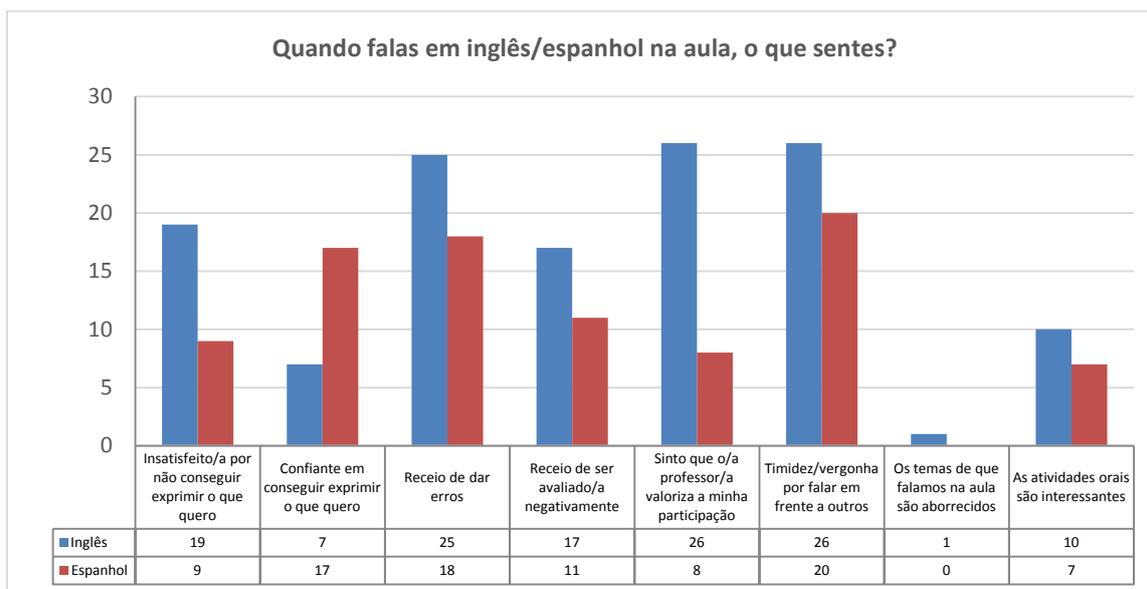


Gráfico 9 – Sentimentos aquando da expressão oral em LE

Relativamente às questões 7 e 8 do questionário (v. Anexo 1), pretendi saber a frequência do uso da LE por parte dos alunos. Os resultados que se seguem são o somatório das respostas “Sempre” e “Muitas vezes”.

Na questão 7, “Na aula, costumam falar em inglês/espanhol?” apenas 6 alunos (de cada turma) responderam que costumam falar na LE. Relativamente à questão 8, “Quando trabalhas em pares ou em grupo na aula de inglês/espanhol, que língua usas na interação com o/s colega/s?”, na turma de Inglês 29 alunos dizem usar a LM e apenas 4 dizem usam a LE. Na turma de Espanhol, 24 alunos dizem usar a LM e nenhum aluno refere usar a LE. As respostas dadas foram esclarecedoras, pois os alunos admitiram que o uso da LM numa aula de LE é uma prática regular. Durante a minha intervenção tentei inverter esta realidade, incutindo nos alunos o uso da LE durante as variadas atividades propostas.

Para a questão 9 do questionário, relativa à utilidade de diversos tipos de atividades (v. Anexo 1), apresento o gráfico 10, onde foram somadas as respostas “Muito Útil” e “Algo útil”. As respostas dadas influenciaram a minha intervenção, principalmente aquando da realização e

escolha de materiais/atividades a desenvolver nas turmas. As respostas “Apresentação de temas”, “Audição de textos” e “Jogos/atividades lúdicas” foram as mais escolhidas pelos alunos de ambas as turmas.

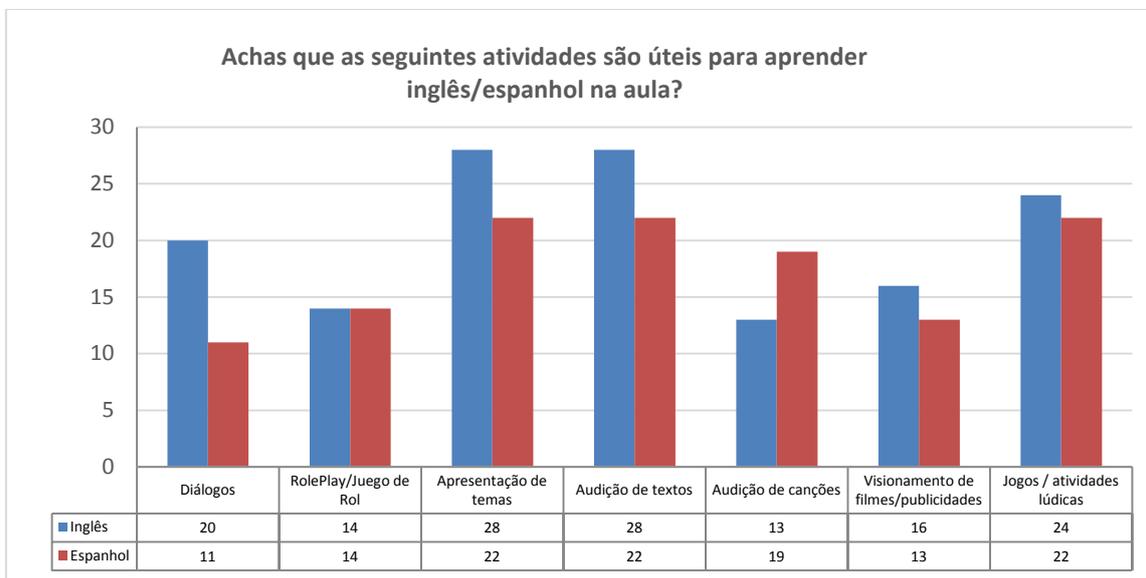


Gráfico 10 – Atividades úteis para aprender a LE

Foi tinto em conta o resultado deste questionário que me empenhei na estruturação e planificação da atividades que promovi, pois tentei ir ao encontro dos gostos, interesses e dificuldades diagnosticadas.

3. Intervenção – Descrição das sequências didáticas

As sequências didáticas (SD) que a seguir apresento - quatro em cada disciplina – tiveram início no dia 3 de novembro de 2014. A colocação tardia por parte do orientador cooperante de Espanhol determinou um início mais tardio do estágio nesta disciplina. Contudo, sob a orientação da orientadora cooperante de Inglês e com o apoio das supervisoras da universidade, foi feito o levantamento das informações necessárias para a realização do projeto em ambas as disciplinas.

Seguem-se dois quadro-síntese que sumarizam as sequências didáticas (SD) em cada uma das disciplinas, embora neste relatório coloque maior ênfase nas atividades que se relacionaram mais diretamente com os objetivos do Projeto de Intervenção, apresentando em anexo alguns dos materiais utilizados. As quatro sequências didáticas de cada disciplina variaram no seu conteúdo, bem como nos recursos utilizados, com o objetivo comum de promover várias competências, dando maior realce à oralidade.

Aula/Data	Sequências didáticas – Inglês	Materiais
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1		
Aulas 1 e 2 22 e 26/01/2015	<u>Tema:</u> Escola e amigos. Expressar gostos/preferências sobre disciplinas/escola; exprimir sentimentos/sensações/dificuldades sobre a escola e colegas.	Flashcards (smiles) ; ficha de trabalho; computador
Aulas 3 e 4 09/02/2015 10/02/2015	<u>Tema:</u> <i>Bullying</i> . Dar opiniões sobre o tema; expressar sentimentos/percepções sobre o <i>bullying</i> . Descrever imagens; Falar sobre diferentes situações/tipos de <i>bullying</i> ; compreender um vídeo publicitário anti- <i>bullying</i> . Refletir sobre o tema. Registo do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.	Ficha de autorregulação; Fichas de trabalho; computador; imagens; colunas
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2		
Aulas 5 19/02/2015	<u>Tema:</u> Verbos modais. Expressar capacidade, conselho, obrigação, permissão e proibição; dialogar com colegas sobre imagens e criar frases a partir delas usando os modais estudados. Refletir sobre o seu uso.	Ficha de trabalho; imagens; computador
Aulas 6, 7 e 8 23, 24 e 26/02/2015	<u>Tema:</u> Casas, mobiliário e compartimentos. Descrição oral de imagens. Interação oral com colegas sobre gostos/preferências relativo a casas, mobiliário. Estudo dos comparativos e superlativos. Comparar casas e compartimentos a partir de imagens. Registo do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.	Ficha de autorregulação; Fichas de trabalho; computador
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3		
Aula 9 12/03/2015	<u>Tema:</u> <i>St. Patrick's Day</i> . Apresentação e explicação do dia festivo. Diálogo sobre tradições/costumes em vários países do mundo. Realização de trabalhos variados para exposição na escola.	Ficha de trabalho; computador; cartolinas; cola branca; pincéis; purpurinas; imagens
Aula 10 16/03/2015	<u>Tema:</u> uso de vocabulário aprendido através do jogo <i>Party</i> . Atividade lúdico-didática usando léxico da casa, animais, família, desporto, etc para realizar várias tarefas de expressão oral. Registo do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.	Ficha de autorregulação; Ficha de pontuação; computador; <i>flashcards</i>
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4		
Aulas 11 e 12 12/05/2015 14/05/2015	<u>Tema:</u> Compras e lojas. Identificar tipos de lojas; perguntar sobre objetos numa loja; compreender uma audição; escrever diálogos entre vendedor e cliente; Atividade <i>role-play: shop assistant and costumer</i> .	Fichas de trabalho; computador; colunas
Aulas 13 e 14 01 e 02/06/2015	<u>Tema:</u> Direções. Saber interpretar um mapa da cidade, sinais de trânsito e locais; escrever diálogos e compreender uma audição; interagir com colegas criando diálogos (pergunta e resposta de direções a partir de uma mapa). Saber dar e perguntar direções.	Mapas; colunas; computador; ficha de trabalho
Aula 15 04/06/2015	<u>Tema:</u> Publicidade Criativa. Criar em pares publicidades criativas (slogans) usando uma imagem. Registo do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.	Ficha de autorregulação; computador; imagens

Quadro 8 - Sumário das sequências didáticas de Inglês

Aula/Data	Sequências Didáticas - Espanhol	Materiais
-----------	---------------------------------	-----------

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Aula 1 19/01/2015	<u>Tema:</u> Comparativos. Reflexão sobre o uso dos comparativos. Estudo e aplicação dos comparativos em diálogos preparados pelos alunos: comparação entre objetos da sala de aula (para que servem, onde se podem comprar, quanto podem custar)	Ficha de trabalho; computador; imagens
Aulas 2 e 3 23 e 26/01/2015	<u>Tema:</u> Lugares e estabelecimentos na cidade. Compreensão de um áudio sobre lugares e estabelecimentos na cidade; uso de proposições de direção; expressão oral e exposição em diálogo sobre o que há na cidade dos alunos e estabelecimentos mais próximos das suas casas; saber perguntar onde ficam os lugares e dar algumas indicações; saber informar onde se compra determinado produto. Registo do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.	Ficha de autorregulação; Ficha de trabalho; computador; imagens, colunas
Aula 4 06/02/2015	<u>Preparação para o Teste de avaliação.</u> Exercícios de compreensão e expressão escrita; exercícios de gramática; compreensão leitora.	Ficha de trabalho

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Aula 5 20/02/2015	<u>Tema:</u> Horas e rotina diária. Diálogos sobre rotinas dos alunos. Interação (pergunta/resposta) em pares sobre rotinas e horários dos alunos. Discussão em grupo sobre boas e más rotinas.	Ficha de trabalho; computador; imagens.
Aulas 6, 7, 8 e 9 27/02/2015 e 13/03/2015	<u>Tema:</u> Comidas/bebidas e hábitos saudáveis. Visualização de uma reportagem televisiva sobre a obesidade em Espanha; compreensão leitora e auditiva. Exposição oral de ideias em forma de debate sobre hábitos saudáveis e não saudáveis reportando-se a rotinas e alimentação; descrição de imagens; dar opiniões sobre comidas saudáveis e desportos que ajudam a manter o equilíbrio físico-mental; escrita de textos curtos sobre hábitos diários. Registo do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.	Ficha de autorregulação; Ficha de trabalho; computador; imagens, colunas

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

Aulas 10, 11 e 12 10 e 13/04/2015	<u>Tema:</u> Compras e lojas. Compreender e usar os numerais/valores monetários; saber o nome das lojas mais comuns; reconhecer diversas marcas espanholas; saber perguntar preços e uso em forma de diálogo (trabalho de pares); realização de <i>role-play</i> de simulação de compra e venda de produtos (lojas várias). Registo do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.	Ficha de autorregulação; Ficha de trabalho; computador; imagens; folheto publicitário.
Aula 13 17/04/2015	<u>Tema:</u> Pronomes. Reflexão sobre o uso dos pronomes. Estudo, compreensão e aplicação dos pronomes. Compreensão leitora e expressão escrita.	Ficha de trabalho e manual do aluno

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

Aulas 14, 15, 16 e 17 20, 27 e 30/04/2015 e 04/05/2015	<u>Tema:</u> Viagens; Tempo meteorológico. Diálogos sobre viagens; Recontos de viagens memoráveis; compreensão e aplicação de termos sobre o tempo; conhecimentos dos principais monumentos/zonas turísticas/de interesse de Madrid e Barcelona; expressar oralmente o gosto por visitar determinado lugar; compreensão auditiva de um diálogo numa agência de viagens; Simulação de uma compra e venda de uma viagem para um destino de sonho em forma de <i>Role-play</i> . Descrição de lugares e fotografias de pontos turísticos de Espanha. Registo do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.	Ficha de autorregulação; Ficha de trabalho; computador; imagens, colunas; brochuras de agências de viagens, revistas.
Aula 18 15/05/2015	<u>Tema:</u> Viagens passadas Tempo <i>Preterito Perfecto</i> . Compreensão auditiva de uma música. Reflexão sobre o uso do tempo verbal em estudo. Aplicação dos conhecimentos; reprodução oral de uma história dos alunos no passado; reconto.	Manual; ficha de trabalho; colunas e computador

Para dar cumprimento aos objetivos de verificar dificuldades e progressos dos alunos no uso oral da LE (compreensão, expressão e interação) e promover o desenvolvimento da capacidade de autorregulação do desempenho oral em LE, os alunos preencheram um questionário de autorregulação (v. Anexo 3), cujo propósito lhes foi explicado. Apresentarei, para cada SD, as respostas a 3 questões específicas da aula em que o questionário foi preenchido – “A aula foi...”; “Senti dificuldade...” ; “O que não gostei de fazer” – e a 2 questões mais gerais – “Quando a professora fala em Inglês na aula...”; “Quando falas em Inglês na aula, o que sentes?”. Na síntese avaliativa das várias SD, apresentarei ainda os resultados da questão geral “Relativamente à comunicação oral/interação tenho tentado...”.

3.1. Atividades desenvolvidas com a turma de Inglês

3.1.1. Sequência Didática 1

Na minha primeira intervenção apresentei os dados obtidos no questionário inicial, discutindo com os alunos algumas conclusões e relacionando-as com o meu projeto e objetivos. Nesta primeira SD os alunos foram conduzidos, ao longo de quatro aulas de 45 minutos, a expressarem sentimentos, opiniões, preferências, sensações e percepções sobre os temas estudados. Tendo em conta o Programa e a Planificação Anual aprovada em Reunião de Departamento no Agrupamento onde implementei o projeto, os temas “escola, amigos e bullying” foram abordados nesta sequência didática.

Comecei por introduzir o tema perguntando aos alunos se a escola representava algo de positivo ou negativo nas suas vidas. Acrescentando subtemas como as disciplinas, os professores, os amigos, numa atividade de diálogo/conversa informal fomos preenchendo o quadro branco com “smiles” ou “sad smiles” a partir de frases criadas pelos alunos (ex., “I like English, but I hate Maths; I love my classroom friends”). Assim, de forma descontraída, os alunos participaram ativamente e entusiasticamente. Continuando com o tema, nas sessões seguintes voltei a abordar a escola e os amigos, interligando com o *bullying*. A partir de quatro imagens, pedi aos alunos que expressassem as suas opiniões, esperando que algum vocabulário relacionado com o tema fosse abordado (ex., violência, agressão, solidão, ódio) e registado em forma de Brainstorming. Seguiu-se a visualização de uma publicidade contra o bullying e

discutimos alguns aspetos relacionados com o assunto. Os alunos expressaram oralmente ideias, sentimentos e opiniões sobre o assunto estudado, partilhando algumas experiências pessoais. Ouviu-se uma música relacionada com a partilha e o amor vs. o isolamento e a discriminação.

Os alunos mostraram-se muito interessados e motivados. Foram participando com algum medo, mas após muita insistência da minha parte em não recearem ser avaliados, foram ganhando alguma coragem e participando, ainda que com algumas dificuldades.

Considero que, tendo em conta que foi a primeira experiência com a turma, foram aulas bastante proficuas, apesar de se registar alguma reticência em comunicar na LE, não só por timidez, como por receio, tal como se esclarecerá seguidamente.

- Avaliação da 1ª Sequência Didática

Nesta SD, os alunos avaliaram a aula do dia 10 de fevereiro, onde realizaram diversas atividades (dar opiniões sobre o tema; expressar sentimentos/percepções sobre *bullying*; descrever imagens; falar sobre diferentes situações/tipos de *bullying*, compreender um vídeo publicitário anti-*bullying*). Em resposta à questão “A aula foi...” (gráfico 11), a grande maioria dos alunos (79% dos 29 inquiridos) considerou a aula “educativa”, seguindo-se 23 alunos com a escolha de “interessante” e 16 “divertida”. Houve 5 alunos que viram a aula como sendo “difícil”, o que talvez se relacione com o uso da LE na aula, como poderemos observar em gráficos seguintes. Nenhum aluno considerou a aula “aborrecida”.



Gráfico 11 – Percepções globais sobre a aula – SD 1 Inglês

No gráfico 12, acerca do que os alunos não gostaram nesta aula, verifica-se que 28% dos alunos não gostam de usar a LE e o mesmo número não gosta de participar oralmente.

Sobre o trabalho de pares/grupo, 2 alunos mostram-se insatisfeitos na realização deste tipo de tarefas e 45% não gostam de fazer exercícios escritos.



Gráfico 12 – Percepções negativas da aprendizagem – SD 1 Inglês

Relativamente a dificuldades sentidas nesta aula (gráfico 13), apenas 2 alunos (7%) sentiram dificuldade em compreender as atividades e 5 (17%) sentiram dificuldades na realização das tarefas pedidas. Cerca de metade dos alunos (55%) sentiram dificuldade em compreender a professora e 41% sentiram dificuldade em falar Inglês. Estes resultados tornam-se mais claros nos gráficos que se seguem. Apenas 2 alunos sentiram um obstáculo no trabalho de pares.

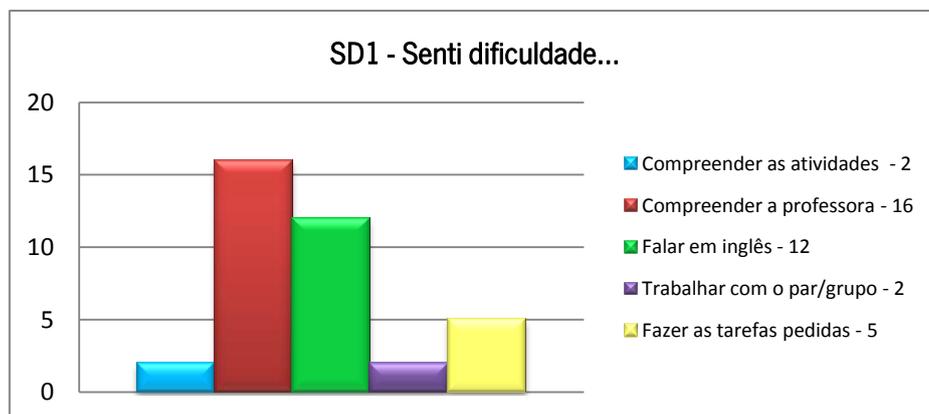


Gráfico 13 – Dificuldades sentidas – SD 1 Inglês

Relativamente à questão geral da compreensão do uso da LE por parte da professora, já não apenas relativa a esta aula (gráfico 14), 83% dos alunos afirmam necessitar concentrar-se mais. Penso que aqui os alunos revelam consciência de que se não estiverem atentos terão uma dificuldade muito maior em compreender os enunciados orais. Apenas 31% dos alunos dizem compreender a professora. Este número reduzido de alunos alertou-me, desde logo, para a

necessidade de usar um vocabulário mais acessível. 10% dos alunos afirmam recorrer ao colega quando a professora fala, o que também indica problemas de compreensão. Alguns alunos não tiram dúvidas com o professor, socorrendo-se do colega do lado. Finalmente, 14% dos alunos deixam de prestar atenção quando a professora fala em Inglês, demonstrando algum desinteresse pela LE, talvez devido às dificuldades sentidas na compreensão dos enunciados orais.

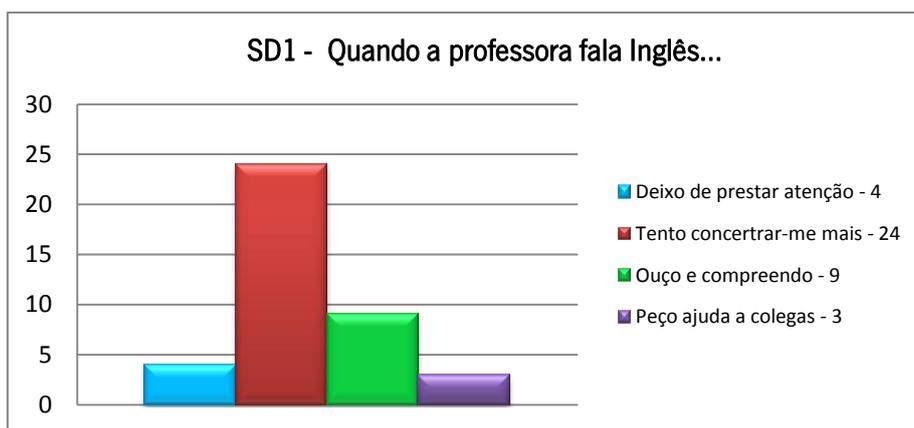


Gráfico 14 – Reações ao uso da LE pela professora – SD 1 Inglês

O gráfico 15, relativo ao modo como os alunos se sentem quando usam a LE na aula, revelou dados de extrema importância aquando da preparação e avaliação das atividades seguintes. Assim, nesta fase do projeto, 76% dos alunos afirmaram que, quando usam a LE, sentem que a professora valoriza a sua prestação. Contudo, 62% sentem receio de dar erros, assim como vergonha e timidez, e apenas 24% dos alunos se sentem confiantes a falar na LE, havendo 58% que se sentem insatisfeitos. De facto, ao longo da SD senti muitos alunos hesitantes e inseguros no uso do Inglês. Estes valores foram, inicialmente, preocupantes, mas, aos poucos, esta tendência foi-se alterando.



Gráfico 15 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 1 Inglês

3.1.2. Sequência Didática 2

Nesta segunda SD os alunos avaliaram a aula do dia 26 de fevereiro e realizaram diversas atividades potenciadoras da comunicação oral (expressar capacidade, conselho, obrigação, permissão e proibição; dialogar com colegas sobre imagens e criar frases a partir delas usando os modais estudados; descrição oral de imagens; interação oral com colegas sobre gostos/preferências relativo a casas, mobiliário; comparar casas e compartimentos a partir de uma projeção vídeo.) Para incentivar os alunos à participação/interação oral, recorri ao uso de imagens muito apelativas para que os alunos formassem frases usando os verbos modais (v. Anexo 4). Numa espécie de jogo/adivinha, os alunos, em pares, juntavam duas imagens e, oralmente, formavam frases (ex., “Ronaldo can play the piano, but he can’t sing like Justin Bieber”). Desta forma praticavam vocabulário apreendido, expressando capacidade, conselho, obrigação, permissão e proibição. Num momento de interação, os alunos prepararam previamente alguns diálogos, fazendo perguntas entre eles usando os verbos modais (ex., “Can I borrow your pencil, please?”).

Tendo em conta que o uso de imagens/fotografias resultou como estratégia nesta turma, na sessão seguinte, para estudar os comparativos e superlativos, de forma indutiva, os alunos criaram diálogos comparativos com base nos temas: casas, mobiliário e compartimentos (v. Anexo 5). Foram criados vários momentos de interação oral com alunos sobre gostos/preferências relativo a casas e mobiliário. Os alunos participaram com muito interesse e motivação, apesar de assinalar que um grupo de alunos ainda demonstrava muita hesitação em usar a LE na sala de aula.

- Avaliação da 2ª Sequência Didática

Relativamente à segunda SD, em resposta à questão “A aula foi...” (gráfico 16) a grande maioria dos alunos (82% dos 28 inquiridos - um aluno em falta) considerou a aula “educativa”, seguindo-se 23 alunos com a escolha de “interessante” e 50% “divertida”. 18% dos alunos viram a aula como sendo “difícil”, tal com a SD anterior, o que pode estar um pouco relacionado com o uso da LE na aula, como podemos observar da análise dos gráficos seguintes. Nenhum aluno considerou a aula “aborrecida”.

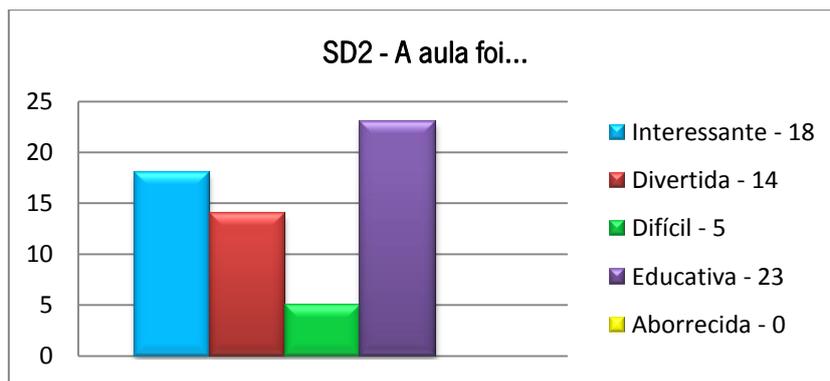


Gráfico 16 – Percepções globais sobre a aula – SD 2 Inglês

Relativamente ao que os alunos não gostaram de fazer (gráfico 17), 8 alunos (29%) não gostam de usar a LE e o mesmo número não gostou de participar oralmente. Penso que este último aspeto continuará relacionado com a questão da vergonha/timidez abordada anteriormente.



Gráfico 17 – Percepções negativas da aprendizagem – SD 2 Inglês

No que respeita às dificuldades sentidas (gráfico 18), nesta SD apenas 3 alunos sentiram dificuldade em compreender as atividades. Muito em sintonia com dados anteriores, 54% dos alunos sentiram dificuldade em compreender a professora e 50% dos alunos sentiram dificuldade em falar Inglês. Finalmente, 3 alunos sentiram dificuldade no trabalho de pares e 3 sentiram dificuldades na compreensão das tarefas pedidas. Este aspeto foi trabalhado, na tentativa de melhorar a explicação das tarefas.

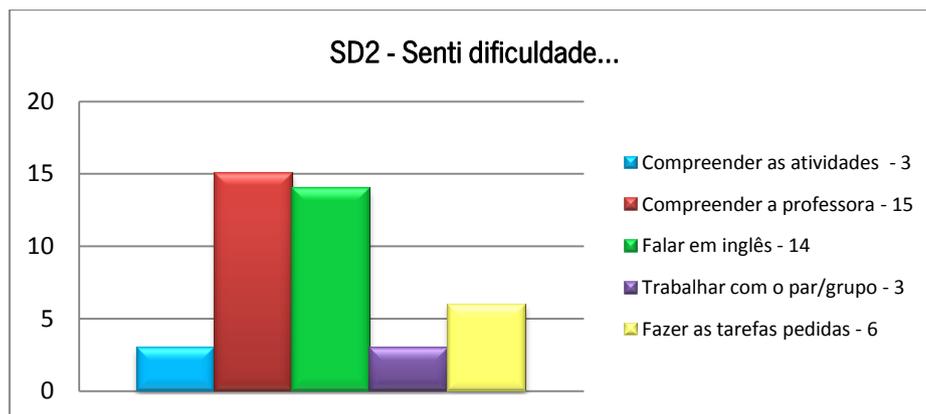


Gráfico 18 – Dificuldades sentidas – SD 2 Inglês

Quanto às reações ao uso da LE por parte da professora (gráfico 19), 71% dos alunos afirmam necessitar concentrar-se mais. Penso que aqui os alunos continuam a revelar consciência de que se não estiverem atentos terão uma dificuldade muito maior em compreender os enunciados orais. Relativamente à SD anterior, mais 6 alunos afirmam compreender o que a professora diz. Desta feita, 43% dos alunos apontam ouvir e compreender a docente. Penso que o uso de um vocabulário mais acessível pode explicar este progresso. Finalmente, 18% dos alunos continuam a recorrer ao colega quando a professora fala e 2 alunos continuam a deixar de prestar atenção, demonstrando algum desinteresse pela LE.

