



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Margarida Timóteo Antunes

**O Desenvolvimento da Interação Oral na
Aula de LE: projecto de intervenção em duas
turmas do 10º ano de Inglês e Espanhol**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Margarida Timóteo Antunes

**O Desenvolvimento da Interacção Oral na
Aula de LE: projecto de intervenção em duas
turmas do 10º ano de Inglês e Espanhol**

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Alfredo Moreira
e do
Doutor Joaquín Nuñez

Outubro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Margarida Timóteo Antunes

Endereço electrónico: a.margaridaantunes@sapo.pt

Número do Bilhete de Identidade: 13368532

Título do Relatório: O Desenvolvimento da Interação Oral na Aula de LE: projecto de intervenção em duas turmas do 10º ano de Inglês e Espanhol

Supervisor(es): Doutora Maria Alfredo Moreira e Doutor Joaquín Nuñez

Ano de conclusão: 2011

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

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

Universidade do Minho, __/__/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus supervisores, a Doutora Maria Alfredo Moreira e o Doutor Joaquín Nuñez, pelos valiosos conselhos, motivação e confiança que me transmitiram ao longo deste processo.

À D^a Carina Soares, orientadora cooperante de Espanhol, pelo interesse, colaboração, compreensão e incentivo presenteados ao longo do estágio.

À D^a Lurdes Alves, orientadora cooperante de Inglês, pela partilha de conhecimento, conselhos e disponibilidade, que tanto contribuíram para o enriquecimento da minha aprendizagem.

À minha colega de estágio, Filipa Pereira, pelo apoio e pela amizade demonstrados durante as aulas e deslocações à escola, tornando este percurso mais motivador e interessante.

A todos os meus amigos e colegas de Mestrado, pelo carinho, pela ajuda e pelo alento que me deram nos momentos de maior desânimo.

Aos meus pais, Miguel e Emília, acima de tudo, por me proporcionaram esta oportunidade!

O Desenvolvimento da Interação Oral na Aula de LE: projecto de intervenção em duas turmas do 10º ano de Inglês e Espanhol

Ana Margarida Timóteo Antunes

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol

Universidade do Minho, 2011

RESUMO

A Interação Oral envolve vários processos, não só ao nível de competências de recepção e produção, mas também no que concerne a transmissão eficaz de mensagens orais. Saber comunicar é um aspecto muito importante na aprendizagem de uma língua estrangeira, saber interagir é, por sua vez, crucial para haver comunicação eficaz.

Promover actividades que desenvolvam esta competência é uma forma bastante funcional de ensino-aprendizagem, pois prepara os alunos para utilizar a língua em diversificados contextos sociais. Para além disso, procurei consciencializar os alunos de algumas estratégias de comunicação utilizadas durante a interação oral, permitindo-lhes desenvolver a competência estratégica, facilitadora dos processos de aprendizagem dos alunos.

No seguinte relatório, desenvolvido durante o ano de estágio pedagógico, faz-se um trabalho de investigação teórico-prático sobre o tema, tendo em conta uma intervenção pedagógica incidida em duas turmas, uma de Espanhol nível A1 e outra de Inglês nível B2.

Como instrumentos de recolha de dados, recorri a uma grelha de observação de aulas focalizada, a grelhas reguladoras sobre estratégias de comunicação, a questionários de auto-avaliação e reflexão sobre o desempenho e a grelhas de avaliação da oralidade.

Os principais resultados remetem para a importância do desenvolvimento de actividades de interação oral significativas para os alunos e para o valor da consciencialização de estratégias de comunicação na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: interação oral; competência comunicativa; pedagogia para a autonomia; estratégias de comunicação.

**Developing Oral Interaction in the FL Class:
intervention project in two classes of 10th grade English and Spanish students**

Ana Margarida Timóteo Antunes

Professional Practice Report
Masters in English and Spanish Teaching

Universidade do Minho, 2011

ABSTRACT

Oral Interaction involves various processes regarding not only reception and production skills, but also in what the effective transmission of oral messages is concerned. To know how to communicate is a very important aspect of foreign language learning, and to know how to interact is, then, crucial for effective communication.

Promoting activities that develop this skill is a very functional method of teaching-learning, for it prepares students to use language in different social contexts. Furthermore, I tried to make the students aware of the communication strategies used during oral interaction, which allowed them to develop strategic skills. These skills also facilitate the students' learning processes.

In the following report, developed during the pedagogical practice year, one makes a theory-practical investigation work about the subject matter, taking in consideration a pedagogical intervention that involved two groups of students, one of an A1 level Spanish class and the other of a B2 level English class.

To collect data, I used a structured observation table, grids about communication strategies, self-assessment and reflection about the performance grids and oral assessment tables.

The main results refer to the importance of developing significant oral interaction activities for the students and also to the value of the awareness of communication strategies in foreign language learning.

Key-words: oral interaction; communication skills; pedagogy for autonomy; communication strategies.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
LISTA DE SIGLAS	xii
ÍNDICE DE QUADROS	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiii
ÍNDICE DE TABELAS	xiv

INTRODUÇÃO

1

CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

3

1.1. Caracterização da escola – a Cooperativa de Ensino Didáxis	3
1.2. Caracterização da Turma	4
1.3. Plano geral da Intervenção	7
1.3.1. Tema e objectivos da intervenção	7
1.3.2. Contextualização do tema da Interacção Oral	8
1.3.3. Estratégias de Intervenção	11
1.3.3.2. Tipologia de Actividades	11
1.4. Questionários	12
1.4.1. Questionário sobre a oralidade na aula de LE	12
1.4.2. Análise dos questionários aos alunos sobre a oralidade na aula de LE	13
1.4.2.1. Questionário sobre a oralidade na aula de Espanhol	13
1.4.2.2. Questionário sobre a oralidade na aula de Inglês	17
1.4.3. Síntese dos resultados dos questionários face aos objectivos formulados	21

1.5. A tarefa de observação	22
1.6. A Interacção Oral na aula de LE	23
1.6.1. Tipos de Interacção Oral	23
1.6.2. A interacção do tipo IRF	25
1.6.3. A gestão da aula e o discurso do professor	27
1.6.4. O Feedback do professor como regulador da interacção	28
1.7. Análise da Interacção Oral nas aulas observadas	30
1.7.1. Objectivos e itens da grelha de observação	30
1.7.2. Considerações sobre a observação de aulas à luz dos objectivos formulados	32
1.7.2.1. Aulas de Inglês	32
1.7.2.1. Aulas de Espanhol	33
CAPÍTULO II -DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	35
2.1. Metas de aprendizagem segundo o Quadro Comum Europeu de Referência	35
2.2. Actividades de Interacção Oral	36
2.2.1. Competências de Interacção Oral	36
2.2.2. Tipos de actividades de Interacção Oral	39
2.2.3. Desenvolvimento de actividades de Interacção Oral	41
2.3. As estratégias de comunicação na Interacção Oral	47
2.4. Questionários de auto-avaliação e reflexão sobre o desempenho	53
2.4.1. Questionários de Inglês 1ª fase de regências	54
2.4.2. Questionários de Inglês 2ª fase de regências	54
2.4.3. Questionários de Espanhol	56
2.5. Avaliação da comunicação oral	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
DOCUMENTOS CONSULTADOS	66
ANEXOS	67
Anexo 1: Declaração Didaxis Vale S. Cosme	68
Anexo 2: Questionário sobre a Oralidade na aula de LE	69
Anexo 3: Grelha de observação focalizada de Inglês	71
Anexo 4: Grelha de observação focalizada Espanhol	72
Anexo 5: Aula de Inglês dia 17 de Fevereiro	73
Anexo 6: Aula de Espanhol dia 25 de Março	75
Anexo 7: Aula de Espanhol dia 7 de Junho	77
Anexo 8: Aula de Inglês dia 22 de Fevereiro	79
Anexo 9: Aula de Inglês dia 9 de Junho	80
Anexo 10: Aula de Espanhol dia 18 de Março	84
Anexo 11: Grelhas das Estratégias de Comunicação	87
Anexo 12: Grelhas de Auto-avaliação	88
Anexo 13: Grelha de Auto-avaliação de Inglês (2ª fase)	89
Anexo 14: Critérios de avaliação da oralidade da Escola	90
Anexo 15: Grelha de Avaliação dos Podcasts	91
Anexo 16: Grelha de Avaliação do Debate	92

LISTA DE SIGLAS

LE- Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

FL- Foreign Language

E/LE - Español/Lengua Extranjera

E-A - Ensino-Aprendizagem

IO- Interacção Oral

QEQR - Quadro Europeu Comum de Referência

IRF - Iniciação, Resposta, Feedback

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - quadro-síntese do plano de intervenção	7
Quadro 2 - Objectivos, dimensões e itens do questionário sobre a IO	13
Quadro 3 - Optaste pelo Espanhol porque...	14
Quadro 4 - Constrangimentos na participação oral na aula de Espanhol.	16
Quadro 5 - Optaste pelo Inglês porque...	17
Quadro 6 - Constrangimentos na participação oral na aula de Inglês	20

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Falas Espanhol na aula quando a professora solicita	14
Gráfico 2 - Falas Espanhol na aula por iniciativa própria, em actividades conduzidas pela professora	14
Gráfico 3 - Falas Espanhol por iniciativa própria, em actividades com colegas (com a turma toda)	15
Gráfico 4 - Falas Espanhol por iniciativa própria, em actividades com colegas (com um grupo pequeno)	15
Gráfico 5 - Falas Espanhol por iniciativa própria, em actividades com colegas (em pares)	15
Gráfico 6 - Quando tens dúvidas em Espanhol perguntas ao teu professor	15
Gráfico 7 - Quando tens dúvidas em Espanhol perguntas ao teu colega	15
Gráfico 8 - Achas que praticas a expressão oral nas aulas de Espanhol?	16
Gráfico 9 - Ao falares com a tua professora ou colegas em Espanhol na sala de aula, tens mais dificuldades...	17
Gráfico 10 - Ao nível da expressão oral em Espanhol, onde tens mais dificuldades?	17
Gráfico 11 - Falas Inglês na aula quando a professora solicita	18
Gráfico 12 - Falas Inglês na aula por iniciativa própria, em actividades conduzidas pela professora	18
Gráfico 13 - Falas Inglês por iniciativa própria, em actividades com colegas (com a turma toda)	18
Gráfico 14 - Falas Inglês por iniciativa própria, em actividades com colegas (com um grupo pequeno)	19
Gráfico 15 - Falas Inglês por iniciativa própria, em actividades com colegas (em pares)	19
Gráfico 16 - Quando tens dúvidas em Inglês perguntas ao teu colega	19

Gráfico 17 - Quando tens dúvidas em Inglês perguntas ao teu professor	19
Gráfico 18 - Achas que praticas a expressão oral nas aulas de Inglês?	19
Gráfico 19 - Ao falares com a tua professora ou colegas em Inglês na sala de aula, tens mais dificuldades...	20
Gráfico 20 - Ao nível da expressão oral em Inglês, onde tens mais dificuldades?	21

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Grelha de observação focalizada	31
Tabela 2 - Estratégias de comunicação utilizadas pelos alunos de Inglês	51
Tabela 3 - Estratégias de comunicação utilizadas pelos alunos de Espanhol	52
Tabela 4 - Resultados a Inglês da ficha de auto-avaliação I	54
Tabela 5 - Resultados a Inglês da ficha de auto-avaliação II	55
Tabela 6 - Resultados a Espanhol da ficha de auto-avaliação	56

INTRODUÇÃO

O presente relatório marca o culminar do estágio profissional integrado no Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol, realizado no âmbito do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Durante o estágio curricular, desenvolvi um projecto de intervenção que abarcou duas turmas do 10º ano escolaridade, de Inglês e Espanhol, subordinado ao tema “O Desenvolvimento da Interação Oral na Aula de LE”.

A escolha deste tema prendeu-se com o facto de o principal objectivo na aprendizagem de uma língua estrangeira ser, claramente, saber comunicar. Tal como afirma Dolores Abascal (1994, p.160), “igual que el primer aprendizaje de la lengua, la comprensión y producción de nuevos discursos son destrezas estrechamente vinculadas a nuestras experiencias y necesidades como individuos sociales”. Considera-se, portanto, essencial dotar os alunos de competências ao nível da expressão e da compreensão oral, para que possam usá-las correctamente em diferentes contextos sociais.

Ainda, e de maneira a desenvolver a interação e o discurso comunicativo, pareceu-me necessário proporcionar-lhes a participação em actividades que se aproximam a situações de uso da língua estrangeira fora do contexto escolar. Procuo, igualmente, que os alunos a quem se dirigiu este projecto estivessem sempre a par dos objectivos das tarefas propostas, conscientes do seu processo de aprendizagem e refletindo sobre o seu desempenho, recorrendo a questionários e fichas de auto-avaliação.

A promoção da interação oral dos alunos está intimamente ligada ao conceito de autonomia, pois adquirindo esta capacidade para gerir o próprio processo de aprendizagem, o aluno sente-se mais confortável e aberto para uma participação oral na aula de língua estrangeira.

Nas nossas escolas, podemos afirmar que a compreensão e expressão orais não estão tão presentes na avaliação dos alunos como a escrita, o que leva a que estes a negligenciem, não lhes dando a importância devida. No entanto, na interação dentro da sala de aula, é inevitável o recurso à oralidade, tanto no discurso do professor, que o aluno deve compreender, como na expressão oral do aprendente. A interação oral ocupa, por isso, um papel bastante importante no processo de E/A de um aluno de LE já que, na sala de aula, a interação entre professor e alunos entre si se concretiza, na maior parte das vezes, de forma oral. Devemos, então, procurar desenvolver esta competência nos nossos alunos, de forma a

torná-los mais autónomos, seguros e participativos, contribuindo para uma maior fluidez das nossas aulas.

Neste sentido, o primeiro capítulo deste relatório de estágio destina-se a caracterizar o contexto de intervenção e a contextualizar o tema de projecto. Assim, descrevem-se resumidamente alguns aspectos sobre a escola e a turma que fizeram parte da intervenção, focando-se nos aspectos considerados mais importantes. Na sequência, apresenta-se o plano de intervenção incluindo os objectivos do projecto, uma breve contextualização teórica do tema e uma primeira abordagem sobre as estratégias de intervenção. Segue-se uma contextualização do tema nas duas turmas em questão, através da análise dos dados obtidos no questionário apresentado aos alunos, para perceber de que forma as suas respostas determinaram o rumo da intervenção pedagógica.

Neste capítulo inclui-se, igualmente, algumas considerações sobre a observação de aulas que contribuíram para a investigação, integrando alguns conceitos teóricos necessários para a elaboração da grelha de observação focalizada. Apresenta-se, por fim, a grelha de observação e algumas considerações retiradas das aulas observadas, tanto de Inglês como de Espanhol.

No segundo capítulo, faz-se o enquadramento teórico da intervenção pedagógica, abordando as metas de aprendizagem propostas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas para a interacção oral, as competências de interacção oral e tipos de actividades de interacção oral. Além destes assuntos, faz-se a descrição das actividades desenvolvidas na intervenção, enquadradas com a avaliação do projecto; contextualizam-se as estratégias de comunicação e apresentam-se os resultados com os alunos. Mais ainda, incluem-se as referências utilizadas para a elaboração das fichas de auto-avaliação e reflexão sobre o desempenho dos alunos durante a intervenção pedagógica.

Em síntese, salienta-se a importância do desenvolvimento de actividades de interacção oral para fortalecer a competência comunicativa dos alunos, fazendo recurso a grelhas reguladoras e de auto-avaliação para consciencializar os alunos do seu processo de aprendizagem.

CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

Este capítulo estrutura-se em sete subcapítulos ao longo dos quais se procura fazer uma caracterização do contexto de estágio e um enquadramento do tema de projecto. Começa-se por abordar o contexto de intervenção, fazendo-se uma caracterização da escola e da turma envolvida no projecto. De seguida, apresenta-se o plano geral de intervenção, incluindo os objectivos do projecto, um breve enquadramento contextual e teórico e a apresentação das estratégias de intervenção recorridas. Após este enquadramento, segue-se a contextualização do tema do projecto no grupo de intervenção pedagógica, integrando-se os questionários realizados às turmas de Inglês e Espanhol sobre a temática abordada. Em continuação, aborda-se a temática de observação de aulas, incluindo-se alguns aspectos teóricos essenciais para a criação e análise da grelha de observação. Por fim, aparecem as considerações retiradas da observação de aulas focalizada.

1.1. Caracterização da escola – a Cooperativa de Ensino Didáxis¹

A *Didáxis – Cooperativa de Ensino, CRL* foi constituída no dia 15 de Julho de 1975, no sentido de ultrapassar a crise no Ensino Privado, tendo em conta os acontecimentos que se seguiram à revolução de 25 de Abril e seguindo o mote de uma defesa legítima da liberdade de ensino (Projecto Educativo da Escola, 2006).

Segundo o seu PE, a instituição é proprietária de dois estabelecimentos de ensino que administra: *Didáxis – Cooperativa de Ensino* (fundada em 1975), situada em Riba de Ave, e a *Escola Cooperativa de Vale São Cosme* (fundada em 1987), situada no Vale S. Cosme. As duas escolas encontram-se na cidade de Vila Nova de Famalicão. Ambas as instituições fazem parte do sector de Ensino Privado Cooperativo do sistema educativo português. Institucionalmente, as duas escolas enquadram-se nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objectivos do sistema educativo português e são consideradas parte integrante da rede escolar, pois adoptam os mesmos planos curriculares e conteúdos programáticos de ensino elaborados pelo Ministério da Educação; têm *Contratos de Associação*; têm autonomia e *Paralelismo Pedagógico* para o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário e Cursos Nocturnos (Projecto Educativo da Escola, 2006).

¹ A declaração que me permite utilizar o nome da escola para efeitos deste relatório pode ser consultada em anexo (Anexo 1)

A organização e gestão pedagógica da instituição diferem dos modelos das Escolas Públicas e dos modelos tradicionais das Escolas Privadas. Existem dois tipos de órgãos constituintes da *Cooperativa Didaxis*: gestão administrativa e gestão pedagógica. A gestão administrativa da Cooperativa é comum às duas escolas, enquanto que a gestão pedagógica possui duas estruturas independentes (Projecto Educativo da Escola, 2006).

Se a *Didaxis de Riba de Ave* possui autonomia pedagógica, a *Didaxis Vale S. Cosme* apenas a goza ao nível do Ensino Secundário (cursos ao abrigo do decreto-lei n.º 74) e paralelismo pedagógico nos restantes anos (Projecto Educativo da Escola, 2006). Ambas as escolas funcionam em regime diurno e nocturno, oferecendo uma variedade de serviços aos alunos, tais como, cantina, bar, reprografia, sala de convívio/ocupação de tempos livres, biblioteca, sala de computadores e diversas zonas verdes, para além de disponibilizar apoio médico e assistência psicológica.

1.2. Caracterização da Turma

O meu projecto (nas disciplinas de Espanhol e Inglês) abrangeu a turma 10.3, do 10ºano, da *Didaxis Vale S. Cosme*, constituída por trinta e sete alunos, dezanove do sexo feminino e dezoito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os catorze e dezasseis anos.

Para além das informações retiradas do Projecto Curricular de Turma, eu e a minha colega de estágio propusemos aos alunos envolvidos no projecto um questionário sócio biográfico que abordava questões sobre a personalidade dos alunos, as suas dificuldades e pontos fortes, os seus hábitos de estudo, a sua opinião sobre a escola e o seu percurso escolar. Assim, para além de nos permitir fazer uma caracterização do grupo, obtivemos uma noção mais abrangente sobre as características dos alunos e a sua visão sobre o contexto escolar, para assim podermos definir as estratégias de acção mais adequadas.

O questionário estava dividido em três partes: *Dados Biográficos*, *Percurso Escolar*, *Na Escola* e *Falando de Mim*. Eu e a minha colega entregámos o questionário para ser preenchido pelos alunos da turma 10.3, na aula de Espanhol. No entanto, pedimos, através de correio electrónico, aos restantes alunos da turma que não estão inscritos na disciplina de Espanhol para o preencher igualmente, de forma a obtermos uma caracterização mais abrangente da turma. Era uma turma constituída por trinta e sete alunos no total, dezanove raparigas e dezoito rapazes, inscritos no curso Científico-Humanístico de Ciências e

Tecnologias. Na disciplina de Espanhol estavam inscritos vinte e seis alunos e na de Inglês onze, sendo que, apenas cinco alunas frequentavam ambas as línguas. No total, preencheram o questionário vinte e nove alunos.

Os objectivos do questionário foram os seguintes:

1. Recolher dados sobre os alunos que possibilitem uma caracterização ampla da turma 10.3.

2. Conhecer mais profundamente o perfil dos alunos , os seus gostos, dificuldades e motivações.

Na primeira dimensão, perguntou-se aos alunos se frequentavam esta escola no ano anterior, sendo que vinte e oito responderam que sim. A segunda pergunta consistia em saber se esta escola era a que mais lhes interessava. Para vinte e quatro sim, contudo, alguns deles retorquiram negativamente, justificando-se com a localização geográfica e a ausência de um curso de Humanidades. No que diz respeito à frequência de Actividades de Enriquecimento Curricular, dezasseis responderam que não frequentavam e treze que sim. A maioria dos alunos, dezassete, dizem estudar todos os dias, sendo que dezanove deles escolhem o seu quarto para o fazer e cinco o escritório. A maioria, dezassete, não tem ninguém que os ajude a estudar, mas os restantes recorrem à ajuda de familiares ou explicador. Quando confrontados com a pergunta se têm apoio pedagógico, vinte e seis respondem que não e apenas três afirmaram que sim, a diferentes disciplinas. Apenas dez alunos tiveram notas negativas no ano anterior.

Na segunda dimensão, perguntamos aos alunos sobre o contexto escolar, as suas disciplinas preferidas e o papel do professor e do aluno na sala de aula. Quase todos os alunos gostam da escola, com a excepção de dois que afirmam que a escola não oferece o curso que eles gostavam de frequentar e por se situar longe de casa. As disciplinas preferidas são: Matemática, Biologia e Geologia, Espanhol e Educação Física; as que menos gostam são Inglês e Geometria. Apesar de afirmarem que Matemática é uma das suas disciplinas preferidas, também é, em igualdade com Físico-Química, aquela em que os alunos demonstram mais dificuldades. No que concerne à profissão que desejam seguir no futuro, as áreas mais populares foram a Engenharia e Medicina. Um facto marcante é que seis deles ainda não sabia que área queria seguir no Ensino Superior.

Fazendo uma análise à tipologia de actividades e modos de trabalho que eles preferiam, verificamos que gostavam de trabalhar em grupo, de aulas com materiais áudio e vídeo e de aulas práticas e experimentais, havendo uma quantidade significativa de alunos

que escolheu as aulas expositivas como umas das suas preferidas. Pudemos também constatar que as visões que nos indicaram sobre o que é ser um bom professor e um bom aluno demonstraram uma boa competência ética e de saber ser/estar por parte dos alunos.

Em relação ao papel do professor, acham que deve ser exigente, mas tolerante em relação aos alunos com dificuldades; motivador e preocupado; alguém que estimula a interação professor-aluno; dedicado e que explica bem os conteúdos; ensina com gosto e é amigo dos seus alunos. No que concerne o papel do aluno, dizem que deve ser responsável, estudioso e obter bons resultados escolares; deve ser exigente e metódico; deve respeitar o professor e os companheiros; deve participar e ajudar ao bom funcionamento da aula.

Perguntamos aos alunos quais eram, no seu ponto de vista, os factores internos que mais contribuíam para o insucesso escolar, ao que a maioria considerou que a falta de hábitos de estudo, a falta de atenção/concentração e a falta de motivação são os que mais influenciavam os resultados. Em relação aos factores externos, apontaram os problemas familiares como os principais causadores de insucesso escolar.

