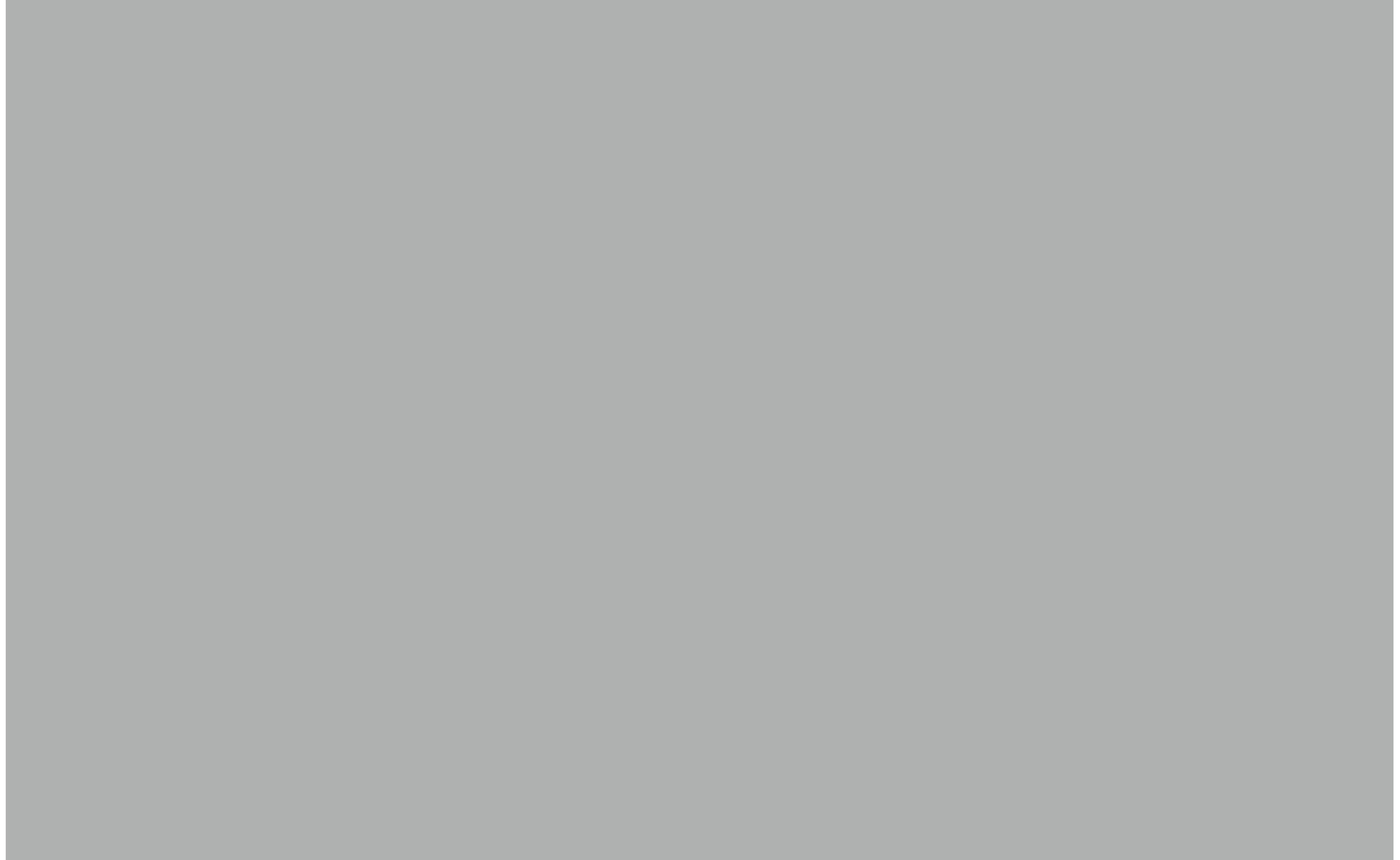


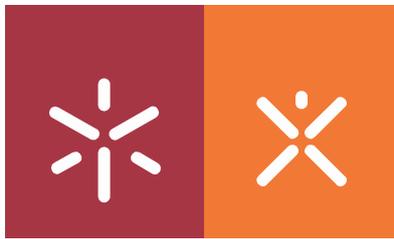


Universidade do Minho
Instituto de Educação

António Jorge Silvestre Gonçalves

**A GESTÃO DA EXPRESSÃO ORAL EM
INTERAÇÃO NA APRENDIZAGEM EM ELE**





Universidade do Minho

Instituto de Educação

António Jorge Silvestre Gonçalves

**A GESTÃO DA EXPRESSÃO ORAL EM INTERAÇÃO NA
APRENDIZAGEM EM ELE**

Relatório de Estágio

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

Trabalho realizado sob a orientação da Supervisora

Doutora Ana María Cea Álvarez

Dezembro 2017

DECLARAÇÃO

Nome: António Jorge Silvestre Gonçalves

Endereço eletrónico: george.eul@gmail.com

Telefone: 912845156

Número do Cartão de Cidadão: 11312022

Título do Relatório: A gestão da expressão oral em interação na aprendizagem de ELE

Supervisora: Ana María Cea Álvarez

Ano de conclusão: 2017

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

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

Universidade do Minho, ___/ 12/ 2017

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Aos meus Professores do Mestrado, por toda a colaboração, compreensão, atenção, disponibilidade e contribuição que me permitiu a realização do mesmo.

Aos meus mentores que me acompanham como modelos de inspiração inesgotável na minha caminhada.

À Escola (Direção, Professores e Funcionários) que me acolheram e apoiaram nesta etapa de espírito e coração aberto.

À Professora Cooperante, Carina Soares e à Professora Supervisora Ana Cea Álvarez por todo o apoio e disponibilidade que fizeram com que o processo fosse mais significativo.

Aos alunos da turma de estágio, o meu profundo obrigado pela simpatia, colaboração e sucesso e também por permitirem a implementação deste projeto.

Aos colegas de Mestrado pela partilha, cumplicidade e companheirismo ao longo desta etapa.

Por último (mas sempre primeiro) aos meus pais, sempre e infinitamente, às minhas irmãs pelo amor incondicional e restante família pela compreensão de sempre.

A gestão da expressão oral em interação na aprendizagem de ELE

António Jorge Silvestre Gonçalves

Relatório de Estágio

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

Universidade do Minho – 2017

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da realização do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e relata um projeto desenvolvido em 2015/16 numa turma de Espanhol – nível Iniciação - A2, do 11º ano de escolaridade, numa Escola do distrito de Braga. O projeto de intervenção tem o tema de “A gestão da expressão oral em interação na aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira” e foi articulado segundo os seguintes objetivos: 1) Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na interação da expressão oral; 2) Conhecer os mecanismos utilizados pelos alunos na gestão da comunicação; 3) Fazer com que os alunos desenvolvam estratégias de aprendizagem e comunicação através de estratégias didáticas adequadas ao perfil específico de cada aluno, com a intenção de que estes consigam atingir um maior nível de autorregulação no processo de aprendizagem de interação oral; 4) Promover a competência autónoma em relação à aprendizagem da Língua Estrangeira; 5) Avaliar o processo e os resultados da intervenção pedagógica na ótica dos alunos e do professor reflexivo em prática.

Para além de ter em consideração as diretrizes dos documentos orientadores do Ensino-Aprendizagem, a nível nacional e internacional, o projeto de intervenção visava analisar as necessidades específicas de aprendizagem do grupo alvo e dar-lhes resposta através da implementação duma metodologia de investigação-ação, que permitiu refletir sobre a prática docente e investigativa de forma continuada. Para isso, foram criados vários instrumentos destinados a recolher informação sobre os alunos alvo, assim como outros dados que permitiram monitorizar o desenvolvimento do projeto e a resposta do público-alvo e averiguar qual o impacto da intervenção.

Palavras-chave: expressão oral; interação oral; estratégias de aprendizagem

*Management of oral expression in interaction during the process of learning Spanish
as a Foreign Language*

António Jorge Silvestre Gonçalves

Relatório de Estágio

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

Universidade do Minho – 2017

ABSTRACT

The current report is part of the Practicum of the Master in English and Spanish Teaching in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education. It portrays a project developed in 2015/2016 in an Elementary A2 level Class of Spanish of the 11th grade of a school belonging to the district of Braga. The intervention project has the theme of “Management of oral expression in interaction during the process of learning Spanish as a Foreign Language” and it was structured according to the following aims: 1) To diagnose the main difficulties of students in Oral Interaction; 2) To get to know the strategies students use in managing communication; 3) To develop learning and communicative strategies in students through pedagogical strategies fitting each students’ specific profile, aiming they get a higher level of self-regulation in the process of learning oral interaction; 4) To promote autonomy regarding the learning of a Foreign Language; 5) To evaluate the process and the results of the pedagogical intervention from the point of view of the students and the trainee teacher.

In addition to following the guidelines of the main Teaching-Learning documents, nationally and internationally, the intervention project aimed to analyse the specific learning needs of the target group and provide solutions through the application of action-research methodology, which allowed the continuous reflection about the teaching and investigating practice. Therefore, several instruments were created destined to collect information about the target students as well other data which allowed monitoring the development of the project and the response of the target and the impact of the intervention.

Keywords: oral expression; oral interaction; learning strategies

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice	ix
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros	xi
Índice de Gráficos	xi
Lista de Abreviaturas	xiii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e contextual	5
1. Conceitos e Abordagens.....	5
1.1. A proposta construtivista.....	5
1.2. A importância da oralidade	6
1.3. A importância da qualidade do <i>input</i> linguístico.....	10
1.4. A abordagem comunicativa, a aprendizagem por tarefas, <i>content based instruction</i> e a era pós método.....	11
1.5. Documentos orientadores	17
1.5.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	17
1.5.2. O Plan Curricular do Instituto Cervantes.....	19
1.5.3. O Programa de Espanhol	20
2. Contexto de intervenção.....	24
2.1. A Escola	24
2.2. Descrição da Turma-alvo	25
3. Plano geral de intervenção	29
Capítulo II – Desenvolvimento e avaliação da intervenção	33
1. Metodologia de investigação e instrumentos de recolha.....	33
2. Descrição da fase inicial do projeto: instrumentos e ações.....	34
2.1. <i>Buzz groups</i>	36
3. Descrição da fase intermédia do projeto: instrumentos e ações.....	41
3.1. Simulações, <i>role-play</i> ou <i>juego de roles</i>	42
3.2 O Debate na fase intermédia	45

4. Descrição da fase final do projeto: instrumentos e ações	49
4.1. O Debate na fase final	50
5. Avaliação Global da Intervenção	54
6. Considerações finais.....	56
Referências bibliográficas	59
Anexos.....	63
Anexo I – Grelha de observação direta (exemplo).....	65
Anexo II – Questionário Inicial.....	67
Anexo III – Questionário de Autorregulação	71
Anexo IV – Questionário Final	75
Anexo V – Diário/ Notas do Professor	77
Anexo VI – Exemplos de alguns materiais didáticos	79
Questionário ¿Turista o Viajero?	79
Casas para intercâmbio.....	80
<i>Input y juego de roles</i>	82
“Pastillas para no soñar”	83
Funciones comunicativas	84
Debate.....	85
Gráfico de <i>calentamiento</i>	87
Anexo VII – Participação no Jornal da Escola.....	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Descritores do nível Elementar QECR, 2001	18
Figura 2 - Descritores para a Interação Social, PCIC	20

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Calendarização das intervenções	31
Quadro 2 – Quadro-síntese da Intervenção	31
Quadro 3 – Síntese da fase inicial	35
Quadro 4 – Quadro-síntese das atividades da fase inicial	36
Quadro 5 – Síntese da fase intermédia	41
Quadro 6 – Quadro-síntese de atividades da unidade “A la mesa”	42
Quadro 7 – Quadro-síntese de atividades da unidade “Salud”	44
Quadro 8 – Síntese da fase final	49
Quadro 9 – Quadro-síntese de atividades da unidade “Vacaciones”	50
Quadro 10 – Síntese de evidências do projeto.....	48

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Diagnóstico. Razões para a seleção da língua.....	26
Gráfico 2 – Diagnóstico. Língua em uso na aula de ELE	27
Gráfico 3 – Diagnóstico. Impedimentos para a expressão na língua-alvo	28
Gráfico 4 – Diagnóstico. Estratégias para a expressão oral	28
Gráfico 5 – Diagnóstico. Estratégias utilizadas perante dificuldades	37
Gráfico 6 – Diagnóstico. Atitudes com os outros.....	38
Gráfico 7 – Diagnóstico. Atividades preferidas em aula.....	39
Gráfico 8 – Diagnóstico. Autoavaliação do desempenho inicial.....	40
Gráfico 9 – Intermédio. Autoavaliação do desempenho na fase intermédia	46
Gráfico 10 – Intermédio. Autoavaliação da interação na fase intermédia.....	48
Gráfico 11 – Final. Opiniões sobre as aulas intervencionadas	52
Gráfico 12 – Final. Atividades preferidas da intervenção	52

Gráfico 13 – Final. Autoavaliação da interação na fase final.....	53
Gráfico 14 – Contraste Expressão Oral na fase inicial e fase final	55
Gráfico 15 – Contraste Preferência das atividades na fase inicial e fase final	55

Lista de abreviaturas

IO – Interação Oral

CVC – Centro Virtual Cervantes

CBI – Content Based Instruction

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

L.E. – Língua Estrangeira

L1 – Língua primeira ou materna

L2 – Segunda Língua

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

Introdução

Este relatório é parte integrante do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade do Minho. Pretende-se com o mesmo fazer um cruzamento de teorias e estratégias entre a Prática Educativa e a Investigação em Educação, sob o tema da Gestão da Expressão Oral em Interação. O desenvolvimento deste Projeto centrou-se numa turma do 11º ano, de iniciação à língua espanhola (nível A2, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência*¹, 2001).

A relevância das competências orais no ensino/ aprendizagem das línguas estrangeiras tem vindo a aumentar à medida que os métodos e abordagens têm evoluído. Neste sentido, o desenvolvimento das teorias de aprendizagem colocam mais ênfase nas competências da oralidade. Mais recentemente, nas últimas décadas, surge então uma preocupação além do léxico e da gramática com a abordagem comunicativa e o método pós-comunicativo. No “terreno”, permanece o espaço para experimentar abordagens e métodos distintos pois permite usá-los como base para reflexão e comparação, espaço esse justificado pelas várias perspetivas entre teoria e prática.

O projeto que elenco neste relatório aponta para a Oralidade enquanto competência para aperfeiçoar a Interação na perspetiva comunicativa. Neste documento, exponho as estratégias implementadas para desenvolver a competência comunicativa dos alunos e, em simultâneo, consciencializando os mesmos para a autorregulação das suas aprendizagens.

A decisão sobre este tema estruturante prende-se com vários fatores. O primeiro, e inegável, é que as Línguas têm como objetivo máximo a comunicação e a interação entre os indivíduos, seja ela no contexto social ou profissional. O segundo fator, também ele forte, é o contexto de atuação. Com base na observação direta, era evidente a dificuldade dos alunos em expressarem-se na língua alvo, logo, como consequência, a interação em L.E. era inexistente. O terceiro fator focaliza na falta de atividades orais apresentadas no manual, havendo uma desconsideração desta *skill*. O quarto fator é o número de alunos por turma que não favorece a participação equilibrada e democrática

¹ Em diante QECR (2001).

de todos os alunos sem que haja um trabalho específico da interação oral. Por último, mas não menos importante, centrando a aprendizagem no aluno, sendo uma disciplina terminal compreende-se um trabalho de intervenção a contemplar várias competências, sendo a estratégica essencial para a faixa etária em questão.

O presente projeto foi desenvolvido desde uma perspectiva reflexiva e construtivista e segue as orientações da metodologia de investigação-ação. Para Latorre (2003: 24) a investigação-ação é “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. A visão da investigação-ação adotada é a visão emancipatória centrada na práxis didática, que “se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio” (ídem: 31).

Os ciclos de investigação são espiralados de acordo com Kemmis, McKernan e Mcniff (compilados por Latorre, 2003: 32) pois implicam uma ação ao iniciar na planificação, posteriormente a atuação, a observação, a reflexão e a revisão de ação que dá lugar a uma nova planificação de forma a haver espaço para mudança. Foi seguida esta lógica na minha prática investigativa.

Ao longo do processo de investigação, fui recolhendo informação e dados em várias fases através da fundamental observação de aulas, das reações e reflexões das atividades desenvolvidas, das estratégias utilizadas pelos alunos nos momentos de interação guiada ou espontânea e das diferentes tipologias de situações comunicativas, por intermédio de diferentes tipos de questionários que pretendiam desenvolver a autorreflexão dos alunos sobre o processo de aprendizagem.

O projeto aponta então os seguintes objetivos: 1) Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na interação da expressão oral; 2) Conhecer os mecanismos utilizados pelos alunos na gestão da comunicação; 3) Fazer com que os alunos desenvolvam estratégias de aprendizagem e comunicação através de estratégias didáticas adequadas ao perfil específico de cada aluno, com a intenção de que estes consigam atingir um maior nível de autorregulação no processo de aprendizagem de comunicação oral; 4) Promover a competência autónoma em relação à aprendizagem da Língua Estrangeira; e 5) Avaliar o processo e os resultados da intervenção pedagógica na ótica dos alunos e do professor reflexivo em prática.

Os objetivos foram delineados de acordo com as fases de implementação do projeto de intervenção, dividindo-se em três:

1ª fase – diagnose, caracterizada pela observação direta (Anexo I); identificação da questão ou problema de investigação; fundamentação; averiguação das perceções dos alunos, dificuldades, gostos e preferências do uso da oralidade em língua espanhola através da aplicação de um questionário inicial (instrumento de investigação desenhado especificamente para este projeto e encontra-se no Anexo II);

2ª fase – implementação das atividades de promoção da interação oral através de um sílabo que pretende responder às necessidades e motivações de aprendizagem identificadas previamente; observação e registo do progresso (grilhas de autoria própria); reflexão sobre as atividades implementadas (notas do professor e encontra-se no Anexo V); aplicação de questionários de autorregulação (materiais de desenho próprio e encontram-se no Anexo III); redirecionamento da ação em função da análise dos dados recolhidos na primeira fase;

3ª fase – análise e avaliação do impacto, valências e fragilidades do projeto de intervenção através dos resultados dos diferentes instrumentos de investigação (de tipo quantitativo e qualitativo).

Apoiado nos documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem nas diferentes fases do projeto, procurei sempre refletir, questionar e fundamentar as opções pedagógicas e metodológicas, como verificado nos separadores adiante.

Consubstanciado na reflexão do eu sobre a formação profissional docente, optei por estruturar este documento em dois capítulos. Inicia-se com a presente Introdução, que pretende identificar o âmbito da construção deste relatório, os seus objetivos e a estrutura do mesmo.

No primeiro capítulo denominado Enquadramento Teórico e Contextual explicitam-se os propósitos, objetivos gerais e específicos da construção deste relatório de estágio bem como é dado a conhecer a organização da instituição educativa onde decorreu a prática educativa supervisionada e a posição adotada em relação à ação educativa.

O segundo capítulo, Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção Pedagógica, integra uma descrição e análise reflexiva crítica da intervenção em contexto educativo, como tal, mobiliza pressupostos teóricos que sustentam cada uma das didáticas específicas das disciplinas para as quais este mestrado qualifica profissionalmente, evidenciando de que forma tais pressupostos foram integrados em contexto de sala de aula.

Na secção final, são apresentadas as Conclusões e Considerações Finais, através de um balanço e de uma reflexão crítica sobre a experiência vivenciada ao longo da Prática Educativa Supervisionada.

As Referências Bibliográficas terminam o roteiro deste relatório de estágio, identificando também documentos de apoio para a elaboração do mesmo.

Por último, surgem os Anexos onde estão compilados um conjunto de documentos que, vão sendo referidos ao longo dos capítulos anteriores.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONTEXTUAL

Neste capítulo apresento o contexto da intervenção pedagógica e faço uma descrição, dos principais conceitos teóricos subjacentes ao tema da Interação Oral (IO, em diante) com referência a literatura especializada. Em simultâneo, pretendo fornecer uma visão da minha ação durante a prática pedagógica.

1. Conceitos e abordagens

1.1. A proposta construtivista

A filosofia de ensino que pautava a minha prática baseia-se na Teoria do Construtivismo. Esta corrente valoriza o conhecimento prévio do aprendente, as suas estruturas anteriores pois a aprendizagem é um processo construído internamente, desta forma ao seu redor, os espaços, outros atores e a interação social terão de ser favorecedores desta aprendizagem. Segundo Ausubel et al. (1980: 137): “Se tivéssemos que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio diríamos que o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe, descubra isso e baseie-se nisso seus ensinamentos”.

Assim, a teoria construtivista apresenta-se como um conjunto de fundamentos que orientam e fundamentam a prática do professor de forma coerente e articulada com o ponto de interesse do aluno. Representa, conseqüentemente, uma nova forma de pensar a tomada de decisões sobre planificação, desenvolvimento e a avaliação da aprendizagem e do ensino.

A educação é construída colaborativamente. Constroem-se aprendizagens significativas por parte do aluno enquanto o professor desempenha o papel de facilitador entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem. De acordo com Ferreira (1991: 7):

Os temas de interesse surgem da própria realidade do aluno, de suas necessidades, de seus problemas, de sua curiosidade sobre o que vê na comunidade, nos meios de comunicação, na família, etc. O professor deve saber conciliar ambas as intenções, a do professor que quer permitir ao aluno aprender e a do aluno que deseja aprender.