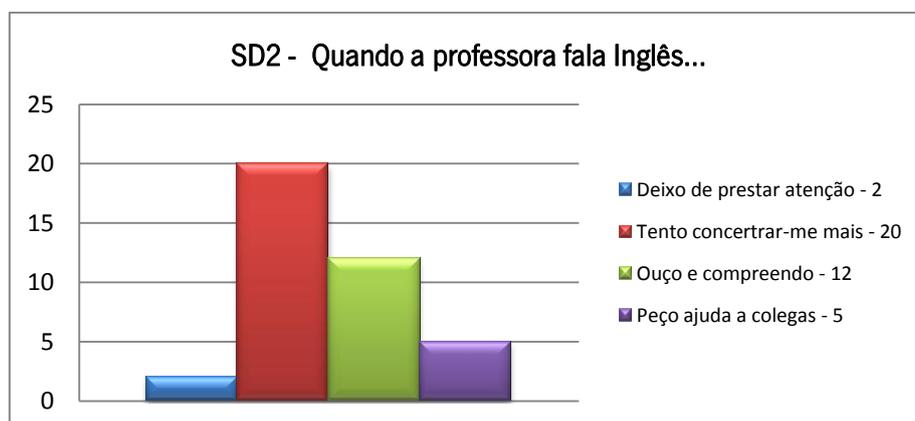


Gráfico 19 – Reações ao uso da LE pela professora – SD 2 Inglês

Sobre os constrangimentos e capacidades no uso do inglês na sala de aula (gráfico 20), 86% dos alunos afirmaram que, quando usaram a LE, sentiram que a professora valorizou a sua prestação. Contudo, 61% sentem vergonha/timidez e 50% sentem receio de dar erros, traduzindo-se em 10 insatisfações (36%). Apenas 18% dos alunos se sentem confiantes quando usam a LE na aula. De facto, ao longo da SD continuei a sentir muitos alunos hesitantes e

inseguros em usar o inglês. Ainda assim, estes resultados registam algumas melhorias face à primeira SD, principalmente relativamente ao receio de dar erros.



Gráfico 20 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 2 Inglês

3.1.3. Sequência Didática 3

Nesta terceira SD os alunos avaliaram a aula do dia 16 de março. Durante a SD trabalharam um tema contemplado no Plano Anual de Atividades do Agrupamento da escola: o *St. Patrick's Day*. Assim, a partir de um *PowerPoint* sobre esta temática, realizaram-se atividades de introdução ao tema e interação oral relacionadas com aspetos culturais da Irlanda e com a comemoração do *St. Patrick's Day*, Dado que esta aula coincidiu com os preparativos para celebrar esta festividade na escola, realizei também tarefas lúdicas, em grupo, promovendo o seu envolvimento ativo na elaboração de materiais para exposição.

Na segunda sessão os alunos fizeram uma atividade lúdico-didática com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências orais, pondo em uso conteúdos trabalhados em aulas anteriores (desportos/tempo livres, animais, família, tipos de casas, compartimentos e mobiliário). Os alunos, em grupos de seis, teriam de jogar "Party" – versão adaptada para a aula (v. Anexo 6)– , usando mímica, fazendo perguntas ou dando pistas para chegar à resposta correta.

A aula foi bastante produtiva, pois os alunos praticaram a LE na sala, usando vocabulário aprendido, aliado à criatividade. A primeira atividade foi criada com o objetivo de estimular os alunos para o uso da LE em contexto escolar. Quanto à atividade lúdico-didática, pretendia-se que os alunos mais tímidos se sentissem menos inibidos para comunicar na LE.

Uma grande percentagem da turma conseguiu realizar as tarefas corretamente, pelo que as avalei positivamente.

- Avaliação da 3ª Sequência Didática

Relativamente à terceira SD, em resposta à questão “A aula foi...” (gráfico 21) a grande maioria dos alunos (83% dos 29 inquiridos) considerou a aula “divertida” e “educativa”, seguindo-se 76% dos alunos que a consideraram “interessante”. Houve 6 (21% dos alunos) que viram a aula como sendo “difícil”, talvez um pouco relacionado com o uso da LE na aula, como podemos observar da análise dos gráficos seguintes. Nenhum aluno a considerou “aborrecida”.



Gráfico 21 – Perceções globais sobre a aula – SD 3 Inglês

Quanto ao que os alunos não gostaram de fazer (gráfico 22), 8 alunos (28%) não gostaram de usar a LE e 7 (24%) não gostaram de participar oralmente. Sobre o trabalho de pares/grupo, 3 alunos mostram-se insatisfeitos na realização deste tipo de tarefas.

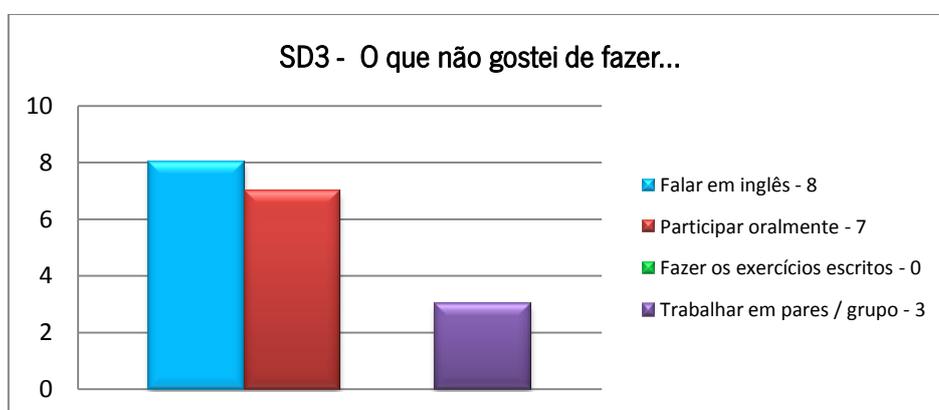


Gráfico 22 - Perceções negativas da aprendizagem - SD 3 Inglês

No que respeita às dificuldades sentidas (gráfico 23), somente 2 alunos sentiram dificuldade em compreender as atividades. Apenas 34% dos alunos sentiram dificuldade em compreender a professora e sentiram dificuldade em falar Inglês, o que constitui uma melhoria significativa relativamente às duas SD anteriores, onde esta percentagem foi de 55% e 50% respetivamente. 3 alunos continuam a sentir um obstáculo no trabalho de pares e 3 sentiram dificuldades na realização das tarefas pedidas.

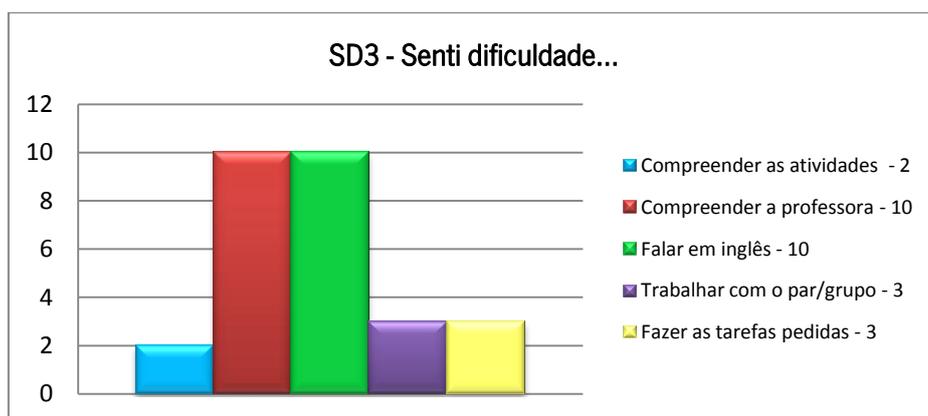


Gráfico 23 - Dificuldades sentidas – SD 3 Inglês

No âmbito do uso da LE por parte da professora (gráfico 24), 79% dos alunos afirmam necessitar concentrar-se mais. Os alunos continuam conscientes da necessidade de se concentrarem. Nesta SD, mais alunos (52%) dizem compreender a professora. Finalmente, 3 alunos afirmam recorrer ao colega quando a professora fala e continua a haver 3 alunos a deixar de prestar atenção.

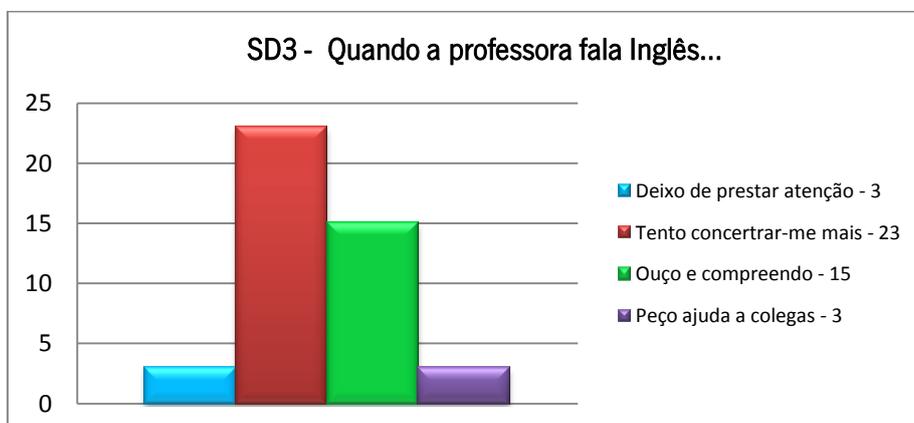


Gráfico 24 - Reações ao uso da LE pela professora – SD 3 Inglês

No que concerne aos sentimentos durante o uso oral da LE (gráfico 25), nesta SD 76% dos alunos afirmaram que, quando usaram a LE sentiram que a professora valorizou a sua prestação. Contudo, 55% sente receio de dar erros, 66% sentem vergonha/timidez e 38% sentem-se insatisfeitos. Apenas 21% dos alunos se sentem confiantes quando usam a LE na aula. De facto, durante o jogo proposto senti que muitos alunos ainda mostravam resistência ao uso oral da língua.

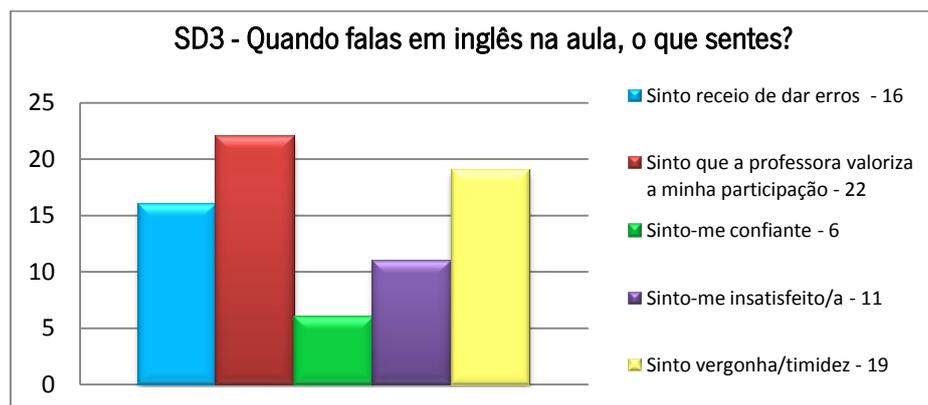


Gráfico 25 - Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 3 Inglês

3.1.4. Sequência Didática 4

Esta SD abarcou os seguintes temas previstos da Planificação Anual da disciplina: compras, lojas, direcções e publicidade. Os alunos avaliaram a aula do dia 4 de junho, através do questionário de autorregulação (v. Anexo 3). Com os objetivos dos alunos saberem identificar tipos de lojas e saber perguntar sobre objetos numa loja, decidi planificar uma atividade de *role-play*: “shop assistant and costumer”. Para tal foi necessário trabalhar previamente para que os alunos fossem capazes que produzir diálogos com alguma consistência. Assim, ouviram duas conversações em lojas distintas (supermercado e loja de roupa/calçado) e escreveram, em pares, pequenos diálogos de preparação. Realizou-se o *role-play* com muito sucesso. Os alunos participaram ativamente e criaram enunciados muito interessantes e completos.

Seguiu-se outra sessão, cujo tema era indicar direcções. Assim, e com o objetivo de proporcionar diálogos entre os alunos, foram interpretados vários mapas da cidade, identificando lugares de destaque e sinais de trânsito. Os alunos ainda ouviram 4 pequenos diálogos sobre indicações e interagiram, em pares, também em forma de *role-play* (dois turistas; um polícia e um transeunte; um cliente e um taxista).

Finalmente na última sessão, com o objetivo primordial de estimular a criatividade dos alunos, a interação, o trabalho em pares e a boa disposição aliada ao uso da LE, proporcionei uma atividade (v. Anexo 7) onde os alunos, em pares, teriam que criar uma publicidade a partir de uma imagem que lhes forneci. Cada imagem original foi tratada no programa GIMP. Foi uma aula muito produtiva e divertida, na qual os alunos se sentiram muito confortáveis no da LE.

- Avaliação da 4ª Sequência Didática

Relativamente à quarta SD, em resposta à questão “A aula foi...” (gráfico 26) todos os alunos (100%) consideraram a aula “educativa” e “divertida”, seguindo-se 54% dos alunos com a escolha “interessante”. Nenhum aluno considerou a aula “aborrecida” ou “difícil”.



Gráfico 26 - Perceções globais sobre a aula – SD 4 Inglês

Sobre as perceções negativas (gráfico 27) refiro que 4 alunos não gostaram de usar a LE e o mesmo número não gosta sequer de participar oralmente. Sobre o trabalho de pares/grupo, 2 alunos mostram-se insatisfeitos na realização deste tipo de tarefas.



Gráfico 27 - Perceções negativas da aprendizagem - SD 4 Inglês

Nesta aula nenhum aluno sentiu dificuldade em compreender as atividades (gráfico 28). Cerca de 30% dos alunos sentiram dificuldade em compreender a professora. Ainda 38% dos alunos sentiram dificuldade em falar Inglês. Finalmente alerta para o facto de 2 alunos sentirem um obstáculo no trabalho de pares e 3 sentirem dificuldades na realização das tarefas pedidas.

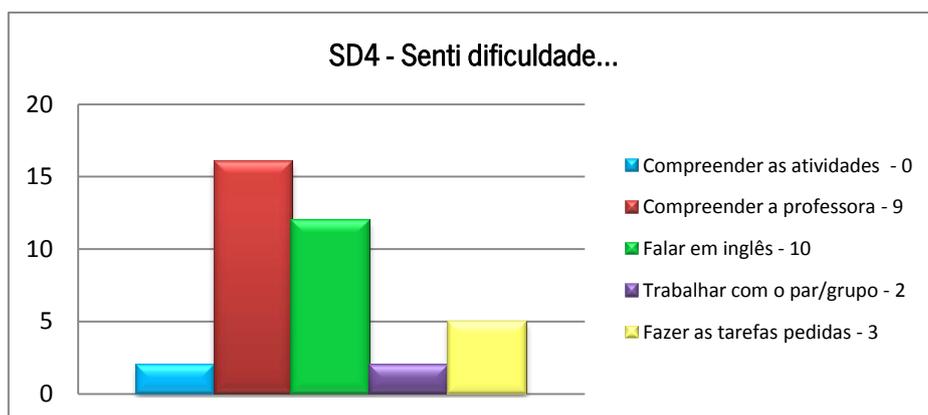


Gráfico 28 - Dificuldades sentidas – SD 4 Inglês

No âmbito do uso da LE por parte da professora (gráfico 29), 86% dos alunos afirmam necessitar concentrar-se mais. 71% dos alunos dizem compreender a professora. Foi uma subida significativa relativamente às outras SD. Nos aspetos “pedir ajuda a um colega” e “deixar de prestar atenção” apenas 2 alunos (7%) assinalaram estes itens.

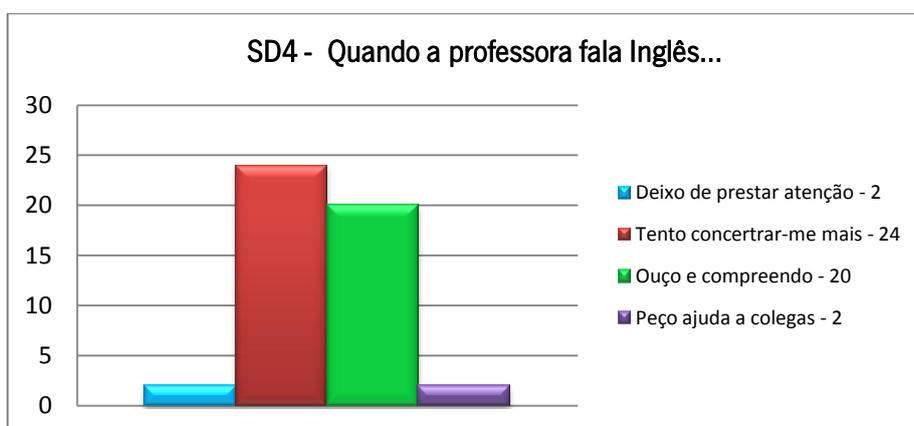


Gráfico 29 - Reações ao uso da LE pela professora – SD 4 Inglês

Relativamente à participação oral dos alunos (gráfico 30), neste momento do projeto 93% dos alunos afirmaram que, quando usam a LE sentem que a professora valoriza a sua prestação. Contudo, 54% ainda sentem receio de dar erros, 46% sentem vergonha/timidez, traduzindo-se em 8 insatisfações. Apenas 36% dos alunos se sentem confiantes quando usam a LE na aula, número que melhorou ao longo do ano. Estes valores foram, inicialmente, preocupantes, mas, aos poucos, esta tendência foi-se alterando.

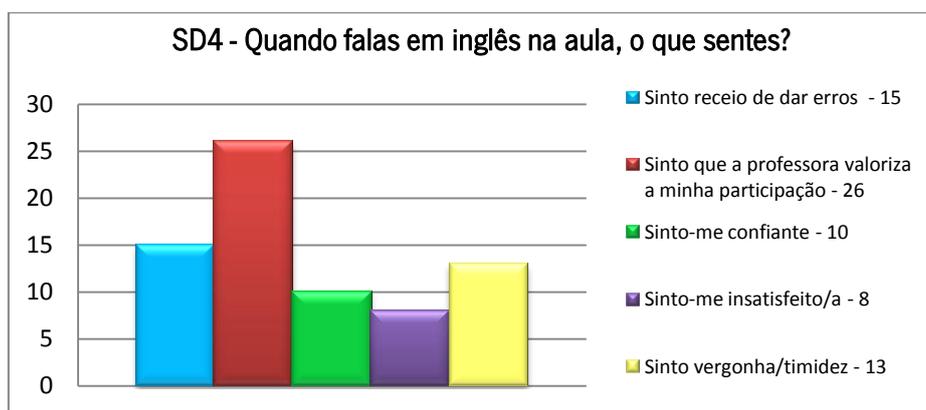


Gráfico 30 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 4 Inglês

3.1.5. Síntese avaliativa das Sequências Didáticas de Inglês

Apresento nesta secção uma análise global das respostas dos alunos aos questionários de autorregulação nas 4 sequências didáticas, com a finalidade de se poder examinar a evolução (ou não) dos alunos.

No que respeita à questão “A aula foi...” (gráfico 31), nenhuma das aulas avaliadas foi considerada “aborrecida”. No geral, todas as aulas foram consideradas “educativas” (em média 24,5 alunos por SD), “interessantes” (em média 18 alunos por SD) e “divertidas” (em média 20,5 alunos por SD). Poucos alunos consideraram as aulas “difíceis”. Estes dados representam uma avaliação global positiva da receptividade dos alunos às atividades propostas.

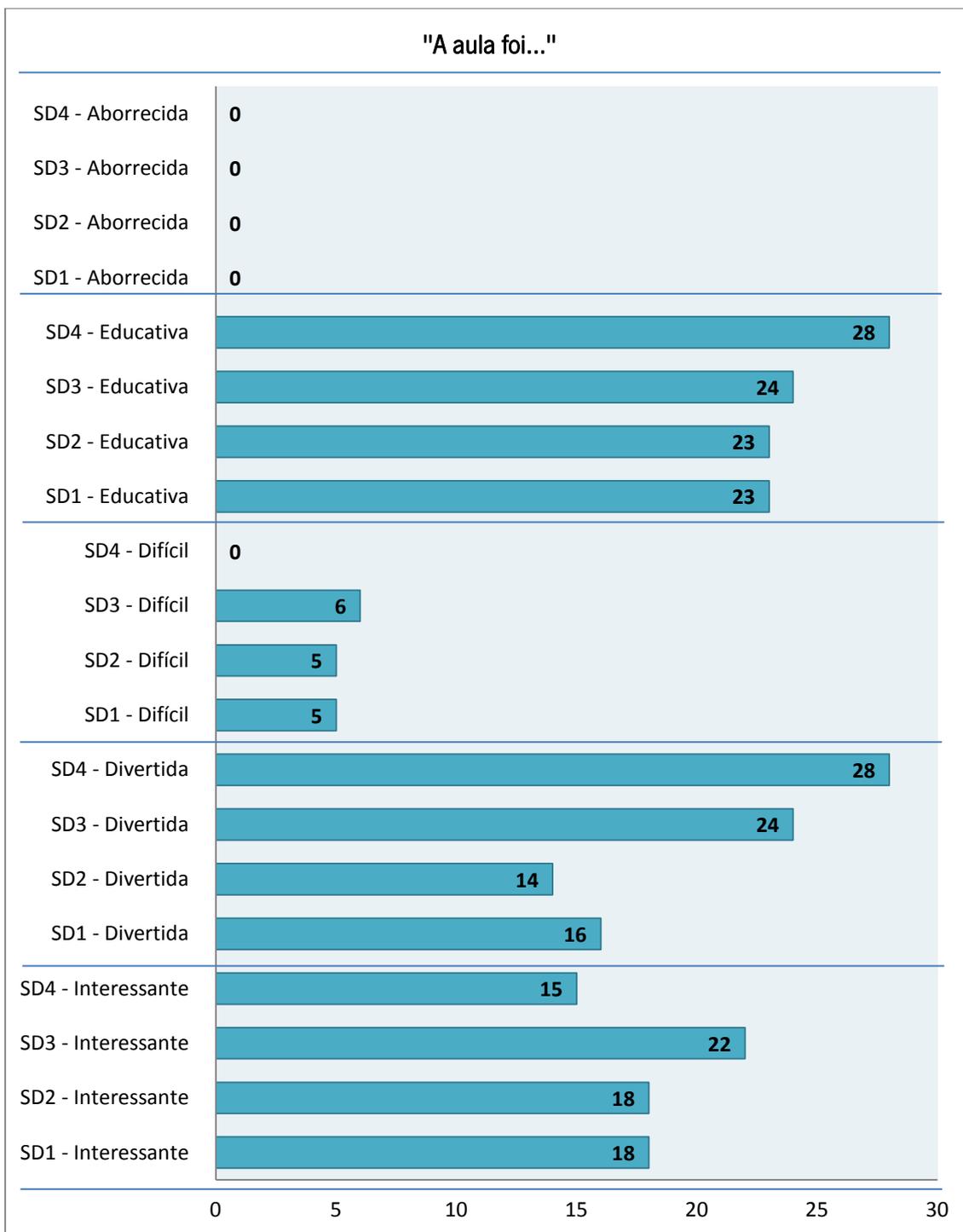


Gráfico 31 – Percepções globais das aulas das sequências didáticas de inglês: análise comparativa

Relativamente ao que os alunos não gostaram de fazer nas mesmas atividades (gráfico 32), podemos concluir que participar oralmente e falar em Inglês são alguns aspetos problemáticos para alguns alunos. Em média, 24% dos alunos por SD afirmam não gostar de falar inglês e participar oralmente. Contudo, mesmo esta tendência foi melhorando ao longo do ano, apesar de persistirem sentimentos de insegurança, como veremos adiante.

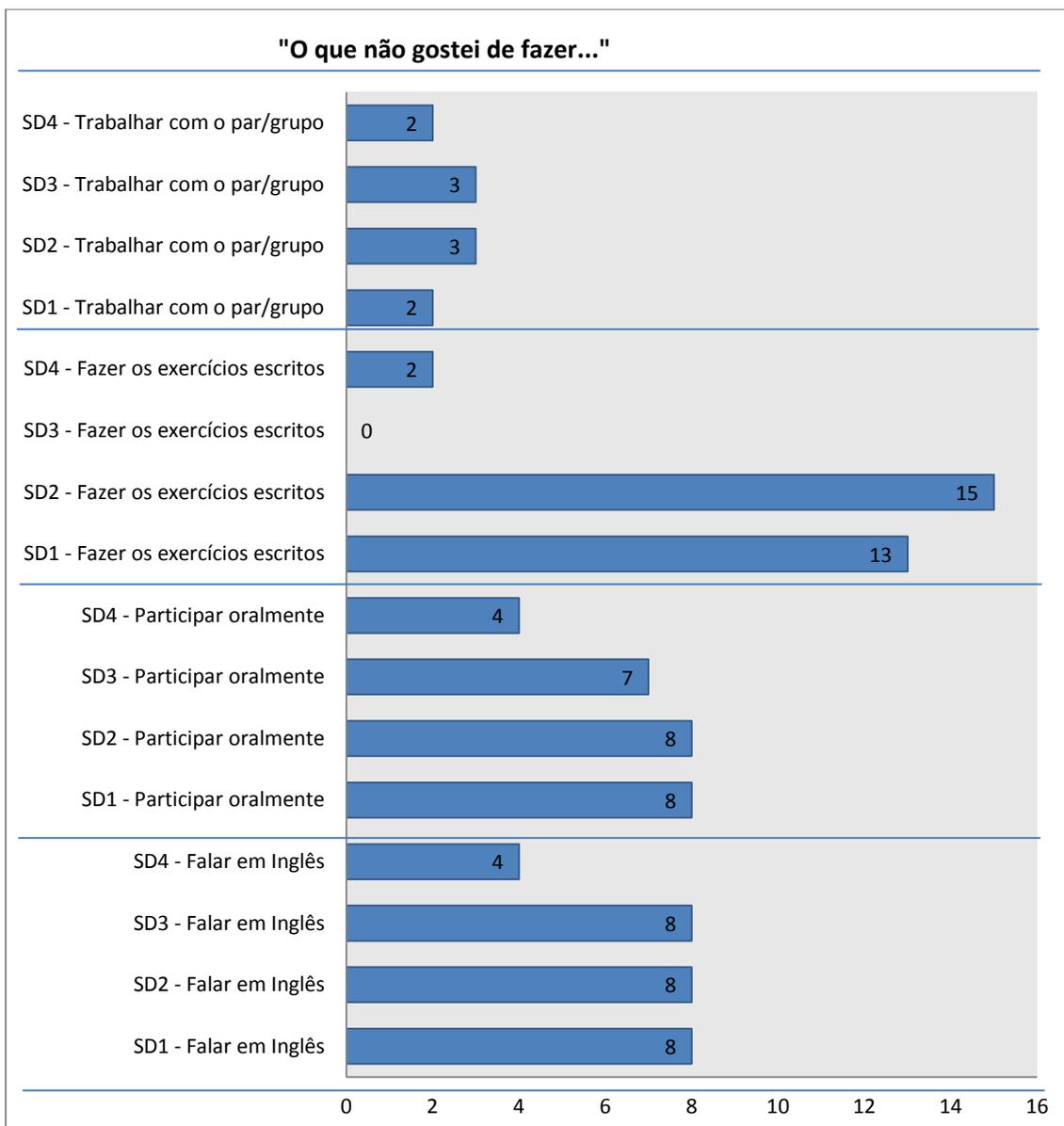


Gráfico 32 – Percepções negativas das aulas das sequências didáticas de inglês: análise comparativa

No que respeita às dificuldades sentidas por parte dos alunos nas mesmas aulas (gráfico 33), verifica-se que as maiores dificuldades se reportam à compreensão do discurso da professora em inglês e ao uso de inglês, embora se verifique alguma evolução positiva da SD 1 à SD 4, principalmente na compreensão da professora, relativamente à qual 55% dos alunos apontaram terem sentido dificuldade na SD 1 enquanto que apenas 31% assinalaram essa dificuldade na última SD. Esta melhoria poderá estar relacionada com a habituação à professora e à audição da LE, mas também com o esforço dos alunos em manterem-se concentrados.

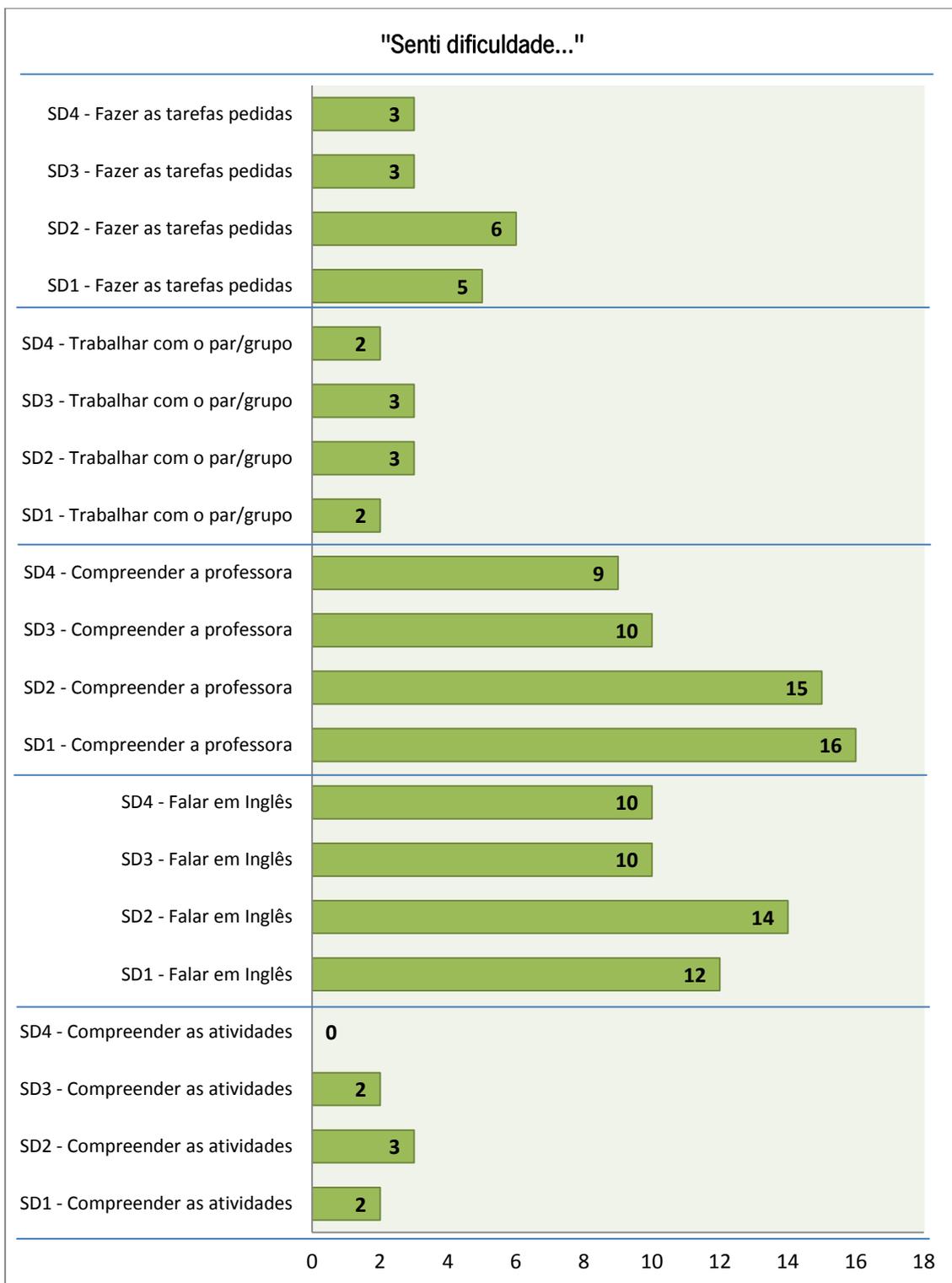


Gráfico 33 – Dificuldades sentidas nas aulas das sequências didáticas de inglês: análise comparativa

Os restantes aspetos considerados não se revelaram muito problemáticos, ou seja, quase todos os alunos compreenderam as tarefas, foram capazes de as realizar e trabalharam bem com os pares. Relativamente aos poucos alunos que não apreciam o trabalho de grupo/pares, foi uma constatação consistente ao longo das SD, mas por se tratar de

questionários anónimos, nunca consegui identificar os alunos, não tendo sido capaz de intervir sobre esse aspeto.