Na terceira e última dimensão do questionário, os alunos tinham oportunidade de falar sobre si mesmos, escolhendo as cinco características que melhor os definem. Os atributos mais apontados foram: simpático/a; contente; conversador/a; sociável e preguiçoso/a. Em relação ao que fazem nos tempos livres, a actividade eleita pela totalidade dos alunos foi a utilização do computador, seguida por sair com os amigos, ouvir música e fazer desporto (vinte alunos). Perguntámos, igualmente, quais eram as utilizações que faziam do computador, ao que a maioria respondeu que o utilizavam para fazer pesquisas e ir às redes sociais. Uma percentagem considerável também revelou fazer trabalhos, ir a *chats* e jogar.

Este questionário permitiu-nos conhecer um pouco melhor os alunos, nomeadamente no que diz respeito às suas preferências, os seus traços psicológicos, gostos pessoais, etc. Também pudemos concluir que a maioria gosta de fazer trabalhos em grupo, de aulas com materiais áudio e vídeo e aulas experimentais. Assim, na nossa prática didáctica, ambas procurámos desenvolver actividades que fossem ao encontro das preferências dos alunos, para que desta forma, eles se sentissem motivados e participativos na aprendizagem das línguas.

1.3. Plano geral da Intervenção

1.3.1. Tema e objectivos da intervenção

O tema que trabalhei no âmbito deste projecto de intervenção foi a Interação Oral na Aula de Língua Estrangeira, nomeadamente de Inglês e de Espanhol. Para tal, como foi referido, fiz o estudo numa turma do 10º ano de escolaridade e, posteriormente procurei explorar as potencialidades da interação oral na aula destas duas línguas.

Assim, para a realização deste projecto de intervenção pedagógica, enumerei cinco objectivos:

1. Analisar propostas metodológicas relativas à didáctica da oralidade e o seu papel dentro da sala de aula de LE.
2. Compreender e estudar a interação oral na aula de LE.
3. Promover actividades de interação oral dentro da sala de aula de forma significativa e funcional.
4. Desenvolver actividades que promovam a autonomia do aluno e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, bem como a sua consciencialização para a utilização de estratégias de comunicação.
5. Avaliar os resultados das actividades, reflectir sobre as estratégias usadas e as dificuldades encontradas.

De seguida, apresento um quadro-síntese, combinando os objectivos do meu projecto com as estratégias de intervenção utilizadas e a informação que se pretendeu recolher.

QUADRO 1 – QUADRO -SÍNTESE DO PLANO DE INTERVENÇÃO

OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	INFORMAÇÃO A RECOLHER
1. Analisar propostas metodológicas relativas à didáctica da oralidade e o seu papel dentro da sala de aula de LE	Estudar artigos, monografias e alguns artigos científicos sobre o tema, bem como documentos normativos, no que diz respeito a orientações programáticas e curriculares, de modo a estudar as potencialidades da oralidade na aula de LE.	Como se pode trabalhar a oralidade na aula de LE
2. Compreender e estudar a	Analisar a adequação das propostas das minhas orientadoras para a prática da oralidade, bem como a	Estratégias utilizadas pelos

interacção oral na aula de LE	atitude dos alunos, tendo em conta as suas carências/dificuldades e os seus pontos fortes. Para tal, recorrer a grelhas de observação de aulas e a questionários.	professores e concepções dos alunos em relação à interacção oral na aula de LE
3. Promover actividades de interacção oral dentro da sala de aula de forma significativa e funcional	Desenhar e desenvolver actividades no contexto da turma que motivem os alunos a participar em interacções orais orientadas para a acção e levadas a cabo de forma consciente. Recorrer a actividades e estratégias concordantes com uma prática metodológica que desenvolva tanto a competência comunicativa, como a competência de aprendizagem.	Tipos de estratégias e actividades que potenciam eficazmente a interacção oral
4. Desenvolver actividades que promovam a autonomia do aluno e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, bem como a sua consciencialização para a utilização de estratégias de comunicação	Incluir uma vertente metacognitiva nas actividades propostas, nomeadamente oralmente ou através de grelhas de auto-avaliação e reflexão sobre o desempenho. Introduzir as estratégias de comunicação, através da consciencialização do seu uso junto dos alunos.	Dificuldades e motivações dos alunos Estratégias de comunicação mais utilizadas pelos alunos
5. Avaliar os resultados das actividades, reflectir sobre as estratégias usadas e as dificuldades encontradas	Reflectir sobre a pertinência da intervenção, de acordo com os resultados obtidos. Fazer uma auto-avaliação do meu desempenho durante todo o processo no contexto do tema trabalhado e (in)validando a concretização dos objectivos propostos.	Conclusões sobre experiência e o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem e de formação

1.3.2. Contextualização do tema da Interação oral

Como já foi referido, o meu projecto de intervenção incidiu numa só turma do 10º ano de escolaridade, da *Didáxis* - Escola Cooperativa de Vale S. Cosme. Ao nível do Espanhol, este era leccionado como nível de iniciação (A1), sendo que o Inglês era de nível 6 (B1).

Pelo que tive a oportunidade de observar numa fase inicial, a turma de Inglês era, em geral, bastante participativa e a maior parte dos alunos revelava um bom domínio da língua, já que participavam quase sempre recorrendo à LE e cometendo poucos erros linguísticos. No entanto, a interacção oral era ainda muito dirigida pela professora, verificando-se, em alguns deles, um certo receio de falar na LE. Considerei, portanto, que esta seria uma das

questões a colmatar durante a minha intervenção, através da proposta de actividades que dariam ao aluno o papel central no seu desenvolvimento.

Quanto à turma de Espanhol, sendo um nível de iniciação, verificou-se que, nas suas intervenções orais, os alunos ainda recorriam muito à LM, o que é compreensível devido ao baixo nível de língua que possuíam. Todavia, considerei que havia uma necessidade de desenvolver actividades que dessem espaço aos alunos para desenvolverem a interacção oral e poderem pôr em prática os seus conhecimentos da língua.

O desenvolvimento da interacção oral desempenhava, portanto, neste contexto um papel importante, pois dotaria os meus alunos de estratégias que lhes permitiriam utilizar a LE mais facilmente noutros contextos sociais. Ao promovermos a interacção, estamos também a desenvolver competência comunicativa dos alunos, tal como afirma Baralo, “para un estudiante de E/LE, la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo máximo de su esfuerzo” (2001, p.6).

A relevância deste tema está presente nas orientações vindas do Ministério da Educação, pois o Programa de Espanhol, Nível de Iniciação define como objectivo na aula de Espanhol o “desenvolvimento de competências comunicativas que permitam superar interrupções na comunicação e reconhecimento dos erros como parte do processo de aprendizagem” (Fernandéz, 2001, p.10). Isto preconiza um papel activo do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, de forma a desenvolver eficazmente a sua competência comunicativa.

Relativamente ao Inglês, o *Programa de Inglês, Nível de Continuação*, definido pelo departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, prevê como um dos seus objectivos principais: “usar apropriada e fluentemente a língua inglesa, revelando interiorização das suas regras e do seu funcionamento.” (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft e Almeida, 2001, p.7). No que concerne às competências de comunicação, mais concretamente à interacção, o programa defende que o aluno, como meta final, deve “participa[r], sem preparação prévia, numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da actualidade.” (op.cit., p.37).

Esta ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa e numa abordagem orientada para contextos da vida real está precisamente inscrita no QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas), que defende que os aprendentes de “uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (...) em circunstâncias e ambientes determinados num domínio de actuação específico” (Conselho da Europa, 2001, p.29). O

Quadro enfatiza, igualmente, a importância da interação oral na aprendizagem de uma LE, abordando os vários factores que esta implica - “aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação.” (Conselho da Europa, 2001, p.36).

Também, ao nível do Espanhol, o Instituto Cervantes através do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para os níveis de iniciação enaltece este aspecto, visto que, nos seus objectivos, preconiza o aluno “como *agente social*, (...) capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social”, “como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de (...) establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes” e, por último, “como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2006, p.74).

Na minha intervenção procurei desenvolver a fluência dos meus alunos, o que não significa que pretendo que utilizem sempre enunciados gramaticalmente correctos, pois tal como afirmam Sajvaara e Lehtonen *cit. in* Cunningsworth (1995, p.129), “it is not the good language competence that is an indicator of fluency, but the perception of the hearer, what sort of attitudes various elements in a speaker’s performance trigger in the hearer.”.

Outro aspecto que detém uma certa importância na aprendizagem de uma língua está relacionado com a adopção de uma pedagogia para a autonomia e sendo este um dos objectivos do meu projecto, considereei importante consciencializar os meus alunos de algumas estratégias de aprendizagem que muitos deles utilizam intuitivamente. Um dos nove princípios defendidos por Raya, Lamb e Vieira (2007) está precisamente relacionado com a interação oral e propõe *Promover a interação conversacional* - “Um dos propósitos de uma pedagogia para a autonomia é intensificar o poder discursivo dos alunos à medida que estes se envolvem em interações significativas, entre eles e com o professor. Este aspecto implica alcançar uma maior simetria interaccional entre participantes desiguais.” (Raya, Lamb e Vieira, 2007, p.59).

Creio que é imperativo, portanto, dotar os alunos de competências comunicativas, mais precisamente ao nível da oralidade, de forma a capacitá-los para actuar em vivências diversificadas. E foi este o meu principal foco de intervenção - propôr aos alunos actividades que potencializem uma aprendizagem da língua virada para a acção, fora do contexto escolar, desenvolvendo a sua autonomia na aprendizagem.

1.3.3. Estratégias de Intervenção

Durante o primeiro semestre, o trabalho que realizei, resumiu-se, numa primeira fase, à observação de aulas e recolha de informação. Esta recolha de informação foi feita através da leitura de documentos relevantes sobre a escola e a turma, da elaboração de grelhas de observação de aulas orientadas para a oralidade na aula de LE e também de um questionário feito aos alunos. Assim, no primeiro semestre, assisti, por média em cada semana, a um bloco de 90 minutos de cada disciplina e tive duas horas de reunião com cada uma das minhas orientadoras cooperantes, de forma a discutir assuntos sobre a turma e o meu projecto.

1.3.3.2. Tipologia de actividades

Ao nível das actividades que procurei desenvolver, considerei importante que estivessem centradas no aluno e orientadas para a acção, na medida em que se considera “antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.” (Conselho da Europa, 2001, p.29). Procurei, assim, desenvolver tarefas comunicativas que preparassem os alunos para interagir em diversos domínios, sejam eles o privado, público, profissional ou educativo. Alguns exemplos de actividades que estimulam a interacção oral e que estão presentes no QEQR são: transacções, conversa informal, discussão informal, discussão formal, debate, entrevista, negociação, planeamento conjunto, a cooperação prática com vista a um fim específico (Conselho da Europa, 2001).

Pretende-se que estas actividades potenciem a compreensão e expressão orais do aluno e, ao mesmo tempo, promovam a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, através de uma avaliação do seu desempenho e um levantamento das suas principais dificuldades na execução das tarefas propostas.

No final, farei uma avaliação da experiência, reflectindo sobre os resultados da minha intervenção nos alunos envolvidos e na minha própria prática como professora.

1.4. Questionários

1.4.1. Questionário sobre a oralidade na aula de LE

Tive a oportunidade de entregar um questionário focalizado no meu tema de intervenção, *A Interação Oral na Aula de LE* (v. Anexo 2), que entreguei à turma de Espanhol e à de Inglês, através do GoogleForms.

O questionário de Espanhol encontra-se disponível no seguinte link:

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dHITSjZIUmXZRDQ1RFpUdIFEOWNreFE6MQ>

E podemos aceder ao questionário de Inglês através de:

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dFBGandVSnZYXzdUQTNYWWQ4TENTb2c6MQ>

Para a elaboração destes questionários inspirei-me em alguns artigos dos Cadernos 5 do *Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia* (Vieira, 2008). Assim, adaptei um questionário de um material didáctico proposto por Ana Paula Aguiar, Anabela Borges e Carla Almeida, *Parler ou ne pas parler: telle est la question*; inspirando-me, igualmente, em *I can speak English*, criado por Gabriela Ferraro, Isabel Costa, Isabel Lezón e Paula Guedes. Procurei criar um questionário que me ajudasse a conhecer as motivações dos meus alunos para a aprendizagem da língua, a forma como vêm a sua participação oral na sala de aula, os seus constrangimentos e dificuldades na participação.

Para além de poder retirar informações bastante importantes para o meu projecto e para a minha intervenção pedagógica, este questionário permitiu, igualmente, que os meus alunos reflectissem sobre a interacção oral na sala de aula e o seu papel no processo de aprendizagem de uma língua. Ao promover este tipo de reflexão, creio que estou a proporcionar aos meus alunos o desenvolvimento da capacidade de autonomia, pois incremento algumas estratégias metacognitivas ao nível da regulação de estratégias - “capacidade de pensar acerca de estratégias que foram eficientes no passado e utilizá-las em situações semelhantes, aplicando-as de forma consciente” (Raya, Lamb e Vieira, 2007, p.33).

O questionário que entreguei a ambas as turmas integrava as mesmas dimensões, itens e objectivos, mas foi feito em relação a dois contextos diferentes: a aula de Inglês e a aula de Espanhol. Está dividido em: *Representações da Língua Estrangeira por parte dos*

alunos; Frequência e circunstâncias da participação oral na aula; Constrangimentos e dificuldades na participação oral e A Interação Oral e o processo de E-A.

No quadro que apresento de seguida, encontram-se os objectivos do questionário, enquadrados com as dimensões e os itens que as concretizam.

QUADRO 2 - OBJECTIVOS, DIMENSÕES E ITENS DO QUESTIONÁRIO SOBRE A IO

Objectivos	Dimensões	Itens
1. Compreender as atitudes dos alunos face à língua	Representações da LE por parte dos alunos	1 - Optaste pelo Inglês/Espanhol porque...
2. Analisar a oralidade aula de LE	Frequência e circunstâncias da participação oral na aula	1.4 - Falas Inglês/Espanhol na aula... 2.2 - Achas que praticas a expressão oral nas aulas de Inglês/Espanhol?
	Constrangimentos e dificuldades na participação oral	3.1 - Selecciona os cinco factores que mais dificultam a participação oral nas aulas. 3.2 - Ao falares com a tua professora ou colegas em Inglês/Espanhol na sala de aula, tens mais dificuldades... 3.3 - Ao nível da expressão oral, onde tens mais dificuldades?
	A Interação Oral e o processo de E-A	4.1 - Achas que falar Inglês/Espanhol na aula te ajuda a aprender? Justifica.

1.4.2. Análise dos questionários aos alunos sobre a oralidade na aula de LE

1.4.2.1. Questionário sobre a oralidade na aula de Espanhol

Este questionário foi feito aos alunos da turma 10.3 de Espanhol, nível de iniciação.

Obtive dezoito respostas, de um total de vinte e seis alunos inscritos na disciplina, que analisei posteriormente. Após o tratamento de dados, pude constatar que a maioria dos alunos escolheu o Espanhol porque gostam da língua (dezasseis), porque acham que é uma língua útil para o seu futuro (onze), ou também porque consideram uma língua fácil (nove) (Quadro 3).

QUADRO 3 - Optaste pelo Espanhol porque...

Optaste pelo Espanhol porque...	Nº de alunos
gostas da língua	16
te consideras bom aluno nesta língua	0
tens contactos com a língua fora da escola	4
aprecias a cultura espanhola	6
achas que é fácil	9
achas que é uma língua útil (para o teu futuro)	11
queres estudar/trabalhar/viver em países onde se fala esta língua	1
Outra	2

Quase todos os alunos, com a excepção de um, respondeu que participa frequentemente na aula, quando a professora solicita (Gráfico 1). A percentagem de participação diminui se os alunos participam por iniciativa própria, visto que treze deles participam raramente por iniciativa própria, mesmo em actividades conduzidas pela professora (Gráfico 2).

Gráfico 1 - Falas Espanhol na aula quando a professora solicita

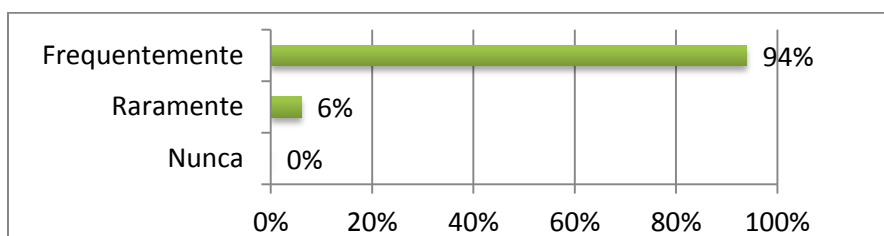
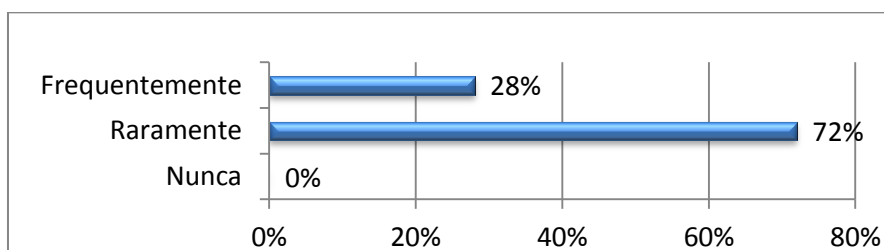


Gráfico 2 - Falas Espanhol na aula por iniciativa própria, em actividades conduzidas pela professora



Com a turma toda, alguns alunos tendem a participar mais, visto que seis dizem participar frequentemente. No entanto, um aluno revela nunca participar por iniciativa própria em actividades com a turma toda (Gráfico 3). O mesmo acontece em actividades com um

grupo pequeno (Gráfico 4). Em actividades em pares, nove dos alunos participam mais frequentemente, mas dois alunos revelam nunca participar (Gráfico 5). É mais habitual, em caso de dúvidas, os alunos perguntarem ao professor, pois verifica-se que a maioria raramente pergunta ao colega (Gráficos 6 e 7).

Gráfico 3 - Falas Espanhol por iniciativa própria, em actividades com colegas (com a turma toda)

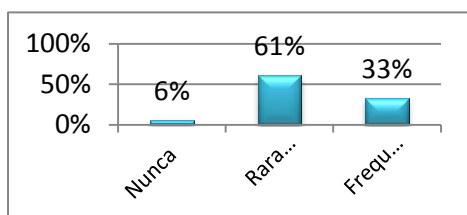


Gráfico 4 - Falas Espanhol por iniciativa própria, em actividades com colegas (com um grupo pequeno)

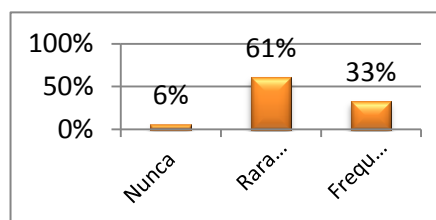


Gráfico 5 - Falas Espanhol por iniciativa própria, em actividades com colegas (em pares)

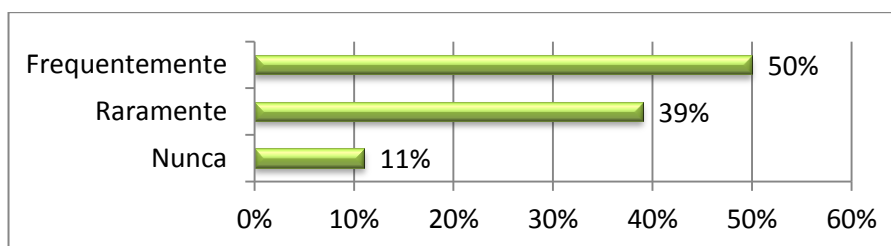


Gráfico 6 - Quando tens dúvidas em Espanhol perguntas ao teu professor

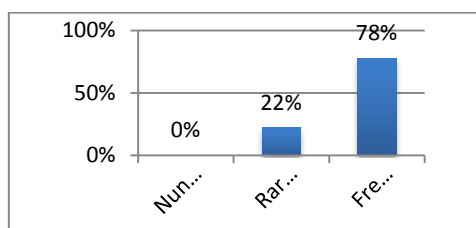
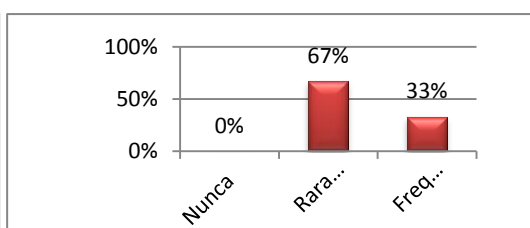
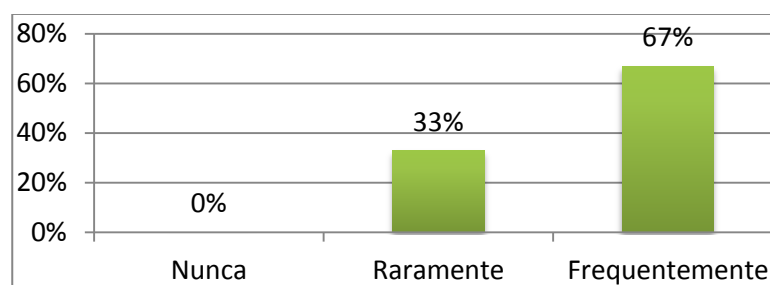


Gráfico 7 - Quando tens dúvidas em Espanhol perguntas ao teu colega



A maioria dos alunos, doze, considera que a expressão oral é praticada frequentemente nas aulas de Espanhol. Seis deles consideram que isto é feito raramente (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Achas que praticas a expressão oral nas aulas de Espanhol?



Em relação aos constrangimentos na participação oral, todos os alunos responderam que a razão pela qual não participam muitas vezes é terem medo de dar erros. Também, doze revelam ter dificuldades com a pronúncia e timidez, dez têm dificuldades em construir frases, e nove deles assumiram ter falta de vocabulário. Por sua vez, quatro alunos não se sentem confortáveis com os colegas (Quadro 4).

QUADRO 4 - Constrangimentos na participação oral na aula de Espanhol

Razões	Nº de alunos
Falta de treino da oralidade em anos anteriores	6
Falta de vocabulário	9
Dificuldades de pronúncia	12
Medo de dar erros (gosto de ter a certeza do que vou dizer)	18
Falta de interesse pelas actividades	0
Falta de ideias	4
Dificuldades em compreender a professora	0
Timidez	12
Dificuldades em compreender as actividades	0
Falta de interesse pelos temas	1
Receio de ser avaliado	3
Falta de oportunidade para falar	0
Dificuldade em construir frases	10
Pouca importância da oralidade na avaliação final	0
Não me sinto confortável com os meus colegas	4
Outra	0

Todos revelam ter mais dificuldades na expressão oral e dentro da expressão oral, revelam ter mais dificuldades na dicção e na argumentação (Gráfico 9). A gramática e o vocabulário foram consideradas as áreas de menos dificuldade, sendo que a dicção e argumentação se revelaram difíceis para a maioria dos alunos (Gráfico 10).

Gráfico 9 - Ao falares com a tua professora ou colegas em Espanhol na sala de aula, tens mais dificuldades...

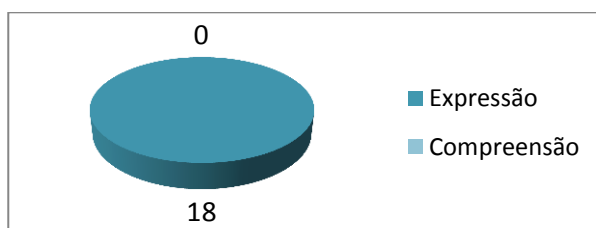
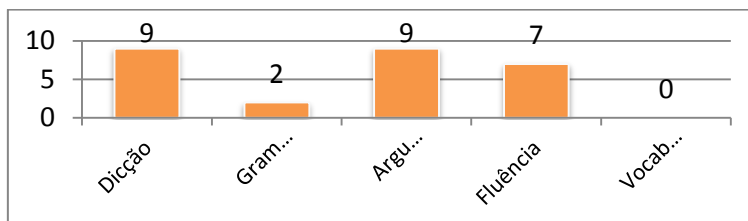


Gráfico 10 - Ao nível da expressão oral em Espanhol, onde tens mais dificuldades?