A proposta construtivista vem estabelecer que o ser humano é valorizado de maneira integral, é um ser visto sem fragmentação. É necessário ver o panorama geral, os papéis e relações com a sociedade e a interação é assim desejável. A troca de experiências, de ideias e de saberes ocorre em vários sentidos entre professor e aluno e também entre os próprios alunos. Arends (2008: 385) citando Piaget, indica que a boa pedagogia:

(...) deve envolver a apresentação às crianças de situações que lhe permitam experimentar, no sentido mais amplo do termo – fazer experiências para ver o que acontece, manipular coisas, manipular símbolos, colocar questões e procurar as próprias respostas, reconciliar o que descobre numa das vezes com o que descobre na outra, comparar as suas descobertas com as de outras crianças.

Este assumir da posição construtivista implica-me, nesta fase, como aluno em formação e como professor numa nova área curricular.

1.2 A importância da Oralidade

Para perceber os complexos processos de aquisição de uma primeira ou segunda língua (em diante, L1 ou L2) é necessário recorrer a ciências como a neurolinguística e a estudos profundos do próprio cérebro.

Na realidade, a competência linguística de um bebê inicia-se com a compreensão da linguagem, a repetição, imitação e a posterior interação. Podemos concluir facilmente que não há qualquer relevância da escrita neste processo. Para aprender uma língua L1 (materna), o nativo apenas recorre às competências de compreensão e produção oral. Nestes últimos itens reside a interação, uma competência eminentemente social.

A expressão oral consiste num processo interativo de construção de sentido que envolve a produção e a receção e o processamento de informação. Muitos autores refletem sobre a expressão oral e que competências são necessárias para que a comunicação oral tenha sucesso. Segundo Florez (1999) citando Burns e Joyce (1997), Carter e McCarthy (1995) e Cohen (1996):

Speaking requires that learners not only know how to produce specific points of language such as grammar, pronunciation, or vocabulary (linguistic competence), but also that they understand when, why, and in what ways to produce language (sociolinguistic competence). Finally, speech has its own skills, structures, and conventions different from written language.

Sendo a oralidade uma necessidade primeiramente social, paradoxalmente, nas primeiras fases da escolarização em L1, o ênfase é dado às competências escritas. Algo similar acontece com a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (doravante, LE) ou L2, tradicionalmente, prevalecia uma preocupação maior com os momentos escritos, o léxico e a gramática. Esta mesma situação é reforçada pelos manuais escolares que poucas soluções apresentam para o desenvolvimento das competências orais.

A sala de aula é o lugar privilegiado para o desenvolvimento das competências orais, pois nem sempre surgem outras oportunidades para utilizar a L.E. fora da escola aquando a aprendizagem inicial. Mais adiante que, como indica Varó (1993: 96), a sala de aula conta com os atores educativos perfeitos para interagir em L.E. e favorecer um ambiente democrático de aprendizagem colaborativa:

La conversación no es sólo la suma de dos destrezas comunicativas (la comprensión oral-auditiva y la expresión oral), como se analizó en el estructuralismo, es algo más, es un proceso complejo regulado por principios organizativos intrincados, en parte desconocidos, que se celebra en situaciones sociales, entre interlocutores que mantienen relaciones sociales entre sí con el objetivo de intercambiar información de todo tipo (Werth, 1991).

As estratégias que os alunos devem desenvolver para serem bem-sucedidos na oralidade passam pela antecipação e produção de diferentes contextos de comunicação e domínio de diferentes tipologias discursivas, mas também precisam estar preparados para a troca de turnos, o uso da paráfrase ou ênfase ou ainda saber redirecionar uma conversa. Brown (1994, apud Florez, 1999) acrescenta mais alguns elementos importantes para garantir o sucesso:

Other skills and knowledge that instruction might address include the following: producing the sounds, stress patterns, rhythmic structures, and intonations of the language; using grammar structures accurately; assessing characteristics of the target audience, including shared knowledge or shared points of reference, status and power relations of participants, interest levels, or differences in perspectives; selecting vocabulary that is understandable and appropriate for the audience, the topic being discussed, and the setting in which the speech act occurs; applying strategies to enhance comprehensibility, such as emphasizing key words, rephrasing, or checking for listener comprehension; using gestures or body language; and paying attention to the success of the interaction and adjusting components of speech such as vocabulary, rate of speech, and complexity of grammar structures to maximize listener comprehension and involvement.

No desenvolvimento da expressão oral em interação, o papel do professor é preponderante bem como as políticas linguísticas educativas. Os documentos apontam claramente para a valorização das competências orais (abordado adiante) e quais devem ser as características do perfil do professor do século XXI. O professor, reflexivo na sua prática, deve mudar, adaptar e reformular para servir o fim da abordagem comunicativa. Em termos de posição em relação às estratégias da expressão oral, o professor deve igualmente monitorizar a produção oral dos alunos para determinar quais as competências e conhecimentos já foram adquiridos e quais as áreas que necessitam ser desenvolvidas ou reforçadas.

O professor orientador, mediador e facilitador proporciona um ensino focalizado no aluno participativo na sua aprendizagem, tornando-se autónomo com tomada de decisão no que deve aprender e de que forma a sua comunicação se torna autêntica. Sobre a autorregulação das aprendizagens, o QECR (2001: 1999) afirma:

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

É necessário, igualmente, abordar o contexto real do aluno de modo a envolvê-lo e motivá-lo a expressar-se. Trabalhar em articulação com as outras áreas curriculares, adaptar as estratégias e refletir sobre as mesmas é necessário para limar as arestas necessárias que permitam ao aluno reconhecer o propósito da aprendizagem da L.E.

Todos estes são processos autorreguladores da aprendizagem que levam o aluno a pensar em como aprende melhor e tornam-no responsável pelo seu processo de aprendizagem.

1.3 A importância da qualidade do *input* linguístico

Para Krashen (1989) o professor é o primeiro gerador de *input*. Para uma estratégia de comunicação funcionar e uma tarefa comunicativa ser bem-sucedida, é preciso que haja um *input* compreensível, que seja ele modelizante, exemplificativo e motivante. Krashen (1989: 73) afirma: “o professor deve orquestrar um número rico de atividades e materiais, os quais devem estar ligados com as necessidades dos alunos visando o interesse do aluno pelo idioma”. O *input* deve ser variado e interessante para o aluno.

A teoria do *input* também poderá ser reconhecida como *monitor model* e trata-se de um grupo de hipóteses desenvolvido por Krashen nos anos 70 e 80. As hipóteses formuladas são as seguintes: a) a hipótese do *input* que sugere que o progresso na aprendizagem da L.E. é maior quando se compreende o *input* (como se fosse uma passagem de nível); b) a hipótese de aquisição/ aprendizagem separa estes dois conceitos, sendo que a habilidade da língua recai sobre a aquisição (processo puramente subconsciente, segundo Krashen); c) a hipótese do monitor que afirma que a língua aprendida conscientemente só funciona como *output*, e não pode ser espontânea; d) a hipótese da ordem natural que defende que a língua é aprendida através de uma ordem particular comum a todos os aprendentes; e e) a hipótese do filtro afetivo que indica que a capacidade de aquisição de linguagem será comprometida se houver emoções negativas.

A teoria do *input* pressupõe que a aquisição da linguagem dá-se pela compreensão das mensagens. Vale a mensagem pelo conteúdo, pela compreensão. Krashen (1989: 440) salienta o seguinte: “(...) more precisely, comprehensible input is the essential environmental ingredient – a richly specified internal language acquisition device also makes a significant contribution to language acquisition”. Há, então, uma aprendizagem inconsciente pois o foco reside na mensagem. Deste ponto de vista, a

aprendizagem da Língua Oral pode recair mais facilmente numa audição de uma música, num documentário, filme ou debate. Os alunos passam a estar mais recetivos. Dá-se a passagem de *mind-passive* a *mind-active*.

As macrocompetências interagem umas com as outras. A compreensão auditiva, a compreensão leitora, a produção escrita e a produção oral articulam-se em atividades práticas orientadas para a ação, para o uso da língua.

O desenho programático da intervenção pedagógica em contexto que foi implementado durante esta investigação teve em conta as teorias que conferem grande importância à qualidade do *input*. Assim, de forma a chegar à negociação do sentido, a intervenção focou-se em várias formas de interação, após a exposição aos modelos. Nesta perspetiva, o *input* dado foi preponderante no processo de aprendizagem da L.E., tal como é salientado num dos documentos de referência em Portugal para o Ensino de Espanhol como L.E. (Ministério da Educação, Programa de Espanhol 10º ano, 2001: 4):

O processo de aquisição da língua estrangeira pode caracterizar-se como uma construção criativa em que o aluno, apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do input linguístico recebido, formula hipóteses para elaborar regras que configuram a representação interna do novo sistema. Este processo permite organizar a língua de maneira mais compreensiva e significativa, com o fim de produzir mensagens nas mais diversas situações de comunicação.

1.4 A abordagem comunicativa, aprendizagem por tarefas, *content based instruction* e a era pós método

O ensino de línguas tem evoluído ao longo dos tempos. Como tal, o foco do ensino e aprendizagem tem, também ele, variado consoante a tendência e/ ou corrente de pensamento das ciências sociais e humanas.

Entre métodos e abordagens, também as competências sofrem mais ou menos valorização e, conseqüentemente, os papéis dos atores educativos variam. Neste ponto,

irei refletir um pouco nos métodos que foram sustentando a minha intervenção didática durante o projeto de investigação.

A abordagem comunicativa no ensino de línguas ou *communicative (functional) approach* foi desenvolvida no final do século XX. Esta abordagem surge na altura como um novo paradigma que se distancia dos demais métodos.

A intenção da abordagem comunicativa contempla o ato comunicativo, ou seja, o enunciado, o sentido ou significado, em detrimento da frase. Importa a interação entre os falantes, as intenções e funções linguísticas. O objetivo é criar as condições que auxiliem a aquisição da língua através de atividades que simulem uma verdadeira interação com desempenho real sobre tópicos reais. Trabalha-se a abordagem com tarefas em pares ou grupos, colaborativas, dramatizações ou “*juego de roles*”. Trabalha-se a capacidade do aluno em transmitir as suas ideias na língua-alvo. Para este fim, como indica Varó (1993:123) o aluno deve pensar na língua-alvo, no caso específico da intervenção em Espanhol.

Los programas analíticos se organizan a partir de contenidos lingüísticos. Estos contenidos incluyen elementos de dificultad variada y su adquisición favorece la *competencia comunicativa*; es decir, el punto de partida de los programas analíticos no es el sistema gramatical o funcional de una lengua, sino el objetivo de comunicación con el que ésta se usa. Nunan (1988) incluye en esta categoría los programas basados en tareas y los procesuales.

Desta forma, o QECR (2001) distingue entre competências gerais individuais e as comunicativas. As competências gerais implicam as características do indivíduo, as competências pessoais como o conhecimento declarativo (o saber), a competência de realização (a execução – o saber fazer), a competência existencial (o social – o saber ser e o saber estar) e a competência de aprendizagem (o saber aprender). Mais concretamente, neste parágrafo do QERC (2001: 154) pode ler-se o seguinte:

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

É Dell Hymes (1979) que invoca a necessidade de uma competência comunicativa para além da linguística, que o linguista proeminente Chomsky (1957) defendia. Para este autor, para um falante se tornar competente em termos comunicativos, não é suficiente saber fonologia, léxico ou sintaxe.

Hymes foi essencial para que outros autores fossem redefinindo a competência comunicativa. Posteriormente, Canale e Swain (1980: 28-31) descreveram as quatro dimensões desta competência como: 1) a competência gramatical que corresponde ao que Chomsky apelidava de competência linguística; 2) a competência sociolinguística que se refere à compreensão do contexto social onde acontece a comunicação (os papéis dos participantes, as crenças e informações partilhadas, etc.); 3) a competência discursiva que se refere à interpretação dos vários elementos da mensagem e o significado em relação ao discurso ou texto; e 4) a competência estratégica que se refere as estratégias de cooperação que os participantes usam para iniciar, terminar, manter ou redirecionar a comunicação.

A língua para a abordagem comunicativa é vista como algo dinâmico, interativo e cultural, tal como afirma Varó (1993: 94):

Las teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras de la pragmática ponen de relieve que el conocimiento lingüístico ya no es sólo conocimiento de formas, como en el generativismo; es preciso que ese conocimiento se amplíe al uso comunicativo y a las restricciones y limitaciones que este uso impone. Tal conocimiento es evidentemente de tipo sociolingüístico: la información sobre el registro de las palabras, sus connotaciones, etc., así como las tácticas y estrategias comunicativas

relacionadas con el uso (pedir el turno, conocer los marcadores de iniciación, de continuación, etc.) son básicos en esta perspectiva lingüística.

O professor coordena e facilita a aprendizagem criando um ambiente favorável à interação. Na tentativa de criar um ambiente positivo à aprendizagem, facilitador e potenciador da IO, estimei em sala de aula as capacidades naturais para a negociação, tomada de decisões e a empatia ao colocarem-se na “pele” do outro através de conhecido “*juego de roles*”, entrevistas e debates, tal como propõe Gomes (2008: 114):

(..) a estratégia de negociação, ao recusar ou pelo menos atenuar a lógica de uma relação institucional hierárquica, facilita, em princípio, a redução ou mesmo a eliminação da tensão na interação e facilita o desenvolvimento de relações não hostis ou mesmo abertamente pacíficas.

Se o objetivo último passa a ser o desenvolvimento da competência comunicativa, a planificação didática e os materiais preparados passam a privilegiar a função em vez da forma, expondo o aluno a textos autênticos e a *input* linguístico original. Neste sentido, a abordagem comunicativa é uma abordagem natural.

A perspectiva elencada e descrita no anterior parágrafo cria uma maior probabilidade de que os alunos se envolvam nas tarefas a realizar e, conseqüentemente, no seu próprio processo de aprendizagem. Comportamentalmente, o aluno sente-se mais motivado com os temas da sua esfera de interesse e experiências pessoais. Sentir-se-á igualmente mais livre para expressar a sua opinião na língua-alvo.

A motivação é um ponto de partida importante para o desenvolvimento da expressão oral e conseqüente interação. Para a aula ser verdadeira e autenticamente interativa é necessário um ambiente de confiança apoiado no reforço positivo uma vez que a comunicação e aprendizagem são co-construídas em interação. Desta forma, a responsabilidade é partilhada bem como a motivação, que pode ser intrínseca ou extrínseca. Dörnyei (1998: 117) afirma que a motivação “provides the primary impetus

to initiate learning the second language and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process”. O mesmo autor indica que para potenciar a motivação, o professor deve tornar a experiência da aprendizagem agradável e estimulante, tornar as tarefas desafiantes mas concretizáveis e exequíveis, promover a autonomia do aluno, ajudar os alunos a mostrar os seus pontos fortes.

A aprendizagem por tarefas surge por volta de 1990 é um enfoque metodológico que prioriza o uso da língua alvo e no qual as unidades didáticas estão organizadas para que os alunos, através de várias atividades possibilitadoras conseguem completar uma tarefa de comunicação final. Afasta-se, deste modo, das estruturas sintáticas e das noções e funções cultivando uma ponte entre as atividades de uso de língua com as atividades de aprendizagem. Neste sentido, Varó (1993: 147) indica o seguinte: “Una tarea comunicativa debe reflejar una situación real y tener un carácter programático que incluya tema, objetivos y contenido (...) en función de la tarea final”.

Uma abordagem também utilizada em vários momentos da intervenção foi a *content-based language instruction* (CBI doravante) que assegura que a aprendizagem da língua é feita utilizando-a. Genese (2013: 6) indica:

Content also provides the stuff that learners need to map the new language onto meaning and thought. Similarly, authentic communication in the classroom about matters of academic importance provides critical context for learning the communicative functions of the new language.

O propósito de variar a tipologia da interação nas atividades propostas na intervenção é fundamentado na teoria de CBI. Esta prática da ligação da língua dentro e fora das aulas é considerada como uma excelente forma de progredir numa L.E. pois aumenta efetivamente a proficiência linguística do aprendente e, em simultâneo, dotam-no com as competências necessárias para uma vida social.

Neste sentido, neste projeto de investigação, concretamente na parte da intervenção didática, recorreu-se a atividades de *juego de roles* do mais guiado ao mais

autónomo, entrevistas, chamadas telefónicas, reclamações, descrições de imagens e debates. Para além do carácter eminentemente oral, há uma implicação das competências estratégicas e sociolinguísticas num trabalho de interação baseada na mediação, negociação, cooperação e autonomia. Estes elementos poderão ser verificados com mais detalhe no capítulo II.

No entanto, tal como a CBI, atualmente há muitas estratégias emergentes e convergentes no ensino de LE, pelo que nos encontramos numa era pós-método, num *enfoque pos-comunicativo*. Este enfoque, segundo Kumaravadivelu (1994) “motiva la búsqueda de un marco abierto y coherente basado en propuestas teóricas, empíricas y pedagógicas actuales que permitirán al profesorado teorizar a partir de la práctica y practicar desde la teoría”. De acordo com os anteriores métodos e abordagens, os teóricos pensavam o ensino e os professores apenas o implementavam.

No olhar de Kumaravadivelu, além da combinação de métodos de uma forma coerente e integrada, e não apenas eclética, é importante a mudança da postura do professor para desenvolver abordagens e estratégias próprias. Deve trabalhar-se numa perspetiva ecológica onde estão envolvidas as figuras com papéis fundamentais no processo ensino/aprendizagem: os professores, os formadores e os alunos nos respetivos contextos políticos e socioeconómicos.

Trabalha-se a autonomia da aprendizagem mas também a autonomia social. Na perspetiva pós-método, o professor possibilita que os aprendentes reflitam sobre o seu papel na sociedade, através de estratégias como o trabalho em pares ou grupos para ajudar na comunidade. É a utilização da pedagogia na construção da cidadania do aluno.

Kumaravadivelu (1994: 32) desenvolve um modelo para o ensino de LE, assente em macro-estratégias e micro-estratégias, que definiu como:

Las macroestrategias son planes generales que se derivan del conocimiento teórico, empírico y pedagógico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la L2. La macroestrategia constituye una pauta general y, basándose en ella, el profesorado puede generar sus propias microestrategias o técnicas docentes específicas para una situación y basadas en las necesidades concretas. En otras palabras, las macroestrategias se hacen operativas en el aula por medio de microestrategias.

As dez macro-estratégias de carácter operativo foram elencadas no marco estratégico como: 1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; 2) facilitar a interação negociada; 3) minimizar os desajustes na perceção; 4) ativar a heurística intuitiva; 5) fomentar a consciencialização linguística; 6) contextualizar o *input*; 7) integrar as destrezas linguísticas; 8) promover a autonomia do aprendente; 9) incrementar a consciencialização cultural e 10) assegurar a relevância social.

1.5. Documentos orientadores

O trabalho de intervenção teve a sua sustentabilidade assente em alguns documentos fundamentais à prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem das línguas, tais como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001), o *Plan Curricular* do Instituto Cervantes (em diante, PCIC, 2006) e os Programas de Espanhol de Nível Iniciação 10º e 11º ano do Ministério da Educação (2001 e 2002 respetivamente). No seguinte apartado será feita uma breve descrição de cada um dos anteriores documentos, salientando os conteúdos principais que foram adotados para desenhar o projeto de intervenção pedagógica implementado.

1.5.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Numa macroperspetiva das políticas educativas, o Conselho da Europa publica em 2001 o QERC. Este trata-se de um culminar de uma pesquisa reflexiva sobre o Ensino das Línguas. Num sentido claramente plurilingue e multicultural, o QECR define os níveis de competência e proficiência de língua do utilizador, segundo o qual existem três tipos: elementar, independente e proficiente. Os níveis comuns de referência são seis (de A1 a C2) definidos segundo o desempenho do utilizador nas atividades linguísticas: incluindo a receção, a produção, a interação e a mediação. Cada uma destas atividades podem realizar-se na escrita e/ou na oralidade. Esta

comparabilidade entre os níveis pretende incentivar a comunicação autêntica num ambiente propício a uma aprendizagem motivadora e a uma comunicação real.

A abordagem de ensino proposta por este documento orientada para a ação, utilizando os recursos e capacidades do aprendente para a comunicação e interação, (QECR, 2001:29): “os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social”.

A competência da Expressão Oral (em diante, EO) foi trabalhada durante o projeto de intervenção através dos atos de fala e em diferentes atividades como os debates e as entrevistas.

No quadro que se segue, apresentam-se os objetivos de aprendizagem da EO nos níveis A1 e A2 que permitiram guiar a ação na aplicação destas atividades. Consegue perceber-se a sua complementaridade e o seu desenvolvimento gradual do ponto de partida A1 para o ponto A2.

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

Figura 1 – Descritores do nível Elementar, QECR (2001: 54).

Este documento chama a atenção para o desenvolvimento destas competências através da aquisição de estratégias que permitam que o aprendente se torne independente e autónomo. Esta indicação foi assim implementada através das atividades de autorregulação das aprendizagens promovidas na intervenção pedagógica.

1.5.2 O Plan Curricular do Instituto Cervantes

O Instituto Cervantes desenvolveu o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* em 2006 adaptando-se às recomendações do QECR (Conselho da Europa, 2001). Publicado inicialmente em três volumes, o PCIC (2006) apresenta uma série de conteúdos curriculares que poderiam fazer parte de cada um dos níveis de aprendizagem proposto no QECR (2001). A sua estrutura ajusta os seis níveis de progressão às componentes de aprendizagem, ensino e avaliação.

Apesar do PCIC tratar da preparação dos objetivos e conteúdos dos programas do Instituto Cervantes, este documento é uma ferramenta útil para todos os professores de Espanhol como L.E.

O PCIC toma a mesma dimensão que o QECR, incluindo a dimensão intercultural, o uso social e a dimensão da aprendizagem. Os papéis dos atores sociais são definidos. O aluno torna-se um agente social, um falante intercultural e um aprendente autónomo. Assim, foram introduzidos temas para desenvolver a IO em situações habituais de comunicação, fazendo pontes culturais e tentando desenvolver a aprendizagem ao longo da vida (o conceito de *lifelong learning*).