Quanto às reações dos alunos ao discurso oral da professora em Inglês (gráfico 34) a grande maioria, sentiu a necessidade de se concentrar ao longo das 4 SD.

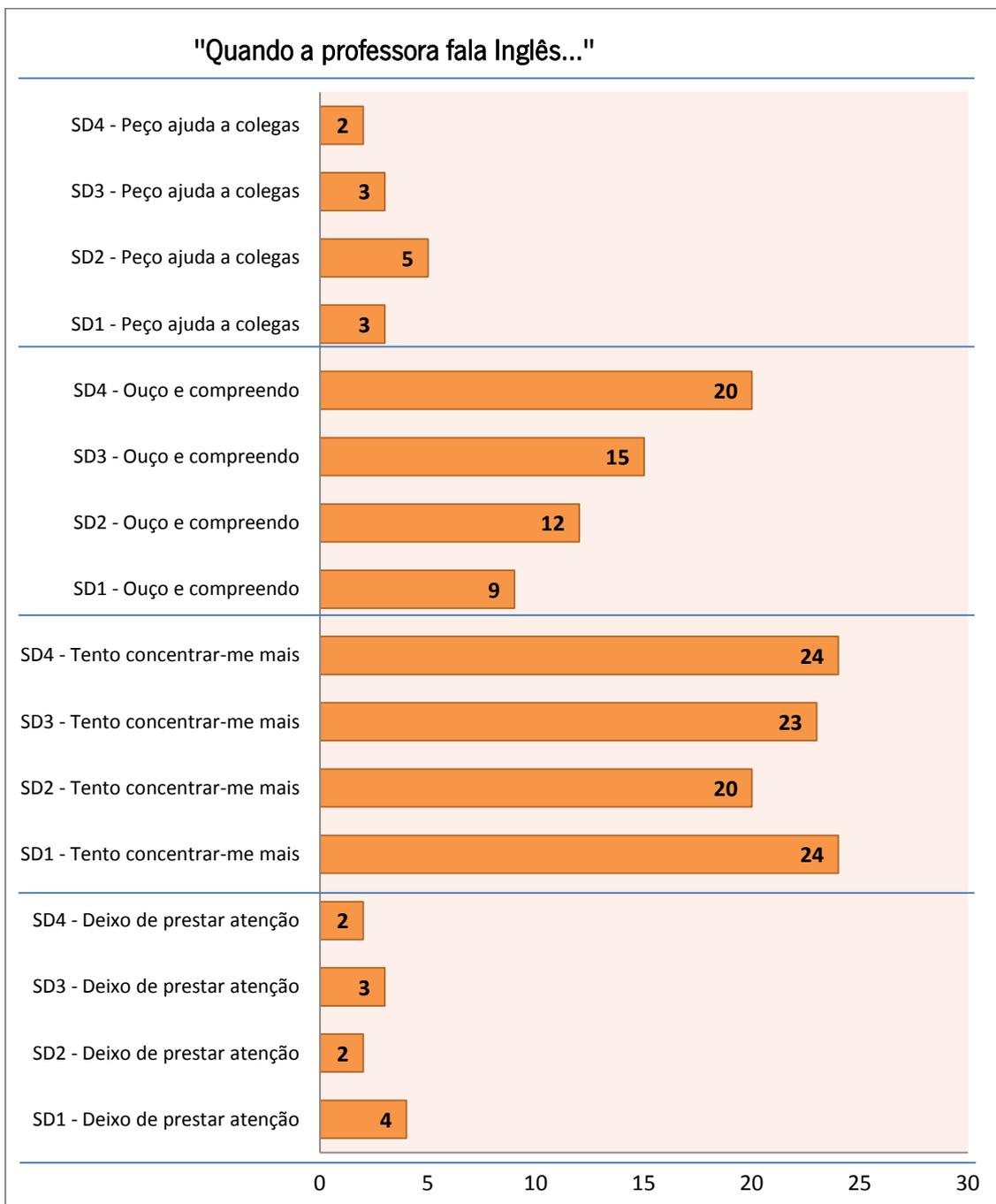


Gráfico 34 – Reações ao uso do inglês pela professora nas aulas: análise comparativa

À medida que o ano avançou e senti que os alunos progrediam, o uso da LE foi-se intensificando, com raros momentos do uso da LM. Destaco, muito positivamente, a evolução dos alunos na compreensão da professora: de 31% dos alunos na 1ª SD para 69% dos alunos na

4ª SD. Depreende-se que os alunos, estando concentrados e habituando-se ao uso da LE na aula, melhoraram significativamente a compreensão do Inglês na aula.

No que concerne aos sentimentos dos alunos quando falam em inglês na aula (gráfico 35), as sensações de hesitação e insegurança prevalecem, reconhecendo-se que se trata de uma dimensão da aprendizagem que requer tempo para que se verifique uma melhoria mais significativa.

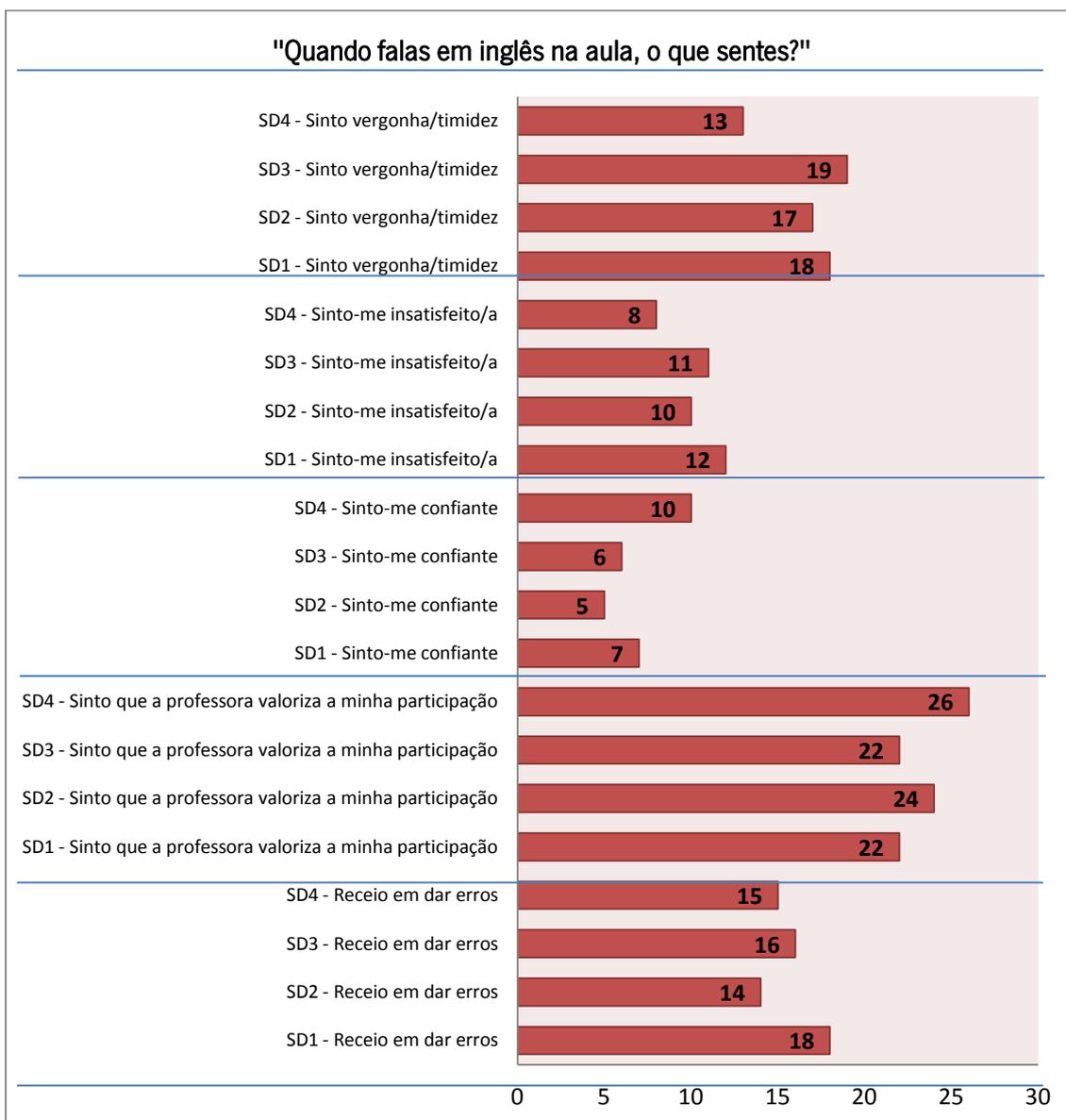


Gráfico 35 – Sentimentos relativos uso do inglês nas aulas: análise comparativa

Apesar de se verificar uma evolução em todos os aspetos, em média 59% dos alunos por SD sentem vergonha e em média 34% dos alunos por SD sentem-se insatisfeitos. O receio em dar erros regista em média 55% dos alunos por SD. Contudo, a confiança em usar a LE na sala de aula progrediu, ainda que pouco significativamente. Cerca de 83% dos alunos por SD

considera que a professora valoriza a sua participação na aula, o que é um resultado muito importante, pois foi sempre meu intento louvar o trabalho dos alunos, com o objetivo de lhes inculcar maior confiança, satisfação e vontade de participar.

Apresento, por fim, dados comparativos de uma pergunta do questionário de autorregulação que visava recolher percepções dos alunos sobre estratégias de desenvolvimento de competências orais (gráfico 36). Os aspectos mais significativos e positivos relacionam-se com a evolução dos alunos nas atitudes na sala de aula, nomeadamente ouvir com atenção o que os outros têm a dizer, demonstrando responsabilidade e respeito pelos outros. Também podemos observar uma evolução ao nível das competências orais: expressão de opiniões, organização de ideias, uso da pronúncia correta e uso de vocabulário adequado. Relativamente à preocupação em produzir frases gramaticalmente corretas, são muito poucos os alunos que a assinalam, o que pode indicar uma maior preocupação com o sentido do que com a forma. Este era um dos objetivos do projeto, de modo a potenciar a comunicação na aula.

Concluo que os alunos, de um modo geral, tomaram consciência da importância da LE em contexto sala de aula, principalmente no que concerne ao seu uso oral, sendo de assinalar a tentativa de comunicarem na LE de forma cada vez mais consistente e frequente. Contudo, são muito poucos os que afirmam conversar em inglês fora da aula como estratégia de melhoria da oralidade, o que pode indicar alguma falta de iniciativa dos alunos mas também falta de estratégias ou oportunidades de praticar oralmente a língua fora da aula. Talvez os professores pudessem favorecer essa prática através da proposta de tarefas orais de trabalho de casa.

"Relativamente à comunicação oral/interação tenho tentado..."

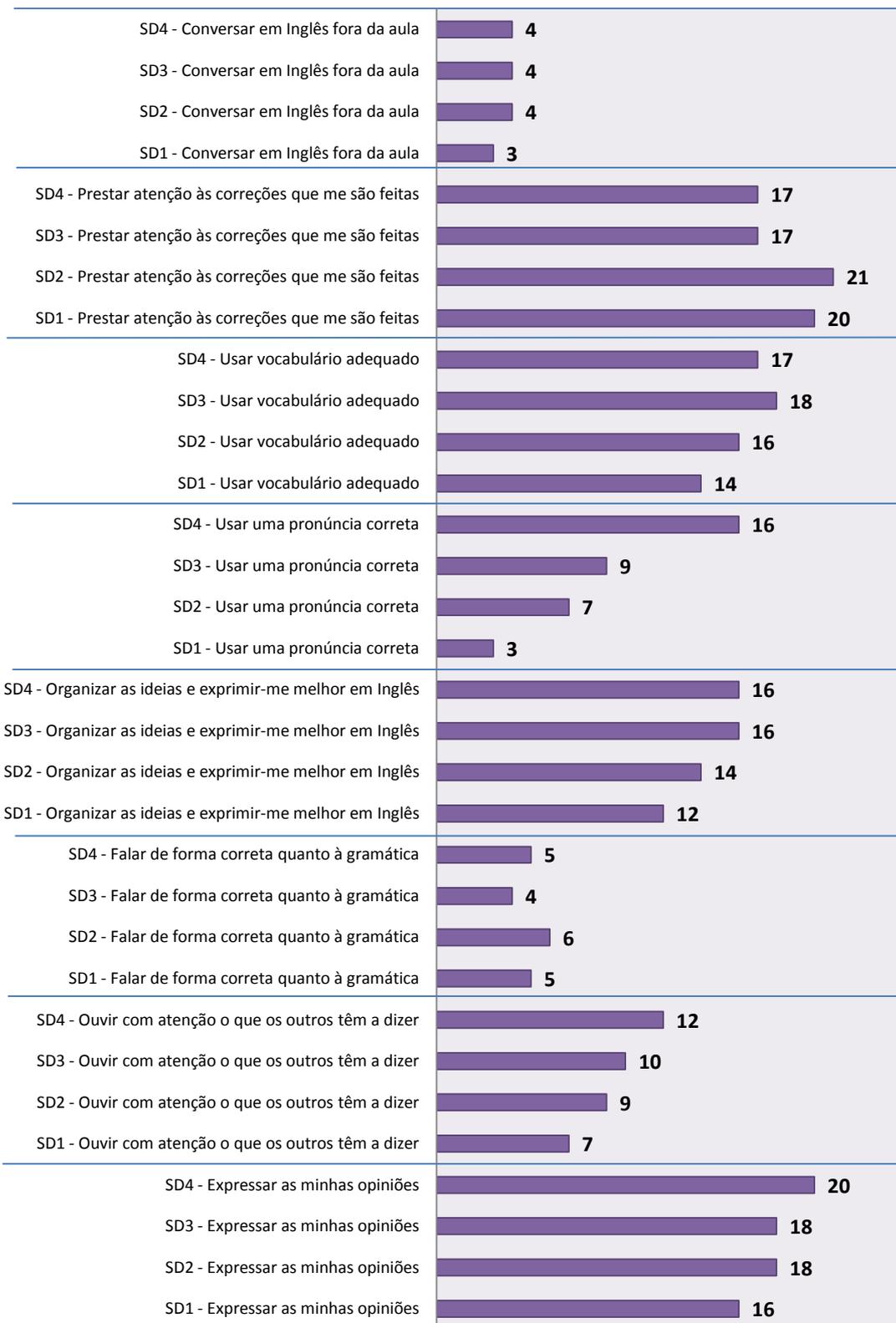


Gráfico 36 – Estratégias de desenvolvimento da oralidade em inglês: análise comparativa

3.2. Atividades desenvolvidas com a turma de Espanhol

3.2.1. Sequência Didática 1

Tal como na disciplina de Inglês, na minha primeira intervenção apresentei os dados obtidos no questionário Inicial, discutindo com os alunos algumas conclusões, relacionando-as com o meu projeto e objetivos.

Tendo em conta o Programa e a Planificação Anual aprovada em Reunião de Departamento no Agrupamento onde implementei o projeto, os temas “lugares e estabelecimentos na cidade” foram abordados nesta sequência didática, bem como o estudo dos comparativos.

Como prática do uso dos comparativos (estudados anteriormente com o docente Orientador), os realizaram pequenos diálogos em pares, usando objetos da sala de aula, numa atividade de “interacção conversacional” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 59). Como primeiro contacto com os alunos, os enunciados orais produzidos, apesar de se tratar de um nível A1, foram bastante bons. Os alunos, no geral, demonstraram interesse na realização da tarefa.

Nas sessões seguintes iniciou-se o estudo do tema “lugares e estabelecimentos na cidade” através de uma atividade de visualização de um vídeo de Madrid, onde os alunos puderam ouvir a descrição de parte da cidade. Seguiu-se uma ficha que serviu para ajudar os alunos na tarefa final de atividade oral (v. Anexo 8). Em diálogo (pares) os alunos foram perguntando e respondendo sobre o que há na cidade deles e quais os estabelecimentos mais próximos das suas casas (ex.,. *¿Qué hay en tu barrio? Pues hay una farmacia, una estación de tren ...*)

- Avaliação da 1ª Sequência Didática

Relativamente à primeira SD, os alunos avaliaram a aula do dia 26 de janeiro, onde realizaram as atividades de compreensão de um áudio (sobre lugares e estabelecimentos na cidade); expressão oral (diálogo sobre o que há na cidade dos alunos e estabelecimentos mais próximos das suas casas); perguntar, em pares, onde ficam os lugares e dar algumas indicações; saber informar onde se compra determinado produto.

Em resposta à questão “A aula foi...” (gráfico 37) a grande maioria dos alunos (67% dos 24 inquiridos) considerou a aula “educativa”, seguindo-se 63% dos alunos com a escolha de “divertida” e 58% “interessante”. Houve 30% dos alunos que viram a aula como sendo “difícil”, um pouco relacionado com o uso da LE na aula, como podemos observar da análise dos gráficos seguintes. Nenhum aluno considerou a aula “aborrecida”.

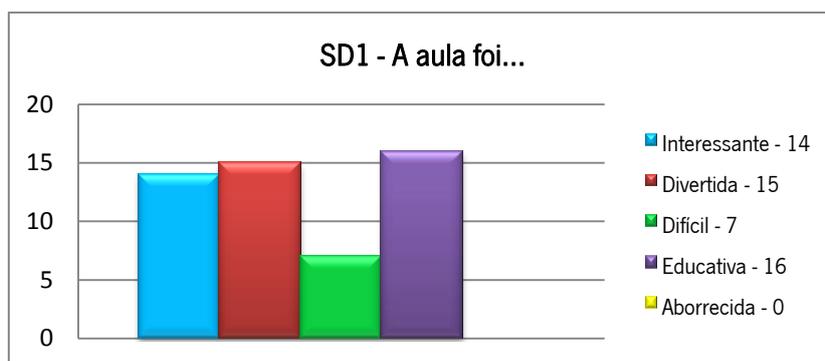


Gráfico 37 – Percepções globais sobre a aula – SD 1 Espanhol

No gráfico 38, verifica-se que 42% dos alunos não gostaram de usar a LE e 38% não gostaram sequer de participar oralmente. Penso que este último item estará relacionado com a vergonha/timidez. Sobre o trabalho de pares/grupo, 50% dos alunos mostram-se insatisfeitos na realização deste tipo de tarefas.



Gráfico 38 – Percepções negativas da aprendizagem – SD 1 Espanhol

No gráfico 39 vemos que apenas 13% dos alunos sentiram dificuldade em compreender a professora. Contudo, 58% dos alunos sentem dificuldade em exprimir-se em espanhol e 50% não apreciam trabalhar em par/grupo. Esta dificuldade poderá estar relacionada com o facto dos alunos desta turma não se relacionarem muito bem uns com os outros. O trabalho colaborativo e o respeito pelo outro são aspetos que fui trabalhando ao longo do ano com a

finalidade de melhorar estes resultados. Ainda assim, 25% dos alunos sentiram dificuldade em realizar as tarefas pedidas e 8% em compreender as atividades.

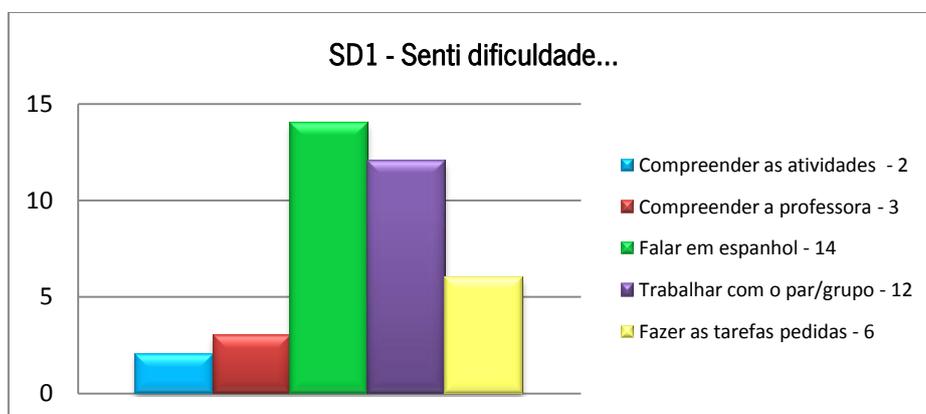


Gráfico 399 – Dificuldades sentidas – SD 1 Espanhol

No âmbito do uso da LE por parte da professora (gráfico 40), 75% dos alunos dizem compreender a professora. Este número deve-se ao facto do Espanhol se assemelhar à LM. Mesmo assim, 30% dos alunos afirmam necessitar concentrar-se mais, mostrando consciência de que se não estiverem atentos terão uma dificuldade acrescida em compreender os enunciados orais. 8% dos alunos afirmam recorrer ao colega quando a professora fala, o que pode encontrar-se diretamente relacionado com a timidez. Alguns alunos simplesmente não tiram dúvidas com o professor, socorrendo-se ao colega do lado. Finalmente, 5 alunos (21%) deixam de prestar atenção quando a professora fala em espanhol, demonstrando algum desinteresse pela LE, talvez devido às dificuldades sentidas na compreensão dos enunciados orais e também o desinteresse pela vida escolar.



Gráfico 40 – Reações ao uso da LE pela professora – SD 1 Espanhol

O gráfico 41 revela dados de extrema importância aquando da preparação e avaliação das atividades na sala de aula. Assim, nesta SD, 63% dos alunos afirmaram que, quando usaram a LE sentiram que a professora valorizou a sua prestação. Contudo, 42% sentem receio de dar erros, 38% sentem vergonha/timidez, traduzindo-se no mesmo número de insatisfações.

Muito curioso é o número de alunos que se sentem confiantes registando-se 67% dos alunos. Este indicativo muito satisfatório foi usado com o propósito de motivar os alunos na participação oral na sala de aula, combatendo a timidez, a vergonha e o receio em dar erros.

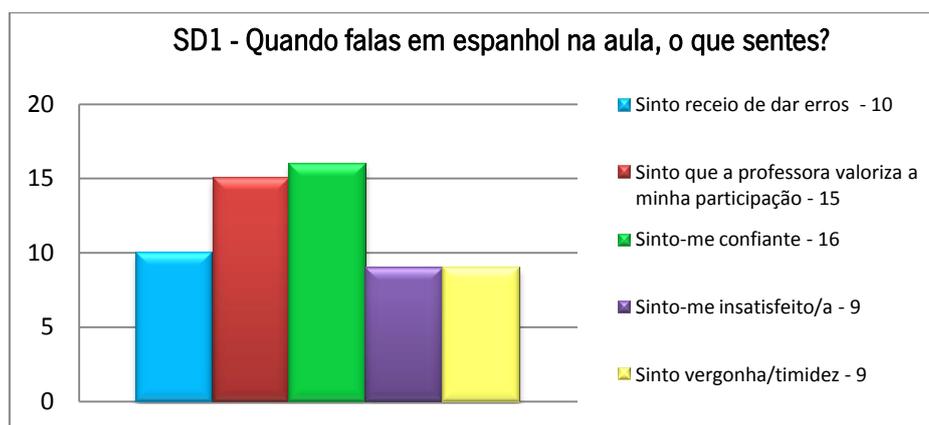


Gráfico 41 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 1 Espanhol

3.2.2. Sequência Didática 2

Relativamente à segunda SD, foram trabalhados os temas consagrados na Planificação Anual da disciplina: “Horas e rotina diária” e “Comidas/bebidas e hábitos saudáveis”.

Os alunos avaliaram a aula do dia 13 de março através do questionário de autorregulação (v. Anexo 3), tendo realizado as seguintes atividades: visualização de uma reportagem televisiva sobre a obesidade em Espanha; exposição oral de ideias em forma de debate sobre hábitos saudáveis e não saudáveis reportando-se a rotinas e alimentação; descrição de imagens; dar opiniões (comidas saudáveis e desportos).

O 1º tema, trabalhado na primeira sessão, foi desenvolvido a partir de uma discussão na turma sobre as rotinas dos alunos. De forma muito informal fui perguntando rotinas diárias, acrescentando informações de horas e hábitos diários dos alunos. Estes foram participando de forma autónoma (cerca de metade da turma) e outros de forma não voluntária, quando dirigi as questões para determinado alunos. Foram feitos registos de vocabulário que foram abordados na aula.

Nas sessões seguintes, visualizou-se uma reportagem televisiva (TVE) sobre a obesidade em Espanha; explorou-se oralmente o que fora ouvido e elaborou-se uma ficha de trabalho. A partir da descrição de imagens sugestivas seguiu-se uma exposição oral de ideias em forma de debate sobre hábitos saudáveis e não saudáveis, reportando-se a rotinas e alimentação (v. Anexo 9); os alunos deram opiniões sobre comidas saudáveis e desportos que ajudam a manter o equilíbrio físico-mental.

- Avaliação da 2ª Sequência Didática

Relativamente à segunda SD, em resposta à questão “A aula foi...” (gráfico 42), a grande maioria dos alunos (70%) considerou-a “educativa”, 67% “divertida” e 54% “interessante”. Ainda assim, 13% dos alunos avaliaram-na como “difícil”. Nenhum aluno considerou a aula “aborrecida”.

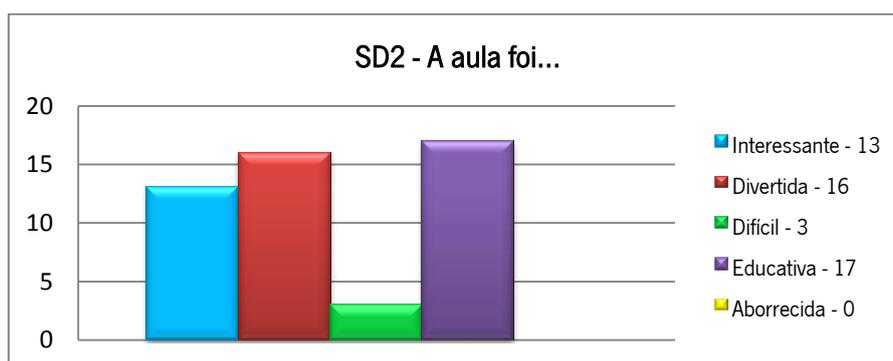


Gráfico 42 – Perceções globais sobre a aula – SD 2 Espanhol

No gráfico 43, observa-se que 46% dos alunos não gostaram de usar a LE e 42% não gostaram sequer de participar oralmente. Penso que este último aspeto estará relacionado com a vergonha/timidez, como abordado anteriormente. Sobre o trabalho de pares/grupo, 58% dos alunos mostram-se insatisfeitos na realização deste tipo de tarefas e 71% não gostam de fazer exercícios escritos.



Gráfico 43 – Percepções negativas da aprendizagem – SD 2 Espanhol

No que respeita às dificuldades sentidas (gráfico 44), nenhum aluno sentiu dificuldade em compreender as atividades. Apenas 17% dos alunos sentiram dificuldade em compreender a professora, mas 12 alunos (50%) sentem dificuldade em falar espanhol. Finalmente, 58% dos alunos sentiram dificuldade no trabalho de pares (número muito elevado e dialogado com o professor Orientador) e 21% sentiu dificuldades na realização das tarefas pedidas. Este aspeto foi trabalhado, na tentativa de melhorar a explicação das tarefas.