Os alunos, na sua totalidade, consideram que falar Espanhol nas aulas os ajuda a aprender, pois consideram que a oralidade é um factor importante na aprendizagem de uma LE. Muitos deles dizem que ao falar e interagir com a professora e colegas, adquirem novos conhecimentos de vocabulário e gramática que é essencial para pôr a língua em prática em contexto de uso, fora da escola.

1.4.2.2. Questionário sobre a oralidade na aula de Inglês

Em relação ao questionário entregue aos alunos de Inglês, obtive onze respostas, de um total de onze alunos inscritos na disciplina, que analisei posteriormente.

Todos os alunos inquiridos escolheram o Inglês pois consideram que é útil para o seu futuro; seis gostam da língua e cinco apreciam a cultura inglesa. Três alunos pretendem viver/estudar/trabalhar em países onde se fala inglês (Quadro 5).

QUADRO 5 - Optaste pelo Inglês porque...

Optaste pelo Espanhol porque...	Nº de alunos
gostas da língua	6
te consideras bom aluno nesta língua	4
tens contactos com a língua fora da escola	2
aprecias a cultura espanhola	5
achas que é fácil	1

achas que é uma língua útil (para o teu futuro)	11
queres estudar/trabalhar/viver em países onde se fala esta língua	3
Outra	2

A maior parte dos alunos participa frequentemente quando a professora solicita e apenas dois deles dizem participar raramente (Gráfico 11). Por iniciativa própria em actividades conduzidas pela professora, a maioria participa raramente, mas cerca de metade, cinco, participam frequentemente (Gráfico 12). Em actividades que envolvem toda a turma, os alunos inibem-se mais e dois deles dizem nunca participar. A maioria, mais especificamente seis deles, participam raramente (Gráfico 13). Tanto com um grupo pequeno, como em pares, os alunos tendem a participar frequentemente na sua maioria, apenas um aluno afirma nunca participar (Gráficos 14 e 15). A maioria dos alunos pergunta mais frequentemente ao professor em caso de dúvidas, e raramente perguntam aos colegas (Gráficos 16 e 17).

Gráfico 11 - Falas Inglês na aula quando a professora solicita

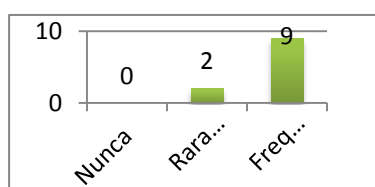


Gráfico 12 - Falas Inglês na aula por iniciativa própria, em actividades conduzidas pela professora

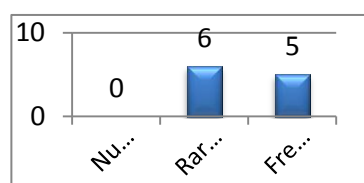


Gráfico 13 - Falas Inglês por iniciativa própria, em actividades com colegas (com a turma toda)

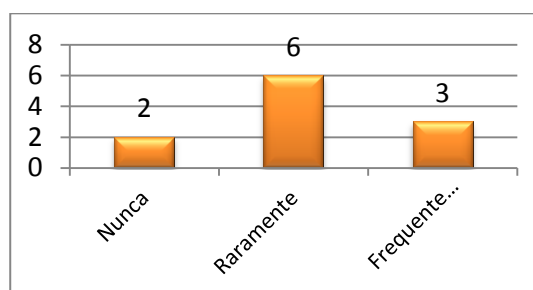


Gráfico 14 - Falas Inglês por iniciativa própria, em actividades com colegas (com um grupo pequeno)

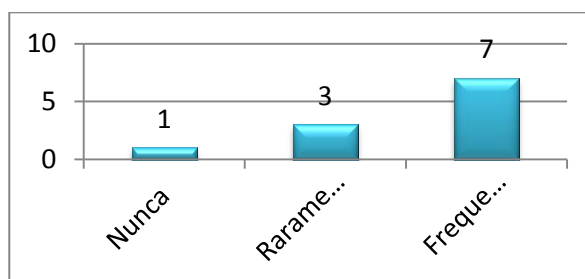


Gráfico 15 - Falas Inglês por iniciativa própria, em actividades com colegas (em pares)

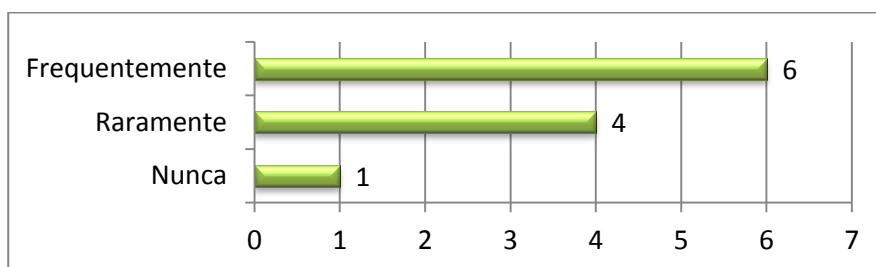


Gráfico 16 - Quando tens dúvidas em Inglês perguntas ao teu colega

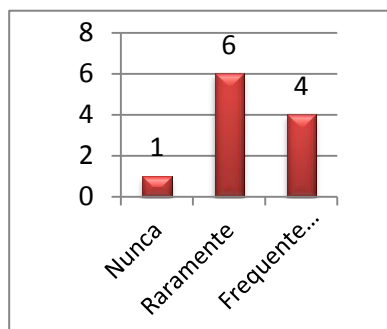
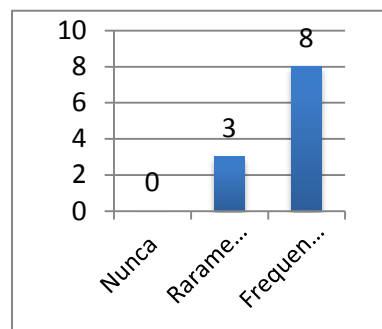
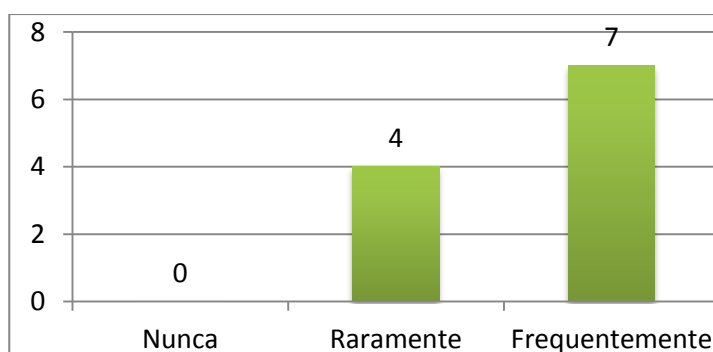


Gráfico 17 - Quando tens dúvidas em Inglês perguntas ao teu professor



Sete alunos consideram que pratica frequentemente a expressão oral na aula de Inglês; os restantes consideram que isso é feito raramente (Gráfico 18).

Gráfico 18 - Achas que praticas a expressão oral nas aulas de Inglês?



Ao nível dos constrangimentos na participação oral, a maioria, ou seja oito, tem medo de dar erros. Muitos (sete) consideram ter falta de treino em anos anteriores e seis admitem ter falta de ideias (Quadro 5).

QUADRO 6 - Constrangimentos na participação oral na aula de Inglês

Razões	Nº de alunos
Falta de treino da oralidade em anos anteriores	7
Falta de vocabulário	4
Dificuldades de pronúncia	4
Medo de dar erros (gosto de ter a certeza do que vou dizer)	8
Falta de interesse pelas actividades	1
Falta de ideias	6
Dificuldades em compreender a professora	3
Timidez	5
Dificuldades em compreender as actividades	0
Falta de interesse pelos temas	2
Receio de ser avaliado	3
Falta de oportunidade para falar	1
Dificuldade em construir frases	5
Pouca importância da oralidade na avaliação final	0
Não me sinto confortável com os meus colegas	2
Outra	2

A maior parte, oito, tem mais dificuldades na expressão oral em Inglês do que na compreensão, já que são três os que revelam ter dificuldades neste âmbito (Gráfico 19). Ao nível da expressão oral, as maiores dificuldades encontram-se na argumentação e na fluência, seis e cinco respectivamente (Gráfico 20).

Gráfico 19 - Ao falares com a tua professora ou colegas em Inglês na sala de aula, tens mais dificuldades...

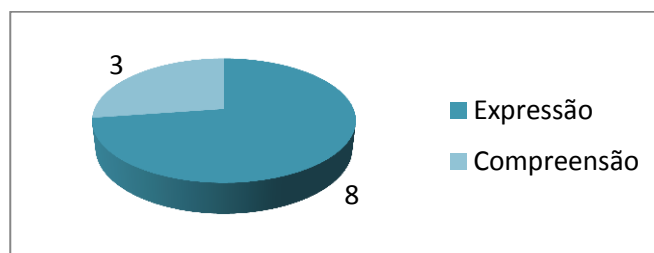
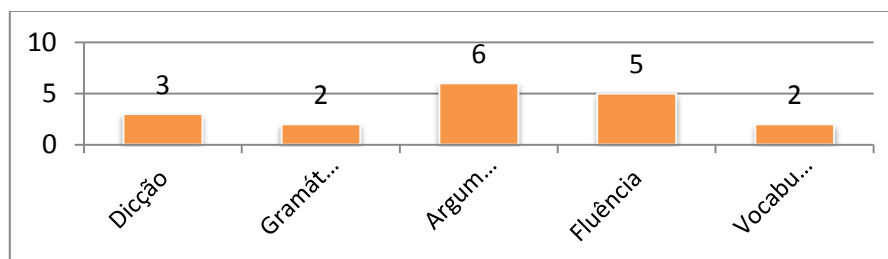


Gráfico 20 - Ao nível da expressão oral em Inglês, onde tens mais dificuldades?



Quando confrontados com a pergunta: “Achas que falar Inglês na aula te ajuda a aprender?”, todos responderam afirmativamente, pois consideram que assim melhoram a oralidade, aprendendo com o erro. Também consideram que ao falar em Inglês adquirem novo vocabulário e aprendem novas expressões em Inglês, pois crêem que saber falar uma língua é o factor mais importante da sua aprendizagem. Um dos alunos refere que o contacto que têm com a língua fora do contexto escolar, através do acesso à Internet e do telemóvel, também o ajuda bastante a adquirir novos conhecimentos.

1.4.3. Síntese dos resultados do questionário face aos objectivos formulados

Depois de analisar os dados obtidos sobre as percepções dos alunos à cerca da oralidade nas aulas de Inglês e Espanhol, pude concluir que os alunos consideram importante trabalhar a oralidade na aula de língua, mas têm bastante receio em falar e cometer erros. Os questionários foram importantes na medida que me ajudaram a conhecer melhor os meus alunos ao nível do tema que pretendo desenvolver, na minha intervenção e na definição de estratégias de acção.

Detectei apenas uma diferença entre os resultados do questionário de Inglês e o de Espanhol. Enquanto os alunos de Espanhol apenas revelam ter dificuldades da expressão oral, para alguns alunos de Inglês parece ser difícil compreender a língua, principalmente quando a professora fala. Alguns queixam-se de falta de bases dos anos anteriores, pois não estavam habituados a comunicar sempre em Inglês na aula e agora, confrontados com essa situação, vêm-se com algumas dificuldades, o que gera alguma desmotivação. Este é um ponto que procurei colmatar, aplicando actividades promovessem a autonomia devolvendo aos meus alunos a segurança necessária para a comunicação oral nas aulas de Inglês.

Em relação aos outros itens, as respostas foram relativamente similares, logo posso gerar a mesma conclusão final.

Com a informação que retirei dos questionários, pude desenhar actividades que desenvolviam a interacção oral e que iam de encontro às necessidades, dificuldades e motivações dos meus alunos. Como estes revelaram ter medo de errar, propus uma tipologia de trabalho/aula que se baseava numa sequência de actividades preparatória, individual ou em pequenos grupos, e só depois lhes pedir que expusessem oralmente à turma toda. Esta apresentação poderia ser feita através de *role plays e simulações*, debates ou jogos de interacção.

Pretendo, assim, que os alunos se preparem convenientemente antes de participar oralmente de forma a estarem mais seguros do que dizem e motivando-os a que comuniquem o mais possível na LE, já que consideram que este é um elemento importante na sua aprendizagem. Algo que também considero relevante na minha intervenção, é introduzir as estratégias de comunicação na aprendizagem da LE, pois quando interagimos recorremos ao mais variado tipo de estratégias e, ao estarmos conscientes disso, podemos melhorar a comunicação oral. Também penso que assim, eles se vão sentir mais confortáveis ao falar na LE, pois vai ajudá-los a compreender que todos utilizamos estratégias de comunicação e que há problemas de expressão e compreensão oral que são comuns a todos os falantes de uma língua, mesmo os nativos.

1.5. A tarefa de observação

A observação de aulas foi uma das estratégias utilizadas durante a minha intervenção que mais contribuiu para a minha formação como professora, principalmente porque esta exigiu uma análise posterior dos dados observados, que me ajudaram bastante a compreender a dinâmica de uma sala de aula e a interacção entre professor e alunos.

Assim, a tarefa de observação de aulas, num enquadramento clínico da formação, requer três fases: antes da aula, durante a aula e depois da aula. Antes da aula, o observador deve adoptar estratégias de observação que vão ao encontro do que quer observar. Durante a aula, deve tomar notas e descrever os processos que pretendia observar inicialmente, através do preenchimento de grelhas previamente elaboradas e estudadas (em alternativa, pode recorrer a registos narrativos). Na fase final, posterior à aula observada, devem analisar-se os

dados obtidos, reflectir sobre o seu impacto nos alunos e retirar algumas conclusões relativas ao objectivo principal da observação.

Na observação de aulas podemos considerar que a análise da linguagem do professor desempenha um papel relativamente importante. A linguagem do professor é uma fonte de aprendizagem importante, pois é genuinamente comunicativa, já que se insere num contexto específico, com propósitos comunicativos, podendo tornar-se uma fonte de *input* verdadeiramente rica e eficaz (Wajnryb, 1992).

É bastante óbvio que, no contexto da sala de aula, o professor simplifica a sua linguagem, já que o seu nível de língua é superior ao dos seus alunos e para que estes o entendam, ele tem de adoptar diversas estratégias. Assim, devemos analisar a metalinguagem do professor e reflectir se esta se adequa às tarefas propostas e aos alunos a quem se dirige.

Tendo em conta que o tema do meu projecto é a interacção oral, considero igualmente importante analisar o tipo de questionamento oral usado na sala de aula e o *feedback* do professor. Ao nível das perguntas feitas pelo professor, devemos reflectir sobre os diversos tipos de perguntas que este pode colocar aos alunos e se essa tipologia tem alguma relação com a dificuldade da resposta. Por exemplo, serão as perguntas de resposta aberta mais difíceis para o aluno do que as perguntas de resposta fechada? Em relação ao *feedback* do professor, deve procurar-se perceber que tipo de *feedback* positivo e negativo utiliza o professor, ao mesmo tempo que se analisa o efeito deste feedback nos alunos. O *feedback* não deve ser desmotivador, mas sim encorajador, procurando orientar o aluno para a resposta correcta, ao contrário de lhe dar imediatamente a resposta.

1.6. A Interação Oral na aula de LE

1.6.1. Tipos de Interação Oral

Se recorrermos ao dicionário, poderemos encontrar como definição de interacção “Comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contacto” ou então “actividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas” (Houaiss, 2003, p.2116). Enfatiza-se, portanto, esta componente de reciprocidade, onde os contributos dos vários participantes contribuem de igual maneira para o desenvolvimento do acto

comunicativo. Para Lynch (1996, p.3), “one term used to describe the process by which the partners in a conversation reach agreement is interaction”.

Segundo Leo Van Lier, a interacção social, num sentido mais alargado, significa “ocupar-se com” a linguagem enquanto lidamos com o Mundo, com outras pessoas ou artificios humanos, e com todo o resto, real ou imaginário, que liga o ser ao Mundo (Van Lier, 1996).

O contexto educacional, com a sala de aula como elemento central, é visto como um sistema complexo dentro do qual os eventos não ocorrem de forma linear, e onde uma multitude de forças interage de forma complexa, criando mudanças e padrões que podem ser tão previsíveis como imprevisíveis. Assim, na sala de aula de língua estrangeira, os alunos são como “aprendentes cativos” (Van Lier, 1996, p.150)

Segundo o mesmo autor, (op. cit.) quando analisamos o discurso da sala de aula torna-se bastante claro que a própria presença e participação do professor distorcem a interacção ao ponto que esta deixa de fornecer até os materiais mais básicos que permitem ao aluno construir a sua aprendizagem. De maneira a desenvolver o seu discurso comunicativo, é necessário, portanto, proporcionar aos alunos as mesmas oportunidades de um aprendente “natural”, ou seja, aquele que aprende uma língua estrangeira fora do contexto escolar.

Na interacção, a língua une diferentes entidades: a compreensão é o cruzamento de nova informação com as estruturas mentais já existentes e o discurso é o cruzamento da linguagem escrita e oral com conhecimento anterior.

Leo Van Lier (1996, pp.178-180) defende que existem quatro tipos de interacção dentro da sala de aula, a saber:

1. Transmissão (*Transmission*): passagem de informação ou directivas de uma pessoa para outra ou outras, num formato monológico e unilateral.
2. IRF: As perguntas são feitas por uma pessoa (*knower*) e as respostas dadas por outras (alunos). O inquiridor determina a direcção do discurso e avalia-o.
3. Transacção (*Transaction*): troca de informação através de um processo dual, onde a direcção do discurso, a relevância das contribuições, o timing dos acontecimentos, etc. são determinados em conjunto por todos os participantes.
4. Transformação (*Transformation*): conversa gerida em conjunto com potencial para mudar situações de aprendizagem, papéis relacionais, propósitos educacionais e procedimentos. O plano é moldado por todos os participantes e a realidade educacional pode ser mudada.

Os diversos tipos de interacção diferenciam-se, principalmente, no papel que apresentam tanto para o aluno como para o professor. De forma gradual, e começando na *transmissão*, o aluno vai desempenhando um papel cada vez mais activo na interacção com o professor, sendo a *transformação* caracterizada por um equilíbrio e simetria entre os dois papéis.

1.6.2. A interacção do tipo IRF

Visto que, nas aulas observadas, o tipo de discurso predominante é constituído por três fases - Iniciação; Resposta; Feedback (IRF) -, passo agora a explorar melhor este tipo de interacção.

As aulas de Inglês como Segunda Língua são caracterizadas por *display questions*, que são perguntas, iniciadas pelo professor, que exigem do aluno a demonstração de conhecimento sobre algo. Aqui, o professor coloca questões cuja resposta já conhece de avanço, o que nos pode dar uma ilusão que está a ocorrer interacção e comunicação entre professor-aluno.

Para Lynch (1996), para além das *display questions*, temos outro tipo de questionamento de IRF que são as *referencial/real questions*, aquelas que buscam informação nova. Aqui, os alunos tendem a dar respostas mais longas, praticam mais a língua e tomam mais a iniciativa na conversa.

Os alunos, principalmente em níveis iniciais, têm um lote bastante restrito de funções verbais que conseguem realizar. Eles raramente iniciam ou prosseguem uma conversa. A maior parte da sua actividade verbal resulta de respostas, que estão normalmente restritas às formas de iniciação do professor.

Defende-se que, numa conversa, ambos os participantes devem contribuir de forma equilibrada e deve ser enfatizada a mutualidade e reciprocidade nos significados que são construídos e negociados através da conversa.

No entanto, para Leo Van Lier (1996), o IRF não é um procedimento de questionamento invariável, monolítico, que tem apenas uma forma e uma função. Este pode variar ao longo de diversas dimensões e, de modo a analisar o seu lugar na educação, é importante explorar a potencial diversidade do IRF. Assim, o professor pode empregar diferentes formas de questionamento IRF: conduta da iniciação (*conduct of initiation*), função

da resposta (*response function*) e de orientação da resposta (*pedagogical orientation/or purpose*).

O autor selecciona duas formas diferentes de conduta da iniciação (*conduct of initiation*):

a) *General, unspecific elicitation*: o professor dirige a pergunta a todos os alunos, esperando que alguém se voluntarie ou que quem pretenda responder a pergunta o indique para que o professor possa escolher alguém para responder. Este tipo de conduta tem como vantagem o facto de que todos pensam na resposta, mas ninguém é forçado a responder. Além disso, todos os alunos podem tentar responder ao mesmo tempo, causando muito barulho, e fazendo, por vezes, com que a resposta seja inteligível. Também pode acontecer que um aluno mais entusiasmado possa ter direito a falar um desproporcional número de vezes.

b) *Specific, personal elicitation*: O professor selecciona uma pessoa para dar a resposta. A clara vantagem seria que o professor pode dar a vez a cada um dos alunos, tornando a participação ordeira e clara. Porém, apenas uma pessoa faz o esforço para pensar na resposta, e um aluno que não esteja preparado nem capaz de responder à pergunta é forçado a fazê-lo.

O professor pode alternar entre os dois tipos para obter o tipo de participação que pretende.

Em termos da função da resposta (*response function*), o formato de IRF pode ser usado através de quatro formas:

1. Repetição: fazer o aluno reproduzir algo de forma literal.
2. Recitação: fazer o aluno produzir material previamente aprendido de memória.
3. Cognição: pedir aos alunos para pensar e depois verbalizar os seus pensamentos.
4. Expressão: pedir-lhe que se expressem mais claramente ou de forma mais precisa. (Van Lier, 1996)

O ciclo de ensino IRF é, de facto, eficaz na manutenção da ordem, regulação da participação, e em guiar os alunos numa certa direcção predefinida. Por outro lado, pode reduzir a iniciativa dos alunos, o pensamento independente, a clareza de expressão, o desenvolvimento de competências de conversação e auto-determinação. Contudo, ao explorar os diversos tipos de IRF, procurando impulsionar a orientação da participação, pensamento claro, e expressão precisa, e afastando-se de um enfoque no *display*, repetição e regulamentação, o uso de IRF pode ser bastante benéfico em assegurar o empenhamento dos alunos e alguma segurança da sua parte. (Van Lier, 1996)

1.6.3. A gestão da aula e o discurso do professor

Na gestão da aula, é normalmente o professor quem controla a conversação e quem tem mais “tempo de antena”. Ainda que muitos autores se afirmem contra este tipo de interacção, não a podemos considerar necessariamente má para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, pois deve ter-se em atenção os objectivos da aula. Para Nunan, “in terms of acquisition, teacher talk is important because it is probably the major source of comprehensible target language input the learner is likely to receive” (1995, p.189). Assim, o facto de o professor ocupar uma quantidade significativa de tempo na aula a falar na LE pode ter bastante potencial como *input* para os alunos. Zilm (1989 *cit. in* Nunan, 1995) defende mesmo que quanto mais o professor recorrer à LE, mais os alunos a vão usar.

O professor tende a simplificar a sua linguagem, nomeadamente ao nível do vocabulário e gramática: “in language classrooms, interest in the speech modifications made by the teachers is motivated by the hypothesis that these modifications make language more comprehensible, and therefore, potentially more valuable for acquisition” (Nunan, 1995, p.191). Estas modificações no discurso do professor podem nem sempre ser simplificações da linguagem, pois este pode recorrer à “elaboration” (Nunan, 1995), através de redundâncias, repetições, paráfrases, marcadores e recursos retóricos. Ambas as estratégias são válidas e ainda não está claro qual delas é mais benéfica para a aquisição de conhecimentos dos alunos.

