



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bruno Miguel Ferreira da Conceição

“Pela Boca Vive o Feixe”: potenciar a oralidade no processo de ensino e aprendizagem das línguas Inglesa e Espanhola



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bruno Miguel Ferreira da Conceição

“Pela Boca Vive o Feixe”: potenciar a oralidade no processo de ensino e aprendizagem das línguas Inglesa e Espanhola

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira
e do
Doutor Pedro Dono López

Outubro de 2011

Declaração

Bruno Miguel Ferreira da Conceição

brunomfc82@gmail.com

tel. 915278139

B.I:12073039

Pela Boca Vive o Feixe: potenciar a oralidade no processo de ensino e aprendizagem das línguas Inglesa e Espanhola

Orientadores:

Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

Doutor Pedro Dono López

Ano de conclusão: 2011

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

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

Universidade do Minho, Outubro de 2011

Assinatura: _____

Agradecimentos

Aos meus supervisores e orientadoras cooperantes, por me ajudarem a definir objectivos e estratégias, por me mostrarem o melhor caminho para os alcançar, partilhando o seu conhecimento comigo. Pelo seu companheirismo e disponibilidade na resolução de problemas durante o meu percurso;

À escola (Direcção, Professores e Funcionários) que me acolheu e me deu a oportunidade de desenvolver este projecto;

Aos alunos das turmas onde leccionei, porque sem eles o projecto aqui apresentado não seria possível;

Aos meus amigos/as e companheiro/as de Mestrado (vocês sabem quem são), por partilharem angústias e preocupações nos momentos mais complicados e pelo apoio na resolução dos problemas que surgiram ao longo desta caminhada;

Por último, mas não menos importante, à minha família (Pai, Mãe e Irmã) por me apoiarem incondicionalmente e me darem força para que o meu esforço pudesse chegar a bom porto. Sem vocês isto não seria possível!

Pela Boca Vive o Feixe: potenciar a oralidade
no processo de ensino e aprendizagem das línguas Inglesa e Espanhola

Bruno Miguel Ferreira da Conceição

Relatório de Estágio

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

Universidade do Minho – 2011

Resumo

O presente relatório inscreve-se no âmbito da realização do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e pretende documentar o trabalho realizado num projecto de intervenção pedagógica supervisionada, o qual teve como objectivo principal o desenvolvimento da competência de oralidade de duas turmas de alunos que estudavam Inglês (9º ano) e Espanhol (11º ano). Apesar da oralidade ocupar um papel de relevo no desenvolvimento das competências de comunicação na educação em línguas, nem sempre é explorada de modo sistemático e coloca dificuldades de aprendizagem que importa ultrapassar.

Os objectivos do projecto foram os seguintes: (1) Observar as competências de comunicação oral evidenciadas pelos alunos das duas turmas; (2) Aferir representações dos alunos sobre a comunicação oral, incluindo a percepção das suas próprias capacidades e dificuldades; (3) Desenvolver propostas de intervenção que promovam competências de comunicação oral em contexto de sala de aula, passíveis de serem transferidas para contextos reais; (4) Desenvolver a auto-regulação da aprendizagem, com enfoque na identificação e resolução de dificuldades ao nível da comunicação oral; (5) Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento de competências de comunicação oral e no desenvolvimento profissional reflexivo do professor.

Após uma fase inicial de observação do contexto e avaliação das competências de oralidade evidenciadas pelos alunos, e tendo por base os documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente os programas das duas disciplinas, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e a literatura especializada, procedeu-se à definição de um conjunto de estratégias de intervenção que foram implementadas e avaliadas. Foram elaborados instrumentos de recolha de informação relativamente à percepção dos alunos acerca das suas próprias competências e dificuldades na oralidade e, durante o processo, foram utilizados instrumentos de auto-regulação da aprendizagem no sentido de avaliar as actividades de desenvolvidas.

Os resultados do projecto sugerem que quando os alunos têm a oportunidade de se prepararem para actividades comunicativas e autênticas, os seus níveis de envolvimento e desempenho são mais elevados; além disso, a comunicação em pequenos grupos parece apoiar e favorecer a interacção em língua estrangeira, e as estratégias de auto-regulação ajudam os alunos e o professor a consciencializar e melhorar a qualidade da aprendizagem e do ensino na sala de aula.

Ao longo do projecto, e numa perspectiva reflexiva e apoiada na literatura, pude observar a evolução das competências evidenciadas pelos alunos e, por outro lado, avaliar a minha própria evolução como professor, através da definição e redefinição de estratégias que tiveram como objectivo principal o desenvolvimento da oralidade dos alunos.

***Pela Boca Vive o Feixe: promoting oral competences
in English and Spanish teaching and learning processes***

Bruno Miguel Ferreira da Conceição

Relatório de Estágio

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

Universidade do Minho – 2011

Abstract

The present report is part of *Estágio Profissional* (practicum) within the Master of English and Spanish Teaching in Basic and Secondary schools. It presents a supervised pedagogical project developed in order to promote oral competences in two classes of students of English (9th grade) and Spanish (11th grade). Although oral abilities play a major role in the development of communicative competences in language education, sometimes they are not explored in a systematic way and generate learning difficulties that we need to surpass.

The project objectives were: (1) To observe the students' oral competences in both classes; (2) To identify the students' representations about oral communication, including their perceptions of ability and difficulty; (3) To develop an intervention plan in order to promote oral communication competences in class which students may transfer to real contexts; (4) To develop self-regulation of learning with a focus on identifying and solving oral communication difficulties; (5) To evaluate the impact of the action plan upon oral communication and the teacher's reflective professional development.

After an initial stage of observation in context and evaluation of the students' oral competences, and taking into consideration the documents that regulate foreign language education, namely the English and Spanish syllabi, the Common European Framework of Reference for Languages and the specialised literature, intervention strategies were planned, implemented and evaluated. Data collection instruments were designed with a focus on the students' perception regarding their own oral competences and difficulties, and self-regulation instruments were used during the process in order to evaluate the activities.

The project outcomes suggest that when the students are given the opportunity to prepare for the development of communicative, authentic tasks, their levels of involvement and performance increase; furthermore, communication in small groups seems to support and favour interaction in the foreign language, and self-regulation strategies help both students and teacher to be aware of and improve the quality of learning and teaching in class.

Throughout the development of the project, within a reflective approach supported by the literature, I was able to observe the students' progress and I was also able to evaluate my own progress as a teacher, which was enabled by the definition and redefinition of strategies that were aimed at promoting the students' oral competences.

Índice

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO	17
1.1 Educação em línguas estrangeiras e o lugar da expressão oral	17
1.1.1 O enfoque na comunicação	17
1.1.2 <i>Task Based Language Learning/Enfoque por tarefas</i>	21
1.1.3 A abordagem comunicativa e o erro	23
1.1.4 A autonomia no ensino e aprendizagem de línguas.....	25
1.2 Contexto de intervenção.....	26
1.2.1 A escola.....	26
1.2.2 A turma de Inglês	27
1.2.3 A turma de Espanhol	28
1.2.4 Documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas	29
1.3 Plano Geral de Intervenção: objectivos e estratégias didácticas e investigativas	31
CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	39
2.1 Actividades de desenvolvimento da oralidade na turma de Inglês.....	40
2.1.1 Sequência didáctica 1	40
2.1.2 Avaliação da sequência didáctica	42
2.1.3 Sequencia didáctica 2	45
2.1.4 Avaliação da sequência didáctica	46
2.1.5 Sequência didáctica 3.....	49
2.1.6 Avaliação da sequência didáctica	50
2.1.7 Sequência didáctica 4.....	52
2.1.8 Avaliação da sequência didáctica	53
2.1.9 Sequência didáctica 5.....	56
2.1.10 Avaliação da sequência didáctica	57

2.2 Actividades de desenvolvimento da oralidade na turma de Espanhol.....	59
2.2.1 Sequência didáctica 1	59
2.2.2 Avaliação da sequência didáctica	60
2.2.3 Sequência didáctica 2	61
2.2.4 Avaliação da sequência didáctica	63
2.2.5 Sequência didáctica 3	64
2.2.6 Avaliação da sequência didáctica	65
2.2.7 Sequência didáctica 4	67
2.2.8 Avaliação da sequência didáctica	68
2.3 Síntese avaliativa do projecto	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
ANEXOS.....	81
ANEXO 1: Questionário Inicial – Inglês	81
ANEXO 2: Grelha do GAVE	84
ANEXO 3: Questionário Inicial Espanhol	85
ANEXO 4: Grelha de observação - exemplo.....	88
ANEXO 5: Questionário de avaliação final	89
ANEXO 6: Síntese das Sequências Didácticas.....	90
ANEXO 7: Regras de formação da opinião – Inglês	99
ANEXO 8: Questionário de auto-regulação da actividade 1 - Inglês	100
ANEXO 9: <i>Role Play</i>	101
ANEXO 10: Questionário de auto-regulação das actividades 2, 3, 4 e 5 – Inglês.....	102
ANEXO 11: <i>Characteristics of the Media</i>	103
ANEXO 12: <i>Before and After the Task</i>	104
ANEXO 13: <i>30 Seconds Talking Game</i>	105
ANEXO 14: <i>Pido la voz y la palabra</i>	106

ANEXO 15: Questionário de auto-regulação da actividade 1 – Espanhol	107
ANEXO 16: Questionário de auto-regulação das actividades 2, 3 e 4 – Espanhol.....	108
ANEXO 17: <i>El Juego del Condicional Simple</i>	109

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito da obtenção de profissionalização no ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e subordinado ao tema *Pela Boca Vive o Feixe*, pretende descrever de forma fiel e transparente o projecto de investigação-acção relativo ao desenvolvimento da oralidade e as actividades realizadas com as turmas com as quais tive oportunidade de trabalhar: as actividades desenvolvidas, os resultados obtidos, as apreciações dos alunos relativamente às mesmas e as minhas percepções acerca do processo de ensino e aprendizagem durante e após a minha prática lectiva.

É necessário, antes de mais, informar o leitor acerca do título do Relatório de Estágio que aqui se apresenta. A proposta do título prende-se com a ideia de que, ao contrário do ditado popular (“Pela boca morre o peixe”), que remete para um uso indevido do acto de falar, a oralidade deve ser encorajada e promovida dentro da turma, um “feixe” de alunos em potencial interacção, no sentido de que dentro e fora da sala de aula deve ocupar um lugar e um tempo significativos no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Ao contrário do peixe que “morre pela boca”, o aprendente de Línguas “vive” as situações comunicando, trocando “feixes” de ideias e opiniões. Para tal, necessita de desenvolver a sua autonomia no uso das competências linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística e sociocultural, mas também no uso de competências de aprender a aprender, que o apoiem na construção das competências de comunicação.

De acordo com os dados recolhidos aquando da minha observação das aulas das minhas orientadoras de estágio (Inglês e Espanhol) e através dos elementos dos alunos que as mesmas me forneceram, nomeadamente através dos testes diagnósticos, foi possível perceber a pertinência e necessidade do desenvolvimento da competência dos alunos no que respeita à oralidade, assim como foi evidente a assimetria que caracterizava os elementos de cada turma no que à mesma dizia respeito.

Tendo em conta os documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem das línguas a nível nacional e internacional, a oralidade deve ser desenvolvida e fomentada ao longo da vida dos falantes/aprendentes, no entanto, muitas vezes é uma competência pouco explorada e/ou trabalhada nas aulas de língua por diversos factores. Nesse sentido, decidi desenvolver este projecto de investigação - acção, com o objectivo de implementar estratégias de forma a perceber as dificuldades inerentes a esta competência no sentido de desenvolver e/ou melhorar a expressão oralidade dos alunos que foram “objecto” de estudo.

De acordo com o tempo que me foi disponibilizado para desenvolver o projecto e obedecendo às temáticas e calendarização das respectivas secções (Inglês e Espanhol), tentei desenvolver actividades interessantes e significativas que pudessem melhorar a competência dos alunos no que à comunicação oral diz respeito e, ao longo do processo, tentei perceber as dificuldades e os progressos evidenciados pelos alunos, através da recolha da apreciação feita pelos mesmos e das minhas próprias reflexões e observações registadas após cada um dos ciclos de observação que serão aqui apresentados. Esses dados permitiram-me regular a minha intervenção ao longo do projecto, no sentido de atingir os objectivos a que me propus inicialmente.

A abordagem seguida no desenvolvimento do projecto assenta em pressupostos de um ensino comunicativo da língua, associado à realização de tarefas centradas na preparação dos alunos para o uso autêntico das mesmas, em situações realistas. Por outro lado, assenta também na defesa da promoção da autonomia do aluno, com incidência em capacidades de negociação e de regulação da aprendizagem.

Este relatório é composto por dois capítulos: no capítulo I será apresentada uma contextualização teórica do tema do projecto e algumas variáveis relativas à caracterização da escola e turmas. Serão também referidos alguns documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem directamente relacionados com o âmbito do projecto. Neste capítulo será também apresentado o Plano Geral de Intervenção, os objectivos nele elencados, as estratégias didácticas e investigativas, assim como a justificação do mesmo à luz do contexto e da literatura.

No capítulo II será documentado, de forma detalhada, o trabalho realizado durante o estágio: as actividades realizadas no âmbito do projecto e a forma como foram implementadas, os dados recolhidos nos documentos de auto-regulação e a percepção dos alunos acerca do seu desempenho nas mesmas. Relacionarei também os dados recolhidos nos elementos referidos com os meus objectivos iniciais e a literatura consultada.

Nas considerações finais faço um balanço do trajecto percorrido, nomeadamente quanto ao valor do projecto desenvolvido para a minha formação pessoal e profissional.

No final do relatório são listadas as obras consultadas e apresentados os anexos, que serão devidamente assinalados ao longo do texto.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

1.1 Educação em línguas estrangeiras e o lugar da expressão oral

1.1.1 O enfoque na comunicação

“Everything becomes a little bit different as soon as it is spoken out loud”.

Hermann Hesse

O acto de falar é algo intrínseco ao ser humano e à sua vivência diária. Sempre que falamos temos, normalmente, um objectivo ao fazê-lo, seja esse discurso mais ou menos comum. Quando compramos pão, marcamos uma consulta ou cumprimentamos um vizinho, estamos a interagir e a relacionar-nos com um interlocutor: *“Las comunicaciones humanas se estructuran y se fijan a partir de la repetición y de la experiencia que vamos adquiriendo los interlocutores”* (Cassany, Luna & Sanz, 1997, p. 143). Nesse sentido, o nosso discurso não tem o mesmo efeito se do outro lado não está uma outra pessoa que ouve o que dizemos e interage connosco, utilizando o mesmo código e negociando os significados do nosso discurso.

Desde que começamos a falar, começamos a apropriar-nos do código linguístico da nossa língua materna de uma forma inata utilizando-o para transmitir e compreender mensagens, sem aprendermos formalmente a estrutura da língua. Essa apropriação do uso comunicativo da língua é igualmente importante na ambicionada *aquisição* de uma língua estrangeira.

Language acquisition is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language -natural communication- in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding. (Krashen, 1981, p. 1)

Esta capacidade que um falante tem, desde que nasce, de “apoderar-se” do código linguístico da sua língua materna e, à medida que o tempo passa, aprender a estruturar o seu discurso de uma forma coerente, são processos de uma elevada complexidade e que continuam a ser alvo de pesquisa e discussão. Tendo estes factores em mente, e com alguma ponderação, podemos concluir que uma pessoa aprende a expressar-se e a comunicar numa língua através das relações que estabelece com os seus semelhantes nessa mesma língua.

De facto, essas relações começam a estabelecer-se desde tenra idade com familiares, outras crianças e mesmo com desconhecidos. Ao contrário do que acontece com outras competências como a leitura e a escrita, a compreensão e expressão orais são dominadas desde muito cedo, sem que para isso tenha havido um ensino explícito. Como sublinha Baralo (2000, p. 10): *“Hay millones de hablantes que no usan jamás la escritura, y otros muchos millones que viven, sin ningún problema de comunicación, como analfabetos funcionales”*.

Parece portanto claro que esta exposição e aprendizagem da nossa língua materna evidenciam aquilo que Krashen (1981) denomina de aquisição por oposição a aprendizagem. De uma forma simplificada, esta diferenciação feita pelo autor traduz-se na capacidade inata que um falante tem de adquirir uma língua, de a “guardar na sua memória” e usar sempre que necessita, sem que tenha sido sujeito a uma aprendizagem consciente da mesma.

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, à semelhança do que acontece na nossa língua materna, existem outros fenómenos bastante complexos que vão para além da simples memorização de vocabulário e a aprendizagem de regras específicas. Falar implica, normalmente, interactividade e a capacidade de cooperar na gestão dos turnos do discurso. Habitualmente ocorre em tempo real, e não proporciona muito tempo para que esse discurso possa ser planeado (Thornbury, 2005, p. 4). A aprendizagem de uma língua pressupõe a aquisição de competências que, muitas vezes, se transformam em verdadeiras barreiras e desafios para muitos alunos de línguas em todo o mundo e que colocam à prova a capacidade dos professores de encorajar e tentar reverter possíveis constrangimentos e inibições de alunos com dificuldades.

Nas últimas décadas, o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras sofreu mudanças relativamente ao propósito da aprendizagem das mesmas. Nesse sentido, o enfoque comunicativo foi adoptado por muitos professores em todo o mundo, relativamente ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, por oposição a uma visão estruturalista e mecanicista que caracterizava as aulas de línguas do passado, onde de alguma forma esquecia a necessidade de desenvolvimento da comunicação oral dos aprendentes.

A abordagem comunicativa procura capacitar o aprendente da língua para actividades de interacção real com outros falantes, sejam eles nativos ou não. Procura preparar convenientemente o aluno de línguas para que possa comunicar de uma forma satisfatória quando visita o país ou países onde se fala essa língua, ou para que a use como língua franca. Nesse mesmo sentido apontam organismos como o Conselho da Europa (2001/2002) que

preconiza que um aprendente de língua deve adquirir competências plurilingues e pluriculturais, ou seja, o indivíduo deve construir o seu conhecimento cultural e linguístico através da aprendizagem na escola, universidade ou mesmo por experiência própria, no seu país de origem ou em países estrangeiros, podendo relacionar as culturas e línguas desses países, desenvolvendo para isso competências comunicativas que o ajudarão ao longo da sua vida.

No âmbito da visão comunicativa do ensino e aprendizagem de línguas surge a noção de competência de comunicação a qual abrange várias componentes que Andrade e Sá (1992, p. 42) esquematizam da seguinte forma:

- Competência linguística, conhecimento e capacidades de utilização de elementos fonéticos, lexicais, sintácticos, etc., do sistema da língua;
- Competência discursiva, uma apropriação de diferentes organizações discursivas em função dos parâmetros da situação;
- Competência pragmática, conhecimento das formas linguísticas co-enunciadas mais eficazes do ponto de vista do alcance das intenções comunicativas;
- Competência sociocultural, conhecimento das regras sociais e das normas de interacção entre os indivíduos e ainda das crenças, valores artísticos e morais, leis, hábitos, etc., que constituem o património civilizacional e cultural de um povo.
- Competência estratégica, que se traduz na capacidade que o falante, em situações de comunicação, tem de compensar algumas falhas sentidas nas componentes anteriores escolhendo a melhor forma de alcançar os objectivos comunicativos.

Como podemos verificar, existe uma relação directa entre as competências elencadas pelas autoras e as supracitadas noções de plurilinguismo e pluriculturalismo preconizadas pelo Conselho da Europa. Nesse sentido, a didáctica das línguas estrangeiras tem desenvolvido estratégias para que as competências de comunicação oral possam ser exploradas e trabalhadas em contexto de sala de aula de forma a desenvolver todas, ou pelo menos algumas, das competências referidas anteriormente.

A intenção é criar na sala de aula oportunidades para que os alunos possam ter um papel de destaque e desenvolvam de uma forma efectiva as suas competências comunicativas, através de actividades nas quais possam envolver-se activamente, que lhes possam ser úteis, interessantes, significativas e passíveis de serem transferidas para contextos reais de interacção fora da sala de aula.

Relativamente a este ponto, Krashen (1981) afirma que as melhores aulas são aquelas em que a comunicação real acontece, e nas quais um aprendente compreende o que outro

falante tenta expressar. Para Krashen, ensinamos língua de uma melhor forma quando a usamos para aquilo que ela é necessária: para comunicar (1981, p. 11).

Além do referido, a abordagem comunicativa no processo de ensino e aprendizagem de línguas não considera a comunicação na sala de aula como um mero produto, mas um processo que se leva a cabo com um propósito concreto, entre uns interlocutores concretos, numa situação concreta. Não basta que os aprendentes assimilem um conjunto de dados – vocabulário, regras, funções...- é imprescindível que os alunos aprendam a usar estes conhecimentos para negociar sentidos (Instituto Cervantes, 2011a). Essa negociação pode ser favorecida através da realização de tarefas em pares ou grupos com mais elementos, nas quais os alunos possam utilizar a língua estrangeira para atingir determinados objectivos propostos para essa mesma tarefa ou apenas para expressar uma ideia ou ponto de vista. Assim sendo, a interacção desempenha um papel central na aprendizagem.

De acordo com Chaudron (1988), citando Allwright e Breen (1984;1985):

Interaction is viewed as significant because it is argued that 1) only through interaction can the learner decompose the TL structures and derive meaning from classroom events, 2)interaction gives learners the opportunities to incorporate TL structures into their own speech (the scaffolding principle), and 3) the meaningfulness for learners of classroom events of any kind, whether thought as interactive or not , will depend on the extent to which communication has been jointly constructed between the teacher and learners (p. 10).

Parece claro que a oralidade é uma competência que necessita de ser praticada para que o aprendente atinja um grau de automaticidade que lhe permita comunicar em diferentes contextos de uma forma satisfatória: “*Speaking is like any other skill, such as driving or playing a musical instrument: the more practice you get, the more likely it is you will be able to chunk small units into larger ones*” (Thornbury, 2005, p. 6).

Embora algumas tarefas de desenvolvimento da oralidade realizadas na sala de aula e nas quais os alunos simulam uma determinada actividade que dificilmente realizarão na “vida real” fora da sala de aula, essas tarefas estimulam processos internos de aquisição de línguas por parte desses alunos (Nunan, 1989). É através da interacção que os alunos aprendem a utilizar o código linguístico da língua-alvo e o poderão utilizar em eventos futuros. Relativamente a este processo, Vigotsky (1986) afirma: “*What the child can do in co-operation today he can do alone tomorrow*” (p. 188).