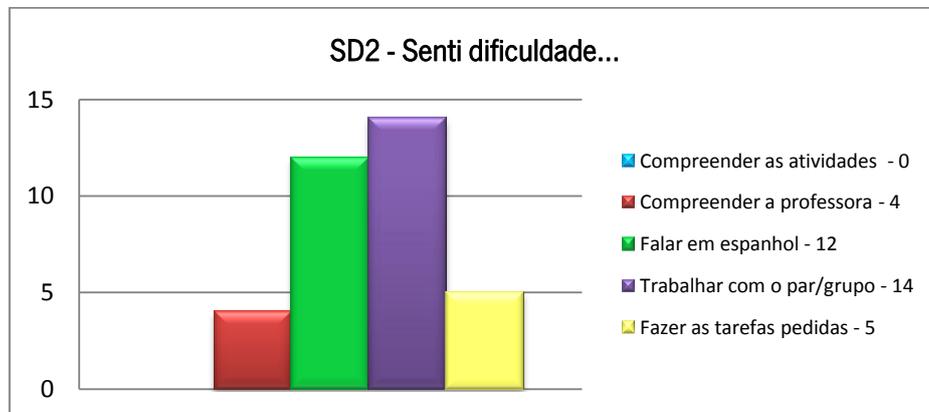


Gráfico 44 – Dificuldades sentidas – SD 2 Espanhol

No âmbito do uso da LE por parte da professora (gráfico 45), 33% dos alunos afirmam necessitar concentrar-se mais. Penso que aqui os alunos continuam a mostrar consciência de que se não estiverem atentos terão uma dificuldade muito maior em compreender os enunciados orais. Cerca de 79% (19 alunos) assinalam ouvir e compreender a docente. Penso que o uso de um vocabulário acessível e a semelhança com a língua materna são motivos para estes valores (muito ao contrário com o que se passou na disciplina de Inglês). Finalmente, 1

aluno continua a recorrer ao colega quando a professora fala e 25% alunos continuam a deixar de prestar atenção, demonstrando algum desinteresse pela LE.



Gráfico 45 – Reações ao uso da LE pela professora – SD 2 Espanhol

Sobre os constrangimentos e capacidades no uso do espanhol na sala de aula (gráfico 46), nesta SD 71% dos alunos afirmaram que, quando usaram a LE sentiram que a professora valorizou a sua prestação. Contudo, 46% ainda sentem vergonha/timidez e 50% sentiram receio de dar erros. Cerca de 42% dos alunos sentem-se confiantes quando usam a LE na aula. Estes valores registam algumas melhorias, principalmente quanto à timidez/vergonha e receio de dar erros.



Gráfico 46 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 2 Espanhol

3.2.3. Sequência Didática 3

Com o objetivo de melhorar alguns resultados obtidos nas SD anteriores (principalmente no trabalho colaborativo de pares ou grupos), ficou decidido alterar a ordem da planta da sala, reposicionando alguns alunos.

Nesta SD foram trabalhados alguns conteúdos gramaticais e o tema “compras e lojas” conforme o previsto na Planificação Anual do professor Orientador. Os alunos avaliaram a aula do dia 13 de abril.

Para dar início ao tema em estudo, comecei por dialogar com os alunos sobre o nome das lojas mais comuns em Portugal e se sabiam reconhecer diversas marcas espanholas. Com os objetivos dos alunos saberem identificar tipos de lojas e saber perguntar sobre objetos numa loja decidi planificar, tal como em Inglês, uma atividade *juego de rol*: vendedor e comprador. Para tal foi necessário trabalhar previamente para que os alunos fossem capazes que produzir diálogos com alguma consistência. Assim, ouviram duas conversações em lojas distintas (supermercado e loja de roupa/calçado) e escreveram, em pares, pequenos diálogos de preparação. Realizou-se o *juego de rol* com muito sucesso. Os alunos participaram ativamente e criaram enunciados muito interessantes e completos.

Na sessão seguinte, os alunos receberam uma brochura de um supermercado em Espanha. Fazendo uso do léxico aprendido em aulas anteriores (valores monetários, alimentos e roupas) foram respondendo oralmente a questões feitas e construíram diálogos entre eles sobre o que comprar, onde e a que preço.

- Avaliação da 3ª Sequência Didática

Relativamente à terceira SD, em resposta à questão “A aula foi...” (gráfico 47), a grande maioria dos alunos considerou a aula “divertida” (83% dos alunos), e também “educativa” e “interessante” (71%). Houve 4 alunos (17%) que viram a aula como sendo “difícil”, um pouco relacionado com o facto do uso da LE na aula, mas podemos observar, da análise dos gráficos anteriores, uma melhoria. Nenhum aluno considerou a aula “aborrecida”.

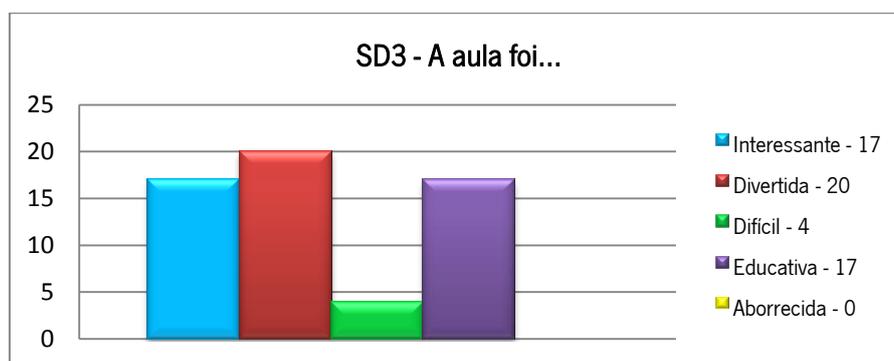


Gráfico 47 – Perceções globais sobre a aula – SD 3 Espanhol

Quanto às perceções negativas da aprendizagem (gráfico 48), refiro que 33% alunos continuam a não gostar de usar a LE e a não gostar de participar oralmente. Sobre o trabalho de pares/grupo, regista-se uma melhoria: apenas 8 alunos (33%) se mostram-se insatisfeitos na realização deste tipo de tarefas. 67% dos alunos registaram não gostar de realizar exercícios escritos.

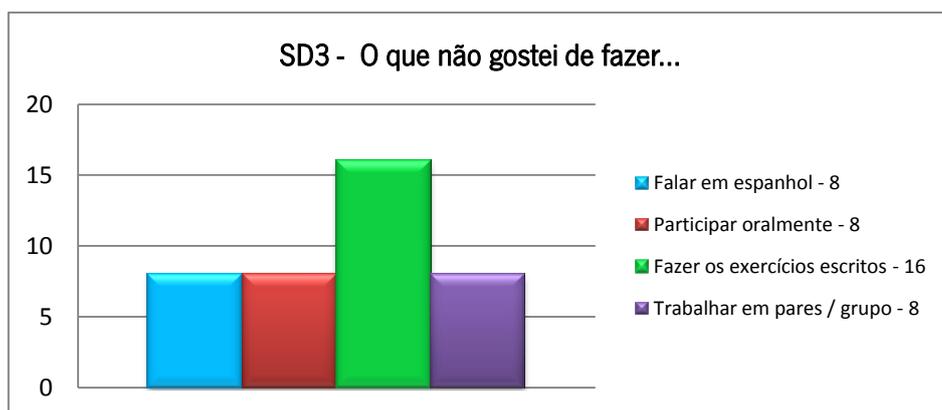


Gráfico 48 – Perceções negativas da aprendizagem – SD 3 Espanhol

No gráfico 49 verifica-se que apenas 12% dos alunos sentiram dificuldade em compreender a professora. 50% dos alunos sentem dificuldade em falar espanhol, uma melhoria relativamente às SD anteriores. 33% dos alunos continuam a sentir um obstáculo no trabalho de pares, uma melhoria relativamente às SD anteriores, muito devido à alteração da planta da sala de aula, e 25% sentiram dificuldades na realização das tarefas pedidas. Nesta SD nenhum aluno teve dificuldade em compreender as atividades.

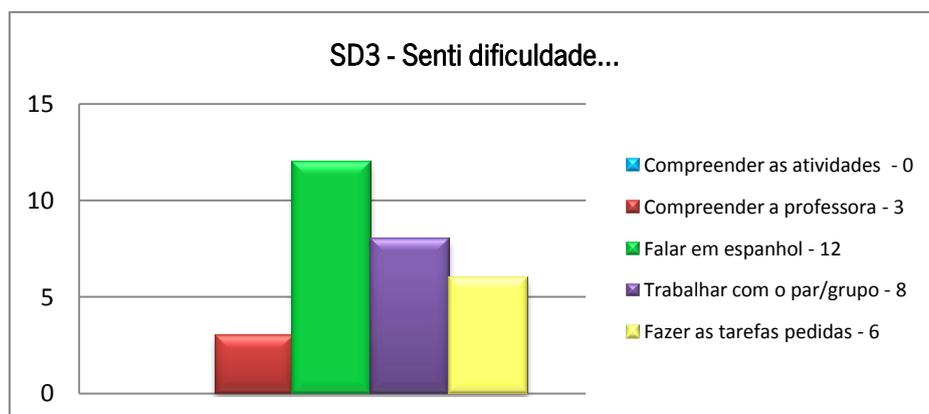


Gráfico 49 – Dificuldades sentidas – SD 3 Espanhol

No âmbito do uso da LE por parte da professora (gráfico 50), 42% dos alunos afirmam necessitar concentrar-se mais. Os alunos continuam conscientes da necessidade de se concentrarem. Nesta SD mais alunos (83% ao todo) dizem compreender a professora. Finalmente, 8% dos alunos afirmam recorrer ao colega quando a professora fala tal e continua a haver 21% dos alunos a deixar de prestar atenção.

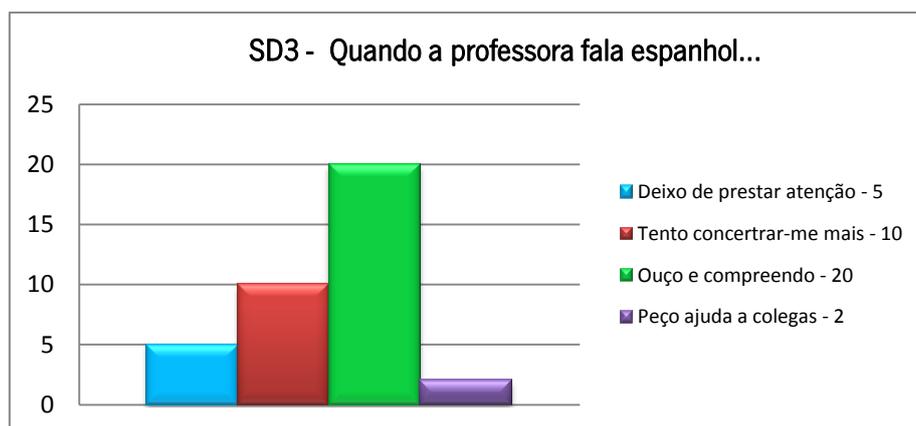


Gráfico 50 – Reações ao uso da LE pela professora – SD 3 Espanhol

No que concerne sentimentos relativos ao uso da LE (gráfico 51), 75% dos alunos afirmaram que, quando usaram a LE sentiram que a professora valorizou a sua prestação. Contudo, 42% sentem receio de dar erros, 38% sentem vergonha/timidez e 33% sentem-se insatisfeitos. Estes três valores sofreram uma melhoria nesta SD. 50% dos alunos sentem-se confiantes quando usam a LE na aula. De facto, durante o *juego de rol* senti os alunos bastante confiantes no uso oral da LE.

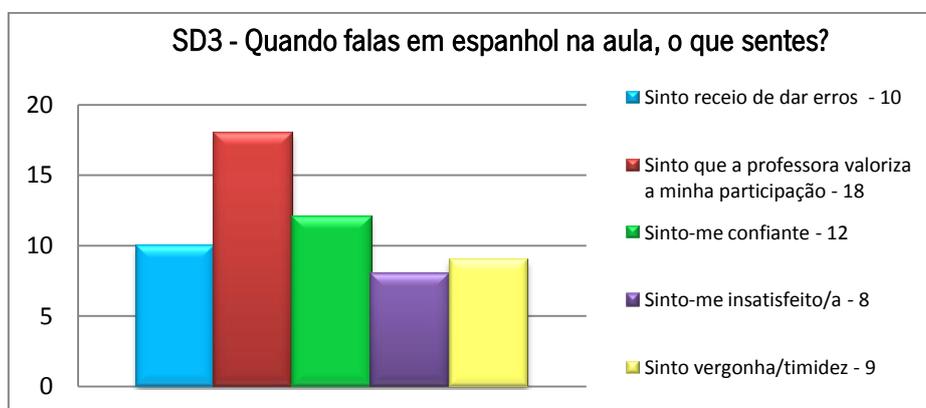


Gráfico 51 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 3 Espanhol

3.2.4. Sequência Didática 4

Nesta última SD foram trabalhados temas relacionados com viagens e o tempo. Iniciou-se este estudo com a visualização de uma publicidade a uma agência de viagens às Ilhas Baleares. A partir daqui, proporcionei um momento de discussão (manifestação de sentimentos e gostos pessoais dos alunos) sobre viagens, férias e, aplicando o uso do tempo verbal do passado, pedi que me contassem viagens memoráveis feitas. Mostrei diapositivos com os principais monumentos/zonas turísticas/de interesse de Madrid e Barcelona (v. Anexo 10).

Nas sessões seguintes, os alunos exercitaram a compreensão auditiva com um diálogo numa agência de viagens (v. Anexo 11). O propósito foi familiarizá-los com léxico relacionado com compra e venda de uma viagem, para que fosse realizada uma simulação de compra de uma viagem para um destino de sonho, em forma de *juego de rol*. Os alunos realizaram a tarefa de forma entusiástica, registando participações muito interessantes e proveitosas, demonstrando um claro aperfeiçoamento no uso da LE e melhorias ao nível da timidez/vergonha e receio em cometer erros.

- Avaliação da 4ª Sequência Didática

Relativamente à quarta SD, em resposta à questão “A aula foi...” (gráfico 52) a grande maioria dos alunos (92% dos 24 alunos inquiridos) considerou a aula “interessante”, 96% consideraram-na “educativa” e 83% “divertida”. Houve 12% dos alunos que viram a aula como sendo “difícil” e nenhum a considerou “aborrecida”.

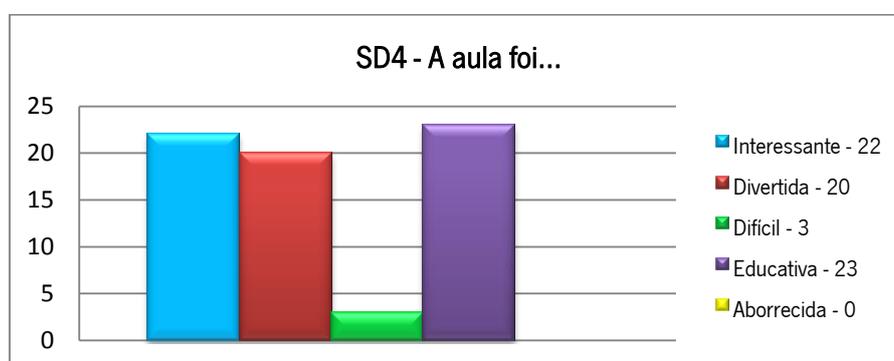


Gráfico 52 – Percepções globais sobre a aula – SD 4 Espanhol

A partir do gráfico 53 verifica-se que há mais alunos a gostar de falar em espanhol e a participar oralmente. Também o trabalho de pares foi considerada uma estratégia favorável, pois

apenas 25% dos alunos demonstraram não gostar de o realizar, comparativamente aos 58% dos na SD2.



Gráfico 53 – Perceções negativas da aprendizagem – SD 4 Espanhol

No gráfico 54, observa-se que nenhum aluno assinalou ter sentido dificuldade na compreensão das atividades ou da professora. Apenas 7 alunos (30%) sentiram dificuldade em usar a LE e 3 em realizar as tarefas pedidas. Regista-se uma melhoria significativa no trabalho de pares, onde apenas 6 alunos (25%) apontaram esta dificuldade.

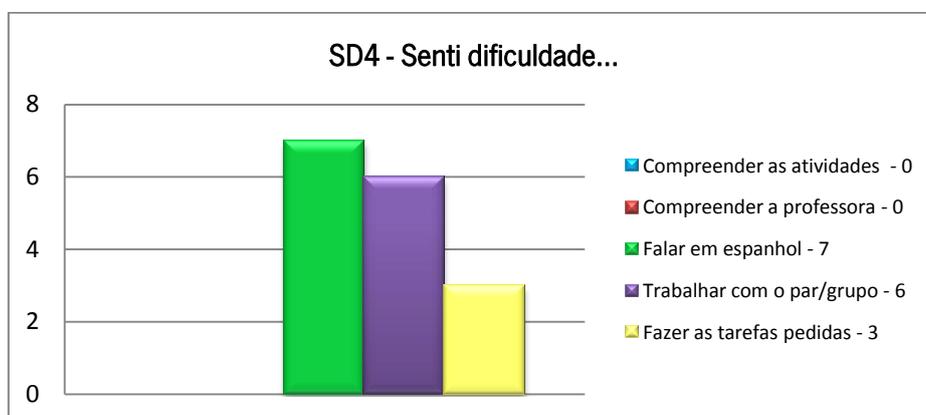


Gráfico 54 – Dificuldades sentidas – SD 4 Espanhol

No âmbito do uso da LE por parte da professora (gráfico 55), 92% dos alunos afirmam compreender a professora e 33% dos alunos dizem necessitar maior concentração. Nenhum aluno precisou da ajuda de colegas quando a professora falou em Espanhol e 8% dos deixaram de prestar atenção.

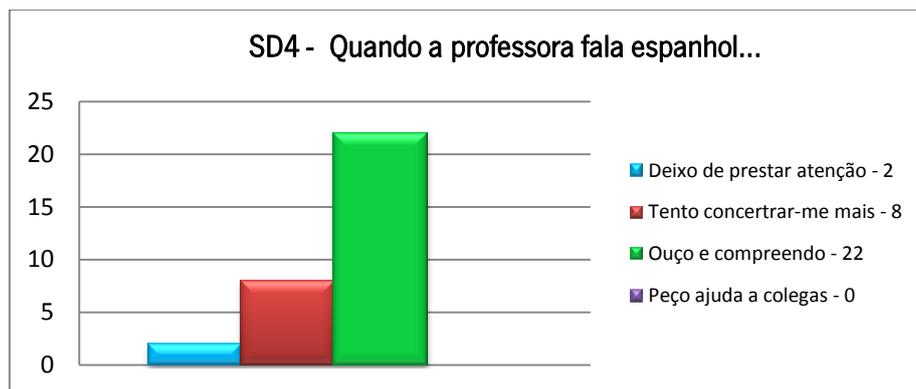


Gráfico 55 – Reações ao uso da LE pela professora – SD 4 Espanhol

Também no gráfico que se segue (gráfico 56) se registam melhorias importantes. Menos alunos indicaram o receio dar erros (30%) e menos sentiram insatisfação ao usar a LE, vergonha ou timidez (25%). 58% dos alunos sentem confiança no uso da LE e 83% sentem que a professora valorizou as suas intervenções em LE.

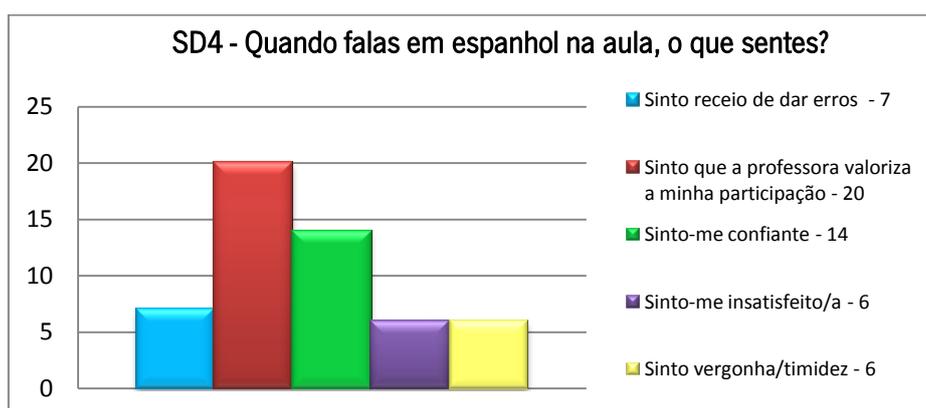


Gráfico 56 – Sentimentos relativos ao uso da LE – SD 4 Espanhol

3.2.5. Síntese avaliativa das Sequências Didáticas de Espanhol

Para uma avaliação mais global do projeto, parece-me necessário fazer uma análise comparativa das respostas dos alunos aos questionários de autorregulação nas SD consideradas, tal como o que foi feito para a disciplina de Inglês. Para tal, e para se faça uma leitura completa e simplificada, optei por colocar graficamente as respostas de cada item das 4 sequências didáticas, com a finalidade de se poder examinar a evolução (ou não) das perceções dos alunos.

No que respeita à questão “A aula foi...” (gráfico 57), verifica-se que nenhuma SD foi considerada “aborrecida”. A 4ª SD foi considerada a mais “educativa” (96% dos alunos), mas no geral todas foram consideradas “educativas” (em média 75% dos alunos por SD) e “interessantes” (em média 71% dos alunos por SD). A SD considerada mais “difícil” foi a 1ª. Penso que este resultado estará relacionado com a habituação dos alunos à professora e às tarefas propostas que estavam sempre direcionadas ao tema deste projeto. Todas as aulas foram avaliadas como “divertidas” (em média 75% dos alunos por SD), um pouco fruto do ambiente descontraído que tentei imprimir nas aulas, com o objetivo dos alunos se aproximarem de mim e perderem um pouco o receio e a timidez de participarem oralmente.

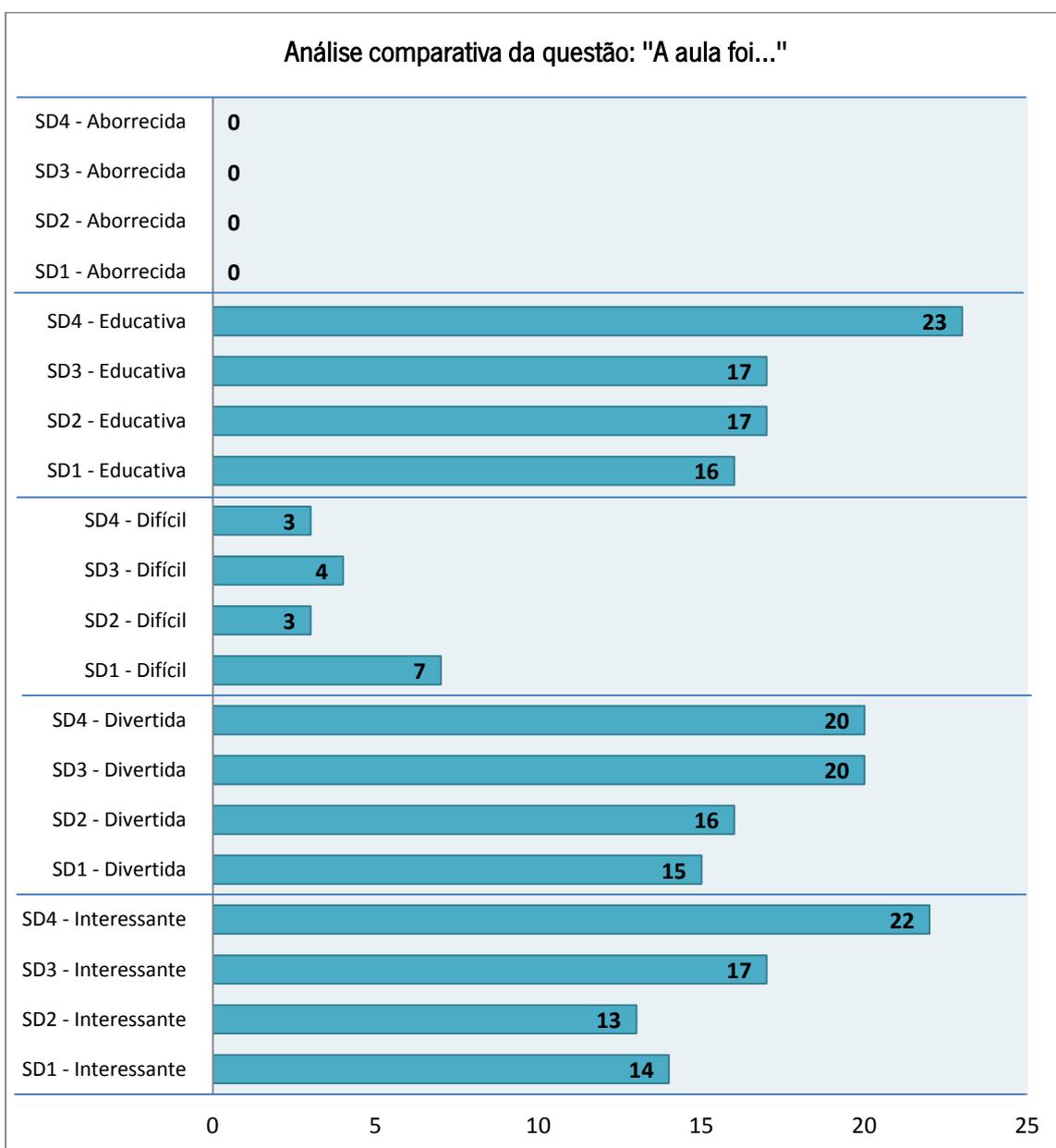


Gráfico 57 – Perceções globais das aulas das sequências didáticas de espanhol: análise comparativa

Pelo gráfico 58 conseguimos entender que, de um modo geral, as atividades apresentadas aos alunos foram ao encontro dos seus gostos e interesses. Apenas se destaca a realização dos exercícios escritos como atividades que os alunos (cerca de 67%) não gostaram de realizar. Em média, 33% dos alunos por SD afirmam não gostar de falar espanhol e participar oralmente. Contudo, mesmo esta tendência foi melhorando ao longo do ano. Depreendo, portanto, que as aulas foram globalmente bem recebidas pelos alunos.

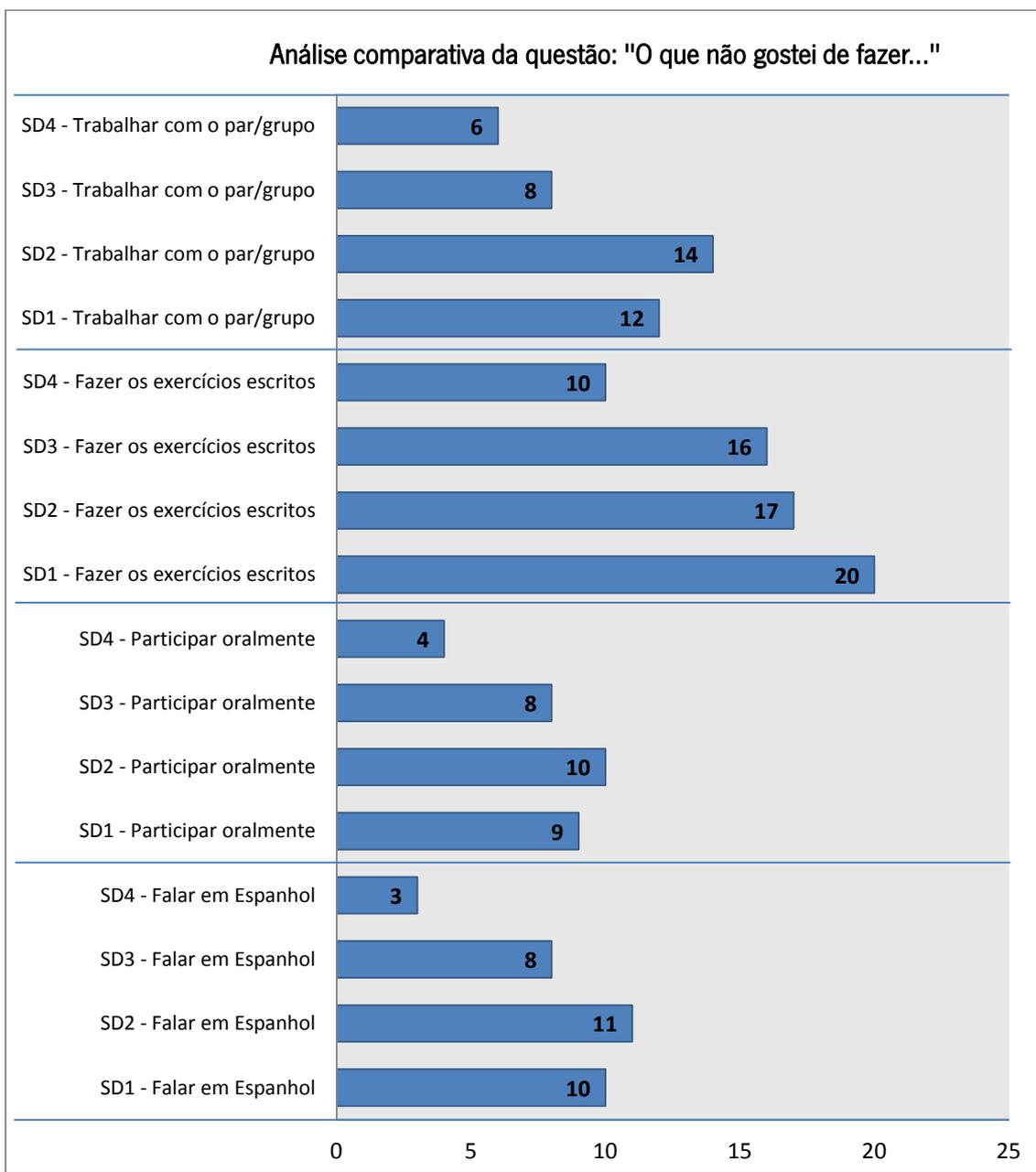


Gráfico 58 – Percepções negativas das aulas das sequências didáticas de espanhol: análise comparativa

No que respeita às dificuldades sentidas por parte dos alunos (gráfico 59), podemos concluir que os alunos foram evoluindo, sentindo menos dificuldades no decorrer do ano.

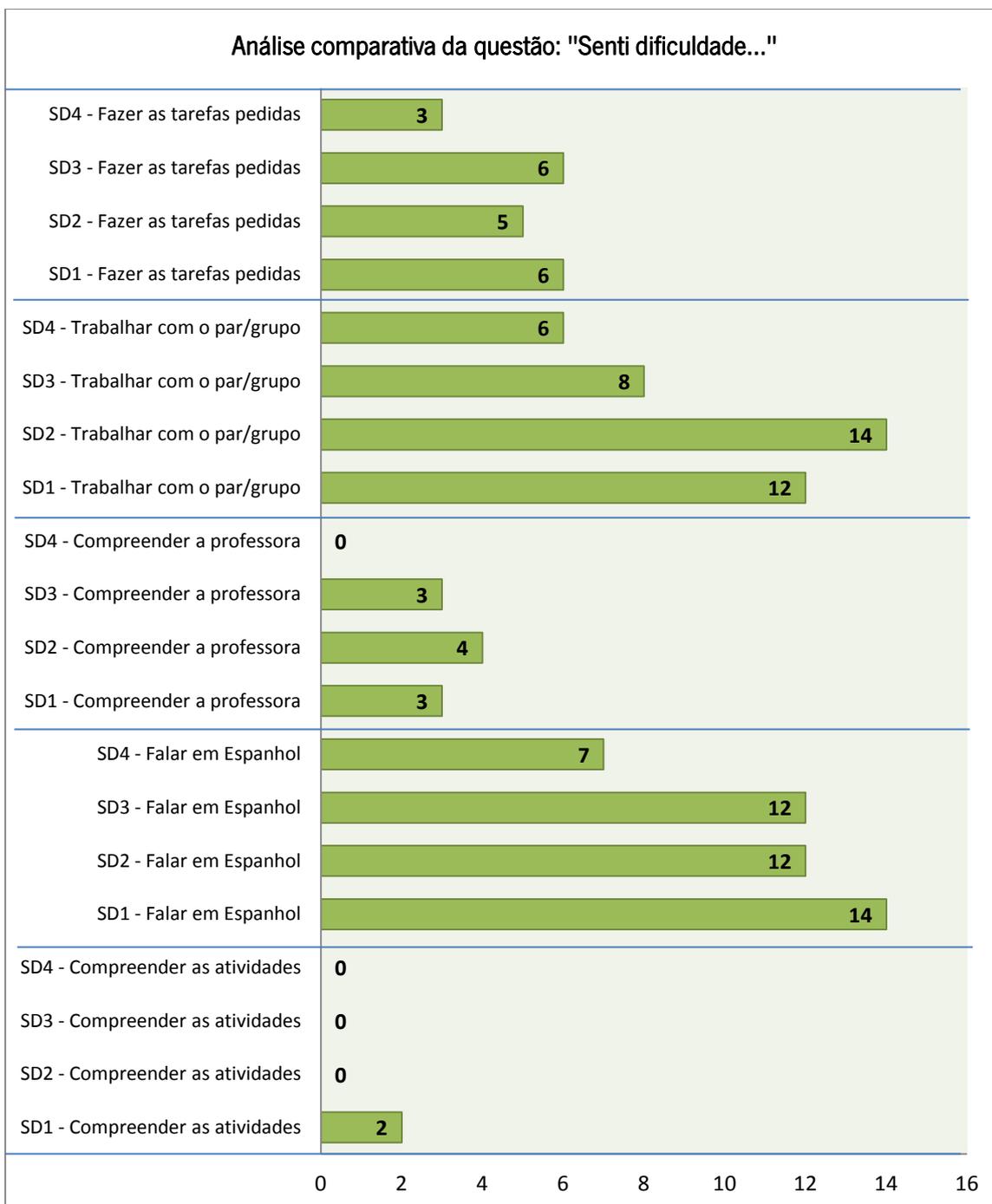


Gráfico 59 – Dificuldades sentidas nas aulas das sequências didáticas de espanhol: análise comparativa

De igual forma se observou uma evolução do uso da LE na sala de aula. Contudo, muitos alunos ainda sentem dificuldade (em média 46% dos alunos por SD), muito devido a fatores como a vergonha e timidez ou o receio de dar erros.

Também se regista que os alunos nunca tiveram dificuldades na compreensão das tarefas. Ao contrário da disciplina de Inglês, os alunos de Espanhol nunca assinalaram sentir dificuldades em compreender a professora, o que poderá estar relacionado, como já indiquei anteriormente, com a semelhança entre LE e a LM. Em média, 33% dos alunos não apreciam o trabalho de grupo/pares, indicando que sentiram dificuldade na realização das tarefas dessa forma. Este elevado número preocupou-me e, juntamente com o Orientador, decidimos modificar a planta da sala de aula, alterando o lugar de alguns alunos. Como se tratava de uma turma com alunos muito conflituosos, tentei trabalhar este aspeto com o trabalho colaborativo, inculcando valores como o respeito pelo próximo e o espírito de entreajuda.

O gráfico 60 sintetiza as reações dos alunos ao uso da LE pela professora.

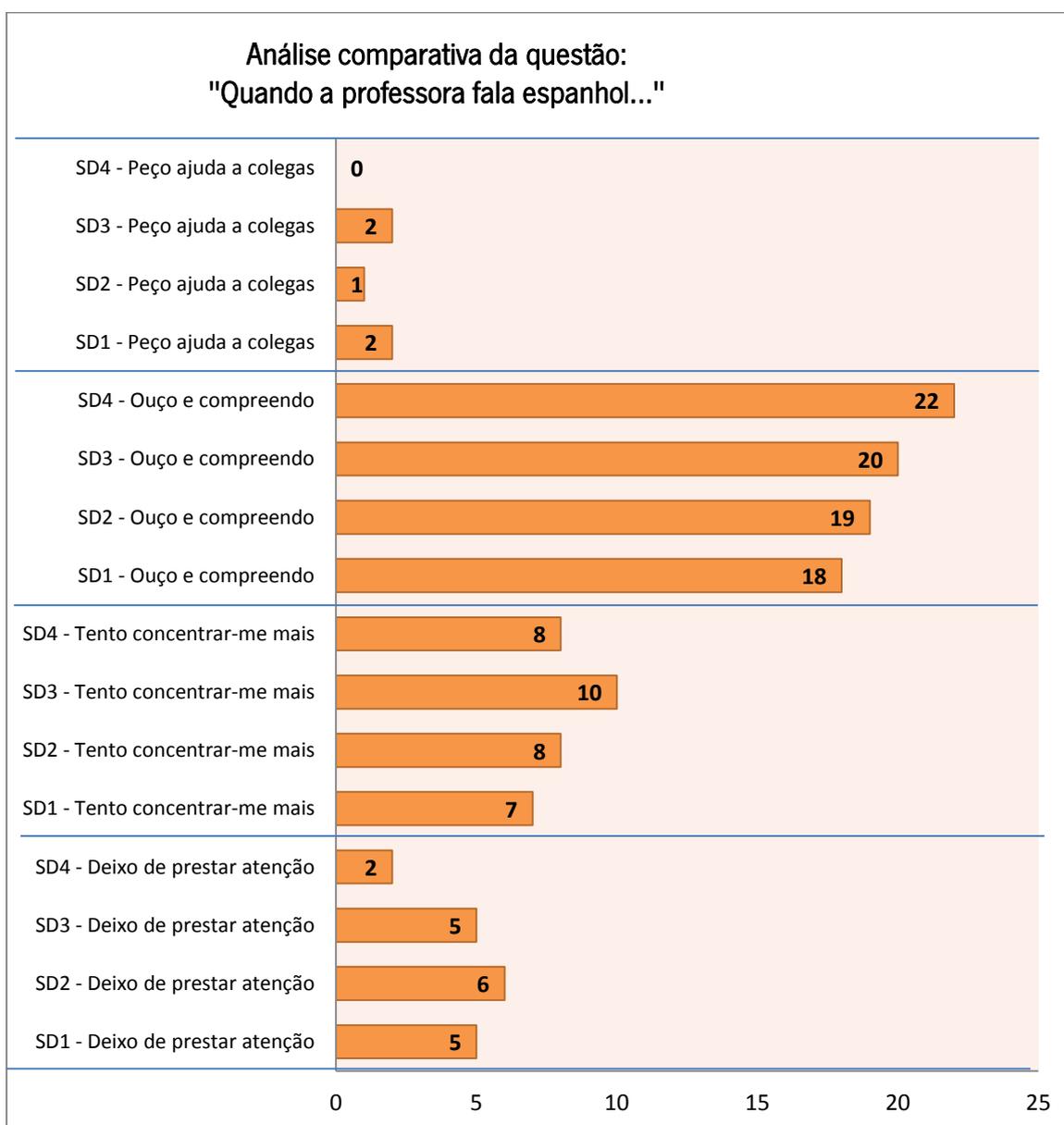


Gráfico 60 – Reações ao uso do espanhol pela professora nas aulas: análise comparativa

Como se pode verificar, 83% dos alunos em média por SD afirmam terem-me compreendido. Este aspeto está, naturalmente, relacionado com o facto de a LE ser bastante semelhante à LM, apresentando-se um obstáculo muito menor do que o observável na turma de Inglês.

Finalmente, em média, 8% dos alunos pediram ajuda a colegas aquando do uso da LE por parte da professora e 16% dos deixaram de prestar atenção. Este último ponto pode ser considerado positivo, visto que, numa turma onde ficaram retidos 7 alunos no ano letivo e sabendo da avaliação comportamental muito insatisfatória da turma por parte do Conselho de Turma, os alunos não deixaram de prestar atenção ao discurso da professora.

No que concerne às opiniões dos alunos sobre sentimentos relativos ao uso da LE na aula (gráfico 61) as sensações de hesitação e insegurança foram uma constante, apesar de se assinalar uma evolução. Apesar de sentir um progresso em todos os aspetos seguintes, em média 38% dos alunos por SD sentem vergonha em usar a LE e 38% dos alunos por SD sentem-se insatisfeitos. O receio em dar erros regista, em média, 42% dos alunos por SD.

A confiança em usar oralmente a língua espanhola na sala de aula regista valores superiores ao caso da língua inglesa, sendo que, em média, 54% dos alunos se sentem confiantes em usar a LE na sala de aula.

Cerca de 75% dos alunos por SD considera que a professora valoriza a sua participação na aula. Este aspeto deixa-me satisfeita, pois foi sempre meu intento louvar o trabalho dos alunos, com o objetivo de lhes inculcar maior confiança, satisfação e interesse na aquisição das competências da LE.

Por último, o gráfico 62 apresenta resultados relativamente à comunicação oral/interação dos alunos, querendo apurar-se o que eles tinham tentado fazer/melhoram ao longo do ano. Assim, os aspetos mais significativos e positivos relacionam-se com a evolução ao nível das competências orais: sentem que progrediram na expressão das suas opiniões (de 25% dos alunos na 1ª SD para 63% na 4ª), bem como na organização de ideias (de 29% dos alunos na 1ª SD para 54% na 4ª). Contudo é pouco significativa a evolução das perceções dos alunos quanto ao uso da pronúncia correta, tal como ao uso de vocabulário adequado. Falar de forma correta quanto à gramática é um aspeto muito pouco relevante para os alunos, com uma média de 8% dos alunos por SD, o que também se verificou na turma de Inglês e poderá estar relacionado com uma maior preocupação em compreender e fazer-se compreender ao nível das ideias expressas.

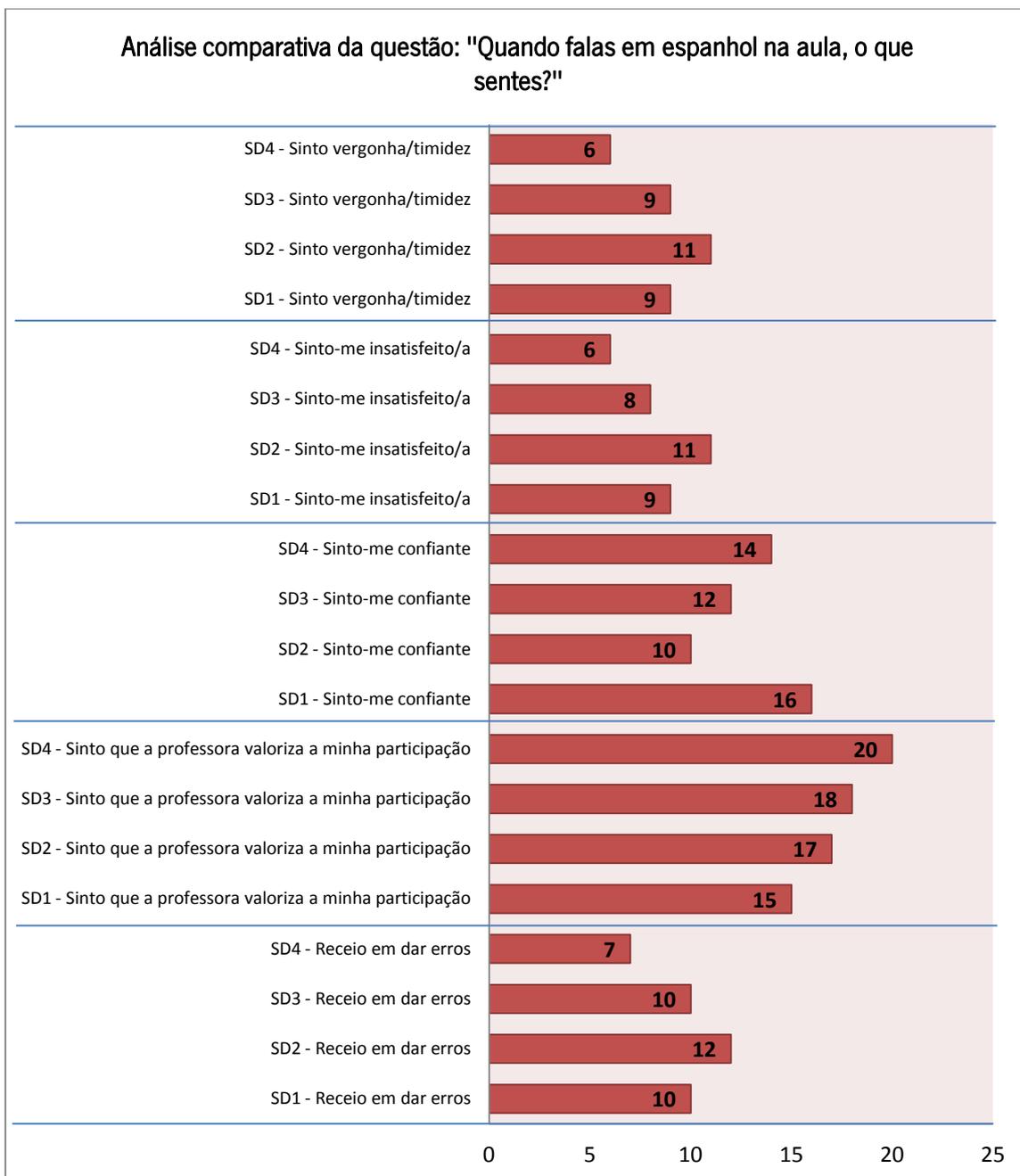


Gráfico 61 – Sentimentos relativos uso do espanhol nas aulas: análise comparativa

Curiosamente, também parece ser pouco relevante ouvir o que os têm para dizer, bem como prestar atenção às correções apontadas, registando-se, em ambos os itens, 29% dos alunos em média por SD.

Concluo que os alunos, de um modo geral, tomaram consciência da importância da LE em contexto sala de aula, principalmente no que concerne ao seu uso oral, uma vez que é assinalável a tentativa dos alunos em comunicar de forma mais consistente e mais frequente.

Análise comparativa da questão: relativamente à comunicação oral/interação tenho tentado...

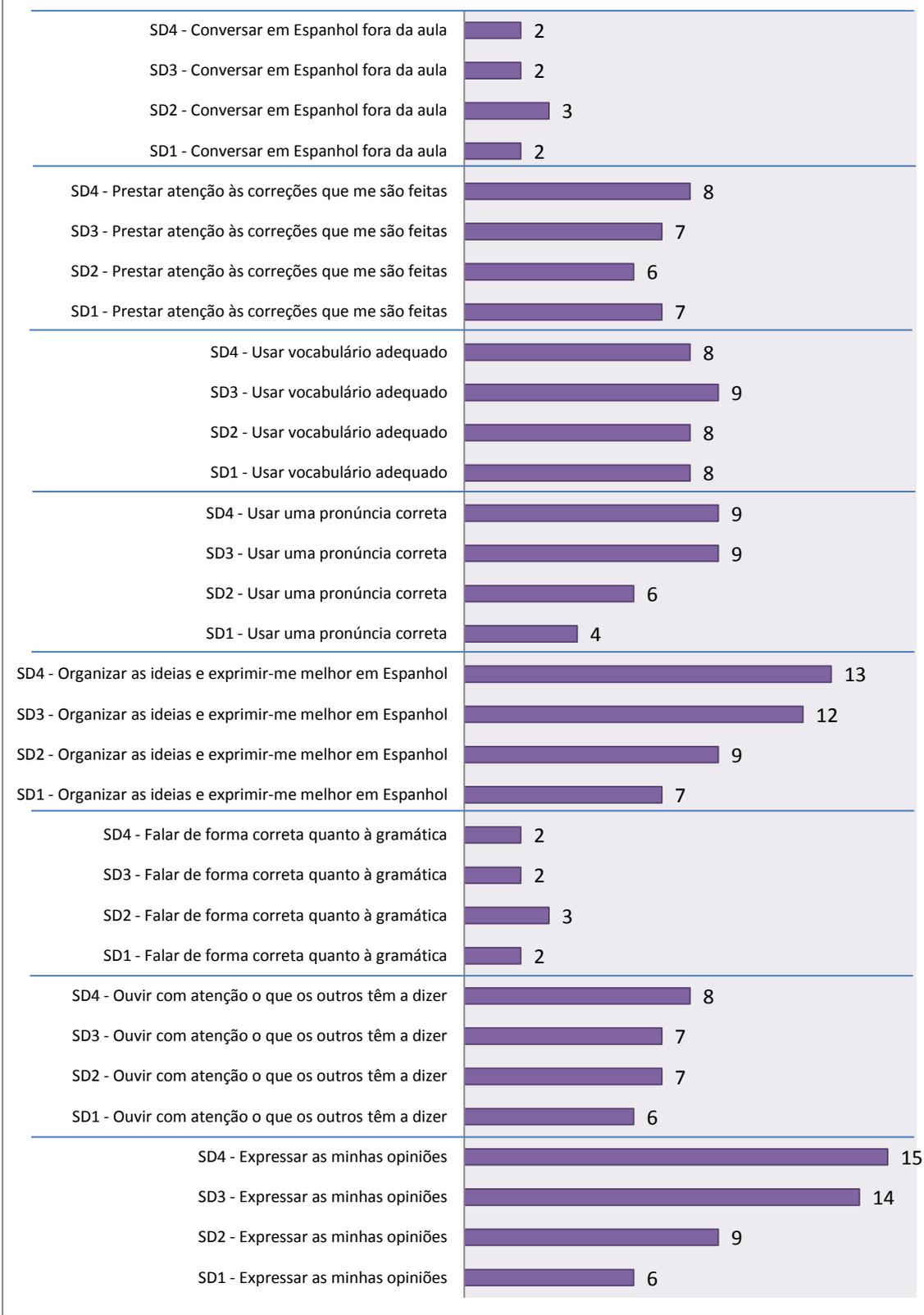


Gráfico 62 – Estratégias de desenvolvimento da oralidade em espanhol: análise comparativa

4. Avaliação Global da Intervenção

Com a finalidade de dar cumprimento ao objetivo “avaliar potencialidades e limitações do projeto de intervenção” farei, nesta secção deste capítulo, uma análise dos questionários inicial (v. Anexo 1) e final (v. Anexo 2) em cada uma das disciplinas, cruzando alguns dos dados obtidos e fazendo a respetiva análise comparativa.

4.1. Análise comparativa de resultados dos questionários

O questionário final administrado nos dias 9 e 11 de junho de 2015 nas turmas de inglês e espanhol respetivamente foi crucial para recolher dados para a terceira fase da investigação-ação: a reflexão sobre os resultados obtidos. O questionário incluía a pergunta “As atividades desenvolvidas ao longo das aulas ampliaram os teus conhecimentos. Agora és capaz de:”, onde os alunos assinalavam a sua perceção de progresso num conjunto de competências apresentadas. Nas respostas obtidas na turma de Inglês (gráfico 63), verificamos que, de um modo geral, os alunos consideram que as atividades planificadas ampliaram as suas competências. Sublinho, na coluna “melhorei muito”, 11 alunos que assinalaram a compreensão da professora, 9 a interação com a professora e 5 a interação com os colegas em trabalhos de pares ou grupo. Quase todos os alunos assinalaram melhorias nos vários itens apresentados.

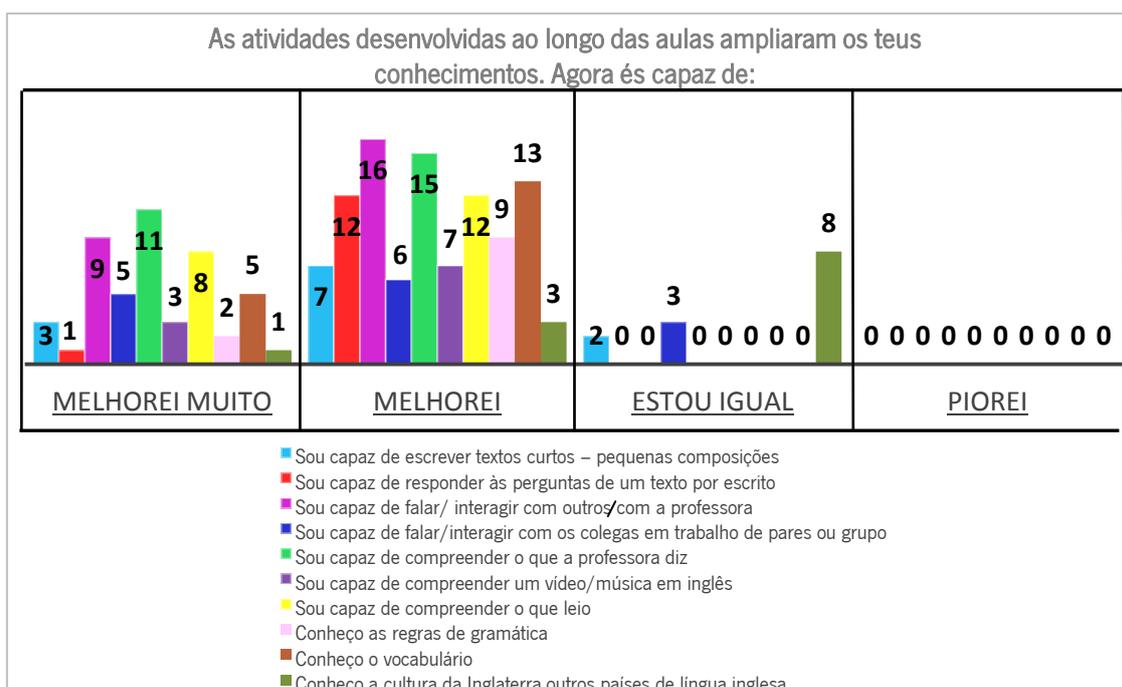


Gráfico 63 – Perceções de melhoria na turma de Inglês

No gráfico 64 verifica-se que, tal como na turma de inglês, os alunos de Espanhol sentiram que as atividades planificadas, de um modo geral, ampliaram as competências indicadas. Sublinho, na coluna “melhorei muito”, o facto de 17 alunos assinalarem a compreensão da professora e 18 a interação com a professora e colegas em trabalho de pares ou grupo. Tal como outra turma, quase todos os alunos assinalaram melhorias nos vários itens apresentados.

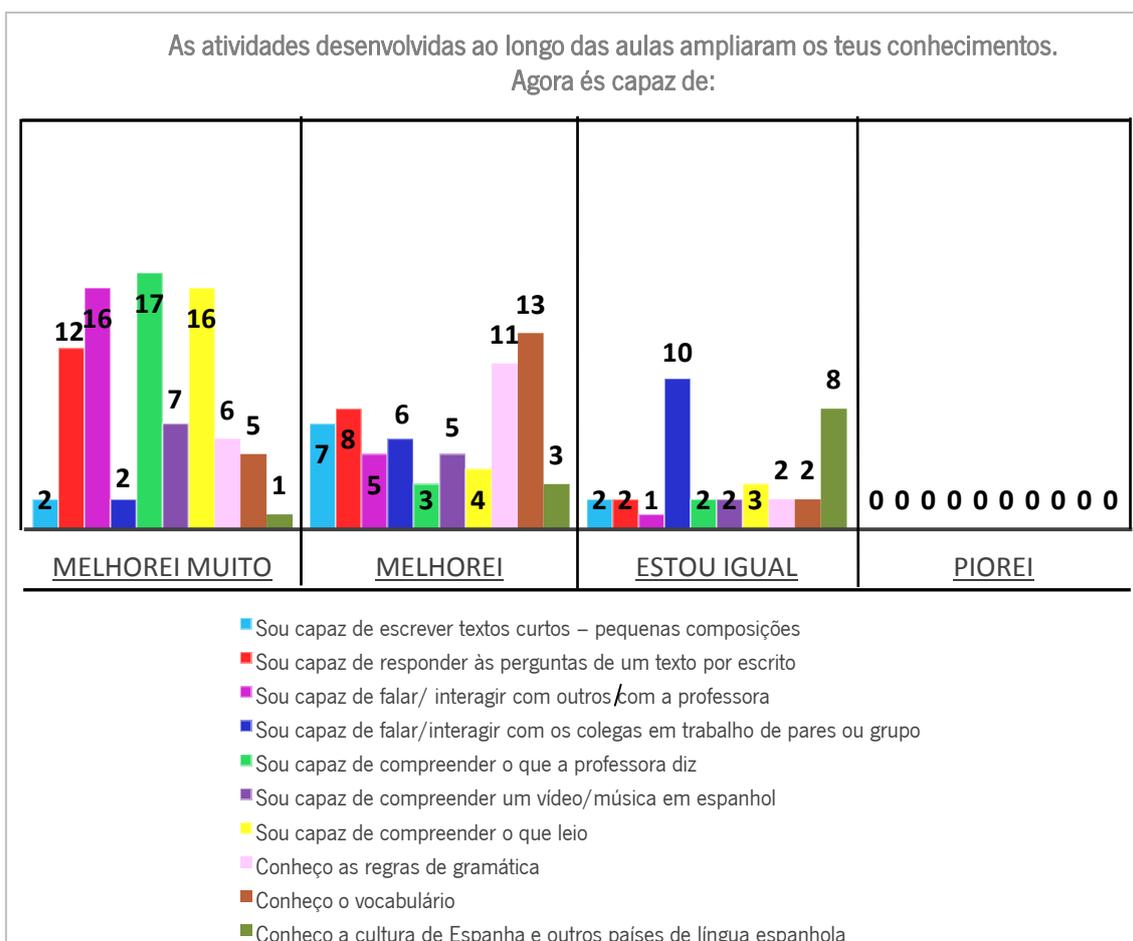


Gráfico 64 – Perceções de melhoria na turma de Espanhol

Questionário inicial e final da disciplina de Inglês

Ao questionário inicial e final de Inglês responderam 29 alunos. Estes instrumentos foram utilizados no início e no final da intervenção por forma a avaliar o efeito da mesma, segundo a opinião dos alunos. Apresenta-se em seguida a análise comparativa dos resultados das seguintes perguntas:

Questionário Inicial

Quando falas em inglês na aula e sentes dificuldades em exprimir o que queres, o que fazes?

Quando ouves a professora ou um diálogo/vídeo/música/texto em inglês e sentes dificuldades em compreender o que ouves, o que fazes?

Quando falas em inglês na aula, o que sentes?

Quando trabalhas em pares ou em grupo na aula de inglês, que língua usas na interação com os colegas?

Na aula costumavas falar em inglês?

Achas que as seguintes atividades são úteis para aprender inglês?

Questionário final

Quando falaste em inglês na aula e sentiste dificuldades em exprimir o que querias, o que fizeste?

Quando ouviste a professora ou um diálogo/vídeo/música/texto em inglês e sentiste dificuldades em compreender o que ouviste, o que fizeste?

Quando falaste em inglês na aula, o que sentiste?

Quando trabalhaste em pares ou em grupo na aula de inglês, que língua usaste na interação com os colegas?

Na aula costumaste falar em inglês?

Achas que as seguintes atividades foram úteis para aprender inglês?

A partir do gráfico 65, podemos observar uma evolução dos alunos nas estratégias que usam aquando da dificuldade em se exprimirem em inglês.

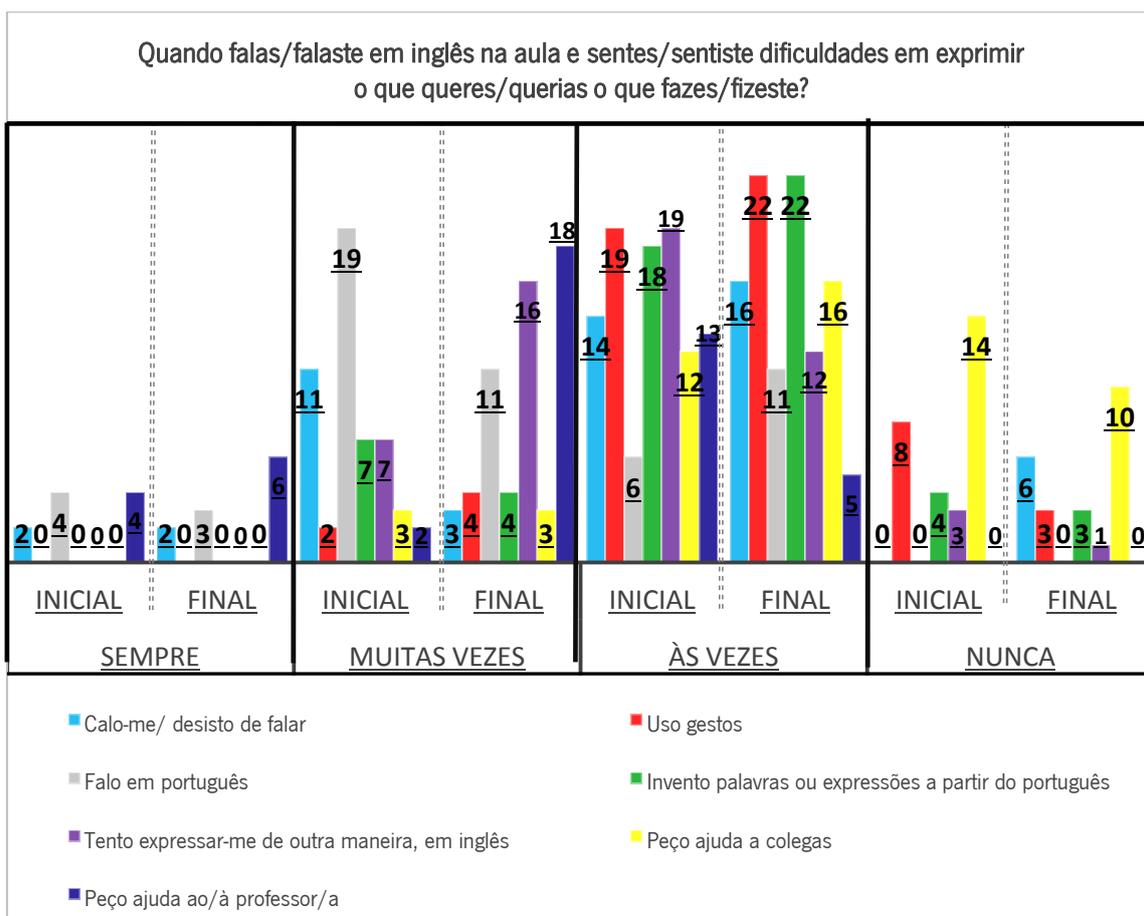


Gráfico 65 – Análise comparativa: estratégias usadas perante as dificuldades em falar inglês

No início do ano letivo, referem que recorriam muitas vezes ao uso da LM (65,5% dos alunos) e pedindo pouca ajuda à professora (apenas cerca de 7% da turma). Em contrapartida, nestes dois aspetos os alunos afirmam terem assumido uma postura mais pró-ativa perante o uso da LE e um maior interesse em participar em Inglês. Menos alunos referem usar a LM na sala de aula (38%) e muitos mais dizem recorrer à professora para os ajudar a exprimir-se na LE (62%). De facto, muitos alunos questionavam-me (ex., “como se diz isto em Inglês?”). Também o item “tento expressar-me de outra maneira em inglês” sofreu uma melhoria significativa entre o início e o fim da intervenção, de 24% para 55%.

As estratégias usadas para a compreensão oral do discurso em inglês (gráfico 66) apresenta resultados também importantes.

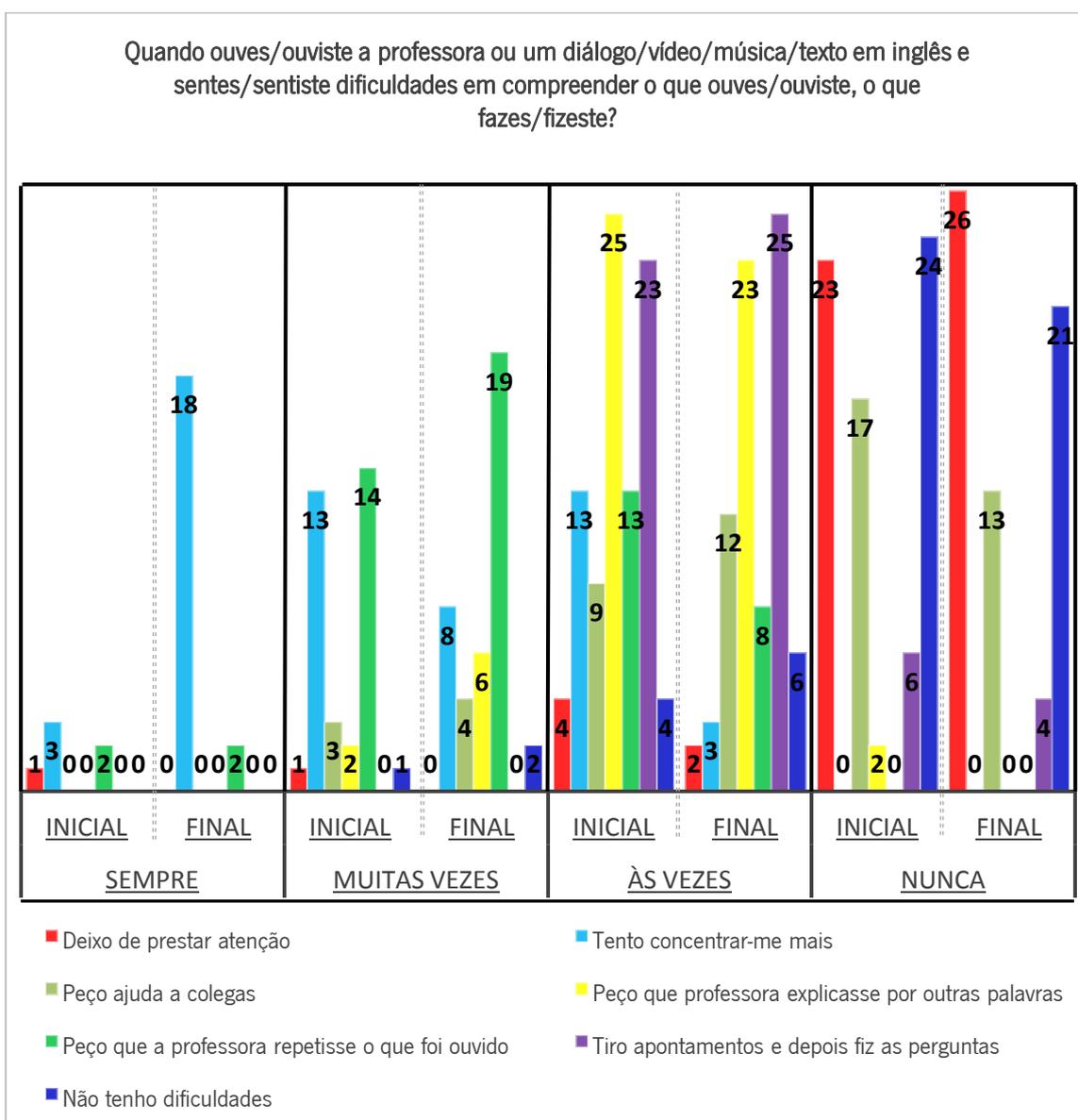


Gráfico 66 – Análise comparativa: estratégias usadas perante as dificuldades em ouvir/entender inglês

Os alunos demonstraram uma preocupação em concentrar-se sempre que não compreendiam o que era ouvido. Relativamente ao início do ano, na coluna “sempre”, 10% dos alunos apontavam que tentavam concentrar-se mais, enquanto que, no final do ano, 62% indicaram tê-lo feito. Na fase final, 90% dos alunos afirmam que nunca deixaram de prestar atenção, aspeto que me deixa profissionalmente satisfeita.

No que respeita ao sentimento dos alunos quando usam a LE (gráfico 67), também se observam melhorias.

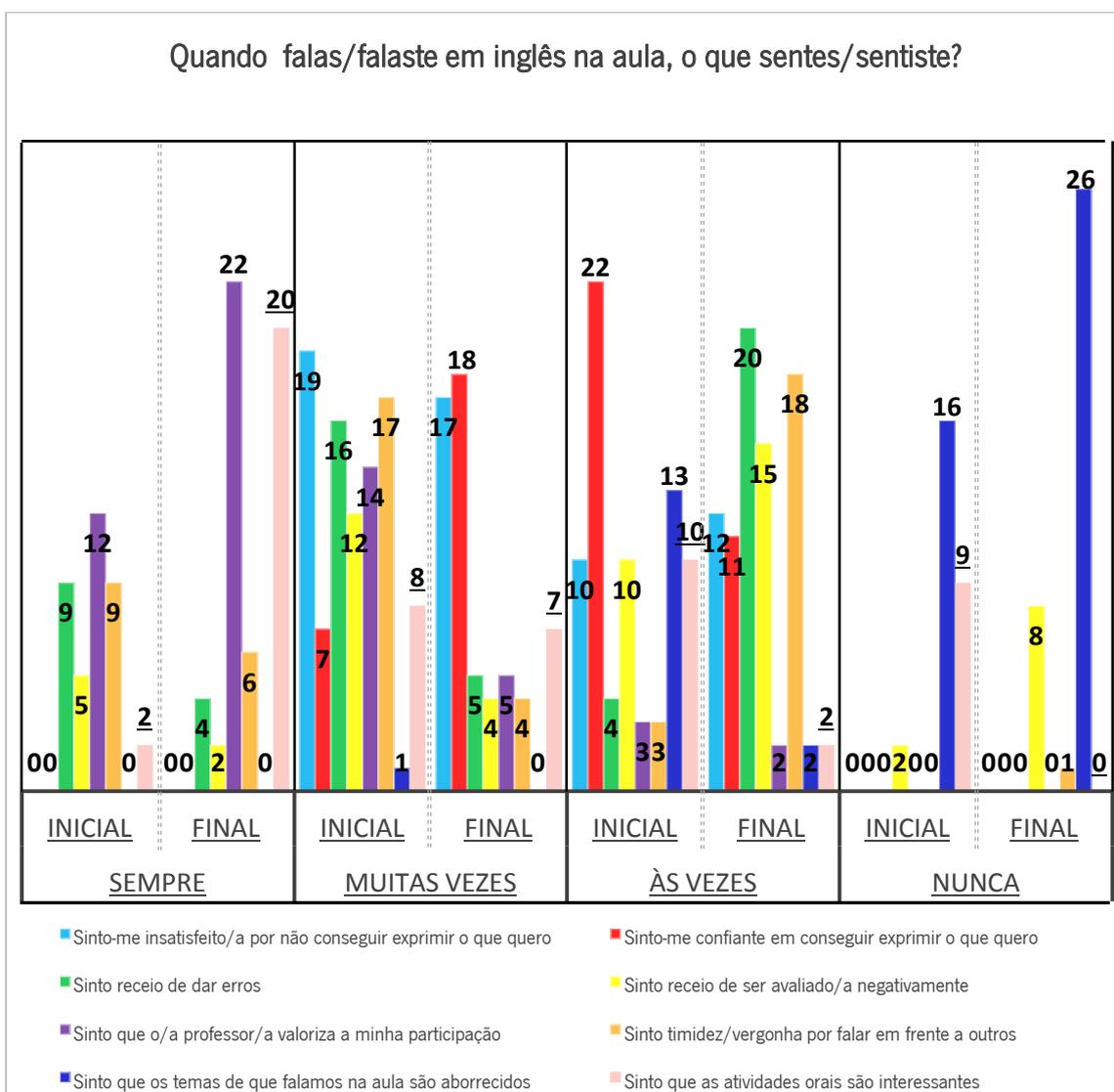


Gráfico 67 – Análise comparativa: sentimentos face ao uso do inglês

Observa-se que, no final do ano letivo, 90% da turma não considera que os temas abordados foram aborrecidos e 76% sentem que a professora valorizou a sua participação. Ambos os valores são considerados como melhorias relativamente ao questionário inicial.

Também a questão da timidez/vergonha foi trabalhada e o número de alunos que inicialmente apontavam como um fator que sentiam “muitas vezes” (59%), baixa significativamente (14%). Como já referi anteriormente, penso que este aspeto foi muito melhorado devido à tipologia de aulas preparadas, num ambiente descontraído, sem receios da avaliação, com despenalização do erro e reforços positivos constantes. Daí, certamente, os alunos considerarem que valorizei as suas participações. No entanto, os dados também apontam que o receio de dar erros e a falta de confiança são aspetos que, embora tenham melhorado na perceção dos alunos, persistem e necessitam de maior trabalho futuro.

O gráfico 68 é um indicador de como o trabalho em pares ou grupos não foi tão profícuo quanto o esperado no que respeita ao uso da LE.

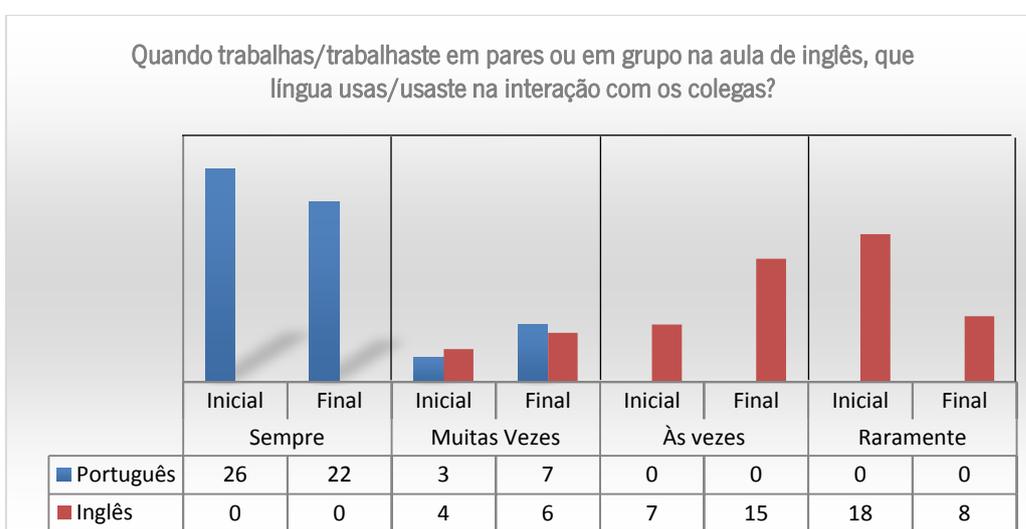


Gráfico 688 – Análise comparativa: uso da LM e inglês nos trabalhos de grupo/par

Penso que o facto de a turma possuir 29 alunos dificulta um pouco o trabalho individualizado por parte do professor. Provavelmente, se se tratasse de uma turma mais reduzida, eu teria a oportunidade de poder estar em todos os pares e grupos, reforçando a ideia da importância de usarem a LE. Mesmo assim, podemos observar algumas melhorias, mesmo que pouco significativas. O uso da LM é evidente e a LE é “às vezes” usada. Contudo, ressalvo que se trata de uma turma de 7^o ano, nível A1, o que pode explicar o menor recurso à LE no trabalho colaborativo. O recurso à LM foi intencional em momentos de reflexão sobre a aprendizagem, mas também poderá revelar-se necessário na realização das tarefas linguísticas em níveis iniciais de aprendizagem, para que os alunos possam discuti-las entre si e colaborar na resolução de dificuldades. De acordo com Jimenez Raya, Lamb e Vieira (2007: 59),

Uma pedagogia para a autonomia requer que os professores determinem as circunstâncias em que a língua materna se *pode* tornar num *instrumento de emancipação*, e o seu uso

deve ser planeado cuidadosa e intencionalmente. Recusar o uso da língua materna com base na ideia de que pode estorvar a aprendizagem da língua estrangeira pode transformar a *própria* língua estrangeira numa ferramenta que *descapacita* os alunos.

Não descurando dados anteriores, que revelam dificuldades associadas ao uso da LE na aula, o gráfico 69 apresenta resultados extremamente importantes sobre o valor do projeto. A frequência do uso da LE sofreu uma melhoria significativa na percepção dos alunos, o que também é confirmado pela minha percepção nas aulas ao longo do projeto. Na opção “muitas vezes”, os resultados sobem de 21% para 62%, e na opção “raramente” descem de 31% para 3%. Penso que este aspeto se deve ao facto de ter proporcionado momentos onde todos podiam participar, num ambiente de equidade, com atividades orais que os alunos consideraram educativas e interessantes, como foi possível observar em resultados do questionário de autorregulação.



Gráfico 69 – Análise comparativa: frequência do uso do inglês

Relativamente à utilidade de diversos tipos de atividades relacionadas com a oralidade (gráfico 70), e tal como o gráfico anterior, também aqui encontramos resultados que podem indicar a pertinência e o sucesso deste projeto, na medida que no final do ano parece existir uma maior valorização dos diálogos, *role-plays*, atividades lúdicas, audição de textos, canções, apresentação de temas e visionamento de filmes. De um modo geral, os alunos apreciam positivamente as atividades apresentadas, encarando-as como muito úteis para a aprendizagem do inglês.

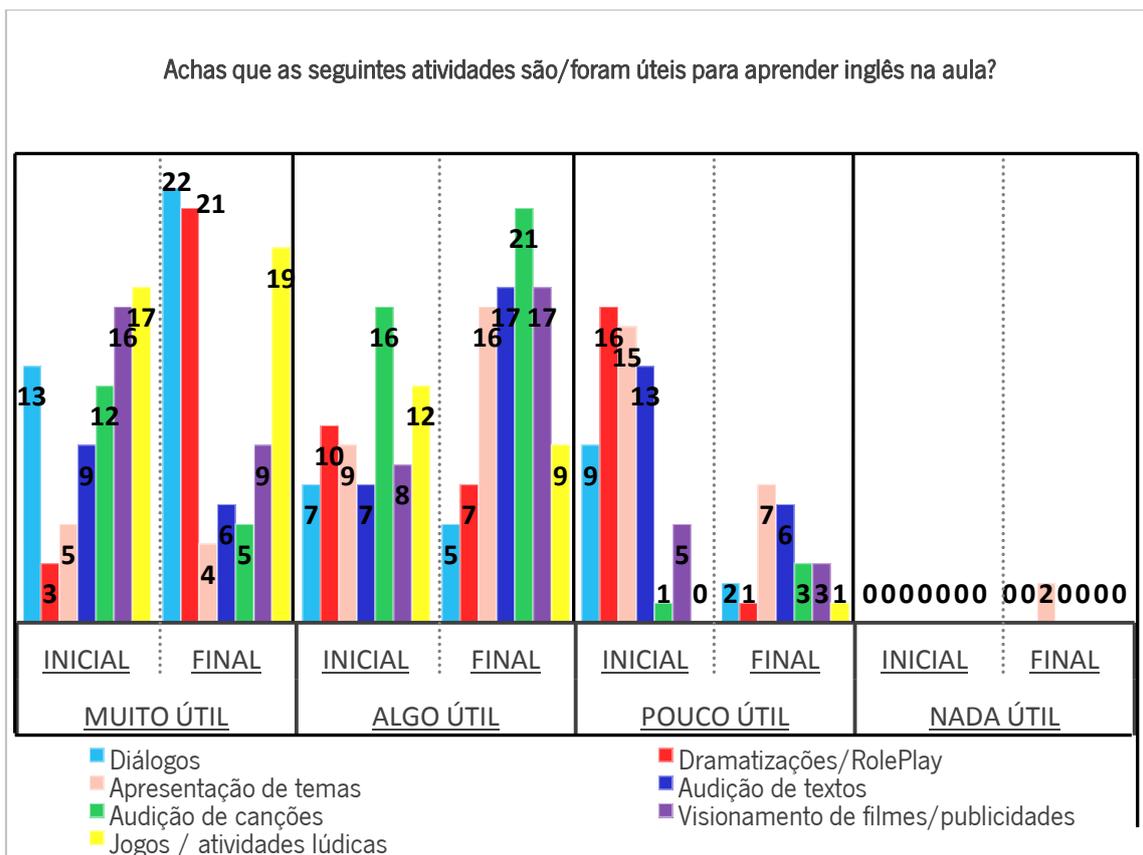


Gráfico 70 – Análise comparativa: utilidade das atividades para aprender inglês

Questionário inicial e final de Espanhol

Ao questionário inicial e final de Espanhol responderam 24 alunos. Estes instrumentos, tal como na disciplina de Inglês, foram utilizados no início e no final da intervenção por forma a avaliar o efeito da mesma, segundo a opinião dos alunos. Apresenta-se em seguida a análise comparativa dos resultados nas mesmas perguntas consideradas acima no caso do Inglês.

A partir do gráfico 71, podemos observar uma evolução dos alunos nas estratégias que usaram aquando da dificuldade em se exprimirem em espanhol. No início do ano letivo demonstraram bastantes dificuldades, recorrendo, muitas vezes, ao uso da LE (71% dos alunos) e pedindo pouca ajuda à professora (apenas cerca de 12,5% da turma). Em contrapartida, no final, os alunos afirmam terem assumido uma postura mais pró-ativa perante o uso da LE e um maior interesse em participar em espanhol. Muito menos alunos usaram a LM na sala de aula (12,5%), e muitas vezes recorreram à professora para os ajudar a exprimirem-se na LE (62,5%). De assinalar que, no início, 96% dos alunos não recorriam à ajuda do colega e no final ainda se

registaram 79%. Apesar da melhoria, este valor continua muito elevado, aspeto que me parece pertinente referir aquando das considerações finais.

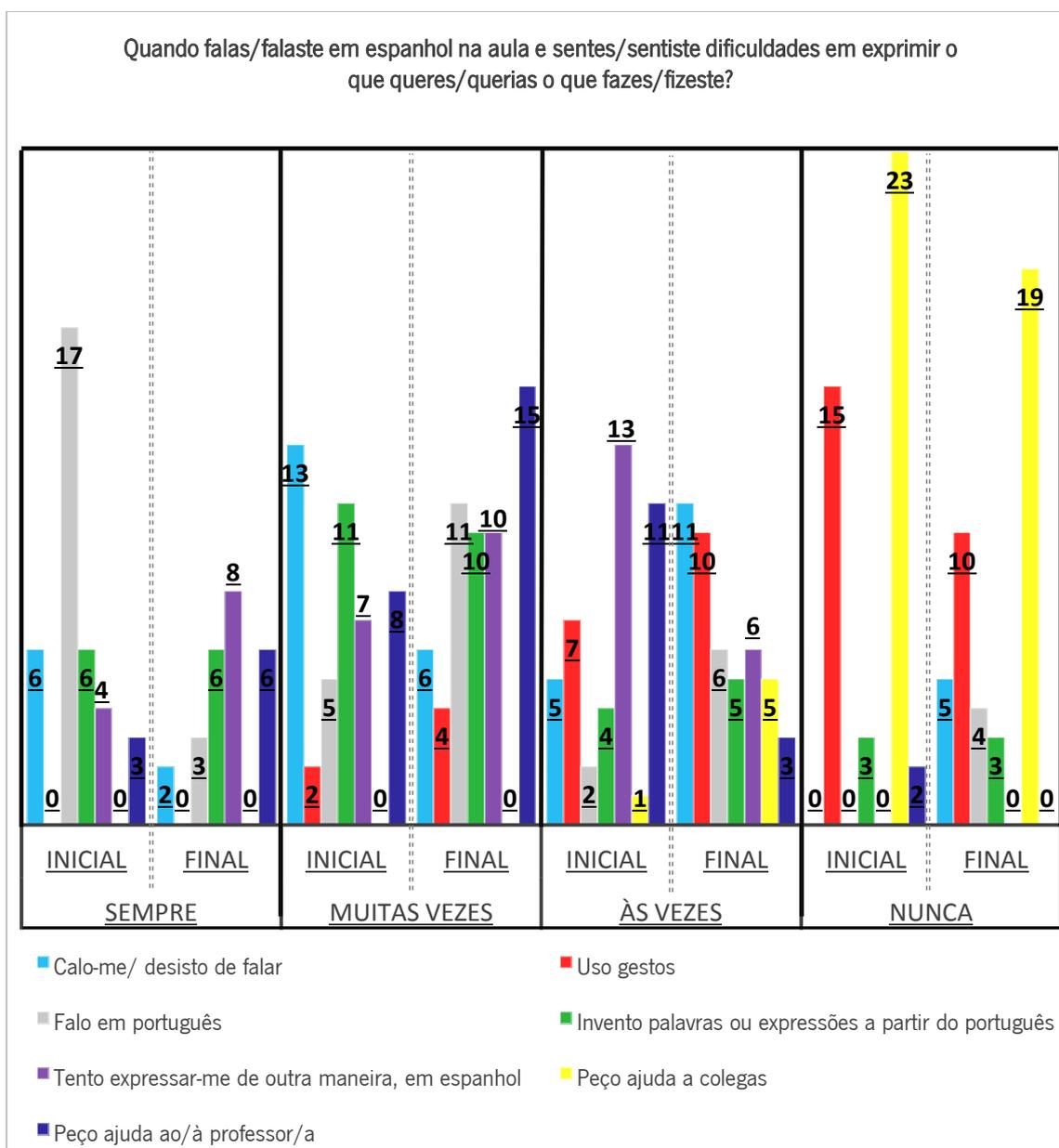


Gráfico 71 – Análise comparativa: estratégias usadas perante as dificuldades em falar espanhol

Relativamente à compreensão oral (gráfico 72) e comparativamente à turma de Inglês, esta turma apresenta dados bastante diferentes, principalmente no que se refere à dificuldade que os alunos dizem ter aquando da audição de enunciados orais. Inicialmente, 21% dos alunos afirmavam nunca ter dificuldades e no final registam-se 58% de respostas. Como já anteriormente referi, penso que este facto está diretamente relacionado com a semelhança entre o espanhol e a LM. Independentemente de ser eu ou o professor Orientador a dar a aula, os

alunos compreendiam muito bem o que era dito e pedido. Também se pode analisar a melhoria dos alunos relativamente à atenção na aula, registando-se inicialmente que 8 alunos (33%) nunca deixaram de prestar atenção e no final do ano 16 alunos (67%) assinalam esta escolha.

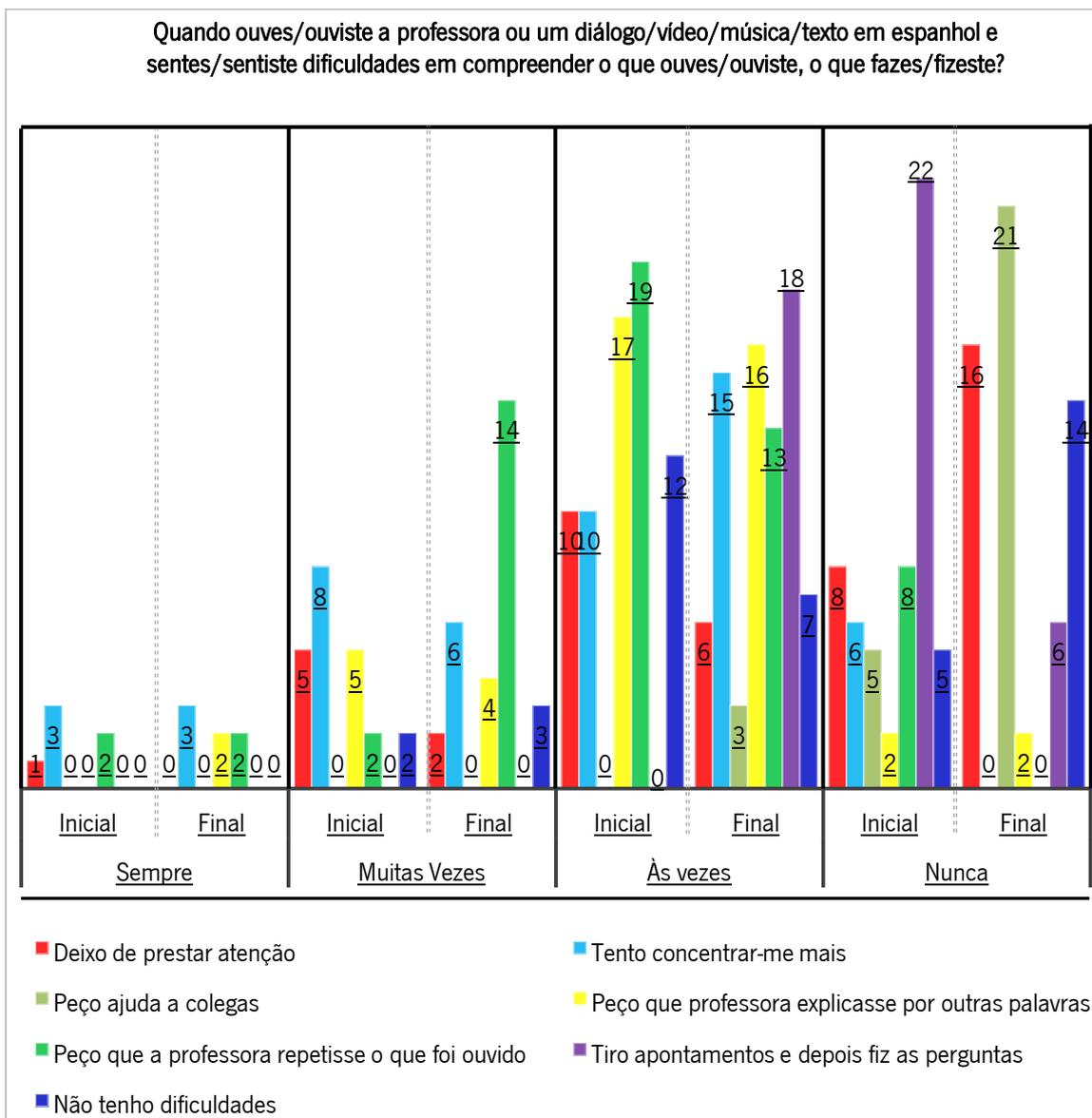


Gráfico 72 – Análise comparativa: estratégias usadas perante as dificuldades em ouvir/entender espanhol

Tal como podemos ver a partir da análise do gráfico 73, os alunos foram perdendo alguns receios e vergonhas aquando da participação oral em LE na sala de aula, apresentando valores muito semelhantes no fator confiança no início e final do ano.

No que respeita ao sentimento dos alunos quando usam a LE, reparamos que, no final do ano letivo, 92% da turma nunca considera que os temas abordados foram aborrecidos e 92% sentem que a professora valorizou a sua participação, quando inicialmente apenas 8% assinalou

esta resposta. Penso que este valor poderá ser interpretado pelo facto de haver muitos alunos repetentes e, talvez, se estarem a reportar ao docente do ano letivo anterior. Também a questão da timidez/vergonha foi trabalhada, sendo que a soma das respostas “sempre” e “muitas vezes” desce de 83% para 17%. Como já referi anteriormente, penso que este aspeto foi muito melhorado devido à tipologia de aulas preparada, num ambiente descontraído, sem receios da avaliação, despenalizando o erro e fornecendo reforços positivos constantes. Daí, certamente, os alunos considerarem, tal como os de Inglês, que valorizei as suas participações, aspetos que, na minha opinião, se encontram todos interligados.