Nas aulas observadas, verifiquei que as professoras monopolizavam bastante o discurso na sala de aula, o que se pode justificar com a pouca autonomia dos alunos em participar activamente e também com a necessidade das professoras controlarem alguns problemas disciplinares dos alunos. Contudo, procuravam sempre promover a participação dos alunos através do questionamento oral. Segundo Good e Brophy (1987 *cit. in* Nunan, 1995), os alunos tendem a ver o questionamento oral como uma forma do professor avaliar os conhecimentos factuais dos alunos, deixando este de ser uma experiência agradável e significativa. Outro aspecto relativo ao questionamento oral, que é muitas vezes negligenciado, é o tempo que damos aos alunos para responder às perguntas. Verifiquei que, na maior parte das vezes, era dado muito pouco tempo para os alunos responderem às perguntas colocadas pelo professor, o que faz aumentar a ansiedade dos alunos e contribui para que estes tenham algum receio em participar. Assim, segundo Rowe (1974, 1986 *cit. in*

Nunan, 1995), devemos aumentar o tempo de espera nestas situações, não pressionando os alunos e dando-lhes tempo para pensar na resposta.

É igualmente importante procurar envolver todos os alunos na discussão e não apenas os mais activos e faladores (Nunan, 1995). Muitas vezes os que mais precisam de falar são os que têm menos oportunidades para tal. Isto não se verificou nas aulas observadas, pois as professoras procuraram sempre fazer com que todos os alunos da turma participassem oralmente, prestando especial atenção aos alunos mais introvertidos e passivos.

Por outro lado, se o objectivo da aula é fazer os alunos desenvolver a oralidade, o professor deve criar oportunidades para a interacção que permitem uma maior liberdade no uso da língua (Lynch, 1996). Os alunos adoptam, assim, um papel mais activo na sala de aula, o que pode ser bastante benéfico para promover as suas competências de interacção. Tal como afirma Swain (1985 *cit. in* Nunan, 1995), aprendemos a falar falando.

Os alunos sentem-se também mais confortáveis ao interagir com interlocutores conhecidos e em grupos mais pequenos: “it has been shown that learners use considerably more language, and exploit a greater range of language functions when working in small groups as opposed to teacher-fronted tasks in which all students proceed in a lockstop fashion”, tal como afirmam Long, Adams, McLean e Castanos (1976 *cit in* Nunan, 1995, p.51).

1.6.4. O Feedback do professor como regulador da interacção

O *feedback* tem um papel importante como regulador da interacção, pois “é através dos movimentos de feedback que o professor comunica aos alunos o grau de adequação das suas intervenções, validando-as, invalidando-as ou expandindo-as, e veiculando ainda mensagens do foro afectivo, de impacto positivo ou negativo sobre os alunos” (Vieira, 1993, p. 164).

Para Lynch (1996), para além de dar *feedback* cognitivo (relacionado com a compreensão e correcção do enunciado do aluno), o professor também dá *feedback* afectivo (mostrando aprovação ou reprovação), “so there is a risk that, unless carefully handled, the act of correcting may impose an emotional burden on the learner.” (op. cit., p.117).

O professor deve, portanto, ponderar bem as formas que utiliza para corrigir os alunos, tanto em relação a trabalhos escritos, mas principalmente no discurso oral. Segundo

Flávia Vieira (1993, p.165), existe uma quase ausência de *feedback* positivo, que se apresenta, na maior parte das vezes, através de formas estereotipadas. É importante que o *feedback* do professor não seja desencorajador nem intimidador para o aluno, e que a invalidação de uma resposta seja feita com o objectivo de guiar o aluno para a resposta correcta, não sendo imediatamente corrigido.

Na interacção oral dentro da sala de aula, ocorre um “jogo de perguntas e respostas em função da produção das respostas certas para que a aula avance.” (Vieira, 1993, p.165). O papel do *feedback* é importante, nomeadamente num tipo de interacção de IRF, pois controla a resposta do aluno de acordo com os objectivos do professor - corrigir, pedir expansão, encorajar, etc.

Assim, Vieira (1993) propõe um Guia de Análise de Formas de Feedback do Professor, apresentando vários tipos de *feedback* que podem ser produzidos pelo professor, dividindo-os em cinco funções, cada uma delas com várias formas de realização:

- 1) Validação de enunciado do aluno
 - a) Ausência de resposta (continuação da aula)
 - b) Repetição
 - c) Apreciação (*that's OK*)
- 2) Invalidação do enunciado do aluno
 - a) silêncio (espera)
 - b) repetição com suspensão
 - c) apreciação (*that's wrong*)
 - d) solicitação de correcção
 - e) fornecimento de pistas de correcção
 - f) correcção parcial
 - g) correcção total
 - h) recurso a outro aluno da turma
- 3) Expansão da resposta do aluno
 - a) comentário a resposta
 - b) solicitação de explicação
 - c) levantamento de uma questão
 - d) solicitação de outros alunos
- 4) Impacto afectivo positivo:
 - a) elogio

b) encorajamento

5) Impacto afectivo negativo

a) crítica

b) rejeição de resposta

c) ironia/cinismo

Creio que este guia é bastante completo ao nível das formas de *feedback* do professor e bastante útil para a análise da interacção oral dentro da sala de aula de LE. O *feedback* é visto como uma forma de avaliar os enunciados dos alunos; no entanto não se deve cingir a uma expressa avaliação positiva ou negativa, mas sim estar dirigido para um tipo de avaliação formativa, que promove a aprendizagem contínua do aluno. Tal como afirma Lynch (1996), ao contrário do que se pode pensar, o *feedback* implícito pode ser mais eficaz que o *feedback* explícito, pois “by indicating a problem, but not immediately providing the solution, teachers may do more to facilitate learners’ progress” (op. cit., pp.117-118).

1.7. Análise da Interação Oral nas aulas observadas

1.7.1. Objectivos e itens da grelha de observação

Tendo em conta as indicações dos autores mencionados relativamente aos tipos de interacção, à gestão da aula e ao feedback do professor, criei uma grelha de observação focalizada, com o objectivo principal de analisar a interacção oral dentro da sala de aula. Os itens estão direccionados para este tema, estando divididos em quatro objectivos principais, sendo estes analisar:

1. O papel do professor como mediador
2. A comunicação na aula de LE
3. A reacção dos alunos às estratégias utilizadas
4. O papel da LM

Assim, procurei identificar o tipo de estratégias utilizadas pela professora na organização da sala de aula, o papel que esta toma e o relevo para os seus alunos, bem como estudar a reacção dos alunos às mesmas e o uso que fazem do espaço que lhes é dado na participação na aula. Além do mais, procurei analisar também o uso que fazem da

língua e a que estratégias compensatórias recorrem quando encontram um obstáculo comunicativo.

É uma grelha que pode ser usada em mais do que uma aula em concreto, pois pretende analisar um contexto de uma determinada turma e professora, cuja dinâmica é semelhante nas várias aulas. No entanto, torna-se complicado preencher todos os itens da grelha numa só aula, se esta não promover vários espaços de interacção oral entre os alunos e a professora.

TABELA 1 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCALIZADA

Obj.	Competências a observar	Observações
1. Papel do professor como mediador	O professor promove regras de convivência, respeito e cooperação e inter-ajuda entre os alunos	
	O professor resolve problemas de disciplina e convivência da forma adequada	
	Os alunos têm um espaço de participação na aula (exprimem sentimentos e opiniões pessoais, colocam dúvidas ao professor e/ou aos colegas,...)	
2.A comunicação na aula de Língua Estrangeira	O professor encoraja uma atitude reflexiva e pró-activa dos alunos face ao saber linguístico e/ou ao processo de aprendizagem	
	O professor orienta o discurso da aula de acordo com as respostas dos alunos	
	O professor reage aos alunos de forma positiva/negativa (encoraja, reforça, elogia,.../ critica, rejeita a resposta, recorre a ironia/cinismo)	
	O professor encoraja os alunos a participarem na aula	
3.A reacção dos alunos às estratégias utilizadas	Os alunos demonstram uma reacção positiva em relação às estratégias adoptadas pelo professor	
	Os alunos compreendem as tarefas propostas	
	Na sequência de um problema comunicativo, os alunos recorrem a estratégias na LE para transmitirem a mensagem desejada (repetição, explicitação, paráfrase,...)	
	Os alunos mostram motivação e interesse em querer aprender mais	
	Os alunos demonstram um espírito de entajuda e colaboração.	
	Os alunos dão sugestões ou participam criticamente na aula	
4.0 Lugar da LM	O professor utiliza a LM no discurso regulador	
	O professor utiliza a LM no discurso académico	

1.7.2. Considerações sobre a observação de aulas à luz dos objetivos formulados

1.7.2.1. Aulas de Inglês

A observação que fiz das aulas de Inglês foi bastante útil para a minha aprendizagem como professora. Creio que a professora Lurdes Alves se interessa bastante com a aprendizagem dos seus alunos e promove actividades bastante interessantes. Ao nível da interacção oral, tema do meu projecto, pude retirar algumas conclusões das aulas observadas. As aulas da professora Lurdes são bastante interactivas, dando lugar a muito questionamento oral e interacção entre esta e os alunos. Pude verificar que os alunos têm um espaço de participação e, por vezes, até se sentem à vontade para dizer piadas. Não foi muito comum a professora encorajar uma atitude pro-reflexiva relativamente ao processo de aprendizagem, compreensível devido à falta de tempo e à grande quantidade de conteúdos a leccionar. No entanto, este tipo de atitude era estimulado ao nível do saber linguístico, pois a professora pedia aos alunos que reflectissem sobre o significado de algumas palavras e o seu uso e pedia, quase sempre, que justificassem os usos de certos tempos verbais. Neste sentido, os alunos, no geral, compreendiam as tarefas propostas ao nível da sua realização, mas não em relação à sua finalidade pedagógica.

Outro aspecto positivo está relacionado com o facto de a professora orientar o discurso da aula de acordo com as respostas dos alunos, procurando sempre expandi-las. A sua reacção às respostas era adequada, repetindo as respostas, fornecendo pistas, corrigindo parcialmente, recorrendo a outros alunos da turma e para encorajar os alunos a participar, colocava-lhes bastantes perguntas e eles também colocavam dúvidas e questões. Os alunos pareciam motivados e demonstravam interesse. Contudo, alguns alunos com mais dificuldades, por vezes, desmotivavam quando as actividades eram mais difíceis e demonstravam algum receio em participar oralmente.

As estratégias de comunicação mais utilizadas pelos alunos na participação oral são: hesitar e pedir ajuda, recorrem a outras palavras/reformulam o que foi dito. Ao nível da utilização da LM, a professora apenas recorria ao Português no discurso regulador, para chamar a atenção ou para falar sobre assuntos extra-aula.

Esta grelha foi utilizada durante as aulas observadas no primeiro semestre (aproximadamente sete aulas) e também algumas no segundo (duas aulas). Em anexo

encontra-se a grelha utilizada, juntamente com as observações realizadas nas aulas observadas de Inglês (Anexo 3).

1.7.2.2. Aulas de Espanhol

A observação das aulas de Espanhol também contribuiu imenso para o meu processo de aprendizagem. Estas aulas tinham uma dinâmica bastante diferente das aulas de Inglês, sendo que se tratava do ensino de uma língua em nível de iniciação e também de um número de alunos bastante mais elevado (vinte e seis).

A professora Carina Soares promovia regras de convivência entre os alunos, resolvendo os problemas de indisciplina com bastante eficácia. Os alunos tinham muito espaço de participação na aula, exprimindo opiniões e colocando dúvidas, quando estas apareciam.

Tal como a professora Lurdes Alves, a professora Carina não encorajava uma atitude pro-reflexiva dos alunos em relação ao processo de aprendizagem. Isto apenas acontecia relativamente ao saber linguístico, fazendo perguntas sobre o uso de palavras. Da mesma forma, os alunos compreendiam as tarefas propostas ao nível da sua realização, mas não em relação à sua finalidade pedagógica.

A orientação do discurso da aula era feita de acordo com as respostas dos alunos, tomando-as em consideração, mas expandindo-as pouco. Os alunos eram encorajados a participar através do questionamento oral.

Tratando-se de uma língua em nível de iniciação e bastante semelhante ao português, as estratégias de comunicação mais utilizadas pelos alunos foram: o recurso à LM e hesitar para ter tempo para pensar. Assim, demonstraram motivação, fazendo bastantes perguntas, mas recorriam pouco à LE.

Em relação à utilização da LM, a professora utiliza o Português no discurso regulador, sendo que procurava sempre utilizar a LE no discurso académico, de forma a encorajar os alunos a fazerem o mesmo.

Estas conclusões foram retiradas das aulas observadas no primeiro semestre (cinco aulas) e também no segundo (uma aula). A grelha com as observações realizadas nas aulas de Espanhol segue em anexo (Anexo 4).

CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Procede-se, neste capítulo, a uma abordagem teórico-prática da intervenção pedagógica. Começa-se por apresentar as orientações metodológicas para o desenvolvimento da temática do projecto, incluído as metas de aprendizagem propostas pelo Quadro Comum de Referência, as competências que envolve a interacção oral e os tipos de actividades de interacção oral. De seguida, apresenta-se as reflexões sobre as actividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica e o seu impacto no projecto. Faz-se, igualmente, referência aos instrumentos de recolha de dados utilizados, nomeadamente às grelhas das estratégias de comunicação, às grelhas de auto-avaliação e reflexão sobre o desempenho e, também, à avaliação das actividades realizadas pelos alunos.

2.1. Metas de aprendizagem segundo o Quadro Europeu Comum de Referência

O Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas propõe vários contextos de uso da língua, cada um com diversas finalidades de acordo com os vários níveis de referência. A interacção oral faz parte de um desses contextos e, portanto, é relevante analisar as finalidades que o Quadro indica para os níveis aos quais pertencem os meus contextos de intervenção.

A turma de Espanhol, encontra-se num nível A1. Portanto, segundo o QECR (2001), no que concerne a interacção oral, um aluno de LE com este nível:

“É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.” (Conselho da Europa, 2001, p.114)

Em relação à turma de Inglês, que se encontra num nível B1, o aprendente:

“É capaz de explorar uma ampla camada de linguagem simples para lidar com a maioria das situações possíveis de acontecer durante uma viagem. É capaz de abordar, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida quotidiana (p. ex.: a família, os tempos livres, o trabalho, as viagens e outros acontecimentos correntes).” (Conselho da Europa, 2001, p.114)

Atendendo a estas metas de aprendizagem, procurei desenvolver com os meus alunos actividades que explorassem este aspecto da língua, de forma a prepará-los para uma utilização eficaz da LE em contextos fora da sala de aula, pois esse é o principal objectivo da aprendizagem de uma língua - comunicar.

2.2. Actividades de Interação Oral

2.2.1. Competências de Interação Oral

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, “nas actividades interactivas, o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação.” (Conselho da Europa, 2001, p.112).

Assim, fala-se de estratégias de recepção e produção, que um falante utiliza alternadamente durante uma interacção. “Há também classes de estratégias cognitivas e de cooperação (também chamadas estratégias de discurso ou estratégias de cooperação) que dizem respeito à gestão da cooperação e da interacção, tais como as tomadas de palavra (dar e tomar), o enquadramento da discussão e o estabelecimento de um modo de abordagem, a proposta e a avaliação de soluções, a síntese e o resumo de conclusões, bem como a mediação num conflito.” (Conselho da Europa, 2001, p.112).

Quando interagimos com alguém em contextos da nossa vida social, e dentro da sala de aula, desenvolvemos algumas estratégias de interacção oral. A comunicação depende do que alguém nos diz, mas também do que pretendemos retirar da conversa. Muitas vezes a mensagem que o falante pretende passar nem sempre é a mesma que chega ao ouvinte. Existem, portanto, vários tipos de comunicação, sendo um deles a comunicação de sentidos que depende de dois tipos de competência. A primeira está relacionada com as *rotinas*, quando o falante organiza a sua mensagem em padrões - *typical patterns* -, a segunda consiste na *negociação*, quando o falante desenvolve competências na resolução de vários tipos de problemas de comunicação.

Por um lado, temos as rotinas que são “conventional ways of presenting information” (Bygate, 1987, p.23). As chamadas *information routines* são histórias, descrições de pessoas

e locais, apresentação de factos, comparações, instruções, etc. Estão são consideradas em certa medida expositivas e avaliativas.

Bygate defende dois tipos de *communication routines*: a narrativa, que acontece quando o falante consegue transmitir informação economizada mas precisa dos seguintes componentes: cenário, tempo, participantes, evento, assunto; e *interaction routines*, que estão baseadas em sequências de termos que ocorrem em tipos de interacções rotinizadas (conversas telefónicas, entrevistas, encontros casuais, conversas em festas, programas de rádio ou TV, etc.). Isto não significa saber as conversas de cor, mas sim estar consciente das possibilidades e do que podemos esperar neste tipo de situações em que nos podemos encontrar.

Por outro lado, temos as competências de negociação que podem ser mais interactivas que as rotinas, pois defendem que para se chegar a um entendimento numa conversa, entram dois aspectos principais: a negociação de sentidos e a gestão da interacção.

A negociação de sentidos refere-se a competência de comunicar ideias de forma clara (interacção falada e gestual). Isto não acontece na escrita, pois nem o escritor nem o leitor podem fazer nada em relação aos erros cometidos por cada um.

Quando negociamos sentidos, estamos a fazer entender-nos, isto é, chegar à convergência: “we work towards convergence by saying something, and being prepared to reformulate our message if what we say turns out to have been misunderstood.” (Bygate, 1987, p.32). Na fala, o entendimento comum normalmente acontece no final da conversa.

Neste sentido, existem dois tipos de factores importantes. O primeiro está relacionado com o nível de explicitação, quando as escolhas de expressão do falante dependem do que o interlocutor sabe, o que este/a precisa de saber e o que consegue compreender. O ouvinte não quer demasiada informação, e muito menos informação a menos. Podemos discriminar vários níveis de explicitação, pois demasiada explicitação pode se tornar aborrecida, provocadora ou confusa. Para Marta Baralo (2000), numa conversa espera-se que o falante proporcione informação relevante mas conhecida, e que seja algo que o ouvinte considere que vale a pena fazer um esforço mental de inferência para obter conclusões. Por outro lado, o ouvinte espera que o falante se expresse de forma clara, relevante, veraz, não ambígua, breve e ordenada ao transmitir a informação. Na expressão oral muitas vezes não dizemos as coisas directamente, deslizando mensagens indirectamente através de enunciados com significados ambíguos.

Relativamente à negociação de sentidos, Baralo (2000) afirma que esta não se faz de forma anárquica, existem regras e normas a cumprir pelos intervenientes na conversa: “la negociación discursiva es un principio de la interacción comunicativa entre interlocutores, por el que cada uno de ellos se alinea o se sitúa respecto a los demás en una progresión social, cultural y definida por sus propias expectativas sobre cómo se va a desarrollar la interacción” (Baralo, 2000, p.21). O sentido do enunciado infere-se através da informação sobre o contexto, em relação com a situação e com o conhecimento compartilhado pelos interlocutores.

Por exemplo, o princípio de cortesia de Leech (1983 *cit. in* Baralo, 2001), que presume que devemos evitar tudo que supõe constrangimento para o interlocutor, estando relacionado com a generosidade, o tacto, a aprovação, o acordo, a modéstia, a simpatia.

Também temos o princípio de relevância de Sperber & Wilson (1986 *cit. in* Baralo, 2001), que defende que o ouvinte espera que o que o falante diz lhe seja relevante, que contribua para enriquecer o seu conhecimento do Mundo e quanto menos esforço tenha de fazer para o inferir, mais proveitoso e relevante será o enunciado. Isto foi defendido também por Bygate (1987, pp.29-32), aquando dos procedimentos de negociação de sentidos: “We consequently make a point of using words more carefully, choosing a metaphor or a paraphrase to emphasize a particular aspect of a message, its seriousness or its humour.” (op. cit., p.32).

O segundo factor envolve os procedimentos de negociação, que são aqueles que os falantes utilizam para assegurar que ocorreu entendimento. Estes factores estão estritamente ligados às estratégias de comunicação que abordarei mais à frente.

Para Rod (2003), existem quatro estratégias de negociação de sentidos:

1. *comprehension checks*: que são expressões utilizadas pelo falante para se certificar que o ouvinte entendeu a mensagem;
2. *clarification requests*: qualquer expressão que pede clarificação da mensagem anterior;
3. *confirmation checks*: qualquer expressão que se segue ao anterior enunciado do falante usada para confirmar que a mensagem foi entendida ou ouvida correctamente.
4. *recasts*: enunciados que parafraseiam os enunciados anteriores, mudando os componentes da frase ao mesmo tempo que se refere ao seu significado central.

Em contextos educativos, é necessário providenciar aos alunos actividades que os habituem a lidar com a imprevisibilidade do discurso recíproco nestas situações de interacção.

A gestão da interacção refere-se à questão de acertar quem vai falar de seguida e o que este/a vai dizer, sem haver uma pessoa a moderar e a controlar a conversa. Este tipo de competência envolve o tipo de liberdade que os participantes têm que distingue a conversa de uma reunião ou uma conferência. Aqui entram dois aspectos, a *gestão da agenda*, que se refere aos direitos do participante a escolher o tópico e a forma como este é desenvolvido, e a escolha do tempo que a conversa deve durar; por outro lado, temos as competências, referentes à capacidade de iniciar um tópico, de mudar de tópico, de iniciar ou terminar uma conversa.

2.2.2. Tipos de actividades de Interação Oral

Na minha intervenção, inspirei-me em determinações do QECR e em alguns autores para explorar a interacção oral com os alunos. Encontrei propostas de vários autores, sendo que todas incidiam em actividades que promoviam a comunicação oral entre os alunos. Nestes casos, é o aluno que adopta o papel principal no desenvolvimento da actividade, reduzindo a intervenção do professor no seu processo de aprendizagem, já que este se remete a um papel de mediador da actividade, na maioria dos casos.

Como já foi referido, o QECR defende como actividades de interacção oral as transacções, a conversa informal, a discussão informal, a discussão formal, o debate, a entrevista, a negociação, o planeamento conjunto e a cooperação prática com vista a um fim específico (Conselho da Europa, 2001).

Contudo, também outros autores, como Harmer (1983 *cit. in* Bygate, 1987), por exemplo, que distingue dois tipos de actividades - *oral practice activities* e *communicative activities* - propõem o mesmo tipo de actividades para desenvolver esta competência. Reflectindo sobre as actividades que este autor propõe para cada um destes tipos, creio que podemos concluir que as *oral practice activities*, são as actividades que fazem o aluno praticar a língua e que implicam respostas e enunciados concretos, enquanto que as *communicative activities* supõem um maior uso da língua, enunciados mais abstractos e mais complexos, sendo a interacção entre os participantes mais desenvolvida. As actividades de prática oral defendidas por Harmer são:

- *Oral drills*: exercícios repetitivos de pergunta e resposta.

- Actividades de *information gap*: os alunos, em pares (ou grupos), têm acesso a informação que o companheiro não tem e têm de fazer perguntas um ao outro para saber a informação que lhes falta.

- Jogos: ex. *Twenty Questions*, *Quizzes*, e *Ask the Right Question*.

- Personalização e localização: os alunos utilizam conhecimentos linguísticos adquiridos recentemente para falar sobre pessoas e locais conhecidos.

- Actividades orais: os alunos têm cartões, lembretes ou questionários para saberem informação sobre os gostos, a família e hábitos dos colegas da turma.

Relativamente às *communicative activities*, Harmer também inclui sete tipos:

- Chegar a um consenso: seleccionar dez objectos para uma viagem, discutir sobre dilemas morais, discutir sobre a compreensão leitora.

