

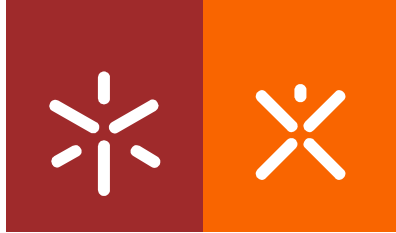


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedro Couto Páscoa dos Santos

**Aprender a debater: o debate como
atividade de interação e de participação
democrática**

julho de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedro Couto Páscoa dos Santos

**Aprender a debater: o debate como
atividade de interação e de participação
democrática**

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

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

julho de 2014

Pedro Couto Páscoa dos Santos

pedrocps@sapo.pt

tel. 963658409

Nº ID CIVIL:12824666

Aprender a debater: o debate como atividade de interação e de participação democrática

Orientadoras:

Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

Ana Maria Cea Alvarez

Ano de conclusão: 2014

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

É autorizada a reprodução integral deste trabalho apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, julho de 2014

Assinatura: _____

Agradecimentos

Aos alunos pela sua disponibilidade e esforço em participar nas atividades propostas.

Às orientadoras cooperantes com quem tanto aprendi.

Às supervisoras da Universidade do Minho pelo apoio prestado.

Aprender a debater: o debate como atividade de interação e de participação democrática

Pedro Couto Páscoa dos Santos

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Universidade do Minho - 2014

Resumo

O presente relatório visa fazer um retrato reflexivo e fundamentado do projeto de intervenção pedagógica realizado no estágio profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O projeto foi desenvolvido em duas turmas, uma de Inglês do 9º ano e outra de Espanhol do 8º ano, de uma escola do concelho de Braga. Teve como foco o debate, uma atividade de interação e de participação democrática para a qual os alunos devem ser cuidadosamente preparados, dada a sua complexidade e exigência.

Os objetivos traçados para a intervenção, desenhada com base na análise do contexto de intervenção, nos documentos orientadores do ensino de línguas e na literatura especializada, foram: 1) identificar atitudes e dificuldades iniciais dos alunos no âmbito da oralidade; 2) propor atividades comunicativas que permitam desenvolver a competência oral dos alunos; 3) promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua; 4) avaliar o impacto da intervenção nas competências e atitudes dos alunos no âmbito da oralidade.

Para cumprir os objetivos, utilizaram-se as seguintes estratégias: observação de aulas (antes e durante a intervenção); implementação de um questionário inicial e de um questionário final sobre atitudes e dificuldades no âmbito da oralidade; realização de atividades orais, privilegiando a organização em pares/grupos; negociação de instruções, linhas de orientação e critérios de avaliação para a realização das atividades orais; implementação de instrumentos para regular e aferir as opiniões dos alunos acerca da forma como as realizaram; reflexão sobre as atividades realizadas.

Os resultados do projeto indicaram uma melhoria generalizada do gosto dos alunos pelas duas línguas, uma diminuição das dificuldades sentidas para se expressarem nas línguas estrangeiras, e muitos alunos a referiram a importância das atividades para a sua aprendizagem e para um uso mais autónomo da língua como falantes. Além disso, a forma democrática como decorreu a atividade final de debate em ambas as disciplinas, assim como a evolução a nível dos alunos a nível comportamental, indicaram o desenvolvimento de competências de cidadania. Verificou-se também que a utilização de debates em turmas deste nível é adequada desde que a preparação seja cuidada e orientada. Tudo isto permitiu-me desenvolver as minhas competências reflexivas e didáticas para articular o ensino da oralidade com o das restantes competências.

Learning to Debate: The debate as an activity of interaction and democratic participation

Pedro Couto Páscoa dos Santos

Practicum Report

Master of English and Spanish Teaching in Basic and Secondary Education

University of Minho - 2014

Abstract

This report aims to provide a reflective and grounded overview of the pedagogical intervention project carried out as part of a professional training course (*practicum*) within the Master of English and Spanish Teaching in Basic and Secondary Education of the University of Minho. The project was developed in two classes, a 9th grade English class and an 8th grade Spanish Class, in a school of the municipality of Braga. It was focused on the debate, an activity centered on interaction and democratic participation for which the students must be carefully prepared due to its complexity and difficulty.

The intervention was designed on the basis of an analysis of its context, the documents that regulate the teaching of languages and the specialized literature. Its objectives were: 1) to identify the students' initial attitudes towards speaking and difficulties in speaking; 2) to propose communicative activities which allow for the development of the student's speaking skills; 3) to promote students' citizenship and autonomy as language learners and and speakers; 4) to assess the impact of the intervention on the students' oral skills and attitudes towards speaking.

To accomplish the objectives, the following strategies were used: class observation (before and during the intervention); an initial survey and a final survey on difficulties and attitudes towards speaking; speaking activities, favoring pair/group work; negotiation of instructions, guidelines and assessment criteria for the speaking activities; instruments to regulate and assess the opinions of the students about the way the activities were carried out; reflection about the activities carried out.

The results of the project indicated a generalized improvement as regards the development of students' positive feelings towards both languages, a reduction in the difficulties they felt to express themselves in the foreign languages, and several students mentioned the importance of the activities for learning and becoming more autonomous language speakers. Furthermore, the democratic way in which the final debate was carried out in both subjects, as well as the students' behavioral improvements, indicate the development of citizenship competences. I also found out that using debates in classes of this level is adequate as long as the preparation for the activities is carefully prepared and guided. All of this allowed me to develop reflective and didactic competences in what concerns articulating the teaching of speaking with the teaching of other skills.

Índice

1. Introdução	13
2. Contexto, Plano e Fundamentação	17
2.1. Contexto	17
2.1.1. Caracterização das Turmas Alvo da Intervenção.....	17
2.1.2. A Escola.....	20
2.1.3. Os Programas	21
2.1.4. O Quadro Europeu Comum de Referência Comum para as Línguas (QECR).....	25
2.2. Plano Geral da Intervenção	27
2.2.1. Noção de Projeto e a Investigação-Ação	27
2.2.2. Finalidades do Plano de Intervenção.....	29
2.2.3. Estratégias de Intervenção.....	32
2.2.4. Implementação das Estratégias de Intervenção.....	32
2.3. Abordagem Didática	34
2.3.1. Abordagem Comunicativa.....	34
3. Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção	37
3.1. Atitudes e dificuldades iniciais dos alunos	38
3.1.1. Resultados do Questionário Inicial - Grupo de Espanhol	40
3.1.2. Resultados do Questionário Inicial - Grupo de Inglês.....	43
3.1.3. Comparação de Resultados.....	46
3.2. Intervenção Didática na Disciplina de Espanhol.....	46
3.2.1. Apresentação da Intervenção aos Alunos (Espanhol)	46
3.2.2. Dificuldades/Preparação Linguística	47
3.2.3. Prática da Oralidade Orientada para a Discussão/Debate	49
3.2.4. Preparação Temática e Debate Final	50
3.2.5. Resultados da avaliação a nível do cumprimento das regras	51
3.3. Sequência Didática de Inglês.....	53
3.3.1. Apresentação da Intervenção aos Alunos (Inglês).....	53
3.3.2. Dificuldades/Preparação Linguística	53
3.3.3. Prática da Oralidade Orientada para o Debate	55
3.3.4. Preparação Temática	57
3.3.5. Debate Final.....	58
3.3.6. Resultados das auto e heteroavaliações feitas pelos alunos (Inglês).....	60
3.4. Avaliação Final da Intervenção	64
3.4.1. Resultados do Questionário Final - Grupo de Espanhol	64
3.4.2. Resultados do Questionário Final - Grupo de Inglês	70
4. Conclusões, Limitações e Recomendações	79
4.1. Conclusões Principais da Experiência na Turma de Espanhol	79

4.2. Conclusões Principais da Experiência na Turma de Inglês	80
4.3. Considerações Gerais Sobre as Abordagens Didáticas.....	81
4.4. Palavras Finais	86
5. Referências Bibliográficas	87
6. Anexos	89
Anexo 1 - Questionário Inicial: instrumento e categorização de respostas abertas	89
Anexo 2 - "La palabra prohibida"	92
Anexo 3 - Ficha de Apoio ao Debate Final.....	93
Anexo 4 - Funções Linguísticas	95
Anexo 5 - Explotación Didáctica de la Ficha de Consulta	96
Anexo 6 - The Forbidden Word Game	97
Anexo 7 - Homework Self-Regulation	98
Anexo 8 - Tabela de Substituição - Reflexão sobre a Oralidade com Marcadores de Discurso.....	99
Anexo 9 - Using Discourse Devices.....	100
Anexo 10 - Useful Expressions When Discussing a Topic	101
Anexo 11 - Criação de Argumentos	102
Anexo 12 - Reading and conversation on environmental problems	103
Anexo 13 - Documentos de Apoio ao Debate Final.....	104
Anexo 14 - Grelha de Auto e Heteroavaliação do Debate Final	106
Anexo 15 - Critérios Qualitativos para a Avaliação da Oralidade	107
Anexo 16 - Questionário Final de Inglês: instrumento e categorização de respostas abertas	108
Anexo 17 - Questionário Final de Espanhol: instrumento e categorização de respostas abertas	112

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Gosto por falar na aula (Espanhol).....	40
Gráfico 2 - Motivos para gostar ou não de falar na aula (Espanhol)	41
Gráfico 3 - Média de dificuldades a nível da participação oral na sala de aula (Espanhol)	42
Gráfico 4 - Vontade de praticar mais a oralidade na aula (Espanhol)	42
Gráfico 5 - Gosto por falar na aula (Inglês).....	43
Gráfico 6 - Motivos para gostar ou não de falar na aula (Inglês)	43
Gráfico 7 - Média de dificuldades a nível da participação oral na sala de aula (Inglês)	44
Gráfico 8 - Vontade de praticar mais a oralidade na aula (Inglês)	45
Gráfico 9 - Utilização da língua estrangeira fora da sala de aula (Inglês)	45
Gráfico 10 - Avaliação do cumprimento das regras pelos alunos (Espanhol).....	52
Gráfico 11 - Avaliação do cumprimento das regras pelos professores (Espanhol).....	52
Gráfico 12 - Heteroavaliação da prestação dos grupos no debate (Inglês)	60
Gráfico 13 - Autoavaliação da prestação dos grupos no debate (Inglês)	61
Gráfico 14 - Avaliação das dificuldades reveladas por critério e classificação (Inglês)	62
Gráfico 15 - Percentagem das classificações obtidas em todos os critérios (Inglês).....	63
Gráfico 16 - Comparação das avaliações sobre o debate (Inglês).....	63
Gráfico 17 - Atitudes dos alunos perante a oralidade na aula (Espanhol).....	65
Gráfico 18 - Motivos para ter gostado ou não de falar na aula (Espanhol)	65
Gráfico 19 - Média de dificuldades iniciais e finais (Espanhol).....	66
Gráfico 20 - Aplicação na prática da oralidade (Espanhol)	67
Gráfico 21 - Sugestões de melhoria (Espanhol)	67
Gráfico 22 - Importância das atividades de discussão e debate (Espanhol)	69
Gráfico 23 - Justificação dos alunos para considerarem ou não importante realização de discussões/debates (Espanhol)	69
Gráfico 24 - Atitudes dos alunos perante a oralidade na aula (Inglês).....	70
Gráfico 25 - Motivos para ter gostado ou não de falar na aula (Inglês)	71
Gráfico 26 - Média de dificuldades iniciais e finais (Inglês).....	72
Gráfico 27 - Utilidade das atividades de role-play e debate para a aprendizagem (Inglês)	73
Gráfico 28 - Adequação da preparação para as atividades (Inglês).....	73
Gráfico 29 - Impacto das atividades na diminuição das dificuldades e aumento da autoconfiança (Inglês)	74
Gráfico 30 - Tomada de conhecimento de estratégias desconhecidas e úteis enquanto aprendes/falantes (Inglês).....	74
Gráfico 31 - Sugestões de melhoria (Inglês)	75
Gráfico 32 - Importância das discussões/debates para os alunos virem a conseguir utilizar a língua autonomamente (Inglês).....	76
Gráfico 33 - Justificação dos alunos para considerarem ou não importante a realização de discussões/debates (Inglês)	77

1. Introdução

O presente relatório retrata uma intervenção pedagógica realizada no estágio profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Tal como indica o título, "Aprender a debater: O debate como atividade de interação e de participação democrática", com esta intervenção procurou-se desenvolver competências comunicativas orais e competências gerais centradas na cidadania e na autonomia. Quanto ao tipo de atividade oral a promover, a escolha recaiu sobre o debate (Inglês) e a discussão informal (Espanhol), ainda que orientada para o debate, para atender aos diferentes níveis de proficiência das turmas. Trata-se de atividades de interação oral sugeridas pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001, p. 112). O mesmo documento foi também utilizado para orientar o que esperar da interação oral dos alunos, utilizando como referência os descritores para os níveis A2 e B1 para o monólogo em sequência, interação oral geral e discussão informal com amigos.

Uma das razões que motivou a seleção da oralidade como competência central a desenvolver no estágio deriva de a mesma ter sido, em minha opinião, descurada durante muitos anos, particularmente no meu percurso escolar enquanto aluno. Como afirmam Lopes et al. (2008, p.18), "na sua esmagadora maioria [os alunos] reconhecem que atravessam o percurso de aprendizagem do Inglês sem que a competência de expressão oral seja trabalhada". Referem ainda que a necessidade de investir mais na oralidade também é sentida pelos professores, mas que estes não têm informação sobre como o podem fazer, nem como superar constrangimentos a nível de tempo e de cumprimento dos objetivos do programa, pelo que se justifica o desenvolvimento de uma investigação prática nesta área que venha a desenvolver a minha capacidade de atuação na promoção da aprendizagem da oralidade por parte dos alunos.

Em 2007, o Ministério da Educação definiu a obrigatoriedade de avaliar a oralidade, definindo também a sua ponderação, ou seja, deu-se a "instituição de momentos formais de avaliação da componente da oralidade nas disciplinas de línguas estrangeiras, correspondente a um peso de 30%" (Gabinete de Avaliação Educacional - Ministério da Educação e Ciência). A esta formalização do peso da oralidade, não quantificado anteriormente, deve corresponder um investimento adequado por parte dos professores.

Pude ainda constatar, numa reunião do Grupo Disciplinar das Línguas da Escola em que participei, que uma recente reorganização curricular levou a uma redução do número de horas

disponíveis para as línguas, o que tem levado os docentes a reduzir a aposta na oralidade para "cumprir o programa". Contudo, a oralidade é uma componente dos próprios programas e será, porventura, a competência que a generalidade dos alunos mais necessitará devido à globalização, particularmente a nível da crescente utilização da Internet e do conseqüente acesso a informação, não só escrita, mas também, e cada vez mais, em formato multimédia.

Assim, julguei que seria importante para a minha aprendizagem enquanto futuro docente aprender a integrar de forma coerente o desenvolvimento de competências orais com as restantes competências e conteúdos do programa, para que nenhuma aprendizagem fundamental seja notoriamente sacrificada, independentemente das limitações de horário.

No entanto, as intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito de um estágio apresentam alguns constrangimentos, pois conforme definido pela Universidade do Minho, nos estágios bidisciplinares a intervenção é baseada num único projeto de intervenção aplicado a duas turmas com características e necessidades diferentes, uma de cada disciplina. Este constrangimento revelou-se ainda mais forte por não ter sido possível dar tantas aulas na turma de Espanhol como na de Inglês, devido a dificuldades de calendarização.

Além disso a aposta em atividades de discussão/debate para cumprir os objetivos propostos também acrescentou dificuldades adicionais, pois são atividades complexas ao nível da oralidade. Assim, ainda que, quando se procura desenvolver a competência oral dos alunos, se possa considerar que "um debate tem que ser, provavelmente, a última estratégia a ser experimentada" (Lopes, et al. 2008, p.23), neste projeto adotaram-se medidas para preparar convenientemente os alunos por forma a que o debate seja uma atividade possibilitadora da aprendizagem.

A nível da organização interna, o presente relatório procura seguir de perto a macroestrutura definida no dossiê de orientações de estágio, pelo que se encontra dividido nas seguintes partes:

1. "Introdução", a presente secção, onde se apresenta globalmente o relatório (capítulo 1);
2. "Contexto, Plano e Fundamentação", onde se caracteriza o contexto da intervenção nas suas diversas dimensões: turma, escola e documentos orientadores; o plano de intervenção; as opções metodológicas e o seu fundamento (capítulo 2);
3. "Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção", onde se apresentam algumas das mais relevantes atividades e sequências didáticas implementadas, e onde se procede à análise da informação recolhida com vista à avaliação da ação (capítulo 3);

4. "Conclusões, Limitações e Recomendações", onde se apresentam as principais conclusões do projeto e se referem fatores que se constituíram como limitações assim como aspetos que poderiam ser melhorados (capítulo 4).

Por fim, falta apenas referir que neste relatório se abordará primeiro a intervenção na turma de Espanhol, seguida da turma de Inglês, por aquela ter sido iniciada primeiro no tempo.

2. Contexto, Plano e Fundamentação

Nesta secção abordar-se-ão os três aspetos que mais influenciaram a conceção e a implementação do projeto de intervenção: o contexto, o plano de intervenção desenhado e a fundamentação teórica.

2.1. Contexto

A presente subsecção tratará de descrever o contexto da lecionação de aulas nas dimensões consideradas mais relevantes e que maior impacto tiveram na mesma, a saber:

1. A dimensão da turma, onde se descreve cada um dos grupos aos quais se destinou a intervenção, sendo de relevar algumas referências ao plano de turma;
2. A dimensão da escola, pertinente para caracterizar indiretamente os alunos a partir do meio social que os envolve, para retratar as possibilidades didáticas que a escola permite a nível de meios, e para evidenciar os pontos de ligação entre esta intervenção e o projeto educativo da escola;
3. A dimensão dos documentos orientadores, onde se apresentam aspetos relevantes dos documentos que, aquando da implementação desta intervenção, regulavam o ensino de cada uma das disciplinas.

2.1.1. Caracterização das Turmas Alvo da Intervenção

A turma de Espanhol

A turma de Espanhol que foi alvo da presente intervenção pedagógica foi uma turma do 8º ano da escolaridade básica constituída por 28 alunos, 13 raparigas e 15 rapazes.

A nível linguístico, durante a fase de observação de aulas que precedeu a intervenção, constatou-se que apesar de a maioria dos alunos se esforçar por utilizar o Espanhol na sala de aula, faziam-no com algumas dificuldades, apresentando um nível de interlíngua bastante inicial. As dificuldades que apresentavam a nível de léxico e de formação de frases são normais e expectáveis para o nível A2 (Conselho da Europa, 2001, p. 49) que serve de referência para o 8º ano de escolaridade segundo o manual adotado: *Español 2 Nivel Elemental II* (Del Pino, Moreira, & Meira, 2012).

Considerou-se ainda que não se notavam afastamentos substanciais entre os níveis orais dos alunos e os descritores do nível A2 (Conselho da Europa, 2001, pp. 56-58), não se observando uma grande heterogeneidade a nível da competência linguística dos diferentes alunos.

Apesar disso, a proximidade linguística entre a língua estrangeira e a língua materna e a importância dos laços económicos e turísticos que unem o norte de Portugal à Galiza levam a que seja expectável e, em minha opinião, desejável, uma aprendizagem mais célere e aprofundada das competências orais do que o estipulado para o nível A2, sendo aqui de notar que vários alunos referiram que iam com os pais ocasionalmente a Espanha. Deste modo, uma aposta na oralidade daria também uma resposta às necessidades comunicativas imediatas dos alunos. Os alunos revelaram ainda estar particularmente interessados em praticar mais a oralidade, tendo alguns alunos indicado no questionário inicial, instrumento que será abordado mais adiante, que consideravam que as competências orais eram mais importante que as restantes.

Segundo o Plano de Turma¹ (Conselho de Turma, 2012) havia 6 alunos consideravam o Espanhol como uma das suas disciplinas preferidas e apenas 1 a considerava como uma disciplina em que tinha dificuldades, sendo globalmente considerada uma das disciplinas que menos dificuldades causa.

Esta turma apresentava ainda algumas situações de carência económica, pois 10 dos 28 alunos recebiam apoio escolar. No que respeita ao aproveitamento, registava-se a existência de 4 alunos que já tinham sido retidos uma vez em anos anteriores. A turma apresentava uma taxa de retenção acumulada de 14,3% até ao 8º ano, bastante inferior à indicada pelos dados de 2011/2012 disponibilizados pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, que indicam que a percentagem acumulada nacional até ao 8º ano é de 55% (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção de Serviços de Estatísticas da Educação & Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Superior, 2013), a da região Norte de 45,8% e a do concelho de Braga de 33,3% (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2011). Refere-se também que 6 alunos transitaram do 7º para o 8º anos com pelo menos uma negativa e que existiam 3 alunos com Plano de Acompanhamento.

A nível de comportamento, a turma era caracterizada como apresentando "um comportamento que se enquadra no perfil de alunos do oitavo ano", ou seja, são alunos com comportamentos considerados normais para a sua faixa etária, pautando-se por "alguma irreverência e instabilidade".

É ainda de referir que nesse documento se considera que era importante levar os alunos a interiorizarem as regras de sala de aula e a serem mais responsáveis e empenhados na sua aprendizagem. Finalmente, destaca-se que existiam alguns alunos que revelavam alguma dificuldade

¹ O Plano de Turma veio substituir o Plano Curricular de Turma e visava servir de instrumento de coordenação e articulação dos diferentes docentes de uma turma.

em participar de forma adequada na aula e em participar satisfatoriamente em trabalhos de grupo. Tendo isto em conta, justificava-se uma intervenção que apostasse na cidadania, embora o desenvolvimento de competências de cidadania deva ser transversal a todo o currículo, independentemente dos comportamentos de alunos particulares.

A Turma de Inglês

A turma de Inglês do 9º ano da escolaridade básica era constituída por 28 alunos, 17 raparigas e 11 rapazes. A nível linguístico, destaca-se que se tratava de uma turma particularmente heterogénea quanto ao domínio do Inglês, tanto oral como escrito. Assim, no que respeita à oralidade, durante a fase de observação de aulas classificou-se a turma em três grupos.

Um primeiro grupo era constituído por alunos já próximos do nível B1 (Conselho da Europa, 2001, p. 49), apresentando níveis de fluência, correção linguística e interação particularmente bons, dispondo dos recursos linguísticos suficientes "para suprir as suas necessidades" (Conselho da Europa, 2001, p. 56). Além disso, estes alunos não apresentavam dificuldades particularmente relevantes a nível da compreensão oral.

Um segundo grupo de alunos aparentava possuir uma boa competência de compreensão oral, mas apresentava dificuldades na produção oral, necessitando constantemente de utilizar estratégias de reparação e reformulação, alguns deles acabando mesmo por desistir de comunicar ou mudando de código para utilizar exclusivamente o Português. Recorriam também frequentemente à mediação, falando e escrevendo primeiramente em Português para posterior tradução para Inglês. Muitos dos alunos pertencentes a este grupo não conseguiam produzir um texto oral minimamente fluente. Por tudo isto, considerou-se que se encontrariam num nível intermédio A2+ (Conselho da Europa, 2001, pp. 56-58).

Por fim, um terceiro grupo integrava alunos que evitavam falar em Inglês. Aparentemente, este grupo de alunos nem sempre compreendia o que lhes era dito, mesmo quando se tratava de um tema relativo ao decorrer da aula, como a realização de um exercício do manual. Estas observações permitiram-me classificá-los num nível que seria igual ou inferior ao nível A2 (Conselho da Europa, 2001, p. 49).

Não foi possível aceder ao Plano de Turma, uma vez que, segundo a Diretora de Turma, a elaboração desse documento deixou de ser obrigatória antes de o mesmo ter sido concluído, pelo que não se acrescentam aqui mais informações acerca da turma.

2.1.2. A Escola

Condições Físicas e Nível Socioeconómico dos Alunos

Segundo as informações constantes no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Lamações (Agrupamento de Escolas de Lamações, 2007) e no Relatório de Avaliação Externa (Inspeção Geral da Educação - Ministério da Educação, 2008), a escola, situada no município de Braga, começou a funcionar em 1997/98. Trata-se de uma escola que tem atualmente cerca de 1100 alunos, o que gera problemas de espaços pois a escola foi concebida para apenas 700 alunos.

Trata-se de um escola que dispõe, para além das salas de aula normais, de gabinetes de trabalho, salas de apoio, uma sala específica para alunos surdos e salas destinadas a educação visual, educação tecnológica, educação musical e ciências da natureza. Dispõe ainda de três laboratórios e uma biblioteca/centro de recursos. A escola apresenta espaços e equipamentos em boas condições de conservação.

A escola foi alvo de intervenção no âmbito do Plano Tecnológico da Educação e dispõe de acesso à banda larga, um computador e projetor por sala, um quadro interativo por cada três salas, uma sala de informática e computadores na biblioteca e na sala dos professores. A existência de um computador e de um projetor por sala foram condições determinantes para a presente intervenção, pois permitiram utilizar recursos multimédia e recursos acessíveis a partir da internet sempre que necessário.

A escola dispõe ainda de um pavilhão gimnodesportivo e uma sala de ginástica, para além de três campos destinados à prática de atividades desportivas, bem como espaços de convívio amplos e bem preservados.

A nível socioeconómico, destaca-se que cerca de 65% da população estudantil é proveniente de famílias com uma boa situação financeira e um nível de instrução escolar médio/alto, sendo os restantes de famílias com uma situação económica mais desfavorável e de menor escolarização. Esta última situação espelha-se na atribuição de escalões de apoio social dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE) que a nível do agrupamento subsidiava 16% dos alunos.

O Projeto Educativo: Uma Escola que Aprende

O Projeto Educativo, intitulado "Uma Escola que Aprende", considera que não deverão ser apenas os alunos a aprender, mas também os professores.

Procura-se que o ensino proporcione um "desenvolvimento global dos educandos, apoiado em aprendizagens significativas proporcionadoras de competências, centradas no 'quotidiano do aluno' e

adaptadas às necessidades e grau de desenvolvimento de cada um" (Agrupamento de Escolas de Lamações, 2007, p. 5). Defende-se uma aprendizagem reflexiva por parte dos alunos, sem descurar o desenvolvimento de competências que lhes permitam tornarem-se cidadãos ativos. Assim, a escolha da cidadania como um objetivo para este projeto de intervenção vai também ao encontro do Projeto Educativo da escola.

Além disto, o Projeto Educativo identifica como um dos seus princípios educativos a "Identidade Comum", conseguida através do desenvolvimento contínuo e articulado dos alunos ao longo dos diversos níveis de aprendizagem, para que os alunos se possam identificar com a escola através da estrutura e organização do ensino. Este princípio foi algo que se procurou cumprir com a articulação do presente projeto com a lecionação programada pelas orientadoras, por forma a que os alunos não sentissem que a intervenção era algo que não fazia parte da sua escolaridade normal.

Outro princípio apontado e pelo qual este projeto também se procurou guiar foi o da "Formação Integral", pois o ensino não deve servir apenas para transmitir conhecimento, serve também para formar pessoas capazes de se integrarem numa sociedade e se tornarem cidadãos ativos da mesma. Este será, talvez, o princípio com o qual este projeto mais se identifica, pois à lecionação de aulas esteve sempre subjacente um pano de fundo de promoção da cidadania e da autonomia dos alunos.

2.1.3. Os Programas

Anteriormente, referiu-se que alguns docentes, numa reunião do Grupo Disciplinar das Línguas, consideravam que não havia tempo para a oralidade e que seria fundamental cumprir o programa. No entanto, este tipo de conceção de "programa" assenta na sobrevalorização dos conteúdos em relação às competências, que também fazem parte do mesmo e que nele não se encontram desvalorizadas ou numa posição de menor preponderância. É ainda necessário referir que "cumprir o programa, em rigor, significa conseguir as aprendizagens que estão lá previstas, porque o programa não 'se cumpre', o que porventura se cumpre é aquilo para que o programa serve, que são as aprendizagens curriculares" (Roldão, 2000, p. 15). Assim, ainda que a redução do tempo letivo obrigue a reformulações na gestão do programa, essas reformulações devem traduzir-se num novo equilíbrio que permita abordar todas as competências, distribuindo o tempo disponível por cada uma delas.

Em seguida apresentar-se-ão sucintamente os programas, focando os pontos que serviram de fundamento e orientação ao presente projeto.

O Programa de Espanhol

Com base na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 286/89, que aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, o programa que regula o ensino da língua espanhola no 3º Ciclo do Ensino Básico defende que a educação deve ser promovida em três dimensões essenciais: “o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores” (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1997, p. 5).

Daqui se depreende que o ensino de Espanhol não trata apenas de transmitir conteúdos ou conhecimentos da área disciplinar, nem apenas de desenvolver as aptidões necessárias para os utilizar, mas é também necessário apostar no desenvolvimento de atitudes perante a língua, e de valores que promovam o desenvolvimento do cidadão. Por este motivo, os conteúdos do programa integram procedimentos, conceitos e atitudes que devem estar presentes ao longo das diversas unidades didáticas, por forma a desenvolver as três dimensões essenciais. Ressalva-se aqui que o programa não encara os conteúdos lexicais e gramaticais como algo à parte das competências, mas sim algo integrado em “situações de comunicação oral ou escrita” (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1997, p. 29).

A aprendizagem de uma língua é vista como algo que “não se processa de um modo linear” (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1997, p. 11), sendo feita uma aprendizagem global da língua que se vai aprofundando, corrigindo e melhorando. Pressupõe-se, assim, a necessidade de recorrência dos conteúdos ao longo dos anos. Este processo de aprendizagem caracteriza-se pela formação de hipóteses a partir de um *input* linguístico sobre as regras da língua, que vão sendo confirmadas ou revistas progressivamente com vista a formar um sistema da língua mais próximo do “correto”. Daqui se depreende que o erro deve ser utilizado como uma forma de aprender, e que os alunos devem ser incentivados a arriscar, mesmo quando têm dúvidas, por forma a confirmarem ou corrigirem as suas hipóteses, e dessa forma aprenderem.

No programa, a língua é vista como expressão e apropriação do eu, sendo assim um espaço de comunicação que permite apreender a realidade e uma ferramenta privilegiada para o desenvolvimento social, a integração social e a aquisição cultural, devendo favorecer o respeito por outras formas de pensar e agir para proporcionar uma visão da realidade mais rica. Destaca-se ainda que o processo de construção e reconstrução da língua estrangeira implica que o seu ensino-aprendizagem deve ser focado na prática, e não na teoria.

Tendo em conta a noção de língua adotada, é natural que também se defenda a adoção de uma metodologia comunicativa centrada no aluno, em que a língua é utilizada para transmitir uma

mensagem que visa “fazer algo”, ou seja, a realização de atos de fala e, conseqüentemente, as atividades realizadas em aula devem procurar que os alunos pratiquem esses atos num contexto o mais próximo do real possível.

Cabe ainda aqui referir que a avaliação das aprendizagens deve ser sistemática, contínua e eminentemente formativa, pois é um instrumento regulador do processo de ensino-aprendizagem, que deve ser adaptado aos alunos por forma a propiciar o sucesso de todos face a diferentes ritmos de aprendizagem.

Nas orientações metodológicas, destaca-se a importância conferida à negociação de conteúdos e objetivos, a visão do professor como um facilitador da aprendizagem cuja atividade se centra no aluno, com uma aposta clara no desenvolvimento da autonomia deste último enquanto falante, tudo isto num quadro de aprendizagem e uso comunicativo da língua. As opções metodológicas que serviram de base para a realização do presente projeto serão aprofundadas mais adiante.

Quanto à forma de organizar as atividades, o programa sugere (entre outras):

- o trabalho por tarefas², que consiste num conjunto de atividades a realizar numa aula que envolva as diversas competências e que se centre no significado mais do que na forma, e que visa apresentar a complexidade da comunicação globalmente, trabalhando os seus componentes de forma interrelacionada. O trabalho por tarefas não parte dos conteúdos linguísticos para a criação das atividades, mas de tarefas finais para a criação de tarefas intermédias e para a abordagem de objetivos, conteúdos etc.;

- o trabalho de projeto, com característica similares ao anterior mas mais alargado no tempo, apostando na cooperação entre os alunos ao longo das diversas aulas com vista à realização de uma tarefa final.

O Programa de Inglês

O programa que orienta a lecionação da disciplina de Inglês no 3º ciclo do ensino básico contém muitos pontos em comum com o programa anterior. Assim, nesta secção tentar-se-á destacar os aspetos comuns, pois foram estes que serviram de base ao projeto de intervenção, sem, no entanto, deixar de apresentar o documento de forma global.

O programa de Inglês considera também que a língua é um espaço para auto-expressão, que serve a relação entre as pessoas e a integração social, sendo também um meio para alcançar o conhecimento.

² A forma como o trabalho por tarefas influenciou a presente intervenção é aprofundada no ponto 2.3.1.

Da ênfase na expressão do eu deriva uma visão da aprendizagem como uma forma de possibilitar aos alunos o “desenvolvimento de todas as valências da personalidade: pensar, agir, sentir e criar” (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1997, p. 5). Esta aprendizagem foca-se no desenvolvimento de competências linguísticas articuladas com o desenvolvimento pessoal e social, com a reflexão sobre a própria aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento de processos intelectuais e metacognitivos. A aprendizagem deve ainda propiciar um estímulo da autoconfiança e levar à compreensão e respeito por contextos socioculturais diferentes.

Os conteúdos organizam-se mediante três dimensões interdependentes: a dimensão “temática”, onde se integram os assuntos relevantes (o mundo do aluno, o mundo da língua-alvo, o resultado da interação entre estes dois mundos, a língua-alvo e o processo de ensino-aprendizagem); a dimensão “eu”, onde se integram os efeitos das especificidades dos indivíduos intervenientes (aluno e professor) no ensino-aprendizagem; a dimensão “nós”, onde se integram as interações em grupo. Segundo esta leitura, consideram-se como conteúdos “todas as matérias em que se constroem aprendizagens, quer se situem no âmbito cognitivo quer socioafetivo” (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1997, p. 12). Estes devem levar os diferentes “eus” intervenientes no processo a valorizarem-se enquanto indivíduos, a serem solidários e a respeitarem a diferença, ao empenhamento na transformação do mundo e, conseqüentemente, à formação de cidadãos ativos, indo ao encontro do estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo.

No campo metodológico, também se adota o paradigma comunicativo, pois este permite o desenvolvimento do aluno de forma integral (intrapessoal, interpessoal e intelectual). Dentro deste paradigma, os novos conhecimentos são integrados nos já existentes, levando a uma reflexão constante sobre a aprendizagem que mais se adequa a cada aluno.