Segundo alguns autores, os materiais utilizados nas aulas deverão ser autênticos, e poderão funcionar como *input* para actividades de desenvolvimento de várias competências,

nomeadamente a oralidade: “*Proponents of authentic materials point out that classroom texts and dialogues do not adequately prepare learners for coping with the language they hear and read in the real world outside the classroom*” (Nunan, 1989, p. 54). Acerca desta mesma matéria, Willis (1996) afirma:

Recorded communication would normally be professionally made programmes, for radio or Tv or for audio cassette, compact disc, video or film. Some sources, like the BBC World Service, are aware their audiences are not native speakers of English, and adapt the language they use in a natural way, just as one adapts in real life when speaking to a stranger who has difficulties understanding. (p. 69)

Como vimos, a aprendizagem de uma língua não encerra em si um fim mas é uma ferramenta para que um falante possa atingir outros patamares e objectivos ao longo da sua vida. De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001):

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua.

As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (2001, p. 29)

Nesta perspectiva accional, o falante utiliza os saberes e estratégias adquiridos para poder ultrapassar da melhor maneira as dificuldades que encontra num determinado momento da sua vida. Através da activação dessas estratégias para ultrapassar os desafios que lhe são postos, o falante reforça a sua competência comunicativa através da interacção social. Esta forma de encarar o uso da língua tem implicações no ensino, das quais destaco três: o ensino por tarefas, a atitude face ao erro e a promoção da autonomia na aprendizagem.

1.1.2 Task Based Language Learning/Enfoque por tarefas

Apresento de seguida alguns aspectos relativos a uma das metodologias de ensino mais utilizadas e que surgiu através do enfoque comunicativo no ensino e aprendizagem das línguas. Trata-se da realização de tarefas (*tasks*) realizadas pelos alunos na sala de aula com o intuito de os preparar para actividades reais que poderão realizar num determinado momento da sua vida,

fora desse contexto e que, por isso, se poderão tornar interessantes, significativas e úteis: “[...] *las tareas comunicativas de carácter pedagógico (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes [...]*” (MCER, 2002, p, 155, 156). Estas actividades de desenvolvimento da língua, realizadas na sala de aula, convertem-se em eventos em que a comunicação não se limita a ser o objectivo da aprendizagem mas converte-se também no meio com o qual se aprende a língua (Instituto Cervantes, 2011b).

Nunan, um dos autores que mais estudou e escreveu acerca desta temática, define a tarefa da seguinte forma: “*I too will consider the communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form*” (Nunan,1989, p.10). De acordo com o autor, as *tasks* (tarefas) pretendem focar a atenção dos alunos mais no sentido e menos na forma, através do uso efectivo da língua-alvo na realização de actividades interactivas em que a comunicação tem um papel central.

De acordo com esta metodologia, o aluno realiza actividades prévias que o ajudarão a preparar-se para uma tarefa final. Essas actividades poderão ajudá-lo a obter informação, vocabulário e trabalhará mesmo aspectos formais da língua. Apesar de se considerar que o objectivo principal desta metodologia é o desenvolvimento da capacidade do aluno em se centrar no significado e não na forma, os aspectos formais da língua são, muitas vezes, importantes para a realização de uma tarefa final, no sentido em que ajudam o aluno a realizar essa mesma tarefa. Como nos explica Nunan (2004):

[...] This does not mean that form is not important. My own definition refers to the deployment of grammatical knowledge to express meaning, highlighting the fact that meaning and form are highly interrelated, and that grammar exists to enable the language user to express different communicative meanings [...]. (p. 4)

De acordo com o *Task Based Language Learning* (TBLL), o aprendente desempenha actividades prévias que o conduzirão à realização de uma tarefa final em que utilizará os elementos trabalhados nas etapas anteriores. Essas tarefas prévias são denominadas pelo Instituto Cervantes como “*Tareas Posibilitadoras*”. Por exemplo, se no programa da unidade curricular existe uma unidade em que se pretende ensinar aos alunos a fazer uma reserva dum quarto de hotel, a chamada telefónica que os alunos realizarão em forma de *juego de rol/ role*

play (por exemplo), como actividade final, terá alguns requisitos prévios. Para poderem realizar esse telefonema, os alunos necessitarão de adquirir, previamente, o domínio do vocabulário utilizado, das noções e funções próprias dessa troca comunicativa, da correcta (ou pelo menos inteligível) pronúncia das expressões necessárias para manter a comunicação activa e para resolver mal-entendidos (Instituto Cervantes, 2011c).

Os alunos têm um papel muito importante, pois realizam actividades relacionadas com a planificação, o desenvolvimento e mesmo a avaliação da aprendizagem, através da realização de actividades em que interagem com outros companheiros em pares ou grupos para negociar, planear estratégias e objectivos, construindo, através da interacção, o seu conhecimento da língua que aprendem: “*The active involvement of the learner is therefore central to the approach and a rubric that conveniently captures the active, experiential nature of the process is “learning by doing”*” (Nunan, 2004, p. 12).

O TBLL “advoga” a realização de tarefas em grupo, nas quais os alunos não são obrigados a obedecer a formas de discurso definidos pelo professor, contribuindo-se dessa forma para o desenvolvimento da verosimilhança e adopção de eventos aproximados do real, praticados na sala de aula. Willis (1996) afirma: “*An important feature of TBL is that learners are free to choose whatever language forms they wish to convey what they mean, in order to fulfill, as well as they can, the task goals*” (p. 24).

A negociação do significado e a promoção do trabalho colaborativo proposto pelo TBLL, no sentido de conceder ao aluno um papel central no seu processo de ensino e aprendizagem relaciona-se directamente com o conceito de autonomia na educação em línguas, assim como implica uma postura positiva face ao erro. Abordo brevemente estes dois aspectos nas secções que se seguem.

1.1.3 A abordagem comunicativa e o erro

Apesar de ainda ser um assunto bastante debatido e existirem várias opiniões relativamente ao erro no processo de ensino comunicativo de línguas, parece haver algum consenso relativamente ao facto de que o que realmente importa numa tarefa de desenvolvimento da comunicação oral realizada numa aula de língua é a transmissão da informação e a interacção por parte dos aprendentes, com maior ou menor dificuldade.

Segundo alguns autores, o professor não deve viver na obsessão da procura da perfeição no discurso realizado pelos intervenientes: *“Interrupting learners “in full flight” to give them corrections, seems to run counter to the need to let them experience autonomy”* (Thornbury, 2005, p. 91). Como podemos verificar, Thornbury relaciona a correcção do erro no momento exacto do discurso com o desenvolvimento da autonomia do aprendente, assunto que abordarei em seguida. O autor afirma ainda que se o professor está constantemente a interromper a *performance* do aluno, fornecendo-lhe novo vocabulário ou corrigindo erros, dificilmente o aluno auto-regulará o seu discurso. Essa correcção poderá ter um efeito contraproducente, pois inibirá a fluência do aluno na medida em que o “obriga” a estar preocupado essencialmente com o rigor do seu discurso (ibidem, p. 91). Neste sentido, a correcção do erro em “tempo real” poderá inibir os alunos, deitando por terra o objectivo de os envolver em actividades interactivas de desenvolvimento da oralidade, por se sentirem pressionados.

Outros autores consideram que a correcção do erro poderá ocorrer pontualmente e ser eficaz desde que o aluno considere a correcção como uma ajuda e não como um controlo realizado pelo/a docente (Fernández, 2000). Segundo Fernández, a correcção poderá ser efectuada numa perspectiva comunicativa:

[...]se puede practicar la “corrección comunicativa”; o sea, la que realizamos en una conversación normal cuando somos uno más en la interacción, dando la palabra que falta, retomando una frase, resumiendo una opinión, etc., de forma que no se interrumpa la comunicación[...]. (Fernández, 2000, p. 140)

Outros autores referem ainda que a correcção deverá ocorrer de uma forma mais focalizada quando são efectuados exercícios gramaticais. Hendrickson (1978) citado por Chaudron (1988) refere: *“error correction should be confined more to “manipulative grammar practice”, leaving communicative activities free from a focus on error correction”* (p. 136). Na realidade, muitos alunos revelam grandes dificuldades na expressão oral porque se sentem intimidados por terem que falar uma língua que não dominam e, por outro lado, pelos erros que poderão ocorrer durante a sua intervenção. Apesar de não haver consenso sobre quando e como proceder à correcção do erro, parece claro que o professor deve avaliar com muita ponderação se a correcção deve ocorrer durante episódios de interacção realizados na sala de aula e se estas correcções podem ser vantajosas para os alunos ou pelo contrário, influenciam negativamente o processo. Numa abordagem por tarefas, como aqui se propõe, parece ser mais adequado que a correcção do erro ocorra nas actividades de preparação para a actividade

comunicativa final, evitando que os alunos se sintam demasiado inibidos em momentos onde a comunicação de ideias deverá constituir a sua principal preocupação.

1.1.4 A autonomia no ensino e aprendizagem de línguas

O conceito de autonomia é algo que ainda gera alguma controvérsia, nomeadamente nos agentes directamente inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Existe ainda alguma resistência por parte de muitos professores, devido talvez à influência de modelos de ensino baseados em metodologias de natureza mais directiva, em atribuir ao aluno um papel central no processo de aprendizagem, no qual as suas necessidades, interesses, e opiniões são relevantes e tidos em conta nas estratégias a desenvolver em sala de aula.

Jiménez Raya et al. (2007) sugerem a seguinte definição para o conceito de autonomia: “Definimos o conceito como a competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social” (p. 27). De acordo com esta visão, o aluno é um agente da sua própria aprendizagem, desenvolvendo a sua capacidade de criticar, avaliar e reflectir acerca do seu próprio rendimento, em conjunto com os restantes companheiros e o professor. Dessa forma, torna-se um agente social que poderá transferir as competências adquiridas na escola para o seu quotidiano e ao longo da sua vida.

A escola deverá criar condições para que o aluno se possa sentir integrado, e onde possa desenvolver a sua motivação intrínseca através da relação estabelecida com os restantes companheiros e professores: “*Um indivíduo que desenvolva uma “consciência do grupo” começa a perceber a atmosfera no grupo, a observar como as interações das pessoas influenciam a produtividade do grupo como um todo*” (Jiménez Raya et al, 2007, p. 28). No que concerne à aprendizagem de línguas estrangeiras, os autores afirmam que:

As aulas que promovem a autonomia estarão a criar as condições para o desenvolvimento da motivação intrínseca, do envolvimento activo na aprendizagem, do poder discursivo, da iniciativa e da tomada de decisões, do auto-controlo e da persistência na aprendizagem da língua estrangeira. (ibid.)

Os autores parecem corroborar o que foi referido anteriormente, nomeadamente no que respeita à realização de actividades de interacção realizadas em grupo e à forma como podem tornar os alunos mais socialmente responsáveis. Os autores referem que “*a autonomia do aluno*

tem um lado social que implica a capacidade de interagir e aprender com os outros, uma vez que a aprendizagem tem lugar através da interacção com outras pessoas” (Jiménez Raya et al., 2007, p. 29). Relativamente a este aspecto, referem:

Um dos propósitos de uma pedagogia para a autonomia é intensificar o poder discursivo dos alunos à medida que estes se envolvem em interacções significativas entre eles e o professor “[...]“na interacção conversacional, os participantes negociam a agenda pedagógica e co-constroem significados e acontecimentos de modo a promover um ambiente mais democrático em que a comunicação se torna exploratória e dependente das expectativas, interesses e preocupações de todos. (op. cit., p. 59)

“All the great speakers were bad speakers at first.”

Ralph Waldo Emerson

Tendo como exemplo esta afirmação de Emerson, e em forma de resumo da abordagem anteriormente feita, poder-se-á referir que a aprendizagem de uma língua, particularmente o desenvolvimento da competência de oralidade, depende do contributo de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem das línguas.

Os professores deverão adoptar métodos, como os referidos anteriormente, no sentido de proporcionar aos alunos uma atmosfera favorável, encorajando-os a exprimirem-se na língua estrangeira para que entendam que podem ultrapassar as dificuldades iniciais e que essa é de facto uma prática que lhes poderá trazer bons resultados no futuro.

1.2 Contexto de intervenção

1.2.1 A escola

Realizei o meu estágio profissional no ano lectivo 2010/2011 numa escola secundária do distrito de Braga. A escola situa-se na freguesia sede do concelho de Barcelos e é frequentada por alunos oriundos da sua zona urbana e de outras freguesias do concelho, sobretudo da zona de Aquém – Cávado (Inspecção Geral da Educação, 2011). A escola é composta por cerca de 1200 alunos e tem como *Ex libris* o seu arboreto, conhecido a nível nacional. O tema do projecto educativo da escola é: “Educar para os Valores”.

Durante a minha prática na escola foram iniciadas obras de requalificação que a dotarão, a curto prazo, de infra-estruturas significativamente melhores para toda a comunidade escolar.

1.2.2 A turma de Inglês

A turma de Inglês com a qual trabalhei no projecto de intervenção pedagógica aqui apresentado situava-se no 9º ano de escolaridade de nível 5 (B1) de aprendizagem de língua, e era composta por 28 alunos (15 raparigas e 13 rapazes) com uma média de idades de 14 anos.

O teste de avaliação diagnóstica da produção oral, definido pela secção de Inglês da Escola Secundária de Barcelos – “*Speak for one minute*” – realizado no início do ano lectivo, revelou a necessidade de desenvolvimento de competências de oralidade, neste caso relativas à produção oral. O teste “*Speak for one minute*” traduz-se, como o próprio nome indica, em aferir a capacidade dos alunos falarem durante um minuto sobre um determinado tema que foi “sorteado”, podendo o aluno, se o desejasse, trocar esse mesmo tema por outro em que se sentisse mais à vontade ou que fosse mais significativo para si. Os alunos foram avaliados com base nos descritores aprovados pela Secção de Inglês, relativos aos níveis A2 e B1, propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Um número elevado de alunos revelou grande dificuldade na tarefa, produzindo um discurso muito pouco fluído, enquanto outros não conseguiram produzir qualquer discurso.

Além da avaliação diagnóstica referida anteriormente, é importante referir também alguns dados da observação directa de aulas. Ao longo de algumas semanas de observação directa em sala de aula, desde meados do mês de Setembro, o 9º D revelou-se uma turma bastante heterogénea. Alguns alunos que compunham a turma revelavam grande facilidade de participação na dinâmica das aulas e expressavam-se sem aparente dificuldade em Inglês. Por outro lado, outros alunos revelavam grande dificuldade em participar activamente nas aulas, principalmente no que à interacção oral na língua-alvo diz respeito.

De acordo com os dados recolhidos pelo questionário inicial realizado na turma D (v. anexo 1), relativamente à oralidade, a maior parte dos alunos referiu que prefere trabalhar em pares, as actividades que mais realizaram ao longo do seu percurso escolar, no que à aprendizagem da língua Inglesa diz respeito, foram a audição de gravações e a realização de trabalhos em pares e grupos. No que à sua participação oral nas aulas de Inglês diz respeito, a

maioria referiu que o faz poucas vezes e aponta como principais motivos para a não participação: o medo de errar, a timidez e o receio de se expor.

Os alunos da turma D referiram que as estratégias que costumam utilizar quando sentem dificuldades na comunicação oral nas aulas são: pedir ao professor para repetir a ordem ou explicação acerca de um conteúdo, pedir a um colega para lhes explicar algo, simplificar as frases/ideias que querem transmitir e o uso da língua materna.

Relativamente à avaliação das suas próprias capacidades na comunicação oral, a maior parte dos alunos referiu que tem alguma dificuldade em interagir e exprimir opiniões pessoais. Por outro lado, a maior parte também referiu não ter qualquer dificuldade em perceber a linguagem falada na aula e em perceber as ideias principais transmitidas.

1.2.3 A turma de Espanhol

Relativamente à turma de Espanhol, encontrava-se no 11º ano de escolaridade, no nível A2 (continuação) de aprendizagem da língua, e era composta por 25 alunos (12 raparigas e 13 rapazes) com uma média de idades de 16 anos.

À semelhança do que foi efectuado na turma de Inglês, procedeu-se a um teste diagnóstico para a avaliação da produção oral de acordo com uma grelha do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) (v. anexo 2) e de acordo com os descritores de produção oral do QEQR, nível A2.

Assim, de acordo com os métodos de avaliação oral supracitados, a turma revelou-se, à imagem da turma de Inglês, bastante heterogénea. Alguns alunos obtiveram resultados bastante satisfatórios e notas elevadas, enquanto outros, apesar de não obterem valores negativos, obtiveram valores bastante inferiores.

Além destes dados e, à semelhança do que aconteceu com a turma de Inglês, a observação de aulas desde o início do ano lectivo permitiu-me aperceber-me da necessidade de se proceder ao desenvolvimento e melhoria da expressão oral por parte de alguns alunos. Estes alunos, ao contrário de outros colegas que revelavam facilidade e confiança em se expressarem na língua-alvo, tinham uma participação bastante menos activa e/ou revelavam maiores dificuldades em transmitir informação ou interagir na língua-alvo.

Segundo os dados recolhidos no questionário inicial que foi realizado na turma E (v. anexo 1), os alunos consideram importante aprender Espanhol porque têm a consciência de que é uma língua que tem cada vez mais importância e falantes no mundo.

A maior parte dos alunos referiu preferir trabalhar em pares ou pequenos grupos e as actividades que mais realizaram ao longo do seu percurso escolar na aprendizagem da língua Espanhola foram: os *Juegos de Rol*, os trabalhos realizados em pares e a audição de ficheiros áudio, de resto, essas são as actividades que mais gostam de realizar. Em relação à sua participação oral nas aulas de Espanhol, metade dos alunos respondeu que participa muito e a outra metade respondeu que o faz poucas vezes. A justificação que deram para a sua não participação prende-se com o medo de errar, de se exporem e por timidez.

Os alunos referiram também que as estratégias que mais costumam utilizar quando sentem dificuldades nas aulas, no âmbito da comunicação oral são: pedir à professora para repetir a pergunta ou pedido, pedir a um companheiro para que lhes explique e costumam também simplificar frases ou ideias que pretendem transmitir.

Em relação à avaliação que fizeram das suas próprias competências, a maior parte dos alunos da turma referiu que compreende sem dificuldades a língua falada na aula, assim como as ideias principais de uma sequência falada na língua-alvo, não sente dificuldades em interagir com outras pessoas/companheiros sobre assuntos conhecidos não tendo também dificuldades em utilizar expressões e frases simples para falar de assuntos conhecidos. A maioria respondeu, também, que é capaz de exprimir opiniões pessoais sobre assuntos conhecidos.

1.2.4 Documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas

Para a contextualização do projecto torna-se necessário consultar alguns documentos nacionais norteadores do processo de ensino-aprendizagem no que às línguas estrangeiras diz respeito. Refiro-me aos Currículos Nacionais do Ensino Básico e Secundário e aos programas das disciplinas nos níveis em causa, onde as questões da comunicação são valorizadas.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, "*tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado [...]*" e "*significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação [...]*". Neste mesmo documento

ênfatiza-se a necessidade de abordar a aprendizagem de línguas estrangeiras através da construção de competências plurilíngues e pluriculturais.

Conforme o Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001, p. 189): *“a competência plurilíngue e pluricultural promove também a tomada da consciência linguística e comunicativa, ou seja, activa as estratégias metacognitivas que permitem aos actores sociais tornarem-se mais conscientes e dominarem as suas formas “espontâneas” de lidar com as tarefas, em particular, a sua dimensão linguística”*. Por outro lado, o Currículo Nacional do Ensino Básico define como desempenhos esperados no final do 3º Ciclo, por exemplo, a *“produção de textos orais correspondendo a necessidades específicas de comunicação”*.

O programa de Inglês para o 3º ciclo refere, por sua vez, que a aprendizagem de uma língua estrangeira, entre outras valências, *“cria oportunidades para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita”*. Este documento refere também que, entre várias finalidades, a aprendizagem de Inglês *“favorece o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira, a(s) culturas(s) por ela(s) veiculada(s)” e promove “a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de ajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania”*.

Além do referido, o programa de Inglês para o Ensino Básico refere que *“a aprendizagem da língua inglesa para fins comunicativos tem de se processar essencialmente através de formas de interacção que se aproximem do real”*. Por sua vez, o programa de Espanhol para o Ensino Secundário (continuação) define como metas de aprendizagem para o aluno, entre outras: saber *“comunicar e expressar-se oralmente e por escrito, demonstrando um certo grau de autonomia no uso das competências discursiva e estratégica”*; *“exprimir-se adequadamente e com uma certa fluência sobre os temas do programa, sobre temas actuais e de interesse pessoal”*; *“comunicar com segurança e fluência sobre temas relacionados com os seus conhecimentos e interesses”*; *“utilizar com fluência e adequação um amplo leque de recursos linguísticos para enfrentar as situações quotidianas”*; *participar em debates ou entrevistas sobre temas conhecidos, tomar a palavra, mudar de assunto e concluir”* (2002, págs. 7 e 8).

Nesse sentido, os alunos da turma de Inglês de nível B1 após o término do ano lectivo e fim do 3º Ciclo do Ensino Básico “deverão”, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência

para as Línguas (QEER), no que à produção oral diz respeito: ser capazes de, sem dificuldades e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o seu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.

Relativamente à interacção oral, um aluno de nível B1 “deverá” também: ser capaz de conversar com fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos; poderá tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os seus pontos de vista (2001, p. 54). No que respeita aos alunos da turma de Espanhol de nível A2, o QEER aponta como metas de aprendizagem neste nível e relativamente à produção oral: ser capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da sua família, de outras pessoas, das condições de vida, do seu percurso escolar e do seu trabalho actual ou mais recente.

Relativamente à interacção oral, o Quadro Europeu aponta como metas para o nível A2: ser capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa; ser capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa (2001, p. 54).

1.3 Plano Geral de Intervenção: objectivos e estratégias didácticas e investigativas

No início do meu estágio profissional na escola, em Setembro de 2010, e após conhecer as minhas orientadoras cooperantes (Inglês e Espanhol), comecei a assistir às aulas das turmas nas quais iria implementar o meu projecto de investigação-acção.

Assim, nesta fase em que ainda tinha aulas relativas ao primeiro semestre do segundo ano do mestrado na Universidade do Minho, conheci a escola, as turmas, o conteúdo programático de cada um dos departamentos e pude também assistir a reuniões de início do ano lectivo 2010/2011. Pude, desta forma, conhecer um pouco melhor o contexto no qual iria trabalhar e inteirar-me da dinâmica social e burocrática que caracteriza uma escola pública dos nossos dias, sendo o segundo um factor cada vez mais indissociável da prática quotidiana de um professor.

Nesta fase em que assistia a aulas das minhas orientadoras, pude ficar a conhecer melhor as turmas e perceber a dinâmica que caracteriza uma aula de uma turma de alunos do

9º ano (Inglês) e outra do 11º ano (Espanhol). Considero que a observação de aulas foi muito importante na minha formação como professor porque, além de poder conhecer melhor os alunos e as relações estabelecidas nas duas turmas com as quais trabalharia mais tarde, pude aperceber-me de mudanças assinaláveis no paradigma de leccionação em comparação com a minha experiência enquanto aluno que terminou o ensino secundário há alguns anos.

Após a definição do tema que iria desenvolver no meu projecto de investigação – acção e os objectivos que queria atingir com o mesmo - tornou-se necessário definir estratégias e princípios orientadores que pudessem ajudar-me a atingir esses mesmos objectivos. Nesse sentido, as questões de investigação que se propuseram neste projecto de intervenção, que antecederam a minha prática docente foram as seguintes:

- Que competências demonstravam os alunos no âmbito da comunicação oral?
- Que representações tinham os alunos da comunicação oral e que consciência tinham das suas competências/dificuldades nesse âmbito?
- Que estratégias usavam os alunos para desenvolver a competência da comunicação oral e resolver as suas dificuldades?
- Que estratégias podiam ser implementadas para desenvolver a competência de comunicação oral dos alunos?

Tendo em mente estas questões e com base nos contextos de intervenção, no currículo nacional e programas de cada uma das línguas, nas orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) e em literatura sobre a oralidade nos processos de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, tentei dar cumprimento aos seguintes objectivos:

1. Observar as competências de comunicação oral evidenciadas pelos alunos das duas turmas;
2. Aferir representações dos alunos sobre a comunicação oral, incluindo a percepção das suas próprias capacidades e dificuldades;
3. Desenvolver propostas de intervenção que promovam competências de comunicação oral em contexto de sala de aula, passíveis de serem transferidas para contextos reais;

4. Desenvolver a auto-regulação da aprendizagem, com enfoque na identificação e resolução de dificuldades ao nível da comunicação oral;
5. Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento de competências de comunicação oral e no desenvolvimento profissional reflexivo do professor.

Tornou-se necessário - no sentido de clarificar conceitos, representações e concepções acerca da aprendizagem de línguas - adquirir informação científica no que ao desenvolvimento da comunicação oral diz respeito através da informação veiculada pela literatura da especialidade e que apresentei no ponto 1.1.

É comumente aceite que “saber uma língua e ser capaz de a falar não são sinónimos” (Thornbury, 2006, p. 4). O mesmo autor sublinha que falar é muito mais do que formular frases gramaticalmente correctas e pronunciá-las. Por isso, Thornbury considera que aprender a falar uma língua constitui um verdadeiro desafio e é, por isso, uma competência que necessita ser desenvolvida. Contudo, o que constatamos é que a oralidade é uma destreza pouco promovida e até negligenciada em muitas salas de aula porque se dá como adquirido que com a prática e a repetição de estruturas gramaticais, a língua estrangeira será adquirida. No entanto, o aluno não aprende a língua-alvo através da repetição de estruturas ou de exercícios de ampliação de vocabulário de pendor mecanicista/estruturalista. Nesse mesmo sentido apontam Giovanni, Peris, Castilla & Blanco (1996):

La expresión oral es una destreza poco valorada, quizá porque se da por supuesto el que todos hablamos, y que, con la práctica y desarrollo de otras destrezas o competencias, ésta ya está adquirida; sin embargo, la morfología de los pasados no implica poder relatar a unos compañeros lo que sucedió el domingo pasado. (p. 49)

Assim, será necessário desenhar estratégias de intervenção explicitamente dirigidas à promoção de competências de oralidade, que possam dotar os aprendentes da língua de ferramentas linguísticas funcionais que os preparem para a “vida real” como seres que interagem, trocam informação e, sobretudo, comunicam.

Para que essas metas possam ser alcançadas, é necessário que sejam adoptadas estratégias assentes no princípio comunicativo do ensino e aprendizagem de línguas. Assume-se que a aprendizagem de uma língua tem como objectivo a utilização da língua em contextos reais, e, por isso, a interacção em contexto de sala de aula deve ser tão aproximada quanto possível desses contextos.

O uso da língua-alvo na sala de aula permite ao aluno, simultaneamente, desenvolver a compreensão acerca do seu funcionamento mas também pode pô-la em acção, como refere Tsui (2005): *“When students listen to the teacher’s instructions and explanations, when they express their views, answer questions and carry out tasks and activities, they are not only learning about the language but also putting the language that they are learning to use”* (p. 12).

As actividades promovidas tiveram como objectivo, como já foi referido, plasmar o uso autêntico da língua através de uma abordagem aproximada ao ensino por tarefas, através da planificação de sequências didácticas de actividades que apoiavam os alunos para a realização de uma actividade comunicativa final.

Previu-se o recurso a actividades de pendor comunicativo que preferencialmente promovam a integração de quatro *macro skills* (ouvir, falar, ler e escrever), valorizando-se a utilização de materiais autênticos e a prevalência de trabalhos de par ou grupo, jogos, gravações e vídeos com comunicações autênticas em contextos de comunicação, actividades baseadas em falta de informação ou informação incompleta, exploração e interpretação de imagens e *role-playing*, conforme é sugerido por Andrade & Sá (1992). De forma a envolver os alunos em actividades motivadoras, o professor deve sugerir tarefas e domínios que desenvolvam as competências comunicativas. Nesse sentido, o professor deverá ter em conta *“as referências, expectativas, interesses diferentes dos alunos, já que se trata de um público com uma existência cultural, sociológica, económica diferente e que tem de ser tida em conta”* (Andrade e Sá, 1992, p. 61).

Nesta perspectiva, pretendeu-se que as actividades fossem relevantes e significativas para o aluno, promovendo a sua autonomia através de actividades de auto-regulação da comunicação oral, criando oportunidades para a integração de competências de comunicação e de aprendizagem (v. propostas em Vieira, 2008 e Vieira & Moreira, 1993).

Como afirmam Jiménez Raya, et al. (2007, p. 59), *“Um dos propósitos de uma pedagogia para a autonomia é intensificar o poder discursivo dos alunos à medida que estes se envolvem em interacções significativas, entre eles e com o professor”*.

Além do referido e de acordo com as estratégias definidas no Plano de Intervenção aqui apresentado, foi necessário proceder a uma observação de cada uma das turmas, no sentido de aferir as competências dos alunos no que à competência de oralidade diz respeito e, para que dessa forma, pudesse começar a elaborar actividades aproximadas do contexto da cada uma

das turmas e às características dos alunos que as compunham, para que pudessem ser interessantes e significativas.

Como afirmam Andrade e Sá (1992): “*ao definir objectivos comunicativos, isto é, aqueles que visam uma competência de comunicação, o professor tem de considerar a situação precisa de ensino/aprendizagem, as necessidades linguísticas, cognitivas, afectivas e culturais dos alunos [...]*” (p. 112). Nesse sentido, procedi à observação focalizada do comportamento dos alunos através da utilização de grelhas de observação: utilizei uma grelha que me foi disponibilizada por uma das orientadoras e, posteriormente elaborei uma grelha da minha própria autoria (Grelha observação: exemplo - anexo 4).

Além da observação focalizada, fiz registos de observação de índole mais naturalista por considerar que as grelhas de observação, por vezes, não se revelaram funcionais. Além do referido, foi analisada a informação recolhida através dos dados fornecidos pelos respectivos Directores de Turma, na reunião de Conselho de Turma e em avaliações diagnósticas realizadas pelos respectivos professores/orientadores para aferir as competências de oralidade dos alunos de cada uma das turmas.

De seguida, apresento no quadro 1 uma síntese das estratégias de intervenção, indicando-se a sua relação com os objectivos do projecto e o tipo de informação recolhida para avaliação da experiência.

Quadro síntese das Estratégias de Investigação

Objectivos	Estratégias	Informação a recolher e analisar
<p>1-Diagnosticar as competências de comunicação oral evidenciadas pelos alunos das duas turmas;</p> <p>2- Aferir representações dos alunos sobre a comunicação oral, incluindo a percepção das suas próprias capacidades e dificuldades;</p> <p>3-Desenvolver propostas de intervenção que promovam competências de comunicação oral em contexto de sala de aula, passíveis de serem transferidas para contextos reais;</p> <p>4-Desenvolver a auto-regulação da aprendizagem, com enfoque nas competências de comunicação oral com enfoque na identificação e resolução de dificuldades ao nível da comunicação oral;</p> <p>5-Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento de competências de comunicação oral e no desenvolvimento profissional reflexivo do professor.</p>	<p>-Avaliação diagnóstica e observação de aulas prévias à intervenção (objectivos: 1)</p> <p>-Questionário inicial aos alunos (objectivos: 2)</p> <p>- Grelha de observação e registos reflexivos do professor (objectivos:1, 5)</p> <p>-Actividades didácticas de promoção da comunicação oral (objectivos: 3)</p> <p>-Questionário de auto-regulação das actividades didácticas (objectivos: 4)</p> <p>- Questionário final aos alunos (objectivos: 5)</p>	<p>- Capacidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos;</p> <p>-Representações dos alunos sobre a comunicação oral e percepção de capacidades e dificuldades;</p> <p>- Percepções dos alunos sobre o seu desempenho nas actividades propostas;</p> <p>- Percepções dos alunos sobre o valor e limitações da experiência;</p> <p>- Registos do professor sobre o desempenho dos alunos nas actividades de comunicação oral e reflexão sobre o valor e limitações dessas actividades;</p>

Quadro 1: síntese das estratégias de investigação

No sentido de dar resposta aos objectivos do projecto, foram utilizados instrumentos/estratégias que permitiram a recolha e posterior análise de informação. Os objectivos apontavam para a necessidade de informação diagnóstica (representações e percepções dos alunos) e para actividades de reflexão e consciencialização (auto-regulação). O aluno deveria compreender bem as tarefas propostas (por que eram feitas e para que eram feitas) e desenvolver a sua “capacidade de autogestão através da reflexão consciente e da tomada de decisões informada” (Jiménez Raya et al., 2007, p. 26).

Como já foi referido, foi utilizado um questionário inicial em Janeiro - antes do início da minha prática lectiva - no sentido de aferir representações e percepções dos alunos no âmbito da comunicação oral, e foi também utilizado um questionário de auto-regulação das actividades de desenvolvimento da oralidade, aplicado em diferentes momentos da experiência didáctica, de modo a permitir aos alunos reflectirem sobre as suas dificuldades e avaliarem o seu próprio desempenho. Estas estratégias “*ajudam os alunos a regular a sua actividade cognitiva através*

do envolvimento em tarefas de planeamento activo, verificação, testagem, monitorização, revisão, selecção de estratégias, análise da sua eficiência e reflexão sobre o desempenho” (Jiménez Raya et al., op. cit: 32).

Devido ao facto de terem sofrido uma alteração após a primeira sequência didáctica, é necessário, desde já, informar o leitor de que o questionário de auto-regulação da primeira actividade nas duas turmas foi diferente dos seguintes, por ter sido elaborado para essa actividade específica. Os questionários referidos poderão ser encontrados em anexo e estarão devidamente assinalados na apresentação das respectivas sequências didácticas realizada adiante.

No final da minha prática lectiva, e no sentido de avaliar o resultado das actividades propostas nas duas turmas, foi realizado um questionário para aferir as percepções finais dos alunos acerca do conjunto das actividades realizadas ao longo do projecto (v. anexo 5).

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Após a análise das turmas, relativamente às características dos alunos, suas representações acerca da aprendizagem da língua estrangeira e das suas capacidades/dificuldades no que à aprendizagem da mesma diz respeito, e com a ajuda das orientadoras cooperantes e dos supervisores da Universidade, procurei planificar aulas que pudessem ser apelativas, interessantes e significativas para os alunos, respeitando os conteúdos programáticos definidos pelas respectivas secções.

Como ficou patente nos princípios da abordagem comunicativa do ensino e aprendizagem de línguas, procurei realizar actividades de pendor comunicativo com situações de interacção que pudessem ser passíveis de ser transferidas para contextos reais de conversação fora da sala de aula. Adoptei uma metodologia próxima da abordagem de tipo *Task Based/Enfoque por Tareas* e, nesse sentido, as actividades que introduziam os temas abordados em cada sequência didáctica eram seguidas de uma série de actividades que abordavam outras competências para além da expressão oral (compreensão auditiva, compreensão e expressão escritas) e procuravam preparar os alunos para a realização de uma actividade final de desenvolvimento da oralidade. Foram desenvolvidas 9 sequências didácticas, 5 na turma de Inglês e 4 na turma de Espanhol (v. síntese no Anexo 6).

A planificação de aulas é uma actividade que ajuda o professor a definir os objectivos e conteúdos para uma determinada aula ou conjunto de aulas e as ferramentas didácticas que serão necessárias para alcançar esses objectivos. Além disso, ajuda-o a avaliar o tempo necessário para a realização das actividades propostas e a antecipar eventuais desvios ao plano inicial.

Como professor em formação, considero que a planificação das unidades didácticas que implementei se revelou um elemento muito importante. Enquanto desenhava um conjunto de actividades/unidades didácticas, procurava adaptar as mesmas ao contexto das turmas, às necessidades de cumprimento dos objectivos do projecto, e, acima de tudo, “obrigava-me” a reflectir acerca da relevância das actividades para os alunos: se eram verdadeiramente interessantes e significativas e importantes para a formação dos mesmos. Andrade e Sá (1992) afirmam que “*o professor tem de seleccionar e organizar actividades úteis porque trabalham os*

conteúdos pertinentes e porque são as certas relativamente aos momentos precisos dos percursos de aprendizagem dos alunos” (p. 141).

Além do referido, considero que a planificação de aulas é uma ajuda muito importante para a própria reflexão do professor. Após cada aula leccionada e fazendo a análise ao plano inicial, pude avaliar até que ponto os objectivos iniciais eram atingidos, quais foram as actividades que resultaram melhor e as que tiveram menos êxito e as razões para tal. Dessa forma, as actividades que tiveram menos êxito puderam ser reformuladas, sendo implementadas alterações que visaram melhorar o rendimento dos alunos em actividades similares, nas aulas seguintes. Andrade e Sá afirmam que é importante que o professor “*esteja bem consciente dos custos cognitivos e também que reflecta sobre a pertinência das actividades que vai propondo em função do seu real significado para a construção da competência de comunicação em LE*” (ibidem).

Nas secções que se seguem, apresento sumariamente as sequências didácticas implementadas nas disciplinas de Inglês (secção 2.1) e de Espanhol (secção 2.2). Em cada um dos casos, convoco informação recolhida para a avaliação da intervenção em função dos objectivos do projecto. No final do capítulo, apresento uma síntese avaliativa do mesmo (secção 2.3)

Dada a necessidade de ser selectivo na descrição da intervenção desenvolvida, saliento o que julgo ter sido mais significativo. Alguns dos materiais didácticos utilizados são apresentados em anexo, a título ilustrativo do tipo de actividades propostas.

2.1 Actividades de desenvolvimento da oralidade na turma de Inglês

2.1.1 Sequência didáctica 1

Nesta primeira sequência, que iniciou a minha prática lectiva, comecei por apresentar aos alunos os dados recolhidos nos questionários que haviam preenchido acerca das suas percepções de competências e dificuldades na aprendizagem da língua Inglesa. Aproveitei para informar os alunos, de uma forma mais concreta, acerca do trabalho que iria desenvolver com eles: as estratégias que iria implementar e os objectivos das mesmas. Jiménez Raya et al. afirmam, relativamente a este aspecto concreto: “*a transparência pedagógica potencia uma abordagem dialógica por meio da qual professores e alunos se tornam co-gestores do currículo e agentes críticos de mudança*” (2007, p. 57).

Como primeira actividade central de desenvolvimento da oralidade, promovida na turma de Inglês (9º D), escolhi o debate acerca de um tema que me pareceu significativo e interessante para os alunos, de acordo com um dos temas definidos para o 2º período: a internet e os seus perigos. Segundo Thornbury (2005, p. 91): *“in order to become autonomous, learners will need to experience a quality of communication in the classroom that is essentially the same as communication outside the classroom”*. Nesse sentido, apesar de o debate em contexto formal não ser algo que os alunos façam normalmente, considereei que a troca de ideias de uma forma saudável, aproximada do contexto real (debates realizados na TV, rádio...) poderia ter um efeito positivo devido ao tema que se iria debater, fazendo com que os alunos se interessassem pela troca de ideias e se expressassem oralmente de uma forma que se pretendia que fosse espontânea, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências de oralidade e da sua autonomia. Relativamente à realização de debates em contexto de sala de aula, Thornbury (2005) afirma: *“Many teachers would agree that the best discussions in class are those that arise spontaneously, either because of something personal that a learner reports or because a topic or text in the coursebook triggers some debate”* (p. 102).

Outro factor que me fez escolher o debate como primeira actividade foi o facto de os alunos terem referido, nos questionários realizados, que o debate foi uma das actividades que menos realizaram ao longo do seu percurso escolar, relativamente à aprendizagem da língua Inglesa. Achei, por isso, que seria uma boa actividade para iniciar a minha prática na turma.

Nesse sentido, as actividades que desenhei e que fazem parte da planificação das aulas, procuraram preparar os alunos para o debate através de tarefas “preparatórias”. Foi introduzido o tema para reflexão (*“Is the Internet Dangerous?”*) e foram realizadas algumas actividades no sentido de mostrar aos alunos exemplo de alguns benefícios e potenciais perigos da Internet, para que estes pudessem reflectir acerca do tema, e no sentido de os preparar convenientemente para a realização do debate.

Foram introduzidas, também, algumas “regras”/expressões de formulação de opinião (v. anexo 7) que poderiam utilizar e os ajudariam durante o debate, e foram apresentados exemplos da utilização das mesmas. Os alunos puderam praticar essas mesmas regras através da realização de exercícios de expressão escrita, no sentido de perceberem convenientemente o uso das mesmas e para que as pudessem interiorizar.

Além das actividades acima referidas, criei um *blog*¹ para a turma e nesse *blog* foram inseridos alguns elementos como o vídeo que foi mostrado na aula e outros vídeos relacionados com os perigos e vantagens da internet. Pedi aos alunos que, em casa ou na escola, acessem ao referido *blog* e dessem a sua opinião e contrapusessem argumentos de colegas, utilizando as expressões aprendidas na aula. A criação do *blog* teve como objectivo fazer com que os alunos pudessem reflectir um pouco mais acerca do tema e vídeos que foram abordados na primeira aula e para que treinassem e consolidassem as expressões de formulação de opinião, num contexto mais informal e com mais tempo para pensarem e escreverem, utilizando as novas tecnologias que tanto utilizam e apreciam.

É importante referir que, ao contrário do que estava inicialmente calendarizado, a segunda aula da planificação na qual se realizaria o debate só se efectuou na semana seguinte, dia 19 de Janeiro. Na aula do dia seguinte (12 Janeiro), os alunos continuaram a praticar as expressões de opinião através da realização de alguns exercícios de cariz comunicativo, preparados para o efeito.

Foi possível realizar o debate numa sala mais apropriada para o efeito, dado que a sala que figurava no horário da turma é uma sala de E.V.T., o que dificultava muito a alteração da disposição das mesas e cadeiras, algo importante na realização de um debate.

2.1.2 Avaliação da sequência didáctica

Durante esta primeira actividade de debate, verificaram-se as dificuldades anteriormente observadas na turma e que me estimularam a desenvolver este projecto, como pode ser verificado no excerto seguinte da minha reflexão acerca da actividade:

Durante o debate, verificaram-se as dificuldades evidenciadas e detectadas na turma: os alunos com mais facilidade na língua e mais desinibidos participaram na discussão, fizeram observações pertinentes e lógicas. Por outro lado, os alunos mais inibidos e com mais dificuldades na língua denotaram os habituais problemas que se prendem com a não participação autónoma no debate. Nesse sentido, achei necessário promover a participação dos últimos, no sentido de tentar contornar as suas dificuldades e envolvê-los na tarefa. No entanto, alguns dos alunos convidados a dar a sua opinião, fizeram-no de uma maneira bastante limitada. (Janeiro 2011)

De acordo com as estratégias a utilizar durante a execução deste projecto, realizei o primeiro questionário de auto-regulação relativo à actividade de debate (v.anexo 8). Após a

¹ <http://classdblog-esb.blogspot.com>

minha reflexão acerca da aula e de acordo com a minha orientadora, fiz uma pequena apresentação dos dados recolhidos nos questionários numa das aulas seguintes. Os alunos puderam dar a sua opinião acerca da actividade de debate e o porquê da sua não participação na mesma.

O gráfico 3 apresenta os dados relativos às percepções dos alunos acerca do seu desempenho: estratégias e problemas.

1. I understood the task/role.
2. I tried to talk in English.
3. I managed to communicate.
4. Did I use the expressions to give opinion?
5. I was not motivated.
6. I was not confident to speak or I was afraid of making mistakes.
7. I had no ideas/information about the topic.
8. I had problems with language.
9. I feel it improves my oral skills in English

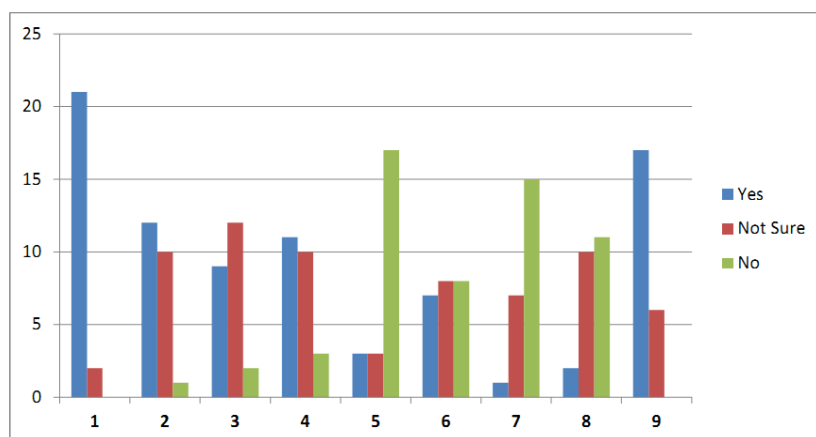


Gráfico 3: resultados do questionário de auto-regulação da actividade nº 1

Como podemos verificar na análise do gráfico, os alunos revelaram pouca confiança no trabalho realizado, nomeadamente na questão número três, em que não estão seguros se de facto comunicaram. Outro factor relevante é a informação registada na questão número cinco, na qual a maior parte dos alunos referiu que não esteve motivada e um número bastante elevado de alunos referiu também que teve problemas em expressar-se na língua Inglesa. De registar que, apesar dos resultados anteriores, os alunos, na sua maioria, consideraram que a actividade desenvolveu a sua competência na oralidade.

Além dos dados recolhidos neste questionário, os alunos tiveram a oportunidade de exporem a sua opinião acerca das estratégias/actividades que poderiam ser implementadas no futuro, no sentido de se ultrapassarem os problemas evidenciados. A perspectiva dos alunos corroborou a minha própria opinião acerca dos resultados da actividade e foi um elemento muito importante na redefinição de estratégias alternativas que pudessem ser mais bem-sucedidas em actividades futuras.

Assim, com a análise da perspectiva dos alunos acerca das suas próprias dificuldades, as estratégias por eles sugeridas, a informação recolhida através da observação da actividade e a consulta de literatura especializada, foi possível promover actividades seguintes de forma a melhorar a comunicação oral dos alunos, de acordo com os meus objectivos. Algumas das actividades discutidas e sugeridas pelos alunos para que o seu rendimento pudesse evoluir foram:

- “A alteração da disposição dos grupos (trabalhos de grupos com menos elementos);
- A realização de mini-debates;
- A realização de *Role Plays* “

De acordo com Nunan (1991, p. 51): “*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 lockstep fashion*”. Esta perspectiva do autor confirmou o comportamento e a opinião dos alunos e ajudou-me a perceber as razões para a sua deficiente participação na actividade.

Assim, actividades em pequenos grupos poderão diminuir os receios dos alunos de se exporem e o medo de errar, e poderão também diminuir a tensão relativa ao facto de terem que se expressar em frente aos colegas de turma, fazendo-o em pequenos núcleos que poderão potenciar a sua aprendizagem através da interacção com os companheiros de grupo:

One of the lessons learnt from humanistic tendencies in education over the past decade is that learning takes place more effectively in an atmosphere which is free from tension. There is, then, no point in introducing stage fright into the classroom. Students should carry this activity for themselves, with other students who are equally involved. (Ladousse, 1987, p. 10)

A informação recolhida e que apresentei anteriormente permitiu-me ter uma perspectiva mais aprofundada acerca de elementos muito importantes e que influenciam directamente a

performance dos alunos na aula, como o medo do erro e da exposição em público. De resto, os alunos referiram-no no primeiro questionário que lhes foi entregue. Assim, permitiu-me redefinir estratégias que foram postas em prática nas sequências.

2.1.3 Sequencia didáctica 2

Como segunda actividade central de desenvolvimento da oralidade implementada na turma, realizei uma actividade de *role play* acerca do *bullying*, um dos assuntos subordinados ao tema do programa denominado *Social Issues*. Mudei a minha estratégia relativamente à actividade final realizada na planificação anterior devido aos factores referidos e explicados anteriormente. Decidi, por isso, desenvolver actividades em pequenos grupos para tentar diminuir ou eliminar os medos e tensões resultantes da exposição e o medo de errar evidenciados pelos alunos.

O *Role Play*/simulação é uma estratégia apontada por vários autores como sendo uma actividade comunicativa potenciadora das capacidades individuais dos alunos e uma forma de se explorarem diálogos aproximados do contexto real. Thornbury (2005) afirma: “*speaking activities involving a drama element, in which learners take an imaginative leap out of the confines of the classroom, provide a useful springboard for real-life language use*” (p. 96).

Assim, os alunos trabalharam em pequenos grupos no sentido de interagirem de uma forma mais descontraída, produtiva e com menos tensão, como recomendado na literatura consultada. Escolhi o *bullying* como tema a desenvolver pelos alunos, devido ao facto de ser uma questão muito debatida nos nossos dias e por achar que poderia ser um assunto interessante e significativo para os alunos. Assim, pedi aos alunos que encarnassem uma personagem (*bully, bullied, headmaster*) e simulassem uma reunião para debater um problema relacionado com um caso de *bullying* numa escola, trabalhando em grupos de 3 ou 4 elementos. Cada grupo deveria eleger as suas personagens e cada um deles deveria preparar-se convenientemente para a actividade. Para isso entreguei uma ficha com indicações acerca do perfil de cada personagem interveniente no *role play* (v. anexo 9), no sentido de ajudar os alunos a procurarem informação e construírem a sua personagem mais convenientemente. Relativamente a este aspecto, Pattison, citado por Nunan (1989) afirma:

If learners are given some choice of what to say, and if there is a clear aim to be achieved by what they say in their role plays, they may participate more willingly and

learn more thoroughly than when they are told to simply repeat a given dialogue in pairs". (p. 68)

Cada elemento deveria encontrar argumentos para debater na reunião com o director da escola e no final da reunião esse mesmo director deveria tomar uma decisão ou medida a tomar em relação ao sucedido.

Iniciei a unidade didáctica com a apresentação de um vídeo acerca de vários problemas sociais, entre os quais o *bullying*, e pedi aos alunos que, enquanto o visualizavam, tomassem notas dos problemas contidos no vídeo. No final, referiram os problemas sociais que foram mostrados e tiveram a oportunidade de interagir um pouco comigo e com os colegas sobre os mesmos.

Após essa fase inicial, com a ajuda de uma expressão – “*Never suffer in silence*” – aprofundámos um pouco mais o tema e foram realizadas algumas actividades comunicativas no sentido de fornecer mais informação e vocabulário e também para preparar os alunos para o *role play* final. Como última actividade para a primeira aula da sequência (90 minutos), informei os alunos acerca da realização da actividade que iriam realizar no dia seguinte, formaram os grupos e puderam preparar-se para a mesma com a ajuda de uma ficha de trabalho com as indicações e os objectivos do *role play*. Disse aos alunos que durante o período de preparação tentassem interagir em inglês e foram disponibilizados dicionários. Durante esta fase, monitorizei e ajudei-os no trabalho de preparação. Na aula seguinte (45 minutos), no dia seguinte, os alunos puderam preparar-se para a actividade durante cerca de dez minutos e, após essa fase de preparação, os grupos iniciaram os diálogos.

Durante a realização dos diálogos, os alunos puderam gravá-los num computador que entreguei a cada um dos grupos: “*From time to time it is a good idea to record and analyse interactions in your own classroom. These interactions can either be between you and your students, or between students as they interact in small-group work*” (Nunan, 1989, p. 89). No final, se os grupos quisessem e houvesse tempo para tal, poderiam “mostrar” o seu *role play* aos demais companheiros da turma.

2.1.4 Avaliação da sequência didáctica

Uma vez mais foi necessário reflectir acerca do trabalho realizado pelos alunos e verificar se os objectivos iniciais foram cumpridos. Verifiquei, aquando da fase de preparação da

actividade de *role play* e na actividade propriamente dita, que os alunos tentaram falar em Inglês e mostraram-se mais participativos. Verifiquei, através das gravações efectuadas que os alunos com mais dificuldades, apesar de as revelarem, mostraram-se de uma forma geral mais empenhados e tentaram expressar-se na língua-alvo, diminuindo um pouco os receios e dificuldades reveladas aquando da realização do debate. Foi possível verificar também que se mostraram mais interessados pela actividade e realizaram diálogos bastante interessantes e com observações bastante relevantes e diálogos bem estruturados. Reparei também que os elementos dos grupos se entretajudavam na formulação de frases e/ou termos.

Houve também alguns aspectos menos positivos relativamente à realização desta actividade:

Apesar de ser bastante cedo e não ser muito comum, os alunos mostraram-se neste dia muito barulhentos e faladores o que dificultou a actividade. Os grupos tiveram cada um deles um computador onde puderam registar o seu role play recorrendo-se a um programa específico (*audacity*). No entanto, devido ao elevado ruído que todos os grupos estavam a produzir, muitos dos alunos queixavam-se de que não se ouviam uns aos outros. Durante esta fase pedi aos alunos que não fizessem tanto barulho, no entanto, não o reduziram para níveis razoáveis e para que todos se entendessem perfeitamente. (Fevereiro 2011)

Como se pode verificar neste excerto da minha reflexão, o uso dos computadores pode ter influenciado um pouco o comportamento de alguns alunos fazendo com que estes se distraíssem. Cheguei também à conclusão de que o facto de ser uma aula de 45 minutos e no primeiro tempo da manhã influenciou negativamente a actividade. De referir também que a sala não facilitava em nada a realização de trabalhos em grupo:

Considero que a sala não é a mais indicada para este tipo de actividades, devido à disposição e tipo de mesas e cadeiras que dispõe, influenciando negativamente o comportamento dos alunos". (Fevereiro 2011)

O gráfico 4 apresenta os resultados do questionário de auto-regulação (v. anexo 10):

1. I understood the task/role.
2. I tried to talk in English.
3. I managed to communicate.
4. I was not motivated.
5. I was not confident to speak or I was afraid of making mistakes.
6. I had no ideas/information about the topic.
7. I had problems with language.
8. I feel it improves my oral skills in English

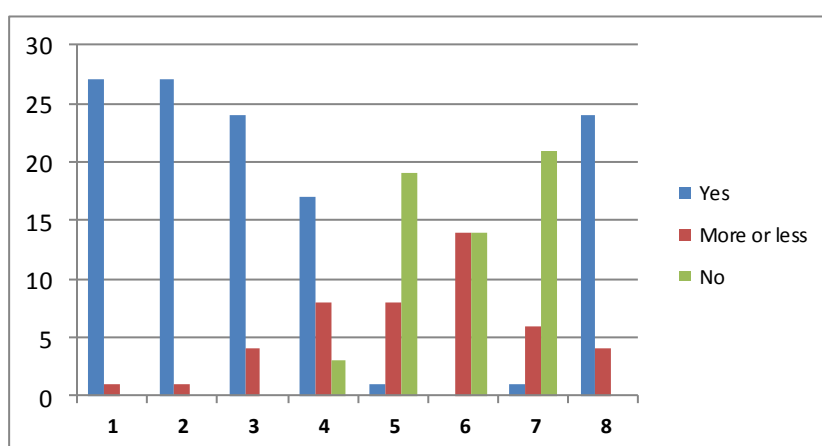


Gráfico 4: resultado do questionário de auto-regulação da actividade nº 2

De acordo com os dados recolhidos, podemos verificar que, de uma maneira geral, os resultados foram mais satisfatórios quando comparados com os dados relativos à actividade de debate. Assim, a esmagadora maioria dos alunos percebeu a tarefa/actividade, tentou falar em Inglês e considerou que conseguiu comunicar.

Por outro lado, ao contrário do verificado nos dados da actividade anterior, nenhum aluno referiu que não participou por medo de errar, aspecto bastante relevante e importante para o meu projecto. A maior parte dos alunos considera que a actividade melhorou a sua competência oral. Após a verificação destes dados mais satisfatórios acerca do trabalho dos alunos, optei por continuar a realizar actividades em pequenos grupos de alunos, como se poderá verificar nas sequências seguintes.

2.1.5 Sequência didáctica 3

Em Março de 2011 foi levada a cabo a terceira proposta didáctica na turma de Inglês e teve como tema central os *Media*. Nesse sentido, as actividades realizadas prenderam-se com o objectivo de fazer os alunos reflectirem acerca dos objectivos e tipos de informação, os limites dessa mesma informação e os intervenientes no processo.

Como actividade final de desenvolvimento da oralidade, propus que os alunos realizassem uma actividade de interacção oral – *roundtable* - acerca dos aspectos positivos e negativos dos *Media*, actividade que foi realizada em pequenos grupos, de acordo com as indicações e resultados obtidos na actividade anterior. A actividade consistiu na realização de uma conversa, que se pretendeu que fosse aproximada do contexto real, acerca dos aspectos positivos e negativos dos meios de comunicação social. Pretendia-se que os alunos, em grupo, pudessem, de uma forma descontraída, discutir ideias e concepções particulares acerca do tema e através dessa troca de ideias e apoio interpares desenvolvessem a sua competência oral. Thornbury (2005), citando Evelyn Hatch, refere: “*language learning evolves out of learning how to carry on conversations, i.e. out of learning how to communicate*” (p. 105).

Durante a fase preparatória, utilizei materiais autênticos e potencialmente interessantes para os alunos, como por exemplo a apresentação de um vídeo e interpretação do mesmo como actividade inicial da sequência, acerca de vários meios de comunicação social. Além disso, e como forma de preparação para a actividade final, realizaram, já com os grupos formados, uma reflexão e registo dos aspectos positivos e negativos dos *media* numa ficha de trabalho que lhes foi entregue para o efeito (v. anexo 11), aspectos que iriam discutir na actividade de desenvolvimento da oralidade na aula seguinte. Durante essa fase tinham o meu apoio no processo. Uma vez mais, expliquei aos alunos que a actividade visava prepará-los para a actividade final de desenvolvimento da oralidade, como lhes havia sido explicado no início do projecto.

Na aula seguinte, após alguns minutos de preparação, os alunos realizaram a actividade de *roundtable* durante cerca de dez minutos e cada grupo pôde, uma vez mais, utilizar o computador para gravar a conversação e desta feita a intenção era que pudessem ouvir o seu desempenho. De acordo com Cassany et al. (1994), “*la posibilidad de poder “verse” o*

escucharse a distancia, como si fuera otro, es esencial para poder corregirse y mejorar la expresión” (p. 179).

2.1.6 Avaliação da sequência didáctica

Foi possível reflectir acerca de alguns aspectos verificados na fase de implementação da unidade didáctica. Detectei alguns problemas:

Os alunos iam chegando a “conta-gotas”, alguns deles bastante atrasados não se mostrando muito interessados no trabalho que deveriam realizar. A utilização do computador para a gravação do diálogo dos grupos revelou-se um factor de distração devido a problemas técnicos e outros, o que fez com que todos os grupos, no final do tempo definido para a realização da mesa redonda, não tivessem a sua gravação finalizada. Nesse sentido, foi necessário dar algum tempo extra para que o pudessem fazer. (Março 2011)

A utilização do computador foi, uma vez mais, um factor de distração. Utilizei o computador por questões técnicas (não era possível utilizar outro tipo de captação de áudio) e também para inserir na tarefa um estímulo extra pelo recurso às tecnologias.

Como estava planificado, pediu-se aos alunos que ouvissem as suas gravações e avaliassem o trabalho realizado. Nesta fase, os alunos deveriam nomear um porta-voz que pudesse enumerar os aspectos positivos e menos positivos do seu trabalho. Transmiti isso aos alunos e escrevi os tópicos que deveriam avaliar no quadro. No entanto, devido ao aproximar do final da aula e muito condicionado pelo tempo, entreguei-lhes também as fichas de auto-regulação e suprimi a actividade dos porta-vozes, o que não teve efeitos positivos:

Verifiquei que esse meu comportamento contribuiu para que os alunos ficassem um pouco confusos, perguntando o que realmente deveriam ter mais em conta na análise e avaliação do trabalho que realizaram. Penso que deveria ter deixado o preenchimento das fichas de avaliação para a aula seguinte ou os alunos poderiam fazê-lo em casa e provavelmente teria tempo para a actividade que estava definida inicialmente com a participação dos porta-vozes dos diferentes grupos e respectiva avaliação do desempenho dos mesmos. (Março 2011)

Considero que as actividades promovidas, apesar de terem sido desenhadas com o intuito de serem interessantes e significativas, não pareceram receber uma aceitação muito boa por parte de todos os alunos, apesar destes se terem empenhado (uns mais do que outros) e de terem tentado interagir em Inglês, objectivo principal da actividade.

Durante a fase de preparação, muitos dos alunos não tiveram um comportamento proactivo e não mostraram muito interesse acerca do tema que estavam a trabalhar, não

efectuando anotações que os ajudassem na aula do dia seguinte. Talvez por isso, a actividade da mesa redonda não tenha corrido de uma forma muito satisfatória:

Considero que este tipo de actividades são a melhor forma de trabalhar a autonomia e a participação de todos os alunos da turma de uma forma homogénea diminuindo os seus índices de inibição e constrangimento. No entanto, penso que os temas devem ser mais trabalhados antes da realização de actividades deste tipo. Por outro lado, considero que os temas deverão ser mais apelativos e interessantes para os alunos por considerar que uma grande parte dos alunos não se empenhou o suficiente nas actividades promovidas nesta planificação, nomeadamente as últimas actividades que estão directamente relacionadas com o tema do meu Projecto de Intervenção. (Março 2011)

Com vimos anteriormente, vários autores apontam este tipo de actividade dentro do enfoque comunicativo, como uma boa forma de trabalhar a autonomia e a participação de todos os alunos da turma de uma forma homogénea, diminuindo os seus índices de inibição e constrangimento, contribuindo para o desenvolvimento da sua competência na língua-alvo. No entanto, a motivação e aceitação dos alunos será sempre um elemento fulcral para o sucesso das actividades.

De seguida apresento o gráfico com os dados recolhidos no questionário de auto-regulação desta actividade:

1. I understood the task/role.
2. I tried to talk in English.
3. I managed to communicate.
4. I was not motivated.
5. I was not confident to speak or I was afraid of making mistakes.
6. I had no ideas/information about the topic.
7. I had problems with language.
8. I feel it improves my oral skills in English.

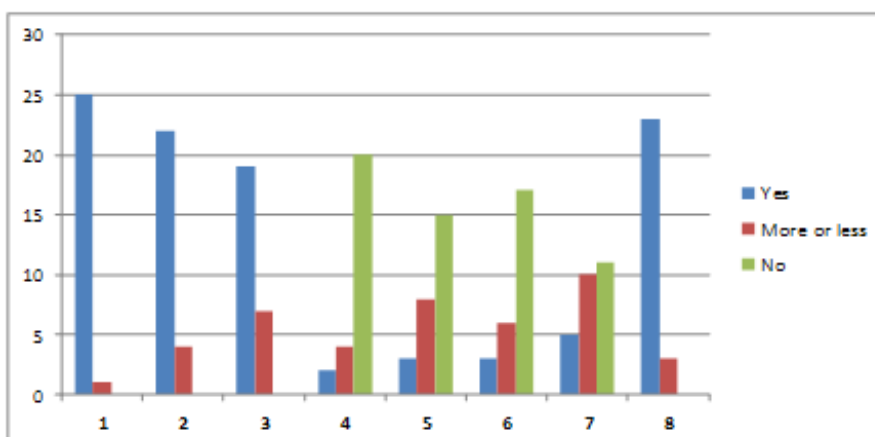


Gráfico 5: dados recolhidos no questionário de auto-regulação da actividade n.º 3

Como podemos verificar no gráfico, a maior parte dos alunos da turma de Inglês compreendeu a actividade e tentou falar na língua-alvo, consideraram, também, que conseguiram comunicar. Um grande número de alunos referiu que estava motivado, algo que alguns alunos não transpareceram durante a actividade. A maior parte dos alunos referiu também que se sentiu confiante e sem medo de participar.

Em relação à avaliação que os alunos fazem dos problemas sentidos na língua estrangeira, os resultados são mais repartidos (*Yes*:5; *More or Less*: 10; *No*: 11), sendo este um aspecto a tentar inverter nas actividades futuras. À semelhança do verificado na actividade anterior, quase todos os alunos referiram que consideram que a actividade desenvolveu a sua competência oral.

2.1.7 Sequência didáctica 4

A actividade seguinte foi subordinada ao tema *Consumerism*. Nesse sentido, as actividades propostas na sequência didáctica tiveram como objectivo fazer os alunos reflectirem acerca da temática, os seus objectivos e estratégias e os aspectos negativos relacionados com o fenómeno.

Desenhei uma proposta didáctica relativa a um movimento denominado “*Buy Nothing Day*” após uma contextualização acerca do tema principal: *Consumerism*. Para promover o desenvolvimento da oralidade promovi uma actividade de interacção em pequenos grupos, na qual os alunos discutiriam estratégias para promover o “*Buy Nothing Day*”. Apesar de não se tratar de um *role play*, pedi-lhes para que agissem como se fossem activistas ou defensores do movimento.

Antes de iniciarem esta actividade pedi aos alunos que, com recurso a uma grelha denominada “*Before and After the Task*” (v. anexo 12), se situassem relativamente às competências que julgavam necessitar para a poder realizar de uma forma satisfatória: “ [...] o propósito é dar aos alunos a oportunidade de reunir os seus pensamentos respeitantes ao processo de aprendizagem da língua, e, por conseguinte, adquirir um novo tipo de consciência que pode resultar em níveis mais elevados de motivação e eficácia [...]” (Jiménez Raya et al. 2007, p. 55). No fim da actividade, avaliaram se as suas percepções iniciais estavam de facto correctas e preencheram a grelha uma vez mais. Dessa forma, poderia recolher mais informação

relativa às percepções dos alunos acerca das suas competências na oralidade e perceber se as actividades que vinha desenvolvendo com eles estariam a surtir o efeito desejado.

2.1.8 Avaliação da sequência didáctica

Seguindo as indicações da literatura e da informação recolhida nas actividades anteriores, promovi uma vez mais uma actividade de interacção na sala de aula que fosse interessante e significativa para os alunos, e passível de ser transferida para contextos reais. Tendo isso em mente, com a última actividade quis criar uma atmosfera não formal na qual os alunos pudessem, em grupo, elaborar estratégias de promoção do movimento “*Buy Nothing Day*”, como se fosse um verdadeiro projecto escolar, através da negociação e entreajuda, de forma a praticarem a língua Inglesa.

A actividade funcionou como mais uma tentativa da realização de diálogos em pequenos grupos, para que os alunos pudessem estar menos condicionados, colaborassem entre si e desenvolvessem a sua autonomia. Por outro lado, permitiu-me continuar a obter informação para avaliar as estratégias implementadas e identificar aspectos a melhorar em actividades futuras. Segue-se um excerto da minha reflexão sobre a actividade.

Creio que esta actividade, apesar de os alunos no final da mesma terem enumerado actividades de promoção como lhes foi pedido, não teve em termos de língua um resultado muito positivo. Durante a fase de realização da actividade de interacção alguns grupos interagiram pouco ou de uma forma pouco satisfatória. Considero que, apesar de as actividades anteriores terem sido desenhadas com o intuito de envolver os alunos nas actividades e prepará-los para a actividade final anteriormente referida, estes não tiveram em alguns casos um resultado completamente satisfatório. Os alunos não pareceram interessados - talvez a forma como introduzi os conteúdos/actividades não fosse a mais correcta, as transições entre algumas actividades e a forma como fiz perguntas e/ou pedi aos alunos para realizarem tarefas talvez não tenha sido também a mais acertada, fazendo com que estes não entendessem bem as tarefas e/ou não se interessassem pelas mesmas. (Maio 2011)

Este excerto da minha reflexão atenta, uma vez mais, para o facto de alguns alunos/grupos não parecerem estar suficientemente interessados na actividade. Nesse sentido, reflecti acerca da linguagem e materiais que utilizei ao longo do desenvolvimento da sequência didáctica. Por outro lado, a transição entre algumas actividades e a forma como fiz perguntas e/ou pedi aos alunos para realizarem tarefas talvez não tenha sido também a mais acertada, fazendo com que não entendessem bem as tarefas e/ou não se interessassem pelas mesmas.

Em suma, considero que há aspectos na minha prática enquanto professor em formação que, apesar de já os ter detectado e tentado corrigir, devo melhorar no

futuro. A forma como são formuladas as perguntas e a forma como são feitas as “pontes” são elementos muito importantes na dinâmica de uma aula e que não devem ser descurados. Considero que a disposição e a aceitação dos alunos acerca do tema abordado têm também um papel bastante importante no decorrer das aulas e no sucesso das mesmas. Por outro lado, são aspectos que poderão e deverão ser melhorados com a prática continuada de leccionação. (Maio 2011)

Apresento, nos gráficos 6 e 7, os resultados do questionário *Before and after the Task*, onde os alunos avaliaram as suas competências antes e após a realização da actividade de interacção oral.

I can...

1. Understand what people say.
2. Ask for repetition or clarification when I don't understand.
3. Reply to what people ask.
4. Clarify my ideas (repeat, rephrase, simplify...) when other people don't understand me.
5. Explain/justify my ideas and points of view.
6. Agree or disagree with others and justify my opinions.
7. Comment on what other people say.
8. Give suggestions
9. Interrupt when it is appropriate.
10. Listen attentively to others.
11. Talk in English all the time

Before the task

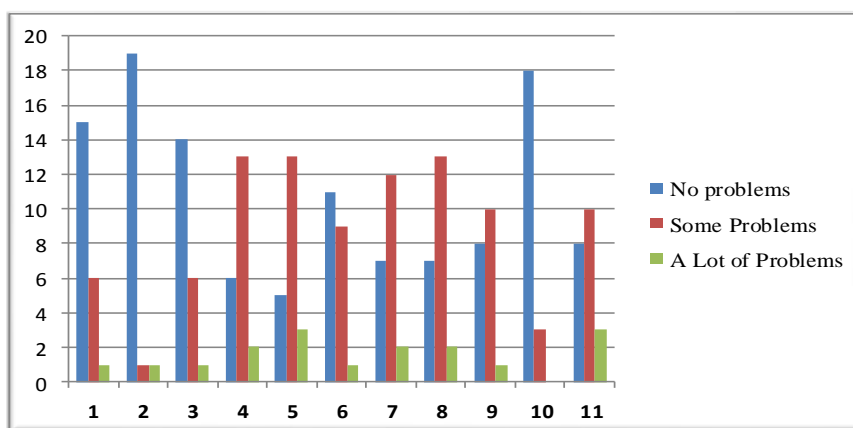


Gráfico 6: avaliação de competências: **Before the task**

After the task

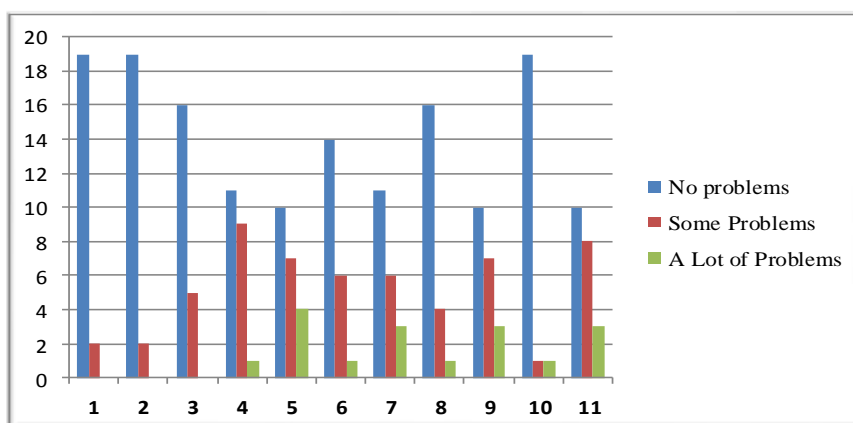


Gráfico 7: avaliação de competências: **After the task**

Nota: alguns alunos não preencheram o questionário e por sua vez outros alunos não preencheram todos os campos contidos no mesmo.

De acordo com os dados recolhidos pode verificar-se que a auto-avaliação após a actividade supera a percepção que os alunos tinham acerca das suas capacidades antes da realização da mesma. Em todas as questões, a resposta “*no problems*” superou as perspectivas iniciais. De realçar também que quando comparamos a resposta “*some problems*”, esta diminuiu em todas as questões. Assim, após esta análise poder-se-á concluir que os alunos tiveram menos problemas na realização da actividade de desenvolvimento da oralidade do que perspectivavam antes da realização da mesma.

O gráfico 8 apresenta os dados do questionário de auto-regulação.

1. *I understood the task/role.*
2. *I tried to talk in English.*
3. *I managed to communicate.*
4. *I was not motivated.*
5. *I was not confident to speak or I was afraid of making mistakes.*
6. *I had no ideas/information about the topic.*
7. *I had problems with language.*
8. *I feel it improves my oral skills in English.*

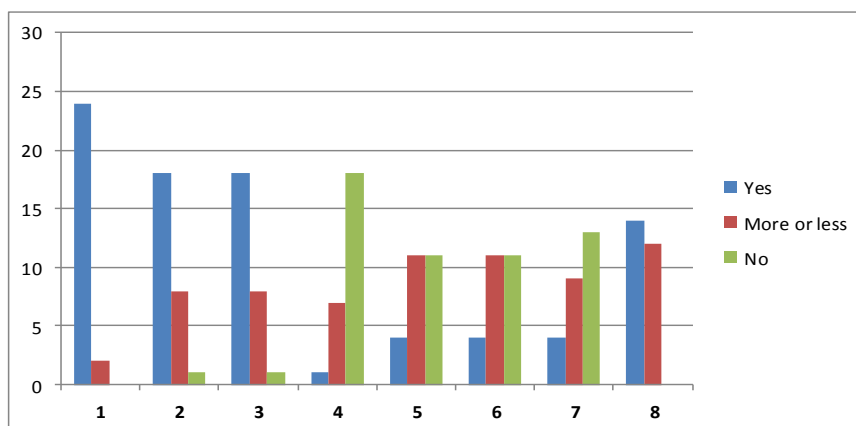


Gráfico 8: dados recolhidos no questionário de auto-regulação da actividade nº 4

Através dos dados recolhidos, podemos verificar que a esmagadora maioria dos alunos referiu ter entendido a actividade, a maior parte tentou falar em Inglês e considerou ter conseguido comunicar.

Por outro lado, os dados referentes às demais questões estão um pouco repartidos: a maior parte dos alunos afirmou não ter estado desmotivado e apenas um aluno referiu não ter estado confiante para se expressar. A maior parte dos alunos referiu também que teve informação acerca do tema e a maior parte da turma referiu não ter tido problemas com a língua-alvo. Finalmente, todos os alunos afirmaram que a actividade desenvolve/u as sua competências na oralidade, embora uns mais do que outros.

Em suma, podemos dizer que as percepções dos alunos acerca do seu desempenho nesta actividade parecem ser mais positivas do que a minha percepção através da observação na aula.

2.1.9 Sequência didáctica 5

Terminei a minha prática lectiva na turma de Inglês com uma sequência didáctica relativa ao tema explorado na proposta didáctica anterior – *Consumerism* - devido ao facto desta ter sido leccionada relativamente pouco tempo depois. Esta sequência não estava planeada inicialmente mas como houve a possibilidade de a realizar, eu em conjunto com a minha orientadora e supervisora achamos que seria útil para a minha formação.

Tendo o consumismo como pano de fundo, promovi uma sequência didáctica focalizada nos efeitos que a publicidade provoca nos jovens, a influência dos *role models* e problemas de

saúde relativos ao efeito que as atitudes e hábitos de personalidades conhecidas podem gerar nos jovens. Assim, iniciei a sequência com um *brainstorming*, no sentido de relembrar o assunto das aulas anteriores e preparar os alunos para as actividades seguintes. Após essa actividade inicial, em grupos, os alunos leram artigos autênticos de revistas acerca do tema e, com a ajuda de uma ficha de trabalho que lhes foi entregue, anotaram as ideias principais do texto e posteriormente cada grupo transmitiu essa informação aos restantes grupos.

Como actividade final para o desenvolvimento da oralidade, promovi um jogo denominado “*30 Seconds Talking Game*” (do tipo “Jogo da Glória”) (v. anexo 13) no qual os alunos, em pequenos grupos, lançavam os dados e, de acordo com a casa que lhes calhava em sorte, teriam que falar sobre o assunto contido nessa mesma casa durante 30 segundos. O primeiro a chegar ao fim do jogo teria um prémio (chocolate).

Entreguei a cada um dos grupos todos os elementos necessários para a realização da tarefa (tabuleiro, dados). Os elementos do grupo eram responsáveis pela dinâmica do jogo: alguns elementos contabilizavam o tempo e outros geriam as peças do tabuleiro. Promovi esta actividade porque pretendi introduzir uma actividade que fomentasse a competitividade e a entreajuda nos alunos e para que fossem “obrigados” a praticar a língua Inglesa através de uma actividade que lhes proporcionasse divertimento, que os desinibisse e fizesse com que testassem expressar-se na língua-alvo. Tratava-se de um tipo de actividade que não havia sido promovido até àquele momento e achei interessante experimentar uma estratégia um pouco diferente.

2.1.10 Avaliação da sequência didáctica

A actividade permitiu-me recolher mais informação acerca dos progressos dos alunos na sua competência de oralidade. Assim, considero que a actividade correu de uma forma bastante satisfatória e atingiu os objectivos a que me propus: os alunos mostraram-se empenhados e interessados na actividade, jogando, tentando expressar-se em Inglês e, muito importante, procurando ultrapassar as suas dificuldades:

Registei com grande satisfação o facto de que, os alunos que revelavam mais dificuldades na língua Inglesa, nomeadamente no que à oralidade diz respeito, estarem bastante participativos no jogo nos seus respectivos grupos, falando em Inglês e tentando alcançar a meta final (objectivo do jogo). Mais importante ainda, tentaram ultrapassar as suas próprias dificuldades como já foi referido anteriormente. (Maio 2011)

Creio que a componente competitiva propiciada pelo jogo pode ter desempenhado um papel importante no sucesso da actividade e é algo que poderá ser repetido no futuro, visto ter tido uma boa aceitação por parte da turma. Os alunos, apesar de não interagirem integralmente em Inglês, tiveram que explorar um tema/responder a uma pergunta/dar uma opinião na língua que estão a aprender e isso permitiu-me registar o seu empenho na actividade e o progresso que, de uma forma geral, realizaram desde o início do meu projecto.

Seguidamente, apresento os dados do último questionário de auto-regulação implementado apos a realização da actividade de desenvolvimento da oralidade:

1. *I understood the task/role.*
2. *I tried to talk in English.*
3. *I managed to communicate.*
4. *I was not motivated.*
5. *I was not confident to speak or I was afraid of making mistakes.*
6. *I had no ideas/information about the topic.*
7. *I had problems with language.*
8. *I feel it improves my oral skills in English.*

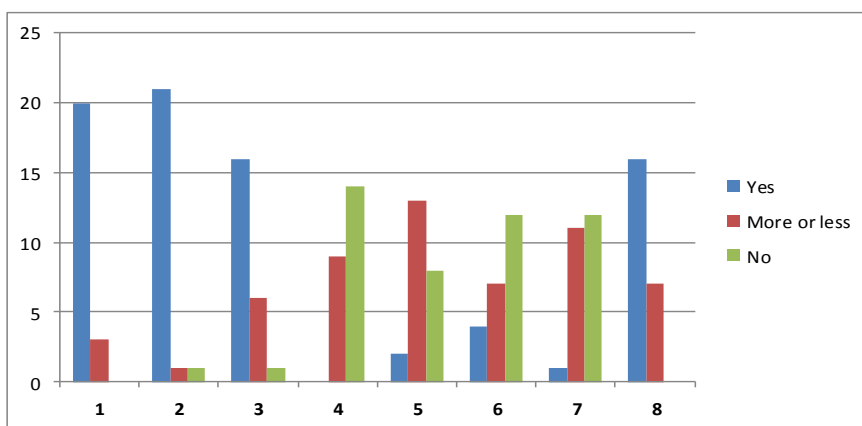


Gráfico 9: dados recolhidos no questionário de auto-regulação da actividade n°5

De acordo com os dados recolhidos, existe um maior número de alunos que consideraram ter percebido a actividade e a esmagadora maioria afirmou ter tentado falar em Inglês. Por outro lado, um maior número de alunos referiu ter conseguido comunicar. Além disso, a maior parte da turma sentiu-se motivada e confiante para falar. Uma vez mais, um maior número de alunos considerou que a actividade desenvolve a sua competência na oralidade.

2.2 Actividades de desenvolvimento da oralidade na turma de Espanhol

2.2.1 Sequência didáctica 1

À semelhança do que foi realizado na turma de Inglês, por ser um dos temas que também estava contemplado no programa de Espanhol para o segundo período, e como primeira actividade central de desenvolvimento da oralidade, promovi um debate no 11º E relativo às virtudes e potenciais perigos da Internet. Um dos objectivos da unidade didáctica era fazer os alunos reflectirem acerca de uma das ferramentas que mais usam nos nossos dias e que utilizarão cada vez mais no futuro.

A planificação didáctica promovida, nomeadamente as actividades que foram realizadas antes da actividade central de desenvolvimento da oralidade, tiveram como objectivo preparar a turma convenientemente, fornecendo-lhes informação, diferentes pontos de vista e expressões específicas para a formulação de opinião, elementos que os poderiam ajudar no momento de interacção que iria ser promovido. Ao contrário do que aconteceu na turma de Inglês, o debate realizou-se na primeira aula.

Durante esta aula foi abordada a evolução que a sociedade sofreu, as também evidentes transformações ocorridas na Escola e a conseqüente entrada das novas tecnologias na sala de aula e no quotidiano dos alunos. Como actividade inicial promovi uma actividade de *brainstorming/lluvia de ideas* em que os alunos puderam dar a sua opinião acerca do assunto e a reacção foi bastante satisfatória.

Nessa troca de ideias com a turma foi aflorada a questão da Internet e fiz então a transição para o tema: abordei o uso das redes virtuais e foram mostrados alguns vídeos relativos ao tema, no sentido de fazer os alunos reflectirem acerca do mesmo, efectuando actividades de compreensão auditiva, expressão escrita e expressão oral. Nesta fase preparatória para o debate, transmiti aos alunos que iriam realizar um debate e que pretendia prepará-los convenientemente para isso.

Pedi-lhes que se posicionassem num dos lados da questão (metade da turma). No início alguns alunos mostraram-se um pouco reticentes e algo indecisos pois diziam que não consideravam a internet perigosa. Apesar desta indefinição inicial, os alunos posicionaram-se numa das “facções”, como lhes foi pedido. Para que soubessem e pudessem participar convenientemente no debate, foram abordadas e explicadas algumas expressões de formulação

de opinião (v. anexo 14), as quais puderam praticar no tempo que lhes foi concedido para que cada grupo se preparasse para o debate e delineasse algumas estratégias que implementariam durante a tarefa.

Também à semelhança do que foi efectuado na turma de Inglês, criei um *blog*² no qual os alunos puderam visualizar mais vídeos acerca da temática abordada na aula, para que pudessem ter um *input* mais vasto. Pedi-lhes que dessem a sua opinião ou contrapusessem argumentos dos colegas de turma, no sentido de praticarem um pouco mais as expressões de opinião introduzidas e utilizadas na aula, em casa. Puderam fazê-lo durante o resto da semana.

2.2.2 Avaliação da sequência didáctica

Após a leccionação das duas aulas planeadas e da realização da actividade central de desenvolvimento da oralidade, cheguei à mesma conclusão que havia chegado relativamente ao debate realizado na turma de Inglês: apesar de ter verificado que os alunos se empenharam na actividade, nomeadamente na preparação, verifiquei também que aqueles que revelavam maior facilidade de expressão na língua “monopolizaram” o debate, não porque não deixassem os colegas participar, mas porque estes não o faziam espontaneamente. Uma vez mais pude verificar que os alunos com mais dificuldades de expressão se mostraram inibidos, receosos e pouco ou nada participativos, mesmo tendo-os incitado a participar.

Apesar de considerar que os grupos estavam equilibrados e que alguns elementos de cada um dos grupos fizeram intervenções relevantes, o objectivo principal da actividade não foi totalmente conseguido, pois muitos alunos não intervieram no debate, conforme era pretendido e desejável. No entanto, a actividade forneceu-me informação muito importante para redefinir estratégias para as sequências didácticas seguintes. Como estava previsto inicialmente, foi realizado o primeiro questionário de auto-regulação na turma (v. anexo 15) e pude, uma vez mais, relacionar a minha percepção do trabalho realizado com as percepções dos alunos. Apresento os dados recolhidos no gráfico 10.

1. *¿He comprendido la tarea/actividad?*
2. *¿He intentado hablar en español?*
3. *¿He conseguido comunicar?*
4. *¿He utilizado las expresiones para expresar opinión?*
5. *No he estado motivado.*
6. *No he tenido confianza/he tenido miedo de cometer errores.*

² <http://hablandoen espanol-esb.blogspot.com>

7. *No he tenido ideas/información sobre el tema.*
8. *He tenido problemas con el lenguaje.*
9. *Siento que desarrolla mis capacidades en la lengua española*

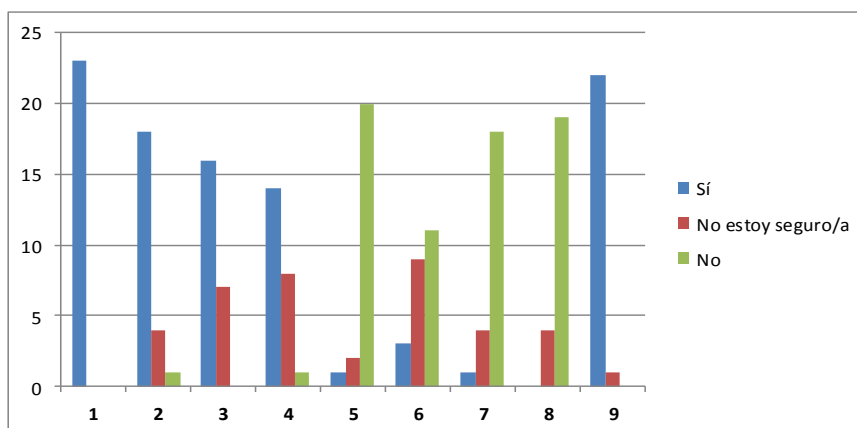


Gráfico 10: dados do questionário de auto-regulação da actividade nº 1

Como podemos verificar, de acordo com os dados presentes no gráfico, todos os alunos entenderam a tarefa e a esmagadora maioria tentou expressar-se na língua Espanhola. A maior parte dos alunos considerou também ter conseguido comunicar e a esmagadora maioria afirma ter estado motivada. Por outro lado, um número bastante elevado de alunos referiu ter estado confiante para falar e afirmou não ter tido problemas com a língua-alvo. Finalmente, à excepção de um aluno (“*no estoy seguro*”), todos os alunos consideraram que a actividade desenvolveu a sua oralidade. Podemos verificar, também, que as questões número três, quatro e seis são as que tiveram um maior número de alunos a referirem estar pouco seguros acerca do trabalho realizado. De notar que, ao contrário do que foi verificado por mim e pela minha orientadora, os alunos, de uma forma geral e apesar de não terem participado todos no debate, consideraram que tentaram comunicar em Espanhol (provavelmente na actividade de preparação) e que a actividade desenvolveu a sua competência na oralidade (questão 9).

2.2.3 Sequência didáctica 2

A segunda actividade de desenvolvimento da oralidade realizada com a turma esteve subordinada ao conjunto de actividades relativas ao tema “*Prensa*”. Nesse sentido, foram realizadas tarefas de preparação dos alunos para a actividade final de desenvolvimento da sua

comunicação oral, que pretendi que fosse do seu interesse, significativa e o mais aproximada do real quanto possível.

De acordo com os dados recolhidos pelos questionários analisados anteriormente e através da primeira conversa mantida com os alunos após a realização da primeira actividade de desenvolvimento da oralidade, cheguei à conclusão de que, à semelhança do verificado na turma de Inglês, esta turma considera que actividades realizadas em pequenos grupos poderão ter efeitos mais satisfatórios pois afirmaram que era mais complicado expressarem-se em frente a todos os colegas da turma. Essa percepção dos alunos corroborou a opinião de alguns autores e a informação que foi referida anteriormente e, nesse sentido, mudei a minha estratégia de implementação da actividade de forma a diminuir as dificuldades evidenciadas.

Assim, promovi um *Juego de Rol* em pequenos grupos para que os alunos pudessem sentir-se mais motivados, mais desinibidos e menos condicionados pela exposição e pelo medo de errar: *“Las ventajas de la técnica residen en que los alumnos se implican en cuerpo y alma, que es muy rentable lingüísticamente (los alumnos “actúan” el 100% del tiempo) y que ofrece oportunidades verosímiles de usar la lengua”* (Cassany et al.,1997, p. 157).

A actividade consistia em encarnar uma personalidade ou actividade relacionada com a comunicação social: apresentador/a do telejornal e da meteorologia, repórter de rua, entrevistador/a e entrevistados, actores, músicos, desportistas.... Os alunos puderam escolher o tema a desenvolver e as personagens que mais lhes agradavam para que se pudessem envolver mais activamente na actividade. No final, cada grupo apresentou o seu diálogo ao resto da turma. Um aspecto tido em conta aquando da definição da actividade foi o facto de que vários alunos da turma pertenciam ao grupo de teatro da escola.

Após a definição dos grupos e respectivas personagens, tiveram um período de preparação para a actividade: puderam partilhar ideias, escrever os diálogos e treinar, com o apoio dos colegas de grupo, com a minha ajuda e socorrendo-se de dicionários sempre que necessitavam. Esta actividade de preparação para a simulação foi a última tarefa que realizaram na primeira aula da sequência didáctica. Na segunda aula e após algum tempo de preparação, os grupos iniciaram os *Juegos de Rol* para que todos os elementos da turma pudessem ver. Os diálogos foram gravados em vídeo e posteriormente os alunos puderam ver as suas prestações, aproveitando uma aula agendada para o efeito.

2.2.4 Avaliação da sequência didáctica

Nesta segunda sequência didáctica e tal como nas restantes, foram elaboradas actividades de *input* e de desenvolvimento do tema, no sentido de preparar os alunos para a realização da actividade final.

Durante a fase de introdução e nas actividades que precederam a actividade de desenvolvimento da oralidade, considero que os alunos se mostraram interessados no tema e participaram nas actividades de uma forma bastante satisfatória, envolvendo-se e trabalhando com empenho, como ficou patente na minha reflexão:

Durante a fase de introdução e no resto das actividades que precederam a actividade de comunicação oral, considero que os alunos se mostraram interessados no tema e participaram nas actividades de uma forma bastante satisfatória, envolvendo-se nas actividades e trabalhando activamente demonstrando empenho. (Fevereiro 2011)

Considero que o resultado das actividades foi bastante satisfatório e os seus objectivos foram amplamente atingidos. Os alunos praticaram a língua e fizeram apresentações realmente interessantes, interagindo em Espanhol e praticando o seu discurso. Todos os alunos sem excepção se envolveram de uma forma bastante activa nas dramatizações utilizando adereços que trouxeram de casa, e mesmo aqueles que revelavam mais dificuldades se expressaram em Espanhol e trabalharam de uma forma que considero bastante proveitosa:

De uma forma geral considero que este tipo de actividades são os que mais proveitos poderão ajudar a criar relativamente ao desenvolvimento da comunicação oral. Se o tema for significativo e interessante para os alunos, estes empenham-se e trabalham activamente melhorando o seu processo de aprendizagem e o desenvolvimento da oralidade. Além disso, o facto de trabalharem em pequenos grupos, faz com que se sintam mais desinibidos, não tenham medo de errar e ultrapassem as suas dificuldades, construindo o seu conhecimento de uma forma colaborativa. Nesse sentido, este tipo de actividades poderão ser repetidas no futuro. (Fevereiro 2011)

No gráfico 11, apresento os dados recolhidos no questionário de auto-regulação (v.anexo 16) desta segunda actividade de desenvolvimento da oralidade.

1. *¿He comprendido la tarea/actividad?*
2. *¿He intentado hablar en español?*
3. *¿He conseguido comunicar?*
4. *No he estado motivado.*
5. *No he tenido confianza/he tenido miedo de cometer errores.*
6. *No he tenido ideas/información sobre el tema.*
7. *He tenido problemas con el lenguaje.*
8. *Siento que desarrolla mis capacidades en la lengua española.*

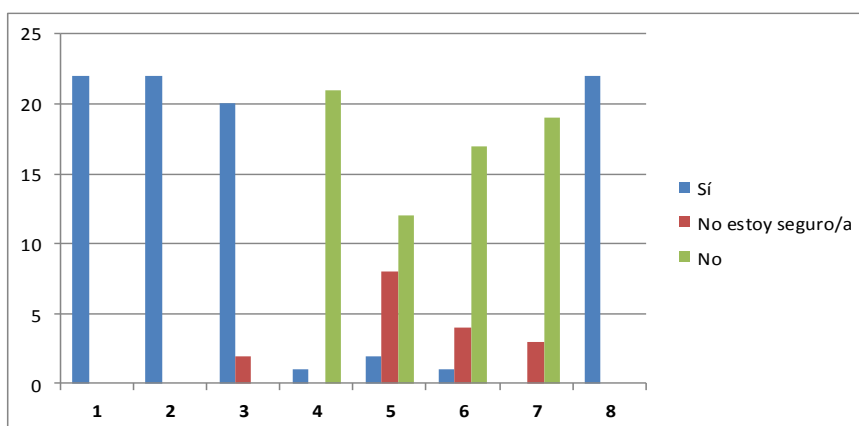


Gráfico 11: dados do questionário de auto-regulação da actividade nº2

Nota: faltou um aluno e não preencheu o questionário. Alguns alunos, talvez por distração, não responderam a algumas das questões do questionário.

De acordo com os dados registados, podemos verificar que todos os alunos referiram ter percebido a actividade e tentaram expressar-se em Espanhol. Apenas dois alunos referiram não ter a certeza se de facto conseguiram comunicar e apenas um não se mostrou motivado, ao contrário da esmagadora maioria dos elementos da turma que afirmou terem estado motivados para participar e considerou ter tido informação suficiente acerca do tema.

A grande maioria dos alunos referiu, também, que não teve problemas em expressar-se na língua-alvo. A turma afirmou, de uma forma unânime, que sentiu que a actividade desenvolveu a sua competência de oralidade.

2.2.5 Sequência didáctica 3

Em Março foi realizada a actividade seguinte de desenvolvimento da oralidade, tendo por base o tema definido pelo Departamento de Espanhol, relativo à saúde e aos cuidados corporais. Dessa forma foram, uma vez mais, promovidas algumas actividades que visaram a discussão do tema e a introdução de algum *input* com material audiovisual relativo ao mesmo. As actividades promovidas tiveram como objectivo, também, a realização de alguns exercícios de interpretação de conteúdos e exercícios que trabalhavam outras competências como a compreensão auditiva e a expressão escrita.

Como um dos conteúdos gramaticais a abordar no segundo período se relacionava com o *Condicional Simple*, promovi uma actividade de cariz comunicativo para promover a interiorização das regras do referido tempo gramatical e, ao mesmo tempo, desenvolver a expressão oral dos alunos, objectivo principal do projecto aqui apresentado. Assim, promovi um jogo que consistia na formulação de hipóteses para a resolução de um problema ou situação relacionados com algum problema de saúde, utilizando o *Condicional Simple*. Chamei-lhe “*El juego del Condicional Simple*” e entreguei uma ficha de trabalho (v. anexo 17) onde eram apresentadas 30 situações/problemas. Os verbos que cada aluno podia conjugar não poderiam ser repetidos, no sentido de apelar à sua criatividade. Os restantes membros deveriam estar atentos e verificar se os verbos conjugados eram repetidos. Ganhava o jogo quem respondesse às 30 situações apresentadas pelos interlocutores sem repetir verbos e elaborasse um discurso coerente para cada uma delas.

2.2.6 Avaliação da sequência didáctica

A sequência didáctica desenvolvida neste terceiro ciclo de observação realizou-se logo após as férias de Páscoa e o ritmo de trabalho, por esse motivo, ressentiu-se um pouco. No entanto, e como havia sido apanágio da turma nas actividades anteriores, os alunos envolveram-se nas actividades com empenho e corresponderam de uma maneira que considero bastante satisfatória. Apesar de se ter trabalhado um conteúdo gramatical, creio que a forma como foi realizado obedeceu ao “paradigma” comunicativo e considero que foram obtidos resultados positivos:

As actividades promovidas procuraram desenvolver varias dimensões relativas à língua, tentei usar materiais significativos como músicas/videoclips tentando também introduzir um conteúdo gramatical de forma comunicativa.

Em relação à actividade directamente relacionada com o tema do projecto, o desenvolvimento da oralidade, promovi uma actividade final na qual os alunos jogaram um jogo denominado *El Juego del Condicional Simple* durante o qual deveriam interagir usando o conteúdo gramatical introduzido/relembrado durante a aula. Creio que a actividade final referida correu de uma forma bastante satisfatória: senti os alunos interessados e empenhados na actividade e praticaram a língua espanhola, que era o principal objectivo. (Abril 2011)

Como ficou registado na minha reflexão, as actividades de preparação e a actividade de desenvolvimento da oralidade decorreram de uma forma bastante satisfatória: senti os alunos

bastante empenhados e a praticar a língua estrangeira, procurando ultrapassar as dificuldades que sentiam durante a interação com os colegas, sendo esse o meu principal objectivo.

De uma forma geral, considero que os objectivos delineados para a actividade foram atingidos porque os alunos revelaram interesse, envolveram-se activamente na mesma e praticaram a língua-alvo. No gráfico 12 apresento os dados recolhidos no questionário de auto-regulação preenchido pelos alunos:

1. *¿He comprendido la tarea/actividad?*
2. *¿He intentado hablar en español?*
3. *¿He conseguido comunicar?*
4. *No he estado motivado.*
5. *No he tenido confianza/he tenido miedo de cometer errores.*
6. *No he tenido ideas/información sobre el tema.*
7. *He tenido problemas con el lenguaje.*
8. *Siento que desarrolla mis capacidades en la lengua española*

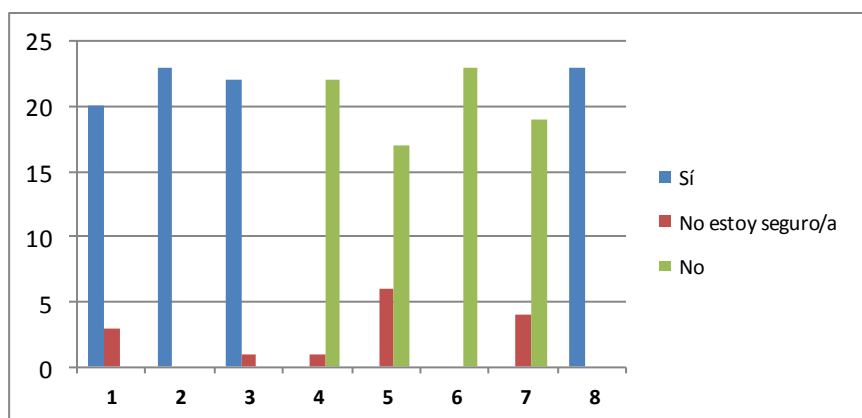


Gráfico 12: resultados do questionário de auto-regulação da actividade nº3

De acordo com os dados registados, a maior parte dos alunos entendeu a actividade, todos os alunos tentaram expressar-se na língua-alvo e consideram ter conseguido comunicar. A maior parte dos alunos referiu que esteve motivada e nenhum aluno revelou falta de confiança para se expressar ou medo de cometer erros, apesar de alguns não estarem completamente seguros acerca dessa mesma questão.

Todos os alunos afirmaram ter tido informação acerca do tema explorado e um a esmagadora maioria considera não ter sentido problemas com a língua-alvo. Todos os alunos, à semelhança do que responderam nos questionários anteriores, consideraram que a actividade desenvolveu as suas competências de oralidade.

2.2.7 Sequência didáctica 4

Devido a alguns constrangimentos relativos ao tempo, a actividade final que agora se apresenta realizou-se pouco tempo depois da actividade anterior, devido a esta proximidade temporal a actividade de desenvolvimento da oralidade esteve subordinada ao mesmo tema: a saúde e os cuidados corporais.

Por terem que realizar o exame nacional, e por ser um tempo verbal que estava definido no programa de Espanhol para o terceiro período, decidiu-se planear uma actividade onde os alunos praticassem o *Condicional Simple* de uma forma comunicativa e interessante, desenvolvendo as suas competências orais.

A sequência didáctica foi iniciada com uma *lluvia de ideas* para relembrar os assuntos abordados nas aulas anteriores e para preparar as actividades seguintes. De seguida, os alunos leram um texto acerca do tema abordado e realizaram um exercício de interpretação do mesmo. Seguidamente foram feitos alguns exercícios de desenvolvimento da compreensão auditiva (audição de ficheiros áudio). Esses exercícios foram seguidos de uma visualização de um vídeo acerca do tema "*Salud*" e, em pares, os alunos completaram uma ficha de trabalho acerca de alguns aspectos abordados no mesmo.

Após esta última actividade, realizaram a actividade final de desenvolvimento da oralidade. A actividade consistia num diálogo/dramatização em pares ou pequenos grupos acerca de problemas de saúde e a forma de resolução/tratamento dos mesmos através da formulação de conselhos, utilizando para isso o tempo verbal referido anteriormente. Assim, cada aluno deveria encarnar uma personagem que escolheria com a ajuda dos companheiros do grupo, e dessa forma escreveriam um diálogo que, após uma fase de preparação, apresentariam aos restantes companheiros da turma. Além do referido, foi feita uma gravação áudio dos diálogos de cada grupo.

Para que os alunos tivessem uma ideia mais exacta daquilo que lhes era pedido e, para que tivessem exemplos concretos, entreguei-lhes uma ficha com alguns exemplos de situações que poderiam explorar:

"Ejemplos de diálogos:

- *Eres un farmacéutico y tu compañero/a es un cliente que tiene algún problema o quiere un producto específico. Debes aconsejarlo.*
- *Tu amigo ha roto la mano. ¿qué le dices?*
- *Tienes algún problema y te vas al médico. Comunicas al médico cómo te sientes y escuchas lo que él te dice para hacer.*

- *Eres enfermero y tienes que administrar una inyección a una persona pero él/ella tiene miedo de las jeringuillas. Trata de convencer a esa persona.*
- *Estás jugando un partido de fútbol y tu compañero se rompe la cabeza. ¿Qué le dices/haces?"*
(Excerto da sequência didáctica, Maio 2011).

2.2.8 Avaliação da sequência didáctica

Após a implementação da sequência didáctica, procedi à realização da minha reflexão para avaliar os resultados da mesma. Nesta sequência didáctica, os objectivos iniciais prendiam-se com a necessidade de fornecer um pouco mais de vocabulário e informação acerca do tema que estava a ser abordado desde a planificação anterior e para isso foram realizadas actividades de visualização e interpretação de vídeos e outros materiais audiovisuais, no sentido de motivar a turma.

Considero que as actividades tiveram um resultado positivo na dinâmica de trabalho da turma e na sua preparação para a actividade final de desenvolvimento da oralidade. Em relação a esta actividade, registei o seguinte:

Como actividade final de desenvolvimento da comunicação oral, foi promovida uma actividade em pares na qual os alunos simularam actividades relacionadas com a saúde pedindo e recebendo conselhos. Dessa forma, creio que desenvolveram a sua oralidade e exercitaram o conteúdo gramatical abordado.

Na minha opinião, a actividade surtiu o efeito desejado: os alunos interagiram na língua espanhola e mostraram-se interessados e empenhados na mesma. De uma forma geral creio que os objectivos traçados foram alcançados. (Maio 2011)

A actividade final correu, também, de uma forma que considero bastante satisfatória pois verifiquei que os alunos se mostraram empenhados, interessados e participativos, procurando realizar a actividade de uma forma conveniente, de acordo com o que lhes foi pedido e procurando ultrapassar as suas dificuldades, interagindo com os companheiros na língua-alvo, objectivo principal da actividade.

Como poderá ser verificado no gráfico 13, a maior parte dos alunos considerou que a actividade desenvolveu a sua competência oral e, pessoalmente, considero que é um resultado positivo após a realização da última actividade dedicada ao desenvolvimento dessa competência.

1. *¿He comprendido la tarea/actividad?*
2. *¿He intentado hablar en español?*
3. *¿He conseguido comunicar?*
4. *No he estado motivado.*
5. *No he tenido confianza/he tenido miedo de cometer errores.*
6. *No he tenido ideas/información sobre el tema.*

7. *He tenido problemas con el lenguaje.*
8. *Siento que desarrolla mis capacidades en la lengua española.*

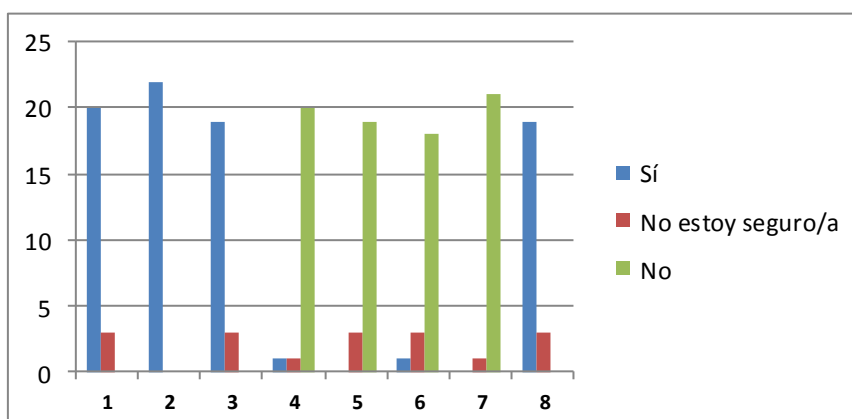


Gráfico 13: resultados do questionário de auto-regulação da actividade nº4

A maior parte dos alunos entendeu a actividade e tentou expressar-se em Espanhol e a maior parte dos elementos da turma não se sentiu intimidada ou com medo de participar. Três alunos referiram que não tinham a certeza se a actividade desenvolveu a sua competência de oralidade, mas os outros 19 referiram que a mesma foi importante nessa vertente do seu processo de ensino e aprendizagem.

2.3 Síntese avaliativa do projecto

Após a implementação das respectivas sequências didácticas e respectivas actividades de desenvolvimento da oralidade em cada uma das turmas, torna-se necessário aferir os resultados obtidos e a evolução ocorrida ao longo do processo de intervenção. Assim, começarei por fazer uma retrospectiva e análise dos dados recolhidos nos instrumentos de auto-regulação utilizados nas duas turmas, ao longo da execução do projecto aqui apresentado, começando pela disciplina de Inglês.

Analisando os dados recolhidos e apresentados nos gráficos, podemos verificar que houve uma alteração significativa entre a primeira actividade e as actividades posteriores. Assim, podemos verificar que no primeiro gráfico relativo à actividade de debate – questão seis no primeiro gráfico e cinco nos posteriores – os alunos revelaram um aumento da confiança no trabalho realizado e menor medo de errar.

Parece claro que a alteração do modelo de trabalho para pequenos grupos se revelou uma decisão acertada. Desde o início das actividades até ao final, os alunos afirmaram que

perceberam o objectivo das tarefas e obtiveram informação suficiente acerca dos temas abordados. Por outro lado, podemos verificar que, a partir da segunda actividade, houve sempre um maior número de alunos motivados e podemos registar que os alunos, na sua maioria, ao longo do projecto referiram não ter problemas com a língua-alvo.



Quadro 2: Síntese dos dados recolhidos nos questionários de auto-regulação das sequências didácticas de Inglês

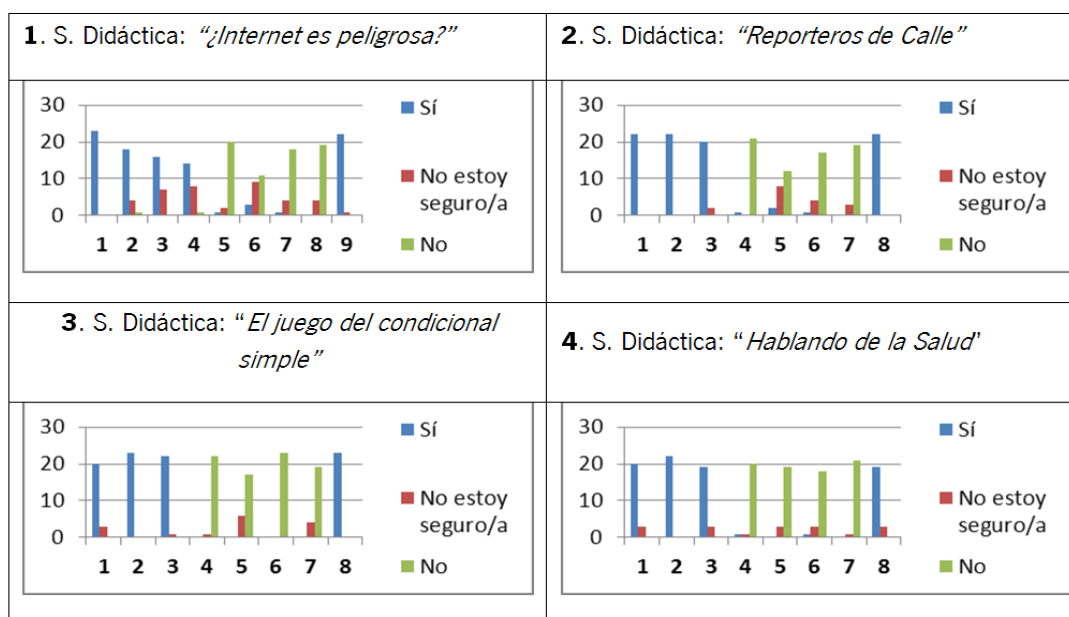
De notar também que, ao longo das actividades, todos os alunos – uns mais convictos do que outros – consideraram que as mesmas desenvolveram a sua competência de oralidade. Isso mesmo pode ser verificado através dos dados recolhidos no questionário final de avaliação da experiência.



Gráfico 14: dados recolhidos no questionário de avaliação final.

De acordo com os dados evidenciados no questionário apresentado, podemos verificar que todos os alunos inquiridos consideraram as actividades interessantes e motivadoras. A esmagadora maioria considerou, também, que as actividades desenvolveram a sua expressão oral.

Passemos agora à turma de Espanhol, cuja síntese dos dados do questionário de auto-regulação se apresenta em seguida:



Quadro 3: síntese dos dados recolhidos nos questionários de auto-regulação das sequências didácticas de Espanhol

Como podemos verificar pelos dados recolhidos nesta turma, ao longo das actividades de desenvolvimento da oralidade propostas, à semelhança do que foi verificado na turma de Inglês, existe uma alteração significativa entre a primeira actividade e as posteriores. No primeiro

gráfico relativo ao debate *–¿Internet es peligrosa?–* especificamente na questão número seis, podemos verificar que houve um número bastante significativo de alunos que referiram que tiveram medo de errar e não tiveram confiança suficiente para participar na actividade, enquanto outros não tinham a certeza acerca desse mesmo aspecto.

Nas actividades seguintes, podemos verificar que, desde a segunda actividade realizada em pequenos grupos até ao final do projecto, o número de alunos que referiu sentir-se confiante para participar sem medo de errar aumentou consideravelmente, não havendo, na penúltima e última actividades, registos de alunos com problemas a esse nível.

Verifica-se também que, ao longo das actividades propostas, os alunos, na sua maioria, compreenderam a finalidade das tarefas e consideraram as actividades interessantes. Por outro lado, após a primeira actividade de debate, um maior número de alunos considerou ter tentado falar Espanhol e ter conseguido comunicar. Podemos verificar também que, ao longo de todas as actividades, os alunos referiram, de uma forma geral, não terem tido problemas com a língua Espanhola.

A maioria dos alunos considerou que as quatro actividades desenvolveram as suas competências de oralidade e isso pode ser corroborado pelos resultados evidenciados no questionário final que apresento no gráfico 15.

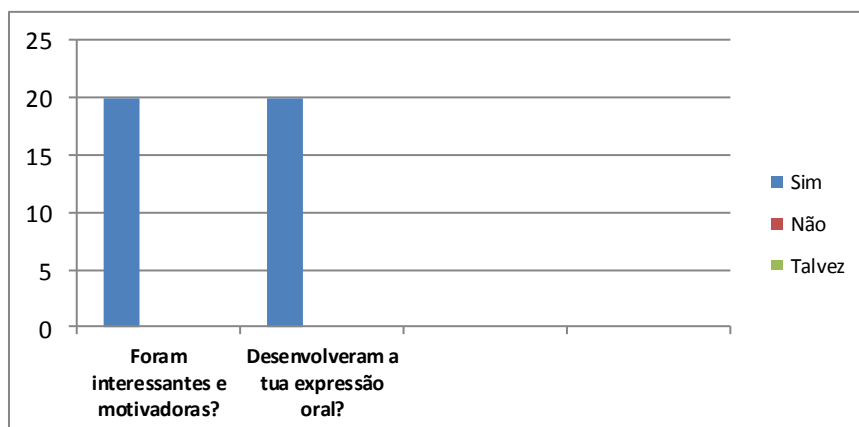


Gráfico 15: resultados do questionário de avaliação final.

Como podemos verificar pelos dados explicitados no gráfico, todos os alunos inquiridos referiram que as actividades foram interessantes e motivadoras e desenvolveram a sua competência de oralidade, principal objectivo deste projecto.

Desde o início da implementação do projecto aqui apresentado, tentei promover actividades interessantes e significativas para os alunos no sentido de promover o seu interessa

pelas mesmas e para que dessa forma praticassem a língua estrangeira que aprendem. De acordo com os resultados apresentados anteriormente, os alunos consideraram as actividades interessantes e motivadoras e, mais importante, consideraram que as mesmas desenvolveram a sua competência de oralidade, principal objectivo do projecto desenvolvido.

A análise dos resultados é um exercício importante nesta avaliação final. No entanto, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem não se traduz apenas na análise de resultados aritméticos. Existem muitas outras aprendizagens profissionais que importa aqui referir e que constituem dimensões importantes do trabalho desenvolvido.

Durante a implementação deste projecto, que coincidiu com a minha iniciação à prática de leccionação, aprendi que é fundamental conhecer o perfil dos alunos que ensinamos, no sentido de podermos adaptar a nossa actividade às suas expectativas, interesses, e demais características.

Aprendi também a projectar actividades interessantes, a antecipar potenciais problemas directamente relacionados com as actividades implementadas, e a reflectir com base no *feedback* veiculado pelos alunos ao longo da prática e nas conversas mantidas com as orientadoras e supervisores.

Como referi anteriormente, procurei adoptar princípios da abordagem comunicativa, recorrendo a materiais autênticos para dessa forma incorporar nas aulas elementos da “vida real” e para que as actividades realizadas pudessem ser transportadas para o mundo da interacção real, fora do contexto da sala de aula.

Numa fase inicial, foi um pouco difícil realizar a selecção dos materiais de uma forma adaptada às características dos alunos. Na verdade, ao longo da minha prática e com um conhecimento mais aprofundado dos alunos, creio ter desenvolvido a minha sensibilidade relativamente a este aspecto.

Relativamente aos temas que tive oportunidade de explorar, esforcei-me por abordá-los de uma forma interessante para despertar o interesse e a vontade dos alunos trabalharem. No entanto, muitas vezes nem todos os alunos se empenharam nas actividades como eu pretendia, talvez por não as considerarem interessantes como eu previa e gostaria.

É verdadeiramente difícil conseguir despertar o interesse de uma forma abrangente numa turma e creio poder dizer que esta dificuldade é inerente à prática do ensino. Nesse sentido, é muito importante que um professor adopte uma perspectiva reflexiva no desempenho

da sua função para que o modelo de actividades possa mudar e evoluir se for necessário, e para que o interesse dos alunos possa também crescer.

Durante a fase de implementação do projecto pude perceber um pouco melhor, também, que o discurso de um professor deve ser adaptado ao contexto das turmas com quem trabalha. Um dos problemas que caracterizaram o meu trabalho numa fase inicial foi a adequação do meu discurso aos alunos. Isso foi evidente na leccionação das primeiras aulas na turma de Inglês, devido ao facto de utilizar um discurso demasiado elaborado, o que fazia com que os alunos, por vezes, não compreendessem as minhas perguntas e/ou explicação de actividades. Este facto fazia com que reformulasse as minhas intervenções, acabando por confundir um pouco os alunos, e isso podia ser verificado na sua expressão facial e nas perguntas formuladas na sequência do meu discurso. Tentei simplificar a minha linguagem para que esses problemas não fossem verificados mas, no entanto, considero que é uma das características que um professor adquire ao longo da sua prática continuada e que dificilmente poderá ser adquirida através da leccionação de poucas aulas, como foi o caso aqui documentado.

Relativamente à tipologia de actividades que utilizei ao longo deste projecto, e ressaltando que o tempo de leccionação não foi muito alargado, posso considerar que, através da perspectiva comunicativa, na qual me revejo, as actividades de interacção em pequeno grupo são de facto as que desenvolvem as competências de oralidade. Pude verificar que os alunos se sentem mais confiantes e participam mais nas actividades realizadas em pares ou pequenos grupos, ajudando-os a ultrapassar contrariedades e limitações. A esta distância temporal posso afirmar que a primeira actividade que propus nas duas turmas não deveria ter sido o debate pelos riscos e receios que comporta.

Através da curta experiência adquirida neste projecto, posso concluir que as actividades que promovem a interacção entre alunos, o trabalho colaborativo e a construção do significado, e nas quais os aprendentes têm um papel central, resultam em actividades que eles consideram interessantes e nas quais revelam um maior empenho, resultando em actividades que produzem e desenvolvem a sua competência na língua que aprendem.

Haveria, com certeza, muitas mais experiências e actividades didácticas que poderiam ser exploradas no sentido de aprofundar os meus conhecimentos acerca do tema aqui apresentado e de forma a desenvolver as competências de oralidade dos alunos. No entanto, e não obstante o escasso tempo de leccionação, considero que a experiência foi muito importante

para a minha formação como profissional do ensino, pois aprofundei o meu conhecimento relativamente a uma área que considero vital na aprendizagem de línguas.

Apesar dos problemas e limitações sentidos, creio poder dizer que a finalidade de promover a oralidade foi atingida e que foram criadas condições para que os alunos vivenciassem situações de comunicação, trocando entre si “feixes” de ideias e opiniões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estágio profissional permitiu-me estabelecer um primeiro contacto com o contexto real de leccionação nos níveis para os quais pretendo obter profissionalização. Durante a implementação do projecto de intervenção pude inteirar-me da dinâmica característica de uma escola secundária, assim como das características dos alunos dos níveis com os quais tive oportunidade de trabalhar.

Foi necessário, também, perceber as características e objectivos dos programas de cada uma das secções e dos documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas, no sentido de abordar os temas e objectivos do currículo de uma forma criteriosa. Não menos importante foi tentar perceber as características dos alunos que compunham as turmas nas quais implementei o meu projecto: foi necessário perceber as características, dificuldades, percepções e representações dos alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem e no qual desempenham papel fulcral.

Durante o estágio, desenvolvi estratégias investigativas e reflexivas que me permitiram partir do conhecimento dos alunos para o desenho de actividades interessantes, apelativas, que pudessem ser significativas para os alunos e contribuíssem para desenvolver a sua competência de oralidade.

Creio ter desenvolvido, com a ajuda importante dos meus supervisores e orientadoras cooperantes, a capacidade de planificar e avaliar propostas didácticas que fossem nas aulas interessantes e apelativas para os alunos, sendo certo que aprofundarei essa capacidade ao longo da minha prática futura de leccionação. Creio ainda ter desenvolvido a capacidade de antecipar problemas e de definir estratégias através das quais esses problemas possam ser minimizados ou contrariados, antecipadamente ou em contexto de aula.

Durante este período, procurei reflectir acerca das actividades que desenvolvi, procurei informação avalizada para me ajudar a detectar os problemas e identificar possíveis soluções para esses mesmos problemas. Nesse sentido, procurei contrariar as minhas próprias dificuldades no desempenho da minha função, para que pudesse acompanhar o progresso dos alunos, construindo com eles o meu próprio conhecimento.

Em suma, creio ter tentado desenvolver os princípios orientadores do Estágio Profissional aqui documentado e estou certo de ter construído os alicerces para o meu futuro, no

sentido de evoluir como um professor reflexivo e autocrítico, a fim de me tornar um profissional competente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A.I., SÁ, M.H., (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira: o ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Rio Tinto: Asa.

BARALO, M. (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*. Carabela, nº 47, pp 5-35.

CASSANY, D., LUNA, M., & SANZ, G. (1997). *Enseñar Lengua* (2a. Ed.). Barcelona: Graó.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2011). *Enfoque Comunicativo*. Acedido em 25 /09/2011 em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2011). *Enfoque por Tareas*. Acedido em 25/09/2011 em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2011). *Actividad Posibilitadora*. Acedido em 25/09/2011 em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activposibilitadora.htm

CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press.

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and assessment*. Cambridge: C.U.P. (tradução Edições Asa.)

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (1ª Ed). Madrid: Grupo Anaya.

FERNÁNDEZ, S. (2000). *Corrección de errores en la expresión oral*. Carabela, nº 47, pp 133-150.

GIOVANNINI, A., PERIS, E., CASTILLA, M. & BLANCO, T. (1996): *Profesor en Acción*. Madrid: Edelsa.

- JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LADOUSSE, G.P. (1987). *Role Play*. London: Oxford University Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Programa de Inglês - Programa e Orientação Curricular. Ensino Básico. 3º Ciclo. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, E.P.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Antunes & Amilcard, Lda.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Departamento do Ensino Secundário – Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 11º ano*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, E.P.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- THORBURY, S. (2005). *How to Teach Speaking*. England: Longman.
- TSUI, A. (1995). *Introducing Classroom Interaction*. England: Penguin.
- VIEIRA, F. (org.) (2008). *Cadernos 5. GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia)*. Braga: Universidade do Minho (edição policopiada).
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para Além dos Testes – a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- VYGOTSKY, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology.
- WILLIS, J.R. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. New York: Longman.

ANEXOS

ANEXO 1: Questionário Inicial – Inglês

A Língua Inglesa e o 9º D

Este questionário tem como objectivo conhecer-te melhor. Responde com atenção às questões que se seguem. As tuas respostas são confidenciais. Obrigado!

Nome:.....Nº..... Data.....

Sobre ti....

1. Já frequentavas esta escola? Sim Não
2. Ficaste retido algum ano? Sim Não Se sim, em que ano(s)/disciplina(s)?
3. Tens/Tiveste algum apoio pedagógico a Inglês? Sim Não

Aprender Inglês...

4. Achas que é importante aprender Inglês? Sim Não

Porquê? _____

5. Gostas das aulas de Inglês este ano? Sim Não

Porquê? _____

6. Como costuma ser o teu comportamento nas aulas de Inglês?

bom satisfatório mau

7. Quanto tempo dedicas, em média, ao estudo de Inglês?

Estudo todos os dias

Estudo 2/3 vezes por semana

Estudo 1 vez por semana

Outro: _____

8. Na aula de Inglês, preferes trabalhar: sozinho em pares em grupo

A comunicação oral na aula de Inglês... (ouvir, falar, interagir)

9. Que actividades de comunicação oral tens realizado nas aulas de Inglês ao longo do teu percurso escolar?

	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
Audição de gravações				
Debates				
<i>Role Plays</i>				
Trabalho em pares/ grupo				
Canções				
Apresentações orais de trabalhos				
Outras? Quais?				
Outras? Quais?				

Das actividades referidas na tabela, quais são aquelas de que mais gostas?

10. Costumas participar oralmente nas aulas de Inglês? muito pouco
nada

Motivos para não participares:	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Medo de errar				
Timidez				
Dificuldade em perceber as actividades				
Dificuldade em perceber o/a que o/a professor/a diz				
Desinteresse pelas actividades				
Receio de me expor				
Falta de vocabulário				

Outros? Quais?				
----------------	--	--	--	--

11. Quando sentes dificuldade na comunicação oral nas aulas de Inglês, que tipo de estratégias utilizas?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Peço ao/à professor/a para repetir a instrução/ pergunta				
Peço a um colega para me explicar ou para me ajudar				
Simplifico a frase que quero dizer/ digo de outra maneira				
Uso a língua materna				
Outras? Quais?				

12. Avalia as tuas competências de comunicação oral na língua inglesa:

<i>Sou capaz de...</i>	Sem dificuldade	Com alguma dificuldade	Com muita dificuldade
compreender a linguagem falada na aula (instruções, perguntas, etc.)			
compreender as ideias principais de uma sequência falada (texto, programas de rádio e televisão...)			
interagir com outras pessoas sobre assuntos conhecidos			
utilizar expressões e frases simples para falar de assuntos conhecidos			
expressar opiniões pessoais sobre assuntos conhecidos			

A tua opinião conta!

Dá sugestões que possam melhorar as aulas de Inglês! (actividades, comportamento...)

Obrigado pela tua participação 😊

ANEXO 2: Grelha do GAVE

Proposta para Provas Experimentais de Expressão Oral - 2007-2008 - Alemão/Espanhol, 11.º ano, 2 anos de aprendizagem (Nível de Iniciação)

CATEGORIAS E DESCRITORES PARA A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL

Nível	Âmbito - 25%	Correcção - 15%	Fluência - 10%	Desenvolvimento Temático e Coerência - 25%	Interação - 25%
N3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Para satisfazer as necessidades comunicativas elementares, usa: <ul style="list-style-type: none"> - um leque de padrões frásicos elementares; - expressões feitas; - vocabulário suficiente. ▶ Incompreensões frequentes em situações não habituais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usa com razoável correcção: <ul style="list-style-type: none"> - um repertório lexical limitado; - estruturas gramaticais simples. ▶ Pronúncia suficientemente clara para ser entendida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - muito curtos; - com pausas; - com frases partidas; - com reformulações evidentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fornece informação limitada. ▶ Liga frases simples com conectores elementares e mais frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estabelece contactos breves, utilizando as expressões comuns mais simples. ▶ Exprime-se e reage a um leque limitado de funções linguísticas elementares. ▶ Indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz.
N2					
N1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com situações e necessidades concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usa, com um controlo muito limitado: <ul style="list-style-type: none"> - estruturas gramaticais simples; - um repertório memorizado. ▶ Pronúncia entendida com algum esforço. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - muito curtos/ isolados/ estereotipados; - com muitas pausas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fornece informações básicas, embora com muitas concessões ao sentido da mensagem. ▶ Liga palavras ou grupos de palavras com conectores muito simples como <i>und</i> e <i>aber</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estabelece contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples. ▶ Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares.

ANEXO 3: Questionário Inicial Espanhol

A Língua Espanhola e o 11º E

Este questionário tem como objectivo conhecer-te melhor. Responde com atenção às questões que se seguem. As tuas respostas são confidenciais. Obrigado!

Nome:.....Nº..... Data.....

Sobre ti....

1. Já frequentavas esta escola antes deste ano? Sim Não
2. Ficaste retido algum ano? Sim Não Se sim, em que ano(s)/disciplina(s)?
3. Tens/Tiveste algum apoio pedagógico a Espanhol? Sim Não

Aprender Espanhol...

4. Achas que é importante aprender Espanhol? Sim Não

Porquê? _____

5. Gostas das aulas de Espanhol este ano? Sim Não

Porquê? _____

6. Como costuma ser o teu comportamento nas aulas de Espanhol?

bom satisfatório mau

7. Quanto tempo dedicas, em média, ao estudo de Espanhol?

Estudo todos os dias

Estudo 2/3 vezes por semana

Estudo 1 vez por semana

Outro: _____

8. Na aula de Espanhol, preferes trabalhar: sozinho em pares em grupo

A comunicação oral na aula de Espanhol... (ouvir, falar, interagir)

9. Que actividades de comunicação oral tens realizado nas aulas de Espanhol ao longo do teu percurso escolar?

	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
Audição de gravações				
Debates				
<i>Juegos de rol</i>				
Trabalho em pares/ grupo				
Canções				
Apresentações orais de trabalhos				
Outras? Quais?				
Outras? Quais?				

Das actividades referidas na tabela, quais são aquelas de que mais gostas?

10. Costumas participar oralmente nas aulas de Espanhol? muito nada pouco

Motivos para não participares:	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Medo de errar				
Timidez				
Dificuldade em perceber as actividades				
Dificuldade em perceber o/a que o/a professor/a diz				
Desinteresse pelas actividades				
Receio de me expor				

Falta de vocabulário				
Outros? Quais?				

11. Quando sentes dificuldade na comunicação oral nas aulas de Espanhol, que tipo de estratégias utilizas?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Peço ao/à professor/a para repetir a instrução/pergunta				
Peço a um colega para me explicar ou para me ajudar				
Simplifico a frase que quero dizer/ digo de outra maneira				
Uso a língua materna				
Outras? Quais?				

12. Avalia as tuas competências de comunicação oral na língua Espanhola:

<i>Sou capaz de...</i>	Sem dificuldade	Com alguma dificuldade	Com muita dificuldade
compreender a linguagem falada na aula (instruções, perguntas, etc.)			
compreender as ideias principais de uma sequência falada (texto, programas de rádio e televisão...)			
interagir com outras pessoas sobre assuntos conhecidos			
utilizar expressões e frases simples para falar de assuntos conhecidos			
expressar opiniões pessoais sobre assuntos conhecidos			

A tua opinião conta!

Dá sugestões que possam melhorar as aulas de Espanhol! (actividades, comportamento)

Obrigado pela tua participação!



ANEXO 4: Grelha de observação - exemplo

Class: D
 Level: 5º
 Date: 17/11/200

Alunos	Participa (na LE) mesmo sem solicitação da professora	Recorre ao uso da língua materna para comunicar	Apresenta alguns problemas de pronúncia	Apresenta falta de vocabulário	Apresenta alguns problemas de correção linguística (em relação à gramática)	Mostra-se inibido para falar na LE	Produz discursos coesos justificando os seus pontos de vista	Mostra-se à vontade para falar na LE	Utiliza estratégias para resolver problemas (pergunta à professora ou colegas como dizer...)
Alexandre	✓							✓	
Ana Cláudia						✓			
Ana Raquel									
André Alexandre									
Carlos Emanuel			✓	✓		✓		✓	
Cátia Sofia	✓						✓		
Cristina Meira									
Diogo Faria	✓				✓			✓	
Fernando Alberto									
Filipa Manuela									
Gabriela Pereira	✓							✓	
Inês Meira									
João Peixoto									
João Lomar									
José Pimenta									
José Machado	✓							✓	
José Rodrigues									
Luis Lima									
Maria Figueiredo									
Mariana Figueiredo									
Mariana Machado									

ANEXO 5: Questionário de avaliação final

Este questionário diz respeito às aulas leccionadas pelo Prof. estagiário Bruno Conceição no ano lectivo 2010-2011. O questionário é anónimo e tem como objectivo avaliar o sucesso das actividades realizadas. Por favor responde com sinceridade.

1. As actividades realizadas nas aulas foram interessantes e motivadoras?

Sim Não Talvez

2. Consideras que as actividades realizadas desenvolveram a tua expressão oral?

Sim Não Talvez Justifica brevemente _____

3. Que actividade gostaste mais?

4. O que mudarias nas aulas?

Obrigado pela contribuição 😊

ANEXO 6: Síntese das Sequências Didáticas

Síntese das actividades de desenvolvimento da oralidade na turma de Inglês			
Seq. Did.	Actividades	Objectivos	Recursos
1 <i>“Is the Internet Dangerous?” - 1.1, 1.2 e 19 de Janeiro (90m+45m+45m)</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Brainstorming/Video Watching;</i> 2. <i>Reading Activity: the dark side of chat rooms;</i> 3. <i>Giving advice;</i> 4. <i>MySpace Girl: listening; comprehension activity;</i> 5. <i>Language functions: giving opinion/agreeing/disagreeing – matching;</i> 6. <i>Giving opinion: multiple choice;</i> 7. <i>Debate: preparation stage;</i> 8. <i>Debate: Is the Internet Dangerous?</i> 9. <i>Auto-regulação da aprendizagem: debate.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir informação acerca do tema; reflectir acerca do tema; desenvolver a compreensão auditiva e a expressão oral; 2. Desenvolver a compreensão leitora; 3. Reflectir acerca dos perigos da internet e atitudes de prevenção; desenvolver a expressão escrita; desenvolver o trabalho colaborativo; 4. Desenvolver a compreensão auditiva; desenvolver a expressão escrita; desenvolver o trabalho colaborativo. 5. Desenvolver a compreensão e a expressão escritas; desenvolver a expressão oral; praticar conteúdos gramaticais; 6. Trabalhar conteúdos gramaticais; desenvolver o trabalho colaborativo; 7. Desenvolver o trabalho colaborativo; desenvolver a expressão oral; 8. Desenvolver a expressão oral; reflectir acerca de comportamentos e atitudes prudentes no domínio das tecnologias; desenvolver o trabalho colaborativo. 9. Avaliar o desempenho e reflectir sobre a actividade de debate. 	<p>Video</p> <p>Áudio</p> <p>Textos</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Questionário de auto-regulação: <i>Debate</i></p>

Seq. Did.	Actividades	Objectivos	Recursos
<p style="text-align: center;">2 “ Meeting with the Headmaster “ – 11 e 12 de Fevereiro (90m+45m)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Social Issues;</i> 2. <i>Never suffer in silence;</i> 3. <i>Zero Conditionals;</i> 4. <i>Role Play: preparation stage;</i> 5. <i>Role Play: “Meeting with the Headmaster”</i> 6. <i>Auto-regulação da aprendizagem: Role Play.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir <i>input</i> acerca do tema geral <i>Social Issues</i>; desenvolver a expressão oral; receber informação acerca da actividade final de des. da expressão oral que será realizada no final na sequência didáctica; 2. Reflectir acerca do tema e conhecer exemplos de figuras públicas vítimas de <i>bullying</i>; 3. Aplicar em contexto comunicativo a <i>First Conditional</i>; 4. Reflectir acerca do tema; desenvolver a expressão oral; desenvolver o trabalho colaborativo; 5. Reflectir e debater o tema; desenvolver a comunicação oral; desenvolver o trabalho colaborativo; 6. Avaliar o desempenho e reflectir sobre a actividade de <i>role play</i>. 	<p>Vídeo</p> <p>Textos</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Questionário de auto-regulação: <i>Role Play</i></p>

Seq. Did.	Actividades	Objectivos	Recursos
3 “Media: Roundtable” – 29 e 30 de Março (90m+45m)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The Media: Overview;</i> 2. <i>Text Reading: “The paparazzi, a celebrity’s nightmare?”;</i> 3. <i>Characteristics and goals of the media;</i> 4. <i>Roundtable: preparation stage;</i> 5. <i>Roundtable;</i> 6. <i>Questionário de auto-regulação da actividade de roundtable.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir <i>Input</i> acerca do tema geral <i>Media</i>; reflectir acerca do tema; desenvolver a expressão oral; 2. Reflectir acerca do conteúdo abordado; desenvolver a compreensão leitora; desenvolver a expressão escrita; desenvolver a expressão oral; 3. Desenvolver a compreensão leitora; desenvolver a expressão oral, desenvolver o trabalho colaborativo; 4. Reflectir acerca do tema abordado: aspectos positivos e negativos; desenvolver a comunicação oral: desenvolver o trabalho colaborativo; 5. Reflectir acerca do tema; desenvolver a expressão oral; desenvolver o trabalho colaborativo; 6. Avaliar o desempenho e reflectir sobre a actividade de <i>roundtable</i>. 	<p>Vídeo</p> <p>Textos</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Questionário de auto-regulação: “<i>Roundtable</i>”</p>

Seq. Did.	Actividades	Objectivos	Recursos
4 "Promoting the Buy Nothing Day" – 10 e 11 de Maio (90m+45m)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Understanding images and recalling conversation;</i> 2. <i>Advertising</i> 3. <i>Did I really need it?</i> 4. <i>Buy Nothing Day: Introduction;</i> 5. <i>Buy Nothing Day: discussion</i> 6. <i>Questionário de auto-regulação da actividade: "Promoting the Buy Nothing Day".</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir <i>Input</i> acerca do tema geral <i>Media</i>; reflectir acerca do tema; desenvolver a expressão oral; 2. Desenvolver a compreensão auditiva, desenvolver a expressão oral; reflectir acerca do tema; 3. Reflectir acerca do tema, desenvolver a expressão escrita, desenvolver a expressão oral, desenvolver o trabalho colaborativo; 4. Desenvolver a compreensão auditiva, desenvolver a expressão oral; 5. Desenvolver o trabalho colaborativo; desenvolver a expressão oral; 6. Avaliar o desempenho e reflectir sobre a actividade: "<i>Promoting the Buy Nothing Day</i>". 	<p>PowerPoint</p> <p>Videos</p> <p>Imagens</p> <p>Textos</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Questionário de auto-regulação: "<i>Promoting The Buy Nothing Day</i>"</p>

Seq. Did.	Actividades	Objectivos	Recursos
5 “30 Seconds Talking Game” – 24 e 25 de Maio (90m+45m)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Brainstorming</i>; 2. <i>Text Reading and comprehension</i>; 3. <i>30 Seconds Talking Game</i>; 4. <i>Indirect Speech: The Gossip Rap</i>; 5. <i>Game: gossiping</i>; 6. Questionário de auto-regulação da aprendizagem: “30 Seconds Talking Game”. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir <i>input</i> acerca do tema; relembrar o assunto das aulas anteriores; desenvolver a expressão oral; 2. Desenvolver a compreensão leitora; desenvolver a expressão escrita; desenvolver a expressão oral; desenvolver o trabalho colaborativo; 3. Desenvolver a expressão oral; desenvolver o trabalho colaborativo; 4. Desenvolver a compreensão auditiva; desenvolver a expressão escrita; desenvolver a expressão oral; 5. Desenvolver a compreensão auditiva; desenvolver a expressão oral; praticar um conteúdo gramatical; desenvolver o trabalho colaborativo; 6. Avaliar o desempenho e reflectir sobre a actividade: “30 Seconds Talking Game”. 	<p>Textos</p> <p>Áudio</p> <p>Tabuleiro de jogo</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Questionário de auto-regulação: “<i>Thirty Seconds Talking Game</i>”</p>

Síntese das actividades de desenvolvimento da oralidade na turma de Espanhol			
Seq. Did.	Actividades	Objectivos	Recursos
1 “¿Internet es peligrosa?” – 25 e 27 de Janeiro (90m+90m)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Lluvia de ideas;</i> 2. <i>La escuela y las nuevas tecnologías;</i> 3. <i>Expresar una idea u opinión;</i> 4. <i>Debate;</i> 5. <i>Questionário de auto-regulação da actividade: “Internet es peligrosa”.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir informação acerca do tema; desenvolver a expressão oral; adquirir vocabulário; 2. Desenvolver a compreensão auditiva; desenvolver a expressão oral; reflectir acerca dos perigos da internet; 3. Adquirir vocabulário; desenvolver a compreensão leitora; 4. Reflectir acerca dos perigos e benefícios da internet; desenvolver a compreensão auditiva; desenvolver a expressão oral; desenvolver o trabalho colaborativo; 5. Avaliar o desempenho e reflectir sobre a actividade. 	<p>Vídeo</p> <p>Imagens</p> <p>PowerPoint</p> <p>Textos</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Questionário de auto-regulação: “¿Internet es peligrosa?”</p>

Seq. Did.	Actividades	Objectivos	Recursos
2 “Reporteros de Calle” – 22 e 24 de Fevereiro (90m+90m)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Lluvia de ideas;</i> 2. <i>Titulares;</i> 3. <i>RTVE/Parrilla;</i> 4. <i>En portada;</i> 5. <i>Desarrollar una noticia;</i> 6. <i>Video: prensa gratuita;</i> 7. <i>Video/Texto Barbie;</i> 8. <i>Reporteros de calle;</i> 9. Questionário de auto-regulação da actividade: <i>“Reporteros de Calle”</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir informação acerca do tema; desenvolver a expressão oral; 2. Desenvolver a compreensão auditiva; desenvolver a expressão oral; 3. Desenvolver a compreensão auditiva; desenvolver a expressão escrita; 4. Desenvolver a compreensão leitora; desenvolver a expressão oral; desenvolver o trabalho colaborativo; 5. Desenvolver a compreensão leitora; desenvolver a expressão escrita; desenvolver a expressão oral; desenvolver o trabalho colaborativo; 6. Desenvolver a compreensão auditiva; desenvolver a expressão escrita; 7. Desenvolver a compreensão auditiva; desenvolver a expressão oral; desenvolver o trabalho colaborativo; 8. Desenvolver a expressão escrita, desenvolver a expressão oral; desenvolver o trabalho colaborativo; 9. Avaliar o desempenho e reflectir sobre a actividade. 	<p>Vídeos</p> <p>Textos</p> <p>Jornais</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Questionário de auto-regulação: <i>“Reporteros de Calle”</i></p>

Seq. Did.	Actividades	Objectivos	Recursos
3 “El Juego del Condicional Simple” – 26 de Abril (90m)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Recuerdo de los temas anteriores;</i> 2. <i>El Niágara en bicicleta;</i> 3. <i>Si yo fuera...;</i> 4. <i>Yo que tú...;</i> 5. <i>¿Qué harías tú?;</i> 6. <i>El juego del Condicional Simple;</i> 7. Questionário de auto-regulação da actividade: “<i>El Juego del Condicional Simple</i>”. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relembrar os temas anteriores; adquirir motivação para as actividades seguintes; desenvolver a expressão oral; 2. Desenvolver a compreensão auditiva; desenvolver a expressão escrita; desenvolver a expressão oral; 3. Desenvolver a compreensão auditiva; desenvolver a expressão escrita; praticar o <i>condicional simple</i>; 4. Desenvolver a compreensão leitora; 5. Desenvolver a compreensão leitora; desenvolver a expressão escrita; desenvolver o trabalho colaborativo; 6. Desenvolver a expressão oral; desenvolver o trabalho colaborativo; 7. Avaliar o desempenho e reflectir sobre a actividade: “<i>El Juego del Condicional Simple</i>”. 	<p>Ficheiros áudio</p> <p>Textos</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Questionário de auto-regulação: “<i>Juego del Condicional Simple</i>”</p>

Seq. Did.	Actividades	Objectivos	Recursos
4 “Hablando de la Salud” – 5 de Maio (90m)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Repaso de la clase anterior;</i> 2. <i>¿Qué harías tú?;</i> 3. <i>En la farmacia;</i> 4. <i>Problemas de salud: video;</i> 5. <i>Problemas de salud y consejos;</i> 6. Questionário de auto-regulação da actividade: <i>“Hablando de la Salud”.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relembrar os temas anteriores; adquirir motivação para as actividades seguintes; desenvolver a expressão oral; 2. Desenvolver a compreensão auditiva; desenvolver a expressão escrita; desenvolver a expressão oral; compreender e assimilar conteúdos gramaticais; 3. Desenvolver a compreensão auditiva; adquirir vocabulário; 4. Desenvolver a compreensão auditiva; desenvolver a expressão escrita; desenvolver o trabalho colaborativo; 5. Desenvolver a expressão oral; adquirir e praticar conteúdos gramaticais; desenvolver o trabalho colaborativo; 6. Avaliar o desempenho e reflectir sobre a actividade: <i>“Hablando de la Salud”.</i> 	<p>Ficheiros áudio</p> <p>Videos</p> <p>Textos</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Questionário de auto-regulação: <i>“Hablando de la Salud”</i></p>

ANEXO 7: Regras de formação da opinião – Inglês

English 9th Grade

Put the expressions in the right place

Personal point of view	Agreeing with an opinion	Disagreeing with an opinion

Of course.

So do I.

That's just what I was thinking.

It is considered that...

I'd say that...

That's a good point.

That's not entirely true.

I couldn't agree more.

Of course.

I'm sorry to disagree with you...

In my experience...

Personally I think...

That's different.

However ...

Exactly

Yes, but don't you think...

On the contrary...

ANEXO 8: Questionário de auto-regulação da actividade 1 - Inglês

Name: _____ number _____

January

Tick according to what you have done

1-How well did I participate?	Yes	More or Less	No
I understood the task/role			
I tried to talk in English			
I managed to communicate			
I used the information to give opinion (agreeing, disagreeing; in my opinion...)			
2-What kind of problems did I feel?	Yes	More or Less	No
I was not motivated			
I was not confident to speak or I was afraid of making mistakes			
I had no ideas/ information about the topic			
I had problems with language			
3- How did I feel about this kind of activity?	Yes	More or Less	No
I feel it improves my oral skills in English			
I enjoyed it because...			
I didn't enjoy it because...			

Adaptado de VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993) *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

ANEXO 9: Role Play

Class D



Bullying: Role Play

- Pay attention to the description of each of the following characters you will need for the *role play* activity.

School Headmaster	Parents (mother or father)	Bully	Bullied
<ul style="list-style-type: none"> - Middle-aged man/woman - Polite - Worried about his/her school - He/she likes discipline - Surprised (the school never had a bullying problem before) 	<ul style="list-style-type: none"> - Caring for his/her son/daughter - Concerned - Shocked 	<ul style="list-style-type: none"> - Physically strong - Aggressive - Controlling - Physically and psychologically violent - Selfish - Arrogant 	<ul style="list-style-type: none"> - Depressed - Sad - Intelligent - Alone - Low self-esteem - Shy

- In the school there is a student that has been bullied (choose the kind of aggression/ describe what happened);
- The student complained to his/her parents
- Mother/father asks for a meeting with the Headmaster.
- The Headmaster arranges a meeting with the parent (mother/father), the bullied (son/daughter) and the bully student;
- In the meeting:
 - The headmaster conducts the conversation
 - Parent/bully/bullied has to present his/her own arguments;
 - The arguments will be evaluated and considered by the Headmaster;
 - The Headmaster must make a decision to stop the behavior (aggression).

ANEXO 10: Questionário de auto-regulação das actividades 2, 3, 4 e 5 – Inglês

English

Class: D

Name: _____ number _____

Tick according to what you have done

1-How well did I participate?	Yes	More or Less	No
I understood the task/role			
I tried to talk in English			
I managed to communicate			
2-What kind of problems did I feel?	Yes	More or Less	No
I was not motivated			
I was not confident to speak or I was afraid of making mistakes			
I had no ideas/ information about the topic			
I had problems with language			
3- How did I feel about this kind of activity?	Yes	More or Less	No
I feel it improves my oral skills in English			
I enjoyed it because...			
I didn't enjoy it because...			

Adaptado de VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993) *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

ANEXO 11: Characteristics of the Media

English

Class: D

Characteristics of the Media

Think about the positive aspects of the media and some problems/weaknesses related to these information tools:

The media	Positive aspects	Problems/weaknesses
Magazines		
Newspapers		
TV		
Radio		
Internet		

ANEXO 12: Before and After the Task

English

Class: D

Buy Nothing Day- Make it public!

- You have to design strategies to publicise the “Buy Nothing Day” movement (posters, leaflets, theatre plays...). You have to speak with each other in English. So, you will need to use certain speaking skills. Assess your oral abilities in the table below before and after the group work.

Self-assessment of oral abilities: What can I do in oral interaction?

√ - No problems

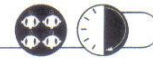
? – Some problems

X – A lot of problems

<i>I can...</i>	Before the task			After the task		
	√	?	X	√	?	X
Understand what people say						
Ask for repetition or clarification when I don't understand						
Reply to what people ask						
Clarify my ideas (repeat, rephrase, simplify...) when other people don't understand me						
Explain / justify my ideas and points of view						
Agree or disagree with others and justify my opinions						
Comment on what other people say						
Give suggestions						
Interrupt when it is appropriate						
Listen attentively to others						
Talk in English all the time						

ANEXO 13: 30 Seconds Talking Game

TIMESAVER SPEAKING ACTIVITIES



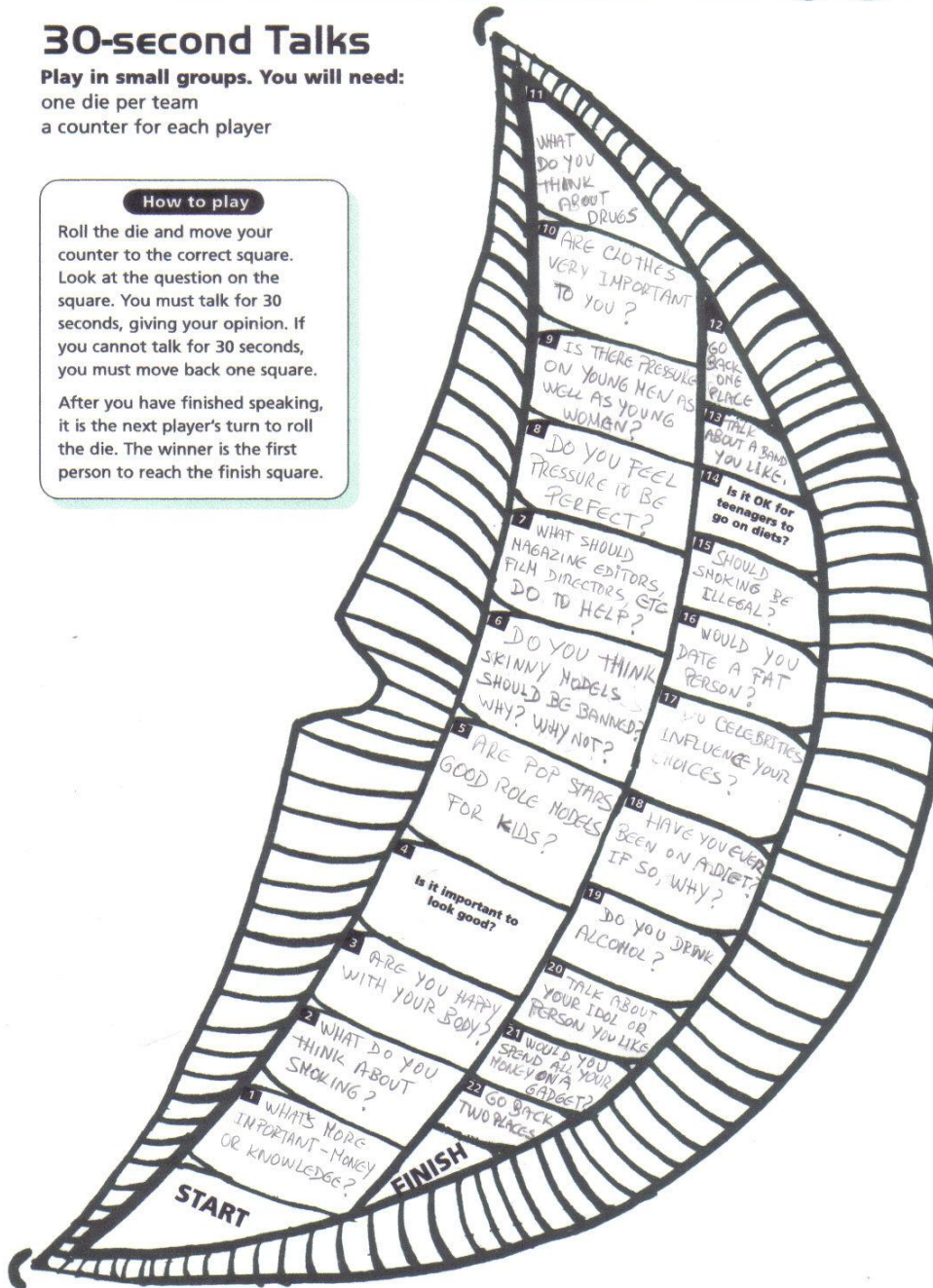
30-second Talks

Play in small groups. You will need:
 one die per team
 a counter for each player

How to play

Roll the die and move your counter to the correct square. Look at the question on the square. You must talk for 30 seconds, giving your opinion. If you cannot talk for 30 seconds, you must move back one square.

After you have finished speaking, it is the next player's turn to roll the die. The winner is the first person to reach the finish square.



ANEXO 14: Pido la voz y la palabra

Clase:E

¡Pido la voz y la palabra!

Para que el debate salga bien no debemos improvisar siempre, por ello vamos a conocer algunas expresiones de uso frecuente en los coloquios. Leámoslas y fijémonos en los ejemplos que ilustran cada situación. ¿Podrías añadir alguno más?

Para ordenar las ideas

En primer lugar... En segundo lugar... Por último...

Ej.: En primer lugar, me gustaría decir que para hablar de este tema tenemos que estar muy bien informados...

Presentar un nuevo argumento o una conclusión

De todas maneras... En cualquier caso...

Ej.: De todas maneras, nos interesa que quede claro que el conflicto lo provocaron...

Valorar los pros y los contras

Por un lado... Por otro... Por una parte... por otra...

Ej.: Por una parte comparto la opinión con mi compañero, pero por la otra, estoy en contra porque...

Añadir algo más a la argumentación

Y también /además/ incluso /otra cosa... Pero sobre todo... Yo diría más...

Ej.: Esta situación es tan grave que incluso deberíamos plantearnos pedir ayuda.

Contraoponer razones

Sin embargo... A pesar de todo... Pero...

Ej.: Todo lo que se ha dicho hasta ahora es cierto, sin embargo debemos tener en cuenta que...

Aludir a un aspecto de la discusión ya planteado

(Con) respecto a... Sobre... En cuanto a (eso de que)...

Ej.: En cuanto a la cuestión de la independencia de la mujer, creo que de momento...

Para interrumpir

Me gustaría decir /añadir una cosa Perdona(-e) que te/le interrumpa...

Ej.: ¡Mira, perdona que te interrumpa! Pero eso no es del todo cierto.

Para no ser interrumpido/a

Espera(-e) un momento, todavía no he terminado ¡Déjeme hablar! ¡No me interrumpa, por favor!

Ej.: ¡Por favor, no me interrumpas! Yo he respetado tu turno, tú ahora respeta el mío.

Pedir acuerdo

¿Es verdad o no? ¿A que tengo razón? ¿No es así?

Ej.: Esto es una verdad evidente, ¿tengo o no tengo razón?

Adaptado de Cea, Ana & Nicolás, Pilar: *Sobresaliente en Derechos Humanos*.2008

ANEXO 15: Questionário de auto-regulação da actividade 1 – Espanhol

Actividades de habla – Hoja de evaluación (enero)

Nombre _____ número _____

Señala la opción que consideras correcta.

1-¿Cómo ha sido mi participación?	Sí	No estoy seguro/a	No
He comprendido la tarea/actividad.			
He intentado hablar en español.			
He conseguido comunicar			
He utilizado las expresiones para expresar opinión			
2- ¿Qué tipo de problemas he sentido?	Sí	No estoy seguro/a	No
No he estado motivado.			
No he tenido confianza /he tenido miedo de cometer errores.			
No he tenido ideas/ información sobre el tema.			
He tenido problemas con el lenguaje			
3- Mi opinión sobre este tipo de actividades.	Sí	No estoy seguro/a	No
Siento que desarrolla mis capacidades en la lengua española			
Me ha gustado porque...			
No me ha gustado porque...			

Adaptado de VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993) *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

ANEXO 16: Questionário de auto-regulação das actividades 2, 3 e 4 – Espanhol

Actividades de habla – Hoja de evaluación

Nombre _____ número _____

Señala la opción que consideras correcta.

1-¿Cómo ha sido mi participación?	Sí	No estoy seguro/a	No
He comprendido la tarea/actividad.			
He intentado hablar en español.			
He conseguido comunicar			
2- ¿Qué tipo de problemas he sentido?	Sí	No estoy seguro/a	No
No he estado motivado.			
No he tenido confianza /he tenido miedo de cometer errores.			
No he tenido ideas/ información sobre el tema.			
He tenido problemas con el lenguaje			
3- Mi opinión sobre este tipo de actividades.	Sí	No estoy seguro/a	No
Siento que desarrolla mis capacidades en la lengua española			
Me ha gustado porque...			
No me ha gustado porque...			

Adaptado de VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993) *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

ANEXO 17: *El Juego del Condicional Simple*

Juego del condicional simple – grupos de 4

Reglas

- Una persona saca una tarjeta y lee su contenido al compañero de la derecha. El compañero deberá decir que haría si estuviera en aquella situación. Después, saca otra tarjeta. El compañero a la derecha deberá contestar.

- No se puede repetir el verbo ya utilizado dos veces. Quien lo haga, estará fuera del juego. Gana quien se queda hasta el final. Las tarjetas se pueden repetir, pero los verbos utilizados para contestar no. Son treinta situaciones.



Te toca la lotería



Eres muy famoso



Encuentras una billetera con mucha plata



Estás en el baño y no hay más papel



Escuchas un ruido y percibes que alguien intenta entrar en tu casa



Estás en la calle y dos chicos empiezan a pelearse



Tienes una entrevista de trabajo en 10 minutos y no consigues salir del embotellamiento



Una grúa lleva tu coche porque aparcaste en lugar prohibido



Te chocas con otro coche y tú eres el culpable.



Encuentras un pelo en tu plato de comida



Encuentras a tu pareja con otra persona



Necesitas hacer un trabajo y te echa a perder la computadora



Vas al supermercado y deja tu coche en el aparcamiento. Cuando vuelves, no está más allá.



Tu y tu mejor amigo(a) están enamorados de la misma persona.



Vas a una elegante fiesta, pero la ropa que llevas es muy inadecuada



Eres invitado a participar de Big Brother Brasil



Descubres una enfermedad muy grave y sólo te resta una semana de vida



Ganas un viaje a cualquier lugar del mundo y sólo puedes llevar a una persona



Tienes que presentar un trabajo, pero te quedas en el blanco delante de las personas



Cenas en un buen restaurante y al final de la comida te das cuenta que olvidaste tu billetera con el dinero y las tarjetas de crédito



Te aparece el genio de la lámpara maravillosa y puedes hacer tres pedidos



Descubres que tu hija de dieciséis años se quedó embarazada



Un amigo que te gusta mucho te pide mucha plata pero se niega a decirte para que necesita



Tu familia se muere por un perro, pero tienes alergia



Un desconocido te saluda en la calle, empieza a hablar como si fueran grandes amigos y te llama por otro nombre



Te quedas preso en el ascensor y tu móvil está sin batería



Estás en una exposición de arte que no te gusta nada. Empiezas a hablar mal de los cuadros con las personas alrededor. De pronto, alguien a tu derecha se presenta como el artista.



Te duermes en la clase de español. De pronto, te despiertas y percibes que la profesora te está preguntando algo



Resuelves intentar una relación con una persona casada. En el primer encuentro, van a un restaurante. Allá desgraciadamente está el(la) compañero(a) de tu compañero(a)



Estás tranquilo en el supermercado. De pronto, dos guardias te piden que saques lo que hay en tus bolsillos y te acusan de robo

Adaptado de *todoele.net*:

http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=3&Actividad_id=182