- Dar instruções: um grupo aprende uma dança, ou constrói um modelo, e depois têm de ensinar os outros a fazer o mesmo sem usar as instruções iniciais.

- Jogos comunicativos: descrever e desenhar (um aluno descreve uma figura e outro tem de desenhar de acordo com a descrição do colega); encontrar semelhanças (sem olhar para as figuras de cada um, os alunos em pares têm de descobrir o maior número de semelhanças entre as suas figuras); descrever e fazer (o aluno A tem seis figuras organizadas de uma certa forma, e o aluno B tem de organizar as suas da mesma forma sem poder olhar para as do aluno A).

- Resolução de problemas: é apresentado um problema a um grupo de alunos e eles têm de procurar resolvê-lo.

- Intercâmbios pessoais: em pares ou em grupos pequenos os alunos têm de descobrir aspectos pessoais sobre os companheiros.

- Construção de uma história: é dada uma imagem diferente a cada aluno e, em grupo, tem de escrever uma história através das imagens. As imagens podem ser de várias histórias ou fontes.

- Simulações e *role play*: são dados cartões aos alunos para que representem várias situações.

As simulações e *role-plays* são actividades comunicativas não só para Harmer, mas também para Baralo (2001, p.24) que considera que “una de las formas más prácticas de crearen el aula de E/LE otras situaciones comunicativas, semejantes en cierto modo a las de vida cotidiana, es la simulación”. O próprio Bygate (1987) apresenta algumas sugestões para

desenvolver simulações na aula de LE. António Sánchez Sola, num artigo publicado no livro *Las lenguas extranjeras en el aula* (López, 2006), explica os usos das simulações, afirmando que tem de ser bem preparadas e que no final se deve avaliar e reflectir sobre a experiência para aumentar a autonomia do aluno. Sharrock e Watson (1985 *cit. in* Sánchez, 2006) defendem que este tipo de actividade contribui para que o aluno se responsabilize pela sua aprendizagem, pois tem uma grande liberdade para utilizar a língua. Também Oxford e Crookall (1990 *cit. in* Sánchez, 2006), afirmam que as simulações põem os alunos em grande contacto com a cultura da LE, possibilitando uma maior identificação com a mesma.

Relativamente às actividades de *information gap*, Bygate (1987) propõe este tipo de actividades para desenvolver a interacção oral dos alunos de LE. Estas são “information exchange tasks”, que são actividades de negociação de sentidos que implicam a participação de todos os membros do grupo (Lynch, 1996, p.115). No mesmo grupo, podemos incluir as actividades de chegar a um consenso, dar instruções, resolução de problemas, construção de histórias ou intercâmbios pessoais.

Baralo (2001), tal como Harmer, propõe jogos comunicativos e actividades de resolução de problemas para desenvolver a comunicação oral.

Em relação ao debate, tanto Ur (1981 *cit. in* Bygate, 1987) como Baralo (2001) o consideram como uma actividade comunicativa e interactiva bastante completa.

2.2.3. Desenvolvimento de actividades de Interacção Oral

Nas aulas que leccionei, procurei desenvolver a interacção oral entre os alunos, no seguimento de dois dos objectivos do meu projecto - *promover actividades de interacção oral dentro da sala de aula de forma significativa e funcional e desenvolver actividades que promovam a autonomia do aluno e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, bem como a sua consciencialização para a utilização de estratégias de comunicação*

Tentei pautar bem as actividades, procurando dar instruções claras e fazendo actividades prévias que dessem aos alunos alguns conhecimentos básicos necessários para que a actividade principal fosse desenvolvida com o sucesso esperado. Contudo, a actividade em si não visava apenas a avaliação do desempenho, pois permitia aos alunos adquirir conhecimentos novos que teriam de relacionar com conhecimentos anteriores.

Para tal, recorri a algumas actividades de *simulações e role-plays*. Tal como aconteceu na aula de Inglês do dia 17 de Fevereiro, que consistiu na criação, em pares, de

um *podcast* informativo e a sua avaliação. Tendo em conta que o bloco no qual incidia a minha intervenção pedagógica era “Become a star” e focava o tema dos *media* e das notícias, deliberei que os meus alunos iriam escrever uma notícia e passá-la para uma gravação áudio, simulando um *podcast* de notícias de rádio. Em anexo, segue o plano de aula e o material utilizado (Anexo 5).

Como trabalho de casa da aula anterior, os alunos tiveram que pesquisar notícias/ideias para escrever a peça jornalística, para facilitar o trabalho na aula. Assim, no dia 17 de Fevereiro comecei por dar aos alunos exemplos de *podcasts* de notícias da BBC de forma a que estes servissem de modelo para o que eles iriam criar, e lembrei-lhes a estrutura da notícia para que eles comessem a desenvolver em pares (um grupo era constituído por três alunos) a notícia, criando um guião para o *podcast*. Visto que um grupo não fez o trabalho de casa, foi um pouco complicado gerir o tempo, pois os alunos que já haviam terminado o trabalho tiveram que esperar alguns minutos para prosseguir para a actividade seguinte.

Em seguida, apresentei aos alunos algumas sugestões para criar o *podcast*, relativos à oralidade e o que poderiam, ou não, aproveitar; mostrei-lhes também os itens que iam basear a avaliação dos *podcasts* para que eles os tivessem em conta na sua criação. Devido à inadequada gestão do tempo, penso que os alunos sentiram alguma dificuldade em interiorizar as sugestões que lhes foram apresentadas, pois foram explorados de uma forma relativamente superficial. Como eles estavam entusiasmados para iniciar a actividade, penso que não prestaram a atenção devida.

Depois de lhes dar instruções relativas ao programa de gravação de áudio, *Audacity*, os alunos iniciaram a criação do *podcast* onde. Visto que era um trabalho feito em pares/grupo, puderam interagir entre si na língua inglesa. Eles revelaram bastante empenho, tendo reagido bem ao programa e ensaiado bastante antes de produzir o resultado final.

Com a turma de Espanhol, no dia 25 de Março, a principal tarefa foi a simulação de um mini Rastro na aula, onde os alunos iriam pôr em prática os conhecimentos adquiridos anteriormente. No entanto, decidi incluir algumas actividades preparatórias, dando-lhes mais *input* para que a actividade final fosse melhor conseguida. O plano de aula e material utilizado encontram-se em anexo (Anexo 6).

Nesta aula, procurei apresentar o *regateo* aos alunos. Mostrei-lhes um video de contextualização, onde podiam receber alguma informação sobre o hábito de *regatear*. Procurei explorar o vídeo, fazendo perguntas, promovendo o diálogo entre os alunos e

aluno/professor, mas estes não se mostraram muito receptivos. De seguida, tiveram que relacionar uns diálogos típicos de *regateo* com umas imagens e retirar algumas expressões típicas. Foi uma actividade que não pousou grandes dificuldades aos alunos e decidi, portanto, passar à actividade final.

Com os objectos que estes trouxeram de casa, organizamos a sala de forma a que se assemelhasse a um mercado ao ar livre, deliberou-se quem iriam ser os clientes e os vendedores e deu-se início a uma simulação. A simulação teve como objectivo desenvolver a competência comunicativa dos alunos num contexto específico. O papel dos alunos foi central, pois eu como professora limitei-me a gravar a actividade.

A reacção foi bastante boa, eles mostraram-se muito entusiasmados e cooperantes, levando *regateo* a sério, o que acabou por desencadear uma actividade um pouco barulhenta. Reparei, contudo, que muitos persistiram em utilizar a LM em algumas situações, saindo do meu controlo, pois não quis interferir na actividade. No entanto, de uma forma geral, foi uma actividade bastante produtiva no que diz respeito à utilização da LE e na interiorização de aspectos socioculturais. Programei, mais ou menos, vinte minutos para esta actividade, pois alguns dos produtos já se haviam esgotado.

Visto que ainda restavam alguns minutos para terminar, improvisei um leilão com alguns objectos que estavam à venda na feira. Esta actividade também teve os alunos como centro de atenção, pois foi um aluno da turma que apresentou o leilão e eu gravei a actividade. Aqui puderam praticar os números em Espanhol e interagiram de forma significativa com os colegas.

Na aula de Espanhol do dia 7 de Junho, com o objectivo principal de desenvolver a oralidade dos alunos e rever os conteúdos leccionados ao longo do ano através do *role play*, que Harmer (1983 *cit. in* Bygate, 1987) define como um tipo de “communication activities”. Também, o plano de aula e material podem ser consultados em anexo (Anexo 7).

Como preparação para a actividade, comecei por perguntar aos alunos o que faziam para treinar a oralidade. Uma aluna admitiu ler em voz alta para treinar a pronúncia, mas a maioria respondeu que costumava ouvir músicas e ver filmes. De seguida, mostrei-lhes alguns exemplos do que podem fazer para treinar a oralidade, entre os quais estava gravar-se a falar em espanhol. Aproveitei, portanto, o facto de eles terem acabado de criar uma curta-metragem para a avaliação na disciplina, e perguntei-lhes se esse exercício os ajudou na oralidade em espanhol, se consideraram positivo poder ver-se e ouvir-se a falar em espanhol, pergunta à qual me responderam afirmativamente, pois, como uma aluna referiu, desta

forma teve oportunidade de observar alguns erros cometidos, procurando não repeti-los no futuro.

Passei então ao jogo de *role-play*. Para o jogo criei dois tipos de cartões, uns com o nome e fotografia de personalidades espanholas, hispano-americanas e um português e outros com lugares ou situações onde poderíamos encontrar essas personalidades. No segundo tipo de cartões, incluí também algumas expressões que os alunos poderiam utilizar, dando-lhes algumas ideias e instruções para os diálogos que iriam criar. Coloquei os cartões em dois sacos diferentes e, numa primeira fase, os alunos, organizados em grupos formados por si, tiraram um cartão de cada saco. Cada um encarnaria um personagem e cada grupo teria um contexto específico, para o qual teriam de preparar um diálogo. Dei-lhes vinte minutos para reunir e criar o *role-play*.

Os resultados foram bastante positivos, alguns alunos dialogaram muito fluentemente, apesar de terem decorado a maior parte do texto. No entanto, quando se esqueciam e tinham de improvisar, conseguiam superar os obstáculos de forma satisfatória. No final, consideraram que a actividade tinha sido um pouco difícil, pois não puderam levar auxiliares de memória e improvisar implicou um esforço grande.

Em relação a *jogos de interacção*, pude desenvolver no dia 22 de Fevereiro com a turma de Inglês, um jogo de adivinhas, definido por Bygate como um tipo de “communication game”, integrado nas “activities for oral practice” (1987, p. 78). Assim, organizei um *Guess who?*, de forma a introduzir os alunos à identificação de estratégias de comunicação. O plano de aula encontra-se em anexo (Anexo 8).

Dei-lhes instruções para o jogo: teriam que escrever num papel o nome de uma pessoa célebre que reconhecessem das notícias, que já tivesse sido falada na aula ou não. Os papéis foram colocados num saco, e os alunos, à vez, iriam retirar um papel do saco, tentando responder à turma, que fazia questões para tentar adivinhar quem era o personagem. Entre as personagens referidas estavam: José Sócrates, David Grohl e Justin Bieber, Khadafi e Hitler, Hulk, Cristiano Ronaldo, Salvio e Renato Seabra. Apesar de ter sido uma forma significativa de os alunos falarem inglês, sem que a professora participasse na interacção, utilizaram muito pouco a LE, pois as questões eram bastante directas e muitas vezes mal formuladas, como por exemplo “is it an actor?”. Estavam demasiado entusiasmados com o jogo que a utilização que fizeram da língua foi muito básica, dando-me dados pouco conclusivos. Como era um jogo centrado nos alunos, não interferi muito no

decorrer da actividade, sendo que os alunos se empolgaram um pouco e, talvez tenha sido por isso que não utilizaram a língua da forma mais adequada, como se pretendia.

Organizei, igualmente um *debate*, outra das actividades que desenvolvem a interacção oral com a turma de Inglês. Após o bloco de aulas leccionadas pela minha colega de estágio, que explorou a *short story* “Man from the South” de Roald Dahl, na aula do dia 9 de Junho, procurei organizar uma actividade de pós-leitura, que consolidasse os conhecimentos dos alunos sobre o tema dos vícios e que procurasse desenvolver a sua oralidade, através da interacção oral. Assim, decidi organizar um debate com o tópico “What is the impact of addictions in our lives?”. O debate é um tipo de actividade de interacção que, segundo Penny Ur (1981 *cit. in* Bygate, 1987), se insere nas “compound activities”. Previamente, indiquei-lhes um personagem que deveriam encarnar no dia do debate e proporcionei-lhes material para fazerem pesquisa sobre o tema. Em anexo vai o plano de aula, juntamente com os materiais recorridos (Anexo 9).

No dia da aula, todos pareceram um pouco ansiosos em começar o debate logo no início, mas eu tinha algumas actividades de preparação planeadas. Comecei, portanto, por tentar relacionar o tema da *short-story* com o tema do debate. Fiz perguntas aos alunos sobre um personagem que tinha um vício e procurei passar daí para o tema em geral, questionando-lhes sobre o que pensavam dos vícios e se tinham algum.

Os alunos participaram activamente nesta chuva de ideias, tendo alguns admitido que tinham algum tipo de vício e justificado as suas afirmações. Depois, perguntei-lhes se já tinham participado num debate e eles responderam que sim. Apresentei-lhes, então, a estrutura do debate que iríamos organizar como revisão e fizemos um exercício sobre expressões que estes poderiam utilizar durante o debate. O exercício consistia em completar uma tabela com as expressões correctas. Apesar das expressões apresentadas já serem suas conhecidas, alguns alunos tiveram alguma dificuldade em preencher a grelha toda no tempo que lhes foi dado. No entanto, após a correcção oral do exercício, projectei a tabela preenchida no quadro interactivo e disponibilizei algum tempo aos alunos para passarem para as suas folhas e tirarem as dúvidas que tivessem. De seguida, apresentei algumas sugestões do que poderiam ou não fazer durante o debate, nomeadamente ao nível de tiques nervosos, postura, projecção de voz e uso das notas.

Após esta parte da aula mais expositiva, entreguei uns cartões aos alunos com argumentos e expressões que poderiam usar durante o debate, de acordo com as

personagens que iriam encarnar e dei-lhes quinze minutos para estudarem as suas notas e se prepararem para o debate.

O debate decorreu com alguma fluidez, alguns alunos levaram acessórios, o que o tornou mais interessante. Pude observar que alguns alunos tiveram alguma dificuldade em se exprimir de forma espontânea. Mas todos tiveram a oportunidade de falar num contexto que os fez praticar a língua de forma mais natural, sem terem lido ou decorado um texto. Este aspecto ressaltou, no entanto, alguns problemas linguísticos dos alunos, pois alguns tiveram bastantes dificuldades em expressar-se. Contudo, não foram impeditivos da comunicação nem do prosseguimento do debate, pois os alunos recorreram a estratégias compensatórias, tais como dizer “I didn’t understand. Can you repeat, please?”, obrigando o colega a reformular o que havia dito e pedir ajuda aos companheiros. O papel deles foi central, pois eu praticamente não intervim, apenas fiz sinal ao moderador para terminar o debate quando o tempo se estava a esgotar.

Em relação às actividades de *information gap*, desenvolvi algumas com a turma de Espanhol, nível de iniciação. Estas actividades foram bastante úteis não só ao nível do desenvolvimento da interacção oral dos alunos, mas também na aquisição de novo vocabulário. Assim, no dia 18 de Março, tendo em conta alguns conteúdos gramaticais e lexicais que teria de abordar nesta unidade, e indo de encontro ao tema do meu projecto, decidi planificar uma aula onde trabalhava actividades de *information gap*, que Bygate define como “activities for oral practice” (1987 p.76). O plano de aula e materiais seguem em anexo (Anexo 10).

Assim, a primeira parte da aula foi relevada para os conteúdos gramaticais, nomeadamente, os adjectivos e pronomes demonstrativos e os pronomes de objecto directo. De seguida, com o objectivo de introduzir vocabulário e aproveitando o facto de um dos alunos fazer anos nesse dia, propus uma actividade em que simulávamos uma lista de compras para a sua festa de aniversário. Mostrei aos alunos através do quadro interactivo imagens de alimentos e bebidas que teríamos que comprar e em conjunto apontámo-las, em Espanhol. Posteriormente, mostrei alguns estabelecimentos de compras onde podíamos encontrar esses alimentos e, com a turma toda, fomos relacionando os alimentos e bebidas com os locais onde os poderíamos encontrar. Os alunos demonstraram bastante interesse e empenho nesta actividade. Esta também correu bem e creio que foi positiva no sentido de introduzir vocabulário desconhecido sobre o tema e na interacção oral entre professora e alunos.

Depois de todo o *input*, coloquei os alunos a trabalhar em pares em actividades de *information gap*. A primeira actividade consistia no preenchimento de palavras cruzadas com algum vocabulário sobre o tema. O aluno A teria metade das palavras já inseridas nas suas palavras cruzadas e teria de as explicar, em Espanhol, ao colega para que este conseguisse adivinhar a palavra e completar a sua lista. A outra metade das palavras estava na mão do aluno B que teria de fazer o mesmo para que o aluno A completasse o seu diagrama. Esta actividade foi muito motivadora para os alunos que puderam usar a língua de uma forma lúdica e treinar a interacção oral dentro da sala de aula.

Aproveitando um exercício do livro do aluno e o vocabulário da actividade anterior, decidi propor aos alunos outra tarefa de *information gap*. Desta vez, os alunos tinham um cartão com a imagem de alguns objectos e o seu preço em baixo. Teriam de completar o seu cartão, perguntando ao companheiro o preço dos objectos. Assim, tiveram a oportunidade de treinar a LE, utilizando expressões típicas de ir às compras.

Penso que estes exercícios de *information gap* são bastante produtivos, pois os alunos sentem-se motivados em utilizar a língua e visto que estão a interagir com um companheiro têm menos receio de falar e cometer erros. Assim, puderam treinar a oralidade de forma significativa, pois através da observação que fiz durante a actividade, pude constatar que a maioria deles utilizava efectivamente o Espanhol e recorria muito pouco à LM.

2.3. As estratégias de comunicação na Interacção Oral

Nos processos de interacção oral, as estratégias de comunicação desempenham um papel importante. No contexto educativo, estas estratégias permitem desenvolver a competência estratégica dos alunos e as suas produções ao nível da compreensão e produção de mensagens adequadas a diferentes situações comunicativas.

Tendo por referência o QECR (2001), que divide as competências gerais do aluno em *saber* (referente ao conhecimento declarativo), *saber fazer* (relativo à competência de realização), *saber ser* e *saber estar* (competência existencial) e, por último o *saber aprender* (relacionado com a competência de aprendizagem), é na competência de aprendizagem que incluímos a competência estratégica, que conduz a uma aprendizagem eficaz e progressivamente mais autónoma do aluno (v. ainda Vieira & Moreira, 1993).

“Num sentido muito lato, a competência de aprendizagem é 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 aprendiz 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. A capacidade de aprendizagem tem várias componentes: a consciência da língua e da comunicação; as capacidades fonéticas; as capacidades de estudo; as capacidades heurísticas.” (Conselho da Europa, 2001, p. 154)

Ao promover estratégias de comunicação, estamos a desenvolver a competência de aprendizagem do aluno. Segundo Silva (2007), ensinar estratégias de aprendizagem permite ao aluno perceber a importância da tarefa, aumenta a compreensão e facilita a retenção, desenvolvendo a consciencialização do processo de aprendizagem. Daí que “Communication strategies are an important component of strategic competence, i.e. the competence required to make effective use of one’s linguistic and pragmatic resources” (Rod, 2003, p.75). Sendo que, “El foco de interés de las estrategias de aprendizaje está en el aprendizaje de la lengua, y el de las estrategias de comunicación está en su uso” (Pinilla, 2000, p.55).

Para Canale e Swain (1980 *cit. in* Pinilla, 2000), a competência estratégica engloba as estratégias de comunicação verbais e não-verbais, às quais se pode recorrer para compensar as falhas na comunicação relacionadas com variáveis na produção ou com competência insuficiente.

Tanto Pinilla (2000) como Ellis (2003) afirmam que as estratégias de comunicação são utilizadas aquando do aparecimento de problemas na comunicação, ao nível lexical, gramatical, fonológico, pragmático e sociolinguístico e são mais visíveis nos níveis iniciais de língua, sendo vistas como estratégias de compensação. No entanto, nem sempre se trata de compensar falhas na comunicação. Para estes autores e para Tarone (1981 *cit. in* Pinilla, 2000), recorreremos às estratégias de comunicação quando procuramos utilizar a língua da forma mais eficiente, clara e com o mínimo de esforço.

Bachman (1990 *cit. in* Ellis, 2003, p.76), “sees strategic competence as central to all communication. He characterizes it as metacognitive in nature; it is involved in such complex operations as determining communicative goals assessing communicative resources, planning communication, and executing communication”, ajudando a adquirir conhecimento linguístico e estratégico.

Sobre estratégias de comunicação, Oxford (1990) defende oito estratégias utilizadas pelos falantes de uma língua estrangeira:

1. *Switching to the Mother Tongue*: recorrendo à Língua Materna.
2. *Getting Help*: pedindo ajuda, hesitando ou perguntando explicitamente.

3. *Using mime or gesture*: utilizando gestos ou mímica.
4. *Avoiding Communication Partially or Totally*: evitando a comunicação totalmente ou apenas alguns tópicos onde se sentem menos seguros.
5. *Selecting the topic*: seleccionando previamente o tópico de discussão.
6. *Adjusting or Approximating the message*: alternado a mensagem, omitindo ou simplificando as ideias ou, também, substituindo palavras por outras que signifiquem quase o mesmo.
7. *Coining words*: inventando novas para transmitir a ideia desejada.
8. *Using a Circumlocution or Synonym*: utilizando a paráfrase ou sinónimos.

A competência de aprendizagem implica o desenvolvimento de estratégias metacognitivas/autoreguladoras; entre estas podemos encontrar a regulação de estratégias, que consiste na “capacidade de pensar acerca de estratégias que foram eficientes no passado e utilizá-las em situações semelhantes, aplicando-as de forma consciente” (Raya et al, 2007, p.33). Foi com este sentido que apresentei aos meus alunos este tipo de estratégias, desenvolvendo ao mesmo tempo a sua autonomia na aprendizagem das línguas e procurei com eles desenvolver este tipo de competência estratégica através da consciencialização do seu uso.

Tendo como referência um material didáctico - Aprender para falar... Falar para aprender - desenvolvido por Manuela da Costa e Maria Barreiro para os Cadernos 5 do Grupo de trabalho - Pedagogia para a Autonomia (Vieira, 2008), baseei-me nas seguintes estratégias de comunicação: hesitar (hum) para ter tempo para pensar no que se vai dizer; usar gestos para se exprimir; usar a língua materna; tentar exprimir uma ideia de várias maneiras, com palavras conhecidas; tentar dizer o que se quer da forma mais correcta; pedir ajuda ao interlocutor; pedir ao interlocutor para repetir ou explicar melhor; repetir o que se disse para o interlocutor perceber melhor; perguntar ao interlocutor de está a perceber o que se disse (v. Anexo 11).

Introduzi-lhes, então, as estratégias de comunicação através de um vídeo com um falante não nativo a usar a língua estrangeira e, a partir daí, desenvolvi actividades para que eles no final pudessem apontar as estratégias utilizadas durante os momentos em que tiveram de usar a língua estrangeira. As estratégias de comunicação foram tratadas em duas fases distintas para que pudesse retirar algumas conclusões em relação à evolução dos alunos, se para tal houvesse necessidade.