O professor é também visto como um facilitador da aprendizagem que orienta um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, agente ativo e consciente da sua aprendizagem, e centrado nos seus interesses. Este processo deve levar ao desenvolvimento de aspetos cognitivos, assim como de aspetos afetivos, sociais e morais. O ensino deverá assim adaptar-se aos diferentes alunos, propiciando tanto situações de trabalho individual como em grupo, mas privilegiando interações o mais próximas do real possível, possibilitando a utilização das diversas competências necessárias numa situação real.

Quanto à forma de organizar as atividades, defende-se também a aposta em tarefas ou planos de trabalho assim como no trabalho em projeto.

Para operacionalizar esta forma de abordar a aprendizagem da língua, aconselha-se o uso das tecnologias, o recurso a nativos da língua-alvo e a realização de intercâmbios.

No programa considera-se também que o objetivo principal da disciplina é o desenvolvimento da autonomia do aluno, quer no uso da língua para fins comunicativos, quer como agente construtor do seu próprio conhecimento e responsável pela sua própria aprendizagem.

Por fim, ao nível da avaliação, destaca-se que ela deve integrar o processo de ensino-aprendizagem e não se deve ensinar para avaliar, pois a avaliação não pode ser um fim em si mesma, mas uma parte de um todo mais vasto. Assim, ela não deve servir apenas para avaliar aspetos específicos da aprendizagem, mas para avaliar de forma global, visando regular o processo de ensino-aprendizagem e permitindo ao professor reformular a sua leção para melhor servir os interesses de cada aluno.

2.1.4. O Quadro Europeu Comum de Referência Comum para as Línguas (QEQR)

O QEQR é caracterizado oficialmente pela Direção Geral de Educação (DGE), na sua página Currículo e Programas, na área referente às línguas estrangeiras, da seguinte forma: “O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QEQR) é o documento de enquadramento teórico que subjaz às Orientações Programáticas para o 3.º ciclo e às Competências Essenciais – Línguas Estrangeiras do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)” (Direção Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência)³. Embora o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) tenha sido revogado em 2011, mantêm-se ainda os programas anteriores, os quais se articulam com orientações do QEQR, e mesmo as novas metas curriculares de línguas referem este documento. Assim, ainda que os documentos normativos nacionais sejam aqueles que regulam o ensino de línguas, nomeadamente os programas apresentados anteriormente, o QEQR deve ser utilizado como uma referência de apoio à leção.

O QEQR é, por sua vez, um documento que defende uma abordagem orientada para a ação, pois tem em vista "o utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico" (Conselho da Europa, 2001, p. 29). O documento é ainda caracterizado por apresentar uma dimensão vertical, assente numa escala vertical de proficiência linguística relativamente a "níveis comuns de referência", e uma dimensão horizontal centrada nos "parâmetros de actividade comunicativa e da competência comunicativa em língua" (Conselho da Europa, 2001, p. 38).

³ disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=85>

Assim, estes seis níveis comuns de referência procuram caracterizar diferentes estádios no desenvolvimento da aprendizagem de uma língua. Estes níveis podem servir, no âmbito de um projeto de intervenção, como um ponto de partida para saber o que esperar de um determinado aluno em determinada fase de desenvolvimento da sua aprendizagem, e em que sentido orientar as práticas pedagógicas para colmatar falhas que apresente face ao nível que lhe serve de referência e para alcançar o seguinte. Destaca-se que, embora estes níveis não estejam integrados oficialmente no sistema de ensino português, isto é, a um determinado ano de escolaridade numa língua não corresponde oficialmente um nível comum de referência, os manuais adotados para os diferentes anos já contêm esse elemento. Assim, para a turma de Espanhol de 8º ano sugere-se um nível A2, e para a turma de Inglês de 9º ano o B1. O QECR apresenta ainda grelhas de desempenhos linguísticos que poderão ser utilizadas para autoavaliação e heteroavaliação.

A nível da dimensão horizontal, o QECR descreve a utilização da língua, caracterizando-a a partir de domínios, situações, condições e limitações, assim como a partir dos contextos do utilizador e do interlocutor. Esta descrição a par do inventário de temas de comunicação recomendados para utilização em contexto de aprendizagem, consoante os diferentes domínios, serviram para me ajudar a identificar as tarefas comunicativas a realizar e com que finalidade.

O documento foca-se ainda nas atividades de produção e estratégias, indicando aquilo que um aprendente deverá conseguir fazer e quais as estratégias que deverá conseguir utilizar em determinado nível de desempenho, consoante a atividade de língua. Apresentam-se os processos de comunicação linguística que um aprendente deverá ser capaz de utilizar para "desempenhar o papel de falante, de escrevente, de ouvinte ou de leitor" (Conselho da Europa, 2001, p. 133). Por fim, indicam-se os textos, entendidos como "qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os utilizadores/aprendentes recebem, produzem ou trocam" (Conselho da Europa, 2001, p. 136), que em cada nível os aprendentes deverão conseguir interagir, utilizar, criar etc.

Um outro contributo fundamental do QECR consiste na descrição detalhada de competências gerais e de competências comunicativas que um utilizador/aprendente da língua estrangeira deverá dominar. Essa descrição revestiu-se de particular relevância para enunciar as competências trabalhadas em cada atividade planeada para a intervenção pedagógica, por forma a ter uma melhor noção do seu contributo para o processo de desenvolvimento global da aprendizagem da língua e para justificar a aposta nas competências gerais estratégias e de autonomia.

2.2. Plano Geral da Intervenção

Nesta secção apresentar-se-á o que se entende por projeto no âmbito da investigação ação, e o plano que serviu de ponto de partida para a intervenção.

2.2.1. Noção de Projeto e a Investigação-Ação

O termo "projeto" é ambíguo e polissémico, podendo ser utilizado com diversas aceções e em diversas situações. No âmbito da educação, costuma envolver uma situação ou problema que se procura melhorar/resolver, ou seja, os professores tratam de melhorar uma situação através de "educationally worthwhile changes in their classrooms and other learning environments" (Elliot, 2010, p. 1), constituindo-se assim como uma investigação-ação. Desta perspetiva, um professor não é meramente um técnico que implementa as prescrições que lhe são externamente impostas, sendo antes um agente de mudança que analisa criticamente a sua prática e desenvolve planos de ação que avalia de forma a compreender o seu efeito.

Num projeto de investigação-ação, o tipo de projeto que aqui se relata, identifica-se um problema e procura-se as formas de o resolver por meio da investigação que recai tanto sobre o problema, por forma a melhor o compreender e conceber as formas de o solucionar, como sobre as formas de o resolver, que, por sua vez, também contribuem para ter uma melhor noção do próprio problema, pois "In action research 'making and creating change' and 'developing knowledge and understanding of practical situations' cannot be separated" (Elliot, 2010, p. 1).

Um projeto de investigação-ação passa por três fases principais, que podem repetir-se em ciclos: identificação e fundamentação do problema/situação; ação a partir da qual se pretende solucionar/alterar/transformar o problema ou situação, ou simplesmente, transformação da realidade; reflexão sobre os resultados obtidos, permitindo avaliar a ação e, eventualmente, reformular ações futuras.

Neste tipo de projeto, existe um nível mental que corresponde à criação de representações mentais da realidade que a substituem, ainda que não lhe sejam equivalentes, pois assentam na interpretação da realidade, o que acaba por resultar não num real representado, mas num "real construído ou reconstruído pela atividade mental" (Barbier, 1996, p. 37) em que o sujeito projeta algo de si na própria representação. Um projeto caracteriza-se também pela existência de um nível centrado na ação que leva à transformação da própria realidade que serviu de origem à representação. Assim, um projeto envolve tanto uma "ideia de uma possível transformação do real" como um "processo de transformação do próprio real" (Barbier, 1996, p. 37). Um projeto reveste-se ainda de uma dimensão de produção intelectual de conhecimento relativo à própria ação. Ou seja, em vez de

ser uma investigação sobre a realidade e sobre a forma como ela funciona, torna-se numa investigação sobre a ação e a forma como essa ação afeta a realidade. Essa ação torna-se então em "um ato de transformação do real, uma ocasião de investigação e uma ocasião de formação" (Barbier, 1996, p. 46).

Isto porque ao contrário de outras representações sobre a ação, como a avaliação, o projeto não se reporta à ação realizada, mas à ação a realizar, isto é, não se refere a um produto mas a um processo contínuo de possível transformação futura do real. O projeto constituirá a ação a realizar, algo que será posto em prática, algo que conduzirá a uma ação.

Devido às diversas limitações que estão envolvidas em toda a ação educativa, o projeto deve centrar-se não apenas no que deveria ser, nem apenas na forma de organizar o ensino independentemente dos alunos e do contexto específico no qual se desenrola a ação educativa. Um projeto deve procurar estabelecer uma ponte entre o ideal e o real, não procurando alcançar uma utopia, mas tentando aproximar a utopia daquilo que é possível e, através do envolvimento de todos os participantes, conferir mais sentido ao processo de ensino-aprendizagem. O projeto não se situa, portanto, apenas no campo daquilo que se pretende, nem apenas no campo daquilo que se obtém: é um processo dinâmico, reorientável e adaptável, que visa transformar a realidade de forma positiva. A este propósito, Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007) falam de práticas "re(ide)alistas", situadas no campo das possibilidades, através das quais os professores identificam e exploram espaços de manobra que lhes permitem construir pedagogias alternativas, mais democráticas.

Aplicando as noções apresentados ao presente projeto, numa primeira etapa, que corresponde à parte inicial do estágio, identificou-se e fundamentou-se a existência de um problema por meio da observação de aulas. Esta observação deu lugar à elaboração de um plano de intervenção. Numa segunda etapa, que correspondeu à lecionação de aulas, implementou-se a ação planeada, visando transformar positivamente o problema observado. Por fim, numa terceira etapa, analisou-se e refletiu-se sobre a ação realizada e sobre o seu impacto, materializando-se esta etapa no presente relatório, ainda que não se reduza a ele, uma vez que o relatório é o produto final de um processo onde foi sendo realizada uma avaliação continuada da ação pedagógica.

A realização de projetos deriva da necessidade de individualizar e diferenciar o ensino, pois "cada caso é um caso" e, conseqüentemente, não existe uma solução que seja aplicável a todos os alunos e/ou a todos os contextos. Sendo assim, as metodologias devem ser encaradas não como fórmulas que fornecem soluções absolutas, mas como caminhos que fornecem respostas possíveis e flexíveis que o professor deverá alterar e enriquecer, quando e como necessário. Sob este ponto de

vista, um projeto é acima de tudo um meio para atingir a emancipação e a autonomia dos alunos assim como a dos professores.

Relativamente à presente intervenção, destaca-se que apesar de um projeto de investigação-ação ser um processo cíclico, apenas se implementou um ciclo de investigação-ação, tendo em conta o reduzido número de aulas em que se poderia implementar o projeto (7 blocos de 90 minutos por disciplina). A implementação de mais do que um ciclo de investigação exigiria mais tempo, embora pudesse conduzir a uma compreensão mais aprofundada das estratégias didáticas experimentadas, ou mesmo à experimentação de outras.

2.2.2. Finalidades do Plano de Intervenção

O plano de intervenção que serviu de base à experiência aqui relatada teve como propósito principal o desenvolvimento da autonomia dos alunos a nível da comunicação oral em língua estrangeira, na sua vertente de interação. Para conseguir alcançar este propósito principal, decidiu-se apostar na organização da turma em pares/grupos, em tarefas comunicativas e autênticas para os alunos, procurando também alcançar uma das finalidades do ensino em Portugal: a preparação de cidadãos para a participação na democracia.

A modalidade de atividade oral privilegiada seria o debate entre os alunos, ainda que a exigência e a complexidade das atividades a realizar pudessem variar da turma de Inglês para a turma de Espanhol, devido a esta última estar a frequentar o segundo ano de aprendizagem da língua enquanto que a primeira estava a frequentar o quinto ano. Assim, enquanto que na turma de Inglês se planeou a realização de uma sequência didática que visava preparar a realização de um debate propriamente dito, na turma de Espanhol procurou-se realizar uma preparação para a interação oral semelhante à da turma de Inglês, mas que culminasse numa atividade de discussão ligeiramente mais simples e adequada ao seu nível de desenvolvimento linguístico.

As sequências didáticas foram orientadas pelos seguintes objetivos, que confluíram para concretizar o propósito anteriormente referido: identificar atitudes e dificuldades iniciais dos alunos no âmbito da oralidade; propor atividades comunicativas que permitam desenvolver a competência oral dos alunos; promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua; avaliar o impacto da intervenção nas competências e atitudes dos alunos no âmbito da oralidade.

Nestes objetivos destacam-se dois conceitos nucleares da minha intervenção, o conceito de autonomia e o conceito de cidadania, que se expõem brevemente em seguida.

Conceito de autonomia

É possível definir globalmente a autonomia do aluno como uma “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 2). Toda a ação de ensino deve ser orientada para o desenvolvimento deste tipo de autonomia mais alargada, pois só assim se poderão formar cidadãos capazes de verdadeiramente participar numa sociedade democrática.

No entanto, no âmbito de uma intervenção limitada no tempo como esta, resulta mais concretizável orientar a intervenção também por uma definição de autonomia mais restrita como a que se segue: "In sociocultural terms, autonomy is the capacity to self-regulate performance as a consequence of gaining control over skills that were formerly other-regulated" (Thornbury, 2005, p. 90). Esta definição foca-se mais no desempenho comunicativo dos alunos, um desempenho que deve ser estratégico e que implica competências de autorregulação das aprendizagens.

Sendo assim, especificando melhor o propósito global do plano de intervenção à luz destas definições de autonomia, considerou-se que ele procurava desenvolver a competência oral dos alunos por forma a que se tornassem falantes mais autónomos da língua estrangeira, na medida em que conseguissem reduzir ou deixar de necessitar da intervenção de terceiros para se conseguirem expressar através dela, ou seja, desenvolvessem a sua autonomia enquanto falantes, dentro de um quadro global subjacente de desenvolvimento da autonomia num sentido mais lato e assente em valores de uma cidadania democrática. O plano visava, assim, uma intervenção orientada por uma abordagem comunicativa, prevista e prescrita nos programas de ambas as disciplinas, de forma a desenvolver a autonomia dos alunos enquanto *falantes* da língua, dedicando também atenção à sua autonomia enquanto *aprendentes*, assim como à sua formação integral enquanto cidadãos críticos de um regime democrático.

No entanto, não é possível procurar estes fins sem ter em conta que "parece haver consenso entre alguns investigadores em torno da ideia de que o desenvolvimento da autonomia do aluno depende da autonomia do professor" (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007), nomeadamente porque uma pedagogia para a autonomia exige autodeterminação e responsabilidade social por parte do professor, e alguma liberdade de decisão, para além de lhe caber "a enorme responsabilidade de ser exemplar para os seus alunos" (Seiça, 1999, p.5). Assim, à medida que implementei o projeto

procurei desenvolver a minha autonomia enquanto professor, por forma a poder servir de modelo para os alunos e melhor concretizar uma pedagogia para a autonomia.

O Conceito de Cidadania

O conceito de cidadania abordado aqui não se restringe às relações que se estabelecem entre um indivíduo e a sociedade, e que permitem que a sociedade funcione. Trata-se de um conceito mais vasto, fundamental para a manutenção e desenvolvimento de uma sociedade democrática, que se atinge através do exercício livre e crítico, por parte dos cidadãos, dos seus direitos e responsabilidades, assim como do usufruto dos seus privilégios sem colocar de parte os seus deveres.

A cidadania entendida deste modo é algo mais do que o mero emular de comportamentos recebidos da sociedade, isto porque "não é por reflexo condicionado que se aprende a ser cidadão" (Fonseca, 2001, p. 7) e conseqüentemente a cidadania necessita de ser um exercício consciente do cidadão por forma a ser verdadeiramente livre. É daqui que deriva a necessidade de o ensino incentivar "a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários", uma vez que "a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (Assembleia da República Portuguesa, 2005).

A defesa da autonomia e do espírito crítico indica que a educação não pode ser de forma alguma dogmática e, conseqüentemente, "o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas" (Assembleia da República, 1986). Deste modo, no sistema educativo deve-se potenciar o desenvolvimento das capacidades e competências necessárias para o futuro cidadão conseguir decidir por si só o que será ser um bom cidadão.

Daqui deriva que a aprendizagem da cidadania não se processe através de "aquisições cognitivas ou de adaptar comportamentos" (Fonseca, 2001, p. 27), mas sim levando os alunos a "desenvolver estruturas cognitivas e afectivas que permitam ao indivíduo raciocinar e sentir, mostrando consciência e consideração pelos interesses, pelas necessidades e pelos sentimentos dos outros, bem como pelos seus próprios" (Fonseca, 2001, p. 35), ou seja, trata-se de construir capacidades e competências que permitam interpretar e analisar de forma crítica e justa a sociedade para, em seguida, participar nela ativamente. Era este desenvolvimento de competências e capacidades, focando particularmente o espírito crítico e a responsabilidade, que se almejava com o plano de intervenção.

2.2.3. Estratégias de Intervenção

As estratégias previstas para a intervenção foram:

_ A auscultação dos alunos mediante um questionário inicial sobre atitudes e dificuldades no âmbito da oralidade, e mediante um questionário final sobre o impacto da intervenção, sendo os resultados de ambos os questionários alvo de reflexão com os alunos;

_ O desenvolvimento de atividades comunicativas orais, e respetivas atividades preparatórias, que privilegiem a organização da turma em pares/grupos para promover a interação oral, a cidadania e a autonomia dos alunos, sendo a este nível importante recorrer também à negociação de instruções e linhas de orientação por forma a superar limitações da organização das atividades em pares/grupos, assim como critérios de avaliação para a realização das atividades orais;

_ A observação de aulas antes e ao longo da intervenção, de forma descritiva e/ou com grelha de observação, para recolher informações que permitam refletir sobre as atividades realizadas;

_ A criação de momentos para os alunos refletirem acerca das atividades realizadas (na aula ou fora dela) por referência aos objetivos traçados.

2.2.4. Implementação das Estratégias de Intervenção

Em seguida apresenta-se um quadro síntese da concretização destas estratégias em atividades de aula, juntamente com uma breve descrição e a indicação da secção onde se encontra a sua apresentação por disciplina neste relatório. É de notar que a implementação de algumas estratégias, como a reflexão ou a observação, foi feita de forma transversal à intervenção e raramente implicou o uso de materiais ou instrumentos específicos. Relativamente à fase da investigação-ação intitulada "reflexão sobre os resultados obtidos", ela foi sendo desenvolvida aula a aula e no portefólio de estágio, mas a sua materialização formal corresponde ao presente relatório.

Refira-se ainda que, após a conclusão da intervenção, foi feita uma apresentação do projeto aos docentes de línguas da escola com o objetivo de transmitir à comunidade docente em que consistia o estágio que realizei, quais os objetivos que o guiavam, e como se deu a intervenção nas turmas.

Fase: Identificação e fundamentação do problema/situação		
Estratégia	Atividades	Descrição e Localização
Observação de Aulas	Observação não estruturada	Observação de aulas antes da intervenção para diagnóstico de necessidades.
Auscultação Inicial dos Alunos	Questionário inicial	Questionário implementado antes das atividades didáticas para aferir as atitudes e dificuldades dos alunos no âmbito da oralidade. (ESP - 3.1.1.; ING - 3.1.2)
	Apresentação dos resultados do questionário inicial	Exposição por parte do professor-estagiário com vista a permitir aos alunos terem noção das opiniões e atitudes face à oralidade que os colegas têm, para tornar mais ricos os dados, assim como para fazer uma reflexão inicial sobre as dificuldades mais assinaladas. (ESP -3.2.1.; ING - 3.2.2)
Fase: Transformação da realidade e reflexão sobre os resultados obtidos		
Estratégia	Atividades	Descrição e Localização
Atividades Comunicativas (centradas na preparação para a participação em discussões/debates)	Dificuldades: Vocabulário	Utilização de um jogo didático, centrado em estratégias compensatórias, em que os alunos se referem a um objeto sem utilizarem o nome que comumente o designa. (ESP - 3.2.2.; ING - 3.3.2)
	Dificuldades: pronúncia	Consciencialização dos alunos para a utilização autónoma de ferramentas <i>text-to-speech</i> , neste caso o Voki, para praticarem a pronúncia. (ESP 3.2.2; ING - 3.3.2)
	Dificuldades: construção de frases	Preparação essencialmente gramatical, focada em funções e expoentes linguísticos necessários para a participação em discussões/debates. (ESP 3.2.2; ING - 3.3.2)
	Prática da oralidade	Momentos criados para permitir aos alunos praticar a oralidade e adquirir automatismos necessários a uma maior fluência. (ESP 3.2.3; ING - 3.3.3.)
	Preparação temática	Disponibilização aos alunos dos conteúdos temáticos relevantes para se prepararem para o debate. (ESP - 3.2.4.; ING - 3.3.4.)
	Debate/tarefa final	Realização de um debate/discussão, considerado como a tarefa final. (ESP 3.2.4; ING 3.3.5.)
Autorregulação e e Aferição de Percepções e Opiniões dos Alunos	Negociação de regras	Discussão realizada para os alunos chegarem a um consenso sobre regras para atividades orais, que serviriam de base a um instrumento de autorregulação. (ESP - 3.2.3)
	Avaliação do debate/tarefa final	Utilização de instrumentos para os alunos autoavaliarem o cumprimento das regras predefinidas. (ESP 3.2.5.) Utilização de instrumentos de auto e heteroavaliação [ING - 3.3.6)
Observação de Aulas	Observação não estruturada	Observação de aulas durante a intervenção para avaliar os alunos e a forma como reagem às atividades propostas.
Auscultação Final dos Alunos	Questionário final	Questionário utilizado no final da intervenção para aferir a evolução das atitudes e dificuldades dos alunos, assim como a sua opinião face à intervenção. (ESP - 3.4.1.; ING -3.4.2.)

ESP - Espanhol | ING - Inglês

2.3. Abordagem Didática

Nesta secção procurar-se-á caracterizar a abordagem didática que serviu de orientação para a materialização da intervenção e que se baseou na abordagem comunicativa, na aprendizagem por tarefas e na pedagogia para a autonomia.

2.3.1. Abordagem Comunicativa

Como já referido na análise dos programas de ambas as disciplinas, a adoção de uma abordagem comunicativa é obrigatória. No entanto, existem muitas formas de a concretizar.

O surgimento da abordagem comunicativa está intimamente ligado ao desenvolvimento dos estudos linguísticos da segunda metade do século XX no âmbito da Pragmática, os quais levaram a uma conclusão particularmente relevante no âmbito do ensino das línguas: para ser um falante bem sucedido não chega o domínio da fonologia, sintaxe, morfologia, léxico e semântica, uma vez que a linguagem sem contexto e sem um propósito não passa de uma abstração da própria língua, e "carece de funcionalidad y también de sentido" no mundo real (Sánchez Pérez, 1997, p. 197).

Este foco na utilização real e contextualizada da linguagem justifica-se porque a "complejidad lingüística sólo es observable en el uso de la lengua, no en la formalización teórica abstraída de la realidad" (Sánchez Pérez, 1997, p. 196). Logo, uma metodologia que não aborde a língua em toda a sua complexidade dificilmente permitirá ao aprendente utilizá-la para aquilo a que se destina: fazer algo através da comunicação. Vista deste modo, a língua é mais do que um mero sistema linguístico, trata-se de um "medio que sirve o propicia la comunicación interpersonal" (Sánchez Pérez, 1997, p. 196). Tal não significa que se menosprezem as dimensões formais da linguagem, cujo ensino deve ser planeado em função da sua importância para alcançar finalidades comunicativas.

A comunicação é entendida por Sánchez Pérez (1997) como um processo que:

- serve para transmitir uma mensagem a alguém, por via oral ou escrita, focando-se, conseqüentemente, no conteúdo;
- se realiza sempre num contexto que condiciona a produção e a interpretação da mensagem;
- se estabelece entre duas ou mais pessoas e tem uma motivação subjacente à sua realização;
- tem uma finalidade prática, isto é, serve para fazer algo;
- se realiza dentro de um sistema linguístico pré-estabelecido, que serve para a consecução de um fim, mas que não é um fim em si mesmo.

Por tudo isto, uma abordagem comunicativa adota determinados princípios basilares que são expostos em seguida.

Para que o ensino seja comunicativo, a língua deve ser aprendida/ensinada de uma forma global a partir de elementos que vão para além da oração e com base em textos. Deve considerar-se o contexto de uso da língua e os elementos sociolinguísticos. O processo de ensino/aprendizagem não se deve focar apenas no sistema da língua mas sim na sua utilização como um meio de comunicação interpessoal utilizado para atingir fins comunicativos, com significado para os alunos (transmitir mensagens/fazer algo), centrando-se em tudo o que é necessário para atingir esse fim (processos, estratégias, competências), ou seja, trata-se do enfoque orientado para a ação que o QEER defende. Destaca-se ainda que a língua materna não deve ser considerada como um obstáculo à aprendizagem da segunda língua, mas como um elemento a utilizar por forma a tornar a aprendizagem da segunda língua mais eficaz e rápida. Além disso, o erro deve ser valorizado como uma forma de, a partir da sua correção, aprender a língua. Por fim, não se deve descurar uma aposta na autonomia do aluno enquanto falante e enquanto aprendiz.

Portanto, tal como apontado pelos programas, o ensino comunicativo dá especial relevância aos atos de fala e implica que o ensino/aprendizagem seja um processo centrado no aluno, ou dito de outro modo, "no se trata de que el profesor *enseñe* sino de que el estudiante *aprenda*" (Bordón, 2007, p. 123).

Esta abordagem influenciou a intervenção ao procurar que os temas, conteúdos e competências abordados durante as aulas lecionadas se orientassem para uma utilização que simulasse e concretizasse situações comunicativas (dar a opinião sobre algum assunto, discutir um tema com alguém, participar num debate etc.).

Por outro lado, a intervenção aproximou-se de uma abordagem ou enfoque por tarefas, que é um tipo de abordagem comunicativa, embora não de uma forma estruturada, uma vez que, em minha opinião, o afastamento no tempo entre diversas atividades/tarefas, devido aos diferentes requisitos de agendamento das aulas de estágio, não permitiria aos alunos ter a noção de que com a intervenção se procurava evidenciar a "complexidade da comunicação de uma forma global, trabalhando todos os seus elementos de um modo inter-relacionado, tal como se processa na vida real" (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, p. 32, 1997a), característica fundamental de um verdadeiro enfoque por tarefas.

A abordagem por tarefas considera a tarefa como "una pieza de trabajo enfocada en el significado y que involucra a los aprendices a comprender, producir y/o interaccionar en la lengua

meta" (Nunán, cit. por Bordón, 2007, p. 126), e que, como tal, leva à consecução de fins comunicativos. Geralmente, esta abordagem implica a seleção de uma tarefa final e a organização de atividades anteriores, ou possibilitadoras, que visem preparar os alunos para a realizar. Esta vertente mais orientada para a planificação de atividades foi, de modo geral, seguida neste projeto de intervenção. Assim, após identificar as necessidades e atitudes dos alunos a nível da oralidade através da pré-observação de aulas e da análise das respostas dadas ao questionário inicial, selecionei a atividade de debate como tarefa final no âmbito da oralidade, que permitiria satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos e desenvolver competências de cidadania. Posteriormente, procurei identificar e implementar atividades possibilitadoras para os alunos conseguirem adquirir os conhecimentos e capacidades necessários para realizar a tarefa final.

Pedagogia para a Autonomia

A necessidade de apostar numa pedagogia para a autonomia nasce da necessidade "de nos tornarmos indivíduos autodeterminados e participantes activos nas comunidades sociais" (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 4). De certo modo, numa sociedade democrática, nem sequer é possível falar de ensino sem que a autonomia dos futuros cidadãos seja uma finalidade do próprio ensino, pois, sem ela, o processo de transmissão/construção de conhecimentos e competências não seria um processo de ensino, apenas de instrução. Deste modo, uma pedagogia para a autonomia assume a crença "no valor transdisciplinar da autonomia enquanto meta educativa" (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 6).

O lugar de destaque que uma pedagogia para a autonomia dá à autonomia e à necessidade de a educação ser um espaço de "emancipação e transformação" (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 5), quando aplicado ao ensino das línguas, leva a que se deva propiciar aos alunos a possibilidade de desenvolver competências de aprendizagem que os emancipem e tornem em verdadeiros construtores dos seus próprios conhecimentos e aprendizagem.

Estes pressupostos influenciaram esta intervenção, pois um dos seus objetivos é "Promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua", de onde resultou uma aposta na autorregulação e na negociação de critérios, na aposta em estratégias de aprendizagem e na reflexão processual, e ainda na escolha do debate como tarefa final, na medida em que este representa uma atividade onde os sujeitos exercem a liberdade de pensamento e expressão, desenvolvendo capacidades de argumentação, afirmação de posições, respeito pelas ideias dos outros e negociação democrática de entendimentos.

3. Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção

A fase inicial do projeto, assente na identificação e fundamentação do problema/situação, caracterizou-se pela observação de aulas e pela leitura de documentos orientadores, para identificar o problema e caracterizar o contexto, tendo estes aspetos já sido abordados anteriormente. Para concluir esta fase elaborou-se ainda um questionário a responder pelos alunos, intitulado "Questionário Inicial", que foi aplicado em ambas as turmas. Este questionário foi ainda concebido com o intuito de servir de ponto de referência anterior à intervenção para a avaliação do efeito da mesma, através da comparação dos seus resultados com os do "Questionário Final", aplicado após a intervenção em cada turma.

Para analisar os dados dos diferentes instrumentos obtidos nas perguntas de resposta fechada, optou-se, no presente relatório, pela representação gráfica dos mesmos, procurando sempre que aplicável apresentá-los em percentagem para ter uma noção mais imediata da relevância das respostas face ao universo da turma, seguindo-se a sua análise textual.

Quanto às perguntas de resposta aberta assim como as perguntas que serviam para justificar a resposta a uma pergunta fechada, presentes nos diversos instrumentos, após analisar qualitativamente todas as respostas a todas as perguntas, criaram-se categorias nas quais fosse possível enquadrar as diferentes respostas dos alunos. Esta análise apenas foi possível após a intervenção, quando todos os instrumentos de avaliação já tinham sido implementados. Nos casos de respostas passíveis de ser integradas em mais do que uma categoria, o procedimento adotado foi o registo nas categorias aplicáveis, o que resulta em mais categorizações do que o número de alunos.

Após a apresentação dos resultados do questionário inicial, far-se-á a apresentação da forma como o plano de intervenção se materializou por disciplina, focando os seguintes tipos de atividades:

- Introdução à Intervenção - apresentação aos alunos do plano de intervenção com vista a que soubessem desde o início o que se pretendia com a intervenção.

- Dificuldades/Preparação Linguística - atividades concebidas com o intuito de ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades mais assinaladas no questionário inicial, assim como atividades que procuraram dotar os alunos das competências e recursos linguísticos necessários à realização da tarefa final, por forma a conseguirem tornar-se alunos mais autónomos e a gostarem mais da língua mediante a redução das dificuldades que sentem ao utilizá-la.

- Preparação Temática - atividades que se centraram em proporcionar aos alunos o conhecimento de que necessitariam para participar de forma informada na tarefa final.

- Prática da Oralidade Orientada para a Discussão/Debate - atividades que se centraram na prática/utilização da língua estrangeira com vista a preparar os alunos para a tarefa final.

- Tarefa Final - atividade final de discussão/debate e análise da implementação dos instrumentos de autoavaliação/heteroavaliação/autorregulação utilizados para o orientar.

A descrição das atividades relevantes em cada tipo será acompanhada do(s) objetivo(s) do plano de intervenção ao qual se dirigiam mais diretamente. No entanto, é de ressaltar que, frequentemente, as atividades/seqüências de atividades relevantes dentro de um tipo são também relevantes para outros tipos de atividades, tendo-se optado por agrupá-las no tipo mais predominante.

Cabe ainda aqui referir que a presente intervenção contou pontualmente com a colaboração de um colega de estágio, Hugo Sousa, que também desenvolveu um projeto no âmbito da oralidade. O projeto do colega foi aplicado na mesma turma de Inglês na qual o meu projeto foi implementado. Esta particularidade levou a que tivéssemos tentado partilhar trabalho, visível na construção de alguns materiais em conjunto, por forma a criar sinergias que trouxessem uma mais valia para os alunos.

Para concluir a presente secção far-se-á a análise dos resultados obtidos no questionário final.

3.1. Atitudes e dificuldades iniciais dos alunos

O questionário inicial, disponível no anexo 1, elaborado em colaboração com colega de estágio Hugo Sousa, foi aplicado nas turmas de Inglês e Espanhol antes de lecionar as primeiras aulas, ainda em novembro de 2012. Este questionário procura responder ao objetivo "Identificar atitudes e dificuldades iniciais dos alunos no âmbito da oralidade" e integra quatro questões que a seguir se explicitam.

A pergunta 1, "Gostas de falar Inglês/Espanhol na aula?", procurou aferir a atitude dos alunos perante a oralidade na sala de aula permitindo aos alunos assinalar se gostavam de falar a língua estrangeira "Sempre", "Muitas Vezes", "Às vezes" ou "Nunca". Em seguida, pedia-se aos alunos para justificar a sua resposta. A análise qualitativa das justificações dadas, consoante referido na secção anterior, levou à criação e categorização das respostas nas seguintes categorias⁴:

- "Aprendizagem", onde se incluíram respostas que referiam a importância da oralidade (ou falta de importância) para a aprendizagem da língua, proporcionando momentos para a utilizar a língua, corrigir erros para aprender a utilizar a língua de forma mais correta, e por se constituírem como momentos em que os alunos podem comprovar a melhoria (ou não) da sua proficiência na língua.

⁴ Estas categorias foram utilizadas em mais instrumentos avaliativos e não apenas neste.

- "Gosto/Importância da Língua", onde se agruparam respostas que referiam o gosto (ou não) pela língua, assim como as respostas que referiam a importância da língua a nível social, cultural, profissional ou outros.

- "Questões Linguísticas", onde se agruparam respostas que se referiam a aspetos gramaticais, positiva ou negativamente.

- "Questões Emocionais", onde se reuniram respostas que referiam aspetos emocionais associados à utilização da língua.

- "Conhecimento do Mundo", onde se juntaram as respostas que referiam que as línguas são uma forma de ter acesso a informação sobre outros países e culturas, ou uma forma de adquirir conhecimentos para poder fundamentar e expressar opiniões. Incluem-se aqui também as opiniões de alunos que consideraram interessantes os temas abordados.

- "Outros", onde se agruparam algumas respostas de natureza diversa que não eram passíveis de ser integradas nas categorias anteriores.

A pergunta 2, "O que dificulta a tua participação em Inglês na aula?", apresenta uma lista de dificuldades que os alunos poderão sentir aquando da utilização da língua estrangeira. Pretendeu-se aqui aferir quais as dificuldades que os alunos consideram mais limitadoras para a utilização da língua estrangeira. Tendo em conta que os projetos de intervenção pedagógica dos estágios se desenvolvem num período de intervenção limitado, que não permitiria um investimento adequado em todas as dificuldades, optou-se por selecionar as três mais assinaladas pelos alunos, e realizar atividades específicas para os ajudar a superá-las, ainda que todas as dificuldades presentes no questionário tenham sido alvo de reflexão quando pertinente. Além disso, esta pergunta revestiu-se de um valor avaliativo importante para intervir no âmbito do objetivo "Propor atividades comunicativas que permitam desenvolver a competência oral dos alunos", pois estas dificuldades são um obstáculo concreto ao desenvolvimento da sua competência e espera-se que, ao tentar resolvê-las, se produza uma melhoria da competência oral.

A pergunta 3, "Gostarias de praticar mais a oralidade na aula de Inglês/Espanhol?" procurava avaliar se os próprios entendiam que deveria ser feito um investimento acrescido na oralidade durante as aulas.

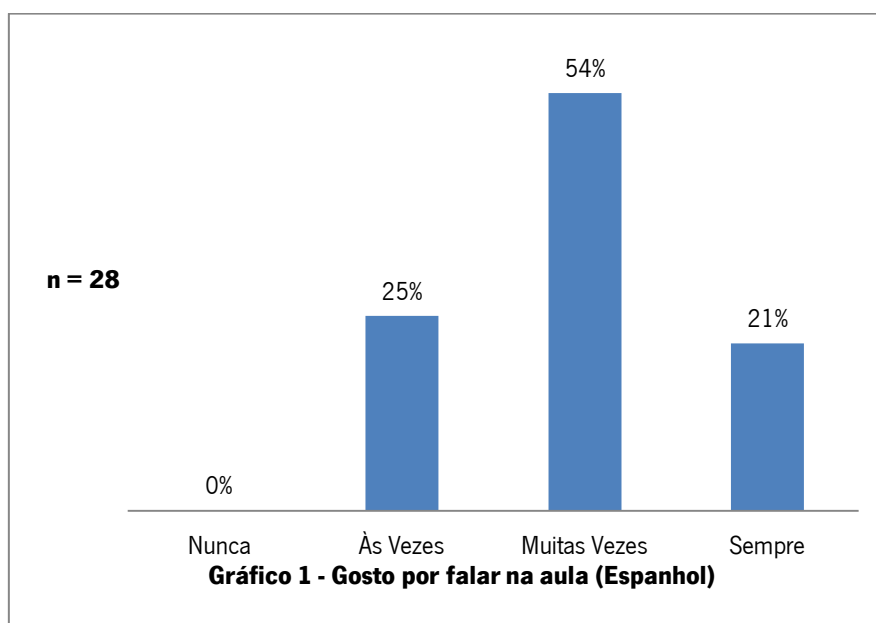
A pergunta 4, "Praticas a oralidade em Inglês em mais algum local/situação sem ser na aula de Inglês?", apenas se destinava aos alunos de Inglês, pois procurava averiguar se a elevada heterogeneidade a nível da proficiência dos alunos na turma de Inglês, já retratada anteriormente, se poderia dever a que alguns alunos frequentassem institutos de línguas. O modo como a pergunta

estava formulada levou os alunos a dar respostas mais alargadas sobre a utilização da língua fora do contexto de aula, as quais foram utilizadas para uma reflexão com os alunos orientada para o desenvolvimento da sua autonomia. Isto levou a que esta pergunta também fosse aproveitada em Espanhol, oralmente apenas, pois o questionário inicial de Espanhol já tinha sido implementado quando se constatou a relevância desta pergunta.

Em suma, este questionário visou complementar as observações das aulas que se vinham fazendo, assim como as opiniões das orientadoras cooperantes. Além disso, pretendeu avaliar se uma intervenção centrada na oralidade se justificava perante as dificuldades que os alunos sentiam segundo a sua própria perceção (pergunta 2) e perante as suas expectativas (perguntas 1 e 3), procurando assim garantir que a intervenção estava centrada no aluno, indo ao encontro de uma abordagem comunicativa e de uma pedagogia para a autonomia.

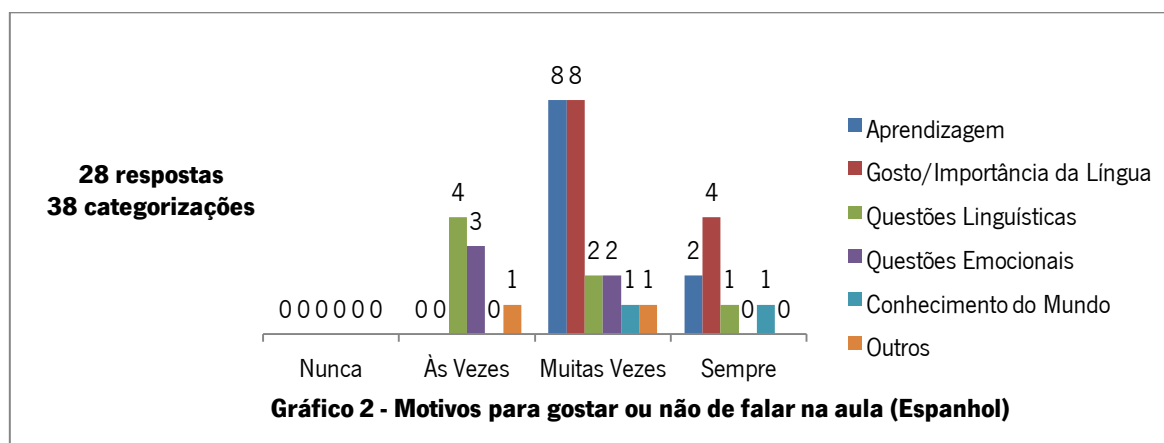
3.1.1. Resultados do Questionário Inicial - Grupo de Espanhol

As respostas à pergunta 1 (gráfico 1) revelaram que a maioria dos alunos gosta de falar Espanhol.



É de destacar que ninguém respondeu "Nunca". Se considerarmos que as respostas "Sempre" e "Muitas Vezes", respostas positivas, correspondem a alunos que gostam de falar Espanhol, conclui-se que 75% dos alunos gostam de falar Espanhol. Esta opinião positiva face à língua corrobora as informações contidas no respetivo Plano de Turma, já citadas anteriormente na caracterização da turma, ponto 2.1.1.

No Gráfico 2 apresenta-se a justificação à pergunta anterior com a distribuição pelas categorias apresentadas anteriormente para cada tipo de resposta dada.



É possível identificar que, no âmbito das respostas mais positivas (“Sempre” e “Muitas Vezes”), a maior parte das justificações situam-se nas categorias “Aprendizagem” e “Gosto/Importância da Língua”, pois segundo um aluno "é uma forma de por em prática aquilo que aprendemos[...]" e, segundo outro "gosto muito de falar Espanhol na sala porque gosto de aprender mais línguas e poderá ser útil na minha vida".

Já do lado das respostas mais negativas, “Nunca” e “Às Vezes”, é de destacar as respostas nas categorias “Questões Linguísticas”, indicando um aluno que "não consigo formar frases muito bem", e “Questões Emocionais”, incidindo particularmente sobre a vergonha, indicando outro aluno que "tem colegas que não deixam os outros falar, começam logo a rir, e a gozar", o que revela alguns problemas relacionais no seio da turma, que são exacerbados em atividades orais.

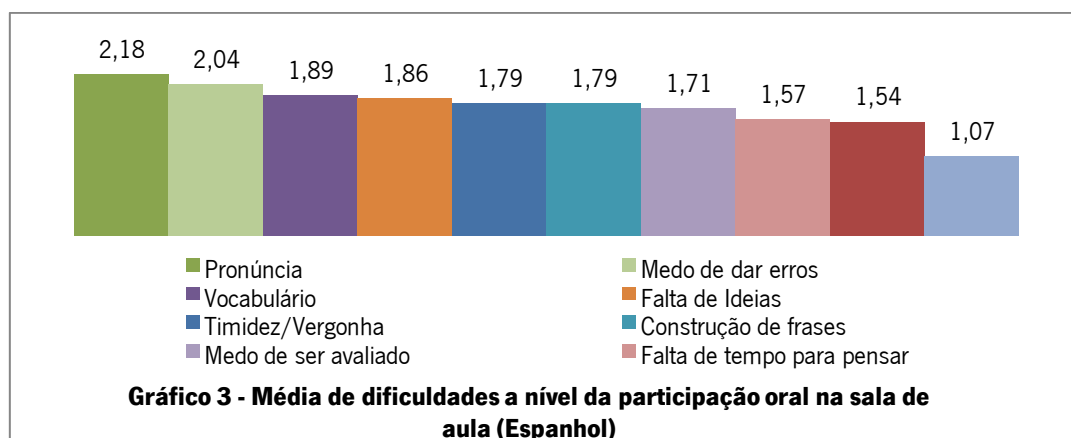
As respostas integradas na categoria "Outros" foram respostas que se focaram em questões mais pessoais: um aluno referiu "gosto mais de escrever em Espanhol", e outro entende que dispõe de poucas oportunidades para usar a língua oralmente.

Na pergunta 2, acerca dos fatores que dificultam a participação em Espanhol na aula, e para identificar as dificuldades que seriam alvo de intervenção, fez-se o somatório de todas as respostas que indicavam que o aluno sentia, pelo menos, algumas dificuldades. Esta análise levou à seleção das dificuldades de pronúncia, vocabulário e construção, frásica pois eram as dificuldades mais assinaladas.

Aquando da elaboração do presente relatório, identificou-se que a forma de analisar os dados referida acima tinha, no entanto, limitações, pois ao aglutinar os resultados dessa forma, estava-se também a ignorar que as diferentes respostas têm valores diferentes, já que sentir uma dificuldade sempre, não é o mesmo que a sentir muitas vezes ou algumas vezes.

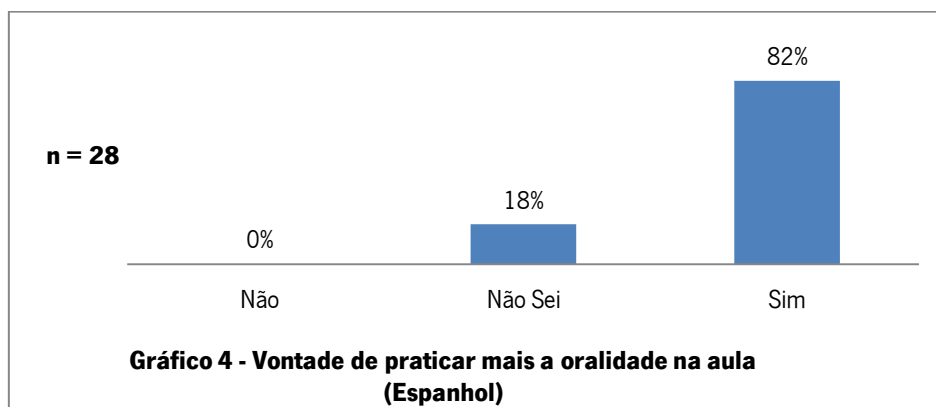
Deste modo, para conseguir fazer uma análise mais rigorosa, às respostas “Nunca”, “Às vezes”, “Muitas vezes” e “Sempre” fizeram-se corresponder os valores 1, 2, 3 e 4, respetivamente, e posteriormente somaram-se os valores das respostas e elaborou-se a média. Neste caso, uma média mais elevada revela que os alunos sentem mais dificuldades no aspeto correspondente.

A partir do gráfico 3 é possível identificar o peso relativo das dificuldades sentidas pelos alunos, considerando as médias das respostas, aqui apresentadas por ordem decrescente.



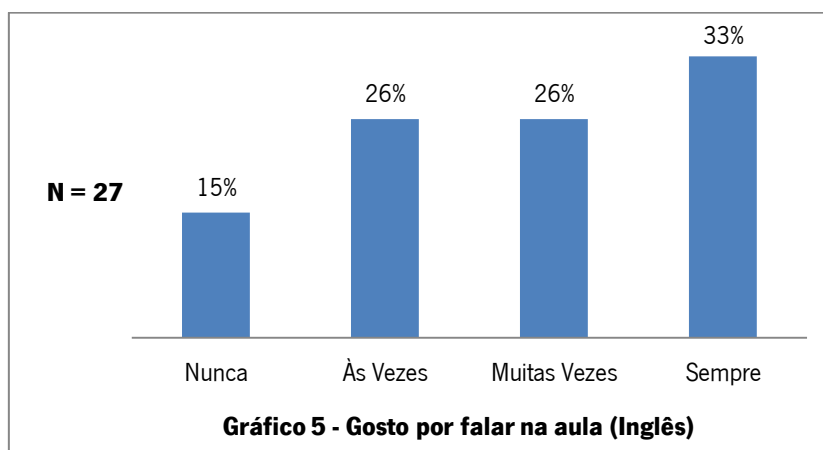
Assim, as dificuldades são mais sentidas na "Pronúncia", seguida do "Medo de dar erros" e do "Vocabulário". A dificuldade na "Construção de frases" surge aqui em 5º lugar a par da "Timidez/Vergonha". É de realçar que o "Desinteresse pelos assuntos" é muito pouco assinalado (o valor 1 corresponde à opção “Nunca” da escala), o que significa que não é percebido como um fator de dificuldade na participação oral, seja porque os assuntos tratados são do interesse dos alunos ou porque o desinteresse não é sentido como fator inibidor.

A pergunta 3 (gráfico 4), sobre se os alunos gostariam de praticar mais a oralidade na aula de Espanhol, revelou que os alunos desejavam dedicar mais tempo à oralidade e que, segundo a perspetiva deles, se justificava uma intervenção focada no desenvolvimento da oralidade. A grande maioria respondeu "Sim" (82%) e os restantes responderam "Não Sei", sem que nenhum aluno respondesse “Não”.



3.1.2. Resultados do Questionário Inicial - Grupo de Inglês

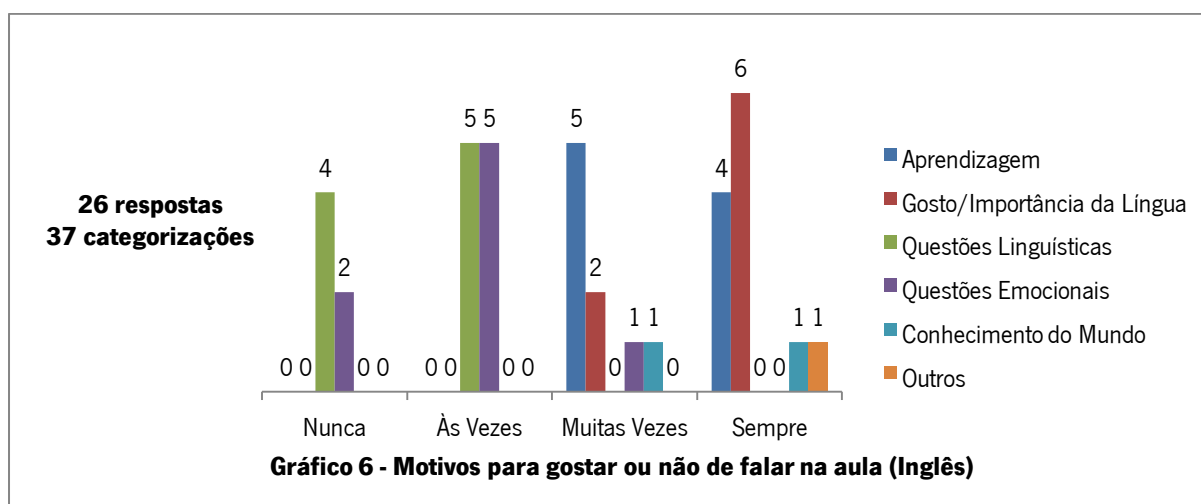
O item 1 (gráfico 5) é relativo à pergunta que inquiria os alunos sobre se gostavam de falar Inglês na aula.



É possível concluir que existem alguns alunos que não gostam de falar em Inglês na aula (15% que selecionaram "Nunca") e que 33% gostam sempre de falar em Inglês na aula, situando-se os restantes entre estes dois pólos.

Somando as respostas mais positivas ("Muitas Vezes" e "Sempre") e as respostas mais negativas ("Nunca" e às "Às Vezes"), podemos concluir que existem mais alunos a gostar de falar (59%) do que a não gostar (41%), embora a distribuição seja relativamente equilibrada.

As justificações que os alunos deram para fundamentar as respostas à pergunta anterior apresentam-se no gráfico 6, agrupadas consoante a resposta dada à pergunta anterior.



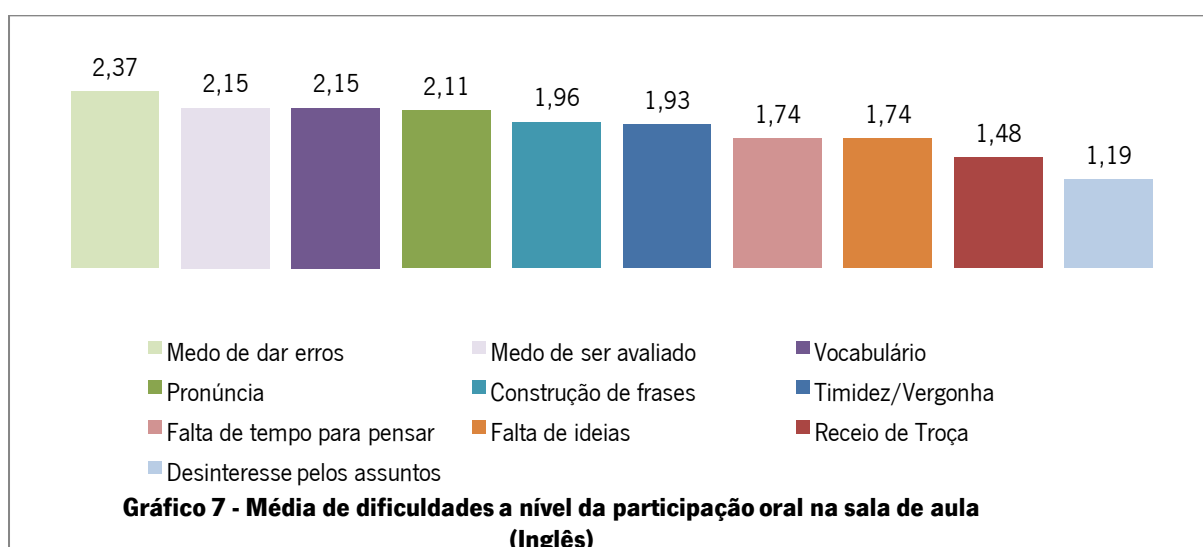
Nas respostas mais positivas, foram particularmente evidentes as categorias "Aprendizagem" e "Gosto/Importância da Língua", tal como em Espanhol. Nas palavras de um aluno, "ao falarmos aprendemos. O Inglês é a língua mais importante do mundo e está em todo lado".

Do lado das respostas mais negativas, assinala-se que a maioria dos alunos aponta as dificuldades linguísticas assim como as dificuldades emocionais como fatores que os impedem de gostar de falar na língua estrangeira, pois como refere um aluno, "não gosto de falar Inglês na aula porque tenho dificuldades de falar em Inglês". Estas respostas indicam que uma abordagem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos enquanto falantes, centrada na resolução de dificuldades, seria particularmente adequada nesta turma.

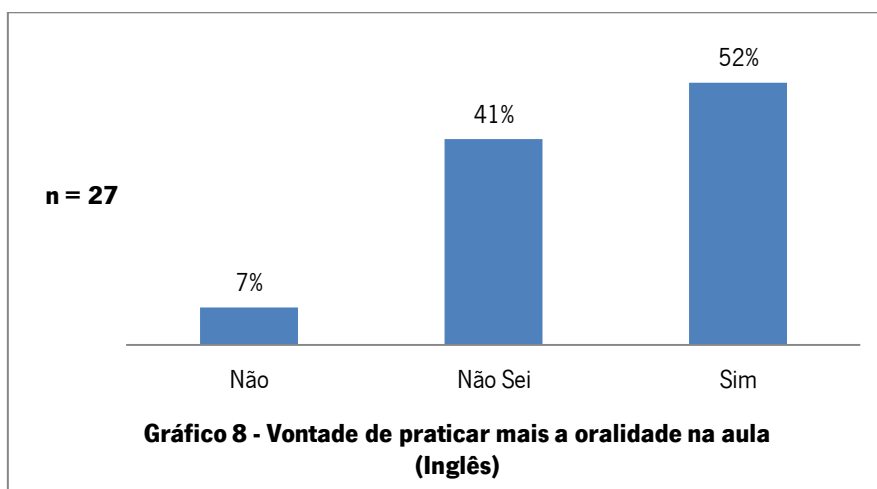
A pergunta 2 inquiria os alunos acerca do que dificultava a sua participação em Inglês na aula. A seleção de dificuldades a tratar foi feita da mesma forma já descrita em Espanhol (dificuldades mais assinaladas, sem o cálculo das médias).

Como referido, a turma de Inglês foi alvo de duas intervenções pedagógicas, a minha e a do colega Hugo Sousa, também esta incidente na oralidade mas com um enfoque na atividade de "role-play", pelo que optámos por seleccionar dificuldades diferentes um do outro, para evitar repetições e otimizar a nossa ação junto dos alunos. Assim segundo a análise dos resultados com base no somatório das dificuldades, o colega de estágio seleccionou as dificuldades relacionadas com atitudes ou receios – "Medo de dar erros", "Medo de ser avaliado", "Timidez/Vergonha"–, e eu selecionei as dificuldades linguísticas – "Pronúncia", "Vocabulário" e "Construção de frases"–, iguais às dificuldades seleccionadas para a turma de Espanhol. As dificuldades que seleccionámos eram as 6 dificuldades mais assinaladas segundo este método de análise.

Após o cálculo das médias, obteve-se o gráfico 7, de cuja análise se conclui que, ao contrário do que sucedeu em Espanhol, as dificuldades mais assinaladas continuam a ser as mesmas. Uma vez mais, a dificuldade "Desinteresse pelos assuntos" praticamente não é assinalada.

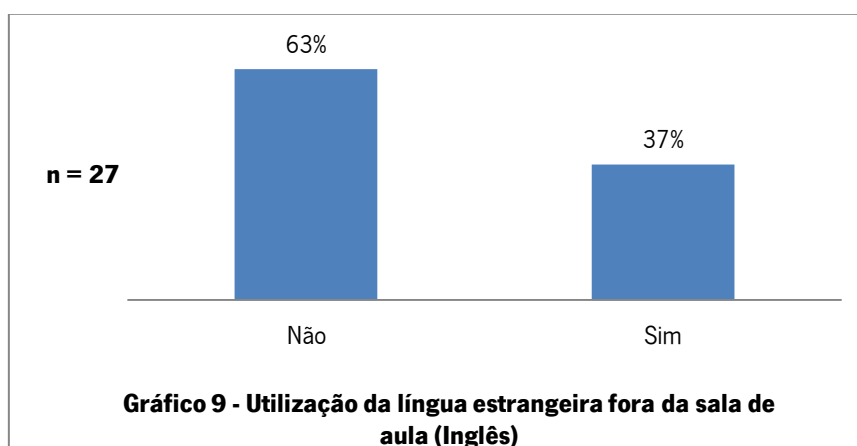


Os resultados da pergunta 3 (gráfico 8) acerca de se os alunos gostariam de praticar mais a oralidade na aula de Inglês apresentam-se abaixo.



Destaca-se que ainda que a maioria (52%) tenha respondido que sim, existe um número significativo de alunos (41%) que não sabe se gostaria de praticar mais ou não. Considerou-se que esta resposta se poderia dever a vários fatores, como ao fato de, como visto nas respostas da pergunta 1, 41% não gostarem de falar na língua estrangeira “muitas vezes” ou “sempre”, ou ao facto de os alunos não terem bem consciência do que gostariam ou não de fazer nas aulas por não estarem habituados a que lhes perguntem a sua opinião, embora pudéssemos dizer o mesmo dos alunos de Espanhol, que se mostraram mais receptivos nesta pergunta.

A pergunta 4 (gráfico 9), sobre se os alunos praticavam a oralidade em Inglês em mais algum local ou situação sem ser nas aulas, indicou que a maior parte (63%) não o faziam.



Um dos alunos, por exemplo, indicou que a utilizava "em jogos online e em vários países para onde já viajei" e "em casa com os meus pais". Esta resposta e outras similares que iam no mesmo sentido foram utilizadas para refletir com os alunos sobre as situações em que poderiam praticar autonomamente o idioma.

3.1.3. Comparação de Resultados

Analisando comparativamente as respostas ao questionário inicial nos dois grupos, é de destacar que os alunos de Espanhol gostam mais de falar na língua estrangeira na aula (75% nas respostas "Sempre" e "Muitas Vezes") do que os de Inglês (59%), e que aqueles também gostariam de praticar mais a oralidade (82%) face à turma de Inglês (52%). É também de relevar que na turma de Espanhol ninguém referiu que não gostaria de praticar mais a oralidade em Espanhol, enquanto na turma de Inglês houve duas respostas nesse sentido.

Ao nível das dificuldades, concluiu-se que são globalmente semelhantes e que poderiam ser selecionadas as mesmas dificuldades (vocabulário, pronúncia e construção frásica) nos dois grupos para serem alvo de trabalho específico, ainda que todas tenham sido alvo de intervenção.

3.2. Intervenção Didática na Disciplina de Espanhol

Nesta secção serão apresentadas algumas das atividades e sequências de atividades mais importantes da intervenção didática concebidas para cumprir os objetivos traçados. As diferentes atividades estavam interligadas e sequenciadas por forma a preparar os alunos para a realização de uma tarefa final de discussão/debate, que teria lugar na última aula da intervenção.

3.2.1. Apresentação da Intervenção aos Alunos (Espanhol)

Apresentação do Plano de Intervenção

Objetivo: *Promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua.*

A apresentação do plano de intervenção foi a primeira atividade da intervenção e procurou apresentar aos alunos a intervenção pedagógica que iria ter lugar para que tivessem a noção desde o início do fio condutor que unia todas as atividades, assim como para evitar que se sentissem ansiosos.

Apresentação dos Resultados do Questionário Inicial

Objetivo: *Promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua.*

A apresentação dos resultados do questionário inicial foi realizada para que os alunos pudessem constatar que se tratava de uma intervenção baseada nas suas próprias necessidades/expectativas. Procurou-se ainda que os alunos pudessem comparar as respostas que deram com as dos colegas, por forma a melhor situarem, contextualizarem e relativizarem as suas preferências e necessidades.

Por fim, foram apresentadas respostas abertas dadas pelos alunos no questionário inicial que eram exemplos característicos das suas dificuldades e de formas de as ultrapassar. O objetivo desta

apresentação foi a realização de uma reflexão inicial conjunta sobre dificuldades e preferências, com base nas opiniões dos colegas.

3.2.2. Dificuldades/Preparação Linguística

Vocabulário: jogo da palavra proibida

Objetivo: *Propor atividades comunicativas que permitam desenvolver a competência oral dos alunos.*

Para trabalhar de forma mais específica as dificuldades de vocabulário, concebeu-se uma atividade em pares intitulada "Palavra Proibida", que consistiu em aludir ao referente de uma palavra atribuída aleatoriamente, sem utilizar essa palavra, ao mesmo tempo que os colegas a procuravam identificar o mais rapidamente possível. Nesta atividade, os alunos tinham acesso à palavra, assim como a uma imagem ilustrativa da mesma.

Este jogo foi concebido tendo em mente um obstáculo à comunicação que ocorre frequentemente, até na língua materna, quando nos quisermos referir a algo de que desconhecemos o nome. Assim, com este jogo procurou-se simular esta situação e praticar o processo de controlo da comunicação, utilizando estratégias centradas na compensação (Conselho da Europa, 2001, pp. 135, 136) como por exemplo: circunlocação/perífrase e descrição.

Após o jogo, refletiu-se com os alunos sobre a utilidade do mesmo e em que situações poderiam recorrer às estratégias para superar dificuldades de vocabulário. Com a utilização do procedimento indutivo que levou os alunos da prática à reflexão sobre a mesma, conseguiu-se que compreendessem facilmente a utilidade das estratégias de compensação para solucionarem algumas das dificuldades que revelaram sentir no questionário inicial.

Apesar de esta atividade ter sido bem recebida pelos alunos, observou-se que na parte final da atividade eles já não estavam tão atentos como no início, devido a uma duração algo excessiva da atividade. Além disso, os alunos acharam que a atividade era fácil.

Estes aspetos menos positivos da atividade levaram-me a procurar implementar novamente o mesmo tipo de atividade por forma a investigar formas de os superar, como se apresenta em seguida.

Vocabulário: jogo da palavra proibida 2

Objetivo: *Desenvolver atividades comunicativas que permitam alargar a competência oral dos alunos.*

Nesta segunda implementação procurou-se tornar a atividade mais desafiante para os alunos, não apresentando desta vez as imagens, apenas as palavras. Além disso, realizou-se a atividade em grupos de quatro alunos, aos quais foram atribuídas duas palavras que teriam de ser descritas por

completo, procurando responder a três perguntas que serviam de orientação para a tarefa: Como é? Para que serve? Quem a/o utiliza? (v. anexo 2, diapositivo 3). Os colegas apenas podiam tentar adivinhar a palavra após cada grupo terminar de utilizar as estratégias propostas.

Implementou-se a atividade em grupos para proporcionar aos alunos um momento em que, concomitantemente com o treino de estratégias compensatórias, pudessem praticar a interação oral em grupos, tal como seria feito na tarefa final.

As diferenças na organização da atividade traduziram-se numa atividade mais rentável, pois os alunos tiveram de participar mais na língua estrangeira, o que resultou mais interessante para os alunos, não se notando desinteresse na parte final. Já a organização em grupos não parece ser ideal para esta atividade, pois ao não ser uma atividade muito complexa, não tira grande partido do acesso a várias opiniões.

Pronúncia: O VOKI

Objetivo: *Desenvolver atividades comunicativas que permitam alargar a competência oral dos alunos.*

Para realizar um trabalho específico que reforçasse as correções feitas pontualmente à pronúncia dos alunos durante o decorrer das aulas lecionadas no âmbito do estágio, optei por lhes mostrar como poderiam utilizar uma ferramenta *text-to-speech*.

Para o efeito, gravou-se um texto criado por mim com o Voki (Oddcast Inc., 2013) e utilizou-se este texto para fazer um exercício de compreensão auditiva, que consistia no preenchimento de espaços existentes no *script* da gravação distribuído aos alunos (anexo 3). As palavras que foram omitidas do *script* eram todas expoentes linguísticos de funções necessárias para participar num debate, que tinham sido abordados numa aula anterior. Procurou-se assim trabalhar simultaneamente a compreensão auditiva e a dificuldade de construção de frases.

Esta sequência de atividades procurou chamar a atenção dos alunos para a ferramenta Voki como uma possível forma de resolverem autonomamente dificuldades de pronúncia que possam ter futuramente. Os alunos ficaram positivamente surpreendidos pela utilização de uma ferramenta multimédia, o que se revelou útil para despertar o seu interesse.

Construção de frases: funções e respetivos expoentes linguísticos importantes para participar em debates/discussões

Objetivos: *Desenvolver atividades comunicativas que permitam alargar a competência oral dos alunos; Promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua.*

O trabalho realizado para efetuar a preparação linguística para a participação em debates/discussões centrou-se em atuar sobre a dificuldade a nível da construção de frases manifestada pelos alunos.

Primeiramente fez-se uma apresentação de expoentes linguísticos úteis para realizar funções linguísticas necessárias para um debate: pedir e dar opinião; expressar concordância ou discordância; revelar-se a favor ou contra um argumento/opinião; perguntar a alguém se concorda com um argumento/opinião; expressar incerteza e preferência; apresentar um contra argumento (v. anexo 4). Posteriormente, os alunos praticaram as funções comunicativas abordadas criando frases onde expressavam a sua opinião quanto a enunciados propostos pelo professor-estagiário (anexo 5). A seleção das funções e expoentes relevantes foi feita a partir do inventário de funções utilizadas para o nível A1-A2 sugeridas pelo Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006).

Este procedimento procurou também proporcionar aos alunos um espaço para construírem as suas opiniões, o que é fundamental para a preparação de um debate, conjugando-se com o segundo objetivo apontado acima, particularmente ao nível da cidadania.

Esta sequência de atividades mais focada em aspetos funcionais e gramaticais procurou também que não ficassem de parte os "aspectos formales en que necesariamente este procedimiento [comunicativo] debe apoyarse" (Sánchez Pérez, 1997).

3.2.3. Prática da Oralidade Orientada para a Discussão/Debate

Discussão de consenso baseada em Thornbury (2005, p. 103) - Estabelecimento de regras para autorregulação da participação na discussão/debate

Objetivo: *Promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua.*

Esta sequência de atividades iniciou-se com a discussão em grupos de quatro alunos sobre as regras elaboradas por cada membro como trabalho de casa pedido numa aula anterior, por forma a chegar a um consenso sobre as 5 regras mais importantes para a participação em discussões/debates. Posteriormente, os grupos juntaram-se dois a dois para discutirem as propostas de cada grupo, e por fim teve lugar uma discussão sobre as regras ao nível da turma. As 5 regras a que chegámos em resultado deste procedimento foram: falar baixo; falar em Espanhol; ouvir, compreender e respeitar as opiniões dos colegas; participar cooperativamente nas atividades de pares/grupos; respeitar a vez dos colegas. Estas regras serviram para construir um instrumento de autoavaliação/autorregulação designado "Autoevaluación" (anexo 3).

Para concluir a sequência, refletimos em conjunto sobre a utilidade desta discussão, tanto do ponto de vista da prática da língua, como do desenvolvimento da autonomia e cidadania dos alunos.

Procurou-se com esta sequência trabalhar a autonomia dos alunos por forma a encorajar sua autorregulação ao poderem "estabelecer os seus próprios objetivos" (Jimenez Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 55), procurando assim a "vivência" da cidadania de que nos fala Fonseca (2001, p. 14). Além disso, procurou-se dar resposta a uma carência já referida na caracterização da turma, no ponto 2.1.1., relativa a dificuldades de interiorização de regras de sala de aula e da realização de trabalhos de grupo, apontadas no Plano de Turma. Por fim, tratou-se também de uma oportunidade para praticar a oralidade, indo ao encontro daquilo que é defendido no programa: uma aposta na prática para atingir a aprendizagem.

3.2.4. Preparação Temática e Debate Final

Objetivos: *Propor atividades comunicativas que permitam desenvolver a competência oral dos alunos; Promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua.*

A preparação temática em Espanhol fez-se na mesma sequência de atividades que levou à realização do debate, pelo que são abordados aqui em simultâneo.