O aluno como agente social concretiza-se nas transações, interações sociais e nos textos orais e escritos. Esta dimensão cria novas oportunidades bem como novos papéis na sala de aula. Existe agora espaço para a participação e negociação de sentido. A competência existencial, tal como abordado no ponto 1.5.1, implica as atitudes e os traços de personalidade como falante intercultural do seu conhecimento do mundo e da capacidade de relacionar-se com os outros. O aprendente autónomo entra na predisposição para o conhecimento, mobilizando os aspetos anteriores, sendo responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

O PCIC descreve, de uma forma geral, as capacidades que os alunos deverão ter quando alcançam os níveis de referência, que no contexto de intervenção se trata de um nível A2. Na figura que se segue, conseguimos identificar claramente a competência estratégica:

Descripción general del nivel	
Los alumnos que alcanzan un nivel A1:	Los alumnos que alcanzan un nivel A2:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ disponen de recursos lingüísticos y no lingüísticos rudimentarios que les permiten presentarse y utilizar saludos y expresiones de despedida básicos, interesarse por el estado de sus interlocutores y reaccionar ante noticias; ▪ participan en conversaciones de forma sencilla y logran hacerse entender, aunque no hagan precisiones en relación con la temporalidad de los hechos y cometan errores frecuentes. La comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ son capaces de poner en juego adecuadamente convenciones sociales básicas, como las normas de cortesía más elementales y frecuentes o fórmulas cotidianas de saludo y tratamiento, etc.; ▪ son capaces de emplear un repertorio breve de fórmulas aprendidas para iniciar, mantener y terminar una conversación, y pueden identificar el tema de que se está hablando si los interlocutores se expresan despacio y con claridad; ▪ son capaces de solicitar la atención de sus interlocutores y, a pesar de las pausas, las dudas iniciales y la reformulación, y aunque resulte evidente su acento extranjero, pueden hacerse entender siempre que el interlocutor les ayude si es necesario.

Figura 2 – Descrição nível A2 para a Interação social, PCIC.

1.5.3. O Programa de Espanhol

Em Portugal, a referência para o currículo da Língua Espanhola passa pelo Programa de Espanhol elaborado pelo Ministério da Educação. No caso concreto da intervenção a referência é a publicação de 2002 – Programa de Espanhol Nível de Iniciação 11º ano. No entanto, numa fase inicial do projeto de investigação, foi igualmente consultado o Programa de Espanhol de Iniciação 10º ano de 2001 para orientação pessoal e profissional.

Baseado nas reflexões pedagógicas da Revisão Curricular no Ensino Secundário de 2000, o Programa de Espanhol (2002: 3) preconiza a língua “como instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/ expressão do eu e como instrumento para representar a realidade e a apropriar-se dessa mesma realidade.”

A visão holística do aprendente, colocando-o no centro da aprendizagem, estipula a abordagem comunicativa como metodologia para a ação. As cinco subcompetências - linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – implicam a realização de tarefas significativas com a eleição de situações autênticas para o uso da língua, centradas na resolução de problemas. Há uma aproximação grande à abordagem por tarefas neste ponto.

Os objetivos da disciplina de Língua Espanhola vão na direção da formação da cidadania democrática, no desenvolvimento das capacidades de comunicação e no fomento do diálogo intra e intercultural. Os objetivos de aprendizagem devem ser desenvolvidos em seis domínios: a compreensão oral, a expressão oral, a compreensão escrita, a expressão escrita, a abordagem sociocultural e o desenvolvimento da autonomia.

Para os fins a que este relatório se propõe, focalizarei os objetivos de aprendizagem na expressão oral em interação. Segundo o Programa de Espanhol (2002: 9) estes indicam que o aluno seja capaz de:

(...) interagir, com certa fluidez, em situações habituais, especialmente no âmbito da escola; estabelecer contactos sociais numa ampla gama de situações; planejar uma atividade, fazer sugestões, reagir a propostas, expressar acordo ou desacordo; pedir e oferecer objetos e serviços de uso quotidiano (nas compras, nos transportes, nos correios, na residência...); solicitar ou emitir um ponto de vista pessoal numa discussão, sobre um tema de interesse geral; fazer compreender as suas opiniões e reações para encontrar uma solução para questões práticas; expressar ideias e opiniões numa reunião sobre temas conhecidos, embora com dificuldades e com a ajuda dos interlocutores.

Estes objetivos são alguns dos elencados no Programa e que foram trabalhados na intervenção tendo em conta o propósito e finalidade do Projeto.

Para além dos objetivos, o Programa também estipula as estratégias didáticas que se devem implementar para desenvolver e as atitudes que o aluno deve atingir. O conceito de estratégia foi sendo definido ao longo dos tempos, pelo que recorro à definição de Grenfell y Macaro (2007: 10-11, apud Cea, 2016: 26):

(...) una estrategia es una forma de actividad que se usa como respuesta a problemas cuando y donde surjan (bien sea dentro del discurso, del contexto social, dentro de la cabeza del aprendiente o las tres opciones a la vez). En ese sentido el comportamiento estratégico establece una relación entre el contexto social y el psicológico, aunque los inicios de la investigación en esta área partiesen de presupuestos diferentes.

Quanto às estratégias de comunicação que devem ser desenvolvidas pelos estudantes de Espanhol L.E. no processo de EO, no *Programa* sugere-se a utilização da paráfrase, a repetição, o resumo e o recurso a gestos e imagens que servem para assegurar e apoiar a compreensão e expressão verbais. Também se sugere a utilização e identificação de “estratégias pessoais de facilitação e compensação para ultrapassar dificuldades de expressão oral”, (ibidem, 2002: 9). A estratégia de preparação de frases de início, interrupção e término de uma intervenção e a monitorização da fluência através da gravação do discurso também foram utilizadas na fase de implementação do projeto.

Num ponto de vista interacionista, Tarone (1983: 62-63, apud Cea, 2016: 29) acaba por reforçar esta tipologia do *Programa*, identificando cinco tipos de estratégias:

1) evitación del tema o ítem, por falta de vocabulario o simplemente porque no se continúa el mensaje; 2) paráfrasis o estrategias basadas en la interlengua o en la L2 – mediante la aproximación, acuñación de nuevos términos, descripción y circunloquio-; 3) transferencia consciente o aquellas basadas en la intralengua o en la L1 – mediante la traducción literal, cambio de código o préstamo-; 4) solicitud de ayuda (a un nativo o bien a través de la consulta de un diccionario); y, por último, 5) mímica (uso de técnicas no verbales para referirse a un objeto o evento).

As atividades para o desenvolvimento da Interação Oral (em diante, IO) sugeridas pelo *Programa de Espanhol* (2002: 9) e que foram implementadas em sala passam por:

- Interagir, com certa fluidez, em situações habituais, especialmente no âmbito da escola, ainda que com algumas repetições e interferências.
- Estabelecer contactos sociais numa ampla gama de situações.
- Utilizar formas de cortesia habituais para chamar a atenção e cumprimentar.
- Expressar gostos e preferências, oferecer ajuda, convidar, aceitar / recusar e desculpar-se.
- Relatar ações quotidianas.
- Resolver situações de “vazio de comunicação” com fórmulas sociais (falar do tempo, das crianças, da saúde, etc.).
- Planear uma atividade, fazer sugestões, reagir a propostas, expressar acordo ou desacordo.
- Pedir e oferecer objetos e serviços de uso quotidiano (nas compras, nos transportes, nos correios, na residência...).
- Pedir e dar informação sobre a localização de um lugar, assim como sobre o caminho a seguir, com a ajuda de gestos e planos.
- Disponibilizar e pedir dados pessoais: nacionalidade, residência, atividades de trabalho e de tempos livres, preferências, amizades...).
- Solicitar ou emitir um ponto de vista pessoal numa discussão, sobre um tema de interesse geral.
- Fazer compreender as suas opiniões e reações para encontrar uma solução para questões práticas.
- Expressar ideias e opiniões, numa reunião, sobre temas conhecidos, embora com dificuldades e com a ajuda dos interlocutores.

No que diz respeito às atitudes, o aluno deverá mostrar interesse em comunicar oralmente, arriscando e participando reflexiva e criticamente em diferentes situações comunicativas. Estes parâmetros vão de encontro aos objetivos propostos para o projeto. Adiante no plano atitudinal, é importante salientar que, segundo o *Programa* do Ministério (2002: 10), a metodologia implementada terá como objetivos que o aluno consiga:

perder o medo de errar e reconhecer os erros como parte integrante do processo de aprendizagem; mostrar interesse em ultrapassar as dificuldades decorrentes da falta de elementos linguísticos, explorando ao máximo os conhecimentos e as estratégias comunicativas disponíveis; querer superar as interferências entre o português e o espanhol, desenvolvendo para isso estratégias adequadas; avaliar os progressos na expressão oral.

No caso concreto desta investigação, o desenvolvimento das estratégias afetivas e atitudinais (o saber ser, segundo as competências gerais de que fala o QECR, 2001) foram monitorizadas dos inquéritos de autorregulação (Anexo III) que serão abordados no capítulo II.

Esta secção concluiu-se com a súmula principal dos documentos orientadores que colocam o aluno no centro da aprendizagem segundo a abordagem comunicativa, valorizando e priorizando a oralidade no ensino da L.E.

2. Contexto de intervenção

Neste capítulo cabe a análise do contexto de intervenção e da implementação do projeto de intervenção levada a cabo no ano letivo de 2015/2016.

2.1 A Escola

A Escola a intervir neste projeto é de ensino gratuito através de um Contrato de Associação entre a Escola e o Estado Português e o seu território educativo compreende

as freguesias de Requião, Vale de S. Martinho, Cruz e a União de freguesias de S. Cosme do Vale, Telhado e Portela.

O Projeto Educativo (2013), em vigor no presente triénio, contempla “como preocupação central a oferta de um ensino de qualidade, ajustado às exigências de uma sociedade cada vez mais complexa e competitiva e que impõem, aos cidadãos ativos e informados, a necessidade de utilizarem um conjunto diversificado de competências, conhecimentos e saberes”. Esta acaba mesmo por ser a missão do estabelecimento de ensino.

O Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras estipulou como meta para a Língua Espanhola 90% de sucesso para este ano letivo. A Oralidade tem um peso de 30% nos critérios de avaliação da disciplina. Parte do Plano Anual de Atividades do Departamento está também um Curso de Espanhol no dia 27, 28 e 29 de novembro de 2015 em Pontevedra para esta turma.

No que diz respeito a Projetos contemplados no Projeto Educativo no âmbito das Línguas, encontramos o Projeto *Cambridge English Schools*, o Projeto Europeu Comenius, o Parlamento Europeu dos Jovens Interscholas (PEJ) e o *Project for Excellence in Getting Ideas Across* (PEGIA). Estes projetos visam para além das práticas de aprendizagens e de cidadania, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, onde se inclui o desenvolvimento das competências de compreensão e produção, mais especificamente a capacidade de exposição e argumentação.

2.2 A descrição da Turma alvo

A turma alvo a quem foi dirigido o projeto de intervenção é do 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias de uma escola privada com Contrato de Associação com o Ministério da Educação e é constituída por 31 alunos. Destes, 26 estão matriculados no 11º ano e os restantes 5 estão matriculados no 12º ano e encontram-se a realizar disciplinas às quais não obtiveram aprovação no ano letivo transato. Na disciplina de Espanhol estão 27 alunos inscritos, dos quais 13 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino. A média de idades dos inscritos é de 16 anos.

Quanto ao rendimento dos alunos e com base nas evidências do ano anterior, concluí que se tratava de uma turma com bons resultados à disciplina.

Dos dados recolhidos a partir dos documentos da Turma, constatei que o nível socioeconómico dos agregados familiares se situava entre baixo e médio. As habilitações dos Encarregados de Educação são as mais variadas.

Em sala, os alunos eram, de um modo geral, motivados comprovado por um ambiente tranquilo e confortável propício à aprendizagem. No que concerne ao comportamento, os alunos apresentaram-se muito conversadores, embora em simultâneo, confiantes e participativos. Apesar de tratar-se de uma Turma com um número grande de alunos, não houve comportamentos desajustados e, pelo contrário, apresentaram-se sempre bastante recetivos às atividades propostas.

Para poder identificar e delinear um retrato mais fidedigno da Turma e da aprendizagem da Língua Espanhola, foi concebido e aplicado um questionário inicial (incluído na fase de Diagnose da investigação), do qual se salientam a seguir as respostas mais relevantes para o presente estudo, junto com a descrição de resultados a partir de gráficos ilustrativos.

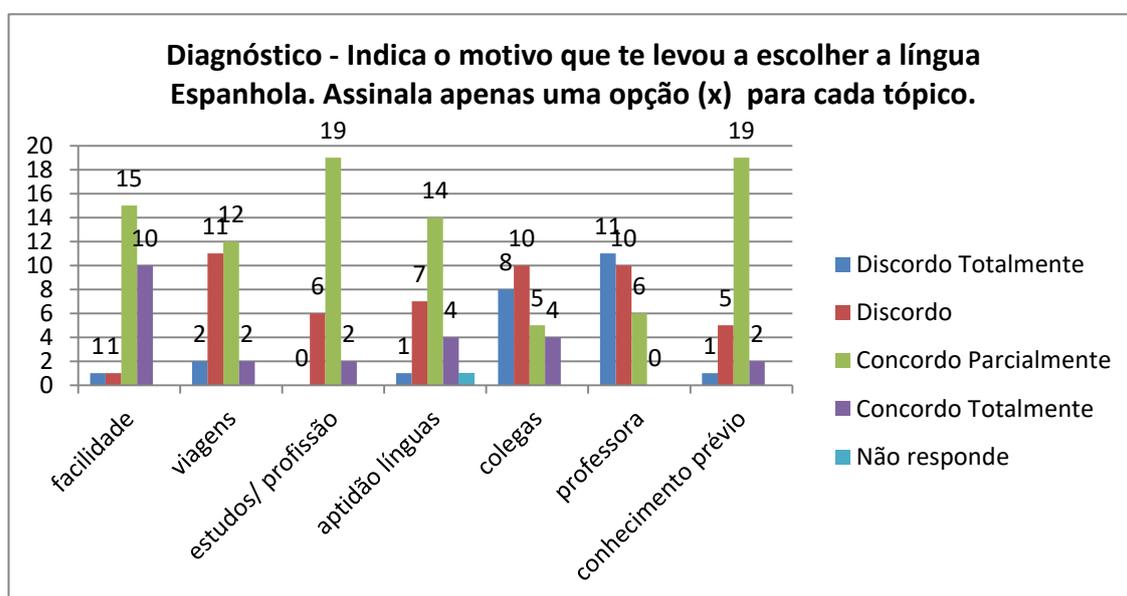


Gráfico 1 – Diagnóstico. Razões para a seleção da Língua

Esta é a primeira pergunta do questionário inicial, aplicado a 12 de janeiro de 2016 e, como tal, pretende averiguar o motivo de eleição da Língua Espanhola uma vez que se trata de uma disciplina optativa no Ensino Secundário. O aluno deve selecionar

um item dentro da escala de respostas que se propõe em função do grau de concordância ou discordância com a afirmação feita. A análise dos resultados aponta para o fator preponderante da facilidade de aprendizagem desta Língua (56% concordam parcialmente; 37% concordam totalmente) perfazendo 93% de respostas afirmativas. A relevância desta Língua para o seu futuro académico e/ou profissional (77.4% de respostas afirmativas). A seguir, o conhecimento prévio da língua e da cultura alvo (74.1% do total de respostas afirmativas) também é relevante. Os motivos mais relacionados com a motivação social – o conhecimento da professora (77.8% de respostas de discordância total e parcial) e a opinião/ escolha dos colegas (66.7% de opiniões discordantes) - são os que indicam mais oposição.

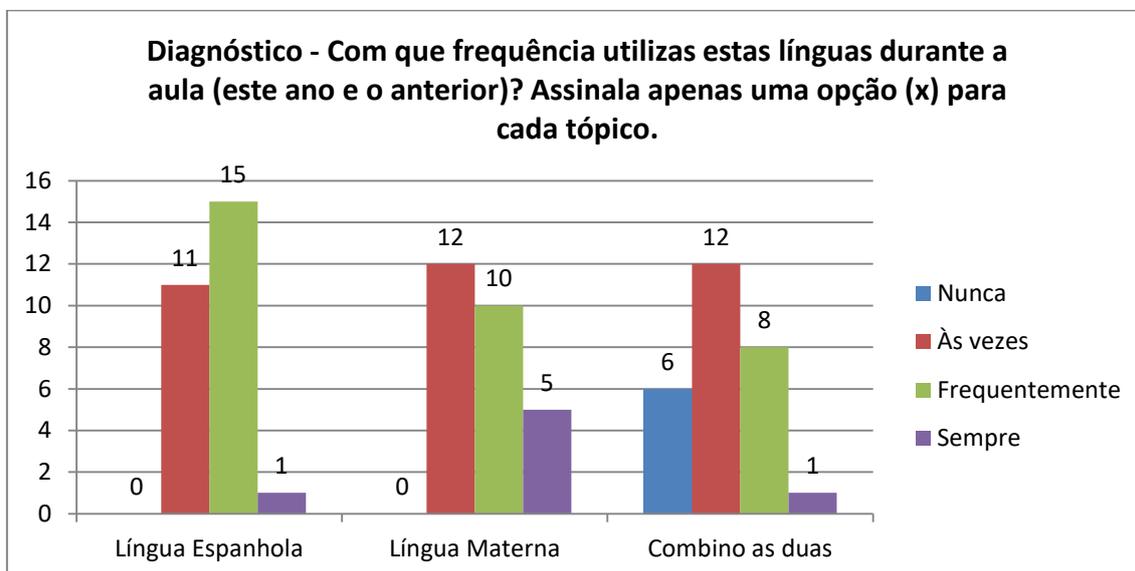


Gráfico 2 – Diagnóstico. Língua em uso na aula

Esta pergunta foi focalizada com o propósito de verificar a consciência do processo de expressão oral pois, em aula e com base na observação direta, verifica-se que os alunos utilizam na maioria das vezes uma mistura das duas línguas sem dar-se conta da estratégia, aliás apenas 22.2% afirma que nunca combina as duas línguas para se expressar. No entanto, as opções apontam para a utilização frequente da língua espanhola para comunicar (55.6% utiliza frequentemente a Língua Espanhola em sala). É de salientar o facto de que 18.5% das respostas indicam que falam sempre a língua materna.

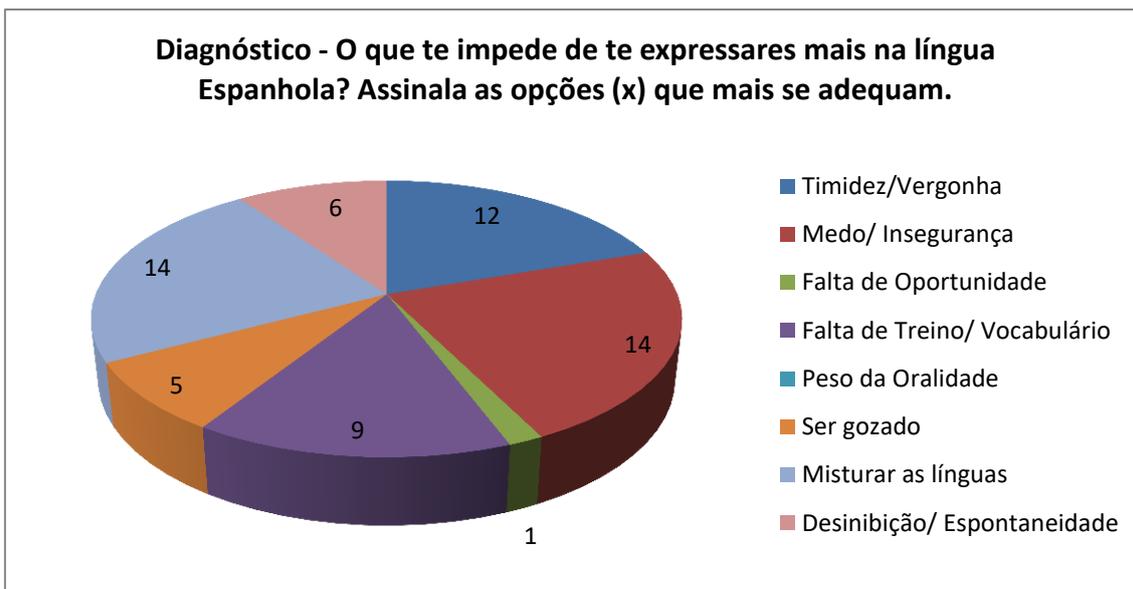


Gráfico 3 – Diagnóstico. Impedimentos para a expressão na língua-alvo

Uma vez que esta questão implicava a sinalização de uma ou mais opções, refere-se que foram assinalados 61 impedimentos, o que indica que há alunos que assinalaram mais de duas opções. Os impedimentos estão claramente relacionados com a componente afetiva: o medo/ insegurança (23%) e receio de misturar as línguas (igualmente, 23%). De seguida surge a timidez/ vergonha com 20% de respostas e a falta de treino/ léxico com 15%. Menos expressivos, porém também assinalados, surgem a desinibição/ espontaneidade (10%) e ser gozado (8%) e a falta de oportunidade (1%). O peso da oralidade na avaliação não foi assinalado.

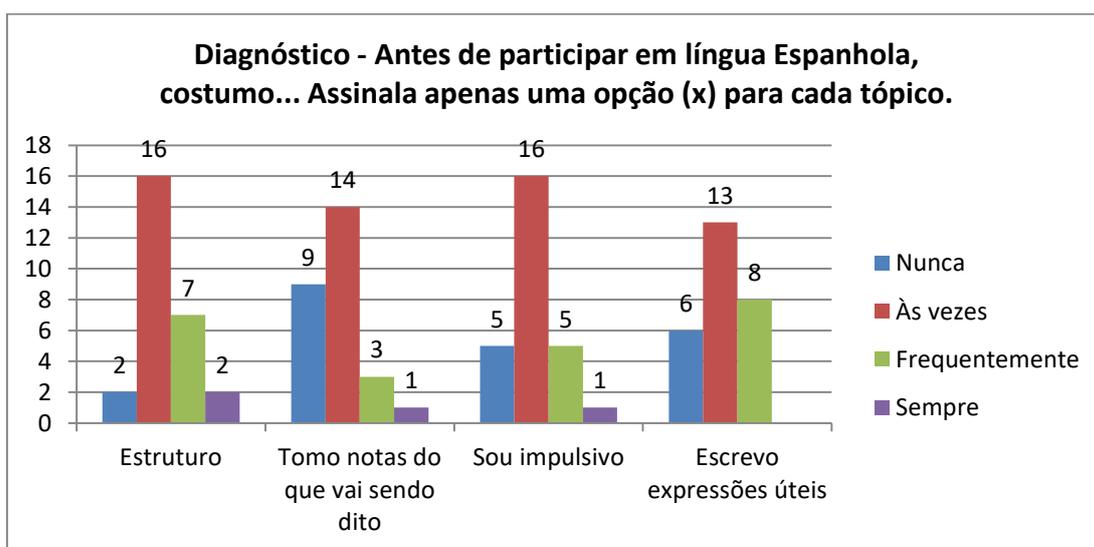


Gráfico 4 – Diagnóstico. Estratégias para a EO

Numa perspectiva de perceber o nível de consciencialização do processo da expressão oral, esta questão elenca quatro opções. Quando questionados sobre o recurso a estratégias do tipo metacognitivo, como a criação de uma estruturação mental do que se vai dizer, 27,9% dos alunos indica que usa esta estratégia frequentemente enquanto 59.2% afirma fazê-lo apenas às vezes. Na questão da utilização da expressão escrita como auxílio, tirando notas a modo de estratégia compensatória (antes, durante ou após a EO), 33.3% diz que nunca o faz, enquanto 51.9% o faz por vezes. O fator impulsividade como estratégia ou uma não estratégia, 59.2% dos alunos considera expressar-se com impulso às vezes, 18.5% frequentemente enquanto outros 18.5% considera nunca o fazer. A utilização de expressões úteis ou frases memorizadas foi assinalada 48.1% com o marcador “às vezes”, 29.6% frequentemente e 22.2% indica que não as utilizadas.

Nesta fase diagnóstica, podem retirar-se algumas conclusões iniciais que permitiram fazer comparações nas restantes fases da intervenção. A maioria dos alunos considera que a aprendizagem da língua Espanhola é acessível numa primeira abordagem e consideram também que em aula comunicam na maior parte do tempo na língua alvo. No entanto, quando questionados sobre impedimentos ou estratégias utilizadas na EO, as respostas já apontam para uma autorreflexão maior e uma autoavaliação da postura em relação a momentos de IO. A insegurança e/ou o medo como impedimento e a estruturação mental prévia do discurso implicam que haja uma gestão interna do aluno nos momentos de exposição à língua, ou seja, o aluno gere o discurso antes, durante e após os momentos de fala.

3. Plano de intervenção

O presente Projeto de Investigação, sob a temática da Gestão da expressão oral em interação, foi desenhado através do conhecimento do contexto pedagógico da turma alvo e dos documentos legais orientadores à Prática Educativa.

No sentido de identificar uma possível problemática de investigação, a observação direta (Anexo I) do contexto de sala de aula agilizou essa escolha, sendo que a escolha da temática supracitada recai na necessidade e relevância da oralidade na

aprendizagem de uma Língua Estrangeira e, obviamente, na escassez de recursos do aprendente para desenvolvimento da destreza oral num nível de Iniciação.

Após a temática do plano de intervenção decidida como prioritária, foram levantadas as seguintes questões de investigação:

- Como é feito o processo de gestão da expressão oral em interação dos aprendentes de língua estrangeira num nível A2?
- Que atividades são mais adequadas para estimular a interação e promover a reflexão sobre a aprendizagem da expressão oral num nível A2?
- Como é realizada a reflexão e avaliação do próprio aprendente sobre o seu processo/ atuação de expressão oral?

Delimitadas as linhas orientadoras, analisaram-se os documentos de referência da política linguística para o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras: o QECR (Conselho da Europa, 2001); o Programa de Espanhol (2002); e, o PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Estes documentos auxiliaram a delimitação dos objetivos do Projeto, que se seguem:

1. Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na interação da expressão oral;
2. Conhecer os mecanismos utilizados pelos alunos na gestão da comunicação;
3. Fazer com que os alunos desenvolvam estratégias de aprendizagem e comunicação através de estratégias didáticas adequadas ao perfil específico de cada aluno, com a intenção de que estes consigam atingir um maior nível de autorregulação no processo de aprendizagem de comunicação oral;
4. Promover a competência autónoma em relação à aprendizagem da Língua Estrangeira;
5. Avaliar o processo e os resultados da intervenção pedagógica na ótica dos alunos e do professor reflexivo em prática.

Os objetivos indicados no primeiro ponto serão implementados, perspectivados e avaliados mediante a intervenção pedagógico-didática em aulas de 55 minutos às terças e quintas-feiras de acordo com a calendarização do quadro seguinte:

Calendarização das intervenções					
1º Período		2º Período		3º Período	
novembro	Dezembro	janeiro	fevereiro	abril	maio
Avaliação diagnóstica (Observação de aulas)	3 – Regência 0 ² (Observação de aulas e aplicação de questionários)	5, 7, 12, 14, 19 e 21 Unidade - De viaje	16 e 18 Unidade - A la mesa	5, 7, 12 e 14 Unidade - Salud	3 e 5 Unidade - Vacaciones

Quadro 1 – Calendarização das intervenções

A intervenção foi assente em três grandes fases esquematizadas no quadro síntese abaixo.

Objetivos, estratégias de recolha de dados e informação		
Objetivos	Estratégias de recolha de dados	Tipo de informação a recolher
1- Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na interação da expressão oral.	Observação das aulas (Anexo I), aplicação do questionário inicial (Anexo II), para obter uma melhor descrição do grupo, diário do professor (anexo V), análise dos registos biográficos dos alunos e dos resultados dos testes (obj. 1)	Caracterização da turma; Competências e necessidades de aprendizagem dos alunos
2- Conhecer os mecanismos utilizados pelos alunos na gestão da comunicação.		Estratégias utilizadas para a interação oral
3-Fazer com que os alunos desenvolvam estratégias de aprendizagem e	Análise do desempenho nas atividades e aplicação de questionário inicial (Anexo II)	

² Ocorreu em dezembro pela tardia alteração de núcleo de estágio

<p>comunicação através de estratégias didáticas adequadas ao perfil específico de cada aluno, com a intenção de que estes consigam atingir um maior nível de autorregulação no processo de aprendizagem da comunicação oral.</p> <p>4- Promover a competência autónoma em relação à aprendizagem da Língua Estrangeira.</p> <p>5- Avaliar o processo e os resultados da intervenção pedagógica na ótica dos alunos e do professor reflexivo em prática nas várias fases da investigação-ação.</p>	(obj. 1 e 2)	
	<p>Pesquisa e criação de materiais e atividades didáticas</p> <p>(obj. 3 e 4)</p>	Desempenho dos alunos nas atividades .
	<p>Questionário de autorregulação da aprendizagem (em vários momentos da prática – Anexo III)</p> <p>(obj. 4)</p>	<p>Perceção e reflexão dos alunos sobre o valor das atividades realizadas</p> <p>(competências/ estratégias de aprendizagem e dificuldades)</p>
	<p>Questionário final sobre o projeto desenvolvido (Anexo IV)</p> <p>(obj. 5)</p>	<p>Perceções sobre o professor, o processo e o grupo</p> <p>Reflexões sobre os benefícios de um maior domínio no processo de autorregulação da aprendizagem nas diversas fases da investigação-ação.</p>

Quadro 2 – Quadro síntese da intervenção

Participei igualmente noutras atividades importantes para a realização da prática pedagógica, nomeadamente algumas atividades do Plano Anual de Atividades da Escola, e outras atividades/festividades da escola/comunidade educativa:

- Realização de trabalhos, decoração e comemoração do *Día de los Reyes*
- Realização de trabalhos, decoração e comemoração do *Día del Español* (Anexo VII)
- Participação no Jornal da Escola
- Presença nas reuniões de Conselho de Turma

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A Prática Pedagógica inclui imensos fatores, vertentes e dinâmicas e dimensões que, aliadas e conjugadas entre si, permitem uma visão holística e global do processo de ensino-aprendizagem. Tendo este pensamento em consideração, foi elaborado e implementado um conjunto variado de atividades que está direta e/ou indiretamente ligado ao Projeto de intervenção e investigação sob o tema “A gestão da Expressão Oral na Interação”.

Neste capítulo, após uma breve descrição da metodologia de investigação irei abordar as fases da intervenção cruzando-as com os instrumentos de recolha e os conceitos das atividades de IO.

1. Metodologia de Investigação e Instrumentos de recolha

Como já referido na Introdução deste relatório, a metodologia de investigação-ação é interventiva e espiralada em si, tal como indicada no Projeto inicial. Pretendeu-se uma planificação cuidada, a implementação das atividades e a avaliação das mesmas práticas docentes de forma a reestruturar em diferentes ciclos investigativos, estruturados em espiral, como indicado no ponto 3 do capítulo I. Kemmis & Henry (1989: 2) falam da investigação-ação como:

[...] una forma de investigación emprendida por los participantes en situaciones sociales con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de las propias prácticas sociales y educativas, así como la comprensión de dichas prácticas y de las situaciones en las cuales éstas se llevan a cabo.

De modo a obter dados concretos que orientassem ou evidenciassem o meu projeto, criei vários instrumentos de recolha de dados (três inquéritos por questionário apresentados nos Anexos II, III e IV) aliados aos meus registos de observação direta (ficha de recolha de dados, apresentada no Anexo I) e notas do diário do professor (Anexo V). Os dados resultantes destes instrumentos de investigação (inquéritos e

grelha de observação direta) serão analisados ao longo da descrição das fases de intervenção que se seguem.

Para o ensino de línguas estrangeiras, neste caso o Espanhol, foi também utilizada a metodologia acional com “*enfoque por tareas*” como já referido no ponto 1.4. Neste sentido, as atividades projetadas culminam todas numa tarefa final de caráter colaborativo para permitir a IO. Na fase de diagnóstico, o inquérito inicial serviu para desenhar um retrato sócio-biográfico do público-alvo, reforçando a potencialidade do Projeto e diagnosticando as necessidades dos alunos, fatos essenciais para a escolha da tipologia discursiva e modalidade das tarefas finais que incluíram “*juego de roles*”, entrevista e debate.

Através de atividades possibilitadoras (que permitem ir adquirindo saberes e competências para desenvolver a tarefa final), os alunos puseram em prática diferentes tipos de conteúdos (lexicais, gramaticais, funcionais, socioculturais, estratégicos, entre outros). Estas atividades prévias implicaram a inclusão de documentos autênticos, através dos quais se fornecia o *input* linguístico como audição de músicas, visualização de vídeos (como modelagem), exploração de imagens, adivinhação, expressão e intercâmbio de opiniões. Desta forma, o desenho das unidades didáticas tinha por objetivo que o aluno fosse adquirindo competências, conhecimentos e estratégias para desenvolver a sua competência comunicativa.

De seguida, apresentam-se e analisam-se progressivamente as principais atividades realizadas no âmbito do Projeto de forma gráfica.

2. Descrição da fase inicial do projeto: instrumentos e ações

No quadro seguinte, encontra-se de forma sintética um esquema da fase inicial, apresentando os instrumentos de investigação desenhados para servir os objetivos do projeto. Este quadro refere-se à unidade didática *De viaje* e serve, fundamentalmente, para orientar a ação em consonância com os dados recolhidos no diário do professor (Anexo V, p. 77) donde resultaram os seguintes ecos da sala de aula: Timidez; Medo; Falar em Português; Misturar línguas; Vocabulário limitado; Discurso pouco estruturado; Respostas curtas (sim/não); Fraca expressão de opinião; Interação muito guiada; Recurso à escrita para falar.

Síntese		
Fase do Projeto	Unidades lecionadas	Instrumentos de Investigação
Inicial	<i>De viaje</i> – janeiro 16	Observação direta (Anexo I) Inquérito Inicial (12/01/16 – Anexo II) Diário do Professor (Anexo V)
1- Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na interação da expressão oral. 2- Conhecer os mecanismos utilizados pelos alunos na gestão da comunicação.		

Quadro 3 – Síntese fase inicial.

As atividades prévias culminaram numa atividade que englobou o grupo todo em que os alunos teriam de concordar ou discordar sobre propostas de intercâmbio de casa para férias – os grupos trocavam entre si informações das casas escolhidas para ponderarem o intercâmbio de casa – uma versão mais elaborada de *couch surfing*.

Nesta fase inicial do treino em estratégias, as atividades de interação são muito guiadas nesta fase para concretizar os objetivos. Como especifica Varó (1993: 147):

Las tareas de práctica controlada son las adecuadas para esta primera fase de elaboración cognitiva (...) Las tareas pasan a ser controladas por el profesor y por el alumno; es decir, el profesor a cediendo en su intervención mientras el alumno gana en la suya, aumentando ésta de manera progresiva, hasta que llega a poder trabajar de manera autónoma.

As atividades que se seguem evidenciam uma sequência longa de tarefas para ir dotando os alunos de competências estratégicas e de negociação. A lógica passou pela inclusão de um *input* significativo, a discussão (mostrar acordo, desacordo), questionário (dar opinião – Anexo VI, p. 79) e preparação de uma viagem (negociação). Estas competências culminam na interação final pois são necessárias à atividade de intercâmbio de casa (Anexo VI, p. 80).

Descrição das atividades



Quadro 4 – Quadro-síntese de atividades da fase inicial.

2.1. *Buzz groups*

Para partir de um ponto relevante da IO, implementou-se uma discussão. Um *buzz group* é uma pequena discussão ou conversa que implica uma decisão final. A este nível e fase do projeto, pretendeu-se que esta discussão fosse quase informal e espontânea. Assim, preparando o *buzz group*, os alunos interagiram de forma quase que inconsciente na língua-meta, utilizando as suas competências estratégicas para tentar chegar a um consenso global. Harmer (2001: 350) contextualiza esta atividade de IO como “*Buzz groups: these can be used for a whole range of discussions. We might want them to discuss what should include in a news broadcast or have a quick conversation about the right kind of music for a wedding or a party*”.

Neste momento cabe a análise de outras questões aplicadas no inquérito por questionário inicial elaborado e aplicado no dia 12 de janeiro de 2016 tendo em conta a idade dos alunos do grupo-alvo e também o seu nível de língua A2 segundo o QECR (2001). Como se trata de um nível de aprendizagem elementar na L2, apliquei o questionário na língua materna para garantir a compreensão das perguntas e opções de

respostas. Além do mais, para obter validade empírica, o mesmo questionário foi pilotado com um grupo do mesmo nível de língua a 7 de janeiro de 2016.

As perguntas, feitas de forma fechada (com a escala de frequência nunca, às vezes, frequentemente, sempre), pretendiam ser claras e apresentavam opções de resposta simples com instruções precisas. Com o fim de obter respostas autênticas, o questionário foi aplicado em anonimato.

De forma a fazer a triangulação de dados e obter uma correlação com os objetivos propostos pelo Projeto, selecionei para posterior análise as questões do primeiro questionário que, por um lado, estão diretamente ligadas à autorregulação e, por outro, permitem obter um nível de consecução das potencialidades do mesmo.

A questão seis do questionário pretende interpretar quais as estratégias que os alunos utilizam quando se encontram com dificuldades em expressar-se. De certa forma, pretende-se entender se os alunos utilizam processos estratégicos de remediação. As opções apresentadas são: utilizo a língua materna; mímica; sinónimos (paráfrase); língua materna com sotaque espanhol (*portunhol*); solicito ajuda ou simplifico.

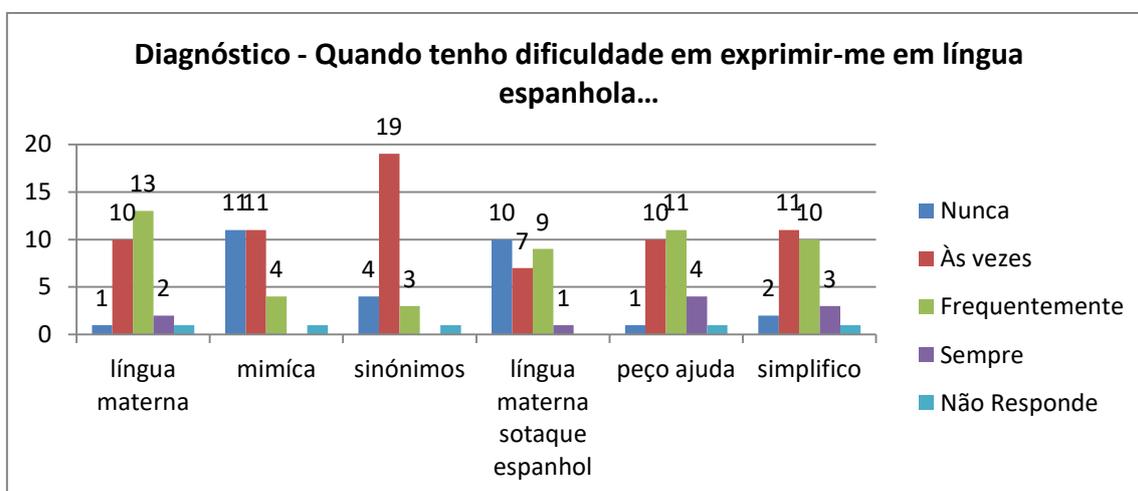


Gráfico 5 – Diagnóstico. Estratégias utilizadas perante dificuldades.

As estratégias que são mais utilizadas (frequentemente e sempre) quando há dificuldades na Oralidade são identificadas como usar a língua materna (15); pedir ajuda (15) e simplificar (14). Por outro lado, as estratégias menos utilizadas (marcador às vezes e nunca) são o recurso a sinónimos (23); usar mímica (22) e usar a língua materna com sotaque espanhol (17). De salientar, são as respostas relativas à utilização da língua materna com sotaque espanhol com 10 respostas mais frequentes e 17 menos

frequentes. Esta situação poderá ser justificada por um certa falta de segurança no próprio desempenho oral do aluno.

O aspeto atitudinal perante a oralidade foi abordado na questão sete.

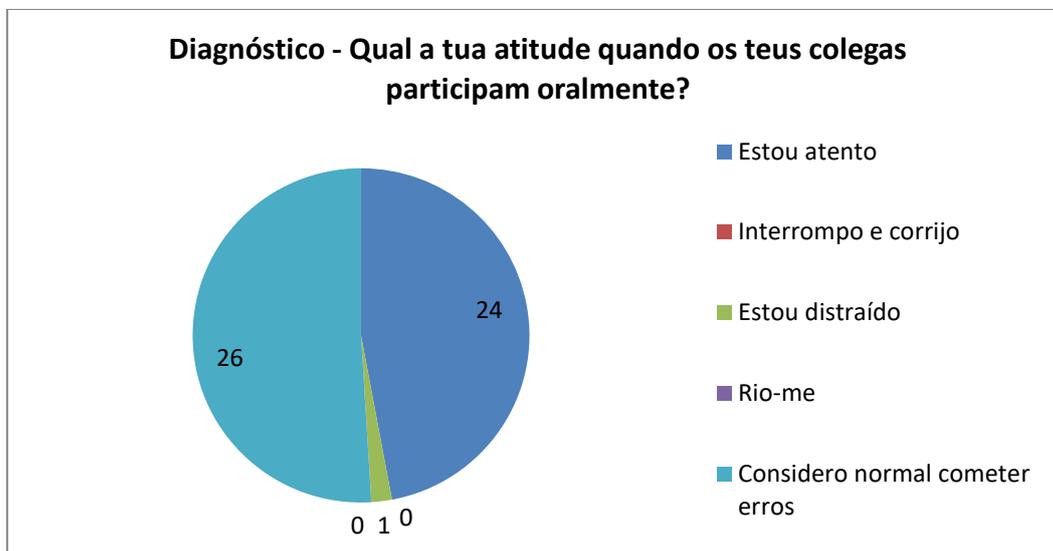


Gráfico 6 – Diagnóstico. Atitudes com os outros.

As opções de respostas apresentadas aos alunos foram; estou atento; interrompo e corrijo; estou distraído; rio-me e considero normal cometer erros. Os alunos assinalaram um comportamento muito positivo em relação à participação oral dos pares: estou atento (24) e considero normal cometer erros (26). Como reflexão, este comportamento é natural numa aula de língua estrangeira num nível elementar pois é também uma estratégia para a IO.

Para aferir a opinião dos alunos em relação às atividades, foram apresentadas as seguintes atividades de IO, EO e de outros domínios: diálogos/ trabalho em pares; *juego de roles*; monólogos; escrever cartas/ chats; audição de músicas; dramatizações; debates; leituras e jogos interativos.

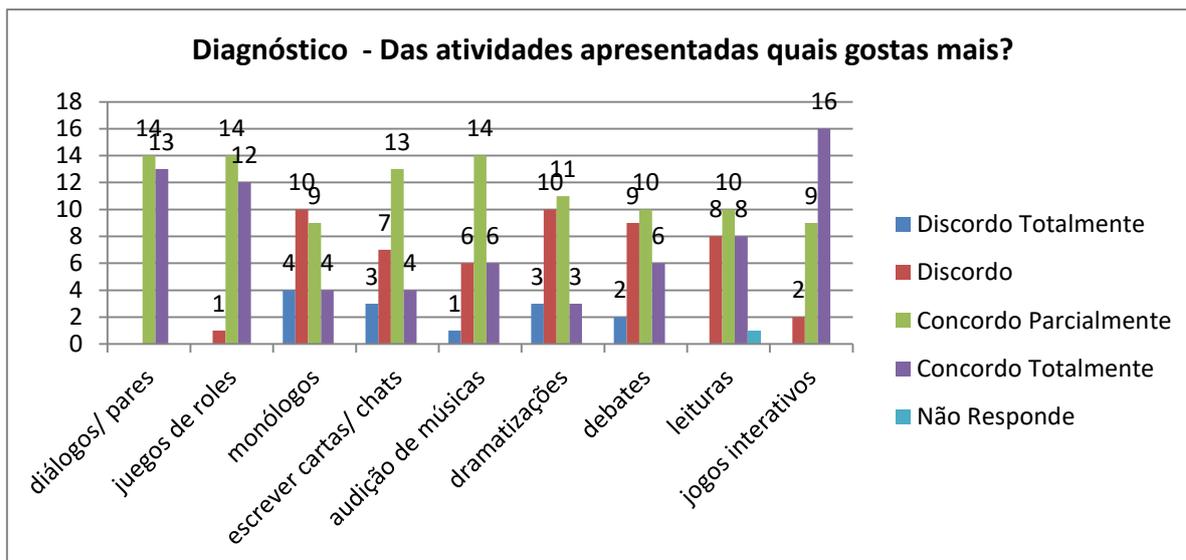


Gráfico 7 – Diagnóstico. Atividades em aula preferidas.

As atividades que são mais consensuais são os diálogos (100% de respostas positivas) e os *juegos de roles* (96.3%). Os jogos interativos (60% concorda totalmente) são também das opções mais expressivas e poderá ser justificada pela faixa etária dos alunos. Verifica-se, no entanto, um número de respostas mais negativas (marcadores discordo e discordo totalmente) associados aos monólogos (14) e escrever cartas/ chats (10). Estas atividades escolhidas apoiam o meu plano de intervenção, pois interferem nas propostas que apresentei aos alunos.

A questão nove implica uma reflexão sobre o desempenho pessoal e também verificar a postura global em relação ao desenvolvimento das competências orais. As opções apresentadas foram: exprimir opiniões pessoais; gerir conversas sociais; interagir em situações; fazer e responder a perguntas; comunicar sobre tempo livre; e, trocar ideias.

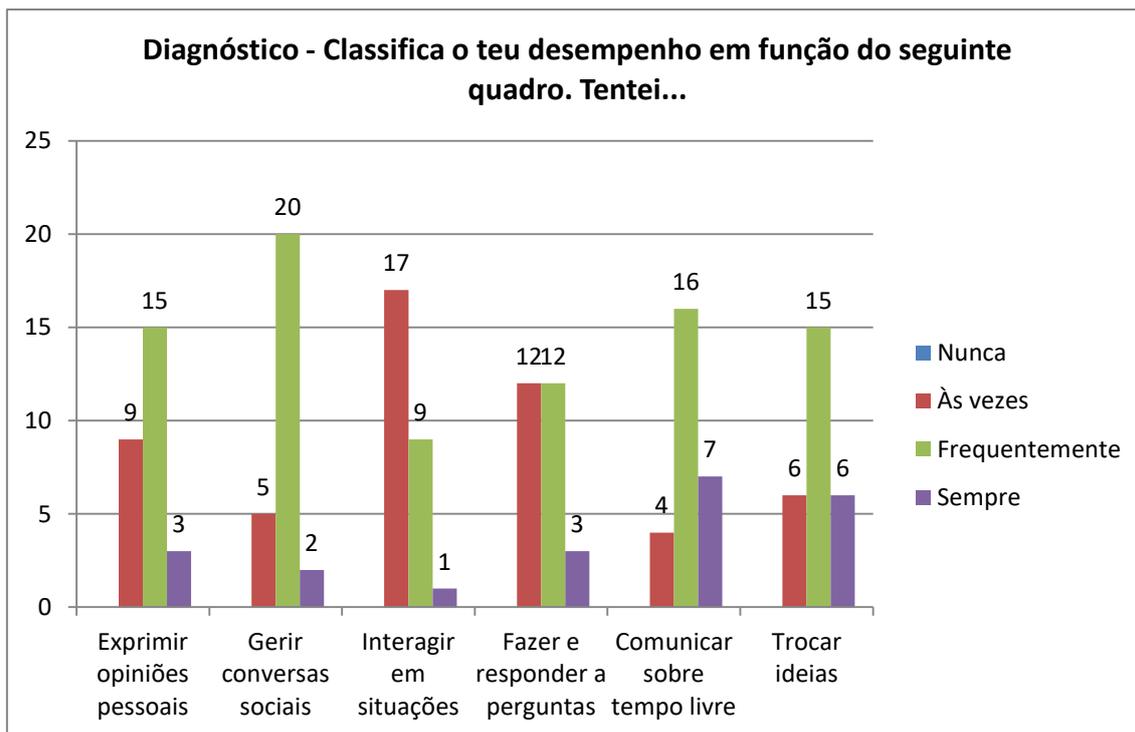


Gráfico 8 – Diagnóstico. Autoavaliação do desempenho.

As opções assinaladas mais utilizadas (marcadores frequentemente e sempre) são comunicar sobre tempo livre (23); gerir conversas sociais (22) e trocar ideias (21). No lado contrário, as opções assinaladas com menos frequência (marcador às vezes) recaem em interagir em situações (17); fazer e responder a perguntas (12) e expressar opiniões pessoais (9). De salientar que o marcador nunca não foi assinalado.

Esta última questão pretende ser não só um ponto de partida sobre a IO em geral mas também um exercício de autorregulação das aprendizagens. Como tal esta pergunta está presente nos questionários de autorregulação nas fases do Projeto.

A relevância do Projeto na aprendizagem dos alunos e em mim como profissional é revestida com reflexividade na adaptação de recursos, focalização dos objetivos e direção da investigação-ação. Como tal, apresento de seguida alguns dados recolhidos do diário do professor (Anexo V) reflexo da análise de grelhas de observação direta (Anexo I): Diálogos controlados; Necessário recurso a leitura; Recurso a exemplos; Dificuldade na transição discursiva; Pouca articulação no turno de palavras

3. Descrição da fase intermédia do projeto: instrumentos e ações

O quadro que se encontra a seguir contempla uma síntese dos instrumentos de investigação utilizados nesta fase intermédia do projeto em articulação com os objetivos do mesmo e com a intervenção didática. Um primeiro inquérito foi aplicado após a unidade *A la mesa* e o segundo inquérito no final da unidade *Salud*.

Síntese		
Fase do Projeto	Unidades lecionadas	Instrumentos de Investigação
Intermédia	<i>A la mesa</i> – fevereiro 16 <i>Salud</i> – abril 16	Diário do Professor (Anexo V) Inquéritos de Autorregulação, aplicados a 18/02/2016 e 19/04/2016 (Anexo III)
3 - Fazer com que os alunos desenvolvam estratégias de aprendizagem e comunicação através de estratégias didáticas adequadas ao perfil específico de cada aluno, com a intenção de que estes consigam atingir um maior nível de autorregulação no processo de aprendizagem da comunicação oral.		
4 - Promover a competência autónoma em relação à aprendizagem da Língua Estrangeira.		

Quadro 5 – Síntese fase intermédia.

Para dar a conhecer a forma como a intervenção ocorreu na fase intermédia, apresenta-se uma descrição das unidades didáticas.

As atividades desta unidade didática foram crescendo com a introdução de vocabulário e com *input* linguístico significativo através de vídeos específicos para a aprendizagem de ELE, trabalhados por nível linguístico. A forma social trabalhada foi em pares.

A unidade foi finalizada com uma ficha de autorregulação (aplicada a 18/02/2016) com o intuito de provocar uma reflexão sobre a prestação individual de cada aluno (ponto de partida) sobre o domínio de referência do Projeto – Interação Oral.

Nesta fase, a tipologia de atividades trabalhadas em sala de aula abrange os *juegos de roles* do tipo social. O tema é a vida quotidiana e foram implementados de forma semilivre para desenvolver os objetivos do Projeto.

No quadro síntese, que se apresenta a seguir, indica a sequencialidade das atividades para o desenvolvimento da IO na fase intermédia. Através da organização de imagens, leitura de texto e apresentação de *input* num vídeo pretendem-se criar dois momentos de interação: num supermercado e num restaurante (Anexo VI, p. 82).



Quadro 6 – Fase intermédia. Quadro síntese de atividades da unidade “*A la mesa*”.

3.1. Simulações, *role-play* ou *juego de roles*

Em interação, as simulações desempenham um papel muito interessante que permite uma estrutura do discurso oral flexível, adaptada e até criativa. Ao potenciar a produção oral do aluno, este fica consciente do que é esperado dele com acesso prévio às funções da linguagem que terá de utilizar nos vários momentos da atividade. Neste sentido, a IO é restrita, sem riscos e com pouca autonomia. Sendo assim, considera-se que o *juego de roles*, embora limitativo, é um bom incentivo à interação pois cria à-vontade e autoconfiança para os alunos se exprimirem em Língua Estrangeira. A este respeito, Harmer (2001: 352) afirma:

When students are doing simulations and role-plays, they need to know exactly what the situation is, and they need to be given enough information about the background for them to function properly. Of course, we will allow them to be as creative as possible, but if they have almost no information, they may find this very difficult to do. (...)

Simulations and role-plays often work well when participants have to come to some kind of a decision.

Corson (1988: 110) acrescenta o ponto de vista da experiência fora de si que o *juego de roles* acarreta, como se fosse “pensar fora da caixa”:

The unprepared, unrehearsed dramatization used in role play is well suited to the interests and temperaments of senior school children. Drawing on material from any source, role play can be a telling device in its impact, providing an unforgettable experience for individuals attempting to think themselves into roles which are not their own.

Aliando os resultados do primeiro inquérito de autorregulação (Anexo III, p. 71) e as notas do diário do professor (Anexo V, p. 77) foram observados nesta fase: Diálogos semilivres e livres; Mais autonomia na comunicação oral; Respostas mais estruturadas; Justificação; Argumentação; Consciencialização do processo da interação.

Nesta fase intermédia pretendeu-se avançar nos objetivos do Projeto e introduziu-se a tipologia discursiva do Debate para promoção da IO. Nesta fase, a introdução do Debate respeitou a articulação dos conhecimentos prévios dos alunos como ponte para novos conhecimentos, pois os alunos haviam já trabalhado a temática em Filosofia como será explicado adiante na observação e reflexão das aulas.

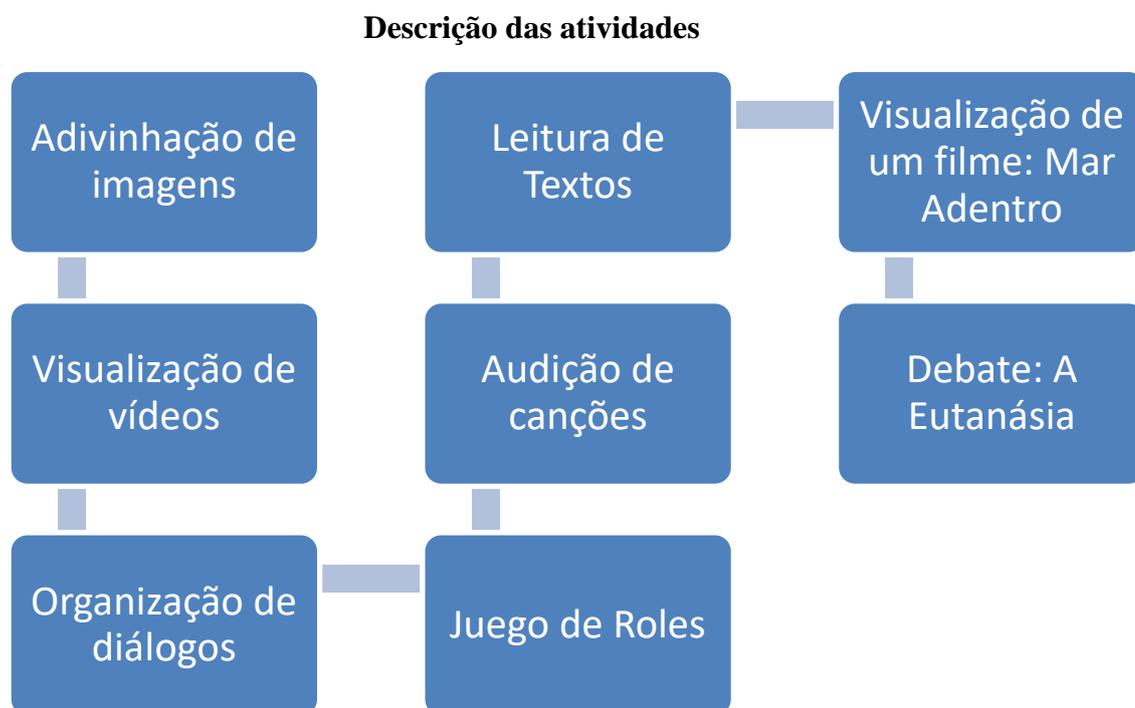
As atividades possibilitadoras incluíram os diferentes tipos de domínios da compreensão e produção oral e escrita. Promoveram-se, como *input* linguístico, materiais autênticos diversos desde as canções do mundo *hispanohablante* como “Pastillas para no soñar” (Anexo VI, p. 83), de Joaquín Sabina (1992), vídeos da

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía e o galardoado filme *Mar Adentro*, de Alejandro Amenábar.

A unidade incluiu então atividades sequenciadas como podemos ver no quadro 7. Para além do trabalho feito a nível do léxico, foi trabalhada a competência estratégica com a sùmula das expressões para mostrar a opinião, mostrar acordo/ desacordo, expressões para justificar, ordenar e enumerar razões (anexo VI, p. 84). Após a visualização do filme e transmissão de *input*, este trabalho do processo foi importante para a atividade final: O Debate (anexo VI, p. 85).

Neste ponto do projeto, trabalhou-se um nível de autonomia maior com uma tipologia discursiva livre, ou seja, comparando o nível de orientação entre as fases inicial e intermédia, o aluno é mais autónomo.

Como se pode ver no quadro seguinte, as atividades que os alunos desenvolveram consistiram em visualização de *input* linguístico significativo, leitura de textos; canções e reflexão e comparação entre debates:



Quadro 7 – Fase intermédia. Síntese de atividades da unidade “*Salud*”

3.2. O debate na fase intermédia

O debate é um tipo de atividade baseado na Interação Oral. Neste sentido, planeou-se a implementação de dois debates, um na fase intermédia e outro na fase final. O primeiro implica trabalhar a tipologia discursiva, o tema/ vocabulário, as funções e as estratégias necessárias à realização do debate. Para esse fim, recorreu-se a várias tarefas prévias, tendo em conta as indicações de Harmer (2001: 350): “In order for debates to be successful, students need to be given time to plan their arguments, often in groups. They can be directed to a series of points of view either for or against a proposition”.

Por outro lado, foram também tidas em conta as pautas dadas por Cassany (2003: 179) para uma meticolosa planificação dos debates:

- Formalizar los turnos de palabra de manera que todos los miembros de la clase puedan hablar y que nadie monopolice el debate;
- Dar papeles determinados a algunos alumnos: moderador, apuntador de incorrecciones y errores, evaluador, controlador del tiempo, apuntador de argumentos, observador, etc. Los mismos alumnos pueden encargarse de conducir el debate, si previamente se han definido las tareas;
- Dejar tiempo y documentación para que los alumnos preparen las intervenciones;
- Se puede jugar con el espacio del aula: poner juntos los alumnos que tienen la misma opinión, situar en un lugar destacado al moderador y al corrector, etc.;
- Evaluar la actividad desde un punto de vista comunicativo y lingüístico.

Depois da realização do debate no dia 19 de abril de 2016 e dentro da fase intermédia da investigação, foi aplicado novo inquérito (19/04/2016), respondido por 25 alunos (dois estiveram ausentes durante a maior parte das atividades), com o objetivo de desenvolver a autorregulação da aprendizagem através da reflexão sobre a prática e desempenho.

A estrutura do questionário é a seguinte: numa primeira parte é proposta uma reflexão sobre as atividades de EO e IO em geral; e, numa segunda parte, pretende-se

uma avaliação específica da tarefa final do debate onde o aluno assinala as opções que considera que fez durante a sua realização.

Desta forma, vai de encontro aos objetivos de aprendizagem e regula igualmente os aspetos atitudinais em relação ao trabalho realizado. A escala escolhida para este inquérito foi a de frequência: nunca, algumas vezes, quase sempre, sempre.

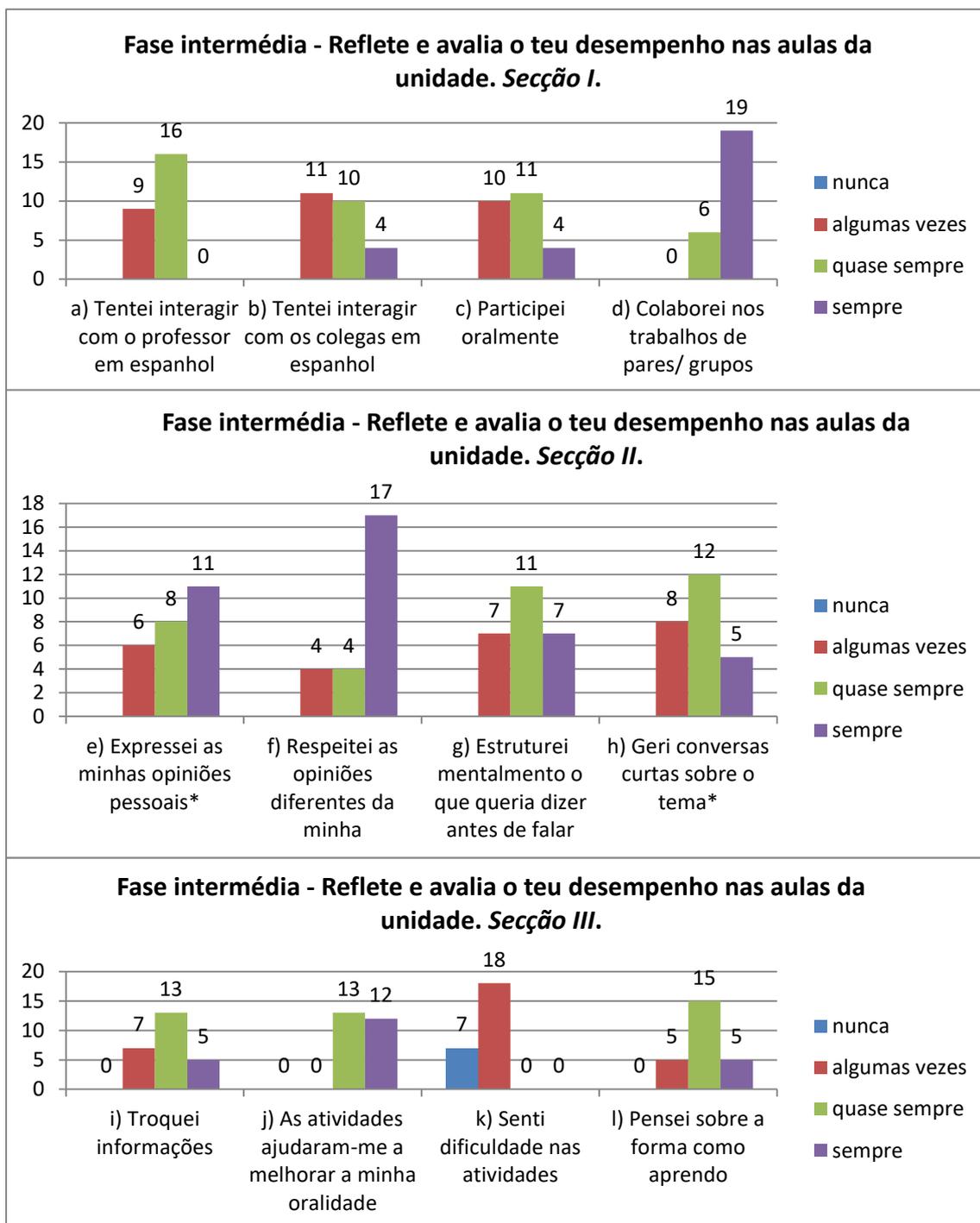


Gráfico 9 – Fase intermédia. Autoavaliação do desempenho fase intermédia (atividades em geral)

As competências afetivas, cognitivas e estratégias foram sendo trabalhadas ao longo da fase intermédia. Os dados que se conseguem extrair deste questionário são bastante evidentes, na secção I é possível ver que os alunos assumem interagir quase sempre em espanhol com o professor (16) e companheiros (14) e evidenciam participar oralmente na aula (15). Na secção II do gráfico, observamos que houve espaço e oportunidade para exprimir opiniões pessoais (19) e os alunos também indicaram conseguir gerir a IO em conversas curtas (17). Verificamos também na secção III que as atividades ajudaram a desenvolver a oralidade (25), e também para trocar informações (18). Nesta mesma secção, o grau de dificuldade atribuído às atividades (18) poderá dever-se à pouca prática e exposição a atividades que contemplem a EO e a IO. No que diz respeito ao processo de autonomia e autorregulação, os alunos indicam estruturar mentalmente no que querem dizer (18) e que pensam sobre a forma como aprendem (20). A colaboração nos trabalhos de pares e grupo (25) aliados ao respeito pela opinião contrária (21) são marcados pelo marcador sempre havendo igualmente uma evidente indicação da preferência do grupo por este tipo de atividades.

As opiniões são um pouco diferentes noutros pontos. Os alunos acabam por dividir-se entre os marcadores mais frequentes “quase sempre” no que diz respeito à estruturação, gestão de conversas curtas (descriptor QECR, 2001: 114) e intercâmbio de informações. Recordo que este questionário foi feito após o primeiro debate.

Para saber se as atividades propostas facilitaram uma melhoria da oralidade e o “aprender a aprender”, os alunos apontaram os marcadores de maior frequência. Há uma perspetiva de melhoria. Por outro lado, existe um número expressivo de alunos que indicou sentir dificuldades algumas vezes. Segundo Grenfell y Harris (1999: 55, apud Cea, 2016: 47):

El “aprender a aprender” conduce el proceso de aprendizaje de una L2 hacia un enfoque más centrado en conocer al aprendiz y en proponer respuestas didácticas específicas según su perfil de competencia estratégica, su estilo de aprendizaje, su estadio de desarrollo, estilo cognitivo y otras variables relevantes como la motivación y la autorregulación.

A questão número dois do inquérito por questionário fazia referência à tarefa final do debate, a seguir apresentam-se os dados aferidos sobre a mesma.

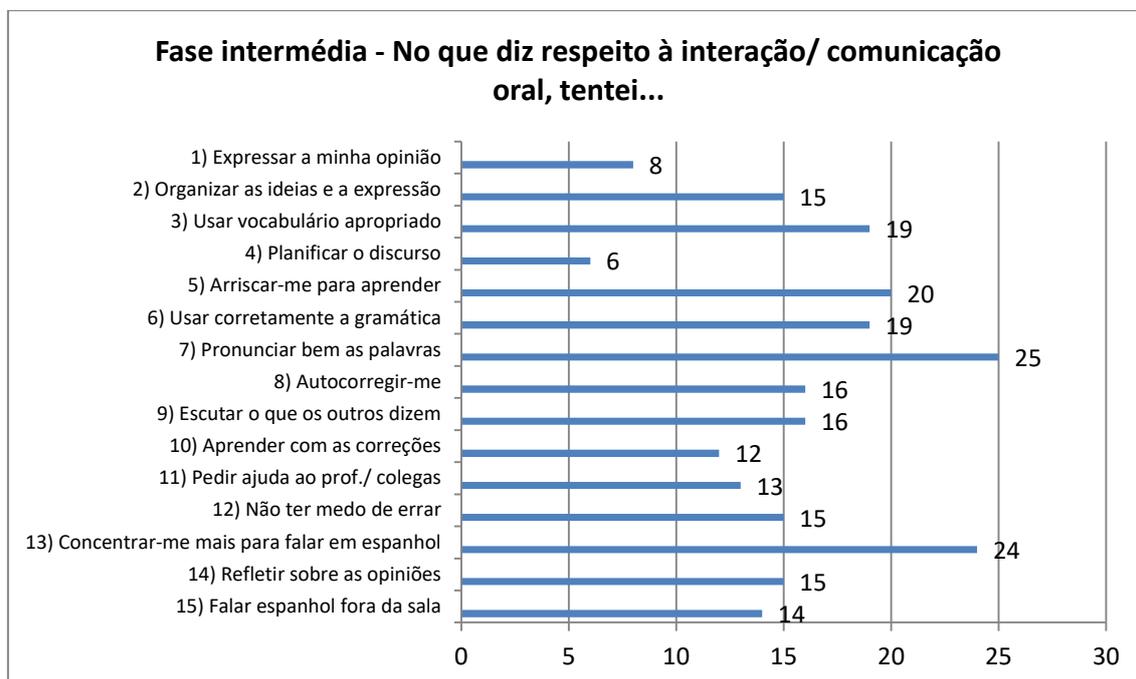


Gráfico 10 - Fase intermédia. Autoavaliação da interação oral na fase intermédia.

Das opções elencadas, o número expressivo de alunos (25) afirma tentar pronunciar bem as palavras, recorrendo para isso a estratégias cognitivas e metacognitivas, e alguns deles (24) admitem concentrar-se mais para falar espanhol. Significa que estas estratégias estiveram presentes aquando da sua estruturação e execução do discurso. Há igualmente uma preocupação formal com a língua, evidenciadas em arriscar para aprender (20 alunos manifestaram esta preocupação), usar corretamente a gramática (19), usar vocabulário adequado (19). Um facto particular é que a planificação do discurso havia sido sempre um marcador assinalado (inquérito inicial) e após o debate, para o qual os alunos tinham papéis atribuídos, o número de alunos que assinalou esta opção é pouco expressivo (6). Pois o facto de os papéis atribuídos implicarem a utilização das funções comunicativas para concordar, argumentar ou fundamentar implica uma preparação do discurso que os alunos efetivamente utilizaram. Esta implicação permitiu-me os seguintes ecos e evidências no diário do professor (Anexo V, p. 77): Consciencialização do processo da interação; Utilização de estratégias de interação: Articulação segura no turno de palavras; Mais facilidade na transição discursiva.

4. Descrição da fase final do projeto: instrumentos e ações

No quadro que se apresenta a seguir encontramos uma síntese da articulação dos instrumentos de investigação em função dos objetivos aquando da intervenção da unidade didática.

Síntese		
Fase do Projeto	Unidades lecionadas	Instrumentos de Investigação
Final	<i>Vacaciones</i> – maio 16	Inquérito Final, aplicado a 12/05/2016 (Anexo IV) Diário do Professor (Anexo V)
5- Avaliar o processo e os resultados da intervenção pedagógica na ótica dos alunos e do professor reflexivo em prática.		

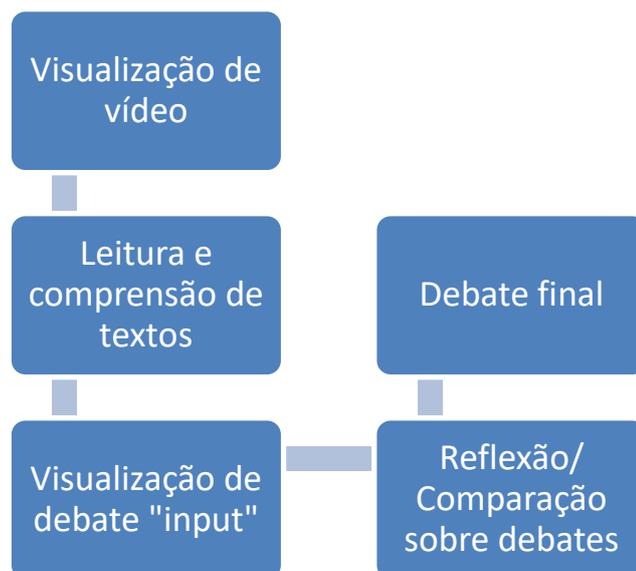
Quadro 8 – Síntese da fase final.

Nesta unidade intervencionada houve uma preocupação especial com a competência estratégica em relação aos outros domínios de aprendizagem. A preparação, feita em harmonia com os passos de aula, permitiu que os alunos tivessem uma abordagem diferente com o *input* linguístico real de um debate da RTVE.

As atividades que se apresentam no quadro seguinte estão sequenciadas para culminar na tarefa final. Após a visualização de um vídeo e análise de um gráfico como *calentamiento* (Anexo VI, p. 87), foram salientados e reforçados os conteúdos lexicais e estratégicos que permitiam a participação num debate de forma estruturada (Anexo VI, p. 84). Assim, os alunos teriam uma forma de comparação entre o debate da unidade didática anterior (protagonizado por eles próprios) e um debate televisivo sobre a temática da nova unidade didática. A tarefa do debate final foi planeada com contornos diferentes é explicada no próximo ponto.

Como se pode ver no quadro seguinte, as atividades que os alunos desenvolveram consistiram em visualização de *input* linguístico significativo, leitura de textos e reflexão e comparação entre debates:

Descrição das atividades



Quadro 9 – Fase final. Síntese de atividades da unidade “*Vacaciones*”.

4.1. O debate na fase final

A atividade final, proposta nesta unidade didática, pretendeu aliar a IO dos *juegos de roles* com a dos debates. Os alunos assumiram as posições como vários representantes, tomadores de decisão, aliando as competências estratégicas do debate. Este tipo de debate é chamado de “*balloon debate*” pela criação do ambiente e porque os participantes tomavam os papéis de personagens históricas. Neste caso específico, o tema do debate era “Cambio del calendario escolar en Portugal – vacaciones compartidas” e os alunos assumiram papéis de personagens reais como o/a Ministro/a da Educação, o/a Representante dos Encarregados de Educação, o/a Representante dos Alunos, etc. Neste sentido, Harmer (2001: 351) indica que “Participants in a balloon debate can represent occupations rather than specific characters; they can also take on the roles of different age-groups; hobby- enthusiasts or societies”.

Corson (1988:110) refere-se à variação dos *juegos de roles* com elementos integrados, como:

More important still, in sophisticated role play situations there is a fine integration of activities that are relevant to both communicative and analytic competence.

While being asked to assume the role of another by demonstrating the presumed communicative responses of that other, students are forced to undertake a double cognitive task: thinking about the social role of that other, and using language to project the interpretation of the role that they are thinking about.

Como instrumento de reflexão última, foi desenvolvido o inquérito final (Anexo IV) que permite a avaliação do Projeto tanto para alunos como para o professor em práticas pedagógicas.

Este questionário foi aplicado a 12 de maio de 2016 e a sua estrutura é semiaberta, de forma a medir qualitativa e quantitativamente a opiniões dos alunos. Neste sentido, o primeiro grupo de perguntas do questionário pretende que os alunos façam um balanço do sucesso das atividades propostas ao longo do Projeto, com a escala de sim e não. Novamente, as opções em escolha contemplam a competência estratégica, discursiva, atitudinal e sociocultural. O segundo grupo é aberto, pois permite a expressão da opinião livre sobre as atividades que os alunos preferiram e interagiram com espaço para a justificação dessa mesma escolha. A análise de conteúdo é necessária neste grupo.

A unidade didática terminou com outro debate com contornos de *juego de roles* (decidido em Supervisão), que pretendia articular as competências e os objetivos de aprendizagem dos alunos com os objetivos do Projeto.

A aplicação deste questionário após a intervenção pedagógica implica uma avaliação de todo o processo em estrita relação com o quinto objetivo do projeto.

Como se pode ver no gráfico 11, as opções apresentadas para reflexão e avaliação englobaram os seguintes itens: o carácter das atividades e materiais; as oportunidades criadas para participar em espanhol na sala de aula; a clareza das instruções dadas pelo professor; a dificuldade de execução das tarefas e atividades e as estratégias desenvolvidas para superá-la; o trabalho colaborativo; as atividades específicas para a EO e IO e o nível de confiança e segurança na interação em L.E. depois do projeto. Os resultados que se apresentam indicam que praticamente a imensa maioria dos alunos valorizou positivamente o tipo de atividades implementado em sala de aula.

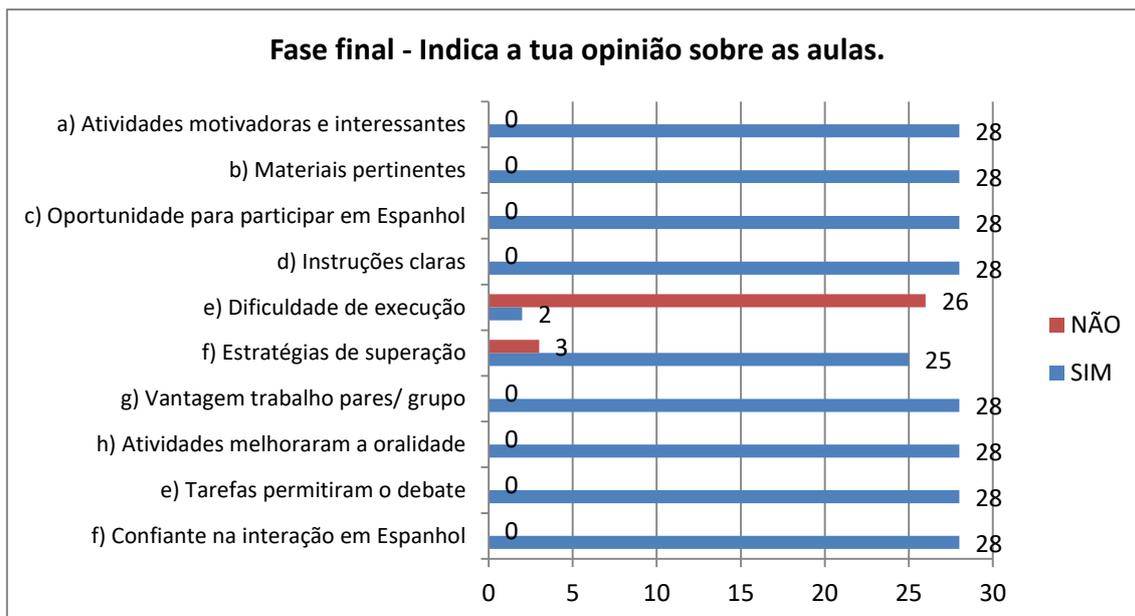


Gráfico 11 – Fase final. Opinião sobre as aulas intervencionadas.

As respostas destas questões indicam um trabalho realizado muito positivo e vantajoso para os alunos que reconhecem a sua evolução na disciplina e principalmente na IO. Todas as opções elencadas foram assinaladas pela grande maioria dos elementos da turma envolvidos no projeto. Podemos referir o facto de apenas 2 alunos terem referido que as tarefas propostas seriam de difícil execução e 3 indicarem que as estratégias para superar as dificuldades não foram suficientes. No entanto, através deste grupo de perguntas, permite-me afirmar que os objetivos do Projeto foram cumpridos.

O segundo grupo de questões compreende dois itens em que os alunos manifestaram a sua perspectiva sobre a eleição de atividades trabalhadas em aula. Neste sentido foram permitidas respostas abertas. Posteriormente, as respostas abertas foram categorizadas e quantificadas, como se mostra no grupo seguinte.



Gráfico 12 – Fase final. Atividades preferidas durante a intervenção.

Claramente existe uma predileção pelos debates trabalhados em sala (18). Contudo, os diálogos (6) e *juegos de roles* (6) foram também assinalados como preferidos. Existe, portanto, em resposta aberta uma óbvia inclinação para as atividades de IO tal como se projetava.

Do grupo total, apenas 13 alunos justificaram a sua resposta. Na justificação breve, os alunos apontaram várias razões desde a melhoria da sua oralidade (7) e, conseqüentemente, na disciplina (3) e outros fatores como a diversão (1) e o interesse/relevância para o futuro (2).

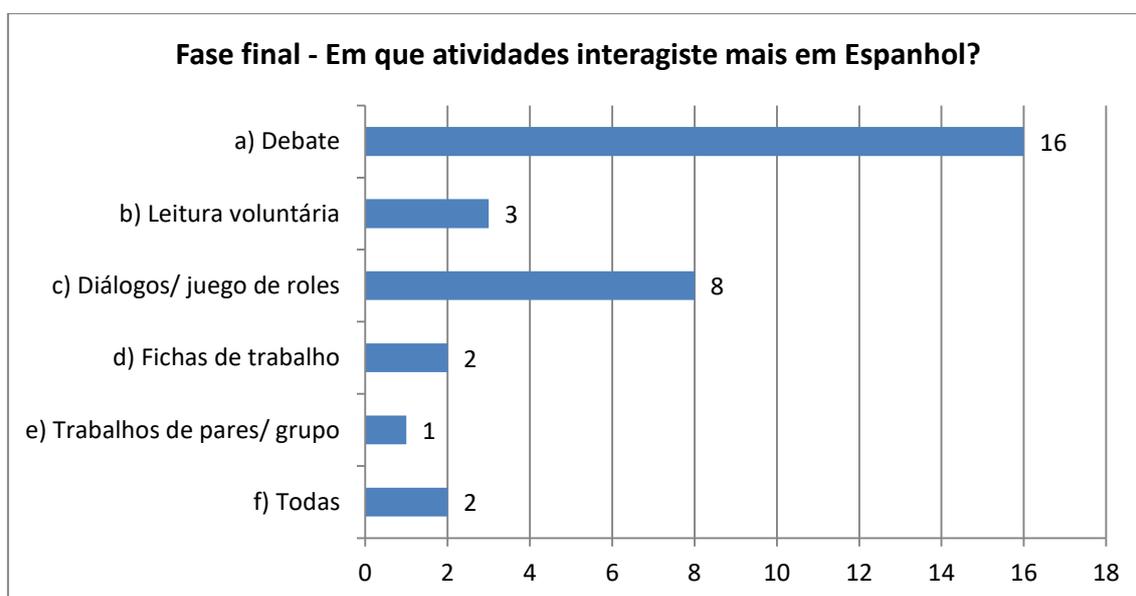


Gráfico 13 – Fase final. Interação

Esta pergunta serve para confirmar quais as atividades que os alunos consideraram Interação Oral. Das respostas obtidas continua a haver um destaque para o debate (16), seguido pelos diálogos e *juego de roles* (8). Curioso é o facto da leitura voluntária se encaixar nesta categoria para 3 alunos.

No que diz respeito à justificação, apenas 5 alunos apresentaram a sua opinião. As justificações para estas escolhas incluíram serem atividades feitas com alguma preparação (2) embora inesperadas (1) e implicarem comunicação e argumentação (2).

Como notas do diário do Professor (Anexo V, p. 77), saliento que se observou: uma consciencialização da importância do Projeto e dos objetivos de aprendizagem; e há uma valorização das modalidades discursivas em Língua Estrangeira com um ânimo evidente na realização das tarefas.

Em suma, os objetivos do Projeto foram desenvolvidos nas fases programadas, ainda que, de certa forma, um objetivo tenha sido atingido em transição nas três fases: Fazer com que os alunos desenvolvam estratégias de aprendizagem e comunicação através de estratégias didáticas adequadas ao perfil específico de cada aluno, com a intenção de que estes consigam atingir um maior nível de autorregulação no processo de aprendizagem de comunicação oral.

5. Avaliação global da intervenção

Neste ponto, é importante fazer uma avaliação holística de todo o projeto de investigação e guardar as palavras de Vilà i Santasusana apud Camps (2001: 91):

Consideramos la mejora en la competencia oral como el resultado de un proceso activo de construcción por parte del estudiante. Para ayudar realmente a aprender hace falta saber qué aprende un alumno o alumna en una situación concreta, de qué manera los contenidos que son objeto de aprendizaje son interiorizados e inciden en el dominio progresivo del discurso oral. Ello hace imprescindible el análisis evaluativo de las explicaciones orales que producen los alumnos y las alumnas.

Uma vez que nesta investigação foram implementados diversos recursos investigativos com a intenção de proporcionar a maior fiabilidade e rigor científico à investigação, neste apartado será feita uma análise de como foram alcançados ou não os diferentes objetivos de forma transversal, isto é, a partir dos resultados obtidos nos diferentes tipos de instrumentos de recolha de dados.

Para dar início a esta parte da análise, serão apresentados os dados recolhidos nos questionários inicial e final relativamente à utilização da língua espanhola, encontramos que na fase inicial há um número de 15 alunos que diz usar o espanhol na sala de aula, em quanto que na fase final da intervenção este número incrementa-se até

28 alunos como se pode ver no gráfico nº 14. Este aumento do uso da língua-alvo valida o sucesso da intervenção.

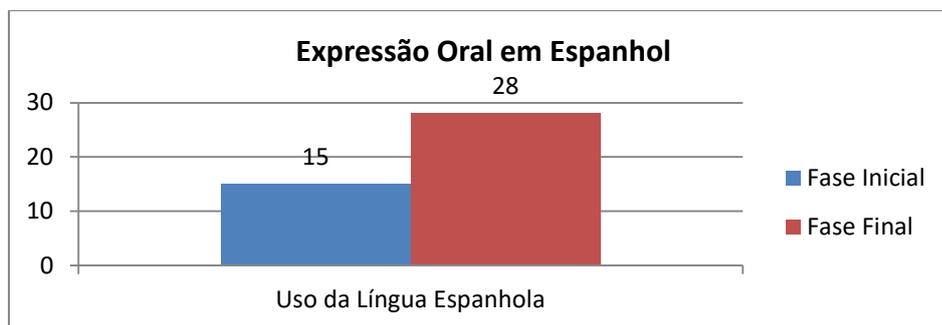


Gráfico 14 – Contraste da EO entre a Fase Inicial e Fase Final.

Este aumento da participação oral em Espanhol na segunda fase de investigação constata-se também noutros instrumentos de investigação como nas grelhas de observação direta (exemplo da fase inicial no Anexo I) e as notas do diário do professor (Anexo V).

No gráfico que se segue, e continuando com os dados dos questionários, comparamos atividades preferidas dos alunos nos mesmos dois momentos para podermos verificar a alteração significativa da atitude perante a EO e a IO. Confirmamos que as opiniões sobre o debate tornaram-se significativamente mais positivas, uma vez que no questionário inicial apenas 8 alunos preferem o debate, enquanto 18 alunos afirmam gostar deste tipo de atividade na fase final. No entanto, como se pode verificar no gráfico nº 15, as outras atividades perdem algum protagonismo, principalmente o trabalho de pares (3).

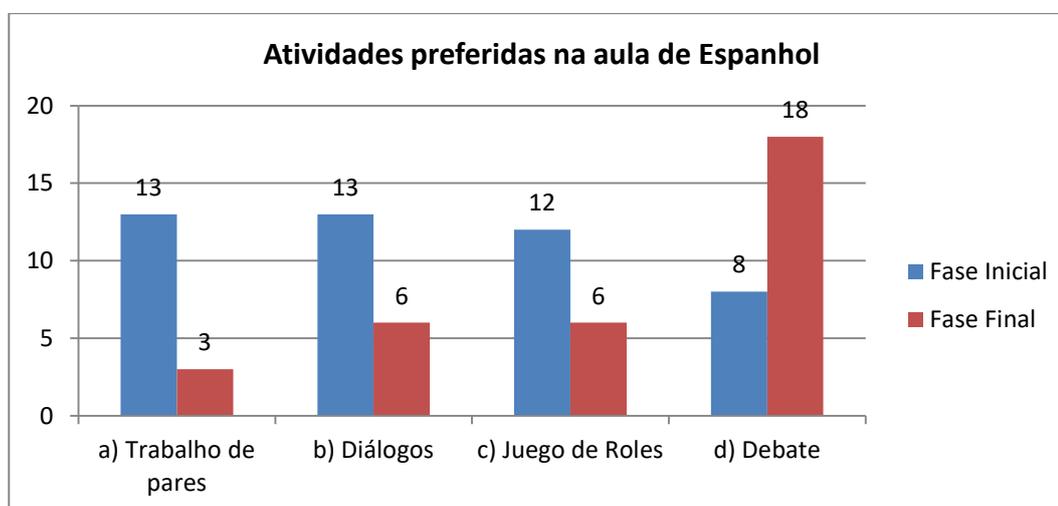


Gráfico 15 – Contraste da preferência das atividades da Fase Inicial e Final.

6 – Considerações finais

As línguas humanas são essencialmente diferentes das outras linguagens pois as primeiras regem-se por regras sociais adquiridas pelo falante à medida que este interage com os outros e evolui. Esta evolução permite a vida em comunidade, num mundo cada vez mais global.

No contexto escolar e devido a vários fatores, a oralidade é a competência menos trabalhada em sala de aula. No caso das línguas estrangeiras, a Expressão Oral é primordial pois ativa outras competências importantes para o desenvolvimento do aprendente a vários níveis. De facto, pude comprovar que a carga horária e os extensos programas podem afetar a qualidade e quantidade das atividades propostas. Por outro lado, com uma planificação eficaz e com atividades motivadoras é possível trabalhar a Interação Oral até em articulação temática com as demais áreas curriculares.

Trabalhei, ao longo da intervenção, atividades de todas as *skills*. No entanto, como o projeto incidiu sobre a oralidade, as atividades potenciadoras desta competência foram pensadas e implementadas considerando os resultados/ opiniões do questionário diagnóstico e de autorregulação, refletindo sobre necessidades de aprendizagem. Neste sentido, os materiais utilizados foram sempre autênticos ou *realia*; foi também diversificado o tipo de tarefa: individuais, pares, pequeno e grande grupo, com o objetivo de motivar e incentivar os alunos a participar em LE, respeitando os estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas; introduzi questões atuais geradoras de discussões e debates, desenvolvendo o pensamento e espírito crítico dos alunos, motivando-os a expressar opiniões pessoais de modo a intensificar o uso da L.E. na sala de aula.

O erro foi tratado como processo consciencializador da aprendizagem da língua, e não como uma penalização. Desta forma, fomenta-se o desenvolvimento da expressão e a interação.

Creio que minha intervenção veio a tornar-se uma mais-valia para o público-alvo do projeto. O trabalho realizado com os alunos envolveu um acompanhamento individualizado, num ambiente de interajuda e colaboração. Os alunos desta forma também beneficiaram de um trabalho para a autonomia, como comprovado pelos resultados relativos a esta questão nos inquéritos e pela observação direta em sala de aula (por exemplo, na tomada de decisão nas tarefas). Promovi o sucesso com os alunos

ao trabalhar as competências estratégicas, de autorregulação e de aprendizagem, que serão úteis em várias áreas para cada um daqueles alunos. Acrescendo que este foi o último ano, pois é uma disciplina terminal do 11º ano, creio que os alunos ficaram com um bom nível e uma boa e bonita memória da Língua Espanhola (com base nos ecos de sala de aula).

Neste momento da formação, que implica reflexão e avaliação, cabe neste espaço um resumo também sobre o processo que tenho vindo a desenvolver.

A formação inicial deve apetrechar os futuros professores com instrumentos e motivação para estes se assumirem como agentes ativos do seu desenvolvimento profissional. Assim cabe ao mestrando refletir e realçar esses focos de reflexão deliberadamente, envolvendo-se num processo espiralado de desenvolvimento profissional e reflexão crítica conduzindo ao processo de investigação-ação-formação.

Este projeto de investigação-ação serviu o seu propósito reflexivo e regulador. Se, por um lado, como aluno em formação procurei espiralar a minha própria aprendizagem, desempenhando a profissão com rigor científico e pedagógico, por outro lado, procurei aplicar o mesmo método com os alunos. Esta jornada implicou um grande investimento e empenho pessoal, procurando absorver os conhecimentos e realizar as tarefas em conformidade com as Professoras Cooperantes e Supervisoras.

Neste percurso, a minha curiosidade inata teve a sua projeção para o plano real através da investigação-ação que delineou o meu Projeto de Intervenção. Considero que o Professor Investigativo não é um mero dador de aulas, é aquele professor que observa, indaga e reflete em potencialidades e limitações do que pode ser ainda feito para melhorar. Esta pertinência fez-me questionar não só as atividades mas as estratégias que estimulam as áreas de atuação.

O Professor Inovador é, igualmente, aquele que tem uma visão crítica sobre a sua prática e que analisa as melhoras práticas. Neste ponto, a Supervisão Pedagógica tem e teve um peso de muito relevo, pois obriga a um segundo olhar sobre os temas que direcionam para a concretização dos objetivos e procedimentos. Creio que mantive uma atitude aberta e consciente das alternativas sugeridas e este facto obrigou-me a inovar de forma sustentada.

A planificação e preparação de uma aula é uma estratégia reflexiva fundamental de gestão prévia à condução das atividades na aula, a denotar preocupações com a

definição de objetivos; com a seleção de conteúdos e estratégias mais adequadas e com os recursos disponíveis na sala de aula e na escola, ou seja, promove a competência científica e a didática da disciplina, fundamentais para que o professor se manifeste seguro, confiante e firme no que está a apresentar.

Em termos de limitações, o projeto poderia ter tido uma dimensão maior se a disciplina não fosse terminal e se o grupo alvo não fosse tão extenso, o que dificultou uma justa e equilibrada atribuição de oportunidades de IO para todos os envolvidos. Já, por outro lado, as potencialidades do projeto seriam maximizadas se pudesse ser criado um compromisso para a Oralidade a nível do Departamento de Línguas, fazendo um trabalho conjunto de articulação. Acredito que Espanhol na escola de intervenção se destaca por esta preocupação e essa força permite-lhe potenciar e continuar o projeto com outros grupos, passando por momentos de IO com países de expressão espanhola, em mobilidade ou usando as novas tecnologias.

O contributo deste projeto para a Investigação do Ensino das Línguas passa pela valorização da Interação Oral num mundo cada vez mais global e sem fronteiras. Para além de uma língua franca, a Língua Espanhola move gentes e continentes e, com isto em mente, pretendo contribuir com uma chamada de atenção para que haja um trabalho maior da Oralidade na aula de Língua Estrangeira e que, idealmente, seria mais pedagógico fazer esse trabalho com um número mais reduzido de alunos por turma.

Referências Bibliográficas

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Ausubel, D. et al. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión – Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Canale, M. e Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cassany, D. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Corson, D. (1988). *Oral Language across the curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Genese, F. (2013). *Two case studies of content-based language education*. Montreal: McGill University/ San Jose State University.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hymes, D. H. (1979). On Communicative Competence. In Brumfit, C. J. e Johnson, L. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles de Referencia para el Español*. Instituto Cervantes: Biblioteca Nueva.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and Spelling by Reading: Additional evidence for the Input Hypothesis. *Modern Language Journal* 73, 440-464.
- Kemmis, S. e Henry, J. (1989). Action Research. *IATEL Newsletter*, 102, 2-3.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação 10 º ano*. Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, E. P.

Ministério da Educação (2002). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação 11 º ano*. Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, E. P.

Varó, E. (1993). Enseñanza y Aprendizaje de las lenguas modernas. In Hoz, V. *Tratado de Educação Personalizada*. Madrid: Ediciones RIALP.

Sitografia

Cea, A. M. (2016), Desenvolvimento de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera. Repositório Minerva da Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), disponível em <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/14706> (consultado em setembro de 2017).

Centro Virtual Cervantes, Dicionario de Términos Clave de ELE, disponível em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm (consultado em dezembro de 2015).

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(03), (117-135), disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/ca98/8d115e3ba77a2a9bb75cfb56a8f4df674e37.pdf> (consultado em julho de 2017).

Florez, M. (1999). Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills, Center for Adult English Acquisition, disponível em http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/Speak.html (consultado em julho de 2017).

Ferreira, I. (1991). A Proposta Construtivista – um desafio atual. *Revista Integração. Edição especial/1991 – Ano 3 – n.º 07*. Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Especial, Brasília-DF: Editora Gráfica Ipiranga, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd161/proposta-construtivista-um-desafio-sempre-atual.htm> (consultado em novembro 2015).

Gomes, C. (2008). Configurações interactivas na sala de aula: conflict versus cooperação. *CIEd*, 0: 107 – 117, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17223/1/configura%C3%A7%C3%B5es%20interactivas%20na%20sala%20de%20aula.%20doc116.pdf> (consultado em junho de 2017).

ANEXOS

Anexo I – Grelha de observação direta (exemplo)

Aluno/a	Participa ativamente			Responde em Espanhol ao Professor			Comunica em Espanhol nas tarefas de pares			Apresenta dificuldades ou algum problema na Expressão Oral			Recorre à língua materna para comunicar			Ouve e respeita as opiniões dos colegas			Recorre à leitura de notas para participar		
	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N
1		X			X				X		X			X		X				X	
2	X				X				X			X		X			X				X
3		X				X			X			X		X			X				X
4			X			X			X			X	X				X				X
5			X			X			X			X	X				X				X
6		X				X			X		X			X			X			X	
7		X			X			X			X			X		X				X	
8			X			X			X			X	X			X					X
9			X			X			X			X	X				X				X
10			X			X			X			X	X				X				X
11			X			X			X			X	X				X				X
12		X				X			X			X		X			X				X
13		X				X			X			X		X			X				X
14	X				X			X			X			X			X			X	
15		X			X			X			X			X			X			X	
16	X				X			X			X			X		X				X	
17	X				X			X			X			X		X				X	
18			X			X			X			X	X				X				X
19		X				X			X			X	X				X				X
20		X			X			X			X		X				X			X	
21			X			X			X			X	X				X				X
22			X			X			X			X	X				X				X
23		X			X				X			X		X			X		X		
24		X				X			X			X	X			X					X
25		X				X			X		X		X			X					X
26		X				X			X			X	X				X				X
27		X				X			X			X	X				X				X

Legenda: S – Sempre/ AV – Às Vezes/ N - Nunca

Data: novembro, 2015

Anexo II – Questionário Inicial

Este questionário pretende fazer o levantamento das necessidades e opiniões dos alunos de Língua Espanhola no âmbito de um Projeto de Investigação-Ação do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais e anónimas. Por favor responde com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A tua opinião é importante para o sucesso deste Projeto.

- 1) Indica o motivo que te levou a escolher a língua Espanhola. *Assinala apenas **uma** opção (x) para cada tópico.*

Porque...	Discordo totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
a) acho uma língua fácil.				
b) viajo muito para Espanha.				
c) é importante para a minha vida futura (estudos ou profissão).				
d) tenho aptidão para as Línguas.				
e) os meus colegas escolheram Espanhol.				
f) já conhecia a professora.				
g) já sabia um pouco da língua e cultura.				

- 2) Com que frequência utilizas estas línguas durante a aula (este ano e o anterior)? *Assinala apenas **uma** opção (x) para cada tópico.*

	Nunca	às vezes	frequentemente	sempre
a) A língua Espanhola				
b) A língua materna				
c) Combino as duas anteriores				

3) O que te impede de te expressares mais na língua Espanhola? Assinala **as opções** (x) que mais se adequam.

- a) Sou tímido / sinto vergonha
- b) Tenho medo de errar / insegurança
- c) Falta de oportunidade para falar
- d) Falta de treino / vocabulário
- e) O peso da Oralidade na avaliação
- f) Ser gozado pelos colegas
- g) Misturar a língua materna com a espanhola
- h) Sou bastante desinibido e costumo participar espontaneamente

4) Com que frequência intervéns em Espanhol na aula? Assinala apenas **uma opção** (x).

- a) Participo regularmente
- b) Apenas quando solicitado
- c) Quando trabalho em pares ou grupo
- d) Nunca participo

5) Antes de participar em língua Espanhola, costumo... Assinala apenas **uma opção** (x) para cada tópico.

	nunca	às vezes	frequentemente	sempre
a) Estruturar o que vou dizer				
b) Tomo notas para não perder o raciocínio				
c) Sou impulsivo e não preparo o meu discurso				
d) Escrevo as palavras e expressões que podem ser úteis antes de falar.				

6) Quando tenho dificuldade em exprimir-me em língua espanhola... Assinala apenas **uma opção** (x) para cada tópico.

	nunca	às vezes	frequentemente	sempre
a) Recorro à língua materna				
b) Alio gestos ao meu discurso				
c) Utilizo sinónimos ou definições				
d) Digo as palavras da minha língua materna com sotaque espanhol				
e) Peço ajuda				
f) Simplifico				

7) Qual a tua atitude quando os teus colegas participam oralmente? Assinala **as opções** (x) que mais se adequam.

- a) Estou atento e calado
- b) Interrompo para corrigir os seus erros
- c) Estou distraído
- d) Rio-me
- e) Considero que é normal cometer algum tipo de erro durante as atividades de expressão oral

8) Das atividades apresentadas quais gostas mais: Assinala apenas **uma opção** (x) para cada tópico.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
a) Diálogos / trabalhar em pares				
b) Simulação de atividades reais em pequenos grupos				
c) Apresentações orais (monólogos)				
d) Escrever cartas/ emails/ chat				
e) Audição de músicas espanholas				
f) Dramatizações				
g) Debates				
h) Leitura de textos				
i) Jogos interativos em Espanhol				

9) Classifica o teu desempenho em função do seguinte quadro: *Assinala apenas uma opção (x) para cada tópico.*

Neste momento sou capaz de ...	nunca	às vezes	frequentemente	sempre
a) exprimir opiniões pessoais				
b) gerir conversas do tipo social muito curtas*				
c) interagir em situações bem estruturadas*				
d) fazer e responder a perguntas*				
e) comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e direta de informações relativos ao trabalho e aos tempos livres*				
f) trocar ideias e informações sobre assuntos que te são familiares*				

*Descritores para a Interação Oral Geral – nível A2 in QECR, 2001: 114

Fim do questionário

Obrigado pela tua colaboração.

Jorge Gonçalves

Anexo III – Cuestionarios de Autorregulación

Primeiro questionário de autorregulação (fase intermédia)

Nombre: _____	Unidad: A la mesa
----------------------	--------------------------

PARTE 1

aplicado a 18/02/2016

1. Reflexiona y evalúa tu desempeño en estas clases. Señala la opción con (x).

	nunca	algunas veces	casi siempre	siempre
h) He intentado interactuar/hablar en español con el profesor.				
i) He intentado interactuar/hablar en español con los compañeros.				
j) He participado oralmente en clase.				
k) He colaborado en los trabajos en parejas/ grupo.				
l) He expresado mis opiniones personales.*				
m) He respetado las opiniones distintas de las mías.				
n) He estructurado mentalmente lo que quería decir antes de hablar.				
o) He gestionado conversaciones muy cortas sobre el tema.*				
p) He intercambiado informaciones.				
q) Las actividades propuestas me han ayudado a mejorar mi oralidad.				
r) He sentido dificultades en las actividades.				
s) He pensado sobre el modo como aprendo.				
<u>Sugerencias:</u> 				

*Descritores para a Interação Oral Geral – nível A2 in QEER, 2001: 114

Cuestionario intermedio
PARTE 2
(Enfoque en los juegos de roles)

Sobre la Tarea Final – Los juegos de roles
Señala las opciones con (x). Puedes escoger más que una opción.

2. Con respecto a la interacción / comunicación oral he intentado:

1)	Expresar mis opiniones.	
2)	Organizar las ideas y mi expresión.	
3)	Usar vocabulario apropiado relacionado con la temática.	
4)	Planificar el discurso.	
5)	Arriesgarme para aprender.	
6)	Hablar correctamente con respecto a la gramática.	
7)	Pronunciar bien las palabras.	
8)	Autocorregirme.	
9)	Escuchar con atención lo que los otros dicen.	
10)	Aprender con las correcciones que me fueran hechas.	
11)	Pedir ayuda a mis colegas / profesor cuando no sé decir algo.	
12)	No tener miedo de cometer errores.	
13)	Concentrarme más cuando quiero comunicarme en español.	
14)	Reflexionar sobre las opiniones de mis compañeros.	
15)	Hablar español fuera del aula.	

Fim do questionário

Obrigado pela tua colaboração.

Jorge Gonçalves

Segundo cuestionário de autorregulação (fase intermédia)

Nombre: _____	Unidad: Salud
----------------------	----------------------

PARTE 1

aplicado a 19/04/2016

1) Reflexiona y evalúa tu desempeño en estas clases. Señala la opción con (x).

	nunca	algunas veces	casi siempre	siempre
a) He intentado interaccionar/hablar en español con el profesor.				
b) He intentado interaccionar/hablar en español con los compañeros.				
c) He participado oralmente en clase.				
d) He colaborado en los trabajos en parejas/ grupo.				
e) He expresado mis opiniones personales.*				
f) He respetado las opiniones distintas de las mías.				
g) He estructurado mentalmente lo que quería decir antes de hablar.				
h) He gestionado conversaciones muy cortas sobre el tema.*				
i) He intercambiado informaciones.				
j) Las actividades propuestas me han ayudado a mejorar mi oralidad.				
k) He sentido dificultades en las actividades.				
l) He pensado sobre el modo como aprendo.				

Sugerencias:

*Descritores para a Interação Oral Geral – nível A2 in QEQR, 2001: 114

Cuestionario intermedio
PARTE 2
(Enfoque en el debate)

Sobre la Tarea Final – El debate

Señala las opciones con (x). Puedes escoger más que una opción.

2. Con respecto a la interacción / comunicación oral he intentado:

1)	Expresar mis opiniones.	
2)	Organizar las ideas y mi expresión.	
3)	Usar vocabulario apropiado relacionado con la temática.	
4)	Planificar el discurso.	
5)	Arriesgarme para aprender.	
6)	Hablar correctamente con respecto a la gramática.	
7)	Pronunciar bien las palabras.	
8)	Autocorregirme.	
9)	Escuchar con atención lo que los otros dicen.	
10)	Aprender con las correcciones que me fueran hechas.	
11)	Pedir ayuda a mis colegas / profesor cuando no sé decir algo.	
12)	No tener miedo de cometer errores.	
13)	Concentrarme más cuando quiero comunicarme en español.	
14)	Reflexionar sobre las opiniones de mis compañeros.	
15)	Hablar español fuera del aula.	

Fim do questionário

Obrigado pela tua colaboração.

Jorge Gonçalves

Anexo IV – Questionário Final

Este questionário diz respeito às aulas lecionadas pelo Professor Estagiário Jorge Gonçalves no âmbito de um Projeto de Investigação-Ação do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Pretende-se avaliar o sucesso das atividades implementadas pelo mesmo.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais e anónimas. Por favor responde com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A tua opinião é importante para o sucesso deste Projeto.

- 1) Indica a tua opinião sobre as aulas. *Assinala apenas **uma** opção (x) para cada tópico. Se pretendes, podes justificar a tua opção na caixa –Justificação.*

	Sim	Não	Justificação
a) Considero que as atividades foram motivadoras e interessantes.			
b) Considero que os materiais fornecidos foram pertinentes.			
c) Tive oportunidade para participar em Espanhol.			
d) Considero que as instruções dos exercícios eram claras.			
e) Tive dificuldades na execução das tarefas.			
f) Utilizei estratégias de superação das dificuldades.			
g) Trabalhar em pares/ grupos foi vantajoso para mim.			
h) Considero que as atividades propostas melhoraram a minha oralidade.			
i) Considero que as tarefas permitiram o debate de ideias.			
j) Sinto-me mais confiante na interação em Espanhol.			

- 2) Responde às duas questões, justificando brevemente.

k) Quais as atividades que mais gostaste?	
l) Em que atividade interagiste mais em Espanhol?	

- 3) Tens algo comentário ou sugestão?

--

Anexo V – Diário/ Notas do Professor

Síntese		
Objetivos do Projeto	Fase do Projeto/ Instrumentos (datas)	Evidências
Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na interação da expressão oral	Fase Inicial Observação (novembro, dezembro, janeiro); Inquérito Inicial (12/01/2016)	Timidez; Medo; Falar em Português; Misturar línguas; Vocabulário limitado; Discurso pouco estruturado; Respostas curtas (sim/não); Fraca expressão de opinião; Interação muito guiada; Recurso à escrita para falar.
Conhecer os mecanismos utilizados pelos alunos na gestão da comunicação	Fase Inicial Observação; Inquérito Inicial (12/01/2016); <i>Juego de roles</i>	Diálogos controlados; Necessário recurso a leitura; Recurso a exemplos; Dificuldade na transição discursiva; Pouca articulação no turno de palavras
Fazer com que os alunos desenvolvam estratégias de aprendizagem e comunicação através de estratégias didáticas adequadas ao perfil específico de cada aluno, com a intenção de que estes consigam atingir um maior nível de autorregulação no processo de aprendizagem de comunicação	Fase Intermédia (em transição) Inquéritos de Autorregulação (18/02/2016) – <i>Juego de roles</i> ; Debate	Diálogos semilivres e livres; Mais autonomia na comunicação oral; Respostas mais estruturadas; Justificação; Argumentação; Consciencialização do processo da interação; Utilização de estratégias de interação: Articulação

oral		segura no turno de palavras; Mais facilidade na transição discursiva.
Promover a competência autónoma em relação à aprendizagem da Língua Estrangeira	Fase Intermédia Inquéritos de Autorregulação (19/04/2016)	Diálogos livres; Mais consciencialização do processo de aprendizagem; Metacognição
Avaliar o processo e os resultados da intervenção pedagógica na ótica dos alunos e do professor reflexivo em prática	Fase Final Inquérito Final (12/05/2016)	Consciencialização da importância do Projeto e dos objetivos de aprendizagem; Valorização das modalidades discursivas em Língua Estrangeira.

Quadro 10 – Síntese de evidências do projeto

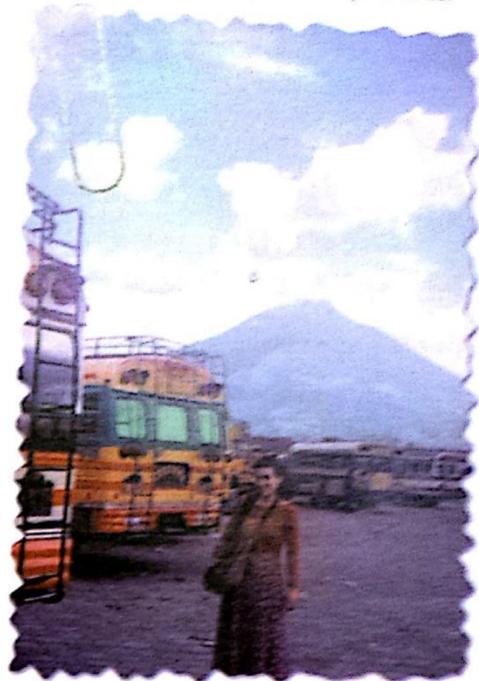
Anexo VI – Ejemplos de algunos materiales didácticos

Questionario - ¿Turista o Viajero? (aula 4, a 14/01/2016)

- 1) Lee el siguiente cuestionario y contesta a las preguntas que te hacen sobre tu forma de viajar. Comprueba el resultado con las soluciones para saber qué tipo de viajero eres.

¿Turista o Viajero?

- La última vez que viajaste, encontraste:
 a. otras culturas.
 b. diversión.
 c. tranquilidad.
- Tu lema fue:
 a. familia y vacaciones.
 b. diversión y libertinaje.
 c. enriquecimiento cultural.
- Entre las diferentes opciones para las vacaciones elegiste:
 a. un hotel de lujo.
 b. una tienda de campaña.
 c. un viaje de aventuras y de deportes de riesgo.
- Te perdiste en:
 a. medio del desierto.
 b. una gran ciudad.
 c. un país exótico.
- Cuando decidiste marcharte de vacaciones, optaste por:
 a. países nuevos.
 b. lugares con comodidad.
 c. lugares ya visitados por tus amigos.
- Llevaste en tu maleta:
 a. cuaderno de notas y un boli.
 b. un secador de pelo.
 c. algo para escuchar música.
- Cuando estuviste viajando, ¿dejaste propina en los taxis o en los restaurantes?
 a. No, jamás.
 b. Igual que en mi país.
 c. Sí, generosas.
- ¿Qué personaje protagonizaste en tu último viaje de ensueño?
 a. Robinson Crusoe.
 b. James Bond.
 c. Obélix.
- El viaje que hiciste fue para ti:
 a. algo misterioso.
 b. algo excitante.
 c. algo peligroso.
- ¿Cómo fueron aquellas vacaciones ideales?
 a. Locas, muy locas.
 b. Soleadas y relajantes.
 c. Cultas y cansadas.



1. a. 15 b. 10 c. 5	2. a. 5 b. 10 c. 15	3. a. 15 b. 10 c. 5	4. a. 10 b. 5 c. 15	5. a. 15 b. 10 c. 5	6. a. 15 b. 10 c. 5
7. a. 5 b. 10 c. 15	8. a. 10 b. 15 c. 5	9. a. 10 b. 15 c. 5	10. a. 10 b. 5 c. 15	11. a. 15 b. 10 c. 5	12. a. 15 b. 10 c. 5

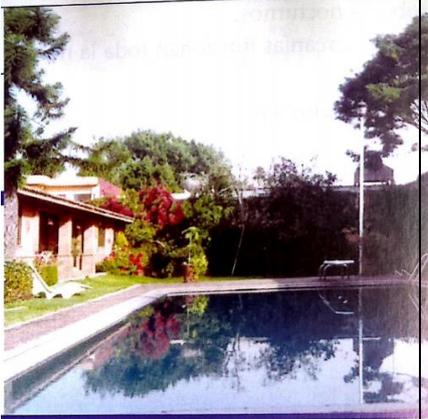
clave

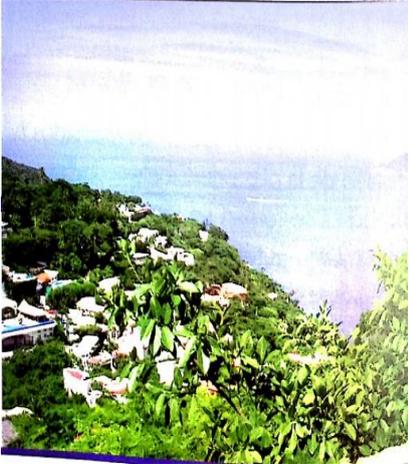
soluciones

- 150-100:** Enhorabuena, eres un viajero excepcional. Para ti, viajar es uno de los mejores placeres que hay en la vida. Normalmente aceptas riesgos. Tus viajes dependen de tus propias necesidades personales y no de los convencionalismos sociales. Disfrutas del momento.
- 95-75:** Ni aventurero ni turista. Para ti, viajar es conocer sitios y no personas. Te gusta viajar, pero con comodidad. Eres viajero única y exclusivamente hasta donde te interesa y te conviene.
- 70-50:** En principio, no te gusta viajar. En muy pocas ocasiones disfrutas plenamente de los sitios que conoces. Para ti, lo importante es la forma y no el contenido. O sea, que eres un turista.

Casas para intercâmbio (aula 5, a 19/01/2016)

- 1) Maribel y Andrés están buscando en Internet una casa en México para intercambiar durante las vacaciones. Lee los siguientes textos.

A	
Ubicación: Cuernavaca Pueden dormir: 6 personas. Dormitorios: 3 / Baños: 2 No niños, por favor.	
Pequeña casa muy atractiva en urbanización situada a tres horas en coche de Acapulco, a una hora de la Ciudad de México y a una hora de Taxco. La casa tiene <i>jacuzzi</i> , aire acondicionado, garaje, piscina y un jardín bastante grande. En los alrededores se pueden encontrar interesantes atracciones turísticas y culturales. Hay un centro comercial próximo.	
PROPIETARIOS: Profesión: empleado de banca y profesora de Educación Física. Grupo familiar: 2 adultos. Destinos deseados: Italia, España y Estados Unidos.	

B	
Ubicación: Acapulco Pueden dormir: 4 personas. Dormitorios: 2 / Baños: 1 Solamente no fumadores.	
Apartamento en la playa. Situada en urbanización con campo de golf junto al mar. La urbanización tiene piscina privada. La casa tiene aire acondicionado, cocina moderna, barbacoa y pequeño jardín. En la zona hay interesantes atracciones turísticas y culturales. Es una zona muy atractiva para los aficionados a la pesca y al golf. Ideal para la práctica de vela y surf.	
PROPIETARIOS: Profesión: abogados. Grupo familiar: 2 adultos. Destinos deseados: abiertos a distintas posibilidades.	

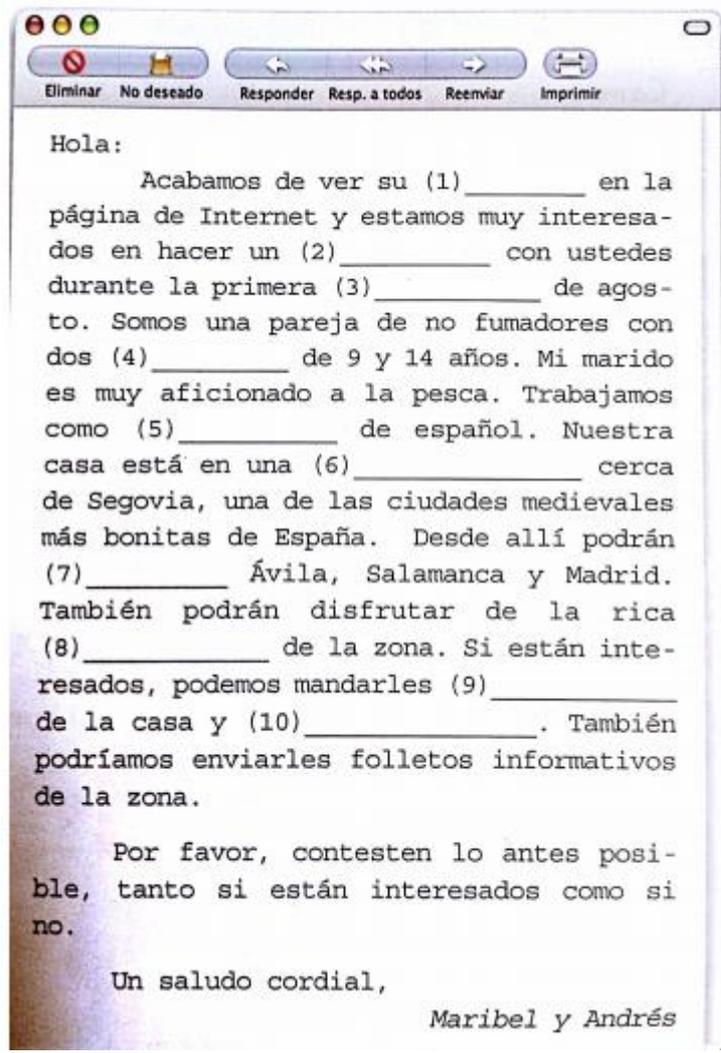
- 2) ¿Cuál de las casas les interesa a Maribel y Andrés teniendo en cuenta las siguientes circunstancias?

- Viajan con sus dos hijos.
- Desean hacer turismo por México.
- Andrés es aficionado a la pesca.
- Desean tener una piscina para los niños.
- No fuma ninguno de los dos.
- Quieren tener la playa cerca.

- g) Les gustaría tener jardín.
- h) Les divierte la idea de cocinar al aire libre.
- i) Los niños quieren hacer un curso de vela.

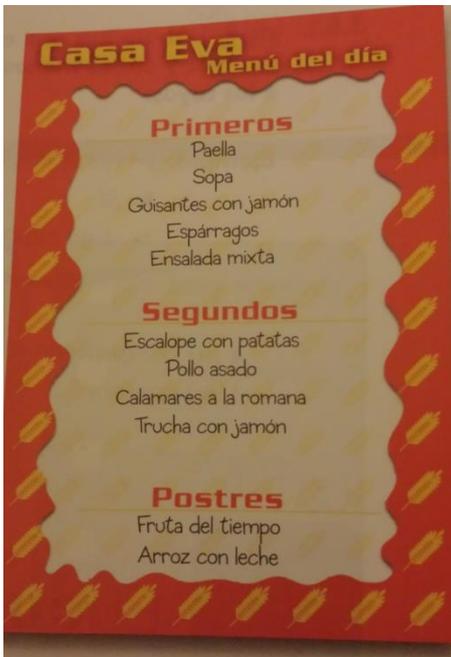
3) Maribel y Andrés han elegido la casa de Acapulco. Completa el e-mail que envía Maribel proponiendo el intercambio.

quincena – urbanización – anuncio
 alrededores – intercambio – visitar – hijos
 gastronomía – fotografías - profesores



Input y juego de roles (aula 8, 18/02/2016)

1) Escucha la conversación en un restaurante y completa la información.



	ELLA	ÉL
De primero		
De segundo		
¿Necesitan algo?		
De postre		
¿Toman algo más?		

2) Trabaja con tu pareja. Imagina que estás en este restaurante. Uno es el camarero, el otro el cliente.

CAMARERO: ¿Qué desea?
 TÚ: El menú del día.
 CAMARERO: Muy bien. De primero hay espaguetis, verdura y ensalada.
 TÚ: Quiero _____.
 CAMARERO: De segundo hay pies de cerdo, bistec de ternera y calamares a la romana.
 TÚ: Quiero _____.
 CAMARERO: ¿Para beber?
 TÚ: _____.

.....

TÚ: ¿Qué tienen de postre?
 CAMARERO: Hay fruta, helado, flan y tarta de limón.
 TÚ: Bueno, no tomaré postre, prefiero café.



“Pastillas para no soñar” (aula 10, a 12/04/2016)

Si quieres vivir cien años. Lee y completa la canción de Joaquín Sabina con las formas de imperativo. Luego escúchala y comprueba.

Si lo quieres es vivir cien años
no ¹ _____ los licores del placer.

Si eres alérgico a los desengaños
² _____ de esa mujer.

³ _____ una máscara antigás,
⁴ _____ dentro de la ley.

Si lo que quieres es vivir cien años,
⁵ _____ músculos de cinco a seis.

Y ⁶ _____ gomina (*gel*) no te despeine
El vientecillo (*sopro*) de la libertad.

⁷ _____ un hogar en el que nunca reine
Más rey que la seguridad.

⁸ _____ el humo de los clubs,
⁹ _____ la velocidad.

Si lo que quieres es vivir cien años,
¹⁰ _____ contra el azar.

¹¹ _____ **pasar la tentación.**

¹² _____ **a esa chica que no llame más.**

Y si protesta el corazón,
En la farmacia puedes preguntar:
¿tiene pastillas para no soñar?

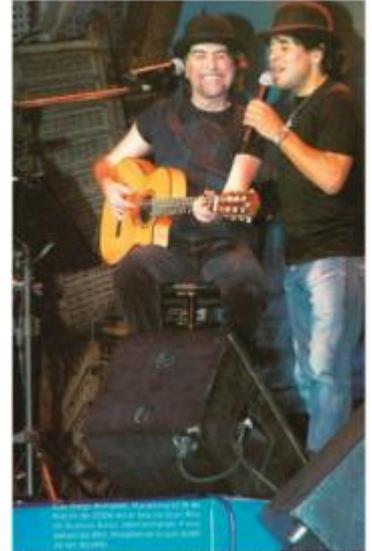
Si quieres er matusalén,
¹³ _____ tu colesterol.

Si tu película es vivir cien años,
No lo ¹⁴ _____ nunca sin condón.

Es peligroso que tu piel desnuda
Roce otra piel sin esterilizar,
Que no se infiltre el virus de la duda
En tu cama matrimonial.

Y si en tus noches falta sal,
Para eso está el televisor.

Si lo quieres es cumplir cien años, no ¹⁵ _____ como vivo yo.



2006, Argentina. Joaquín Sabina y Diego Maradona cantando juntos. Dos hombres a quienes se aplican los dos últimos versos de la canción.

Deja
Dile
Evita
Funda
hagas
haz
Mantente
olvídate
ponte
pruebas
reduce
vacúnate
vigila
vivas
Compra

Funciones comunicativas para el debate (aula 11, 14/04/2016)

EXPRESAR ACUERDO

Tienes razón.
Es verdad/ cierto.
Desde luego (que sí).
De acuerdo.
Por supuesto.
Claro/ Exacto/ Perfecto.

EXPRESAR DESACUERDO

No estoy de acuerdo (con)...
(Yo) no lo veo así.
Eso no es así/ verdad.
¡De eso, nada!
¡Qué va!
No digas que...
Pero, ¿qué dices?

ENUMERAR ARGUMENTOS

Primer argumento:
Para empezar...
En primer lugar...
Por un lado/ por una parte...

Segundo argumento:
Para seguir...
En segundo lugar...
Por otro lado...

MATIZAR UNA OPINIÓN

Sí, pero...
(Eso) depende...
Es posible pero...
Puede ser, pero...
¿Tú crees?
Yo no estoy en contra pero...

Debate (aula 11, a 14/04/2016)

Ficha técnica

Título: *Mar adentro*.

País: España.

Año: 2004.

Director, Música y Montaje: Alejandro Amenábar.

Guión: Alejandro Amenábar y Mateo Gil, basado en un hecho real.

Intérpretes: Javier Bardem (Ramón Sampedro), Belén Rueda (Julia), Lola Dueñas (Rosa), Mabel Rivera (Manuela), Celso Bugallo (José Sampedro), Clara Segura (Gené), Joan Dalmau (Joaquín), Alberto Jiménez (Germán), Tamar Novas (Javi), Francesc Garrido (Marc), José María Pou (Padre Francisco)

Color: color

Duración: 125 minutos.

Género: biografía, drama.



1 - Ordena las siguientes frases del guión como crees que los hechos se han pasado.

___ La fuerte personalidad de Ramón enamora a las dos chicas, lo cual les hará plantearse los principios que rigen sus vidas, ya que el propio Ramón admite que *“la persona que de verdad me ame será precisamente la que me ayudará a morir”*.

___ Ramón Sampedro (Javier Bardem), es un marinero gallego

___ Desde el momento que descubre que no va a volver a caminar, su único objetivo es conseguir que la justicia permita a alguien que le ayude a morir sin ser condenado por ello.

___ Queda tetrapléjico por un accidente, al tirarse desde una roca al mar.

___ Durante esta lucha conoce a dos mujeres que alterarán su vida, Julia, la abogada que quiere defenderlo públicamente, y Rosa, una vecina del pueblo que al conocer la historia intentará convencerle de que merece la pena seguir viviendo.

___ Debido a su discapacidad, lleva 28 años postrado en cama.

UN DEBATE



El debate es un diálogo entre personas. No es una pelea entre enemigos sino una conversación entre seres humanos que se respetan.

Lo que está en discusión es un tema determinado y jamás la calidad de las personas.

REGLAS GENERALES DEL DEBATE



1. Dos personas no pueden hablar al mismo tiempo.
2. Una sola persona no puede intervenir por largo tiempo, impidiendo la participación de los demás debatientes.
3. No se puede participar en un debate si no se tiene preparación sobre el tema a discutir, ya que no se puede improvisar.
4. El debate es un diálogo que se genera a partir de puntos de vista contrapuestos, de tal manera que si dos personas opinan lo mismo sobre un asunto determinado, pueden dialogar, conversar, pero no pueden debatir.



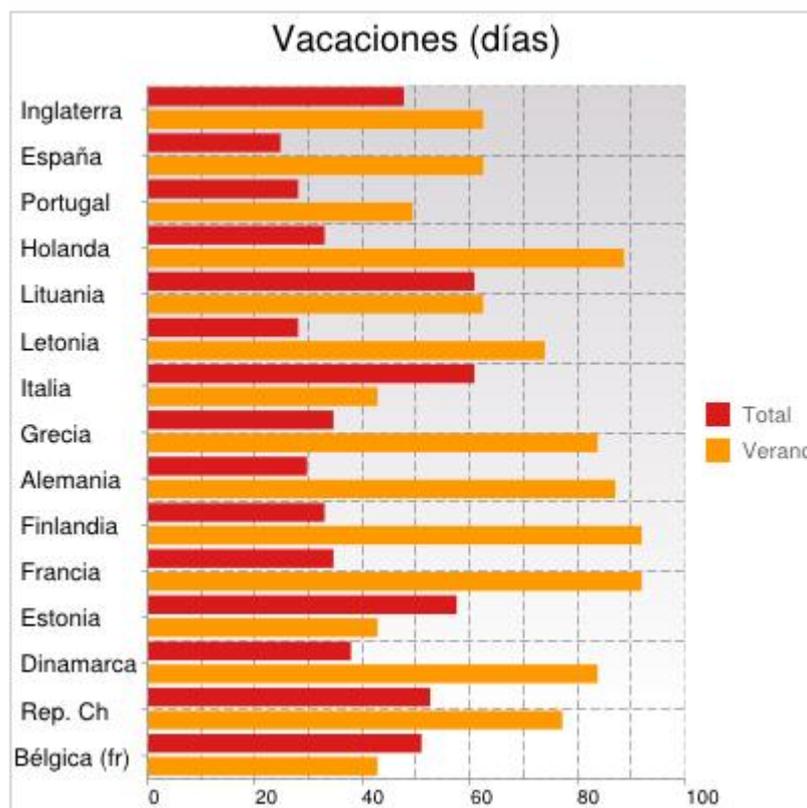
CÓMO DEBATIR

Para la organización de un debate en la clase de español debemos:

1. Definir el tema sobre el cual se plantearán dos posiciones, una propositiva y otra contra propositiva, es decir, una que esté a favor del tema propuesto y otra en contra.
2. Nombrar los participantes del debate y designar quienes defenderán el tema y quienes estarán en contra.
3. Nombrar a una moderadora o moderador que dirija el debate.
4. Determinar la estructura del debate, por ejemplo, cuánto durará la intervención de cada grupo (de tres a cinco minutos); quién comenzará exponiendo, si el grupo propositivo o el contra propositivo, etc.
5. Cada grupo o participante, puede preparar material gráfico para ilustrar sus opiniones.
6. Una vez finalizado el debate, los compañeros hacen preguntas respetando los turnos para cada participante.

http://www.salohogar.net/Salones/Espanol/4-6/El_debate.htm

Gráfico de calentamiento (aula 13, a 05/05/2016)



<https://www.acepresa.com/articulos/calendario-escolar-como-se-aprende-mas/>
(consultado a 01/05/2016)

Anexo VII – Participação no Jornal da Escola

Nº97 | ABR | 2016

INICIATIVAS

DIA DE ESPANHOL DIA DE "FIESTA"



O dia do "Espanhol" celebrou-se na nossa Escola no dia 25 de fevereiro. Foi um dia intenso cheio de surpresas e um cheirinho a "hispanidad"! Pela manhã, a turma 11.3 preparou uma dança animada cheia de ritmos latinos, do reggaeton à salsa, que apresentou às turmas do 9º ano na sala de eventos. Vestidos a preceito, com a bandeira espanhola como estandarte ao peito, os alunos brilharam e contagiaram a audiência ao som de "El Taxi", de Osmani Garcia ft Pitbull, Sensato.

Após a dança, os alunos foram buscar vários professores e alunos à plateia e puseram em prática uma eletrizante dança de grupo. Há muito "salero" na Didáxis!

No final, com um sorriso estampado nos rostos e visivelmente cansados, a plateia foi presenteada com um pequeno filme em espanhol chamado "Bullying".

Jorge Gonçalves
Professor Estagiário