Relativamente à turma de Inglês, para que os alunos se inteirassem do que são estratégias de comunicação, na aula do dia 22 de Fevereiro aquando do jogo *Guess Who?*, comecei por mostrar uma entrevista de um canal britânico a um jogador de futebol brasileiro, Anderson. O jogador demonstrava claras dificuldades na língua inglesa, mas compreendia bastante eficazmente o que o jornalista lhe perguntava e também se percebia qual era a mensagem geral que este pretendia transmitir. Assim, depois de visualizarem o vídeo, pedi aos alunos que identificassem algumas estratégias utilizadas pelo entrevistado, ao que estes me responderam o recurso a palavras em português. Os alunos pareceram interessados, gostaram do vídeo e conseguiram identificar estratégias, mesmo nunca tendo ouvido falar sobre elas anteriormente. Acabei por apresentar-lhes algumas estratégias de comunicação comumente utilizadas por falantes estrangeiros de uma língua e pedi-lhes que prestassem atenção às que utilizavam com mais frequência.

Após a análise das estratégias de comunicação que os meus alunos mais utilizam ao falar em Inglês, pude comprovar que as mais recorridas são: hesitar e dizer “hum...”; pedir para repetir ou explicar algo e, também, repetir ou parafrasear o que foi dito para que o ouvinte entenda a mensagem pretendida. É de salientar que os alunos que revelavam mais dificuldades na língua foram aqueles que admitiram recorrer a mais estratégias de comunicação.

No dia 9 de Junho, no segundo bloco de regências de Inglês, e aproveitando uma das sugestões que lhes dei para a realização do debate, em que os aconselhava a não usarem palavras que não soubessem o significado ou que não conseguissem pronunciar, perguntei-lhes o que faziam quando, ao falar em Inglês, não sabiam dizer uma palavra. Alguns responderam que procuravam dizer de forma diferente ou que inventavam palavras novas. Com isto, questionei-os sobre o nome que se dá a este tipo de estratégias. Uma aluna respondeu correctamente “estratégias de comunicação” e, a partir daí, lembrei-lhes as estratégias de comunicação que lhes tinha apresentado no primeiro bloco de regências aquando do jogo *Guess who?*. Informei-os, igualmente, que teriam de voltar a preencher a mesma grelha após o debate.

Creio que, nesta segunda fase, a oportunidade que lhes foi dada fez com que pudessem reflectir melhor sobre as mesmas. O debate permitiu-lhes, igualmente, utilizar a língua de uma forma bastante espontânea e muito mais extensa do que no jogo “Guess who?”, que realizaram no meu primeiro bloco de regências. Este facto fez com que recorressem a várias estratégias de comunicação e com que a sua consciencialização sobre

elas fosse maior. Assim, analisando os resultados obtidos, as estratégias que os alunos dizem ter utilizado mais foram: dizer as coisas de uma forma diferente, usando vocabulário conhecido; hesitar para ter tempo para pensar; usar gestos e pedir para repetir ou explicar algo (v. Tabela 2).

Tabela 2 - Estratégias de comunicação utilizadas pelos alunos de Inglês

Communication strategies	Date	
	22/02/2011	9/06/2011
Hesitating (Hum.. well...)/Rephrasing to have time to think	6	9
Using gestures	4	7
Using the mother tongue	4	2
Saying things differently, using known vocabulary	1	10
Saying things in the most correct form	3	5
Asking for help	3	5
Asking to repeat or to explain something	6	6
Repeating/Rephrasing so that the listener understands what was said	6	5

*Os números na grelha representam o número de alunos que assinalou a opção correspondente

Relativamente à turma de Espanhol, na aula do dia 25 de Março, onde iríamos simular um mini Rastro, comecei por apresentar aos alunos um vídeo do Cristiano Ronaldo a falar em Espanhol para que estes se apercebessem de certos aspectos da língua que ocorrem quando a utilizamos em interacção com alguém. Os alunos conseguiram identificar algumas estratégias, tais como o recurso a palavras ou parte de palavras do Português e alguma hesitação por parte do locutor. A reacção dos alunos ao vídeo foi bastante positiva, não só porque o consideraram motivador, mas também porque se puderam dar conta que todos utilizamos estratégias de comunicação enquanto interagimos oralmente. De seguida, apresentei-lhes uma lista de estratégias às quais deveriam prestar atenção pois iriam preencher uma grelha com as estratégias utilizadas por eles.

No final da actividade, através do registo das estratégias de comunicação que os alunos assinalaram e afirmaram usar durante a simulação do mini Rastro, analisei as tabelas preenchidas por vinte alunos e pude concluir que a turma, em geral, recorre a muitas estratégias de comunicação, muito provavelmente devido ao baixo nível de língua que ainda possuem. No entanto, pude verificar que as estratégias mais utilizadas são: hesitar para ter tempo para pensar; usar gestos e usar a língua materna. Também posso justificar a escolha destas estratégias com o baixo conhecimento da língua que possuem, visto que se

encontram num nível A1, recorrem a estratégias que não implicam necessariamente a língua estrangeira, ou pelo menos reformulações do que foi dito na LE.

Numa segunda fase de regências, na aula do dia 7 de Junho onde desenvolvi uma actividade de *role-play*, conversei com os alunos sobre o que faziam para treinar a oralidade e apresentei-lhes algumas sugestões. Após esta pequena reflexão, questionei os alunos se ainda se recordavam do nome que dávamos a certas estratégias que utilizávamos quando falamos uma língua, neste caso uma LE, nomeadamente o uso de gestos, hesitações, repetições, etc. A maioria já não se lembrava, mas duas alunas responderam correctamente “estratégias de comunicação”. A partir daqui, revemos as mesmas estratégias de comunicação que lhes apresentei na aula em que fizemos um mini Rastro. Apelei novamente à sua atenção/concentração, para descobrirem que estratégias de comunicação utilizariam na actividade que se seguia, pois iriam voltar a preencher a grelha de estratégias de comunicação, como aconteceu no primeiro bloco de regências.

Analisando os resultados obtidos da tabela de estratégias de comunicação preenchida pelos alunos, posso concluir que recorreram a mais estratégias nesta actividade do que na actividade do mini Rastro. As estratégias mais assinaladas pelos alunos foram: hesitar para ter tempo para pensar; dizer as coisas de forma diferente para ter tempo para pensar; usar gestos e dizer as coisas na sua forma mais correcta. Creio que, em relação à primeira fase, esta actividade também lhes permitiu estar mais conscientes destas estratégias e, portanto, posso concluir que a minha intervenção lhes permitiu desenvolver este conhecimento metacognitivo da língua.

Na tabela que se segue estão os resultados obtidos:

Tabela 3 - Estratégias de Comunicação utilizadas pelos alunos de Espanhol

Estrategias de comunicación		
	Fecha	
	25/03/ 2011	07/06/ 2011
Vacilar para tener tiempo para pensar.	10	19
Usar gestos.	13	14
Usar la lengua materna.	11	6
Decir las cosas de modo diferente para tener tiempo para pensar.	9	15
Decir las cosas en su forma más correcta.	8	10
Pedir ayuda.	3	3
Pedir para repetir o explicar alguna cosa.	8	1
Repetir/Reformular para que el interlocutor entienda lo que fue dicho.	7	7
Preguntar si el interlocutor ha entendido lo que fue dicho.	6	4

*Os números presentes na grelha representam o número de alunos que assinalou a opção correspondente

2.4. Questionários de auto-avaliação e reflexão sobre o desempenho

Tal como afirmam Vieira e Moreira (1993) em relação à questão da autonomia do aluno no processo e E/A:

“Só uma avaliação de carácter eminentemente prospectivo, realizada com a função de *interpretar e regular* o processo de ensino/aprendizagem, permite um reajuste constante na (inter)acção pedagógica e o desenvolvimento da capacidade do aluno gerir a sua aprendizagem: identificar as suas dificuldades e necessidades, reflectir sobre elas e encontrar estratégias eficazes para a resolução dos seus problemas.” (Vieira e Moreira, 1993, p.36)

Foi neste sentido que decidi entregar fichas de auto-avaliação e reflexão sobre o desempenho aos alunos após os blocos de aulas que leccionei. Para além de poder retirar algumas conclusões sobre o meu desempenho durante a intervenção pedagógica, creio que desenvolvi um aspecto que não é uma prática usual dos professores nas aulas de LE de hoje em dia. Procurei, assim, dar aos alunos a oportunidade de reflectirem sobre as actividades experienciadas, sobre o seu desempenho e sobre as dificuldades encontradas.

Este aspecto está presente nas estratégias de aprendizagem defendidas por Raya et al. (2007), mais concretamente nas *estratégias metacognitivas/autoreguladoras*, que implicam a monitorização e avaliação do processo de aprendizagem: “capacidade de auto-avaliação, um aspecto chave do desenvolvimento da responsabilidade social. Sempre que possível os alunos deveriam ser envolvidos na monitorização e avaliação do seu próprio desenvolvimento.” (op. cit., 2007, p.33). Assim, fomenta-se o desenvolvimento da sua autonomia, pois ao avaliar a experiência e reflectir sobre as suas dificuldades, irão pensar em estratégias que tornarão a experiência seguinte mais fácil e compensatória, pois “a avaliação que o aluno faz do seu próprio trabalho permite que ele saiba o que aprende e como aprende, e assim tome decisões relativamente a futuras aprendizagens.” (Vieira e Moreira, 1993, p.36).

Para construir as grelhas de auto-avaliação, baseei-me novamente no material didáctico - *Aprender para falar... Falar para aprender* - desenvolvido por Manuela da Costa e Maria Barreiro para os Cadernos 5 do Grupo de trabalho - Pedagogia para a Autonomia (Vieira, 2008, p.8), adaptando as grelhas para a turma de Inglês e de Espanhol (v. Anexo 12).

2.4.1. Questionários de Inglês 1ª fase de regências:

Após a primeira fase de regências de Inglês, pedi aos alunos que preenchessem uma grelha de auto-avaliação e reflexão sobre o desempenho. O balanço da auto-avaliação feita pelos alunos é, no geral, positivo (v. Tabela 4). Oito em dez alunos consideraram que as actividades os ajudaram a desenvolver as suas competências orais sempre ou quase sempre, dois deles afirmaram que isto foi feito algumas vezes. Seis alunos indicaram ter dificuldades em comunicar às vezes, e algo que me surpreendeu foi um aluno ter admitido que nunca ou quase nunca colaborou em trabalho de pares ou grupo, sendo que dois afirmaram tê-lo feito apenas algumas vezes. Apenas quatro alunos consideraram que a professora os fez pensar sobre a forma como aprendem sempre ou quase sempre, pelo que tenho que procurar desenvolver este aspecto na minha posterior intervenção. Também dois alunos afirmaram que a professora raramente encorajou e elogiou o seu trabalho, sendo que procurei doravante ser mais assertiva nesta questão. De salientar, igualmente, que a maioria, sete alunos em dez, nunca ou quase nunca sentiu dificuldades na realização das actividades e os restantes sentiram às vezes.

Tabela 4 - Resultados a Inglês da ficha de auto-avaliação I

	(almost) All the time	Sometimes	(almost) Never
1. I tried to talk in English	7	3	
2. I managed to communicate	4	6	
3. I felt difficulties when doing the activities		3	7
4. I collaborated in pair/group work	7	2	1
5. I expressed feelings and personal opinions	2	8	
6. The teacher encouraged me and complemented my work	7	1	2
7. The teacher made me think about the way I learn	4	6	
8. I feel the activities helped me improve my oral skills in English	8	2	

*Os números na grelha representam o número de alunos que assinalou a opção correspondente

2.4.2. Questionários de Inglês 2ª fase de regências:

Para o segundo bloco de regências de Inglês, procurei alargar alguns itens que não ficaram tão claros com a primeira grelha de auto-avaliação preenchida pelos alunos. Assim,

fiz algumas alterações na grelha original de forma a ficar melhor esclarecida, nomeadamente com as dificuldades sentidas pelos alunos e sobre as actividades que consideraram mais interessantes e produtivas (v. Anexo 13).

Ao nível da auto-avaliação, que se referia às três aulas que leccionei neste bloco de regências, os resultados também se revelaram positivos, no geral (v. Tabela 5). Nove dos onze alunos consideraram que as actividades os ajudaram a desenvolver a sua competência oral sempre ou quase sempre e apenas dois referiram que isso foi feito algumas vezes. Quando os questioneei sobre a forma como lhes tinha ajudado, a maioria respondeu que tiveram oportunidade de praticar a língua de forma espontânea, de treinar a fluência, a pronúncia e vocabulário. Muitos sentiram dificuldades no debate em pensar em argumentos e em arranjar vocabulário para dizer o que queriam. À excepção de uma aluna que preferiu as actividades da aula de gramática, todos escolheram o debate como a sua actividade preferida. Nem todos responderam quando lhes pedi que indicassem a actividade que tinham gostado menos, mas dois alunos apontaram a exploração da biografia como a menos preferida e outros dois a aula de gramática que leccionei e que não é referida neste relatório por não estar relacionada com o meu projecto. De referir, igualmente, que muitos alunos admitiram ter tido dificuldades na realização das actividades e sendo estes os alunos mais fracos. Creio que, em retrospectiva, poderia tê-los apoiado mais em certas alturas.

Tabela 5 - Resultados a Inglês da ficha de auto-avaliação II

	(almost) All the time	Sometimes	(almost) never
I tried to talk in English.	10	1	
I managed to communicate.	7	4	
I felt difficulties when doing the activities.	2	6	3
I participated actively in the debate and respected its rules.	7	4	
The teacher encouraged me and complemented my work.	7	2	2
I feel the activities helped me improve my oral skills in English.	9	2	
How?	<hr/> <hr/>		

I felt difficulties when

The activity/ies I liked the most was/were:

The activity/ies I didn't like so much was/were:

*Os números na grelha representam o número de alunos que assinalou a opção correspondente

2.4.3. Questionários de Espanhol

Para a intervenção de Espanhol, visto que a segunda fase se resumiu apenas a uma aula de 90 minutos, apenas entreguei uma ficha de auto-avaliação após o primeiro bloco de regências.

No que concerne à auto-avaliação feita pelos alunos sobre o seu desempenho durante o primeiro bloco de aula leccionado, considero que foi positiva (v. Tabela 6). Assim, em vinte alunos, dezoito afirmaram que as actividades os ajudaram a melhorar a sua competência oral sempre ou quase sempre, e dois consideraram que isto aconteceu algumas vezes. A maioria procurou utilizar sempre a LE e conseguiu comunicar quase sempre. Treze alunos raramente sentiram dificuldades e sete afirmaram ter tido algumas. No entanto, cinco alunos admitiram que a professora quase nunca os fez pensar sobre a forma como aprendem, sendo que este será um aspecto que procurarei colmatar em intervenções posteriores.

Tabela 6 - Resultados a Espanhol da ficha de auto-avaliação

	(cuasi) Siempre	Algunas veces	(cuasi) nunca
1. He intentado hablar siempre en español.	14	6	
2. He conseguido comunicar.	10	10	
3. He sentido dificultades en las actividades.		7	13
4. He colaborado en los trabajo en parejas/grupo.	18	2	
5. He expresado sentimientos y opiniones personales.	5	14	1
6. La profesora me ha animado a hacer las actividades y ha elogiado mi trabajo.	9	10	
7. La profesora me ha hecho pensar sobre el modo como aprendo.	7	8	5
8. Creo que las actividades me han ayudado a mejorar mi oralidad en español.	18	2	

*Os números na grelha representam o número de alunos que assinalou a opção correspondente

Na aula do dia 9 de Junho, onde organizei a actividade de *role-play*, decidi fazer apenas uma reflexão oral com os alunos. Questionei-os sobre a dificuldade da actividade, ao que me responderam que a consideraram um pouco difícil, mas interessante e motivadora. Considerei que foi uma actividade positiva, pois todos acharam que contribuiu para desenvolver a sua oralidade ao nível do Espanhol.

2.5. A avaliação da comunicação oral

“Evaluar supone un proceso más amplio, cuyo fin consiste en proporcionar la información necesaria para poder la información necesaria para poder tomar una decisión. Para la evaluación de pueden adoptar tanto procedimientos cuantitativos como cualitativos. Examinar, por su parte, constituye una forma de evaluar que implica la utilización de procedimientos cuantitativos con el fin de determinar o medir un nivel de actuación.” (Bordón, 1990, p.15)

Nas aulas leccionadas procurei avaliar e não examinar a competência comunicativa dos meus alunos, ou seja, avaliar o seu desempenho no uso da língua numa situação concreta que não incluisse uma situação de avaliação formal, de forma a que estes se sentissem mais confortáveis e utilizassem a língua de forma mais livre e natural. No entanto, reparei que, se, por um lado, a avaliação formal os intimidava um pouco; por outro, havia um esforço maior por parte dos alunos para falar e ser mais criativos quando eram avaliados formalmente.

Ao nível dos critérios para avaliar a expressão oral, é bastante difícil escolher os que mais se adaptam ao alunos e à situação em questão. Estes podem abranger a gramática, vocabulário, pronúncia, mas também a fluência, adequação linguística, argumentação, compreensão auditiva, utilização correcta do tom, adequação das estratégias, etc. (Bordón, 2000).

Segundo Bordón (2000), quando avaliamos a expressão oral, as instruções e os objectivos devem estar claros para os alunos. Deve evitar-se dar informação aos alunos que se supõe que eles deverão adquirir através da situação de avaliação e devem desenhar-se escalas/grelhas para a ocasião, fundamentadas em critérios bem definidos e experimentados.

É também de salientar que, quando estamos a avaliar, segundo o método comunicativo, devemos ter em conta a autenticidade das actividades propostas.

Os critérios que eu seleccionei para avaliar os diferentes momentos de expressão oral dos meus alunos variavam segundo a situação e o que eu pretendia que eles atingissem,

com a actividade. Assim, para a criação das grelhas de avaliação, inspirei-me nos critérios que a escola define para as apresentações orais, adaptando-os aos objectivos da actividade (Anexo 14).

Por exemplo, para avaliar os *podcasts*, adoptei os seguintes critérios, tanto para a avaliação feita por mim, como para a auto e hetero-avaliações feitas pelos alunos (v. Anexo 15).

- ✓ *The topic was interesting;*
- ✓ *The ideas were presented clearly;*
- ✓ *The intonation was engaging;*
- ✓ *The pronunciation was good;*
- ✓ *The fluency was good ;*
- ✓ *The linguistic knowledge was good;*
- ✓ *The vocabulary choice was right;*
- ✓ *The pitch and vocal variety were used correctly.*

Estes critérios foram avaliados seguindo uma escala de Likert:

- *Strongly disagree*
- *Disagree*
- *Neither agree nor disagree*
- *Agree*
- *Strongly agree*

Em relação ao debate recorri aos seguintes critérios, atendendo não só aos critérios da escola, mas também às características da actividade e à preparação feita pelos alunos (v. Anexo 16):

- ✓ Demonstrou boas competências de comunicação
- ✓ Utilizou uma argumentação correcta e adequada, recorrendo às estruturas aprendidas
- ✓ Encarnou bem a personagem pretendida (incluindo uso de acessórios, vestuário)
- ✓ Respeitou o turno de palavra e a função do moderador
- ✓ Mostrou-se inibido para participar
- ✓ Apresentou alguns problemas na correcção linguística
- ✓ Esteve bem ao nível da dicção e fluência
- ✓ Recorreu muito à leitura de notas para participar

Avaliei estes critérios segundo uma escala de frequência:

- S- (quase) sempre;
- A- às vezes;
- N- (quase) nunca

Decidi não avaliar a simulação do *mini-rastro*, os *role-plays* e o jogo do *Guess Who?*, devido aos objectivos que lhes estavam subentendidos, pois eram actividades lúdicas que visavam praticar a língua e motivar os alunos a utilizarem-na de forma mais livre, evitando assim alguns constrangimentos e receio que envolve a avaliação do professor. Pedi-lhes, contudo, que reflectissem sobre a actividade e sobre o seu desempenho.

Posso considerar que a prestação dos alunos ao nível da utilização oral da LE foi bastante satisfatória. Para além de terem participado de acordo com os objectivos pretendidos, fizeram um uso satisfatório da língua, desenvolvendo as suas competências orais. Os alunos consideraram bastante positivo o facto de participarem na avaliação do seu *podcast* e dos seus companheiros. O debate da aula de Inglês do dia 9 de Junho foi especialmente proveitoso, pois salientou as maiores dificuldades dos alunos. Creio que foi importante no sentido em que todos participaram e puderam recorrer à língua de uma forma mais espontânea, preparando-os melhor para situações futuras. Da mesma forma, o *mini-Rastro* desenvolvido na aula de 25 de Março e as actividades de *role-play* da aula de Espanhol do dia 7 de Junho, foram importantes no sentido em que permitiram aos alunos falar na LE em contextos imaginários, de uma forma mais lúdica, recorrendo a estruturas linguísticas próprias de diversos contextos sociais, onde podem e devem utilizar o Espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do meu projeto de intervenção pedagógica, relatado nas páginas deste relatório de estágio, teve início no dia 1 de Setembro de 2010, aquando da minha primeira visita à escola. A partir daí, foram muitos os processos pelos quais passei até estar a redigir esta conclusão final. Ao nível dos objectivos traçados inicialmente para o projecto, considero que foram cumpridos com satisfação.

No que concerne ao primeiro objectivo - analisar propostas metodológicas relativas à didáctica da oralidade e o seu papel dentro da sala de aula de LE -, creio que o fui desenvolvendo ao longo de todo este processo. Sustento esta afirmação no facto de ter analisado estes aspectos aquando da criação das grelhas de observação e da análise da observação pedagógica, da elaboração dos questionários sobre a oralidade na aula de LE e, por fim, da concepção dos materiais didácticos.

Numa fase inicial do projecto de intervenção, tomei conhecimento da escola, das orientadoras cooperantes e dos alunos das turmas onde intervim, que foram o meu objecto de estudo durante estes nove meses. Este primeiro contacto, tímido, fez-se maioritariamente através da observação directa, elaboração e entrega de questionários, que me dotaram de um conhecimento mais abrangente dos alunos com quem iria trabalhar, procurando prever estratégias que se adaptassem às suas necessidades. Esta fase foi essencial para a minha formação e para o meu projecto, pois permitiu-me fazer uma caracterização do contexto de intervenção e do tipo de aluno com quem iria lidar. Para além disto, permitiu-me cumprir o segundo objectivo delineado que consistia em compreender e estudar a interacção oral na aula de LE.

Posso afirmar que foi aqui a primeira vez que me dirigi às turmas na minha função de professora e a reacção obtida por parte dos alunos foi bastante positiva, pois colaboraram muito bem. A relação pedagógica que estabeleci com eles foi boa. Tentei, igualmente, descobrir quais eram os seus interesses escolares e pessoais, para ir ao seu encontro e cimentar uma relação pedagógica baseada na interacção, na partilha, na entreaajuda e na construção significativa de conhecimentos por parte dos alunos.

Ao longo do ano, fui reflectindo sobre as minhas práticas e procurei mobilizar o conhecimento adquirido na melhoria do meu desempenho, fazendo uma análise do trabalho realizado, reformulando e procurando diversificar estratégias e materiais em contexto de sala de aula, de forma a estimular uma constante motivação e participação dos alunos. A reflexão

sobre a intervenção pedagógica adquiriu, portanto, um papel primordial neste estudo, revelando-se essencial para o desenvolvimento da minha competência profissional.

O terceiro objectivo, que implicava promover actividades de interacção oral dentro da sala de aula de forma significativa e funcional, foi conseguido com algum sucesso. Considero que as actividades de interacção oral propostas ajudaram a preparar os alunos para interagir noutros contextos sociais, onde seja necessário recorrer à LE. Assim, procurou-se desenvolver actividades que “imitassem” situações realistas e funcionais, relacionadas com a cultura das línguas em questão, onde os alunos participavam activamente e demonstrando motivação. Por outro lado, alguns aspectos específicos da interacção não foram utilizados com os alunos, nomeadamente no que diz respeito às competências de interacção.