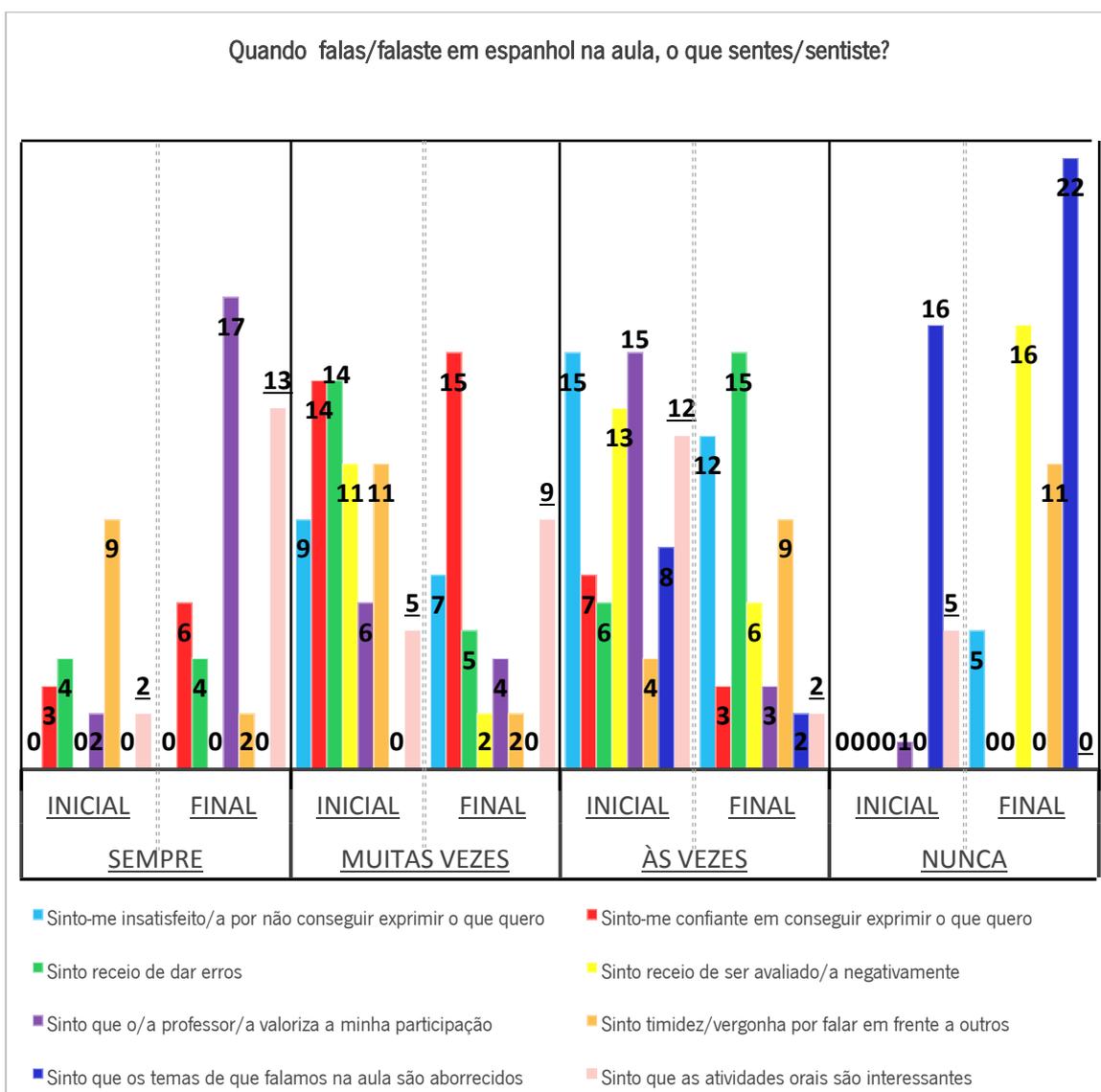


Gráfico 73 – Análise comparativa: sentimentos face ao uso do espanhol

Muito à semelhança da turma de inglês, o trabalho de pares não foi tão profícuo quanto o esperado (gráfico 74). O facto de a turma possuir muitos alunos repetentes, provenientes de

turmas diferentes, com idades também diferentes, e também o facto de serem alunos muito conflituosos, proporcionou trabalhos em pares pouco produtivos. Quase nunca foi usado o espanhol neste tipo de estratégia, apesar de ter tentado trabalhar esta competência em consonância com o professor Orientador.

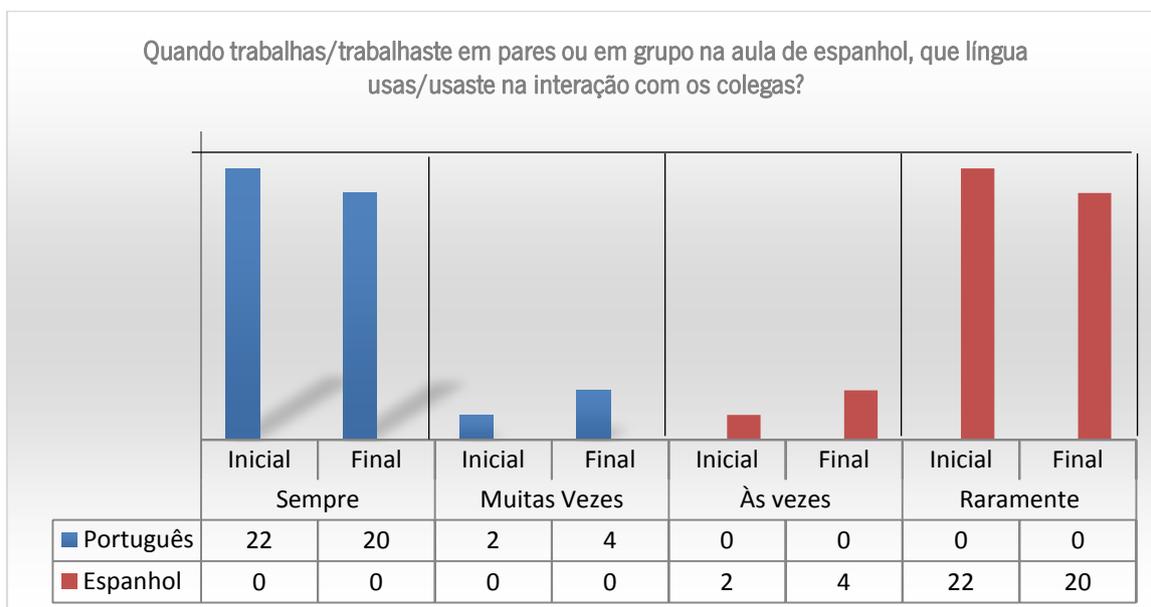


Gráfico 74 – Análise comparativa: o uso da LM e espanhol aquando dos trabalhos de grupo/par

O gráfico 75 apresenta informações importantes para avaliar a pertinência do projeto no que respeita ao uso oral da LE na aula.

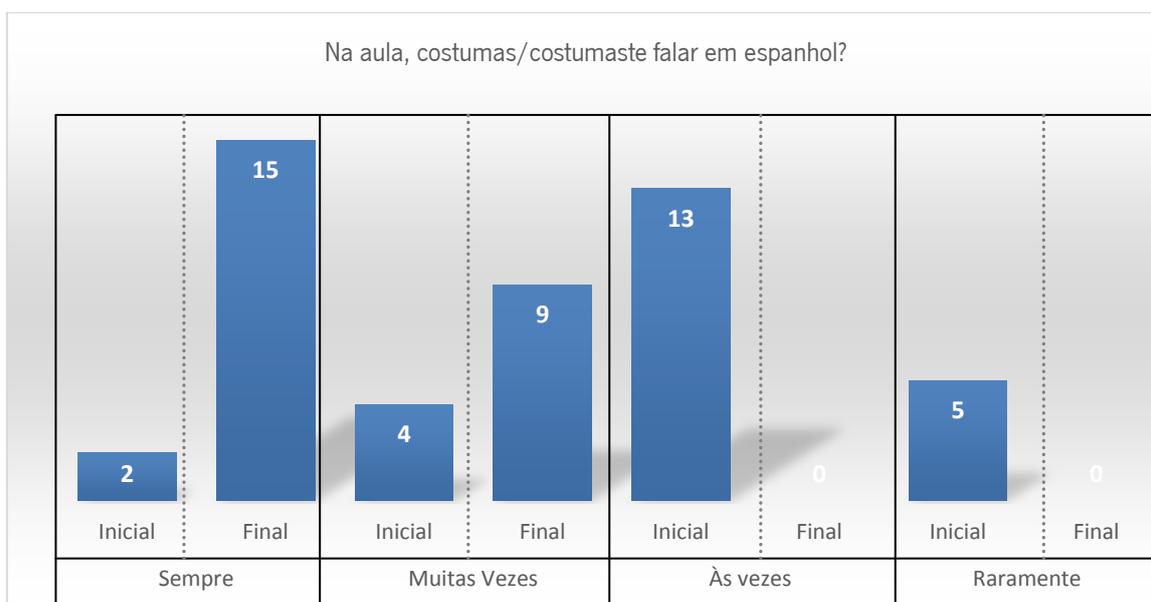


Gráfico 75 – Análise comparativa: frequência do uso do espanhol

Os alunos perceberam a importância de atividades como diálogos (subiu de 8% para 75%), *Juego de Rol* (subiu de 17% para 67%) e audição de textos (subiu de 12,5% para 71%) na aprendizagem da língua espanhola. Penso que estas subidas tão drásticas se devem ao facto de muitos alunos terem realizado estas atividades pela primeira vez, reconhecendo o seu valor na aquisição da LE. A apresentação de temas também foi considerada algo útil no final do ano (subiu de 38% para 58%). Ressalvo, novamente, o facto de muitas destas atividades terem sido uma novidade para estes alunos que frequentaram o espanhol pela primeira vez.

De um modo geral os alunos apreciam positivamente as atividades apresentadas, encarando-as como muito úteis para a aprendizagem do espanhol.

5. Considerações finais

A oralidade é, normalmente, a competência menos trabalhada nas salas de aula, não por ser menos importante do que a escrita ou a leitura, mas talvez porque exige um conjunto de situações e ambientes propícios para a sua exploração, que muitas vezes têm de ser criados pelo professor de acordo com a turma com quem trabalha. Embora os manuais escolares integrem propostas de trabalho oral, há que variar o tipo de atividades e ajustá-las aos gostos dos alunos.

Ao tomar a decisão de trabalhar as competências da oralidade no meu projeto de estágio, procurei perceber qual o seu papel no quotidiano, a importância do uso oral da LE e, mais concretamente, planificar e criar atividades que fossem capazes de desenvolver essas mesmas competências no aluno. Mesmo assim, por vezes são planificadas atividades que para o docente parecem ser inovadoras, originais e apelativas, mas que depois não resultam tão bem por condicionalismos de ordem exterior, como a indisciplina, a falta de pontualidade e os problemas que certos alunos apresentam e que acabam por afetar toda a turma. Assim, algumas estratégias tiveram de ser repensadas e as atividades foram sendo reformuladas à medida que obtinha um maior conhecimento das turmas. Compreendi que ao desenho de estratégias adequadas aos alunos é crucial para despertar a sua motivação e participação. Dessa forma, pensei em atividades que ampliassem os seus conhecimentos e que fossem significativas para eles, tratando temas do seu interesse, dando-lhes oportunidade para que expressassem a sua opinião, e cujo grau de dificuldade fosse progressivo.

Este projeto de investigação-ação também tentou desenvolver a autonomia dos alunos, envolvendo-os em processos de reflexão através de questionários e instrumentos de

autorregulação, o que resultou numa melhor compreensão das práticas educativas por parte dos deles, mas também da minha parte, traduzindo-se num aperfeiçoamento da minha ação em sala de aula e do meu processo de construção de conhecimento profissional, para o qual muito contribuiu a recolha e análise de informação.

Para desenvolver a autonomia dos alunos com quem trabalhei tentei, desde cedo, explicar-lhes que deveriam aprender a organizar-se, desenvolvendo métodos de estudo (tomar notas, consultar materiais de apoio, tirar dúvidas, etc.); gerir o seu tempo, definindo prioridades na realização das tarefas. Assim, à medida que foram realizando as tarefas que propus, expliquei que deveriam respeitar as instruções dadas, testando soluções e fazendo escolhas; noutras tarefas comentei que deveriam procurar e utilizar os materiais disponíveis e/ou fontes diversas de informação, fazendo uso da internet, revistas, etc.; finalmente, procurei que os alunos se autoavaliassem, reconhecendo aspetos fortes e dificuldades encontradas.

Penso que criei condições para que o aluno, progressivamente, aumentasse a autonomia na sala de aula, através, por exemplo, da elaboração de guiões de trabalho, da consulta de materiais de apoio, da criação de momentos de trabalho autónomo, bem como a criação de trabalhos de grupo e/ou pares, com a obrigatoriedade de utilizar outros espaços para além da sala de aula – o centro de recursos, a sala de computadores, a biblioteca ou a casa, com listas de verificação, e fichas de autocorreção, etc. Assim, criei tempos de regulação das aprendizagens, proporcionando-lhes momentos de reflexão, recolhendo sugestões dos alunos para aulas futuras, sem nunca descuidar tempos de comunicação, permitindo-lhes a apresentação dos seus trabalhos, dando sentido social às suas aprendizagens. Durante todo este processo de mediação e facilitação das aprendizagens desenvolvi a autonomia dos alunos.

De um modo geral, em virtude do que ficou exposto no capítulo anterior, posso concluir que os objetivos delineados para o meu Plano de Intervenção foram atingidos. As estratégias e atividades planificadas permitiram o desenvolvimento de diferentes destrezas, especialmente a competência oral. Globalmente, os alunos de ambas as turmas demonstraram saber retirar a informação relevante das várias tarefas que propus. Foram gradualmente capazes de criar/desenvolver pequenos registos orais, utilizando frases simples e vocabulário adequado, para focarem temáticas pessoais ou relacionadas com a vivência escolar, e outros conteúdos trabalhados em articulação com documentos reguladores da disciplina (programas, manuais, planificações e outros), melhorando a capacidade de interagir em LE com os colegas e com a professora.

As atividades potenciadoras da oralidade foram criadas tendo em consideração os resultados do questionário inicial, onde os alunos deram a sua opinião em relação ao tipo de tarefas e materiais a utilizar nas aulas e identificaram as dificuldades sentidas em relação à disciplina, refletindo sobre necessidades de aprendizagem. Assim, foram utilizados materiais autênticos e outros produzidos por mim; foram realizadas várias tarefas em pequeno e grande grupo, com o objetivo de motivar e incentivar os alunos a participar em LE, não se sentindo inibidos; introduzi questões geradoras de discussões, desenvolvendo o espírito crítico dos alunos, motivando-os a expressar opiniões pessoais de modo a intensificar o uso da LE na sala de aula. De igual forma, durante o período de lecionação, foi adotada uma atitude de despenalização do erro oral e foi criado um ambiente onde os alunos se sentissem confortáveis e seguros para falar, como estratégia para desenvolver a oralidade.

Foi um projeto que envolveu grande empenho e investimento pessoal, onde tentei sempre absorver os conhecimentos transmitidos pelas minhas Supervisoras, Orientadores Cooperantes e Professores dos seminários da Universidade do Minho. Realço o trabalho dos Orientadores Cooperantes, pois acompanharam de perto todo o trabalho que desenvolvi, todas as minhas preocupações, dificuldades e frustrações, bem como os meus sucessos e alegrias.

Relativamente ao meu desempenho, esforcei-me sempre por preparar as minhas aulas com rigor científico e pedagógico, adaptando as atividades e estratégias às características das minhas turmas. Procurei sempre transmitir os conteúdos de uma forma clara, interessante, rigorosa, inovadora e motivadora, tendo sempre em atenção se os alunos me acompanhavam ou se tinham dúvidas.

Sempre que diagnostiquei problemas ao nível de assimilação dos conteúdos, insisti nos mesmos. Para colmatar as dúvidas, elaborei diversas atividades de reforço da matéria, bem como de revisão ou remediação. Fui sempre assídua e pontual, transmitindo aos meus alunos valores como a responsabilidade, esforço e trabalho. Por outro lado, desenvolvi uma boa relação com os meus alunos, baseada na confiança e no respeito, e na qual os alunos entenderam e souberam distinguir os momentos de trabalho e os de maior descontração.

A principal limitação deste trabalho relaciona-se com o escasso tempo de lecionação, pois penso que a prática pedagógica necessitaria de uma carga horária maior e, no meu caso, isso limitou um pouco o desenvolvimento das atividades promotoras da oralidade. Com mais tempo, os resultados poderiam ser ainda mais visíveis. Por outro lado, as exigências dos programas das disciplinas exigem dos professores uma autêntica “corrida contra o tempo” e não se pode descurar as planificações de médio e longo prazo elaboradas na escola. Assim, todas as

aulas planejadas para este projeto estiveram em conformidade com essas planificações e, por vezes, tornou-se difícil desenvolver determinadas estratégias enfatizando a competência oral.

Finalizo dizendo que uma das ambições para este ano letivo prendeu-se com a implementação de aulas em que os alunos fossem ativos e assumissem um papel central. Também foi minha pretensão estimular nos alunos o seu espírito crítico, não só relativamente a temas estudados e ao desenvolvimento da oralidade, mas também face à sua própria aprendizagem, desenvolvendo a autonomia. Penso que estas ambições foram cumpridas com sucesso. Considero que realizei um trabalho sério e comprometido, e que o impacto nos alunos foi significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
Disponível em:
<https://pt.scribd.com/doc/94780342/Fundamental-Considerations-in-Language-Testing>
- BAILEY, K.M. (2005). *Practical English Language Teaching: Speaking*. New York: McGraw-Hill.
- BALDIN, M. (2013). *O enfoque por tarefas no ELE: reflexões teórico práticas*. Tese de conclusão de curso. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.
Disponível em:
<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/118166/000734069.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- BARALO, M. (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*. *Carabela*, 47. 5-36.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* 4. New York: Longman.
- BUENO, A, D. MADRID and N. MCLAREN, (eds). (2006). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
Disponível em:
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero6/r_nieto.pdf
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/30666#.VhLiXexViko>
- CANALE, M. e SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: *Applied Linguistics*.
Disponível em:
<http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
Disponível em:
<https://pt.scribd.com/doc/129898929/Ensenar-Lengua-Daniel-Cassany-Marta-Luna-Gloria-Sanz>
- CASTRO, M., VASCONCELOS, F. e MAIA, M. (2006). *A abordagem por tarefas ao ensino-aprendizagem do Inglês Uma experiência de micro-avaliação do impacto das tasks nos alunos*. Em *Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 4*, Braga: Universidade do Minho, 25-32.
Disponível em:
<http://www.euro-pal.net/GetResource?id=135>
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES, Instituto Cervantes
Disponível em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm
- COSTA, M. (2009). *A Oralidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras: um estudo de caso na disciplina de Inglês no contexto escolar português*.

Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11345/1/TESE.pdf>

COUTINHO, C., SOUSA, A., DIAS, A. BESSA, F. FERREIRA, M^a., VIEIRA, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas Instituto de Educação. Psicologia Educação e Cultura*. Universidade do Minho, vol. XIII, nº 2, 455-479. Portugal

Disponível em:

http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5270/1/2009_PEC_2.pdf#page=169

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO – *Competências Essenciais*.

Disponível em:

http://www.netprof.pt/pdf/Competencias_basicas/LinguasEstrangeiras.pdf

ESTAIRE, S. (1999). *Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo*. In: *La enseñanza de español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 53- 72.

ESTAIRE, S. ZANÓN, J. (1990). *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*. In: Centro Virtual Cervantes.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon13.htm.

HARMER, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. London: Longman.

HERNÁNDEZ, M. J. y ZANÓN, J. (1990). *La enseñanza de la comunicación en la clase de español*. CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera, 5, 12-19.

HYMES, D. H. (1979). *On Communicative Competence*. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T. e 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

KALAN, M. (2006). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 981-996.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf

LAIA, F. (2010). *Expressão oral em Francês Língua Estrangeira: concepção e análise de instrumentos de avaliação*. Dissertação de Mestrado em Estudos Francófonos. Universidade Aberta.

Disponível em:

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1690/1/Express%C3%A3o%20oral%20em%20FLE.pdf>

LATORRE, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

LIMA, N. (2013). *A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa*. Web-Revista SOCIODIALETO. Vol. 3, nº 9.

Disponível em:

<http://sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013010917.pdf>

MARTÍN, D. (2011). *Tesis doctoral: El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*.

Disponível em:

<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de Espanhol – Nível de iniciação 7^o, 8^o e 9^o ano de escolaridade*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda

Disponível em:

<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143&ppid=3>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa e Organização Curricular do 3^o Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Antunes & Amilcard, Lda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*.

Disponível em:

<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>

(versão portuguesa)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

(versão inglesa)

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

(versão espanhola)

NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

REIS, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP-2. Ministério de Educação.

Disponível em :

http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

SILVA, V. (2004). *Competência comunicativa em língua estrangeira (que conceito é esse?)*. Soletas 4.8 SUP Academic OneFile

Disponível em:

<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletas/article/view/4498/3297>

VÁZQUEZ LÓPEZ, M. (2009). *Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas*. In: redELERevista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera. Número 9.
Disponível em:
http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf.

ZANÓN, J. (1990). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras*. CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera, 5, 19-28.

ZHANG, Y. (2009). *Reading to speak: Integrating oral communication skills*. English Teaching Forum, 47(1), 32-34.
Disponível em:
<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/2009/09-47-1.html>

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário Inicial: Inglês e Espanhol

Aprender inglês

Com este questionário, quero saber o que pensas sobre a aprendizagem de inglês e conhecer melhor os alunos da turma. A resposta é **confidencial e anónima**. E lembra-te: isto não é um teste, logo não existem respostas corretas! Agradeço, desde já, a tua colaboração.

1. O que te motiva a aprender inglês? Assinala as tuas respostas com um X.

Gosto muito da língua inglesa	
Posso falar com amigos/familiares que falam inglês	
Posso vir a estudar ou a trabalhar em países de língua inglesa	
O inglês é importante por ser uma das línguas mais faladas do mundo	
O inglês é fácil de aprender	
Outros motivos:	

2. Fora da aula, de que forma contactas com a língua inglesa? Assinala as tuas respostas com X.

Músicas		Livros	
Televisão		Revistas	
Rádio		Jornais	
Internet		Amigos/familiares	
Cinema		Não contacto com a língua	

3. O que é mais importante para ti na aprendizagem de inglês? E mais difícil? Assinala as tuas respostas com X.

	Mais importante	Mais difícil
Ser capaz de escrever		
Ser capaz de falar/ interagir com outros		
Ser capaz de compreender o que ouço		
Ser capaz de compreender o que leio		
Conhecer as regras de gramática		
Conhecer o vocabulário		
Conhecer a cultura de Inglaterra outros países de língua inglesa		

4. Quando falas em inglês na aula e sentes dificuldades em exprimir o que queres, o que fazes? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Calo-me/ desisto de falar				
Uso gestos				
Falo em português				
Invento palavras ou expressões a partir do português				
Tento expressar-me de outra maneira, em inglês				
Peço ajuda a colegas				
Peço ajuda ao/à professor/a				
Outras estratégias:				

5. Quando ouves o/a professor/a ou um diálogo/vídeo/música/texto em inglês e sentes dificuldades em compreender o que ouves, o que fazes? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Deixo de prestar atenção				
Tento concentrar-me mais				
Peço ajuda a colegas				
Peço que professora explicasse por outras palavras				
Peço que a professora repetisse o que foi ouvido				
Tiro apontamentos e depois fiz as perguntas				
Não tenho dificuldades				

6. Quando falas em inglês na aula, o que sentes? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Sinto-me insatisfeito/a por não conseguir exprimir o que quero				
Sinto-me confiante em conseguir exprimir o que quero				
Sinto receio de dar erros				
Sinto receio de ser avaliado/a negativamente				
Sinto que o/a professor/a valoriza a minha participação				
Sinto timidez/vergonha por falar em frente a outros				
Sinto que os temas de que falamos na aula são aborrecidos				
Sinto que as atividades orais são interessantes				

7. Na aula, costumavas falar em inglês? Assinala a tua resposta com X.

Sempre _____ Muitas vezes _____ Às vezes _____ Raramente _____

8. Quando trabalhas em pares ou em grupo na aula de inglês, que língua usas na interação com o/s colega/s? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Inglês				
Português				

9. Achas que as seguintes atividades são úteis para aprender inglês na aula? Assinala as tuas respostas com X.

	Muito útil	Algo útil	Pouco útil	Nada útil
Diálogos				
Dramatizações/RolePlay				
Apresentação de temas				
Audição de textos				
Audição de canções				
Visionamento de filmes/publicidades				
Jogos / atividades lúdicas				
Outras:				

Muito obrigada pela colaboração!

A professora estagiária, Sandrine Magalhães

Aprender espanhol

Com este questionário, quero saber o que pensas sobre a aprendizagem de espanhol e conhecer melhor os alunos da turma. A resposta é **confidencial e anónima**. E lembra-te: isto não é um teste, logo não existem respostas corretas! Agradeço, desde já, a tua colaboração.

1. O que te motiva a aprender espanhol? Assinala as tuas respostas com um X.

Gosto muito da língua espanhola	
Posso falar com amigos/familiares que falam espanhol	
Posso vir a estudar ou a trabalhar em países de língua espanhola	
O espanhol é importante por ser uma das línguas mais faladas do mundo	
O espanhol é fácil de aprender	
Outros motivos:	

2. Fora da aula, de que forma contactas com a língua espanhola? Assinala as tuas respostas com X.

Músicas		Livros	
Televisão		Revistas	
Rádio		Jornais	
Internet		Amigos/familiares	
Cinema		Não contacto com a língua	

3. O que é mais importante para ti na aprendizagem do espanhol? E mais difícil? Assinala as tuas respostas com X.

	Mais importante	Mais difícil
Ser capaz de escrever		
Ser capaz de falar/ interagir com outros		
Ser capaz de compreender o que ouço		
Ser capaz de compreender o que leio		
Conhecer as regras de gramática		
Conhecer o vocabulário		
Conhecer a cultura de Espanha outros países de língua espanhola		

4. Quando falas em espanhol na aula e sentes dificuldades em exprimir o que queres, o que fazes? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Calo-me/ desisto de falar				
Uso gestos				
Falo em português				
Invento palavras ou expressões a partir do português				
Tento expressar-me de outra maneira, em espanhol				
Peço ajuda a colegas				
Peço ajuda ao/à professor/a				
Outras estratégias:				

5. Quando ouves o/a professor/a ou um diálogo/vídeo/música/texto em espanhol e sentes dificuldades em compreender o que ouves, o que fazes? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Deixo de prestar atenção				
Tento concentrar-me mais				
Peço ajuda a colegas				
Peço que professora explicasse por outras palavras				
Peço que a professora repetisse o que foi ouvido				
Tiro apontamentos e depois fiz as perguntas				
Não tenho dificuldades				

6. Quando falas em espanhol na aula, o que sentes? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Sinto-me insatisfeito/a por não conseguir exprimir o que quero				
Sinto-me confiante em conseguir exprimir o que quero				
Sinto receio de dar erros				
Sinto receio de ser avaliado/a negativamente				
Sinto que o/a professor/a valoriza a minha participação				
Sinto timidez/vergonha por falar em frente a outros				
Sinto que os temas de que falamos na aula são aborrecidos				
Sinto que as atividades orais são interessantes				

7. Na aula, costumavas falar em espanhol? Assinala a tua resposta com X.

Sempre _____ Muitas vezes _____ Às vezes _____ Raramente _____

8. Quando trabalhas em pares ou em grupo na aula de espanhol, que língua usas na interação com o/s colega/s? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Espanhol				
Português				

9. Achas que as seguintes atividades são úteis para aprender espanhol na aula? Assinala as tuas respostas com X.

	Muito útil	Algo útil	Pouco útil	Nada útil
Diálogos				
Dramatizações/RolePlay				
Apresentação de temas				
Audição de textos				
Audição de canções				
Visionamento de filmes/publicidades				
Jogos / atividades lúdicas				
Outras:				

Muito obrigada pela colaboração!
A professora estagiária, Sandrine Magalhães

Anexo 2 – Questionário Final: Inglês e de Espanhol

I can speak English

Com este questionário, quero saber o que pensas sobre a aprendizagem de inglês durante as aulas que dei. A resposta é **confidencial e anónima**. E lembra-te: isto não é um teste, logo não existem respostas corretas! Agradeço, desde já, a tua colaboração.

1. Quando **falaste** em inglês na aula e sentiste dificuldades em exprimir o que querias, o que fizeste? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Calei-me/ desisti de falar				
Usei gestos				
Falei em português				
Inventei palavras ou expressões a partir do português				
Tentei expressar-me de outra maneira, em inglês				
Pedi ajuda a colegas				
Pedi ajuda ao/à professor/a				
Outras estratégias:				

2. Quando **ouviste a professora** ou um **diálogo/vídeo/música** em inglês e sentiste dificuldades em compreender o que ouviste, o que fizeste? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Deixei de prestar atenção				
Tentei concentrar-me mais				
Pedi ajuda a colegas				
Pedi que professora explicasse por outras palavras				
Pedi que a professora repetisse o que foi ouvido				
Tirei apontamentos e depois fiz as perguntas				
Não tive dificuldades				
Outras estratégias:				

3. Quando **falaste em inglês na aula**, o que sentiste? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Senti-me insatisfeito/a por não conseguir exprimir o que quero				
Senti-me confiante em conseguir exprimir o que quero				
Senti receio de dar erros				
Senti receio de ser avaliado/a negativamente				
Senti que o/a professor/a valoriza a minha participação				
Senti timidez/vergonha por falar em frente a outros				
Senti que os temas de que falamos na aula são aborrecidos				
Senti que as atividades orais são interessantes				

4. Na aula, **costumaste falar** em inglês? Assinala a tua resposta com X.

Sempre _____ Muitas vezes _____ Às vezes _____ Raramente _____

5. Quando **trabalhaste em pares** ou em grupo na aula de inglês, que língua usaste na interação com o/s colega/s? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Inglês				
Português				

6. Achas que as seguintes atividades **foram úteis** para aprender inglês na aula? Assinala as tuas respostas com X.

	Muito útil	Algo útil	Pouco útil	Nada útil
Diálogos				
Dramatizações/ <i>RolePlay</i>				
Apresentação de temas				
Audição de textos				
Audição de canções				
Visionamento de filmes/publicidades				
Jogos / atividades lúdicas				
Outras:				

7. As atividades desenvolvidas ao longo das aulas ampliaram os teus conhecimentos. **Agora és capaz de:**

	Melhorei muito	Melhorei	Estou igual	Piorei
Sou capaz de escrever textos curtos – pequenas composições				
Sou capaz de responder às perguntas de um texto por escrito				
Sou capaz de falar/ interagir com outros com a professora				
Sou capaz de falar/interagir com os colegas em trabalho de pares ou grupo				
Sou capaz de compreender o que a professora diz				
Sou capaz de compreender um vídeo/música em inglês				
Sou capaz de compreender o que leio				
Conheço as regras de gramática				
Conheço o vocabulário				
Conheço a cultura da Inglaterra outros países de língua inglesa				

Muito obrigada pela colaboração!
A professora estagiária, Sandrine Magalhães

Ya hablo Español

Com este questionário, quero saber o que pensas sobre a aprendizagem de espanhol durante as aulas que dei. A resposta é **confidencial e anónima**. E lembra-te: isto não é um teste, logo não existem respostas corretas! Agradeço, desde já, a tua colaboração.

1. Quando **falaste** em espanhol na aula e sentiste dificuldades em exprimir o que querias, o que fizeste? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Calei-me/ desisti de falar				
Usei gestos				
Falei em português				
Inventei palavras ou expressões a partir do português				
Tentei expressar-me de outra maneira, em espanhol				
Pedi ajuda a colegas				
Pedi ajuda ao/à professor/a				
Outras estratégias:				

2. Quando **ouviste a professora** ou um **diálogo/vídeo/música** em espanhol e sentiste dificuldades em compreender o que ouviste, o que fizeste? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Deixei de prestar atenção				
Tentei concentrar-me mais				
Pedi ajuda a colegas				
Pedi que professora explicasse por outras palavras				
Pedi que a professora repetisse o que foi ouvido				
Tirei apontamentos e depois fiz as perguntas				
Não tive dificuldades				
Outras estratégias:				

3. Quando **falaste em espanhol na aula**, o que sentiste? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Senti-me insatisfeito/a por não conseguir exprimir o que quero				
Senti-me confiante em conseguir exprimir o que quero				
Senti receio de dar erros				
Senti receio de ser avaliado/a negativamente				
Senti que o/a professor/a valoriza a minha participação				
Senti timidez/vergonha por falar em frente a outros				
Senti que os temas de que falamos na aula são aborrecidos				
Senti que as atividades orais são interessantes				

4. Na aula, **costumaste falar** em espanhol? Assinala a tua resposta com X.

Sempre _____ Muitas vezes _____ Às vezes _____ Raramente _____

5. Quando **trabalhaste em pares** ou em grupo na aula de espanhol, que língua usaste na interação com o/s colega/s? Assinala as tuas respostas com X.

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Espanhol				
Português				

6. Achas que as seguintes atividades **foram úteis** para aprender espanhol na aula? Assinala as tuas respostas com X.

	Muito útil	Algo útil	Pouco útil	Nada útil
Diálogos				
Dramatizações/ <i>Juego de Rol</i>				
Apresentação de temas				
Audição de textos				
Audição de canções				
Visionamento de filmes/publicidades				
Jogos / atividades lúdicas				
Outras:				

7. As atividades desenvolvidas ao longo das aulas ampliaram os teus conhecimentos. **Agora és capaz de:**

	Melhorei muito	Melhorei	Estou igual	Piorei
Sou capaz de escrever textos curtos – pequenas composições				
Sou capaz de responder às perguntas de um texto por escrito				
Sou capaz de falar/ interagir com outros com a professora				
Sou capaz de falar/interagir com os colegas em trabalho de pares ou grupo				
Sou capaz de compreender o que a professora diz				
Sou capaz de compreender um vídeo/música em espanhol				
Sou capaz de compreender o que leio				
Conheço as regras de gramática				
Conheço o vocabulário				
Conheço a cultura de Espanha outros países de língua espanhola				

Muito obrigada pela colaboração!

A professora estagiária, Sandrine Magalhães

Participation in this class

Gostos, dificuldades e capacidades

Depois de realizares as atividades desta aula dá a tua opinião sobre:

A aula foi:

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> interessante | <input type="checkbox"/> educativa |
| <input type="checkbox"/> divertida | <input type="checkbox"/> aborrecida |
| <input type="checkbox"/> difícil | |

outras: _____

• **Senti dificuldade:**

- Compreender as atividades
- Compreender a professora
- Falar em inglês
- Trabalhar com o par/grupo
- Fazer as tarefas pedidas

outras: _____

• **Quando a professora fala inglês:**

- Deixo de prestar atenção
- Ouço e compreendo
- Tento concentrar-me mais
- Peço ajuda a colegas

outras: _____

• **O que gostei de fazer:**

• **O que não gostei de fazer:**

- Falar em inglês
- Participar oralmente
- Fazer os exercícios escritos
- Trabalhar em pares / grupo

outras: _____

• **O que poderia ser diferente:**

• **Quando falas em inglês na aula, o que sentes?**

- Sinto receio de dar erros
- Sinto que a professora valoriza a minha participação
- Sinto-me confiante
- Sinto-me insatisfeito/a
- Sinto vergonha/timidez

outras: _____

Relativamente à comunicação oral/interação tenho tentado:

- Expressar as minhas opiniões
- Ouvir com atenção o que os outros têm a dizer
- Falar de forma correta quanto à gramática
- Organizar as ideias e exprimir-me melhor em inglês
- Usar uma pronúncia correta
- Conversar em inglês fora da aula

La participación en clase

Después de realizar las actividades en esta lección, da tu opinión sobre:

A aula foi:

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> interessante | <input type="checkbox"/> educativa |
| <input type="checkbox"/> divertida | <input type="checkbox"/> aborrecida |
| <input type="checkbox"/> difícil | |

outras: _____

• Senti dificuldade:

- Compreender as atividades
- Compreender a professora
- Falar em espanhol
- Trabalhar com o par/grupo
- Fazer as tarefas pedidas

outras: _____

• Quando a professora fala inglês:

- Deixo de prestar atenção
- Ouço e compreendo
- Tento concentrar-me mais
- Peço ajuda a colegas

outras: _____

• O que gostei de fazer:

• O que não gostei de fazer:

- Falar em espanhol
- Participar oralmente
- Fazer os exercícios escritos
- Trabalhar em pares / grupo

outras: _____

• O que poderia ser diferente:

• Quando falas em espanhol na aula, o que sentes?

- Sinto receio de dar erros
- Sinto que a professora valoriza a minha participação
- Sinto-me confiante
- Sinto-me insatisfeito/a
- Sinto vergonha/timidez

outras: _____

Relativamente à comunicação oral/interação tenho tentado:

- Expressar as minhas opiniões
- Ouvir com atenção o que os outros têm a dizer
- Falar de forma correta quanto à gramática
- Organizar as ideias e exprimir-me melhor em espanhol
- Usar uma pronúncia correta
- Conversar em espanhol fora da aula

Write some sentences using the modal verbs learned

Example:

Spiderman **must** turn off his mobile when he's dancing.



must



can



can't



	8	10	11	12
A1	***	***	***	***
A	***	***	***	***
B	***	***	***	***
C	***	***	***	***
D	***	***	***	***
BE	***	***	***	***
CE	***	***	***	***
DE	***	***	***	***
12	***	***	***	***



should



shouldn't



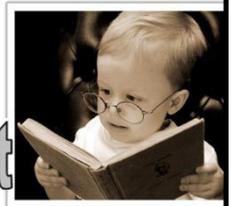
18



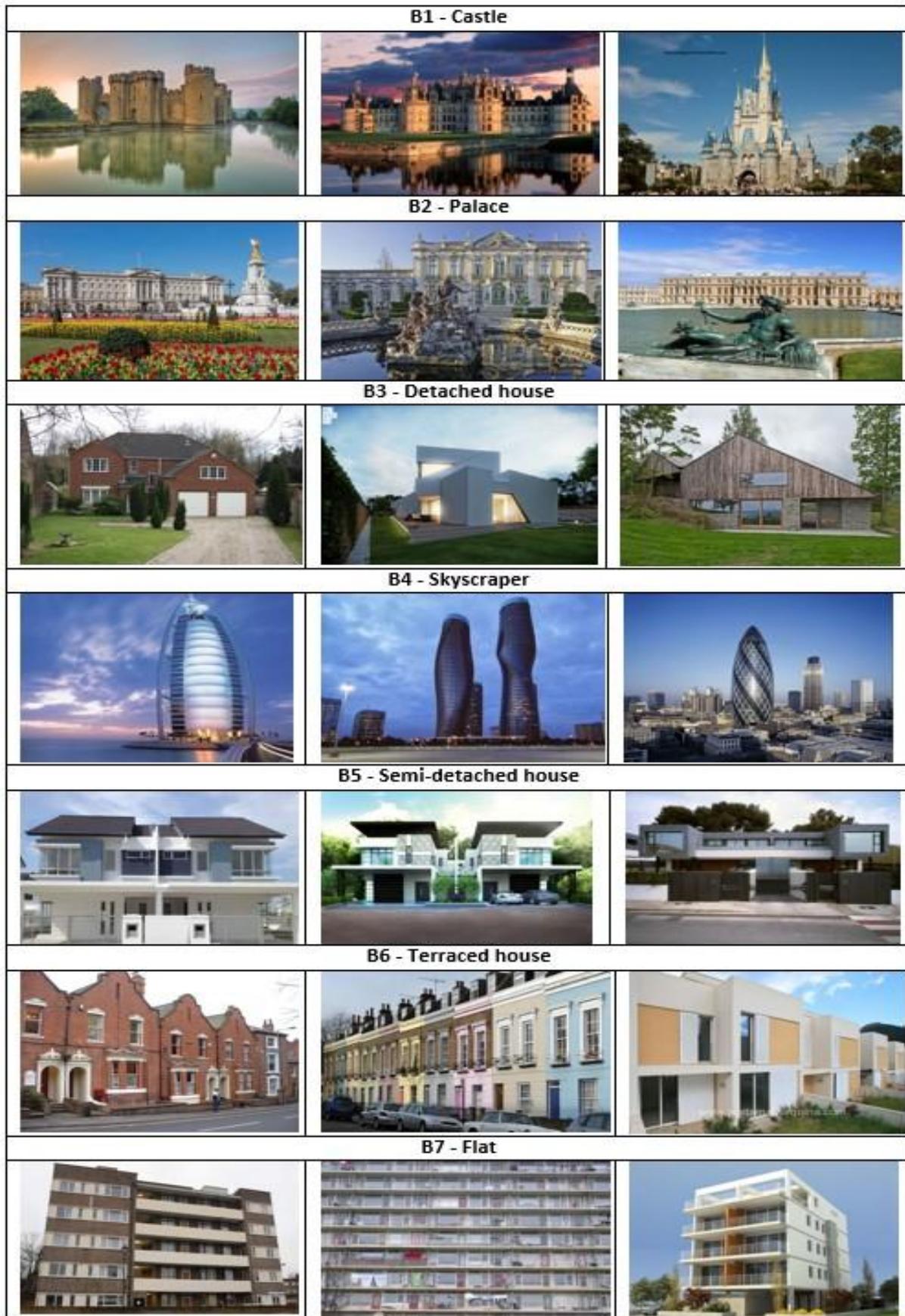
must



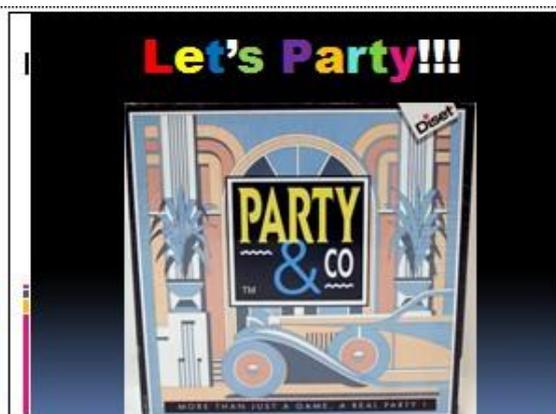
mustn't



Anexo 5 – My house, your castle



Anexo 6 – Let's Party!



Each action corresponds to a different vocabulary topic:

- Hobbies/sports – green – mimic
- Family/animals – red – forbidden word
- Houses/rooms/furniture – blue – question

Rules:

There are three different cards with three different colors:

- green
- red
- blue

Each round the spokesperson and the performer have to be different.

- Each group has to vote on a sheet
- 2 points – responds only in English (1 for the task and 1 for the sentence)
- 1 point - responds using English and some Portuguese (0.5 for the task and 0.5 for the sentence)
- 0 points - do not participate / not comply with the rules

Each color corresponds to a different action:

- green – mimic
- red – forbidden word
- blue – question

Badminton	<i>Daughter</i> <u>Forbidden words:</u> Girl Brother	What type of house is made of snow? R: An Igloo	Playing computer games	<i>Dog</i> <u>Forbidden words:</u> Puppy Bark	Where do you make meals? R: Kitchen
Table Tennis	<i>Brother</i> <u>Forbidden words:</u> Man Sister	What type of house is an independent building, sometimes with a garden? R: Detached house	Listening to music	<i>Cat</i> <u>Forbidden words:</u> Kitty Meow	I live in a big, fortified house. Just like the residence of a lord. I live in a....? R: Castle
Football	<i>Father</i> <u>Forbidden words:</u> Mother Man	What type of house is located in big cities and are very tall buildings? R: a Skyscraper	Watching TV	<i>Horse</i> <u>Forbidden words:</u> Big Donkey	What is the furniture where I hang the clothes? R: Wardrobe
Rugby	<i>Grandfather</i> <u>Forbidden words:</u> Father Grand	What do we use to see our face? R: A Mirror	Going to the cinema	<i>Dolphin</i> <u>Forbidden words:</u> Intelligent Sea	Where do we have the sofa? R: Living room
Ice Hockey	<i>Grandmother</i> <u>Forbidden words:</u> Mother Grand	Where do we usually have a desk with a computer? R: a Study	Volleyball	<i>Snake</i> <u>Forbidden words:</u> Reptile Serpent	What domestic appliance we use to defrost meat? R: Microwave

Let's Party!!!

Team	Points					
	Round 1	Round 2	Round 3	Round 4	Round 5	Round 6
Team A Names:						
Team B Names:						
Team C Names:						
Team D Names:						
Team E Names:						

- **2 points** – responds only in English (1 for the task; 1 for the sentence)
- **1 points** – responds using English and some Portuguese (0,5 for the task ; 0,5 for the sentence)
- **0 points** – do not participate / not comply with the rules

Anexo 7 – Can you Ad it?



Creativity in Advertising



Task 1

What can you see in these pictures?

Task 2

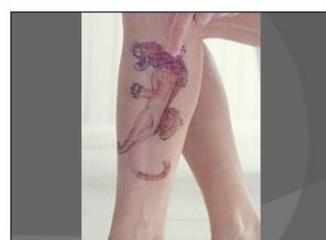
Advertise your product

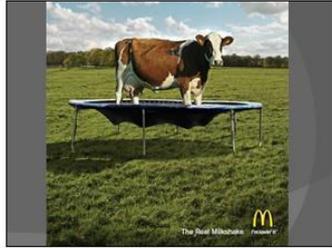
Here's an example:

We are presenting a revolutionary product. It's the best one of the market! It's called "Dr. Scott's Electric Hair Brush". It cures headache, falling hair, baldness. It makes long, rich, glossy hair. The price is incredible: for only 1 pound you can acquire this wonderful product. Available in all drugstores! Buy it now!

Here are some sentences that you can use to present your product:

- This is the a... (name)
- You can use this to do... (purpose)
- This will help you to...
- It's the best product to for... (quality)
- It's... £
- The price is fantastic! Only... £





El barrio y sus servicios

1. Observa la imagen, lee los textos y escribe el nombre de los edificios.



- a) Para ir al **instituto**, sigue todo recto y coge la primera a la izquierda.
- b) Para ir al **hospital**, sigue todo recto y coge la segunda a la derecha.
- c) Para ir a la **farmacia**, sigue todo recto, coge la segunda a la izquierda y la verás a tu derecha.
- d) Para ir a la **universidad**, sigue todo recto y coge la primera a la derecha y luego la primera a la izquierda; la verás a tu derecha.
- e) Para ir a la **comisaría**, sigue todo recto y coge la tercera a la izquierda.
- f) Para ir al **cine**, sigue todo recto y coge la primera a la izquierda y después la primera a la derecha.
- g) Para ir al **hotel**, sigue todo recto y coge la tercera a la derecha.

¡Vamos a escuchar y trabajar!



2. Lee todas las palabras de la tabla.

Escucha el vídeo cuidadosamente y señala con una **X** los edificios / tiendas / lugares que **hay** en el barrio del Madrileño que habla.

Edificios modernos y antiguos		Biblioteca	
Museos		Quiosco	
Calles anchas y estrechas		Hospital	
Centro comercial		Hoteles	
Farmacia		Paradas de autobús	
Teatros		Parques	
Colegios		Estación de tren	
Institutos		Estaciones de metro	
Mercado		Campo de fútbol	
Universidad		Piscina	
Cines		Iglesias	
Monumentos		Autopista	

Anexo 9 – ¡A comer!

HÁBITOS SALUDABLES Y NO SALUDABLES



5. TVE2 quiere hacer un documental sobre la realidad portuguesa. Para ello, necesitan datos sobre la realidad portuguesa y, por lo tanto, tu ayuda. Te piden que respondas a un pequeño cuestionario sobre hábitos saludables y no saludables y que entrevistes a tu compañero.

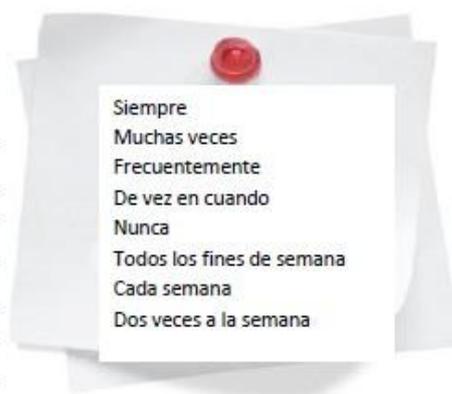
Completa la tabla con tus datos y haz preguntas a tu compañero(a).



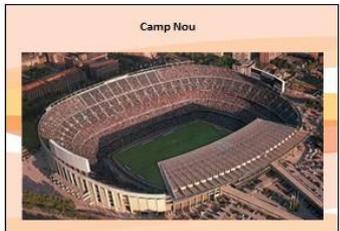
¿Llevas una vida saludable?

	Tú	Tu compañero(a)
1. ¿Practicas deporte?		
2. ¿Cuántas horas duermes al día?		
3. ¿Cuántas comidas haces al día?		
4. ¿Sueles desayunar?		
5. ¿Comes frutas y verduras?		
6. ¿Bebes leche y comes productos lácteos?		
7. ¿Fumas?		
8. ¿Consumes alcohol?		
9. ¿Cuántos litros de agua bebes al día?		
10. ¿Comes muchos dulces y grasas?		
11. ¿Tienes horarios regulares?		
12. ¿Llevas una vida tranquila y sin estrés?		

6. ¿Te parece que tu compañero(a) lleva una vida saludable? ¿Qué debería cambiar?



Anexo 10 – ¡Viva Madrid y Barcelona!





MADRID

Madrid, capital de España, es una ciudad cosmopolita que cubre las infraestructuras más modernas con un inmenso patrimonio cultural y artístico, legado de siglos de historia apasionante.

Madrid



La Puerta del Sol es una plaza en el centro de Madrid. Aquí se localizan dos de los símbolos más característicos de Madrid: la estatua del Oso y el Madroño, y el kilómetro 0. Era una de las entradas de la muralla que rodeaba Madrid en el siglo XV y el nombre viene de un sol que había en la puerta.



El Templo de Debod es un templo del antiguo Egipto. Fue un regalo de Egipto a España por la ayuda prestada por el Gobierno Español para salvar los templos de Nubia.



El Parque del Retiro o el 'pulmón de la ciudad' es uno de los principales parques de la ciudad, con muchas estatuas, fuentes y monumentos conmemorativos que lo han convertido en un museo de escultura al aire libre.



Fuente de Cibele
Es uno de los símbolos más emblemáticos de Madrid. Representa a la diosa Cibele, símbolo de la Tierra, la agricultura y la fecundidad situados sobre un carro tirado por leones. La Cibele tiene también su aspecto más lúdico en el símbolo deportivo ya que la afición del Real Madrid le ha convertido en centro de celebración de las victorias del equipo.



El Palacio Real fue la residencia oficial de los monarcas, pero hoy es un lugar de interés turístico, que acoge también eventos oficiales. Es el mayor palacio de Europa Occidental en cuanto a extensión, con 135 000 m² y 3418 habitaciones.



Ubicado en el Parque del Retiro, el **Palacio de Cristal** es uno de los mejores ejemplos de arquitectura en hierro y cristal de España; alberga en la actualidad una sala de exposiciones temporales de arte contemporáneo del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.



Edificio Metrópolis
Es uno de los símbolos de la capital. Pudo de la aspiración de Madrid de convertirse en una ciudad moderna y abierta al mundo durante el primer tercio del siglo XX.



Plaza Mayor
Esta plaza rectangular se encuentra situada en pleno centro de Madrid. La plaza Mayor albergó siglos atrás mercados, corridas de toros y espectáculos populares. Hoy en día es uno de los lugares más turísticos de Madrid.



La Puerta de Alcalá es una de las cinco antiguas puertas reales que daban acceso a la ciudad de Madrid.



Museo del Prado
La colección del Museo cuenta con más de 7000 pinturas, 1000 esculturas, 4800 estampas y 6200 dibujos, además de un amplio número de objetos de artes decorativas y documentos históricos.



La Gran Vía es una de las calles más representativas de Madrid; bulliciosa, llena de actividad a cualquier hora, comercios, restaurantes, cines, teatros y gente, mucha gente, que quiere pasar por esta calle madrileña.



El **estadio Santiago Bernabéu** es el estadio donde el Real Madrid juega sus partidos. Este estadio inauguró el 14 de diciembre de 1947 con un partido entre el Real Madrid y el club portugués "Benfiquista".



Las **Cuatro Torres** representan la parte más moderna y futurista de Madrid. Su construcción comenzó en 2004 y fueron inauguradas entre finales de 2008 y principios de 2009. Son los cuatro rascacielos más altos de España en la actualidad.



Las **Torres KIO** son dos torres de cristal, granito y metal, inversamente simétricas de 114 metros de altura repartidos en 27 plantas; destaca su inclinación de 15° respecto a la vertical. Diseñadas en 1989, fueron los primeros rascacielos inclinados del mundo.

Nombre: _____ Nº. _____ Clase: _____ Fecha: ____/____/2015

Escribe el nombre del patrimonio cultural y artístico de **Madrid** que has visto en clase:



- | | | |
|------------------------|---------------------|-----------------------|
| 1. Palacio de Cristal | 5. Palacio Real | 9. Parque del Retiro |
| 2. Edificio Metrópolis | 6. Plaza Mayor | 10. Museo del Prado |
| 3. La Puerta del Sol | 7. Puerta de Alcalá | 11. Santiago Bernabéu |
| 4. Fuente de Cibeles | 8. Templo de Debod | 12. La Gran Vía |

Escribe el nombre del patrimonio cultural y artístico de **Barcelona** que has visto en clase:



- | | |
|-----------------------------------|----------------------------|
| 1. Parque de la España Industrial | 6. El Palacio de Pedralbes |
| 2. Monumento a Colón | 7. La Boqueria |
| 3. Parque de Joan Miró | 8. Camp Nou |
| 4. La Sagrada Família | 9. Cucufato |
| 5. Laberinto de Horta | 10. Parque Güell |

Anexo 11 – De viaje

FICHA PARA EL TURISTA

¿Tienes algún destino ideal?

Playa
Ciudad
Montaña

¿Con quién vais a viajar?

Solo/a
Un/a amigo/a
Familia

¿Cuántos días libres tienes?

Fin de semana
Una semana
Unos días

¿Dónde te quieres alojar?

En un hostel
En un camping
En un hotel de cinco estrellas
En una caravana
En una casa alquilada
En un crucero

¿Qué te gusta hacer?

Tomar el sol
Visitar museos
Conocer ciudades

Escalar
Hacer deporte
Hacer excursiones

¿Qué tipo de viajero eres?

Solitario
Aventurero
Sociable
Tranquilo

¿Cómo quieres viajar?

En tren
En autobús
En avión
En barco

FICHA PARA EL AGENTE DE VIAJES

¿Dónde pretendes ir y qué tipo de temperatura prefieres?

España
Hispanoamérica
Islas
Calor, frío

Presenta algunos folletos de viajes

Aquí tienes algunos folletos de Perú, Costa Rica, México y Argentina.



¿Cómo llegar?

Avión
Coche
Bus
Tren

Localización

Cerca de la playa
Ciudad
Montaña

¿Qué alojamiento puedes ofrecer?

¿Para cuántas personas?

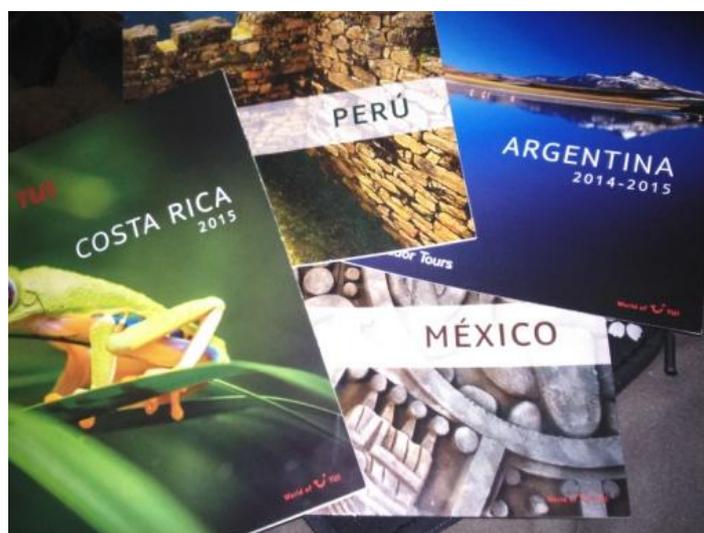
Hotel
Crucero
Hostal

¿Cuánto cuesta?

¿Qué actividades hay para el tiempo libre?

Excursiones
Escalada
Golf, tenis
Visitar museos
Ir de compras

Revistas de Agência de Viagem provenientes de Espanha





Audio “Jorge va a Santander” (00:03:04)

Agente de viajes: Hola, buenos días.

Jorge: Buenos días.

Agente de viajes: Siéntese, ¿en qué puedo ayudarle?

Jorge: Quiero pasar mis vacaciones en Santander durante la semana del 11 al 17 de agosto, y me gustaría conocer los precios y reservar una habitación.

Agente de viajes: ¿Tiene previsto también contratar algún tipo de transporte para llegar a Santander? ¿Tren, avión, bus?

Jorge: No, viajaré hasta allí en mi propio coche. Así que no me hace falta contratar el transporte.

Agente de viajes: Ajá, de acuerdo. Entonces solo está interesado en la reserva de una habitación de hotel. ¿Sería individual o doble?

Jorge: Individual y me gustaría que fuese un hotel de 3 o 4 estrellas.

Agente de viajes: Bien, para esa ciudad, en concreto, puedo darle precios de algunos hoteles con ese número de estrellas. ¿Dónde le gustaría hospedarse? ¿En el centro, cerca del mar, en algún barrio en concreto,...

Jorge: Me gustaría hospedarme en algún lugar próximo a la playa, y si es posible que tuviese plaza de aparcamiento para dejar mi coche.

Agente de viajes: Veamos... Aquí está. Hay disponible un hotel de 4 estrellas situado en primera línea de playa, con aparcamiento, habitaciones individuales con baño, piscina y *wifi*. El precio es de 125 € por noche solo alojamiento.

Jorge: Uff, se me va de presupuesto. ¿Puede haber otro hotel un poco más económico? No me importa que no tenga piscina.

Agente de viajes: Umm, aquí hay otro de 3 estrellas, a ver..., que también está situado muy cerca del mar. Oh, vaya, solamente tiene una habitación libre del 12 al 15 de agosto. Voy a seguir mirando... a ver si hay alguna que esté disponible del 11 al 17. Aquí, aquí hay una. Son 53 € por noche, en un hotel de 3 estrellas con aparcamiento, baño individual y mueble bar. Según viene indicado, cuenta con una terraza con muy buenas vistas y unas instalaciones que han sido renovadas hace apenas un año. El único inconveniente es que está situado un poco más lejos de la playa que los anteriores. A unos 10 ó 15 minutos andando.

Jorge: Bueno, si es a ese precio y con esas características, me da un poco igual que no esté justo al lado de la playa. Quiero reservar la habitación individual en media pensión.

Agente de viajes: Muy bien, enseguida le tomo nota de sus datos para efectuar la reserva.