Para efetuar a preparação temática, utilizou-se a atividade de compreensão auditiva já abordada na atividade associada ao Voki (anexo 3) e cujo tema versava sobre a possibilidade de os alunos poderem decorar a escola consoante entendessem, quais as desvantagens e vantagens, e quem deveria poder participar nessa decoração e de que forma. A preparação temática centrou-se sobretudo em tentar dar perspetivas-modelo diferentes sobre esse assunto, a dos alunos, a dos encarregados de educação e a dos professores.

Este tema foi adotado para a discussão/debate realizado na tarefa final por ser um tema relevante para a cidadania e para o desenvolvimento de valores a ela associados, concedendo aos alunos um espaço para refletirem sobre o tema, apresentarem as suas opiniões e serem confrontados com as opiniões dos outros e, desta forma, desenvolverem o seu espírito crítico.

Para suscitar o interesse dos alunos e incitar à discussão do tema de uma forma mais natural, optou-se por não dar instruções iniciais sobre a sequência de atividades, pedindo apenas aos alunos que fizessem o exercício de compreensão auditiva e preenchessem os espaços em falta a partir da reprodução da gravação. Na parte final do texto, o moderador do debate gravado dirige-se aos alunos da turma, surpreendendo-os, pois eles eram a audiência do debate que tinha sido reproduzido até ao momento, e fornecendo-lhes as instruções para a tarefa final.

Em seguida, chamou-se a atenção dos alunos para o instrumento de autorregulação construído a partir da discussão de consenso descrita anteriormente e para os critérios de avaliação selecionados pela orientadora cooperante para lhes ser atribuída uma classificação. Posteriormente, organizaram-se sete grupos de quatro alunos, sendo cada um deles orientado e avaliado durante 10-15 minutos por um dos 3 professores presentes, os quais após esse período de tempo se deslocavam para outro grupo, deixando que os alunos continuassem a discutir livremente o tema suscitado pelo debate-modelo até que todos os grupos tivessem sido avaliados. Primeiramente, os alunos procuravam responder às perguntas levantadas pelo modelo e, em seguida, expandia-se a discussão consoante as capacidades e envolvimento dos alunos na discussão, dando lugar à diferenciação pedagógica e permitindo que todos os alunos participassem satisfatoriamente no debate/discussão. Com isto conseguiu-se também uma adaptação da avaliação aos alunos, indo ao encontro da perspetiva de avaliação defendida no programa da disciplina.

Depois da discussão em grupos de quatro, partiu-se para uma discussão em grupo turma das diversas opiniões que cada um tinha, atividade que já não era objeto de avaliação. Destaca-se que os alunos se revelaram bastante motivados e a sua participação, tanto na discussão/debate em grupos pequenos como em grupo turma, superou largamente as minhas expectativas. A discussão sobre o tema prolongou-se espontaneamente, com alunos a porem e contraporem argumentos, sempre de forma democrática e respeitando os colegas, utilizando a língua estrangeira praticamente sem necessitarem de ser motivados ou regulados pelo professor.

3.2.5. Resultados da avaliação a nível do cumprimento das regras

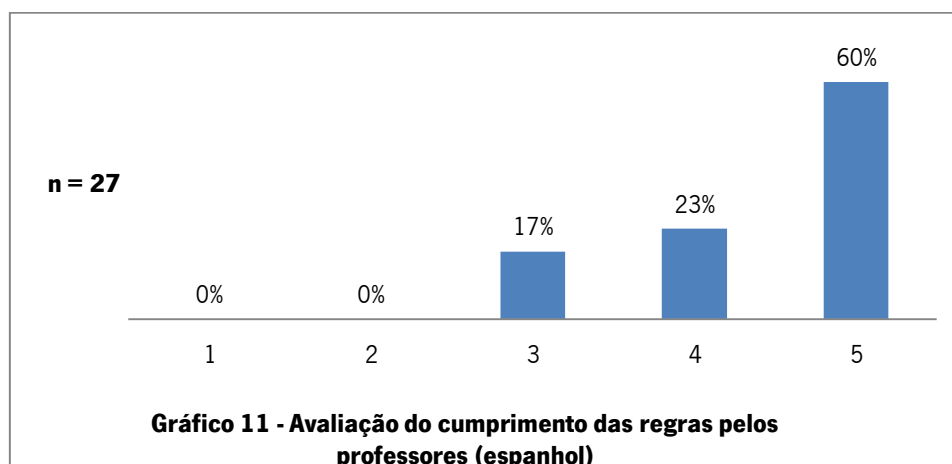
A utilização de um questionário de autorregulação criado com a contribuição dos alunos reveste-se de particular importância para o desenvolvimento da cidadania, pois é um momento em que eles são confrontados com as regras acordadas anteriormente e têm de pensar se as cumpriram ou não, trabalhando-se assim uma consciência ética daquilo que devem fazer e porquê. O facto de as regras terem sido acordadas com os alunos permite que o respeito pelas mesmas não seja apenas um ato de obediência, mas essencialmente um ato de cidadania. Assim, tratou-se de um elemento importante da fase de investigação-ação "Transformação da realidade" aportando também um contributo relevante a nível de obtenção de dados para a fase final da investigação, pois permitiu obter a opinião dos alunos e posteriormente compará-la com a dos professores.

No gráfico 10 são apresentados os resultados em 5 séries correspondentes a cada uma das regras, e em cada série apresenta-se a percentagem de alunos que responderam a cada uma das possíveis respostas. A maioria das respostas dos alunos indica que consideram ter respeitado as

regras sempre, em quatro das cinco regras, ou muitas vezes, na regra restante, tendo as respostas "A veces" e "Nunca" sido pouco assinaladas. É de realçar que a regra 2 "He hablado en español" foi a regra que os alunos assinalaram como terem cumprido menos. Tal poderá indicar que para os alunos foi mais fácil cumprir as restantes, pois esta, para além de vontade e empenho, requer também capacidades que, no caso de alguns alunos, poderão não estar sempre a um nível que lhes permita expressar a sua opinião de forma satisfatória, o que, em alunos com uma noção de autoeficácia baixa, poderá levar mais frequentemente ao recurso à língua materna.



A avaliação dos professores ao nível do cumprimento das regras estabelecidas, apresentada no gráfico 11, foi feita de forma global segundo uma escala de 1 a 5, em que o valor mais elevado corresponde ao melhor cumprimento das regras. Destaca-se que a maioria dos alunos (60%) obteve o nível máximo, sem classificarem nenhum dos alunos nos níveis negativos (1 e 2).



Para comparar estes resultados com os dos alunos, reduziu-se a escala de avaliação aqui utilizada a uma escala de 1 a 4, tendo sido eliminado o valor 1 da escala original devido a esta

classificação estar geralmente reservada para situações extremas de mau comportamento/fraco desempenho que não se verificaram. Posteriormente, às respostas dos alunos fez-se corresponder a mesma escala de 1 a 4, atribuindo o 1 ao "Nunca", o 2 ao "A veces", o 3 ao "Muchas veces" e o 4 ao "Siempre". Calculou-se a média da turma, obtendo o valor de 3,43 para a avaliação dos professores e o valor de 3,55 para a autoavaliação dos alunos. Conclui-se que os professores e os alunos apresentam percepções aproximadas sobre o cumprimento das regras estabelecidas e que os alunos responderam de forma honesta e verdadeira, revelando um notável sentido de responsabilidade e também, uma vez que na generalidade cumpriram as regras, um grande respeito pelas regras que escolheram.

Destaca-se, por fim, que na aula em que se realizou o debate apenas foi necessário chamar a atenção dos alunos para o cumprimento das regras muito pontualmente, e consideravelmente menos vezes do que em aulas anteriores, pelo que o elevado nível de cumprimento das regras se deu de forma essencialmente autónoma, o que revela a assunção dos alunos da sua responsabilidade enquanto agentes ativos do sistema educativo, que têm direitos, mas também deveres.

3.3. Sequência Didática de Inglês

Tal como em Espanhol, nesta secção serão apresentadas as atividades mais importantes implementadas na turma de Inglês para cumprir os objetivos propostos para a intervenção.

3.3.1. Apresentação da Intervenção aos Alunos (Inglês)

A apresentação da intervenção aos alunos de Inglês foi feita de forma similar à já apresentada na turma de Espanhol, através da apresentação global do plano de intervenção e dos resultados do questionário inicial, pelo que não se tecem aqui considerações adicionais.

3.3.2. Dificuldades/Preparação Linguística

Vocabulário: jogo da palavra proibida

Objetivo: *Propor atividades comunicativas que permitam desenvolver a competência oral dos alunos.*

Em Inglês, utilizou-se também uma sequência de atividades com base no jogo da palavra proibida, explicada aos alunos através da apresentação constante no anexo 6, sendo de destacar que uma vez que o jogo já tinha sido usado na turma de Espanhol, se procurou integrar adaptações resultantes dessa experimentação anterior.

Assim, organizou-se a atividade em pares e distribuíram-se as palavras aleatoriamente mas garantindo que cada par teria uma palavra que só esse par tinha, e outra palavra que outro par

também teria. Esta distribuição diferente pretendia que os alunos tivessem acesso a palavras em que pudessem utilizar estratégias compensatórias sem se poderem basear diretamente no que os colegas fizeram (palavra exclusiva), e para que pudessem comparar a utilização de estratégias de compensação com a de outro par de colegas (palavra comum).

Nesta aplicação do jogo da palavra proibida também não se verificou desinteresse na parte final. Notou-se, no entanto, que os alunos entenderam que o objetivo do jogo era competir (e logo dificultar ao máximo que os colegas chegassem à resposta) e não aprender a superar uma potencial falta de vocabulário. Este problema não ocorreu em Espanhol pelo que tal derivará de diferenças idiossincráticas entre os alunos dos dois grupos. Contudo, numa futura aplicação desta atividade dever-se-á reforçar que o objetivo não é dificultar a comunicação, mas sim possibilitá-la.

Pronúncia e fluência: a utilização da ferramenta VOKI

Objetivos: *Propor atividades comunicativas que permitam desenvolver a competência oral dos alunos; Promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua.*

Em Inglês, para a utilização do Voki os alunos ouviram uma gravação do texto *Climate Change Calamities* (Frias & Mason, 2008, pp. 86, 87), feita com o Voki (Oddcast Inc., 2013), tentando captar erros de pronúncia por forma a consciencializar acerca da importância de uma boa pronúncia para a comunicação e da utilidade de ferramentas *text-to-speech* para a prática da pronúncia. Desenvolveram-se também noções de fluência pela crítica às limitações que estas ferramentas apresentam a este nível.

Posteriormente, solicitou-se aos alunos que fizessem uma curta gravação de 30 segundos como trabalho de casa, em que cada um deles exporia a sua opinião acerca das alterações climáticas. Para os ajudar a realizar a atividade foi-lhes entregue o material constante no anexo 7, que consiste num questionário de autorregulação com sugestões para a realização da tarefa, assim como um quadro de autoavaliação do seu desempenho oral, acompanhado de exemplos de problemas de pronúncia para os ajudar a autoavaliarem-se.

Os alunos receberam bem a utilização deste recurso informático, que a maioria não conhecia, e entenderam facilmente as suas potencialidades para praticar a oralidade de uma forma autónoma.

Construção de frases: funções e respetivos expoentes linguísticos importantes para participar em debates

Objetivo: *Propor atividades comunicativas que permitam desenvolver a competência oral dos alunos.*

Para preparar os alunos a nível dos recursos linguísticos necessários para realizar funções linguísticas utilizadas em debates, fez-se primeiro uma abordagem à utilização de conetores de

discurso com uma tabela de substituição em que os alunos podiam construir frases sobre a oralidade a partir dos elementos fornecidos, consoante o material disponível no anexo 8, (por ex. Trying to always speak in English is important + and + fun; Interaction happens + when + people speak to each other).

Num segundo momento, retomou-se a atividade relatada no parágrafo anterior e os alunos fizeram a associação de todos os articuladores de discurso existentes no programa de Inglês (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1997b) com as respetivas funções, e posteriormente completaram frases com os articuladores de discurso que considerei mais importantes para um debate, numa ficha de trabalho (anexo 9). Este procedimento pretendeu colocar os alunos em contato com todos os conetores prescritos no programa, para que no futuro estejam familiarizados com uma gama alargada de conetores, adotando uma perspetiva cíclica de aprendizagem da gramática.

Seguidamente, abordou-se uma série de expressões úteis para debates (anexo 10), centradas em funções como: pedir/dar uma opinião; concordar ou discordar; perguntar pela concordância/discordância de outra pessoa; exprimir a incerteza. Posteriormente, os alunos puderam aplicá-los num exercício de criação de argumentos (anexo 11).

3.3.3. Prática da Oralidade Orientada para o Debate

Discussão sobre a vida profissional

Objetivos: *Propor atividades comunicativas que permitam desenvolver a competência oral dos alunos; Promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua.*

A sequência de atividades com base na discussão de consenso, conforme retratada na sequência de Espanhol, não teve lugar na turma de Inglês para evitar repetição de atividades, pois o colega estagiário implementou atividades que abordavam o estabelecimento de/reflexão sobre regras por parte dos alunos.

No entanto, conceberam-se atividades específicas para a prática da oralidade. Assim, aquando da leção da unidade 3 do manual sobre o trabalho (Frias & Mason, 2008, pp. 46-65), fez-se uma discussão em pares da situação hipotética de os alunos terem um emprego que, ainda que fosse economicamente satisfatório, não fosse profissionalmente nem pessoalmente satisfatório.

O tema selecionado para esta discussão era particularmente relevante para os alunos pois ir-se-iam deparar, já no final do ano letivo, com a necessidade de escolher a área de estudos a seguir no ensino secundário, com implicações a nível de saídas profissionais.

Esta atividade de discussão foi a primeira atividade de interação oral desenvolvida nas aulas lecionadas neste grupo e procurou-se dar um mínimo de instruções e orientações para que os alunos pudessem constatar a existência da tendência para falar na língua materna e o excesso de ruído, frequentemente associados a estas atividades, e posteriormente refletir sobre como se deverão evitar esses problemas. Adotou-se assim uma abordagem indutiva, da experiencição de problemas à constatação da necessidade de utilização de regras para os resolver, orientando-se este procedimento para o segundo objetivo acima apontado.

Discussão sobre alterações climáticas

Objetivos: *Propor atividades comunicativas que permitam desenvolver a competência oral dos alunos; Promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua.*

Na realização desta sequência, os alunos, em pares e após lerem um artigo sobre a contribuição da criação de gado para as alterações climáticas (Lean, G. 2006), criaram argumentos a favor e contra a seguinte frase: "If we don't exterminate all cattle from the face of the Earth, we risk losing our planet!" (anexo 12).

Este artigo foi selecionado por expressar opiniões pouco comuns, com as quais os alunos não terão tido contacto apesar de já terem abordado as alterações climáticas em diversas disciplinas, e visou possibilitar aos alunos a oportunidade de expressarem opiniões sobre pontos de vista diferentes e até extremos, como o extermínio do gado bovino para combater as alterações climáticas. Procurou-se assim que os alunos, através do contacto com opiniões controversas, conseguissem relativizar o conhecimento tido comumente como consensual, contribuindo para o desenvolvimento do seu espírito crítico, alicerce fundamental da cidadania.

Esta atividade levou, na maioria dos casos, a que pelo menos um dos membros de cada par tivesse de defender uma opinião que não a sua, o que é particularmente útil para melhorar a capacidade de argumentação, permitindo compreender melhor os argumentos que se podem utilizar para defender opiniões diferentes das nossas. Contudo, trata-se de um procedimento com desvantagens, pois para a maior parte dos alunos é mais interessante debater as suas próprias opiniões, o que leva a que, para tirar maior partido deste tipo de atividades, seja importante refletir com os alunos acerca da sua utilidade, o que foi feito na sequência descrita em seguida.

Para concluir a atividade, fez-se um cômputo geral dos argumentos a favor e contra utilizados pelos diversos pares, para que todos os alunos tivessem acesso a diversas formas de expressarem opiniões, assim como a diversas opiniões sobre o tema para alargarem os seus horizontes.

3.3.4. Preparação Temática

Preparação temática 1

Objetivo: *Propor atividades comunicativas que permitam desenvolver a competência oral dos alunos.*

Nesta secção retrata-se uma sequência de atividades mais diretamente relacionada com a preparação temática que visava dotar os alunos dos conhecimentos necessários para posteriormente participarem num debate de forma informada, sendo no entanto de referir que neste grupo a preparação temática foi feita em diversas aulas lecionadas sobre as alterações climáticas, tema escolhido para a tarefa final, presente no manual da turma (Frias & Mason, 2008).

A sequência consistiu na visualização de uma notícia em formato vídeo sobre as Alterações Climáticas⁵ onde se defende que, segundo alguns dados climatéricos, é possível que uma nova Idade do Gelo esteja prestes a ter lugar, o que indicará que os cientistas que defendem o aquecimento global não saberão o que está acontecer com o clima ou que as teorias que propõem são criadas com o objetivo de receber benefícios financeiros. O vídeo utilizado foi selecionado por ser, de todos os materiais encontrados, aquele que melhor respondia aos seguintes critérios: um material audiovisual autêntico, de fonte fidedigna e com uma elevada concentração de informação sobre opiniões não *mainstream* sobre as alterações climáticas.

A interpretação do vídeo foi feita a partir do material didático disponível no anexo 11, com o qual os alunos prepararam argumentos a favor e contra os diferentes tópicos apresentados no vídeo e, em seguida, usaram estes argumentos para uma discussão em pares. Nesta discussão os alunos escolheram livremente a posição a defender, ainda que dentro do par tivesse de haver alguém a favor e alguém contra. Posteriormente, recolheram-se os argumentos utilizados pelos diversos pares numa interação oral em grupo-turma.

Por fim, refletiu-se com os alunos acerca das atividades realizadas por forma a que tomassem consciência da finalidade e utilidade de terem de construir argumentos com os quais poderiam não concordar, assim como da razão de lhes apresentar materiais com informações pouco convencionais.

Preparação temática 2

Objetivo: *Promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua.*

Nesta secção retrata-se um conjunto de 3 materiais de apoio (no anexo 13 encontra-se um exemplar desse conjunto) que consistiam numa seleção de artigos sobre o efeito humano nas alterações climáticas, a comparação entre energias renováveis e energias não renováveis, e por fim a

⁵ disponível em http://youtu.be/Sbt6_YMBF6M

reciclagem, expandindo a informação temática das respetivas subunidades correspondentes do manual: "*Climate Change Calamities*"; "*Earth, Wind, Fire, Water*"; e "*Clean Your Own Earth*" (Frias & Mason, 2008, pp. 86-105). Cada material continha dois artigos que procuravam: no primeiro artigo, apresentar uma perspetiva *mainstream* sobre o tema; no segundo, apresentar uma opinião não *mainstream* fiável e que surpreendesse os alunos.

Estes materiais de apoio foram fornecidos aos alunos para que pudessem, se quisessem, preparar o debate final em casa de uma forma mais específica e direcionada para o debate final, que ia ser alvo de avaliação formal. Ler os materiais de apoio permitiria aos alunos prepararem-se melhor para o debate, mas intencionalmente não se adotou nenhuma estratégia que os obrigasse a fazê-lo, porque se entendermos a autonomia como uma competência que "denota a capacidade de agir responsabilmente" (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 27), é importante dar aos alunos o espaço para tomarem decisões, neste caso sobre se deveriam preparar-se melhor para o debate final e terem uma nota melhor, ou não o fazerem e terem uma nota mais fraca. Deste modo, a responsabilidade é vista como "a capacidade de avaliar as consequências da acção (ou da não acção) e requer, no nosso entender, a capacidade de utilizar conhecimento, compreensão, competências de pensamento e competências autorreguladoras de forma a levar a cabo um desempenho eficiente na aprendizagem" (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 27).

3.3.5. Debate Final

Debate sobre temas ligados ao ambiente

Objetivos: *Propor atividades comunicativas que permitam desenvolver a competência oral dos alunos; Promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua.*

A realização do debate final foi organizada em grupos de quatro alunos e tinha como tema as alterações climáticas, podendo os alunos escolher um dos subtemas referidos na atividade anterior (efeito humano nas alterações climáticas; comparação entre energias renováveis e energias não renováveis; reciclagem). Não se permitiu aos alunos que decidissem com antecedência que subtema iriam debater, por forma a levar os alunos a preparar os três subtemas. Para além disso, optou-se por não preparar o debate de uma forma tão orientada como foi feito em Espanhol, para que estes alunos tivessem uma maior margem de manobra para demonstrarem as suas capacidades, o que se justifica por serem alunos com mais conhecimentos da língua-alvo e, conseqüentemente, mais capazes de se prepararem linguisticamente de forma mais autónoma. Esta abordagem implicava que o debate daria lugar a uma interação mais espontânea, mais autêntica e aproximada de um debate real, para o qual

nos podemos preparar mas onde a interação se caracteriza sempre por uma elevada imprevisibilidade e improvisação.

A orientação dada aos alunos para a atividade centrou-se, essencialmente, na apresentação da ficha de auto e heteroavaliação, constante no anexo 14, que solicitava aos alunos que avaliassem a prestação de todos os grupos, incluindo o seu, com base em perguntas de respostas simples (sim, não, não sei) centradas nos seguintes critérios: correção e adequação do uso da língua; pronúncia, entoação, fluência, clareza; adequação do uso da língua à situação; espírito crítico, capacidade de argumentação; espírito crítico, relevância, cariz informativo. Estes critérios foram criados de forma a explicitar critérios utilizados para a avaliação da oralidade: vocabulário, construção de frases, pronúncia e entoação, e comunicação (anexo 15). Com este material procurava-se ainda que os alunos se tornassem mais autónomos e conscientes das suas próprias limitações e capacidades, ao saberem o que é necessário para um bom desempenho numa atividade de debate.

Os alunos dispuseram ainda de um pequeno espaço de tempo (10 minutos) para se preparem para o debate consoante entendessem. Este tempo foi pensado para que aqueles que não tinham lido a documentação terem a oportunidade de o fazer (embora dificilmente a conseguissem ler toda com o devido cuidado) e posteriormente selecionarem um dos três subtemas disponíveis, assim como a posição que cada membro do grupo iria defender, sendo obrigatório em cada grupo defender ambas as posições (uma convencional e uma não convencional). Além disso, este tempo permitia aos alunos que se pudessem acalmar, utilizando algumas das estratégias de controlo emocional que trabalharam com o colega de estágio, por forma a minimizar os efeitos negativos da avaliação formal.

A moderação do debate baseou-se em perguntas que foram sendo colocadas para o orientar, seguindo inicialmente de forma muito próxima o material correspondente ao tema selecionado, dando vantagem a quem se tivesse preparado adequadamente. Os tópicos lançados para discussão foram progressivamente expandidos em função da capacidade que os alunos foram demonstrando (ou não) de debater o tema, fazendo assim uma diferenciação pedagógica, em que os alunos com maiores dificuldades conseguiam produzir algo, e os alunos com maior conhecimento da língua-alvo poderiam demonstrar melhor as suas capacidades, adaptando assim a avaliação aos alunos conforme defendido no programa, tal como foi feito em Espanhol, e permitindo uma avaliação justa e rigorosa com o material disponível no anexo 15.

Para possibilitar esta abordagem foi necessário realizar uma moderação híbrida, em que o meu papel oscilou entre o de moderador e o de professor, o que retirou autenticidade ao debate nalguns momentos, mas acrescentou-lhe muito valor didático.

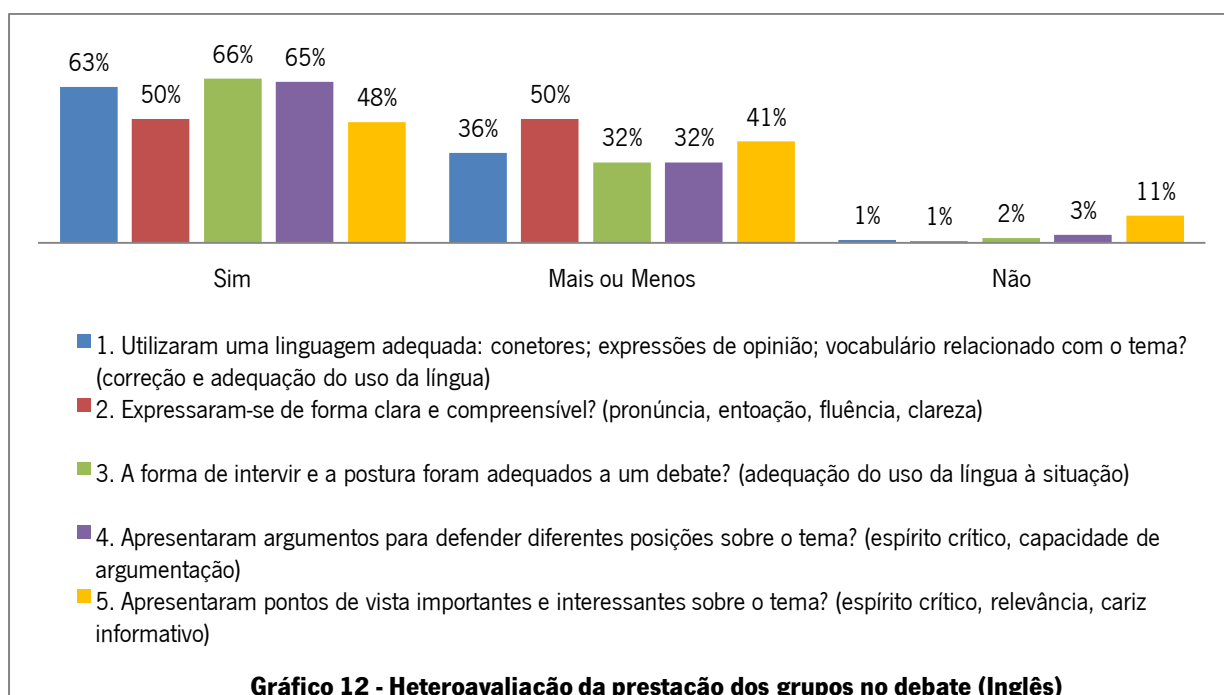
Ao contrário da turma de Espanhol, os alunos não se mostraram muito envolvidos na discussão, tendo encarado o debate essencialmente como um momento de avaliação, com todo o nervosismo que daí adveio, e não como um momento para discutirem as suas opiniões com os colegas.

3.3.6. Resultados das auto e heteroavaliações feitas pelos alunos (Inglês)

Nesta secção apresentam-se os resultados das auto e heteroavaliações dos alunos, realizadas após a tarefa final referida na secção anterior. Estes dados foram obtidos através da resposta ao instrumento contido no anexo 14, que servia para os alunos avaliarem a prestação de todos os grupos que realizaram o debate final, incluindo o seu. A este questionário responderam 26 dos 28 alunos, tendo os restantes dois faltado neste dia.

Não se faz aqui uma apresentação dos resultados grupo a grupo pois, tendo em conta que as condições a que todos os alunos estiveram sujeitos foram as mesmas, não seria relevante apresentar resultados parciais que estão mais sujeitos a condições individuais da personalidade e esforço dos intervenientes de cada grupo, e também porque me interessa evidenciar as percepções dos alunos sobre o desempenho global da turma.

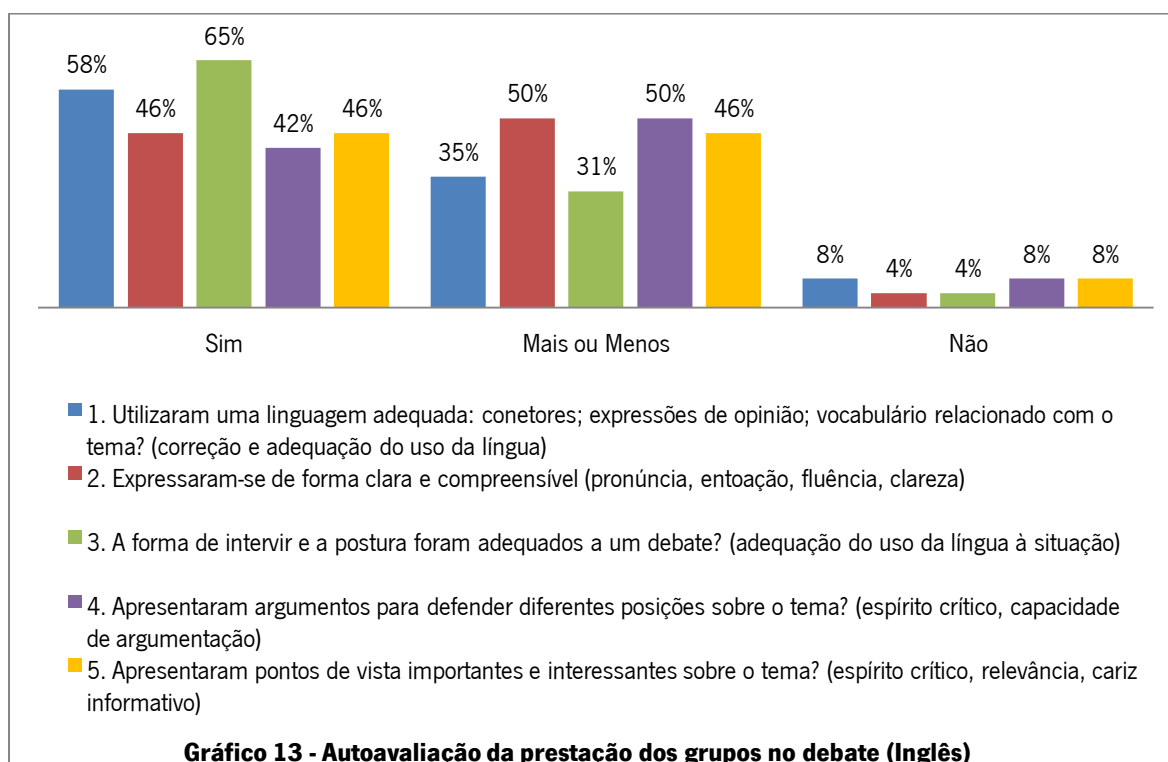
O gráfico 12, relativo à heteroavaliação da prestação dos grupos no debate, foi elaborado a partir da soma de todas as respostas que os alunos deram para avaliar todos os outros grupos, calculando-se a percentagem de respostas (por ex., no total de respostas para avaliar o critério 1, barra azul, nos diversos grupos, há 63% de respostas “sim”, 36% de respostas “não sei” e 1% de respostas “não”)



Assim, analisando as respostas que os alunos deram para avaliar os grupos dos colegas, é de notar que consideraram, na generalidade, que os colegas tiveram um bom desempenho no debate, sendo a resposta "sim" a mais frequente em todos os critérios, à exceção do critério 2 ("Expressaram-se de forma clara e compreensível"), onde a resposta "sim" e a resposta "mais ou menos" tiveram o mesmo número de respostas.

Destaca-se também que apesar de a resposta "não" ter sido pouco assinalada, o critério "Apresentaram pontos de vista importantes e interessantes sobre o tema" ainda atingiu uma percentagem relativamente elevada de respostas negativas (11%). Um nível mais negativo assinalado neste critério poderá dever-se a que 5 dos 7 grupos optaram pelo mesmo tema no debate final, o que, com a rápida sucessão dos debates, levou a que os grupos posteriores acabassem por retomar muitos dos argumentos usados pelos primeiros grupos.

No gráfico 13 apresentam-se os resultados da autoavaliação. Destaca-se que a resposta "sim" já não é predominante, quando comparada a sua frequência com a do gráfico anterior, sendo a resposta mais assinalada no primeiro e terceiro critérios ("Utilizaram uma linguagem adequada" e "A forma de intervir e a postura foram adequados a um debate").



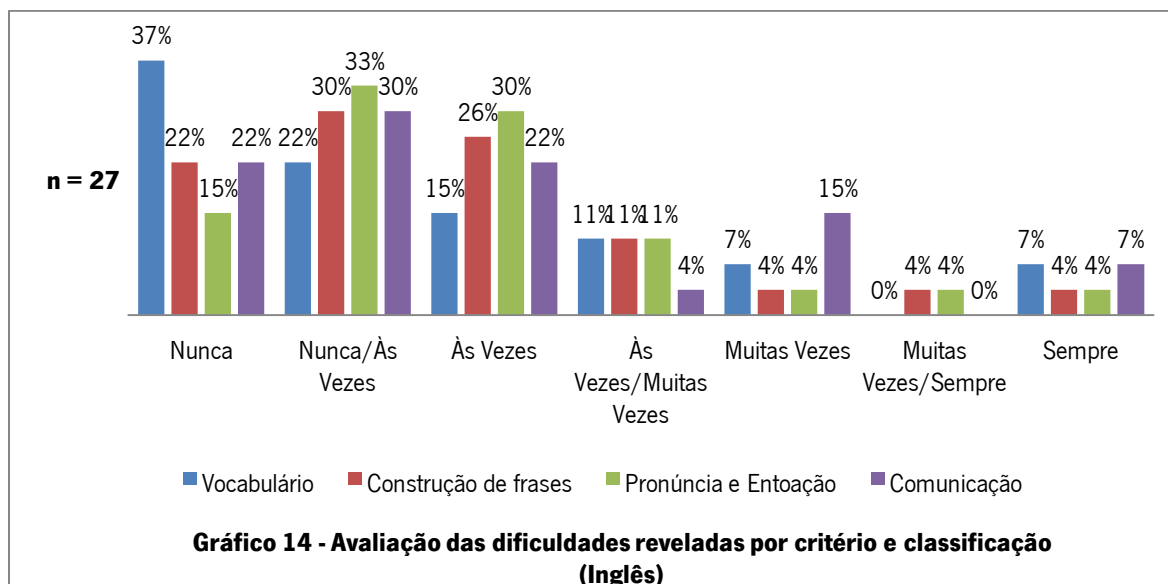
O segundo e quarto critérios – "Expressaram-se de forma clara e compreensível" e "Apresentaram argumentos para defender diferentes posições sobre o tema" – tiveram a resposta "mais ou menos" como a mais assinalada. O quinto critério – "Apresentaram pontos de vista importantes e interessantes sobre o tema?" – teve tantas respostas "sim" como "mais ou menos".

Deste modo, nota-se uma diminuição das respostas afirmativas e um aumento das respostas intermédias, destacando-se também que as respostas negativas foram mais assinaladas na autoavaliação, embora continuem a ser pouco assinaladas. Esta diferença pode dever-se ao facto de os alunos terem uma noção do seu próprio desempenho inferior à opinião que os colegas têm sobre o mesmo, ou ao facto de os alunos tenderem a ter algum receio de avaliar negativamente os colegas.

A avaliação da frequência de manifestação de dificuldades dos alunos foi realizada pelo colega estagiário que observou a atividade, através do material constante no anexo 15, baseado nos "aspectos qualitativos do uso oral da linguagem" existentes no QECR (Conselho da Europa, 2001, pp. 56-58) e que toma como nível de referência para a classificação máxima o nível B1. Esta avaliação foi realizada numa escala de 7 níveis de frequência, utilizada para classificar os alunos em quatro critérios já referidos anteriormente, relacionados com os critérios utilizados pelos alunos da seguinte forma:

- _ "Vocabulário" e "Construção de frases" relacionam-se com o primeiro critério dos alunos;
- _ "Pronúncia e entoação" corresponde ao segundo critério dos alunos;
- _ "Comunicação" liga-se aos restantes três critérios dos alunos.⁶

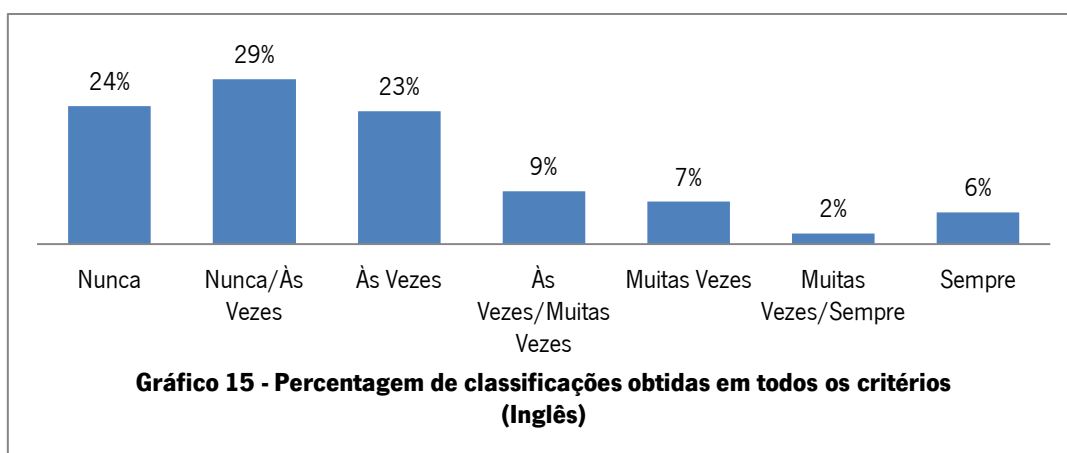
O gráfico 14 apresenta a percentagem de alunos classificados em cada um dos sete níveis possíveis (parte inferior do gráfico), segundo a frequência com que revelaram dificuldades em cada um dos quatro critérios observados.



É possível constatar que a maioria dos alunos revelou poucas ou nenhuma dificuldade (classificações Nunca, Nunca/Às Vezes, Às Vezes). Do lado menos positivo destaca-se que o critério "comunicação" foi assinalado como deficitário, pois 21% dos alunos apresentaram maiores dificuldades (Muitas Vezes, Muitas Vezes/Sempre, Sempre).

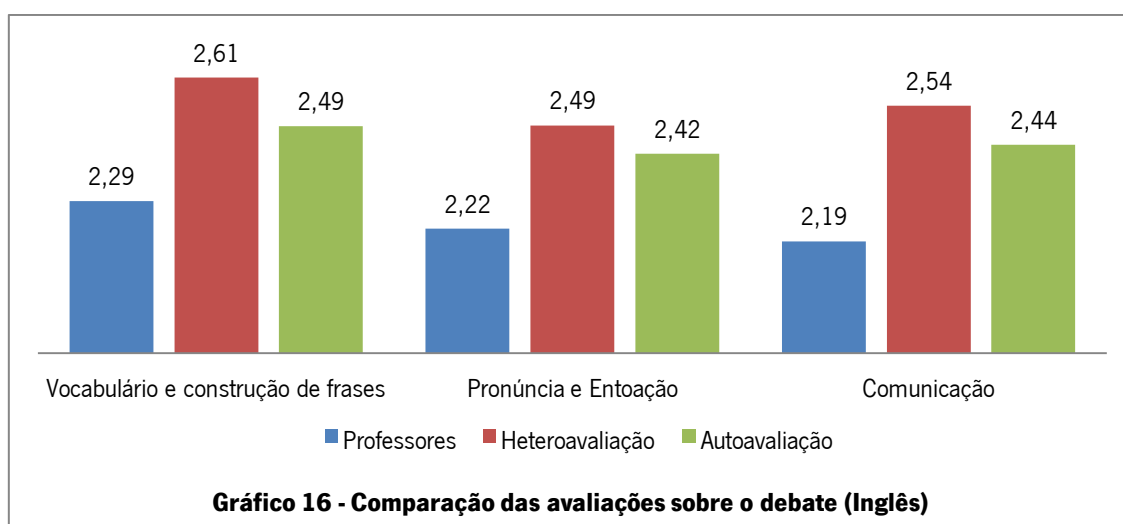
⁶ Para uma noção mais precisa do que se considera em que cada critério, aconselha-se a consulta dos descritores contidos no anexo correspondente.

Para ter uma noção mais global das dificuldades observadas nos alunos, somaram-se as classificações dos alunos, independentemente dos critérios, e, posteriormente, calculou-se a percentagem de classificações em cada um dos níveis da escala utilizada para obter o gráfico 15.



Conclui-se que 76% dos alunos manifestaram reduzidas dificuldades e 15% apresentaram maiores dificuldades, com os restantes 9% classificados num nível intermédio ("Às Vezes/Muitas Vezes").

Para comparar as avaliações dos alunos com a avaliação feita pelo colega estagiário, e tendo em conta a correspondência que existia entre os critérios, elaboraram-se as médias das avaliações dos alunos e do colega para os critérios "vocabulário e construção de frases", "pronúncia e entoação" e "comunicação", que integra os três últimos critérios dos alunos e cujos resultados se somaram para esta análise, utilizando uma escala de 1 a 3. Assim converteu-se a escala de 1 a 7 utilizada pelo colega numa escala de 1 a 3 utilizando a regra de três simples, e usando essa mesma escala de 1 a 3 para as respostas "não", "mais ou menos" e "sim" dos alunos nas hetero/autoavaliações. A relação entre as avaliações pode ser vista no gráfico 16.



Conclui-se que as diferenças entre as avaliações dos três critérios são constantes: a autoavaliação dos alunos regista uma média agregada dos 3 critérios de 2,45, que está mais próxima da que foi feita pelo colega de estágio, com uma média de 2,23, pelo que a heteroavaliação, com uma média de 2,55, é mais elevada. Estes resultados podem indicar que os alunos sentiram necessidade de beneficiar os colegas ou não se sentiram à vontade para serem mais rigorosos nas classificações que lhes atribuíram.

3.4. Avaliação Final da Intervenção

Nesta secção apresentam-se os dois questionários finais utilizados em cada uma das turmas. Ao contrário do questionário inicial, este questionário não é comum a ambas as disciplinas. A diferença entre os questionários deriva de, em Inglês, o questionário ter sido criado em articulação com o colega de estágio, procurando que fosse o mais comum possível a ambos os projetos, por forma a que os alunos não tivessem de responder duas vezes a perguntas semelhantes.

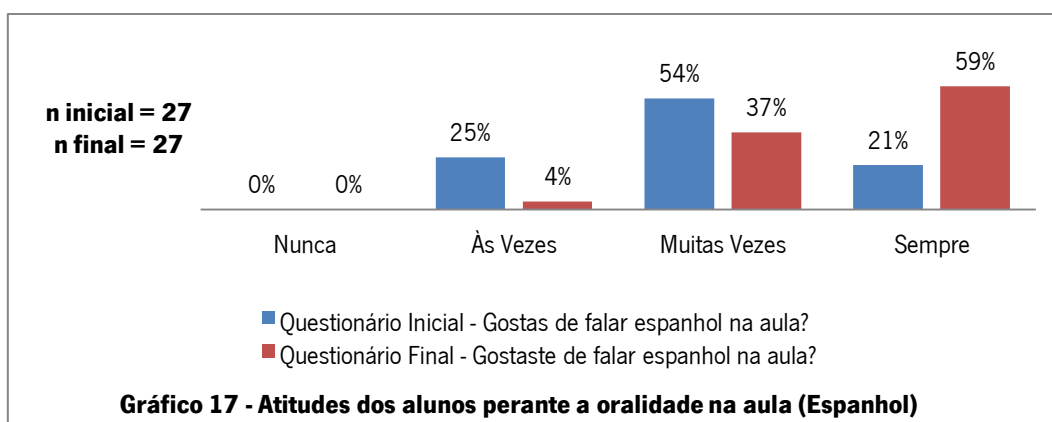
3.4.1. Resultados do Questionário Final - Grupo de Espanhol

Objetivo: *Avaliar o impacto da intervenção nas competências e atitudes dos alunos no âmbito da oralidade.*

Ao questionário final de Espanhol, constante no anexo 16, responderam 27 dos 28 alunos. Este instrumento foi utilizado no final da intervenção por forma a avaliar o efeito da mesma, segundo a opinião dos alunos, no gosto pela língua (pergunta 1), nas dificuldades que sentiram (pergunta 2) assim como para os alunos se poderem dar feedback sobre se consideram que as atividades para praticar a oralidade foram suficientes (pergunta 3) e para poderem fazer sugestões de melhoria (pergunta 4). Tratou-se de um instrumento importante para recolher dados para a terceira fase da investigação ação: a reflexão sobre os resultados obtidos, embora ainda pertencesse à segunda, centrada na ação de transformação da realidade, por proporcionar, concomitantemente, um momento de reflexão aos alunos.

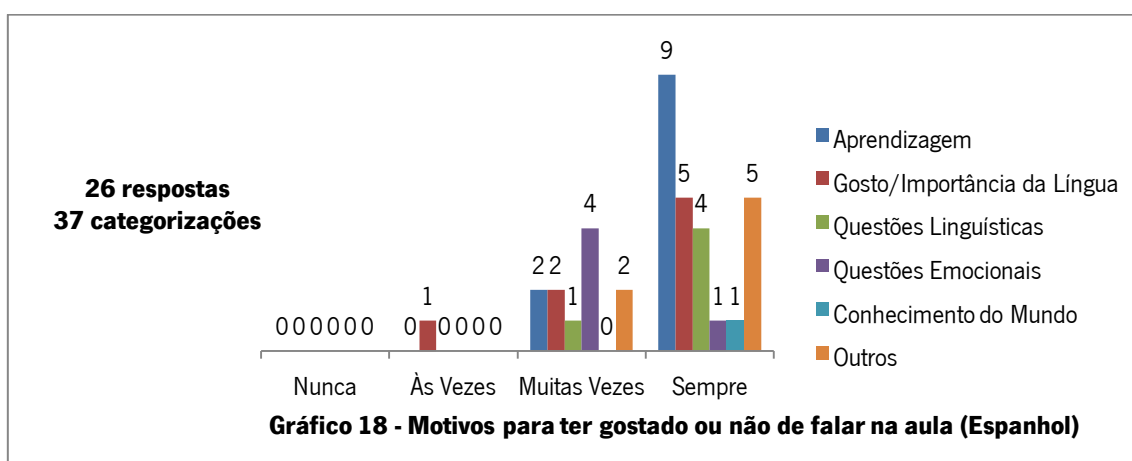
As duas primeiras perguntas deste instrumento foram criadas a partir das perguntas "Gostas de falar Espanhol na aula?" e "O que dificulta a tua participação em Espanhol na aula?", utilizadas no questionário inicial, adaptando-as por forma a refletir o momento posterior à intervenção, procurando torná-las diretamente comparáveis. Consequentemente, faz-se em seguida a apresentação comparativa dos resultados das perguntas de resposta fechada do questionário final e dos resultados iniciais. Não se utiliza o mesmo procedimento para as respostas abertas porque os gráficos resultantes teriam demasiada informação, o que dificultaria a sua leitura.

No gráfico 17 apresentam-se os dados relativos às atitudes dos alunos perante a oralidade na aula, antes e após a intervenção. Consta-se uma evolução positiva significativa, notando-se aqui que os alunos gostaram de falar em Espanhol na aula mais frequentemente.



No questionário inicial, 74% dos alunos tinham respondido “Muitas vezes” ou “Sempre” e no questionário final 97% dos alunos selecionaram uma destas duas respostas. Para uma noção mais precisa da evolução positiva das respostas, calculou-se a média atribuindo às respostas “Nunca”, “Às Vezes”, “Muitas Vezes” e “Sempre” os valores 1, 2, 3, 4, respetivamente, e verificando-se um aumento da média de 2,96 para 3,56.

No gráfico 17 apresentam-se os resultados obtidos a partir das justificações dos alunos à pergunta anterior. Tal como no questionário inicial, as respostas mais assinaladas para os alunos justificarem ter gostado de falar na língua estrangeira estão a sua utilidade para aprender a língua, assim como o gosto/importância que atribuem à mesma. Já em "Outros" os alunos indicaram que gostaram das atividades e temas utilizados.



Continua também a verificar-se a existência de respostas que referem as dificuldades linguísticas e emocionais. No entanto, agora tal foi feito mais sob a perspetiva de as atividades terem ajudado os alunos a superá-las.

Quanto à pergunta 2, centrada nas dificuldades dos alunos, para facilitar e simplificar a comparação dos dados, procedeu-se à elaboração das médias das respostas dadas a cada dificuldade. Assim, às respostas "Nunca", "Às vezes", "Muitas vezes" e "Sempre" atribuiu-se respetivamente os valores 1, 2, 3, 4. Consequentemente, no gráfico que se segue, um valor mais elevado indica que os alunos sentem mais a dificuldade específica, pelo que uma redução dos valores indica que os alunos perceberam menos dificuldades durante a intervenção do que no momento inicial.

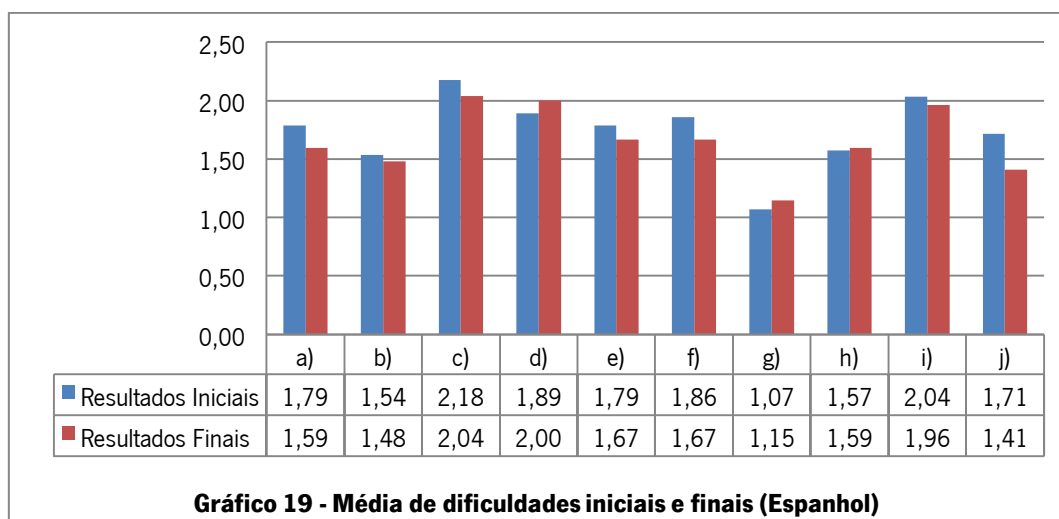


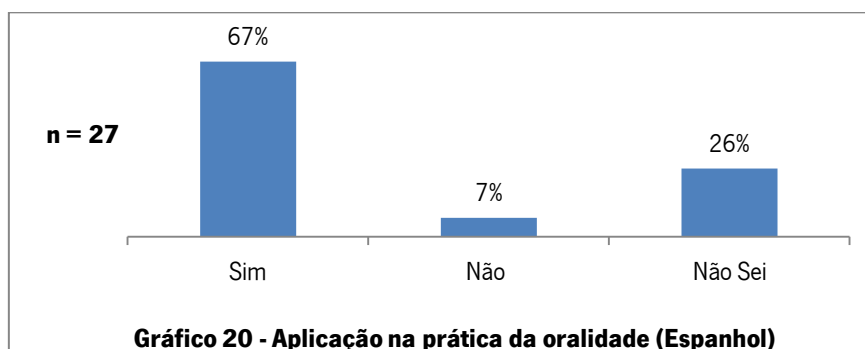
Gráfico 19 - Média de dificuldades iniciais e finais (Espanhol)

a) *Timidez/Vergonha; b)* *Receio de troça por parte dos colegas; c)* *Dificuldades de pronúncia; d)* *Falta de vocabulário; e)* *Dificuldade em construir frases; f)* *Falta de Ideias sobre os assuntos; g)* *Desinteresse pelos assuntos; h)* *Falta de tempo para pensar antes de falar; i)* *Medo de dar erros; j)* *"Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a).*

Regista-se que as dificuldades d) "Falta de Vocabulário", g) "Desinteresse pelos assuntos" e h) "Falta de tempo para pensar antes de falar", tiveram uma variação negativa, tendo as restantes dificuldades uma evolução positiva. Destaca-se, assim, que uma das dificuldades que foi alvo de intervenção mais focada, o vocabulário, teve uma evolução negativa. Tal poderá indicar que: a preparação ao nível do vocabulário não terá sido suficiente; ocorreu uma maior consciencialização dos alunos perante as dificuldades de vocabulário; ocorreu um aumento de dificuldade associado ao facto de realizarem mais atividades orais do que em anos anteriores. No entanto, tendo em conta que as outras duas dificuldades que foram trabalhadas de forma mais focada, a pronúncia e a construção de frases, não tiveram resultados negativos, será mais provável atribuir esta variação à primeira hipótese.

A análise das respostas que os alunos deram para justificar a sua resposta à pergunta 3, sobre se achavam que, durante a intervenção, a quantidade de oportunidades para praticar a oralidade tinha sido suficiente, revelou que os alunos tinham entendido que a pergunta pretendia que se autoavaliassem quanto ao esforço individual que fizeram para utilizar a língua nas aulas.

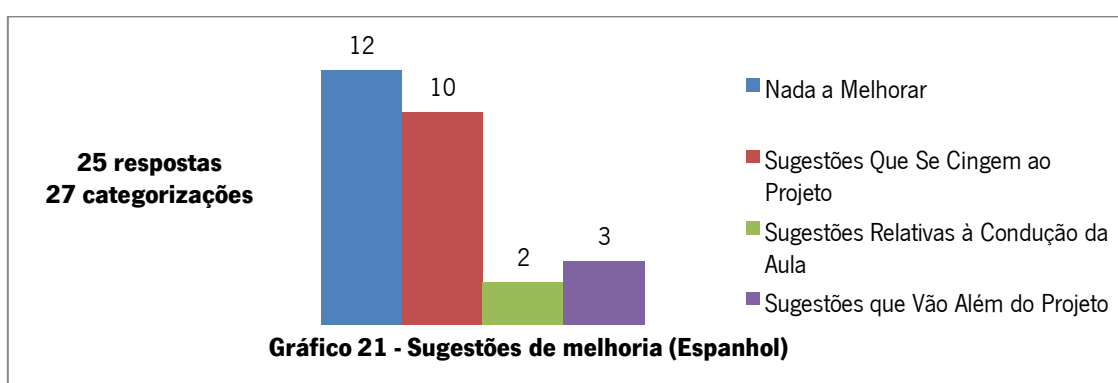
Analisando os dados dessa pergunta sob essa perspectiva (gráfico 20), destaca-se que a maioria dos alunos (67%) indicou que se empenhou suficientemente para utilizar a língua espanhola.



Ao justificar a resposta anterior, os alunos que responderam "sim" referiram, a título de exemplo: "porque acho que falei o máximo que sei de Espanhol"; "porque participei sempre que preciso e falei sempre em Espanhol"; "porque estive atento ao que os colegas diziam e soube falar na minha vez". Já os alunos que responderam "não", indicaram respostas como: "não tinha muitas ideias e um pouco de falta de vocabulário". Por fim, os alunos que indicaram que não sabiam, deram respostas como: "porque nem sempre me mostrei participativa e interessada, mas ainda assim participei".

A pergunta 4 (gráfico 21) propôs aos alunos que sugerissem melhorias das atividades propostas para que eu possa melhorar as atividades futuramente, dando resposta às suas críticas. Dar este espaço de crítica aos alunos é importante, pois é uma forma de lhes dar a possibilidade de participar como agentes ativos no ensino, permitindo-lhes desenvolver capacidades associadas ao espírito crítico e à assunção do seu lugar no sistema de ensino através da responsabilidade partilhada pelo decorrer do ensino de que são alvo, e pela forma como aprendem, pois ninguém melhor do que eles para moldarem o ensino às suas idiossincrasias.

As respostas dadas a esta pergunta aberta, categorizadas no gráfico 21, não puderam ser analisadas segundo as categorias já utilizadas anteriormente, pelo que foi necessário criar categorias diferentes que melhor se adaptassem às respostas.



Na categoria “Nada a Melhorar” integraram-se as respostas dos alunos que referiram explicitamente que gostaram das atividades e da forma como foram desenvolvidas e que, portanto, não apontam nada a melhorar às atividades, tendo sido este o tipo de resposta mais frequente.

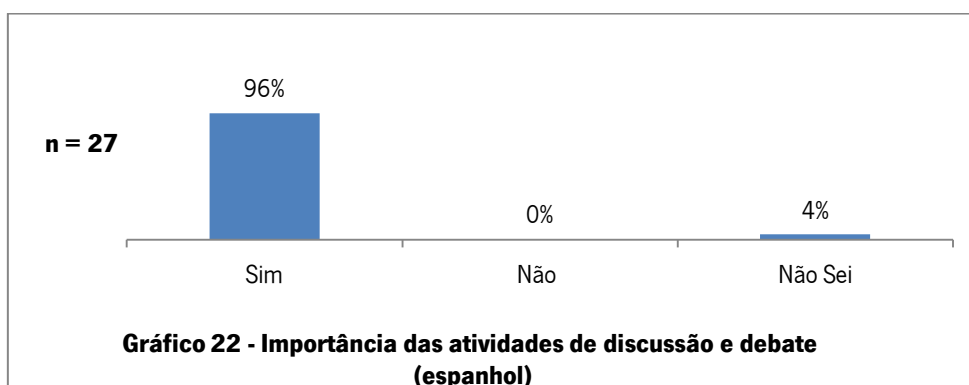
Na categoria “Sugestões Que Se Cingem ao Projeto” foram integradas as respostas que referiram atividades específicas do projeto que poderiam ser melhoradas. Dentro desta categoria houve respostas que sugeriram que "devia ser mais difícil o jogo da palavra proibida", pois não era suficientemente desafiante, o que se procurou melhorar na segunda aplicação do jogo, mas que ainda poderá ser melhorado. É também de salientar que a insistência na atividade deveu-se também a ter constatado que os alunos aderiam muito bem ao jogo, já que, nas palavras de um aluno, "poderíamos fazer mais vezes o jogo da palavra proibida, penso que ajuda muito, mesmo na oralidade", sendo portanto importante aperfeiçoá-lo. Outra sugestão foi que "quem perdesse deveria fazer uma consequência proposta pelo professor", ou seja, dever-se-iam incluir castigos. De facto, o jogo não tinha prémio (para além do conhecimento). No entanto, ainda que possa ser interessante a existência de uma recompensa, discordo que deva ser punitiva, isto é, deve-se premiar o sucesso e não punir o insucesso. Além disso, esta sugestão remete também para questões de motivação intrínseca e extrínseca, pois ainda que a atividade tenha sido concebida tendo em vista a primeira, a criação de uma recompensa para motivar extrinsecamente os alunos talvez contribua para melhorar a atividade, sendo um aspeto que poderá ser interessante investigar no futuro. No âmbito desta categoria integraram-se também as respostas que referiram que seria necessário realizar mais atividades do mesmo tipo. De facto, a implementação do projeto neste grupo foi breve, não tendo sido possível realizar tantas atividades como no de Inglês, onde este aspeto não foi assinalado.

Na categoria “Sugestões Relativas à Condução da Aula” foram agrupadas as respostas que apontaram falhas a nível da gestão do processo de ensino-aprendizagem, como "acho que as pessoas deveriam respeitar quando os outros estão a falar" e "se fizéssemos menos barulho talvez os jogos corressem melhor". O ruído e as atividades orais vão frequentemente de mãos dadas e espelham a dificuldade de praticar a oralidade em turmas com tantos alunos (28). Este aspeto, assim como o respeito pela a vez de falar dos colegas, ambos relacionados com noções de cidadania, de respeito pelo próximo e de organização de atividades em grupo, foram trabalhados durante o projeto com algum sucesso. Ao longo da intervenção notou-se uma redução da necessidade de intervir para que os alunos diminuíssem o ruído ou respeitassem a vez dos colegas, embora talvez deva dar, no futuro, uma maior atenção a esses aspetos.

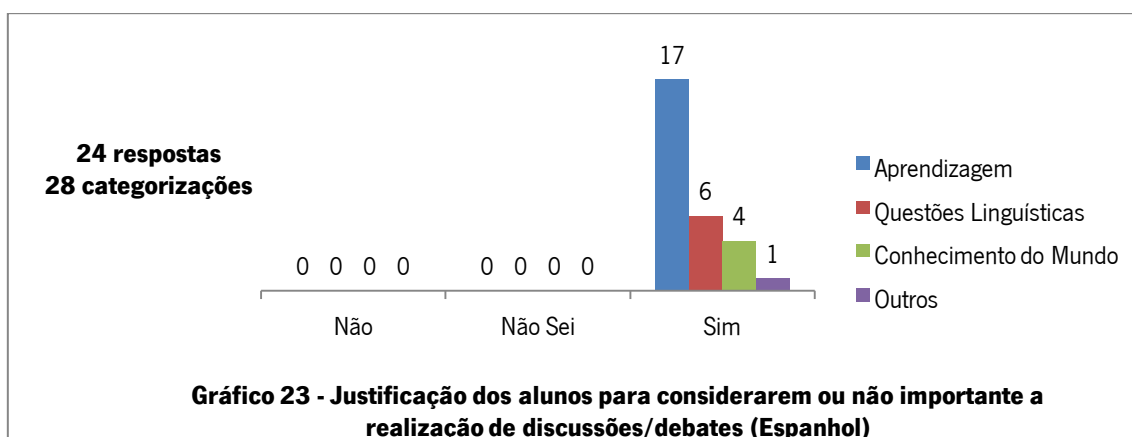
Por fim, na categoria “Sugestões Que Vão Além do Projeto” foram incluídas as respostas que não dizem diretamente respeito às atividades desenvolvidas no projeto de intervenção (como a realização de representações teatrais, audição de músicas em todas as aulas, etc.), mas que revelam algumas preferências dos alunos e que poderão ser usadas na promoção da oralidade e de outras competências.

A pergunta 5 (gráfico 22), sobre se os alunos acham que a realização de discussões e debates foi importante para virem a usar autonomamente o Espanhol quando necessitarem, está centrada na avaliação do impacto da intervenção na autonomia dos alunos enquanto aprendentes/falantes. Encontra-se, assim, ligada ao objetivo da intervenção "promover a cidadania e a autonomia dos alunos no âmbito da aprendizagem e uso (oral) da língua", particularmente quanto à competência de aprendizagem (Conselho da Europa, 2001, p. 154).

As respostas dadas pelos alunos indicam claramente que os alunos entenderam que as atividades foram importantes no seu percurso de autonomização linguística e de aprendizagem da língua estrangeira, registando-se apenas 1 aluno (4%) que não sabia se eram importantes ou não. Todos os restantes assinalaram a resposta sim (96%).



No gráfico 23 apresentam-se as categorizações das respostas dadas pelos alunos para justificar a resposta à pergunta anterior.



Destaca-se que, uma vez mais, a categoria de respostas mais assinalada foi a da “Aprendizagem”, referindo os alunos, por exemplo, que "só assim praticamos a nossa aprendizagem e apercebemo-nos dos nossos erros" e "assim nós usamos o Espanhol para interagir com os outros, fazendo depois autonomamente", sendo de destacar nesta última resposta a importância atribuída pelo aluno a conseguir vir a utilizar a língua autonomamente. Em suma, a generalidade dos alunos considera que a realização de debates e discussões é importante para aprenderem a língua estrangeira.

No âmbito das restantes categorias, nas questões linguísticas referiram que estas atividades permitem melhorar a nível de vocabulário e de pronúncia. No conhecimento do mundo, para além de os temas lhes darem informação, referiram que as atividades são particularmente boas para praticar a expressão de ideias.

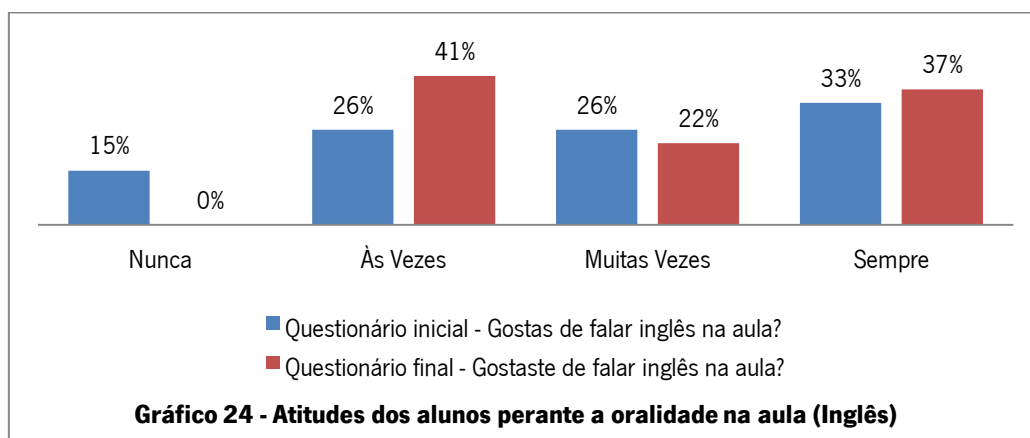
3.4.2. Resultados do Questionário Final - Grupo de Inglês

Objetivo: Avaliar o impacto da intervenção nas competências e atitudes dos alunos no âmbito da oralidade.

Ao questionário final, constante no anexo 17, responderam 27 dos 28 alunos. Este questionário foi utilizado para aferir o impacto das duas intervenções pedagógicas implementadas neste grupo sobre a oralidade.

As primeiras duas perguntas, sobre se os alunos gostaram de utilizar o Inglês na sala de aula e sobre o que lhes dificultou a participação, foram criadas com a mesma finalidade que as duas primeiras do questionário final de Espanhol pelo que não se tecem aqui considerações adicionais sobre as mesmas.

No gráfico 24 apresentam-se os dados sobre as atitudes dos alunos perante a oralidade antes da intervenção, a azul, e após, a vermelho.

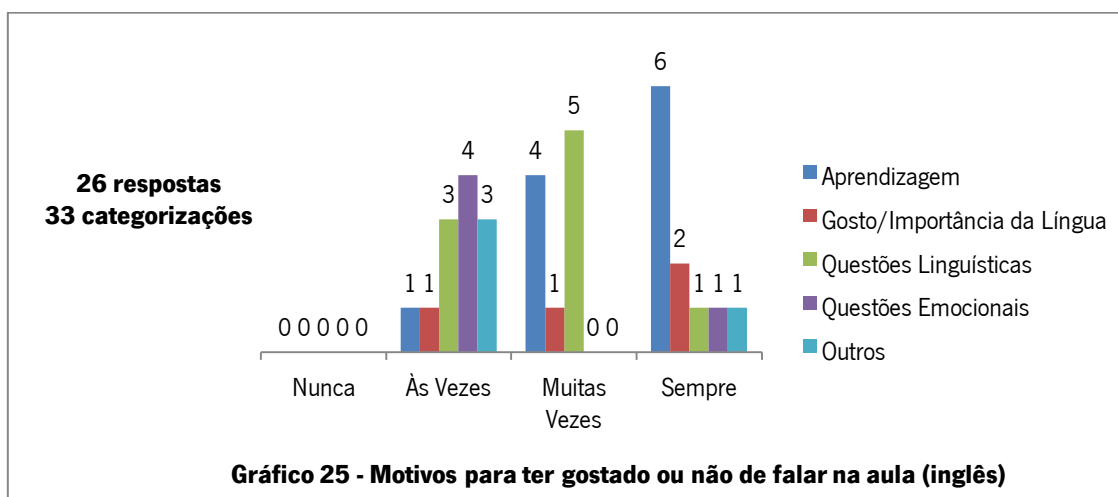


É possível constatar que existe um aumento da resposta "Sempre" e uma redução da resposta "Muitas Vezes". Nas restantes duas respostas a variação é particularmente relevante, pois a resposta

“Nunca”, inicialmente assinalada por 15% dos alunos, deixou de ser assinalada, e a resposta “Às Vezes” cresceu significativamente.

A percentagem de alunos que respondeu no questionário final negativamente (41%) ou positivamente (59%) permaneceu igual, mas é possível constatar que existiu uma melhoria. Para melhor comparar os resultados iniciais com os finais, atribuiu-se às respostas "Nunca", "Às Vezes", "Muitas Vezes" e "Sempre" os valores 1, 2, 3, 4, e calculou-se a média. A média inicial foi de 2,78 e a média final de 2,96. Portanto, é possível concluir que os alunos gostaram mais de falar Inglês durante as intervenções do que gostavam anteriormente, registando-se a maior diferença a nível dos alunos que nunca gostavam de falar e que passaram a gostar um bocado mais (ou a desgostar um bocado menos).

No gráfico 25 apresentam-se as respostas dos alunos para justificar a resposta à pergunta anterior.



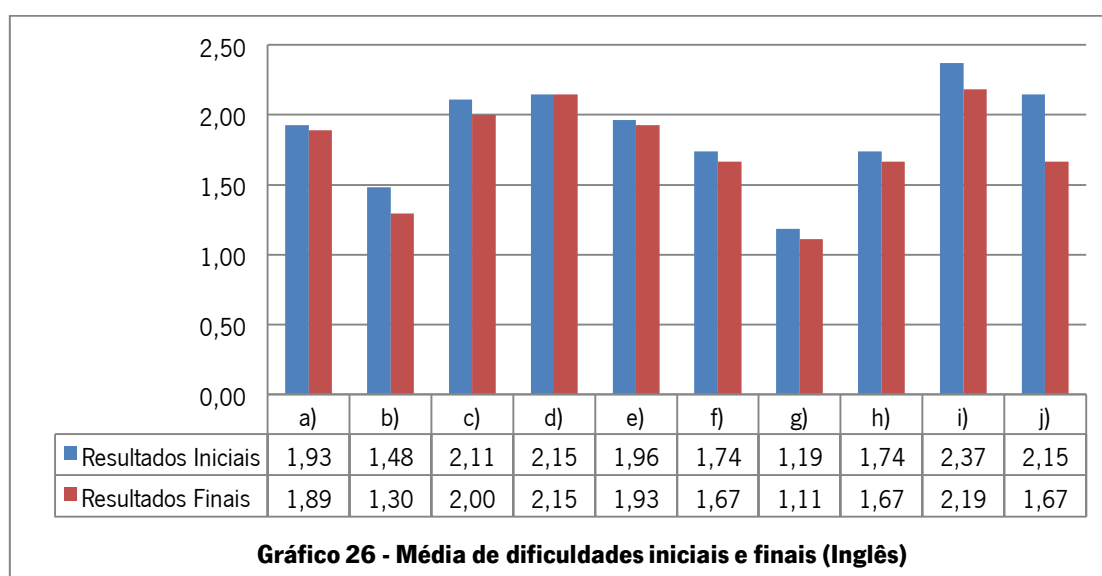
Tal como no grupo de Espanhol, do lado das respostas positivas ("Sempre" e "Muitas Vezes") o tipo de resposta mais assinalado pertence à categoria "Aprendizagem", levando-me a concluir que os alunos gostaram em grande parte por acharem que foram atividades úteis para a sua aprendizagem, o que um aluno resume nas seguintes palavras: "porque assim pude melhorar o meu inglês". Destaca-se aqui, ao contrário do grupo de Espanhol, que a categoria "Gosto/Importância da Língua" não foi muito assinalada, embora também tenha alguma relevância para alguns alunos.

Quanto aos problemas que levaram alguns alunos a não terem gostado de uma forma mais positiva de falar Inglês, assinaladas em "Questões emocionais", salienta-se a falta de confiança, o medo de dar erros, a vergonha/timidez de estar a falar perante os colegas, e o medo de ser avaliado, o que corrobora as minhas observações já referidas anteriormente de que os alunos revelaram algum

nervosismo no debate final. Um aluno referiu: "não me sinto muito à vontade a falar Inglês em frente à turma. Especialmente em debates, pois geralmente ficamos muito nervosos".

Já a nível da categoria "Questões Linguísticas", alguns alunos, nas respostas mais positivas, assinalaram que as atividades os ajudaram a superar as dificuldades que sentiam, enquanto outros, nas respostas mais negativas, indicaram que não possuíam as capacidades ou competências necessárias para as atividades, pois "mesmo com as atividades que fizemos, continuo a ter dificuldades a falar".

No gráfico 26 apresenta-se a comparação entre as respostas dos questionários inicial e final à pergunta centrada nos problemas que mais dificultam/dificultaram a utilização oral do Inglês.



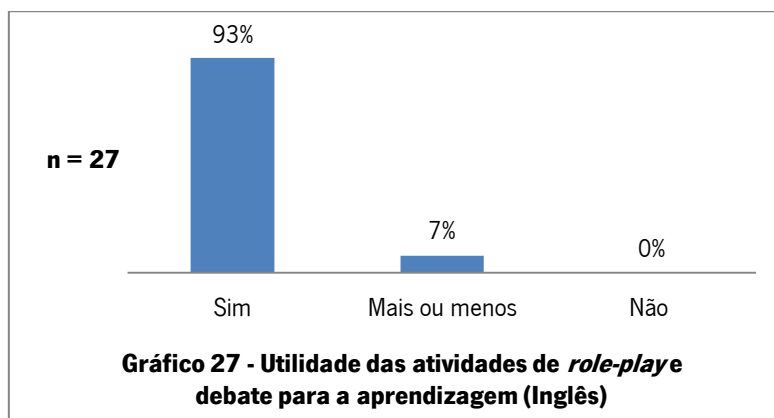
a) Timidez/Vergonha; **b)** Receio de troça por parte dos colegas; **c)** Dificuldades de pronúncia; **d)** Falta de vocabulário; **e)** Dificuldade em construir frases; **f)** Falta de ideias sobre os assuntos; **g)** Desinteresse pelos assuntos; **h)** Falta de tempo para pensar antes de falar; **i)** Medo de dar erros; **j)** "Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a).

Analisando os dados, é possível constatar que existe uma redução generalizada das percepções de dificuldade dos alunos, à exceção da dificuldade d) "Falta de Vocabulário" que, apesar de ter sido alvo de uma intervenção mais focada, permaneceu igual. Portanto, é possível concluir que os projetos de intervenção tiveram um impacto positivo na generalidade das dificuldades sentidas pelos alunos, tratando-se de um resultado mais positivo que em Espanhol, onde 3 dificuldades apresentaram uma variação negativa.

As 4 perguntas que se seguem, pertencentes ao grupo 3 do questionário, estão centradas na avaliação da autonomia dos alunos enquanto aprendentes/falantes, particularmente relacionada com a competência de aprendizagem (Conselho da Europa, 2001, p. 154), procurando avaliar se os alunos

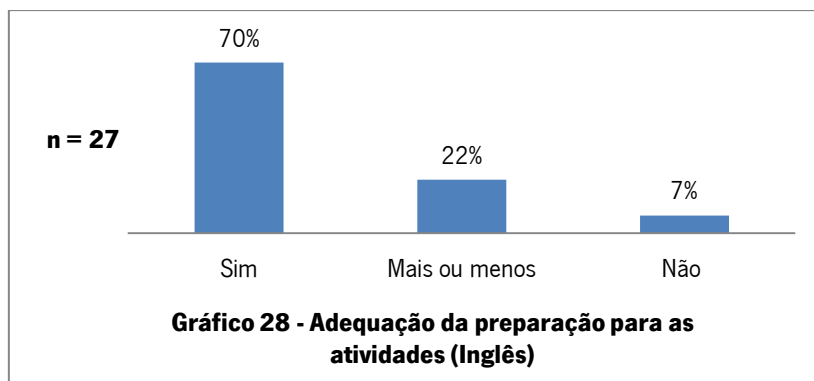
notaram melhorias e se consideram que as atividades realizadas pelos dois estagiários contribuíram para o seu desenvolvimento.

Os resultados da pergunta 3.1. sobre se os alunos entenderam que as atividades de “role-play”, do colega estagiário, e de debate foram úteis para aprenderem a língua, apresentam-se no gráfico 27.



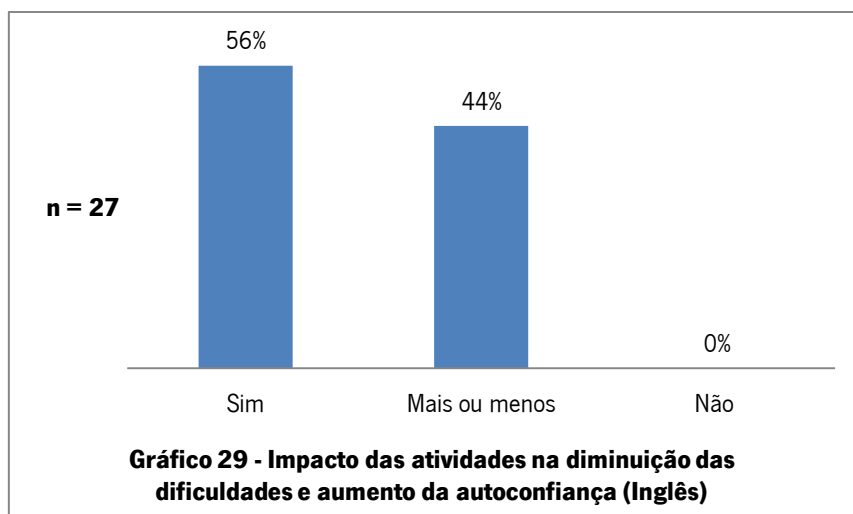
A grande maioria dos alunos (93%) respondeu afirmativamente, considerando que as atividades desenvolvidas foram úteis para a sua aprendizagem e o desenvolvimento da sua autonomia.

Na questão 3.2 (gráfico 28) perguntava-se aos alunos se a forma como foram preparados contribuiu para um melhor desempenho nas atividades finais (“role-play” e debate).



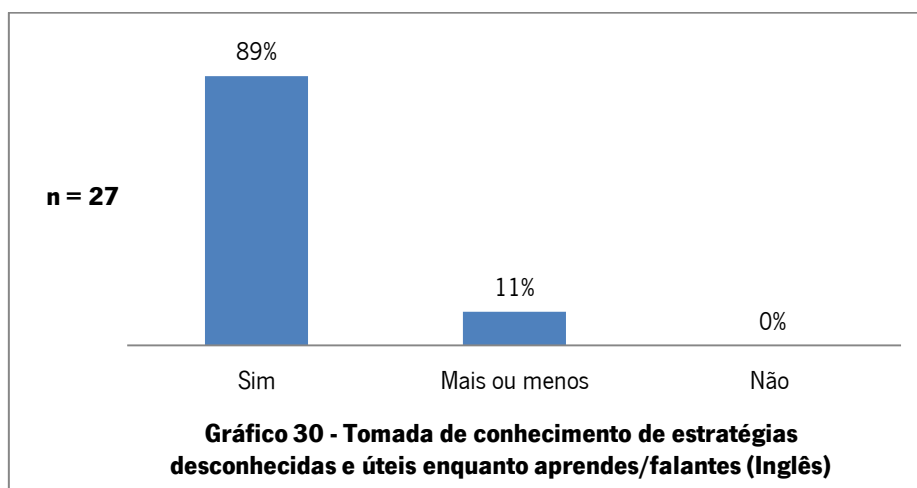
A maioria dos alunos (70%) assinalou que acharam que foram bem preparados, havendo no entanto uma percentagem considerável de alunos (22%) que entendeu que apenas foram mais ou menos bem preparados. Os restantes entenderam que não foram bem preparados. Estes resultados poderão indicar que, apesar de, na generalidade, as atividades estarem bem sequenciadas, alguns alunos, provavelmente os que têm mais dificuldades, sentiram que talvez a preparação não tenha sido suficiente no seu caso. Estes resultados poderão assim justificar-se pela heterogeneidade da turma, que dificultou a adequação das atividades aos diferentes níveis de proficiência apresentados pelos alunos.

A questão 3.3 (gráfico 29) perguntava aos alunos se as atividades realizadas levaram a que sentissem menos dificuldades e mais autoconfiança ao falar, ou seja, se na generalidade tanto as dificuldades linguísticas como as emocionais teriam diminuído.



As respostas a esta pergunta indicam que a maior parte dos alunos considera que as atividades foram positivas na superação de dificuldades (52%), mas no entanto existe uma percentagem significativa de alunos (44%) que acha que as atividades apenas os ajudaram moderadamente. Para melhor explorar o porquê deste resultado, teria sido importante apresentar estes dados aos alunos e questioná-los sobre eles, o que não foi feito.

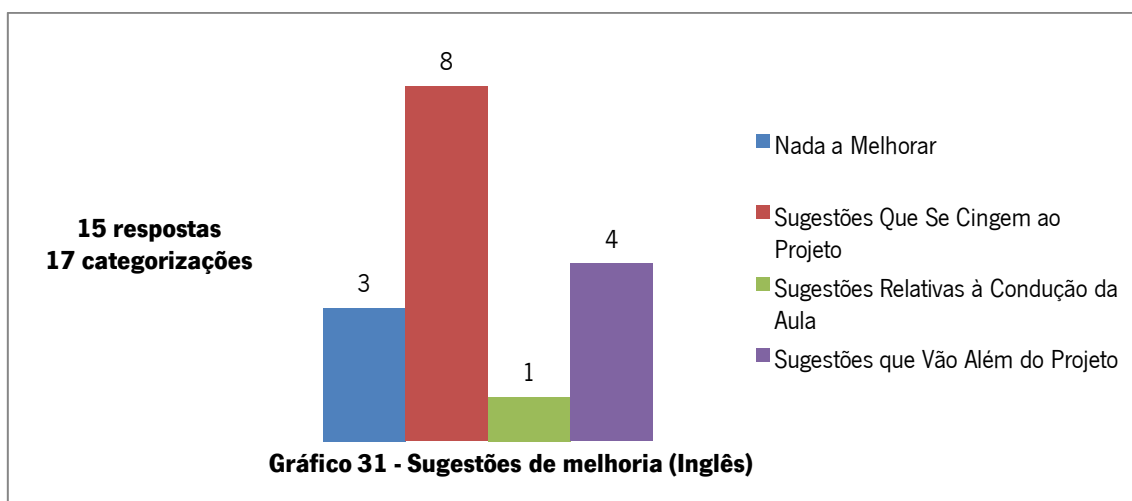
A questão 3.4 (gráfico 30) perguntava aos alunos se tomaram conhecimento de alguma estratégia de comunicação de que não tinham conhecimento anterior e que os poderá ajudar enquanto aprendentes/falantes de Inglês.



As respostas indicam que 89% dos alunos considera que aprenderam estratégias de comunicação novas, e apenas 11% assinalaram "Mais ou menos".

As perguntas 4 e 5 existentes no questionário final, centradas nos “role-plays” e nas melhorias que seria possível fazer a essas atividades, diziam exclusivamente respeito à intervenção do colega de estágio pelo que não serão aqui analisadas.

A pergunta 6.1. (gráfico 31) solicitou aos alunos que fizessem sugestões de melhoria para as atividades realizadas durante a intervenção. O gráfico 31 apresenta as mesmas categorias criadas para a pergunta 4 do questionário de Espanhol.



Na categoria "Nada a Melhorar" integraram-se as respostas onde os alunos explicitamente referiram que "não há nada a ser melhorado". Comparativamente com o grupo de Espanhol, nota-se que há muito menos respostas nesta categoria (3 contra 12), o que poderá indicar que a intervenção não correu tão bem em Inglês, ou que estes alunos são mais críticos.

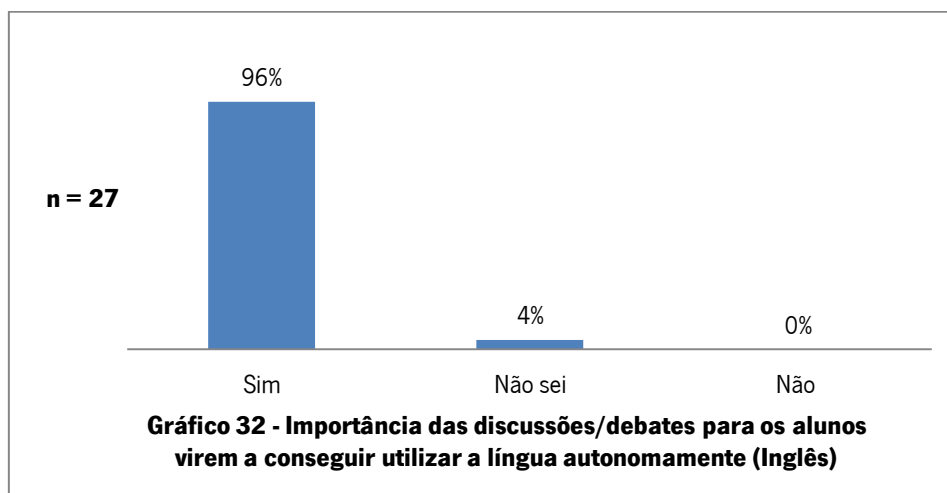
Nas respostas integradas em "Sugestões que se Cingem ao Projeto", houve alunos que sugeriram que se deveriam utilizar "temas que tivessem mais a ver com os jovens". Trata-se de uma crítica/sugestão de melhoria com a qual concordo, mas que, no âmbito do estágio que realizei, não era totalmente exequível pois a implementação do projeto teria forçosamente de se articular com o decorrer das aulas e com a exploração do programa e do manual, pelo que o debate, para além de servir para a avaliação formal dos alunos, também serviu de resumo temático da unidade lecionada. Um menor interesse pelo tema talvez tenha sido o principal fator responsável pelo menor envolvimento dos alunos deste grupo na tarefa final.. Fora de um contexto de estágio, em que era necessário articular a intervenção com temas específicos, seria preferível a adoção de um tema livre, com a sugestão de alguns temas interessantes e relevantes para os alunos que apresentassem dificuldades em escolher um tema por si sós.

Nesta categoria houve também alguns alunos que referiram que teria sido necessária uma maior preparação, pois "foi um pouco apertado em termos de tempo" para se prepararem. Também

concordo com esta crítica, mas tal deveu-se a dificuldades de calendarização de aulas e de aulas assistidas pela supervisora da Universidade, que num contexto fora de estágio seria fácil de contornar. Contudo, é de destacar que em Inglês os alunos tiveram 3 dias para se prepararem, ao passo que em Espanhol não houve tempo nenhum de preparação. Este fator, aliado ao facto de os alunos de Inglês terem tido mais atividades relacionadas com a intervenção do que os de Espanhol, leva-me a concluir que esta crítica talvez se deva mais ao nervosismo com que os alunos de Inglês encararam o facto de a tarefa final ser alvo de avaliação formal.

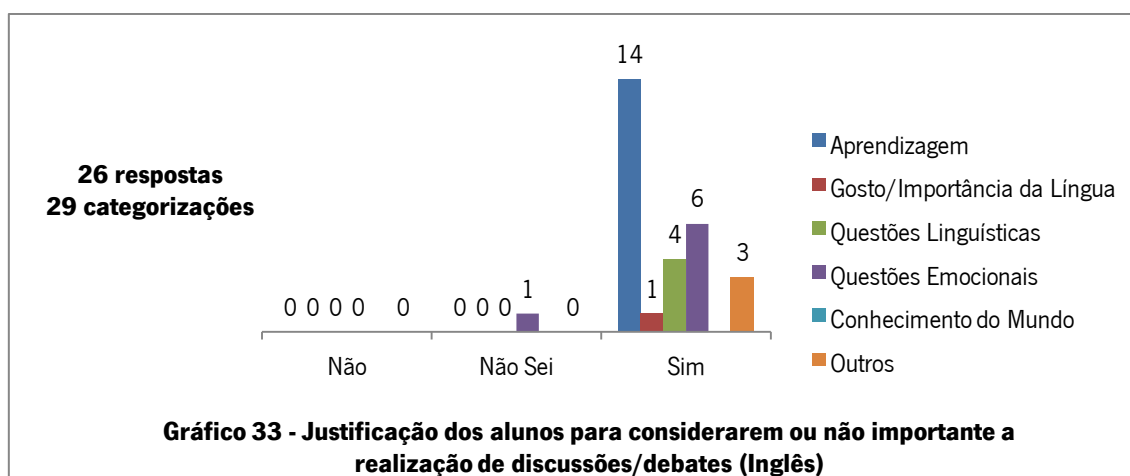
Comparativamente com o grupo de Espanhol, nota-se que os alunos de Inglês fizeram sugestões mais centradas no debate, e que não referiram o jogo da palavra proibida, o que se deverá a este jogo apenas ter sido aplicado uma vez neste grupo. Além disso, o foco no debate dever-se-á a que foi uma atividade que não correu tão bem como para os alunos de Espanhol, particularmente por alguns não se sentirem preparados, e também devido ao nervosismo que se verificou em diversos alunos. Por fim, o elevado número de alunos que optaram por não responder (10 alunos), o que não se verificou em Espanhol, poderá ser consequência de estes não se terem sentido tão envolvidos no debate como aqueles, ou a outros motivos não identificados.

A pergunta 6.2 (gráfico 32) questionou os alunos sobre se consideram que a realização de debates e discussões é importante para, no futuro, poderem utilizar o Inglês quando necessitarem. Os resultados das respostas a esta pergunta corroboram os da pergunta 3.1, sobre a utilidade das atividades realizadas para a sua atividade, ainda que neste caso a pergunta apenas se aplique à minha intervenção.



Assim, a maior parte dos alunos considera que as atividades de discussão e debate são importantes no seu percurso em direção à autonomia, sendo assinalada a resposta "Sim" por 96% dos alunos.

As respostas dos alunos para justificar a resposta à pergunta anterior apresentam-se no gráfico 33.



Uma vez mais a categoria de respostas mais frequente foi a "Aprendizagem", havendo alunos que referiram que se trata de atividades úteis para aprender a língua, pois "com os debates podemos expor a nossa opinião em Inglês o que ajuda a praticar a língua", e para se tornarem mais autónomos com vista a uma potencial utilização futura real da língua, ou seja, para "desenrascarmo-nos quando precisarmos".

A categoria "Gosto/Importância da Língua", ao contrário do que aconteceu no grupo de Espanhol, foi muito pouco assinalada, o que poderá indicar que neste grupo talvez se justifique, no futuro, uma intervenção para desenvolver a motivação para aprender a língua.

A nível da categoria "Questões Linguísticas", foi particularmente assinalada a importância deste tipo de atividades para ganhar fluência na língua, pois o debate "exige um pensamento rápido para respondermos em inglês". Destaca-se aqui que as atividades associadas ao Voki trabalhavam não apenas a pronúncia, mas também a fluência, e a partir desta resposta poder-se-á concluir que serviu para que pelo menos alguns alunos ganhassem consciência da importância não só de uma boa pronúncia, como também da fluência.

Já quanto às respostas que se situam na categoria "Questões Emocionais", destaca-se que vários alunos referiram ter sentido melhorias a este nível, referindo um aluno, a título de exemplo: "não vou ser tão tímido como era, pois dantes tinha algum medo em errar". Estes resultados vão ao encontro do já relatado relativamente aos dados da pergunta 2, que também revelaram uma redução das dificuldades emocionais.

4. Conclusões, Limitações e Recomendações

Nesta secção procurar-se-á retirar algumas conclusões da implementação do presente projeto de intervenção e referir fatores que se constituíram como limitações, assim como aspetos que poderiam ser melhorados. Far-se-á primeiramente uma síntese de conclusões por disciplina e, posteriormente, uma abordagem geral onde se procurará destacar os elementos comuns a ambas as experiências.

4.1. Conclusões Principais da Experiência na Turma de Espanhol

A partir da análise dos dados dos questionários inicial e final é possível concluir que os alunos de Espanhol apreciaram bastante as atividades centradas na oralidade que foram desenvolvidas, tendo-se verificado um aumento significativo dos alunos que gostam de falar em Espanhol na aula, pois a média aumentou dos 2,96 para os 3,56. Estes resultados podem vir a traduzir-se numa melhor aprendizagem da língua no futuro.

A nível das dificuldades, registaram-se melhorias em 7 das 10 dificuldades percebidas no início, menos sentidas após a intervenção, o que indicia um impacto positivo das atividades desenvolvidas.

Com efeito, a esmagadora maioria dos alunos (96%) considerou que as atividades desenvolvidas foram importantes para o desenvolvimento da sua autonomia e para a sua aprendizagem da língua. Este aspeto é corroborado em diversas respostas a perguntas de resposta aberta que apontaram o contributo das atividades realizadas para a sua aprendizagem, o que indica que o objetivo centrado no desenvolvimento da competência oral terá sido cumprido.

Assim, e focando particularmente a atividade final de discussão/debate, constatou-se que os alunos aderiram muito bem à mesma, o que indica que este tipo de atividades se justifica plenamente em turmas deste nível de proficiência, ao contrário de opiniões que vários professores com mais experiência me comunicaram. Aliás, cabe aqui acrescentar que uma das limitações e potenciais problemas apontados inicialmente à implementação do meu projeto de intervenção residia no nível de desenvolvimento linguístico inicial limitado dos alunos de Espanhol para a realização de uma atividade comunicativa tão exigente como um debate. Será talvez por esse motivo que o QECR não aponta um descritor para o nível A2 a nível do monólogo em sequência: argumentação (Conselho da Europa, 2001, p. 93).

Apesar disso, na atividade final foi possível observar o pleno cumprimento dos objetivos da intervenção centrados na autonomia dos alunos enquanto falantes e aprendentes, particularmente por

a generalidade dos alunos ter participado satisfatoriamente nas diversas discussões/debates, mas acima de tudo por o terem feito de forma espontânea, cumprindo as regras estabelecidas, e respeitando as opiniões dos colegas, revelando uma postura democrática e espírito crítico face aos argumentos que os colegas apresentaram. Considerou-se assim também cumprido o objetivo centrado na promoção da cidadania.

4.2. Conclusões Principais da Experiência na Turma de Inglês

A análise dos resultados dos questionários inicial e final revelaram uma subida quanto ao gosto pela oralidade em Inglês, registando-se um aumento positivo da média inicial de 2,78 para uma média final de 2,96. Assim, tal como em Espanhol, registou-se uma evolução positiva, ainda que com menor expressão. Quanto às dificuldades para a comunicação, registou-se uma melhoria generalizada em todas as dificuldades percebidas no início, à exceção da "Falta de vocabulário" que permaneceu com valores semelhantes, o que indicia um impacto positivo das atividades desenvolvidas.

Nas perguntas de resposta aberta, destaca-se tal como em Espanhol, que os alunos consideraram as atividades realizadas como úteis para a aprendizagem, o que indicará que o objetivo centrado no desenvolvimento da competência oral terá sido cumprido. Contudo, houve várias respostas que indiciam que as questões emocionais persistiram como obstáculos à participação, apesar da intervenção do colega focada nelas, e também da intervenção global deste projeto que também as abordou. Mesmo assim, registou-se uma evolução positiva neste campo, pois todas as dificuldades emocionais avaliadas nos questionários inicial e final registaram uma redução.

Os alunos indicaram também que aprenderam estratégias que os poderão ajudar a tornar-se autónomos. O reconhecimento por parte dos alunos da importância de caminhar em direção à autonomia indica que a promoção da autonomia junto deles foi bem sucedida, e portanto podemos dizer que o objetivo relacionado com a autonomia terá sido conseguido.

Destaca-se, ainda, na análise dos questionários, que as autoavaliações da atividade final de debate ficou mais próxima das avaliações feitas pelos professores do que a heteroavaliação, o que indica que seria necessário refletir com os alunos acerca desta discrepância, para que os alunos entendam a importância de avaliar de forma rigorosa e responsável. Também haveria a necessidade de refletir com eles acerca dos critérios de avaliação, por forma a melhor compreenderem o que os professores esperavam deles.

Estes resultados, particularmente o facto de haver uma melhoria generalizada a nível das dificuldades e um aumento do gosto pela língua, indicam que houve uma adaptação bem sucedida da

intervenção à heterogeneidade da turma, ainda que existam áreas a melhorar, pois alguns alunos, possivelmente os que têm um nível de proficiência mais reduzido, referiram no questionário final que não se sentiram bem preparados para realizar a tarefa final.

Quanto à tarefa final, é de destacar que, comparativamente com o que se observou no grupo de Espanhol, ela não foi aqui tão bem sucedida, tendo-se notado um efeito negativo da realização de uma avaliação formal nesta atividade, efeito corroborado por algumas respostas dadas pelos alunos no questionário final. Além disso, alguns alunos referiram também que o tema, as alterações climáticas, não seria o mais adequado, o que também terá sido um problema que contribuiu para um menor sucesso da tarefa neste grupo do que no de Espanhol.

Mesmo assim, o debate foi importante para o desenvolvimento da cidadania, pois os alunos tiveram de debater perspectivas convencionais e não convencionais sobre um mesmo assunto, o que contribuiu para que aprendam a relativizar criticamente as informações que lhes são transmitidas, tanto na escola como nos *media*, e assim desenvolvam o seu espírito crítico.

4.3. Considerações Gerais Sobre as Abordagens Didáticas

Nesta secção tecer-se-ão reflexões sobre os tipos de atividades implementados.

Introdução à intervenção

Com a introdução à intervenção procurou-se dar aos alunos, desde o início, uma noção geral do percurso que iria ser percorrido, por forma a que pudessem enquadrar as diferentes atividades numa sequência lógica e organizada, com objetivos bem definidos. Esta introdução auxiliou a que os alunos tivessem uma maior consciência processual do que estava a ser realizado, e isso traduziu-se no facto de a grande maioria dos alunos entenderem os objetivos das atividades subsequentes, assim como a forma como estavam integradas. Trata-se de tornar o ensino mais transparente e participado pelos alunos, condições importantes ao desenvolvimento da sua autonomia.

Dificuldades/preparação linguística

Todas as dificuldades que constavam do questionário inicial foram alvo de intervenção sempre que pertinente, o que explicará a melhoria generalizada percebida pelos alunos a nível das dificuldades em ambas as disciplinas.

Voki

A utilização do Voki revelou-se numa aposta apelativa e inovadora para os alunos. Enquanto ferramenta para melhoria da pronúncia, revelou ter um nível de acuidade bastante bom e presta-se ao trabalho autónomo fora da sala de aula. O trabalho da pronúncia fazia parte de um todo e, nessa

medida, foi útil para os alunos desenvolverem noções de fluência, o que ficou demonstrado em várias respostas dadas ao questionário final, e que poderá vir a ser útil para os alunos quando necessitarem de praticar a língua autonomamente.

No entanto, a exploração da ferramenta ficou algo aquém das suas potencialidades por não ter sido utilizada suficientemente devido a constrangimentos de calendário, particularmente em Espanhol, assim como pelo facto de o projeto não se focar apenas na pronúncia, embora me pareça uma ferramenta a explorar numa intervenção mais focada nesse aspeto.

Funções e Expoentes Linguísticos

A lecionação de estruturas gramaticais necessárias à realização de determinadas funções antes de os alunos necessitarem de as utilizar é, em minha opinião, importante para evitar colocar desafios aos alunos para os quais eles não estejam preparados e, dessa forma, evitar a criação de experiências traumáticas que os levem a desenvolver obstáculos emocionais à aprendizagem de uma língua estrangeira. Não se trata aqui de uma prática estruturalista em que a gramática vale por si só, mas de uma preparação linguística para a comunicação, integrada numa sequência didática coerente e lógica, que necessita da presença de vários aspetos da língua para ser bem sucedida. Com o trabalho desenvolvido neste sentido procurou-se disponibilizar aos alunos os "aspectos formales en que necesariamente esse procedimiento [comunicativo] debe apoyarse" (Sánchez Pérez, 1997, p. 197) .

Jogo da Palavra Proibida

Este jogo, centrado em estratégias comunicativas de natureza compensatória (circunlocução, descrição), foi a atividade mais focada na resolução de dificuldades de vocabulário. No entanto, a análise do questionário final não revelou uma melhoria global das dificuldades de vocabulário em nenhuma das disciplinas. Tal poderá indicar que a intervenção feita neste âmbito não foi suficiente, ou que ao chamar a atenção dos alunos para este problema, eles poderão ter acabado por o sentir mais.

Julgo que esta atividade é produtiva para introduzir as estratégias comunicativas referidas, mas dever-lhe-á ser dado seguimento sistemático e quotidiano durante as aulas, o que nem sempre foi feito nesta intervenção. Isto é, sempre que houver uma falta de vocabulário, em vez de tentar recorrer à tradução para a língua materna dever-se-á recorrer a este tipo de estratégias de compensação e só em último caso à mediação.

A aposta em estratégias de comunicação pode levar os alunos a suprir necessidades e a conseguir comunicar na língua estrangeira na ausência de recursos linguísticos. No entanto, pode também levar a um "premature closing down of the learner's developing language system (or

interlanguage)" (Thornbury, 2005, p. 30). Tendo isto em conta, penso que o trabalho a nível do vocabulário poderá não ter sido suficiente para ajudar alunos nos níveis A2/B1 a resolver as suas dificuldades, pelo que numa futura implementação dum projeto semelhante seria necessário desenvolver atividades adicionais que não se centrem apenas em estratégias de compensação.

Preparação temática

A realização de atividades de preparação temática foi importante para dotar os alunos do conhecimento necessário para participar no debate, assim como para adquirirem vocabulário alusivo ao tema. Uma boa seleção de temas é fundamental para motivar os alunos a participar nas atividades propostas, no entanto no grupo de Inglês o tema utilizado na atividade de debate não terá sido o mais adequado. Este efeito não se notou noutras atividades relacionadas com o mesmo tema, pelo que se conclui que em debates realizados com alunos desta faixa etária se deve optar por temas que estejam mais próximos da sua realidade imediata.

Prática da oralidade orientada para a discussão/debate

Os momentos de prática da oralidade tiveram lugar sempre que adequado no decorrer das aulas e não apenas nas atividades aqui relatadas, embora estas tenham sido as que visaram fazer um trabalho mais específico por forma a desenvolver a competência oral. A aposta na prática como uma forma de aprender pressupõe que para aprender a falar não basta o ensino da gramática e do vocabulário com alguma pronúncia à mistura, pois falar "is much more complex than this and that it involves both a command of certain skills and several different types o knowledge" (Thornbury, 2005, p. 1).

Esta realidade tornou-se particularmente evidente no presente projeto, pois debater não implica apenas falar, mas simultaneamente ouvir e reagir ao que é escutado, ou seja, trata-se de interação oral que conjuga ambas as competências e que envolve imprevisibilidade. Assim, e para que os alunos não sentissem uma falta de fluência para falar e interagir em tempo real, as diferentes atividades de prática da oralidade visaram criar um espaço para que essa fluência fosse praticada. Isto porque a "Shortage of opportunities for practice is identified as an important factor to speaking failure" (Thornbury, 2005, p. 28).

No grupo de Inglês, os alunos não sugeriram como melhoria a necessidade de realizar mais atividades de prática, mas assinalaram que a intervenção lhes proporcionou atividades para praticar e improvisar no âmbito da oralidade, o que, na sua opinião, é positivo. Já em Espanhol houve alguns

alunos a sugerirem a realização de mais atividades orais, o que poderá dever-se a terem sido realizadas menos atividades com este grupo.

Portanto, conclui-se que a generalidade dos alunos de ambas as disciplinas consideraram suficientes as atividades de prática da oralidade, apesar de algumas limitações no grupo de Espanhol.

Debate Final

O debate final foi a atividade em que culminou a intervenção em ambas as disciplinas. No entanto, notou-se um resultado diferente nas duas disciplinas, pois tratou-se de uma atividade muito bem sucedida em Espanhol, e algo menos conseguida em Inglês face às minhas expectativas.

Tal poderá ter-se devido ao facto de os alunos de Inglês terem sentido a pressão da avaliação formal da atividade, ou ao facto de o tema (as alterações climáticas) estar mais afastado dos seus interesses do que em Espanhol (a decoração da escola), embora ambos estivessem ancorados nos temas dos respetivos manuais que estavam a ser utilizados. Além disso, como a minha expectativa em Inglês era de que os alunos fossem, à priori, mais autónomos e capazes de participar num debate, isso levou a que não tivesse feito uma preparação tão orientada e focada como em Espanhol, o que talvez tenha sido uma falha da intervenção.

Na disciplina de Espanhol, os alunos tiveram acesso a um debate-modelo no qual se podiam basear, e tinham, além disso, várias perguntas que os orientavam para a discussão em pequenos grupos, e daí ter nascido um verdadeiro debate espontâneo após essa discussão. Já na disciplina de Inglês, os alunos apenas dispuseram de materiais de apoio com uma única pergunta por subtema, não se tendo verificado a ocorrência de um debate espontâneo como em Espanhol. Por fim, enquanto que a preparação diretamente orientada para o debate em Espanhol foi feita dentro da sala de aula, grande parte desta preparação em Inglês foi feita fora da aula, dependendo mais da iniciativa dos alunos, que poderiam ou não preparar-se. Em suma, a preparação do debate foi mais dirigida no grupo de Espanhol, o que também significa que a comparação dos resultados desta tarefa nos dois grupos deve ser feita com cuidado, uma vez que as condições para a sua realização não foram exatamente as mesmas. Num certo sentido, poderíamos dizer que aos alunos de Inglês foi exigido um maior grau de autonomia, e portanto o grau de sucesso do debate tem de ser avaliado tendo em conta esta variável. Quer isto dizer que não podemos avaliar esse sucesso apenas com base no produto final, embora ele nos dê indicações sobre a eficácia dos processos.

Pela avaliação efetuada, conclui-se que a utilização de debates é perfeitamente adequada nos contextos em que trabalhei, mas pode ser necessária a existência de um modelo, e de uma forma de orientar mais diretamente os alunos, dentro da sala de aula, pois "sem preparação, nenhuma das

estratégias funciona" (Lopes, Leite & Rodrigues , 2008, p. 19). O trabalho de autonomia que se pretendia com a liberdade dada aos alunos para se prepararem fora da aula talvez deva ser trazido para o seio da aula, com autorregulação dos alunos e orientação presencial do professor.

Os instrumentos de avaliação da intervenção

A utilização de instrumentos de avaliação no presente projeto serviu duas finalidades. Por um lado, criava momentos em que os alunos refletiam sobre as diferentes questões que lhes eram colocadas. Este momento reflexivo foi aprofundado no questionário inicial ao apresentar os resultados a ambos os grupos, mas tal não foi feito com os restantes instrumentos por limitações de tempo, não permitindo nesses casos aproveitar os instrumentos de uma forma tão aprofundada. Por outro lado, os instrumentos de avaliação, particularmente o questionário inicial e o questionário final, permitiram recolher dados anteriores e posteriores à intervenção, permitindo comparar os seus resultados e inferir os efeitos da intervenção a partir da variação dos mesmos.

No entanto, deparei-me com algumas dificuldades para analisar os dados obtidos, pois nalgumas perguntas os alunos não responderam o que se pretendia, porventura por estarem mal formuladas. Outro aspeto que dificultou a análise dos dados foi a abundância de perguntas de resposta aberta e as dificuldades inerentes à sua análise. Contudo, a utilização deste tipo de perguntas revelou-se útil para verificar que nem sempre as perguntas que formulamos estão adequadas aos alunos ou são por eles bem compreendidas, o que significa que é necessário comprovar previamente a adequação aos respondentes e validar o seu conteúdo. Por outro lado, a partir dos resultados obtidos neste projeto seria possível transformar grande parte das perguntas de resposta aberta em perguntas de resposta fechada, oferecendo as respostas mais frequentes, mas mantendo um espaço onde os alunos pudessem dar outras opiniões.

Por fim, o uso de diferentes escalas em instrumentos de avaliação utilizados por professores e alunos dificulta a triangulação dos resultados, pelo que será importante que as escalas avaliativas sejam facilmente comparáveis, o que nem sempre aconteceu neste trabalho, embora tenham sido encontradas estratégias para colmatar o problema..

Como já foi referido, não foram apresentados aos alunos os resultados dos instrumentos utilizados nas atividades finais de cada disciplina. Na implementação futura de uma intervenção similar, seria importante fazê-lo para poder clarificar alguns resultados e para que os alunos possam comparar as suas opiniões com as dos colegas e as dos professores, construindo-se desse modo um espaço de aprofundamento da reflexão que estes instrumentos suscitam.

4.4. Palavras Finais

No presente projeto procurou-se, através de uma metodologia de investigação-ação, demonstrar que a aposta na oralidade não só é possível e desejável, como pode ser articulada com valores como a autonomia e a cidadania, trabalhando-se no sentido de cumprir o programa de forma holística e significativa para os alunos. É importante destacar a importância que a maioria dos alunos atribui a este tipo de atividades, o que mostra que os objetivos traçados se justificam não apenas pelo cumprimento de normativos, como por darem resposta àquilo que os alunos consideram importante.

Procurou-se articular a presente intervenção com a exploração do manual adotado, tanto a nível temático como gramatical, assim como com a necessidade de avaliar formalmente os alunos no uso oral da língua, o que contribuiu para um maior desenvolvimento das minhas competências como professor, permitindo que a reflexão crítica sobre as atividades realizadas não seja algo separado da realidade quotidiana de um docente em Portugal. Assim, a autonomia que eu tentei desenvolver como profissional foi a autonomia do professor e não a autonomia do estagiário.

A implementação de um projeto de investigação-ação permitiu-me adquirir competências a nível da identificação de problemas e da sequenciação lógica de atividades para intervir sobre eles ao longo de várias aulas. A criação e a utilização de instrumentos de avaliação permitiu-me não só obter informação para melhorar as atividades, como obter um feedback mais rico e objetivo sobre as mesmas, por forma a poder refletir de forma mais objetiva sobre a minha prática.

Para os alunos, penso que a maior vantagem de ter aulas com base em projetos reside na maior coerência que se consegue alcançar a nível da organização e articulação das diferentes atividades, que num projeto se encontram orientadas para objetivos comuns.

Por fim, gostaria de acrescentar que o cumprimento dos objetivos que tracei para a implementação do projeto, assim como o seu impacto positivo nos alunos, justificam todas as dificuldades, todo o esforço e todas as críticas que me foram feitas ao longo do estágio (e que eu agradeço).

5. Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Lamações. (2007). *Documentos Orientadores: Projecto Educativo*. Braga: Agrupamento de Escolas de Lamações.
- Conselho de Turma. (2012). *Plano de Turma*. Braga: Agrupamento de Escolas de Lamações.
- Assembleia da República. (1986). *Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E. P.
- Assembleia da República Portuguesa. (2005). *Lei n.º 49*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, E.P.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bordón, T. (2007). *Enfoques metodológicos en la enseñanza - aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições ASA.
- Del Pino Morgádez, M., Moreira, L., & Meira, S. (2012). *Español 2 - Nivel Elemental II*. Porto: Porto Editora.
- Direção Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência. (s.d.). Línguas Estrangeiras. *Currículo e Programas do Ensino Básico*. Acedido em 04 de março de 2014 em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=85&ppid=57>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Direção de Serviços de Estatísticas da Educação & Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário. (2013). *A Educação em Números - Portugal 2013*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Elliot, J. (2010). The Educational Action Research and the Teacher. (E. Katsarou, & V. Tsafos, Edits.) *e-journal: Action Researcher in Education*, Issue 1, 1-3.
- Ferraro, G., Costa, I., Lexón, I., & Guedes, P. (2008). I Can Speak English! . In F. Vieira (Org.), *Cadernos GT-PA, n.º 5* (pp. 13-16). Braga: Universidade Do Minho.
- Lopes, J., Leite, C., & Rodrigues, C. (2008). I Can Speak English! . In F. Vieira (Org.), *Cadernos GT-PA, n.º 5* (pp. 13-16). Braga: Universidade Do Minho.
- Fonseca, A. (2001). *Educar para a Cidadania - Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Frias, E., & Mason, N. (2008). *New Wave - Nivel 5*. Porto: Porto Editora.
- Gabinete de Avaliação Educacional - Ministério da Educação e Ciência. (s.d.). Provas de Expressão Oral. *Projetos*. Acedido em 02 de dezembro de 2012 em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/10.html>
- Inspeção Geral da Educação - Ministério da Educação. (2008). *Relatório de Avaliação Externa das Escolas - Agrupamento de Escolas de Lamações*. Ministério da Educação.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Uma Pedagogia Para a Autonomia na Europa - Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.

Lean, G. (2006). Cow 'emissions' more damaging to planet than CO2 from cars. Obtido em 16 de abril de 2013, de *The independent*. <http://www.independent.co.uk/environment/climate-change/cow-emissions-more-damaging-to-planet-than-co2-from-cars-427843.html>

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (1997a). *Programa Espanhol - Programa e Organização Curricular*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, E.P.

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (1997b). *Programa Inglês - Programa e Organização Curricular - Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, E.P.

Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (s.d.). Resultados Escolares - Taxas de retenção e desistência nos ensinos básico e secundário. *Estatísticas Diversas*. Acedido em 24 de fevereiro de 2014, de Estatísticas da Educação: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/248/>

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oddcast Inc. (2013). Acedido em 06 de abril de 2014, de Voki: <http://www.voki.com/>

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Roldão, M. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sánchez Pérez, A. (1997). *Los Métodos En la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).

Seiça, A. (1999). *Ética e Deontologia da Profissão Docente - Cadernos de Educação 2*. Sintra: Associação de Professores de Sintra.

Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson Education Limited.

6. Anexos

Anexo 1 - Questionário Inicial: instrumento e categorização de respostas abertas

O que sentes quando falas Inglês nas aulas?

Queremos saber o que sentes quando falas Inglês na aula, para podermos planear atividades de oralidade. Agradecemos a tua colaboração.

1. Gostas de falar Inglês na aula? Assinala (x) a tua resposta.

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

Porquê? _____

2. O que dificulta a tua participação em Inglês na aula? Assinala (x) a tua resposta.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Timidez/vergonha				
2. Receio de troça por parte dos colegas				
3. Dificuldades de pronúncia				
4. Falta de vocabulário				
5. Dificuldade em construir frases				
6. Falta de ideias sobre os assuntos				
7. Desinteresse pelos assuntos				
8. Falta de tempo para pensar antes de falar				
9. Medo de dar erros				
10. Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a)				
Outros receios ou dificuldades frequentes:				

3. Gostarias de praticar mais a oralidade na aula de Inglês? Assinala (x) a tua resposta.

Sim	Não	Não sei

4. Praticas a oralidade em Inglês em mais algum local/situação sem ser na aula de Inglês? Assinala (x) a tua resposta.

Sim	Não

4.1 Se sim, qual/quais?

(Adapt. de Gabriela Ferraro, Isabel Costa, Isabel Lezón e Paula Guedes, 2008, Cadernos GT-PA n°5, p.15)

Categorização de Respostas a Perguntas Abertas - Inglês

1. Gostas de falar Inglês na aula? Porquê?	
Nunca	“Porque não sei falar e tenho muitas dificuldades.”[QL]; “Porque tenho vergonha e não domino a língua, tenho dificuldades em construir frases.”[QL][QE]; “Não gosto de falar Inglês na aula, porque não sei falar Inglês.”[QL]; “Porque tenho vergonha e não sei falar tenho de praticar mais para isso.” [QE][QL].
Às vezes	“Porque tenho muitas dificuldades em falar, porque tenho muita falta de vocabulário”[QL]; “Porque sinto alguma timidez e algumas dificuldades.”[QL][QE]; “Porque tenho muita dificuldade em falar, em pronunciar algumas palavras e de ser gozado/a pelos meus colegas”[QL][QE]; “Não me sinto muito à vontade a falar perante a turma.”[QE]; “Porque não gosto muito de falar para a turma toda, tenho um bocado de vergonha.”[QE]; “Porque tenho dificuldades e assim não me sinto muito à vontade para o fazer.” [QL][QE]; “Eu não tenho muito vocabulário e não me consigo expressar muito bem.”[QL].
Muitas vezes	“Porque gosto de mostrar aos professores que sei falar Inglês mas às vezes não falo porque sei que vou errar.”[QE]; “Eu acho que ao falarmos aprendemos. O inglês é a língua mais importante do mundo e está em todo o lado. Para além disso, o inglês é a minha língua favorita e acho que vou necessitar muito dela no futuro.”[AP][GI]; “Para treinar a oralidade, porque assim terei menos dificuldades. Às vezes não participo em debates, porque tenho receio de dar erros e não tenho bem opinião de algo.”[AP][QE][CM]; “Porque é diferente da nossa língua materna e ajuda-nos a tentar «traduzir» o que queremos dizer em português para inglês.”[AP]; “Porque consigo perceber se tenho dificuldades ou não a comunicar nesta língua e, assim posso melhorar as minhas capacidades na oralidade.”[AP]; “Porque gosto de treinar as minhas capacidades orais e também porque Inglês é a minha disciplina predileta.”[AP][GI]; “Falar outra língua é interessante.”[GI];
Sempre	“Porque é bom treinar o Inglês.”[AP]; “Porque gosto muito da língua.” [GI]; “Porque acho que é melhor expressar ideias oralmente do que por escrito.”[O]; “Porque sempre gostei de Inglês e não tenho muitas dificuldades.” [GI] [QL]; “Porque eu adoro Inglês, e porque também eu treino o Inglês muitas vezes em casa.” [AP][GI]; “Gosto de falar Inglês na aula porque acho que é uma língua interessante. Gosto também de falar porque na aula de Inglês é para se falar Inglês e não Português.” [GI]; “Gosto de falar Inglês na aula porque gosto do conhecimento transmitido e de falar em outros idiomas sem ser Português.”[AP][GI][CM]; “Porque gosto bastante da língua.”[GI]; “Porque falar Inglês durante a aula ajuda-me a desenvolver os meus conhecimentos e também ajuda-me a melhorar a minha oralidade.”[AP][CM];
4. Praticas a oralidade em Inglês em mais algum local?	
Sim	“ Em jogos online e em vários países para onde viajei, onde só falo Inglês e/ou Espanhol, se este for latino. Às vezes também pratico em casa com os meus pais, mas com pouca frequência.”; “Explicações”; “No dia a dia, em casa, falar com um amigo.”[2]; “Por exemplo: no intervalo.”; “Computador (jogos).”[2]; “Em casa” [3]; “Pratico a oralidade em casa, lendo textos, na internet, pois visito quase sempre sites em ingleses e falo com alguns amigos meus em Inglês.”; “Quando canto músicas.”; “Instituto Britânico de Braga e em casa com os meus irmãos.”; “Quando estou em casa ou a estudar.”; “Às vezes quando jogo alguns jogos de computador e falo por vezes com outras pessoas de outro mundo.”; “1º jogos, 2º às vezes ler.”; “No apoio e em casa.”
Não	10 alunos.



Legenda: QE - Questões Emocionais; QL - Questões Linguísticas; O - Outros; AP - Aprendizagem; GI - Gosto e Interesse; CM - Conhecimento do Mundo;

Categorização de Respostas a Perguntas Abertas - Espanhol

1. Gostas de falar Espanhol na aula? Porquê?	
Nunca	
Às vezes	“Porque não sei falar muito bem e depois não me consigo expressar.”[QL]; “Porque tenho alguma dificuldade, logo falo só às vezes.”[QL]; “Porque ainda não me sinto muito à vontade para falar.”[QE]; “Às vezes não falo porque não sei e muitas vezes não tenho oportunidade.”[QL][O]; “Não participo muito e gosto mais de escrever em espanhol. E também tenho um bocadinho de vergonha.”[QE][O]; “É uma aula muito interessante mas tem colegas que não deixam as outras falarem, começam logo a rir, gozar e isto deixa pouco à vontade e envergonhada.”[QE]; “Não consigo falar muito bem. E não consigo formar frases muito bem.”[QL]
Muitas vezes	“Es muy divertido y podemos sempre aprender más cosas, y va a dar muy jeito quando vou viajar.”[CM][GI]; “Porque assim a professora e os meus colegas podem saber o que eu sei e o que tenho aprendido em cada dia.”[AP][QE]; “Às vezes não me apetece, só por isso é que não é sempre.”[O]; “Porque é uma forma de aprender Espanhol e participar mais a saber.”[AP]; “Gosto muito de falar espanhol na sala, porque gosto de aprender mais línguas e poderá ser útil na minha vida.”[AP][GI]; “Porque é uma nova língua e deriva do latim, não para subestimar a matéria, mas, penso que para portugueses é mais fácil aprender espanhol.”[GI][QL]; “É divertido.”[GI]; “Porque é uma forma para nós praticarmos y falarmos mais espanhol, de corrigir os nossos erros, é uma maneira de gostarmos mais de falar Espanhol.”[AP][GI]; “Porque, para mim as línguas devem ser praticadas, e uma maneira para isso é praticar a oralidade. Acho que os alunos têm menos dificuldades nas aulas por causa disso, de falar, cometermos erros e a stora corrigir.”[AP]; “Porque é um bocado difícil a matéria mas gosto da aula de Espanhol.”[GI][QL]; “Porque sei falar, só não falo se não souber. Gosto de participar, não tenho vergonha.”[AP][QE]; “Porque é uma forma de aprender mais e ser corrigido.”[AP]; “Porque é a minha disciplina preferida, e porque gosto muito da língua espanhola.”[GI]; “Es uma língua muy bella para se hablar, y muy romântica, muy divertida de hablar y también para se aprender.” [GI]; “Porque é bom, porque estamos a saber sempre mais e aprender sempre mais. Acho que é bom falar Espanhol nas aulas.”[AP]
Sempre	“Gosto de falar línguas estrangeiras, gosto de aprender mais sobre os países.”[GI][CM]; “Porque gosto muito da língua, o país e as tradições.”[GI]; “Sim, porque a falar Espanhol normalmente aprendo a pronunciar palavras. Também aumento o vocabulário.”[AP][QL]; “Es muy divertido.”[GI]; “Porque é uma forma de por em prática aquilo que aprendemos, para além disso, aprendemos sempre mais alguma coisa ao falar.”[AP]; “Porque eu gosto muito de falar espanhol e acho que é uma língua muito [impercetível].”[GI]

Legenda: QE - Questões Emocionais; QL - Questões Linguísticas; O - Outros; AP - Aprendizagem; GI - Gosto e Interesse; CM - Conhecimento do Mundo;

Anexo 2 - "La palabra prohibida"

<p style="text-align: center;">Diapositivo 1</p> <p style="text-align: center;">Juego la "palabra prohibida"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir una palabra sin poder utilizarla. • En parejas • Una de las palabras que describiréis os será sorteada, la otra(s) la escogeréis. 	<p style="text-align: center;">Diapositivo 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esfigmomanómetro
<p style="text-align: center;">Diapositivo 2</p> <p style="text-align: center;">¿Cómo se llama esto?</p> 	<p style="text-align: center;">Diapositivo 5</p> 
<p style="text-align: center;">Diapositivo 3</p> <p style="text-align: center;">Descripción</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es? <ul style="list-style-type: none"> – Es un objeto negro con una bomba de aire, a un lado, con un mostrador de presión. Esto se conecta a una cinta etc. • ¿Para qué sirve? <ul style="list-style-type: none"> – Es un instrumento que sirve para registrar el pulso. • ¿Quién lo usa? <ul style="list-style-type: none"> – Es un instrumento que los médicos usan. 	<p style="text-align: center;">Diapositivo 6</p> <p style="text-align: center;">Reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué sirvió el juego? • ¿Se trabajó una estrategia de compensación, para qué sirve? • ¿Sólo se usa en una lengua extranjera? • ¿Qué salió bien en el juego? • ¿Qué salió mal?

Anexo 3 - Ficha de Apoyo ao Debate Final

Ficha de trabalho: Debate modelo; Debate em pequenos grupos; Autorregulação do debate em pequenos grupos; Autoavaliação; Critérios de avaliação

MODERADOR - Estamos aquí reunidos para debatir la posibilidad de permitir que los alumnos puedan hacer pintadas o grafitis en las paredes o muros de nuestra escuela. En primer lugar, me gustaría saludar a nuestros invitados: el director de la escuela; la representante de los alumnos; y la representante de los padres y tutores.

Una vez que esta sugerencia fue primeramente hecha por algunos alumnos, _____, deberíamos empezar por su representante:

¿_____ los alumnos deberían tener la libertad para decorar a su gusto las paredes y muros de la escuela?

REPRESENTANTE DE LOS ALUMNOS - _____ los alumnos deberían poder decorar como quieran el cole a expensas de la escuela _____ también la escuela es nuestra y, sin embargo, no nos invitan a decidir cuánto a su decoración. Nosotros pasamos aquí mucho tiempo y la decoración nos debería gustar. _____.

MODERADOR - Director, _____ es un argumento interesante, ¿_____?

DIRECTOR DE LA ESCUELA - _____ es un asunto más complicado de lo que parece: si yo fuera un alumno sí que me gustaría decorar la escuela como quisiera. Además, me podría expresar artísticamente en las paredes y en los muros de mi propia escuela.

REPRESENTANTE DE LOS ALUMNOS - _____, eso también es importante.

DIRECTOR DE LA ESCUELA - _____, hay que pagar todo esto: las tintas, las herramientas etc. ¿Cómo podremos pagar todo esto? Y cuando se agote el espacio libre en las paredes y en los muros ¿qué haremos? ¿Y quienes podrán hacer las pintadas o grafitis? ¿Sólo los alumnos? Y de los alumnos, ¿podrán pintar todos o solo algunos? ¿Los alumnos necesitarán de supervisión por parte de los profesores o de sus padres y tutores? ¿Y cómo evitamos que las pintadas o grafitis queden feos?

REPRESENTANTE DE LOS ALUMNOS - Bueno, sí que es complicado, y _____ de las respuestas a esas preguntas.

MODERADOR - Antes de intentar responder a estas preguntas, tenemos que escuchar las opiniones de la representante de los padres y tutores. _____?

REPRESENTANTE DE LOS PADRES O TUTORES - _____ los alumnos puedan hacer pintadas o grafitis libremente o con supervisión. Es un desperdicio de recursos que podrían ser mejor aplicados. El resultado sería caótico y feo. Además, _____ los alumnos estudien que hagan pintadas o grafitis.

MODERADOR - Muchas gracias por vuestra participación. Me gustaría ahora pasar el debate para nuestro público, los alumnos del octavo curso de la escuela de Lamações que nos están viendo ahora. Si pudierais decidir cuánto a este asunto ¿qué hariais? ¿Cómo responderiais a las preguntas ya colocadas en este debate? Las podéis encontrar en la página siguiente de la ficha que estáis utilizando ahora.

Debate

En grupos de cuatro, discutid estas cuestiones para después presentar vuestras opiniones a vuestros compañeros. No os olvidéis que estaréis siendo evaluados por los profesores, no os olvidéis de utilizar las expresiones que hemos estudiado anteriormente y que es importante respetar las reglas que hemos discutido anteriormente. También podéis consultar más abajo la parrilla por la cual os tendréis que autoevaluar y los criterios según los cuales seréis evaluados por los profesores. Buen trabajo.

Preguntas ya colocadas en el debate

¿Cómo podremos pagar todo esto?

Y cuando se agote el espacio libre en las paredes y en los muros ¿qué haremos?

¿Y quienes podrán hacer las pintadas o grafitis?

¿Sólo los alumnos?

Y de los alumnos, ¿podrán pintar todos o solo algunos?

¿Los alumnos necesitarán de supervisión por parte de los profesores o de sus padres o tutores?

¿Y cómo evitamos que las pintadas o grafitis queden feos y que no les gusten a nadie?

Autoevaluación (señala la opción adecuada): En esta clase:

	Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
he hablado bajo en el trabajo de grupo;				
he hablado en español;				
he escuchado, comprendido y respetado las opiniones de mis compañeros;				
he participado de forma cooperante en las tareas de grupo;				
he respetado el turno de mis compañeros.				
Comentarios:				

Criterios de evaluación que serán utilizados por los profesores:

Cumplimiento de las reglas; Construcción de frases y utilización de las expresiones enseñadas; Vocabulario; Voz (utilización de un volumen de voz adecuado a la situación); Postura seria; Postura seria de los compañeros.

Anexo 4 - Funções Linguísticas

Ficha de apoio com funções linguísticas	
<p>Pedir una opinión <u>¿Crees que es mejor que</u> no salga de casa unos días? Para mí, lo mejor es que me quede en casa. <u>¿A ti que te parece?</u></p> <p>Dar una opinión <u>Yo creo que</u> la oralidad es importante. Para <u>mí</u>, deberías quedarte en casa tres días por lo menos. <u>Según mi opinión...</u></p> <p>Expresar aprobación y desaprobación <u>(Esto) está (muy) bien / mal.</u> <u>Esto no está bien.</u> <u>Vale.</u></p> <p>Posicionarse a favor o en contra <u>-Sí, yo estoy de acuerdo.</u> <u>Sí, yo también creo que (no)...</u> <u>Sí, es verdad.</u> [-Este tema no es interesante.] <u>-Sí, sí es interesante.</u> <u>No estoy de acuerdo.</u> [-El español no es difícil.] <u>-No, no es difícil.</u></p>	<p>Preguntar si se está de acuerdo <u>¿(Estás) de acuerdo?</u> <u>¿Estás de acuerdo con tu compañero?</u> <u>¿Estás de acuerdo conmigo?</u></p> <p>Expresar falta de certeza y evidencia <u>Depende, ¿no?</u> <u>No sé.</u> <u>No estoy seguro.</u></p> <p>Presentar un contraargumento [¡Español es fácil!] <u>-Sí, pero</u> hay que estudiarlo bien también.</p> <p>Expresar preferencia <u>Me gusta más</u> el español. <u>Nos interesa más</u> la literatura <u>que</u> el cine. <u>Me gusta más</u> leer <u>que</u> escribir.</p> <p>Otras expresiones que te parezcan relevantes: _____ _____</p>

Anexo 5 - Explotación Didáctica de la Ficha de Consulta


Con las frases que están más abajo, utiliza expresiones para:

Posicionarse a favor; Posicionarse en contra ; Preguntar si se está de acuerdo; Expresar falta de certeza y evidencia; Presentar un contraargumento; Pedir opinión; Dar opinión. Expresar aprobación y desaprobación; Expresar preferencia.

¡Tienes que utilizar por lo menos una de cada expresión!

- 1.** Los chicos son infieles a sus novias.
- 2.** Los chicos serían más felices si supieran amar a las chicas.
- 3.** "¡Yo nunca escucho a mi novia!"
- 4.** Los artistas deberían actuar sin recibir pago.
- 5.** Pagar entrada para un concierto está mal.
- 6.** Me gusta tanto el cine como la música.
- 7.** Deberíamos poder escuchar música en clase.
- 8.** Los alumnos deberían poder hacer pintadas o grafitis en las paredes de la escuela.
- 9.** ¡Los alumnos no pueden participar en la gestión de la escuela!
- 10.** "Me gusta mi escuela"
- 11.** Nuestra escuela es la mejor del mundo.
- 12.** El color amarillo utilizado en los muros y paredes de la escuela es el color más bonito de todos, no lo cambiaría por nada.
- 13.** Hacer una fiesta en el cole es una tontería.

Anexo 6 - The Forbidden Word Game

<p style="text-align: center;">Diapositivo 1</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <h3 style="margin: 0;">Forbidden Word Game</h3> <p>In pairs: Create a description or a paraphrase referring to the words handed-in to you.</p> <p>You cannot say the words you were given.</p> <p>Some words can be harder to refer to than others.</p> <p>Present your description or paraphrase to the class.</p> </div>	<p style="text-align: center;">Diapositivo 5</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <h3 style="margin: 0;">Other questions that can help you?</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Where/How does it appear? • Is it natural, man-made or both? • What does it cause / What are its consequences? • What are its advantages or disadvantages? • How long does it last? • Is it a good or a bad thing? • What is it used for? • ... etc ... etc ... etc... </div>																					
<p style="text-align: center;">Diapositivo 2</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <h3 style="margin: 0;">Example - hurricane</h3> <ul style="list-style-type: none"> • It's a tropical storm with very strong winds and clouds circling its center which occurs in the North Atlantic Ocean. </div>	<p style="text-align: center;">Diapositivo 6</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <h3 style="margin: 0;">If you don't know how to say something in English you can...</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Use a dictionary, search your textbook / notebook • Ask for help: <i>How do you say "frio" in English?</i> </div>																					
<p style="text-align: center;">Diapositivo 3</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <h3 style="margin: 0;">What am I talking about?</h3> <ul style="list-style-type: none"> • A hurricane.  <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">• Hurricane Isabel (2003) as seen from orbit during Expedition 7 of the International Space Station.</p> </div>	<p style="text-align: center;">Diapositivo 7</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <h3 style="margin: 0;">Reflecting...</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Did you like the game? Why/why not? • What was the purpose of the game? • What communication strategies did you use? • Are they useful? Why/ when? </div>																					
<p style="text-align: center;">Diapositivo 4</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <h3 style="margin: 0;">Questions I used to guide me</h3> <ul style="list-style-type: none"> • What is it? <ul style="list-style-type: none"> ◦ It's a tropical storm. • What characterizes it? <ul style="list-style-type: none"> ◦ Very strong winds and clouds circling its center. • Where does it appear? <ul style="list-style-type: none"> ◦ North Atlantic Ocean. </div>	<p style="text-align: center;">Diapositivo 8</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <h3 style="margin: 0;">Words used</h3> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center; font-size: small;"> <tr> <td>Calamity</td> <td>Carbon dioxide</td> <td>Climate</td> </tr> <tr> <td>Cloud</td> <td>Coast</td> <td>Drought</td> </tr> <tr> <td>Forest fire</td> <td>Fossil fuels</td> <td>Glacier</td> </tr> <tr> <td>Global warming</td> <td>Greenhouse gas</td> <td>Ice age</td> </tr> <tr> <td>Ozone layer</td> <td>Rain</td> <td>Renewable energy</td> </tr> <tr> <td>Sea level</td> <td>Snow</td> <td>Storm</td> </tr> <tr> <td>Temperature</td> <td>Weather</td> <td>Wind</td> </tr> </table> <p style="font-size: x-small; margin-top: 5px;">What words did you find more difficult to describe or guess? Why?</p> </div>	Calamity	Carbon dioxide	Climate	Cloud	Coast	Drought	Forest fire	Fossil fuels	Glacier	Global warming	Greenhouse gas	Ice age	Ozone layer	Rain	Renewable energy	Sea level	Snow	Storm	Temperature	Weather	Wind
Calamity	Carbon dioxide	Climate																				
Cloud	Coast	Drought																				
Forest fire	Fossil fuels	Glacier																				
Global warming	Greenhouse gas	Ice age																				
Ozone layer	Rain	Renewable energy																				
Sea level	Snow	Storm																				
Temperature	Weather	Wind																				

Anexo 7 - Homework Self-Regulation

Name: _____

1) Did I... (mark your answer with an X)

	Yes	No
... use Voki, ask a colleague or a teacher to make sure my pronunciation was accurate?		
... practice my "speech" before recording it?		
... listen to the recording to make sure everything was as well done as I could?		
... look at the pronunciation difficulties listed below and reflect upon the mistakes I made?		

2) Did I have difficulties with (mark your answer with an X):

N (Never) // **S** (Sometimes) // **O** (Often) // **AT** (All the time)

	Your opinion				Teacher's opinion				Examples
	N	S	O	AT	N	S	O	AT	
1. Stress									
2. Pronunciation of vowels or consonants									
3. Pauses and connected speech									
4. Intonation									

Examples

Stress (letters in uppercase indicate the stressed syllable):

This industrial COMplex is very comPLEX.

Pronunciation of vowels or consonants (a * indicates an incorrect pronunciation) :

"gases" (lê-se em pt : gasisse) is sometimes read by Portuguese students as *gazes (lê-se em pt: geisisse). "3" is sometimes read by Portuguese students as "three" (em pt: thri) or as *tree (em pt: tri) or as *free (em pt: fri). This can lead to confusion between different words (all listed words exist with different meanings).

Pauses and connected speech (| indicates a pause):

Correct: "Natural-sounding pauses | are those that occur at the intersection of clauses, | or after groups of words that form a meaningful unit." (Thornbury, 2005, p. 7)

Incorrect: "Unnatural | pauses, on the | other hand, occur | midway between related groups of | words." (Thornbury, 2005, p. 7)

Intonation (letters in uppercase indicate the emphasis):

What causes CLImate change? - You're asking what causes climate change.

WHAT causes climate change? - You were told already what causes climate change, but want to make sure you heard right as the answer you heard surprised you.

Anexo 8 - Tabela de Substituição - Reflexão sobre a Oralidade com Marcadores de Discurso

Nome:		
Turma:		
What do you think about speaking in class? Express your opinion by making sentences <u>you agree with</u> from the following table (add the right punctuation):		
<p>Trying to always speak in English is important</p> <p>Participating in class improves the students' oral skills</p> <p>Taking notes about what you want to say is useful</p> <p>Roleplaying can be fun</p> <p>There is no dialogue without interaction</p> <p>Participating in class activities is interesting</p> <p>I try to understand my interlocutors</p> <p>Interacting with the teacher can be difficult</p> <p>Participating in a debate allows you not only to use the language</p> <p>Everyone should pay attention</p> <p>We have to prepare for the activities</p> <p>Interaction happens</p>	<p>and</p> <p>but</p> <p>however</p> <p>although</p> <p>therefore</p> <p>in order to</p> <p>but also</p> <p>because</p> <p>when</p> <p>for example</p> <p>for</p>	<p>fun</p> <p>we need a lot of vocabulary</p> <p>be successful</p> <p>it is hard to speak fluently in English</p> <p>difficult</p> <p>someone speaks</p> <p>it takes a lot of work</p> <p>paying attention is fundamental for a successful participation</p> <p>to express yourself</p> <p>by practicing</p> <p>preparing yourself</p> <p>it allows students to practice</p> <p>some students are shy</p> <p>people speak to each other</p> <p>it's hard to come up with an answer on the spot</p> <p>learn the language</p> <p>I don't understand what he/she says</p> <p>boring</p>
Write your opinions (maximum of 5 sentences):		

Anexo 9 - Using Discourse Devices

A) Connect the functions to the corresponding discourse devices. Write the corresponding letter.

- | | |
|--|---|
| 1. Contrast: ____ | a) or, either ... or, not only... but also, neither ... nor, both ... and |
| 2. Cause and effect: ____ | b) for example, for instance, such as |
| 3. Enumerating: ____ | c) if, unless (= if not) |
| 4. Time: ____ | d) and, also, too, or, in addition |
| 5. Exemplifying: ____ | e) because, so, therefore, consequently, thus |
| 6. Condition: ____ | f) in conclusion, to summarize, in short |
| 7. Adding: ____ | g) but, however, (al)though, on the other hand, yet, nevertheless |
| 8. Rephrasing: ____ | h) as... as, than, as |
| 9. Purpose: ____ | i) in other words, that is |
| 10. Comparison: ____ | j) first, second, finally, firstly, lastly, in the first place |
| 11. Correlation/alternating: ____ | k) in order to |
| 12. Conclusion: ____ | l) when, then, first, finally, when(ever), while, next, after, before, as, after that |

B) Fill in the gaps with some of the discourse devices above.

- 1) Using renewable energy sources will allow us _____ to provide for our energy needs, _____ to satisfy them in an non polluting way.
- 2) Climate change may cause the sea levels to rise. _____, it may cause floods and droughts.
- 3) We should try to protect the environment _____ continue having an inhabitable planet in the future.
- 4) Many scientists believe the glaciers will melt and, _____, the sea levels will rise.
- 5) Climate change is a very complicated problem. _____, scientists are having a hard time predicting exactly what will happen.
- 6) _____ we do nothing for the environment, the consequences of climate change will be far worse.

Anexo 10 - Useful Expressions When Discussing a Topic

Asking for an opinion: "Do you think that...?"; "What do you think?"; "What's your opinion?"

Giving an opinion: "I think that..."; "I believe that..."; "From my point of view..."; "My opinion on the subject is"

Agreeing or disagreeing/Being for or against: "I agree"; "Yes, you're right"; "Yes, that's true."
// "I disagree"; "No, you're wrong"; "No, that's not true."

Asking if someone agrees or disagrees with something/ someone: "Do you agree that...?";
"Do you agree with me/him/her/them?" ; "Am I wrong?" ; "Am I right?"

Expressing uncertainty: "It depends"; "I'm not sure"; "It's hard to predict"

Anexo 11 - Criação de Argumentos

Hand-out: climate change - preparing for a debate

1) In pairs, discuss the following topics. Try to use the expressions and conjunctions in the hand-out "Useful words and expressions needed for debating". Justify your opinions by providing arguments for and against. Before you start, write down possible arguments.

a) We've already read an article on the greenhouse effect gases produced by cattle. Additionally, according to the video, the UN is discussing a ban on the consumption of meat⁷. What do you think? Should the UN go through with the ban?

Arguments for the ban	Arguments against the ban

b) Some people say that scientists don't even know what they are talking about or that they make predictions that are more likely to help them receive government grants (money). For instance, in 2009 a hacker broke into the servers of the University of East Anglia (US) and got access to e-mails by prominent climate change researchers involved with the UN's IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) and in those e-mails they wrote that they had manipulated data and graphs to make it look like the climate was changing far more drastically than what it actually was⁸. Do you think scientists, in general, fake their conclusions in order to receive grants?

Arguments for scientists faking their findings for money	Arguments against scientists faking their findings for money

c) According to the video, scientists have taken the place of priests and fortune tellers, implying that their predictions are no more than guesswork (with or without hidden agendas). Do you agree?

Arguments for scientists' predictions being just guesswork	Arguments against scientists' predictions being just guesswork

d) Do you think we should keep investing on renewable energies and on environment-friendly policies to fight climate change, specially global warming, taking into account that a new Ice Age might be around the corner?

Arguments for fighting against Climate Change	Arguments against fighting against Climate Change

⁷ Source: <http://www.express.co.uk/news/science-technology/387971/Scientist-predicts-earth-is-heading-for-another-Ice-Age>

⁸ http://en.wikipedia.org/wiki/Climatic_Research_Unit_email_controversy

Anexo 12 - Reading and conversation on environmental problems

Read the following article. Then, in pairs, discuss the following statement (one of you should be in favour and the other against):

"If we don't exterminate all cattle from the face of the Earth, we risk losing our planet!"

Cow 'emissions' more damaging to planet than CO2 from cars

Meet the world's top destroyer of the environment. It is not the car, or the plane, or even George Bush: it is the cow. A United Nations report has identified the world's rapidly growing herds of cattle as the greatest threat to the climate, forests and wildlife. And they are blamed for a host of other environmental crimes, from acid rain to the introduction of alien species, from producing deserts to creating dead zones in the oceans, from poisoning rivers and drinking water to destroying coral reefs.

The 400-page report by the Food and Agricultural Organisation, entitled *Livestock's Long Shadow*, also surveys the damage done by sheep, chickens, pigs and goats. But in almost every case, the world's 1.5 billion cattle are most to blame. Livestock are responsible for 18 per cent of the greenhouse gases that cause global warming, more than cars, planes and all other forms of transport put together.

Burning fuel to produce fertiliser to grow feed, to produce meat and to transport it - and clearing vegetation for grazing - produces 9 per cent of all emissions of carbon dioxide, the most common greenhouse gas. And their wind and manure emit more than one third of emissions of another, methane, which warms the world 20 times faster than carbon dioxide. Livestock also produces more than 100 other polluting gases, including more than two-thirds of the world's emissions of ammonia, one of the main causes of acid rain.

Ranching, the report adds, is "the major driver of deforestation" worldwide, and overgrazing is turning a fifth of all pastures and ranges into desert. Cows also soak up vast amounts of water: it takes a staggering 990 litres of water to produce one litre of milk.

Wastes from feedlots and fertilisers used to grow their feed overnourish water, causing weeds to choke all other life. And the pesticides, antibiotics and hormones used to treat them get into drinking water and endanger human health.

The pollution washes down to the sea, killing coral reefs and creating "dead zones" devoid of life. One is up to 21,000sqkm, in the Gulf of Mexico, where much of the waste from US beef production is carried down the Mississippi.

The report concludes that, unless drastic changes are made, the massive damage done by livestock will more than double by 2050, as demand for meat increases.

Useful vocabulary and expressions

herds of cattle – manadas de gado; **coral reefs** - recifes de corais; **livestock** – animais domésticos; **put together**: somados; **grazing**- criação de pasto; **manure** - estrume; **ranching** - a criação de gado em fazendas; **ranges** - serras; **feedlots** - criação de engorda de animais; **soak up** - absorvem; **overnourish** - sobrecarregam de nutrientes; **weeds** - ervas; **choke** - abafem;

Lean, G. (2006). *Cow 'emissions' more damaging to planet than CO2 from cars*. Acedido em 16 de Abril de 2013, de The independent: <http://www.independent.co.uk/environment/climate-change/cow-emissions-more-damaging-to-planet-than-co2-from-cars-427843.html>

Anexo 13 - Documentos de Apoio ao Debate Final

Part A: Hand-out - Climate Change Calamities: Is climate change human-made?

A blanket around the Earth

Most climate scientists agree the main cause of the current global warming trend is human expansion of the "greenhouse effect" – warming that results when the atmosphere traps heat radiating from Earth toward space.

On Earth, human activities are changing the natural greenhouse. Over the last century the burning of fossil fuels like coal and oil has increased the concentration of atmospheric **carbon dioxide** (CO₂). This happens because the coal or oil burning process combines carbon with oxygen in the air to make CO₂. To a lesser extent, the clearing of land for agriculture, industry, and other human activities have increased concentrations of greenhouse gases.

The consequences of changing the natural atmospheric greenhouse are difficult to predict, but certain effects seem likely:

1. On average, Earth will **become warmer**. Some regions may welcome warmer temperatures, but others may not.
2. Warmer conditions will probably lead to more evaporation and precipitation overall, but individual regions will vary, some becoming wetter and others dryer.
3. A stronger greenhouse effect will warm the oceans and partially melt glaciers and other ice, increasing sea level. Ocean water also will expand if it warms, contributing further to sea level rise.
4. Meanwhile, some crops and other plants may respond favorably to increased atmospheric CO₂, growing more vigorously and using water more efficiently. At the same time, higher temperatures and shifting climate patterns may change the areas where crops grow best and affect the makeup of natural plant communities.

The role of human activity

In its recently released Fourth Assessment Report, the Intergovernmental Panel on Climate Change, a group of 1,300 independent scientific experts from countries all over the world under the auspices of the United Nations, concluded there's a more than 90 percent probability that human activities over the past 250 years have warmed our planet.

The industrial activities that our modern civilization depends upon have raised atmospheric carbon dioxide levels from 280 parts per million to 379 parts per million in the last 150 years. The panel also concluded there's a better than 90 percent probability that human-produced greenhouse gases such as carbon dioxide, methane and nitrous oxide have caused much of the observed increase in Earth's temperatures over the past 50 years.

They said the rate of increase in global warming due to these gases is very likely to be unprecedented within the past 10,000 years or more. The panel's full Summary for Policymakers report is online at http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar4/syr/ar4_syr_spm.pdf.

Solar irradiance

It's reasonable to assume that changes in the sun's energy output would cause the climate to change, since the sun is the fundamental source of energy that drives our climate system.

Indeed, studies show that solar variability has played a role in past climate changes. For example, a decrease in solar activity is thought to have triggered the Little Ice Age between approximately 1650 and 1850, when Greenland was largely cut off by ice from 1410 to the 1720s and glaciers advanced in the Alps.

But several lines of evidence show that current global warming cannot be explained by changes in energy from the sun:

Since 1750, the average amount of energy coming from the Sun either remained constant or increased slightly.

If the warming were caused by a more active sun, then scientists would expect to see warmer temperatures in all layers of the atmosphere. Instead, they have observed a cooling in the upper atmosphere, and a warming at the surface and in the lower parts of the atmosphere. That's because greenhouse gasses are trapping heat in the lower atmosphere.

Climate models that include solar irradiance changes can't reproduce the observed temperature trend over the past century or more without including a rise in greenhouse gases.

National Aeronautics and Space Administration. (s.d.). *A blanket around the Earth*. Acedido em 10 de Maio de 2013, de Global Climate Change: <http://climate.nasa.gov/causes>

Part B: Hand-out - Climate Change Calamities: Doesn't climate change happen naturally?

Cooling in the Arctic: what to expect?

Global warming which has been the subject of so many discussions in recent years, may give way to global cooling. According to scientists from the Pulkovo Observatory in St.Petersburg, solar activity is waning, so the average yearly temperature will begin to decline as well. Scientists from Britain and the US chime in saying that forecasts for global cooling are far from groundless. Some experts warn that a change in the climate may affect the ambitious projects for the exploration of the Arctic that have been launched by many countries.

Just recently, experts said that the Arctic ice cover was becoming thinner while journalists warned that the oncoming global warming would make it possible to grow oranges in the north of Siberia. Now, they say a cold spell will set in. Apparently, this will not occur overnight, Yuri Nagovitsyn of the Pulkovo Observatory, says.

"Journalists say the entire process is very simple: once solar activity declines, the temperature drops. But besides solar activity, the climate is influenced by other factors, including the lithosphere, the atmosphere, the ocean, the glaciers. The share of solar activity in climate change is only 20%. This means that sun's activity could trigger certain changes whereas the actual climate changing process takes place on the Earth".

Solar activity follows different cycles, including an 11-year cycle, a 90-year cycle and a 200-year cycle. Yuri Nagovitsyn comments.

"Evidently, solar activity is on the decrease. The 11-year cycle doesn't bring about considerable climate change – only 1-2%. The impact of the 200-year cycle is greater – up to 50%. In this respect, we could be in for a cooling period that lasts 200-250 years. The period of low solar activity could start in 2030-2040 but it won't be as pervasive as in the late 17th century".

(adapted from Nekhai, Oleg (04/29/2013). *Cooling in the Arctic: what to expect? - Global Climate Scam*. Accessed on 05/13/2013, <http://www.globalclimatescam.com/2013/04/cooling-in-the-arctic-what-to-expect/>)

Other sources:

Climate Debate Daily - <http://climatedebatedaily.com/>

IPCC - http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar4/syr/ar4_syr_spm.pdf

Reuters - <http://www.reuters.com/article/2013/04/16/us-climate-slowdown-idUSBRE93F0AJ20130416>

Anexo 14 - Grelha de Auto e Heteroavaliação do Debate Final

AVALIAÇÃO DO DEBATE: Responde às seguintes perguntas assinalando (X) a resposta que te parecer mais adequada.

Este instrumento de avaliação é anónimo. Este instrumento também serve para avaliares o teu próprio grupo.

Pertenço ao grupo: _____

1. Utilizaram uma linguagem adequada: conetores; expressões de opinião; vocabulário relacionado com o tema? (correção e adequação do uso da língua)							
Grupos:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Sim							
Não							
Mais ou menos							

2. Expressaram-se de forma clara e compreensível? (pronúncia, entoação, fluência, clareza)							
Grupos:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Sim							
Não							
Mais ou menos							

3. A forma de intervir e a postura foram adequados a um debate? (adequação do uso da língua à situação)							
Grupos:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Sim							
Não							
Mais ou menos							

4. Apresentaram argumentos para defender diferentes posições sobre o tema? (espírito crítico, capacidade de argumentação)							
Grupos:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Sim							
Não							
Mais ou menos							

5. Apresentaram pontos de vista importantes e interessantes sobre o tema? (espírito crítico, relevância, cariz informativo)							
Grupos:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Sim							
Não							
Mais ou menos							

Anexo 15 - Critérios Qualitativos para a Avaliação da Oralidade

Grelha de avaliação das dificuldades na interação oral a partir do nível expectável (Inglês II + III)																									
Nível	Vocabulário	Construção de frases			Pronúncia e Entoação			Comunicação																	
Nunca manifesta dificuldades em: (N)	1. Utilizar vocabulário variado e pertinente;	1. Construir frases gramaticalmente corretas, ainda que com eventuais hesitações/repetições /dificuldades de formulação. 2. Autocorrigir os erros.			1. Utilizar a pronúncia com correção, não afetando a inteligibilidade dos enunciados. 2. Utilizar a entoação de forma expressiva.			1. Produzir enunciados com pausas razoavelmente bem colocadas, ainda que com algumas hesitações e falsas partidas. 2. Participar na interação de forma adequada ao contexto (ex. tema, situação, interlocutor). 3. Utilizar estratégias de compensação perante dificuldades de compreensão (ex. pedir repetição, esclarecimento ou reformulação), não usando o Português. 4. Utilizar estratégias de compensação perante dificuldades de expressão (ex. circunloquções, sinonímia, estrangeirar), não usando o Português.																	
Às Vezes manifesta dificuldades em: (AV)																									
Manifesta Muitas Vezes dificuldades em: (MV)																									
Manifesta Sempre dificuldades em: (S)																									
Grelha de avaliação das dificuldades na interação oral a partir do nível expectável (Inglês II + III)																									
Aluno	Vocabulário				Construção de frases				Pronúncia e Entoação		Comunicação														
Exemplo	N	AV	MV	S	1	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	3.	4.

Anexo 16 - Questionário Final de Inglês: instrumento e categorização de respostas abertas



Escola E.B. 2/3 de Lameações

9º Ano – Turma: 1 – Inglês – 2012/2013

Terminados os nossos projetos de intervenção, relacionados com *role-playing* e debate, queremos agora saber a tua opinião para podermos avaliar o efeito que tiveram na tua participação oral em Inglês.

1. Durante as nossas aulas, gostaste de falar Inglês? Assinala (x) a tua resposta.

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Porquê? _____

2. O que dificultou a tua participação em Inglês nas nossas aulas? Assinala (x) a tua resposta.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Timidez/vergonha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Receio de troça por parte dos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dificuldades de pronúncia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Falta de vocabulário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dificuldade em construir frases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Falta de ideias sobre os assuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Desinteresse pelos assuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Falta de tempo para pensar antes de falar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Medo de dar erros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros receios ou dificuldades frequentes:				

3. Recorda-te do trabalho realizado pelos dois professores...

	Sim	Não	Mais ou menos
1. Consideras que as atividades de <i>role-play</i> e debate foram úteis para a tua aprendizagem e te vão ajudar no futuro enquanto aprendente/falante de Inglês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Achas que a forma como foste preparado(a) para essas atividades contribuiu para melhorar o teu desempenho final nas mesmas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sentes que as atividades fizeram com que agora tenhas menos dificuldades e mais autoconfiança ao falar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ficaste a conhecer algumas estratégias de comunicação que não conhecias antes e que te podem ajudar enquanto aprendente/falante de uma língua estrangeira?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4) Agora, pensa apenas nas aulas relacionadas com os role-plays...

	Sim	Não	Mais ou menos
Sabes em que consiste um <i>role-play</i> ?			
As atividades relacionadas com o <i>role-play</i> motivaram-te para falar em Inglês?			

5. Nas aulas de preparação e realização dos role-plays...

5.1 De que é que gostaste mais?

5.2 De que é que gostaste menos e o que poderia ser melhorado? Dá sugestões!

6) Agora, pensa apenas nas aulas relacionadas com o debate...

6.1. O que poderia ser feito para melhorar as atividades propostas (jogo da palavra proibida; discussões em pares/ grupos/ grupo turma, etc.)? Dá sugestões!

6.2. Achas que a realização de discussões/debates é importante para conseguires usar autonomamente o Inglês quando necessitares? Assinala (x) a tua resposta.

Sim	Não	Não sei

Porquê? _____

Categorização das respostas às perguntas abertas

1. Gostaste de falar Inglês na aula? Porquê?	
Nunca	
Às vezes	<p>“Porque eu não me sinto muito à vontade a falar Inglês em frente à turma. Especialmente em debates pois geralmente ficamos muito nervosos.”[QE]; “Maioritariamente por vergonha e não me sentir confiante para participar na aula, apesar de ter gostado dos temas tratados.”[QE][O]; “Porque mesmo com as atividades que fizemos continuo a ter dificuldades a falar.”[QL]; “Eu como tenho um pouco de dificuldades em falar Inglês foi mais difícil, mas houve outras alturas em que gostei de falar Inglês.”[QL][GI]; “Gostei, mas não participei muito, porque tinha alguma timidez. Mas com a vossa ajuda, consegui perceber melhor as aulas.”[AP][QE]; “Porque não tenho muitas oportunidades para o fazer.”[O]; “Porque os assuntos das aulas eram interessantes.”[O]; “Porque tenho algumas dificuldades a falar Inglês.”[QL]; “Muitas vezes tinha medo/vergonha.”[QE]</p>
Muitas vezes	<p>“Para melhorar as estruturas das frases, enriquecer o vocabulário.”[QL]; “Gosto da língua e é uma maneira diferente de nos expressarmos.”[GI]; “Porque ao falarmos mais vezes em Inglês aprendemos mais o vocabulário e desenvolvemos a nossa pronúncia.”[AP][QL]; “Porque é uma maneira de melhorar a pronúncia e vocabulário.”[AP][QL]; “Porque desenvolvi as minhas capacidades tanto na pronúncia como no vocabulário.”[AP][QL]; “Porque é sempre importante aprender novo vocabulário em Inglês.”[AP][QL]</p>
Sempre	<p>“Porque nos ajuda a construir frases e termos uma ideia de como é comunicar em Inglês.”[AP]; “Porque assim pude melhorar o meu Inglês.”[AP]; “É uma forma mais interessante de aprender Inglês, praticando a oralidade para que consigamos saber a nossa evolução na língua Inglesa.”[AP]; “Porque o Inglês é uma língua complicada mas divertida de se falar.”[GI]; “Porque é uma forma de praticarmos quer a oralidade quer o nosso vocabulário.”[AP][QL]; “Porque agora sou menos tímido quando falo, não tenho vergonha.”[QE]; “Pois assim pudemos treinar a nossa oralidade em Inglês.”[AP]; “Porque gosto muito de Inglês, é uma língua muito importante e interessante.”[GI]; “Porque é mais divertido, engraçado e educativo.”[AP][O]; “Porque adoro a língua Inglesa e adoro ainda mais falar Inglês e ver que estou a progredir ao longo do tempo.”[AP][GI]</p>
6.1. O que poderia ser feito para melhorar as atividades propostas (jogo da palavra proibida; discussões em pares/grupos/grupo turma, etc.)? Dá sugestões!	
<p>“Em relação ao debate acho que foi um pouco apertado em termos de tempo, acho que o tempo que nos deram não foi suficiente para me preparar tendo em conta o nível de dificuldade, que é mais elevado do que o role-play.”[SP]; “Discussões em pares ou grupos, faz com que nós tenhamos um certo «mais à vontade» com os colegas. E ter mais conhecimento de vocabulário.” [não respondeu à pergunta]; “Poderia ajudar o jogo da palavra proibida.” [não respondeu à pergunta]; “Pôr outros temas que tivessem mais a ver com os jovens.”[SP]; “Pôr um tema livre ou falar do futuro.”[SP]; “Mais meios de preparação (diferentes dos utilizados).”[SP]; “Praticar jogos que incentivem os alunos a gostar de falar Inglês, jogos de vocabulário.”[NP]; “Falar a pares à frente da turma.”[NP]; “Adorei o debate, mas como tinha algumas dificuldades, não tive muito empenho e não consegui dar o meu melhor. Discussões em pares ou em grupo é o ideal.”[NP]; “Darem-nos tempo para trabalhar o debate e não apenas 2 dias.”[SP]; “Não há nada a ser melhorado”.[NM]; Não há nada a ser melhorado”. [NM] “O jogo da palavra proibida.” [não respondeu à pergunta]; “Igualmente acho que foi tudo muito bom, eu, não mudava nada, além de ser muito bom foram ambos muito cativantes e importantes.”[NM]; “As pessoas deviam estar caladas e não comentarem ao longo do debate.”[SA]; “Podia ser melhorado como, por exemplo, mais trabalhos em grupos.”[NP]; “Também acho que com novos temas seria mais fácil.”[SP]; “O que poderia ser feito era ter mais conhecimento de vocabulário.”[SP]; “No debate deveria ter sido dado mais tempo para nos prepararmos, tivemos pouco tempo.”[SP]</p>	
6.2. Achas que a realização de discussões/debates é importante para conseguires usar autonomamente o Inglês quando necessitares? Porquê?	
Sim	<p>“Porque praticando a nossa oralidade, sempre nos ajuda a conhecer novo vocabulário e entre outros aspetos como estar à vontade perante a turma e a desenrascarmo-nos quando precisamos.”[AP][QE]; “Porque conseguimos principalmente falar em Inglês em frente de pessoas e praticamos a língua.”[AP][QE]; “Porque com os debates podemos expor a nossa opinião em Inglês o que ajuda a praticar a língua.”[AP]; “Pois adquirimos novo vocabulário e novos conhecimentos sobre os assuntos.”[AP][QL][CM]; “No futuro vamos precisar de interagir com outras pessoas.”[O]; “Ajuda-nos a melhorar as nossas competências a Inglês.”[AP]; “Porque estou a praticar o meu Inglês e pensar como reagiria em diferentes situações.”[AP]; “Aprendemos a falar melhor Inglês, a ter calma e fazer com que nos entendam quando falamos.”[AP][QE]; “Porque</p>

	desenvolvemos o nosso vocabulário no Inglês.”[AP][QL]; “Porque, no futuro, vamos precisar de saber Inglês em situações imprevisíveis.”[AP]; “Ficamos mais habituados a este tipo de coisas e perdemos o medo.”[AP][QE]; “Porque nos ajuda a desenvolver capacidades para possíveis situações futuras.”[AP]; “Porque exige um pensamento rápido para respondermos em Inglês, e assim conseguimos ter uma maneira melhor de responder rápido.”[AP]; “Sim., porque foi melhorada a forma de expressar e perdi alguma «vergonha» que tinha antes.”[AP][QE]; “Porque a interação com outras pessoas vai ser necessário sempre na nossa vida.”[O]; “Agora quando for a algum país onde se fala Inglês não vou ser tão tímido como era, pois dantes tinha algum medo de errar.” [QE]; “Pois ajuda-nos a falar Inglês fluente, e também usar para discussões, debates. Assim melhorando a nossa oralidade.”[AP]; “Porque nos debates temos que improvisar e isso ajuda a utilizar melhor Inglês autonomamente.”[AP]; “Porque nós no «mundo real» fazemos discussões, debatemos, logo considero esta atividade estritamente necessária.”[AP]; “Porque é sempre bom aprender novas palavras e saber construir frases.”[AP][QL]; “Ajudar-nos-á quando nós estivermos noutro país.”[O]; “Porque quando fazemos um debate, temos sempre de improvisar.”[AP]; “Com os debates estamos mais «dentro» da língua Inglesa. A realização de discussões ajudou-me com o vocabulário e assim pudemos treinar e ver no que mais erramos.”[AP][QL]; “Porque é uma maneira de praticarmos o Inglês, porque o Inglês é importante para o futuro.”[AP][GI]; “Porque quando estamos num debate temos de expor as nossas ideias e sendo em Inglês temos de recorrer (sozinhos) ao nosso conhecimento da língua em questão[AP].
Não sei	“Porque eu não gosto de fazer debates e sinto-me menos à vontade com a turma assim, logo para mi, tornou-se um pouco mais difícil porque eu ficava com vergonha.”[QE]
Não	

Legenda: QE - Questões Emocionais; QL - Questões Linguísticas; O - Outros; AP - Aprendizagem; GI - Gosto e Interesse; CM - Conhecimento do Mundo; NM - Nada a Melhorar; SP - Sugestões relacionados com o Projeto; NP - Sugestões não relacionadas com o projeto; SA - Sugestões relacionadas com a aula.

Anexo 17 - Questionário Final de Espanhol: instrumento e categorização de respostas abertas

Terminado o projeto de intervenção do professor Pedro, o que sentes quando falas Espanhol nas aulas?

Queremos saber o que sentiste durante as aulas do professor Pedro para podermos avaliar o efeito das atividades planeadas de oralidade. Agradecemos a tua colaboração.

1. Gostaste de falar Espanhol na aula? Assinala (x) a tua resposta.

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

Porquê? _____

2. O que dificultou a tua participação em Espanhol na aula? Assinala (x) a tua resposta.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Timidez/vergonha				
2. Receio de troça por parte dos colegas				
3. Dificuldades de pronúncia				
4. Falta de vocabulário				
5. Dificuldade em construir frases				
6. Falta de ideias sobre os assuntos				
7. Desinteresse pelos assuntos				
8. Falta de tempo para pensar antes de falar				
9. Medo de dar erros				
10. Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a)				
Outros receios ou dificuldades frequentes:				

3. Achas que praticaste suficientemente a oralidade na aula de Espanhol? Assinala (x) a tua resposta.

Sim	Não	Não sei

Porquê? _____

4. O que poderia ser feito para melhorar as atividades propostas (jogo da palavra proibida; discussões em pares/grupos/grupo turma, etc.)? Dá sugestões!

5. Achas que a realização de discussões/debates é importante para conseguires usar autonomamente o Espanhol quando necessitares? Assinala (x) a tua resposta.

Sim	Não	Não sei

Porquê? _____

Categorização das respostas às perguntas abertas

1. Gostaste de falar Espanhol na aula?	
Nunca	
Às Vezes	“Não gosto muito de falar Espanhol.”[GI]
Muitas Vezes	“Porque me gusta hablar esta lengua.” [GI]; “Um bocado pois não falo muito em Espanhol.”[O]; “Porque é sempre bom aprender uma nova língua.”[AP]; “Soy menos tímido.”[QE]; “Só gostei de falar muitas vezes porque no princípio não me sentia muito confiante.”[QE]; “Foi divertida a maneira como o professor Pedro nos pôs a falar Espanhol e achei os jogos interessantes.”[O]; “Porque assim vou melhorar cada vez mais o meu Espanhol e poder participar sem receio de ser gozada.”[AP][QE]; “Porque gosto da língua espanhola.”[GI]; “Muitas vezes, no sempre, porque tenia medo de dar erros, dificuldade de pronúncia y también falta de vocabulário.”[QL][QE];
Sempre	“Sim, pois acho que o Espanhol é divertido e é uma forma de aprender outra língua.” [AP][GI]; “Porque aprendemos sempre mais, e temos mais conhecimento. É uma forma de sabermos sempre mais.”[AP][CM]; “Senti grande vontade de falar Espanhol, pois o professor Pedro «puxou» bem por nós para praticarmos a oralidade, falando sempre em Espanhol.”[AP][O]; “Porque é importante para a nossa aprendizagem e o nosso desenvolvimento.”[AP]; “Porque es divertido y podemos sempre aprender vocabulário nuevo.”[AP][QL]; “Porque falar em Espanhol é uma forma de treinar a oralidade, melhorar o vocabulário, etc.”[AP]; “Porque é importante, e também aprender novo vocabulário.”[AP]; “Porque falo bem e gosto muito da língua.”[GI][QL]; “Porque é uma nova língua e eu sempre gostei de Espanhol, e também porque vou muitas vezes a Espanha.”[AP][GI]; “Porque o Espanhol sempre foi uma língua que eu adorei falar e o professor realçou isso de uma maneira divertida que eu nunca tinha visto.”[GI][O]. “Eu gostei de falar sempre Espanhol porque me ajuda a ter menos dificuldades de pronúncia.”[QL]; “É uma forma de melhorar a pronúncia.”[QL]; “Porque é uma maneira fácil e divertida de aprender espanhol e os temas do professor eram interessantes.”[AP][O]; “Si porque los asuntos me han interesado.”[O]; “O professor conseguiu pôr-nos à vontade de iniciarmos a falar mais Espanhol.”[QE][O]; “Gosto de falar Espanhol porque sinto que estou a aprender uma língua nova e, provavelmente, muito útil para a minha vida profissional.”[GI]
3. Acha que praticaste suficientemente a oralidade na aula de Espanhol?	
Sim	“Estou mejor en la oralidad.”; “Porque acho que falei o máximo que sei de Espanhol.”; “Eu pratiquei bastante a oralidade na aula de Espanhol, pois o professor Pedro falou sempre em Espanhol e ele também nos mandava falar em Espanhol, praticando assim a oralidade.”; “Porque participei sempre que preciso e falei sempre em Espanhol.”; “Porque estive atento ao que os colegas diziam e soube falar na minha vez.”; “Porque já consigo falar mais Espanhol do que falava.”; “Porque sou bom aluno e gostei muito da língua.”; “Porque eu falei e respondi várias vezes e falei muitas vezes com o professor.”; “Porque falamos muito nas aulas e o professor Pedro ajudou porque também só falava em Espanhol e insistiu para que também falássemos.”; “Porque no ano passado não praticava tanto.”; “Porque em comparação com o período passado estou melhor.”; “Porque em todas as aulas estamos a praticar a oralidade.”; “Porque costumamos fazer jogos, e treinamos muito a oralidade.”; “Em todas as aulas dadas falamos em Espanhol sobre os assuntos.”; “Em todas as aulas falamos Espanhol o que foi muito bom. Aprendemos a gostar mais de Espanhol.”; “Sim, eu penso que pratiquei o suficiente e o máximo possível.”
Não	“Nem sempre participei no assunto apresentado.”; “Não, porque no tenia muchas ideas y un poco falta de vocabulário.”
Não Sei	“Porque não falo bem Espanhol.”; “Porque não falei o suficiente em Espanhol.”; “Porque nem sempre me mostrei participativa e interessada, mas, ainda assim, participei.”; “Não sei porque às vezes falo e outras vezes não, por isso não sei se foi suficiente.”; “Eu não falei muito Espanhol.”; “Eu participei como normalmente faço.”; “Porque a minha participação não é muito boa, mas também participei pouco pois em que ser outra pessoa às vezes.”
4. O que poderia ser feito para melhorar as atividades propostas (jogo da palavra proibida; discussões em pares/grupos/grupo turma, etc.)? Dá sugestões!	
“Me há gustado de lo debate.”[NM]; “Para melhorar as atividades propostas nas atividades eu acho que quem perdesse	

teria de fazer uma consequência proposta pelo professor.”[SP]; “Eu acho que as atividades propostas estão bem assim.”[NM]; “Eu penso que a forma como aprendemos foi boa, pois fazíamos bastantes atividades muito interessantes, aprendendo a matéria duma maneira simples e eficaz.”[NM]; “Podíamos ver mais vídeos.”[NP]; “Eu acho que as atividades foram fixas e gostava de ouvir, por exemplo, no fim da aula, uma música em espanhol.”[NM][NP]; “Acho que as pessoas deveriam respeitar quando os outros estão falando.”[SA]; “Deberia ser más difícil lo jogo da palavra proibida.”[SP]; “Eu gostei das atividades propostas, foram muito interessantes e apelativas.”[NM]; “Na minha opinião, não tenho mais sugestões porque as aulas foram muito divertidas mas ao mesmo tempo aprendia a falar Espanhol.”[NM]; “Eu gosto das aulas assim.”[NM]; “Eu gosto das aulas assim.”[NM]; “Só tenho uma ideia e é para o jogo da palavra proibida e é para não facilitar o jogo porque os alunos gostam de desafios maiores.”[SP]; “Eu acho que não havia mais nada para melhorar as aulas porque nós sempre fizemos essas coisas. Acho que o professor Pedro conseguiu um bom trabalho.”[NM]; “Grupos, Pares, Jogos.”[SP] “Nada já é bom.”[NM]; “Mais jogos a pares.”[SP]; “Eu acho que não precisa de mudar nada.”[NM]; “Mini teatro, ler textos, ver vídeos, etc.”[NP]; “Fazer mais vezes ainda.”[SP]; “Poderíamos fazer mais vezes o jogo da palavra proibida. Penso que ajuda muito mesmo na oralidade e também discussões em pares e em grupo.”[SP]; “Se fizéssemos menos barulho talvez os jogos corressem melhor.”[SA]; “Acho que estes jogos estão bons e que conseguem chamar a atenção dos alunos.”[NM]; “Discussão em pares: talvez precise um pouco mais.”[SP]; “Por exemplo, mais debates como estes para melhorar a nossa oralidade.”[SP]

5. Achas que a realização de discussões/debates é importante para conseguires usar autonomamente o Espanhol quando necessitares?

Sim	<p>“Acho muito importante para desenvolver a nossa oralidade.”[AP]; “Porque assim estamos a pôr em prática uma nova língua.”[AP]; “Porque aprendemos vocabulário antes desconhecido.”[QL]; “É importante, pois, assim, nós usamos o Espanhol para interagir com outros, fazendo depois autonomamente.”[AP]; “Porque se falarmos em Espanhol no debate.”[não respondeu]; “Porque temos de falar em Espanhol e praticamos a falar com os nossos colegas.”[AP]; “Porque estamos a falar com outros colegas que sabem tanto como nós.”[O]; “Porque, assim, sempre que fazemos um debate podemos aprender vocabulário novo.”[QL], “Ajuda la fala de lo Español.”[AP]; “Pois treinamos a oralidade e a ordenação a conversar.”[AP]; “Assim já conseguirei falar com muita mais frequência.”[AP]; “Porque assim aprendemos mais.” [AP]; “Porque assim aprendemos mais.” [AP]; “Porque caso eu queira discutir uma ideia já estou preparado para debates.”[AP]; “Porque nos ajuda a falar mejor e a ter idea sobre los assuntos e vocabulário.”[AP][CM][QL]; “Posso praticar o meu vocabulário e posso defender a minha sintese.”[QL][CM]; “Porque ajuda a pronúncia de mim e dos alunos.”[QL]; “Porque assim desenvolvemos as nossas capacidades.”[AP]; “Porque nos ajuda no contexto real.”[AP]; “Porque vamos aprender não só o Espanhol mas também a estar a expressar as nossas ideias com os outros.”[AP][CM]; “Porque treinamos a oralidade.”[AP]; “Porque así aprendo nuevos expreciones.”[AP][QL]; “O principio base de uma língua é conseguir expressar a nossa opinião.”[CM]; “Sim, porque los debates son de qualquer tema y hablando de qualquer tema aprendiemos más Espanhol.”[AP]; “Só assim praticamos a nossa aprendizagem e apercebemo-nos dos nossos erros.”[AP]</p>
Não Sei	
Não	

Legenda: QE - Questões Emocionais; QL - Questões Linguísticas; O - Outros; AP - Aprendizagem; GI - Gosto e Interesse; CM - Conhecimento do Mundo; NM - Nada a Melhorar; SP - Sugestões relacionados com o Projeto; NP - Sugestões não relacionadas com o projeto; SA - Sugestões relacionadas com a aula.