Relativamente ao quarto objectivo a que me propus, que consistia em desenvolver actividades que promovessem a autonomia do aluno e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, bem como a sua consciencialização para a utilização de estratégias de comunicação, pude pô-lo em prática durante a minha intervenção pedagógica, nomeadamente com as estratégias de comunicação e a auto-avaliação feita pelos alunos.

Desenvolvi, portanto, este objectivo através das grelhas reguladoras do processo de aprendizagem, que permite aos alunos interiorizarem melhor as suas aprendizagens, cognitivas e metacognitivas. As grelhas das estratégias de comunicação desempenharam um papel decisivo para o desenvolvimento do meu projecto, pois trabalharam um aspecto importante relacionado com a competência estratégica no processo de E-A. Os alunos envolvidos no projecto não estavam familiarizados com este tipo de actividades que tanto contribuem para a consciencialização do seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da sua autonomia. Este ponto revelou-se um aspecto fulcral da minha intervenção.

Concebi e implementei algumas estratégias de avaliação, mantendo os alunos informados sobre os seus progressos e necessidades de melhoria, utilizando processos de monitorização do desempenho dos mesmos e reorientando as estratégias de ensino em conformidade. Para tal recorri às grelhas de reflexão e auto-avaliação do desempenho. Estes materiais foram facilitadores e potenciadores da aprendizagem dos alunos.

Considero que o ponto mais fraco deste projecto se encontra no cumprimento do sexto e último objectivo, que consistia em avaliar os resultados das actividades, reflectir sobre as estratégias usadas e as dificuldades encontradas. A reflexão e avaliação da intervenção foram feitas, mas considero que não surtiram resultados que pudessem revelar um trabalho

investigativo muito elaborado. Creio que a avaliação dos resultados foi, em certa medida, feita superficialmente pois os dados recolhidos não permitiram retirar conclusões muito específicas. Não foi, portanto, possível recolher observações conclusivas ao nível da evolução das estratégias de comunicação, pois seria necessário mais tempo lectivo com os alunos, de modo a explorar este tema com mais profundidade.

Assim, considero que o desenvolvimento da interacção oral contribui para um aspecto importante da aprendizagem de uma LE, que é comunicar. Posso afirmar, igualmente, que a partilha entre pares se revelou uma ferramenta motivadora e essencial.

Este projecto, para além de registar os diferentes processos pelos quais passou a minha intervenção, permitiu-me, igualmente, reflectir sobre o meu desempenho, sobre os sucessos e problemas encontrados, sempre antecipando soluções com vista a uma melhoria da minha formação como professora. Tenho consciência que aprendi bastante neste ano lectivo; contudo, tenho a certeza que ainda posso aprender muito mais. Os conhecimentos que recebi durante a minha intervenção sobre o que é ser professora e o que isso implica convenceram-me que o meu percurso profissional será sempre um processo contínuo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, D. (1994). La Lengua Oral en la Enseñanza Secundaria. In Lomas, C. & Osoro, A., *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp.159-180). Barcelona: Paidós.
- Aguiar, A., Borges, A. & Almeida, C. (2008). Parler ou ne pas parler: telle est la question. In Vieira (org.). *Cadernos 5*. Grupo Trabalho de Pedagogia e Autonomia (pp 3-7). Braga: Universidade do Minho.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47, (pp.5-36). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Bordón, T. (2000). La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47, (pp.151-175). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Costa, M. & Barreiro, M. (2008). Aprender para falar... Falar para aprender. In Vieira (org.). *Cadernos 5*. Grupo Trabalho de Pedagogia e Autonomia (pp 8-12). Braga: Universidade do Minho.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Fernandéz, S.(2002). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10ºano*. Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário. Acesso em (28 de Outubro de 2010) www.dgidc.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_inic_10.pdf
- Ferraro, G., Costa, I., Lezón, I. & Guedes, P. (2008). I can speak English!. In Vieira (org.). *Cadernos 5*. Grupo Trabalho de Pedagogia e Autonomia (pp. 13-16). Braga: Universidade do Minho
- Gómez, R., Bueso, I., Oliva, C., Pardo, I., Ruiz, M. & Vásquez, R. (2009). *Prisma, Comienza*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Instituto Antônio Houaiss (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (Tomo II). Lisboa: Temas e Debates.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Moreira, A., Moreira, G., Roberto, M., Howcroft, S. & Almeida, T. (2001). *Programa de Inglês, Nível de Continuação*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Acesso em (28 de Outubro de 2010) www.dgidc.min-edu.pt/data/.../Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf

- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Desing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies - what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pinilla, R. (2000). El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de E/LE. *Carabela*, 47, (pp.53-68). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa*. Dublin: Authentik.
- Sánchez, A. (1999). Simulaciones por vía telemática para el aprendizaje de lenguas en la enseñanza secundaria. In López, F., *Las lenguas extranjeras en el aula* (pp.111-118). Barcelona: Grao.
- Silva, I. (2007). *Estratégias de aprendizagem da produção oral em língua estrangeira: um estudo de caso no 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado do Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. New York: Longman.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de Inglês*. Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Projecto Educativo da Didaxis 06/09. Acedido em (28 de Outubro de 2010)
http://www.didaxis.org/site/images/pdf/projecto_educativo_scosme_0609.pdf

Projecto Curricular da Turma 10.3 (fornecido pela Didaxis).

ANEXOS

Anexo 1: Declaração Didaxis Vale S. Cosme

Declaração

Alcino Castro Faria, Presidente da Direcção Pedagógica da Escola Cooperativa de Vale S. Cosme, declara autorizar que o nome da escola, assim como os trabalhos dos alunos sejam divulgados no relatório de Estágio, realizado pelo grupo de estágio de Inglês/Espanhol, do ano lectivo 2010/2011.

Vale S. Cosme, 29 de Setembro de 2011

O Presidente da Direcção Pedagógica


DIDÁXIS
ESCOLA COOPERATIVA DE VALE S. COSME
Tel. 252 910 100 Fax 252 910 109
E-mail: info@sc.didaxis.pt
4770-568 VALE S. COSME

Anexo 2: Questionário sobre a Oralidade na aula de LE

REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA ESTRANGEIRA		
1 - Optaste pelo Inglês/Espanhol porque...	SIM	NÃO
a) gostas da língua.		
b) te consideras bom aluno nesta língua.		
c) tens contactos com a língua fora da escola.		
d) aprecias a cultura inglesa/espanhola.		
e) achas que é fácil.		
f) achas que é uma língua útil (para o teu futuro).		
g) Queres estudar/trabalhar/viver em países onde se fala esta língua.		
h) Outra:		

FREQUÊNCIA E CIRCUNSTÂNCIAS DA PARTICIPAÇÃO ORAL NA AULA			
2.1 - Falas Inglês/Espanhol na aula	F	R	N
quando a professora solicita.			
por iniciativa própria, em actividades conduzidas pela professora.			
por iniciativa própria, em actividades com colegas: - com a turma toda - com um grupo pequeno - em pares			
Quando tens dúvidas perguntas ao teu colega			
Quando tens dúvidas perguntas ao teu professor			

F – Frequentemente R – Raramente N – Nunca

	F	R	N
2.2 - Achas que praticas a expressão oral nas aulas de Inglês/Espanhol?			

F – Frequentemente R – Raramente N – Nunca

CONSTRANGIMENTOS E DIFICULDADES NA PARTICIPAÇÃO ORAL		
3.1 - Selecciona (X) os cinco (5) factores que mais dificultam a tua participação oral nas aulas		
Falta de treino da oralidade em anos anteriores <input type="checkbox"/>	Falta de ideias <input type="checkbox"/>	Receio de ser avaliado <input type="checkbox"/>
Falta de vocabulário <input type="checkbox"/>	Dificuldades em compreender a professora <input type="checkbox"/>	Dificuldade em construir frases <input type="checkbox"/>
Dificuldades de pronúncia <input type="checkbox"/>	Timidez <input type="checkbox"/>	Falta de oportunidade para falar <input type="checkbox"/>
Medo de dar erros (gosto de ter a certeza do que vou dizer) <input type="checkbox"/>		
Falta de interesse pelas actividades <input type="checkbox"/>	Dificuldades em compreender as actividades <input type="checkbox"/>	
Falta de interesse pelos temas <input type="checkbox"/>	Pouca importância da oralidade na avaliação final <input type="checkbox"/>	
Não me sinto confortável com os meus colegas <input type="checkbox"/>		

3.2 - Ao falares com a tua professora ou colegas em Inglês/Espanhol na sala de aula, tens mais dificuldades...		
Na compreensão <input type="checkbox"/>	Na expressão <input type="checkbox"/>	
3.3 - Ao nível da expressão oral, onde tens mais dificuldades?		
Dicção <input type="checkbox"/>	Gramática <input type="checkbox"/>	Argumentação <input type="checkbox"/>
Vocabulário <input type="checkbox"/>	Fluência <input type="checkbox"/>	

A INTERACÇÃO ORAL E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	
4.1 - Achas que falar Inglês/Espanhol na aula te ajuda a aprender?	
SIM <input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>
Justifica.	

Anexo 3:Grelha de observação focalizada de Inglês

Obj.	Competências a observar	Observações
1. Papel do professor como mediador	O professor promove regras de convivência, respeito e cooperação e inter-ajuda entre os alunos	Sim. Procura ter uma sala de aula organizada e disciplinada.
	O professor resolve problemas de disciplina e convivência da forma adequada	Sim, repreende os alunos com gestos ou oralmente “shiu”
	Os alunos têm um espaço de participação na aula (exprimem sentimentos e opiniões pessoais, colocam dúvidas ao professor e/ou aos colegas,...)	Sim, a professora encoraja os alunos a participar, fazendo perguntas e tentando pô-los a vontade para participar. Os alunos colocam dúvidas à professora, principalmente os mais extrovertidos, pois alguns deles, nomeadamente algumas raparigas, têm algum receio e timidez. Alguns alunos sentem-se à vontade para dizer piadas.
2. A comunicação na aula de Língua Estrangeira	O professor encoraja uma atitude reflexiva e pró-activa dos alunos face ao saber linguístico e/ou ao processo de aprendizagem	Sim, pede para explicar o uso de certas palavras em textos, identificar tempos verbais e as suas funções, ...
	O professor orienta o discurso da aula de acordo com as respostas dos alunos	Sim, procura expandir as suas respostas e fazer com que falem na LE. Aula de revisões: os alunos expõem as suas dúvidas e a professora desenvolve a aula a partir daí.
	O professor reage aos alunos de forma positiva/negativa (encoraja, reforça, elogia,.../ critica, rejeita a resposta, recorre a ironia/cinismo)	(ausência de resposta [continuação da aula], apreciação, repetição) (Silêncio [espera], repetição com suspensão, apreciação, solicitação de correcção, fornecimento de pistas, correcção parcial, correcção total, recurso a outro aluno/à turma) Repete o que foi dito, para que o aluno expanda a sua resposta. Reforço positivo: repete a ideias; apreciação: “Yes”, “Very good”, “Of course”; “not bad” Reforço negativo: Correcção parcial/fornecimento de pistas ou correcção global.
3. A reacção dos alunos às estratégias utilizadas	Os alunos demonstram uma reacção positiva em relação às estratégias adoptadas pelo professor	No geral sim. Alguns parecem considera-la demasiado rígida ao nível de gestão de comportamento, demonstrando igualmente algum receio em falar.
	Os alunos compreendem as tarefas propostas	(ao nível da forma da sua realização ou ao nível da sua finalidade pedagógica) No geral sim, mas quase sempre apenas ao nível da sua realização. A finalidade pedagógica não está muito clara para os alunos. Alguns demonstram algumas dificuldades em entender a professora.
	Na sequência de um problema comunicativo, os alunos recorrem a estratégias na LE para transmitirem a mensagem desejada (repetição, explicitação, paráfrase,...)	Pedem ajuda a professora. “Can you repeat?” Hesitam bastante “uh” “hum” e às vezes reformulam a ideia usando formas mais simples.
	Os alunos mostram motivação e interesse em querer aprender mais	Sim, tirando dúvidas, pedindo esclarecimentos.
	Os alunos demonstram um espírito de entreatajuda e colaboração.	Sim, trabalham bem em pares/grupos e ajudam-se uns aos outros. Dois alunos demonstram uma certa competitividade, o que muitas vezes resulta em atitudes menos altruístas.
	Os alunos dão sugestões ou participam criticamente na aula	Raramente. Os assuntos discutidos estão quase sempre relacionados com os temas da disciplina.
4. O lu ga	O professor utiliza a LM no discurso regulador	Sim, as vezes para falar de assuntos que não estão relacionados com a disciplina ou para repreender os alunos.
	O professor utiliza a LM no discurso académico	Raramente. Só quando se apercebe que os alunos não estão a entender realmente a mensagem que está a transmitir.

Anexo 4: Grelha de observação focalizada de Espanhol

Obj.	Competências a observar	Observações
1. Papel do professor como mediador	0 professor promove regras de convivência, respeito e cooperação e interajuda entre os alunos	Sim, procura manter a sala de aula organizada e ter uma boa relação com os alunos.
	0 professor resolve problemas de disciplina e convivência da forma adequada	Sim, pedindo-lhes que se calem ou ameaçando por na rua.
	Os alunos têm um espaço de participação na aula (exprimem sentimentos e opiniões pessoais, colocam dúvidas ao professor e/ou aos colegas,...)	Sim, estão bastante a vontade para falar sobre opiniões pessoais e colocam dúvidas não só sobre os conteúdos da disciplina, mas também sobre assuntos extra-aula.
2. A comunicação na aula de Língua Estrangeira	0 professor encoraja uma atitude reflexiva e pró-activa dos alunos face ao saber linguístico e/ou ao processo de aprendizagem	Raramente. O saber metacognitivo não é muito explorado.
	0 professor orienta o discurso da aula de acordo com as respostas dos alunos	Sim, tem em atenção as suas dúvidas.
	0 professor reage aos alunos de forma positiva/negativa (encoraja, reforça, elogia,.../ crítica, rejeita a resposta, recorre a ironia/cinismo)	(ausência de resposta [continuação da aula], apreciação, repetição) (Silêncio [espera], repetição com suspensão, apreciação, solicitação de correcção, fornecimento de pistas, correcção parcial, correcção total, recurso a outro aluno/à turma) Reforço negativo: Corrige totalmente. Reforço positivo: apreciação "muy bien"; "vale";.
	0 professor encoraja os alunos a participarem na aula	Sim, colocando questões, todos os alunos são solicitados para participar. "?..., si?" "?Está claro?"
3. A reacção dos alunos às estratégias utilizadas	Os alunos demonstram uma reacção positiva em relação às estratégias adoptadas pelo professor	Sim, com alguma resistência para falar em espanhol, mas perguntam vocabulário desconhecido e colocam dúvidas com grande à vontade.
	Os alunos compreendem as tarefas propostas	(ao nível da forma da sua realização ou ao nível da sua finalidade pedagógica) Sim, mas apenas ao nível da sua realização, sendo a finalidade pedagógica ignorada.
	Na sequência de um problema comunicativo, os alunos recorrem a estratégias na LE para transmitirem a mensagem desejada (repetição, explicitação, paráfrase,...)	Recorrem muito à LM e hesitam, utilizando a LE em construções bastante simples.
	Os alunos mostram motivação e interesse em querer aprender mais	Sim, parecem motivados a aprender a língua, perguntando vocabulário desconhecido e colocam dúvidas com grande à vontade.
	Os alunos demonstram um espírito de entreajuda e colaboração.	Sim, na sua maioria trabalham bem em pares e grupos.
	Os alunos dão sugestões ou participam criticamente na aula	Sim, estão bastante à vontade para falar e dar a sua opinião.
4. O lugar da LM	0 professor utiliza a LM no discurso regulador	Sim, na maioria das vezes.
	0 professor utiliza a LM no discurso académico	Procura utilizar a LE ao máximo.

Anexo 5: Aula de Inglês dia 17 de Fevereiro

Learning outcomes (the student must be able to):	<ul style="list-style-type: none"> - Write a structured news piece; - Create a news podcast; - Work effectively in groups; - Reflect and evaluate the activity.
---	---

Competences/Objectives	Activities/Strategies	Teacher/Learner Roles	Materials	Timing
<p>-Understanding text organization (structure of a news report).</p> <p>-Using indicators in discourse; planning and organising information.</p> <p>-Expressing the communicative function of utterances; planning and organising information.</p> <p>-Becoming aware and showing understanding of the learning process.</p>	<p>Pre-activities:</p> <p>The Sts listen to some examples of news podcasts as a model of what they are going to do. The, the T helps them remember the structure of news articles so that they write a news article themselves, which will be their guideline to create the news podcast (in pairs/groups).</p> <p>The T gives instructions to make a podcast and presents the evaluation criteria.</p> <p>Main activity:</p> <p>The Sts create (in pairs/groups) a news podcast with the instructions given. After being created, the podcast is presented to the whole class.</p> <p>Post-activity</p> <p>The T gives Sts some time to assess their own podcast and their classmates' too.</p>	<p>Conductor/Struggler</p> <p>Checker/Experimenter</p> <p>Monitor/Experimenter</p>	<p>-Examples of news podcasts</p> <p>-PowerPoint presentation</p> <p>-Notebook</p> <p>-Computer</p> <p>-Googleforms</p>	<p>45 minutes</p> <p>35 minutes</p> <p>5 minutes</p>

*Creating a podcast

Ana Margarida Antunes

*This is the structure of a news article:

1. The Headline
2. The Lead
3. Body of the news: Who? What? Where? When?
4. Conclusion

*A piece of advice to create a news podcast

*Try to:

- *Control your time;
- *Prepare in advance;
- *Speak accordingly to your public;
- *Articulate words correctly;
- *Express yourself in a clear way and choose words that you are familiar with;
- *Express your ideas in a coherent order;
- *Be objective;
- *Prepare an introduction and a conclusion;
- *Speak with the right intonation and pitch.

*Avoid:

- *Saying "hum" or "eh";
- *Rambling;
- *Laughing nervously;
- *Mumbling;
- *Talking too long or too little;
- *Omit syllables.

*Evaluation criteria for the news podcast:

- *The topic was interesting;
- *The ideas were presented clearly;
- *The intonation was engaging;
- *The pronunciation was good;
- *The fluency was good ;
- *The linguistic knowledge was good;
- *The vocabulary choice was right;
- *The pitch and vocal variety were used correctly.

*Google forms

*Self-assessment form:

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dFR6UXh0ZVRpbWtycjE1NnY1ZDlfCFE6MQ>

*Peer-assessment form:

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dFVna2ZqQWtncFRVanNqdEhwZlhcSUE6MQ>

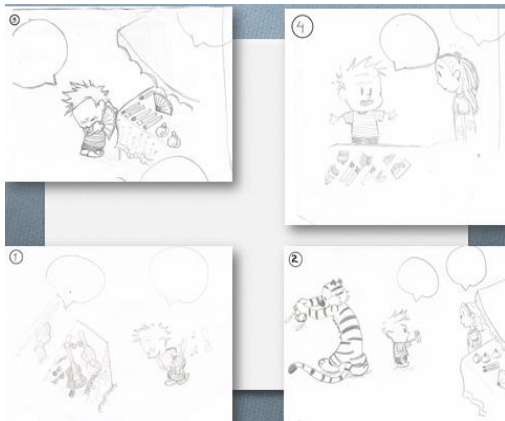
*Good luck! 😊

Anexo 6: Aula de Espanhol dia 25 de Março

Objetivos	Tareas	Rol del profesor/alumno	Material	Tiempo
<p>- Reconocer costumbres propias de España: el Rastro de Madrid</p> <p>- Identificar y expresar diálogos de ir de compras y regateo.</p>	<p>-Video regateo: estrategias de comunicación: Los alumnos ven un video de Cristiano Ronaldo hablando Español e identifican algunas estrategias de comunicación.</p>	Conductor/Probador	-Video/Pizarra	5 minutos
	<p>-El regateo: expresiones de regateo: Los alumnos ven un video sobre regateo para contextualizar el tema y después relacionan unos dibujos con unos diálogos.</p>	Observador/Gestor	-Presentación PowerPoint; fotocopia.	15 minutos
	<p>-Mini-rastro en clase: Se hace un mini-rastro en clase con objetos que los alumnos trajeron de casa.</p>		-Objetos diversos.	30 minutos
	<p>-Ficha estrategias de comunicación y autoevaluación: Los alumnos rellenan una ficha con las estrategias de comunicación que han utilizado en el mini-rastro y auto-evalúan su desempeño.</p>	Conductor/Probador	-Fotocopia	10 minutos

1. Si alguna vez vas a visitar el Rastro, vas a tener que saber preguntar precios, regatear y presentar una queja. Aquí tienes cuatro diálogos que ejemplifican esas situaciones. Lelos e después emparéjalos con los dibujos presentados.

- a)
- Oiga, señorita, ¿me atiende, por favor?
 - Sí, señora, ahora mismo.
 - Mire, ¿puede decirme cuánto cuesta el abanico?
 - ¡Son 5€!
 - Lo llevo por 3€.
 - ¡No lo vendo por menos de 4€!
 - ¡Vale! ¿Puedo probarlo?
 - ¡Sí, por supuesto! ¿Alguna cosa más?
 - No, nada más, gracias.
- b)
- Buenos días, ¿Qué deseaba?
 - Quería unas castañuelas, pero a 4€ cada una... ¡Es que son muy caras! ¿No puede hacer más barato?
 - ¡No! Es que son hechas y pintadas a mano.
 - Levo 3 por 10€, ¿puede ser?
 - Sí, aquí tiene.
- c)
- ¡Oiga, señorita!, la peineta está estropeada.
 - ¡Lo siento! Puede escoger otra, si quiere. - Tenemos estos modelos, - ¿le gusta alguno?
 - Pues... No, la verdad. No me gustan. Quería un igual. Lo siento, pero quería mi dinero.
- d)
- ¿Cuánto cuestan las guitarras?
 - Están de oferta: Estas valen 10 euros cada una.
 - Vale, me llevo dos.



1.1. Ahora, retira de los diálogos las expresiones típicas de regateo (preguntar por un producto o su precio, pedir para probar un producto, ...).

Mini Rastro

Como te he dicho al principio, puede ser que un día tengas la oportunidad de ir a Madrid visitar el Rastro y, por lo tanto, te hemos preparado para que sepas reaccionar cuando llegues allí.

Sin embargo, con todas las cosas que aún tienes que estudiar ¿cuándo llegará esa oportunidad?

Cómo dicen los españoles: «Si Mahoma no va a la montaña, va la montaña a Mahoma». Así, vamos a preparar y hacer un mini rastrillo en clase.

- ✓ En primer lugar, tienes que traer para clase objetos similares a los que se venden en un mercadillo al aire libre (puedes traer lo que tengas en casa).
- ✓ Después, tienes que decidir quién va a representar el papel de turistas portugueses y de los tenderos.
- ✓ Organizad el aula como si fuera una plaza con barracas.
- ✓ Finalmente, ¡diviértete al ir de compras!

Fin



Anexo 7: Aula de Espanhol dia 7 de Junho

Objetivos	Tareas	Rol del profesor/alumno	Material	Tiempo
<p>-Practicar la interacción oral a través de juegos de rol;</p> <p>-Hacer los alumnos conscientes de las estrategias de comunicación utilizadas;</p> <p>-Rever algunas estructuras funcionales dadas en clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué estrategias utilizas para entrenar la oralidad? La profesora habla con los alumnos sobre lo que ellos hacen o creen que les ayuda a entrenar la oralidad y les recuerda las estrategias de comunicación. - Juegos de rol de improviso. La profesora tiene dos sacos, un con papeles con personajes y otro con papeles de lugares y situaciones. Los alumnos, a vez, sacan un papel de cada saco y después de algún tiempo de preparación tienen que representar esa situación, revendo contenidos dados en clase. - Las estrategias de comunicación Los alumnos rellenan una tabla con las estrategias de comunicación utilizadas en el juego de rol. 	<p>Conductor/Probador</p> <p>Monitor/Organizador</p> <p>Conductor/Probador</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Papeles para el juego de rol</p> <p>Fotocopia</p>	<p>10 minutos</p> <p>35-40 minutos</p> <p>10 minutos</p>



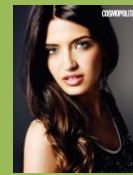
Javier Bardem y Penélope Cruz



Pedro Almodóvar y Alejandro Amenábar



Gaudí, Picasso y Salvador Dalí



Casillas v Sara Carbonero

En el café

[Expresiones de comidas:

¿Toman algo?

¿Qué comen? ¿Qué beben?

Tapas y raciones, bocadillos, bebidas

¿Cómo pagan?

Uno de ellos invita al otro; pagan la mitad cada uno, paga cada uno lo suyo, invita el camarero]

En el centro comercial

[Expresiones de ir de compras:

Oiga, señorita, ¿me atiende, por favor?

¿Qué quería? ¿Cómo la/lo quiere?

¿Cuánto cuesta? ¿A cómo está? ¿Qué talla tiene?

¿Alguna cosa más?]

En el parque

[Expresiones sobre el tiempo:

Hace: sol; aire; (mucho) viento o calor o frío; fresco; (muy) buen tiempo; (muy) mal tiempo.

Llueve; nieva; hay tormenta; está nublado.]

En una sala de conferencia

[Expresar opiniones:

¿Qué te parece(n) ...? ¿Qué opinión tienes de... ?

Creo/pienso que; Para mí; (A mí) me parece que; En mi opinión.

Yo (no) estoy de acuerdo con..., porque...

Sí, claro; Tienes razón; Bueno; ... , pero...]

Anexo 8: Aula de Inglês dia 22 de Fevereiro

Learning outcomes (the student must be able to):	<ul style="list-style-type: none"> - Identify communication strategies; - Speak about famous people and recent news.
---	--

Competences/Objectives	Activities/Strategies	Teacher/Learner Roles	Materials	Timing
-Understanding/Expressing the communicative value of sentences and utterances; -Expressing the communicative value of sentences and utterances; -Understanding/Expressing the communicative value of sentences and utterances; -Reflecting on communication strategies; -Becoming aware and showing understanding of the learning process.	<p style="text-align: center;">Pre-activities:</p> <p>The Sts watch an interview to Anderson and identify some communication strategies. The T presents some communication strategies used when interacting with someone. Then, the T gives instructions to play the game "Guess Who?"</p>	Presenter/Struggler	-Youtube video	10 minutes
	<p style="text-align: center;">Main activity:</p> <p>After hearing the T's instructions, the Sts play the game using characters they themselves chose.</p>	Checker/Struggler	-Bag with names of famous people	20 minutes
	<p style="text-align: center;">Post-activity</p> <p>After the activity, the Sts fill in the communication strategies grid and discuss it with the T.</p>	Checker/Struggler	-worksheet	5- 10 minutes

Anexo 9: Aula de Inglês dia 9 de Junho

Learning outcomes (the student must be able to):	<ul style="list-style-type: none"> -Understand the structure and characteristics of a debate; -Put him/herself in the place of a specific character and speak about the impact of addictions; -Develop interaction skills through the discussion in a group; -Be aware of communication strategies used while speaking with others.
---	---

Competences/Objectives	Activities/Strategies	Teacher/Learner Roles	Materials	Timing
<p>-Understanding/ Expressing the communicative value of sentences and utterances.</p>	<p style="text-align: center;">Preparation for the debate. Brainstorming about addictions.</p> <p>The teacher presents some characteristics of the structure of a debate and the students do some exercises about expressions they may use in the debate. Then, students are given some cards with a character that they have to represent in the debate. The card also includes some arguments that the students may use. They are given time to prepare.</p> <p style="text-align: center;">Debate: “What is the impact of addictions in our lives?” The students organise themselves and simulate a tv debate about the impact of addictions in our lives.</p>	<p>Conductor/Struggler</p>	<p>Board; Worksheets</p>	<p>30 minutes</p>
<p>-Reflecting on communication strategies and developing self-awareness</p>	<p style="text-align: center;">Filling the communication strategies and self-evaluation grid. The teacher gives the students a grid that they have to fill in indicating the communication strategies that they used in the debate and also a self-evaluation grid, where the students share their opinion on the classes given.</p>	<p>Monitor/Manager</p>	<p>Cards/Notes</p>	<p>35 minutes</p>
		<p>Conductor/Struggler</p>	<p>Worksheet</p>	<p>15 minutes</p>

Structure of the debate

"A debate is, basically, an argument. That is not to say that it is an undisciplined shouting match between parties that passionately believe in a particular point of view. In fact, the opposite is true. Debating has strict rules of conduct and quite sophisticated arguing techniques and you will often be in a position where you will have to argue the opposite of what you believe in."

(source: http://www.actdu.org.au/archives/actein_site/basicskills.htm)

1. The TV presenter makes a small introduction about the topic, in impartial terms.
2. Then, he presents all the participants in the debate and leads the debate from then on, managing the turn-taking.
3. The first speaker of the affirmative must explain in clear terms what they believe the topic means. The negative team may agree with or choose to challenge the definition presented.
4. Debate development: the chair person presents a question to a member of the positive view and the negative team must reply; secondly, he presents another question to the negative team so that the positive team can refute also. On this stage, each of the participants must defend their respective teams, but taking in account their own points of view.
5. Debate conclusion: the TV presenter must make a conclusion of what was said on the debate, indicating which side made the most effective arguments.

Pay attention to:

1. **CUE CARDS.** Do not write out your speech on cue cards. Debating is an exercise in lively interaction between two teams and between the teams and the audience, not in reading a speech. Use cue cards for reference if you lose your spot. You can tell when someone is reading.
2. **EYE CONTACT.** If you look at the audience you will hold their attention. If you spend your time reading from cue cards or looking at a point just above the audience's head they will lose concentration very quickly.
3. **VOICE.** There are many things you can do with your voice to make it effective. You must project so that you can be heard but 4 minutes of constant shouting will become very annoying very quickly. Use volume, pitch and speed to emphasize important points in your speech. A sudden loud burst will grab your audience's attention while a period of quiet speaking can draw your audience in and make them listen carefully.

4. **BODY.** Your body is a tool for you to use. Make hand gestures deliberately and with confidence. Move your head and upper body to maintain eye contact with all members of the audience. If you are going to stand still, stand with confidence. Don't let your body apologize for your presence by appearing nervous.
5. **NERVOUS HABITS.** Avoid them like the plague. Playing with your cue cards, pulling on a stray strand of hair, fiddling with your watch, bouncing up and down on the balls of your feet only distracts from your presentation.
6. **ELOCUTION AND OTHER BIG WORDS.** This is not an exercise in grammar or elocution. Try to avoid being too informal but don't go overboard the other way. There are no marks to be gained from trying to use big words you don't understand or can't pronounce.

(Adapted from: http://www.actdu.org.au/archives/actein_site/basicskills.html)

<p>Debate card</p> <p style="text-align: center;"><i>What is the impact of addictions in our lives?</i></p> <p style="text-align: center;">Your character: a Casino owner</p> <p>You are a man who owns a very profitable Casino and you believe that you have given much money away and made many people happy. So, you must use some arguments to support your position. Here are two to get you started:</p> <ul style="list-style-type: none"> - People go to your casino for entertainment and they feel good there. - They can win money easily to pay their expenses that are bigger every day. 	<p>There are also some expressions that you may use:</p> <ul style="list-style-type: none"> - First of all, I would like to say/state that... -Giving one side (persuading) -One argument in favor of this -In support of - It is true that -The point is that -I strongly believe that -Don't you think? -You must agree it would be - Frankly (speaking), ... -Let's agree to differ! -In contrast to what you said, I maintain that...
--	---

<p>Debate card</p> <p style="text-align: center;"><i>What is the impact of addictions in our lives?</i></p> <p style="text-align: center;">Your character: a shopaholic</p> <p>You are a woman who loves to shop. You feel like you must have everything as if it were a necessity. You must use some arguments to support your position. Here are two to get you started:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Because of your addiction, you were able to get a good position in a very important company. - Having nice things gave you more social status. 	<p>There are also some expressions that you may use:</p> <ul style="list-style-type: none"> - First of all, I would like to say/state that... -Giving one side (persuading) -One argument in favor of this -In support of - It is true that -The point is that -I strongly believe that -Don't you think? -You must agree it would be - Frankly (speaking), ... -Let's agree to differ! -In contrast to what you said, I maintain that
--	--

<p>Debate card</p> <p style="text-align: center;"><i>What is the impact of addictions in our lives?</i></p> <p style="text-align: center;">Your character: a representative of "Jogos Santa Casa"</p> <p>You work for "Jogos Santa Casa", which is a governmental organization that organises social games. You must use some arguments to support your position. Here are two to get you started:</p> <ul style="list-style-type: none"> - The money you receive from these games goes to the public finance of social expenses; - You try to respect the law and public order all the time. 	<p>There are also some expressions that you may use:</p> <ul style="list-style-type: none"> - First of all, I would like to say/state that... -Giving one side (persuading) -One argument in favor of this -In support of - It is true that -The point is that -I strongly believe that -Don't you think? -You must agree it would be - Frankly (speaking), ... -Let's agree to differ! -In contrast to what you said, I maintain that...
---	---

<p>Debate card</p> <p style="text-align: center;"><i>What is the impact of addictions in our lives?</i></p> <p style="text-align: center;">Your character: a Priest</p> <p>You are a priest and you believe that vices are sinful. So, you must use some arguments to support your position. Here are two to get you started:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Every day you help people with these sinful and perverse problems. - You think that addictions are self-destructive and morally wrong. 	<p>There are also some expressions that you may use:</p> <ul style="list-style-type: none"> - First of all, I would like to say/state that... -Giving one side (persuading) -One argument in favor of this -In support of - It is true that -The point is that -I strongly believe that -Don't you think? -You must agree it would be - Frankly (speaking), ... -Let's agree to differ! -In contrast to what you said, I maintain that...
---	---

<p>Debate card</p> <p style="text-align: center;"><i>What is the impact of addictions in our lives?</i></p> <p style="text-align: center;">Your character: the owner of an online gambling website</p> <p>You have been very successful running an online sports gambling website and gave away lots of money. You believe that addictions can be controlled so you must use some arguments to support your position. Here are two to get you started:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Thousands of people subscribe your website every day and everybody wins. -You have a very strict policy in your website, so the activity is very controlled. 	<p>There are also some expressions that you may use:</p> <ul style="list-style-type: none"> - First of all, I would like to say/state that... -Giving one side (persuading) -One argument in favor of this -In support of - It is true that -The point is that -I strongly believe that -Don't you think? -You must agree it would be - Frankly (speaking), ... -Let's agree to differ! -In contrast to what you said, I maintain that...
---	---

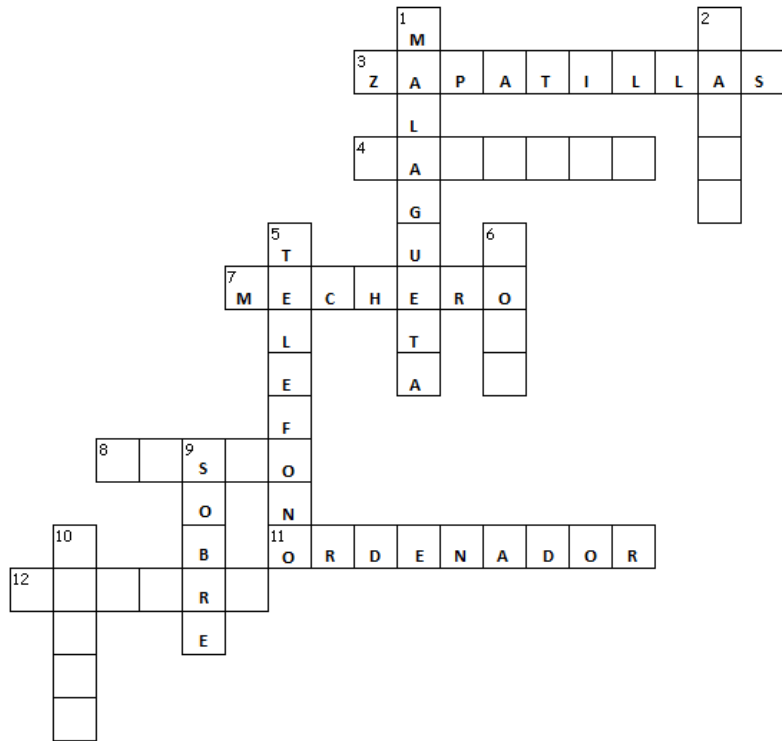
<p>Debate card</p> <p style="text-align: center;"><i>What is the impact of addictions in our lives?</i></p> <p style="text-align: center;">Your character: a psychologist who deals with addict people</p> <p>You are a psychologist who deals with people addicted to drugs and alcohol. You believe that the effects of having such an addiction can be very harmful for your physical and mental health. You must use some arguments to support your position. Here are two to get you started:</p> <ul style="list-style-type: none"> - You believe that vices grow like a snowball and one must be very careful about that. - Addiction is a dangerous disease that can only be cured with strong personal commitment. 	<p>There are also some expressions that you may use:</p> <ul style="list-style-type: none"> - First of all, I would like to say/state that... -Giving one side (persuading) -One argument in favor of this -In support of - It is true that -The point is that -I strongly believe that -Don't you think? -You must agree it would be - Frankly (speaking), ... -Let's agree to differ! -In contrast to what you said, I maintain that...
---	---

<p>Debate card</p> <p style="text-align: center;"><i>What is the impact of addictions in our lives?</i></p> <p style="text-align: center;">You are the tv presenter</p> <p>You are the one who is going to conduct this debate. You have to:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introduce the debate by saying the theme which is going to be discussed, making a small introduction to it, and you will also have to present all the participants 2. Interrupt or give the word to each participant whenever necessary 3. Control the time of each intervention and keep the discussion alive. 4. Make a conclusion 5. Thank everybody for their participation <p style="text-align: center;">As a support you have access to all the debate cards with information about each participant</p>

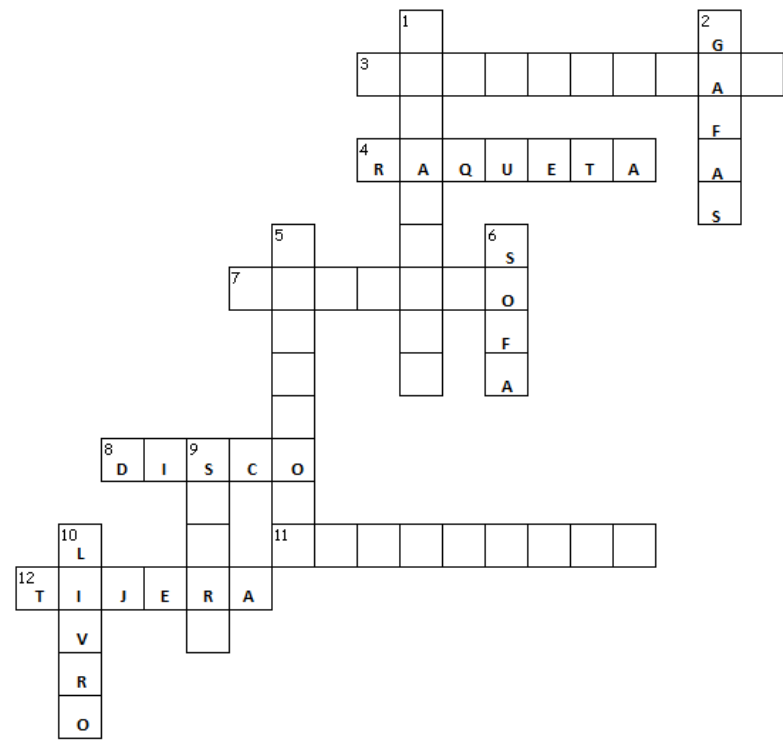
Anexo 10: Aula de Espanhol dia 18 de Março

Objetivos	Tareas	Rol del profesor/alumno	Material	Tiempo
<p>- Reconocer y expresar estructuras y vocabulario de ir de compras.</p>	<p>-Identificar adjetivos y pronombres demostrativos. Los alumnos identifican algunos adjetivos y pronombres demostrativos en el PowerPoint y hacen ejercicios de consolidación.</p>	<p>Presentador/Oyente Conductor/Probador</p>	<p>PowerPoint; Libro</p>	<p>15 minutos</p>
	<p>-Identificar pronombres de objeto directo. Los alumnos identifican algunos pronombres de objeto directo en el PowerPoint y hacen ejercicios de consolidación.</p>	<p>Presentador/Oyente Conductor/Probador</p>		<p>20 Minutos</p>
	<p>-La lista de compra. A través de unas imágenes, los alumnos tienen que decir en que establecimientos podemos comprar unos alimentos para una fiesta de cumpleaños.</p>	<p>Conductor/Probador</p>	<p>Pizarra</p>	<p>15 minutos</p>
	<p>-Palabras cruzadas En parejas, los alumnos rellenan unas palabras cruzadas con vocabulario de ir de compras. El alumno A tiene mitad de las palabras y las tiene que explicar al alumno B para que éste rellene la suya y vice-versa.</p>	<p>Monitor/Gestor</p>	<p>Fotocopia</p>	<p>20 minutos</p>
	<p>-Juego: ¿Cuánto cuesta? En parejas, cada alumno tiene un cartón con imágenes e los precios de las cosas del ejercicio anterior. El alumno A tiene mitad de la información y el alumno B la otra mitad. Tienen que descubrir el precio de todos los productos preguntándose a su compañero.</p>	<p>Monitor/Gestor</p>	<p>Fotocopia</p>	<p>15 minutos</p>

Alumno A



Alumno B



Alumno A

 100 euros	 1235 euros	 0,95 euros	 0,62 euros	 21,87 euros
 0,62 euros	 93,75 euros	 31,25 euros	 375 euros	 781,25 euros
 18,75 euros	 75 euros	 38,75 euros	 0,18 euros	 62,5 euros
 43,75 euros	 0,21 euros	 12 500 euros	 95 euros	 18 750 euros

Alumno B

 100 euros	 1235 euros	 0,95 euros	 0,62 euros	 21,87 euros
 0,62 euros	 93,75 euros	 31,25 euros	 375 euros	 781,25 euros
 18,75 euros	 75 euros	 38,75 euros	 0,18 euros	 62,5 euros
 43,75 euros	 0,21 euros	 12 500 euros	 95 euros	 18 750 euros

Anexo 11 - Grelhas das Estratégias de Comunicação

Communication strategies	
	Date
Hesitating (Hum.. well...)/Rephrasing to have time to think	
Using gestures	
Using the mother tongue	
Saying things differently, using known vocabulary	
Saying things in the most correct form	
Asking for help	
Asking to repeat or to explain something	
Repeating/Rephrasing so that the listener understands what was said	

Estrategias de comunicación*	
	Fecha
Vacilar para tener tiempo para pensar.	
Usar gestos.	
Usar la lengua materna.	
Decir las cosas de modo diferente para tener tiempo para pensar.	
Decir las cosas en su forma más correcta.	
Pedir ayuda.	
Pedir para repetir o explicar alguna cosa.	
Repetir/Reformular para que el interlocutor entienda lo que fue dicho.	
Preguntar si el interlocutor ha entendido lo que fue dicho.	

Anexo 12 - Grelhas de auto-avaliação

	(almost) All the time	Sometimes	(almost) Never
1. I tried to talk in English			
2. I managed to communicate			
3. I felt difficulties when doing the activities			
4. I collaborated in pair/group work			
5. I expressed feelings and personal opinions			
6. The teacher encouraged me and complemented my work			
7. The teacher made me think about the way I learn			
8. I feel the activities helped me improve my oral skills in English			

	(cuasi) Siempre	Algunas veces	(cuasi) nunca
1. He intentado hablar siempre en español.			
2. He conseguido comunicar.			
3. He sentido dificultades en las actividades.			
4. He colaborado en los trabajo en parejas/grupo.			
5. He expresado sentimientos y opiniones personales.			
6. La profesora me ha animado a hacer las actividades y ha elogiado mi trabajo.			
7. La profesora me ha hecho pensar sobre el modo como aprendo.			
8. Creo que las actividades me han ayudado a mejorar mi oralidad en español.			

Anexo 13 - Grelha de auto-avaliação de Inglês (2ª fase)

	(almost) All the time	Sometimes	(almost) never
I tried to talk in English.			
I managed to communicate.			
I felt difficulties when doing the activities.			
I participated actively in the debate and respected its rules.			
The teacher encouraged me and complemented my work.			
I feel the activities helped me improve my oral skills in English.			
How?			

I felt difficulties when

The activity/ies I liked the most was/were:

The activity/ies I didn't like so much was/were:

Anexo 14: Critérios de avaliação da oralidade da Escola

Item	Especificações	%		
Comunicação	Contacto visual Tom de voz audível Interação com o auditório Ritmo do discurso Gestão do tempo	10%		
Expressão	Dicção	Articulação correcta das palavras	10%	
	Fluência	Utilização de vocabulário claro/técnico Adequação do discurso ao objectivo comunicativo	10%	
	Argumentação correcta e adequada	Utilização de raciocínios adequados/ /Prova ou refutação de teses	15% 10%	50% se existirem Auxiliares de Apresentação
	Correcção linguística	Utilização de estruturas morfosintácticas correctas	15% 10%	
Conteúdo	Conhecimento do tema	Entendimento /destaque de conceitos/teorias relevantes do tema/obra	20%	
	Apreciação crítica	Expressão de pontos de vista sustentados	20%	
Auxiliares de apresentação	Qualidade dos auxiliares (powerpoint, poster, música, ...)	10% (quando existam)		

• Sempre que existam Auxiliares de Apresentação, a percentagem de 15% passará a 10%.

•• A tomar em consideração só quando utilizados.

Anexo 15: Grelha de Avaliação dos Podcasts

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
The topic was interesting;					
The ideas were presented clearly;					
The intonation was engaging;					
The pronunciation was good;					
The fluency was good ;					
The linguistic knowledge was good;					
The vocabulary choice was right;					
The pitch and vocal variety were used correctly.					

Name	Peer-assessment (0-5)	Self-assessment (0-5)	Teacher assessment (0-10)	FINAL
Group 1	4,6	4,5	8,4	17,5
Group 2	3,6	4,5	7,1	15,2
Group 3	3,1	3,9	6,3	13,3
Group 4	3,8	4,2	7,2	15,2
Group 5	3,6	3,1	6,6	13,3

Anexo 16: Grelha de Avaliação do Debate

Alunos	Demonstrou boas competências de comunicação			Utilizou uma argumentação correcta e adequada, recorrendo às estruturas aprendidas			Encarnou bem a personagem pretendida (incluindo uso de acessórios, vestuário)			Respeitou o turno de palavra e a função do moderador			Mostrou-se inibido para participar			Apresentou alguns problemas na correcção linguística			Esteve bem ao nível da dicção e fluência			Recorreu muito à leitura de notas para participar		
	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N
Aluno 1	x			x			x			x					x		x			x				x
Aluno 2		x		x			x			x					x		x			x				x
Aluno 3		x		x				x		x					x		x			x				x
Aluno 4			x		x			x		x			x				x			x				x
Aluno 5	x			x			x			x					x			x			x			x
Aluno 6		x		x				x		x					x		x			x				x
Aluno 7	x			x			x			x					x			x			x			x
Aluno 8	x			x			x			x					x			x			x			x
Aluno 9	x			x			x			x					x			x			x			x
Aluno 10	x			x				x		x					x			x			x			x
Aluno 11		x		x				x		x				x			x			x				x

S- (quase) sempre; A- às vezes; N- (quase) nunca

Notas: