

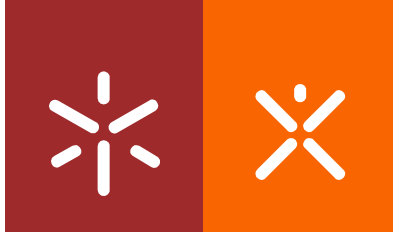


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marisa Isabel Magalhães da Costa

**O desenvolvimento da interação oral nas
aulas de língua materna e de língua estrangeira**

outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marisa Isabel Magalhães da Costa

O desenvolvimento da interação oral nas aulas de língua materna e de língua estrangeira

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação do
Prof. Doutor António Carvalho da Silva
e da
Prof. Doutor Joaquín Nuñez Sabarís

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Marisa Isabel Magalhães da Costa

Endereço eletrónico: marisa.imc@gmail.com

Telefone: 919 477 063

C.C.: 13806628

Título do Relatório:

O desenvolvimento da interação oral nas aulas de língua materna e de língua estrangeira

Supervisores:

Prof. Doutor António Carvalho da Silva

Prof. Doutor Joaquín Nuñez Sabarís

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

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

Universidade do Minho, 29 de outubro de 2013.

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus supervisores de estágio – Prof. Doutor António Carvalho da Silva e Prof. Doutor Joaquín Nuñez Sabarís – e às orientadoras cooperantes – Professora Angelina Rodrigues e Professora Maria José Real –, pelo constante apoio e acompanhamento ao longo de todo o projeto.

Às minhas colegas de estágio, Catarina e Francisca, pelas palavras de alento e pela força que me transmitiram para a conclusão desta fase.

À minha família, José, Maria, Lucas e Bruno, por tornarem possível toda esta jornada, pelo amor incondicional, pelo carinho, pela força e pela compreensão nos momentos mais difíceis.

Ao Aristides, por ser o verdadeiro pilar.

Muito obrigada.

O desenvolvimento da interação oral
nas aulas de língua materna e de língua estrangeira

Marisa Isabel Magalhães da Costa

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do
Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Universidade do Minho – 2013

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário e tem como objetivo documentar o trabalho realizado ao longo do ano letivo 2012/2013 no contexto específico de duas turmas de línguas e níveis distintos: uma do 10.º ano, de Português e outra do 8.º ano, de Espanhol (iniciação).

Este projeto centrou-se no desenvolvimento da subcompetência da interação oral em ambas as línguas, através da implementação diversificada de estratégias e de atividades realizadas essencialmente em grupo.

O enquadramento teórico deste projeto teve três pontos principais: (1) o lugar da interação oral nos vários documentos reguladores oficiais tanto para Português, como para Espanhol, (2) a forma como se processa a avaliação da subcompetência referida e (3) como é possível desenvolver o tema do projeto à luz da literatura especializada: Reyzábal (1993), Cassany (1997), Cazden (1991), Lomas (1997).

Estruturado em dois capítulos fundamentais, este relatório pretende documentar o caminho percorrido ao longo do Estágio Profissional nas diversas fases: diagnóstico, intermédia e final. Na primeira, traçámos o perfil dos grupos-meta em ação e em contexto. A partir dos resultados obtidos, elaborámos um conjunto de estratégias e atividades que pretendiam desenvolver a interação informal em contexto de sala de aula, dotando os alunos de uma subcompetência fundamental para a sua inserção em sociedade e transformando-os em indivíduos culturalmente competentes. Por fim, avaliámos o impacto dessas estratégias, que se revelou positivo, nomeadamente no que diz respeito ao aumento do uso da língua estrangeira em sala de aula e de uma maior consciencialização da importância da interação oral na língua materna.

The Devolvement of Oral Interaction in Native and Foreign Language Classes

Marisa Isabel Magalhães da Costa

Internship Report

Degree in Teaching Portuguese at the 3rd Cycle and Secondary Education and in Spanish for

Basic and Secondary Education

University of Minho – 2013

ABSTRACT

The present report reflects the Professional Internship of the Master's degree in teaching Portuguese and Spanish. It documents the work carried during the school year 2012/2013. Two different groups of students at two different levels and studying different languages are the object of this report: a 10th grade Portuguese Language group and a 8th grade Spanish beginners' level group.

The work focused on the development of an oral interaction sub-competence in both languages by means of applying several strategies and activities essentially carried out within classroom groups.

The theoretical framework of this project had three key points into account: (1) the placement of oral interaction in the regulating official documents, (2) the assessment of this sub-competence and (3) how it is possible to develop the topic of this project in the light of specialized literature: Reyzábal (1993), Cassany (1997), Cazden (1991), Lomas (1997).

The report is divided in two main chapters and provides a perspective of the work done during the Professional Internship in different moments: diagnosis, intermediate and final evaluation. At a first stage, a profile of the target-groups in action and context was drawn. From the results, a set of strategies and activities was elaborated aiming at developing informal interaction in the classroom with the purpose endowing the students with an essential sub-competence for their inclusion in society and their transformation into culturally competent individuals. Finally, we analyzed the impact of those strategies, which was positive, namely in what concerns the more use of foreign language in classroom and a better understanding of the importance of oral interaction in native language.

ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE GERAL.....	ix
ÍNDICE DE TABELAS.....	xi
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....	xii

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

CAPÍTULO I – PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO E CONTEXTO TEÓRICO

1.1. Contexto de Intervenção.....	7
1.1.1. A Escola.....	8
1.1.1.1. Caracterização da Escola.....	8
1.1.1.2. O Projeto Educativo.....	8
1.1.1.3. A Avaliação Externa.....	9
1.1.1.4. O Plano Tecnológico da Educação.....	9
1.1.2. A turma de Português.....	10
1.1.3. A turma de Espanhol.....	12
1.1.4. Os manuais escolares adotados.....	15
1.1.4.1. O manual de Português do 10.º ano: <i>Plural 10</i>	16
1.1.4.2. O manual de Espanhol do 8.º ano: <i>Español 2</i>	19
1.2. Projeto de Intervenção: objetivos e estratégias.....	20
1.2.1. Fase de diagnóstico.....	20
1.2.2. Fase de implementação.....	21
1.2.3. Fase de avaliação.....	22

1.3. O Ensino de Línguas e a interação oral.....	23
1.3.1. Interações orais múltiplas: características e dificuldades.....	23
1.3.2. O trabalho coletivo e a interação oral.....	26
1.3.3. A competência estratégica e a pedagogia para a autonomia.....	29
1.3.4. Os documentos orientadores.....	31
1.3.4.1. O <i>Programa de Português</i>	31
1.3.4.2. O <i>Programa de Espanhol</i>	32
1.3.4.3. O <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> e o <i>Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas</i>	34
1.3.5. A avaliação da interação oral.....	35

CAPÍTULO II – ENSINO DA INTERAÇÃO ORAL: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

2.1. Descrição e análise do processo de Intervenção.....	42
2.1.1. Fase de diagnóstico.....	43
2.1.1.1. Português.....	43
2.1.1.2. Espanhol.....	46
2.1.1.3. Conclusões preliminares.....	48
2.1.2. Fase de implementação.....	53
2.1.3.1. Atividades nas aulas de língua materna.....	53
2.1.3.2. Atividades nas aulas de língua estrangeira.....	54
2.1.3. Fase final.....	57
2.1.3.1. Português.....	57
2.2.3.2. Espanhol.....	58
2.1.4. Apreciação global.....	59
2.1.4.1. As estratégias implementadas, as competências desenvolvidas e a sua relação com o Projeto de Intervenção	58
2.1.4.2. Análise dos resultados na fase de implementação e na fase final de implementação do Projeto.....	62

CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DO PROJETO

3.1. Considerações finais.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
ANEXOS.....	79
Anexo 1: Registo de observação de aulas - Português.....	81
Anexo 2: Registo de observação de aulas - Espanhol	85
Anexo 3: Grelha de autoavaliação dos debates.....	89
Anexo 4: Grelha de heteroavaliação dos debates.....	93
Anexo 5: Questionário para a autoavaliação inicial das características pessoais na comunicação oral – Português.....	95
Anexo 6: Questionário de avaliação das aulas da Professora Estagiária – Português.....	99
Anexo 7: Grelha de auto e heteroavaliação – Espanhol.....	101
Anexo 8: Questionário para a autoavaliação inicial das características pessoais na comunicação oral – Espanhol.....	103
Anexo 9: Questionário de avaliação das aulas da Professora Estagiária – Espanhol.....	107
Anexo 10: Ficha de trabalho - Imagens esquemáticas representativas da comunicação oral.....	109
Anexo 11: Ficha de trabalho – Discurso oral e discurso escrito.....	111
Anexo 12: Questionário para a autoavaliação final das características pessoais na comunicação oral – Português.....	113
Anexo 13: Grelha de observação direta da interação oral – Espanhol.....	117
Anexo 14: Questionário para a autoavaliação final das características pessoais na comunicação oral – Espanhol.....	119

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Média dos resultados da avaliação diagnóstica de Português.....	48
Tabela 2: Média dos resultados da avaliação diagnóstica de Espanhol.....	50
Tabela 3: Média dos resultados da avaliação diagnóstica e intermédia de Português.....	63
Tabela 4: Média dos resultados da avaliação diagnóstica, intermédia e final de Português..	64
Tabela 5: Média dos resultados da avaliação intermédia de Espanhol.....	66
Tabela 6: Média dos resultados da avaliação intermédia e final de Espanhol.....	67

ÍNDICES DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Capa do manual escolar de Português (10.º ano).....	16
Ilustração 2: O Debate, p. 77 do manual escolar de Português (10.º ano).....	18
Ilustração 3: Capa do manual escolar de Espanhol (8.º ano).....	19

INTRODUÇÃO

Se olharmos para aquele que foi o nosso trajeto escolar e acadêmico enquanto discentes, mais concretamente para a estrutura das nossas aulas, facilmente perceberemos que grande parte da transmissão dos conhecimentos foi feita de forma oral. Desde o simples perguntar e responder, explicar e analisar, até argumentar e refletir, a transmissão oral dos conhecimentos teve sempre um peso considerável na formação dos discentes (Tusón, 2003). Neste sentido, percebemos que estas trocas verbais orais não são exclusivas das aulas de língua ou de literatura, mas antes abrangem todas as disciplinas do currículo e todos os professores que, independentemente da sua área de especialização, “actuam como modelos de acção linguística e comunicativa” (*idem*: 73).

De resto, enquanto membro inserido numa sociedade, o ser humano, numa fase inicial, usa apenas a língua oral para comunicar com os outros. E esta comunicação “implica, desde o primeiro momento, interacção” (Teixeira, 2010: 17).

Apesar de ultimamente termos assistido a uma mudança de paradigma, a verdade é que a expressão oral, e mais especificamente a interação, foi alvo de negligência por parte, por um lado, de investigadores e, por consequência, dos professores em sala de aula durante um longo período de tempo. Acreditando que se tratava de uma competência adquirida naturalmente, uma vez que era utilizada desde o primeiro contacto, não era objeto de prática e de aprendizagem. No entanto, esta conceção da competência foi sendo alterada ao longo dos anos. De resto, temos assistido a um grande volume de publicações e investigações especificamente no âmbito da didática relacionada com a interação oral (Cassany, 1997, Reyzábal, 1993, Tusón, 2003, Lomas, 1997, Escobar & Nussbaum, 2010, entre muitos outros) que tem produzido algum efeito nas escolas.

No entanto, tal como pudemos confirmar através da observação das aulas durante o ano letivo no qual se implementou este Projeto, as atividades de interação oral levadas à sala de aula estavam quase sempre ao serviço de ativação de conhecimentos prévios e não eram objeto de avaliação. Avaliava-se a expressão oral, mais especificamente a exposição oral, através de apresentações preparadas previamente sobre um tema específico.

Por vezes, e mais frequentemente nas aulas de língua estrangeira, as atividades típicas de interação oral propostas nas aulas em pouco ou nada desenvolviam realmente esta subcompetência. De forma geral, uma das atividades consistia em preparar um diálogo em pares num contexto específico, com papéis pré-definidos, e apresenta-los à restante turma. Na nossa ótica, as atividades deste género não passavam de exposições orais, uma vez que, além de os

alunos prepararem a tarefa na língua materna, decoravam as falas e limitavam-se a debitá-las posteriormente. E era esta falsa interação oral que era avaliada, sob o pretexto de haver “diálogo” entre os colegas.

Enquanto opositores desta perspectiva da interação oral, o nosso Projeto, que ganhou forma através do Estágio Profissional e que está relatado no presente Relatório, tentou trabalhar *efetivamente* a subcompetência da interação oral. Para tal, além de pequenas tarefas realizadas em pares, introduzimos outras atividades nas quais os alunos tinham de manter interações (diálogos) reais e não planeados. Na disciplina de Português, e respeitando os conteúdos programáticos propostos por Seixas *et alii* (2001), propusemos a realização de dois debates e de uma entrevista autobiográfica. Já na de Espanhol, o nosso principal objetivo passou por incrementar o uso da língua-meta na realização das diversas atividades propostas. Para tal, os alunos reuniram-se em pequenos grupos pré-estabelecidos e mantidos ao longo de toda a intervenção e, para preparar a atividade final, tiveram de interagir sempre em Espanhol.

Desta forma, estávamos a potenciar o desenvolvimento da interação em ambas as línguas mas de forma autónoma, através do recurso à competência estratégica e à auto e heteroavaliação. De forma consciente, os alunos avaliaram as suas perceções quanto ao seu progresso e aos objetivos que pretendiam alcançar.

Posto isto, este Relatório de Estágio está composto essencialmente por três capítulos fundamentais. No primeiro, fizemos a contextualização do meio escolar no qual se implementou este Projeto, nomeadamente da Escola e das turmas de Português e de Espanhol. Ainda no mesmo apartado, passámos à justificação das escolhas metodológicas feitas, bem como da atividades levadas a sala de aula e do modelo de avaliação utilizado.

Em seguida, debruçámo-nos sobre a Intervenção Pedagógica nas três fases de aplicação (avaliação diagnóstica, intermédia e final), documentando as principais atividades implementadas no âmbito da interação oral. Paralelamente, analisámos os resultados obtidos em cada uma das fases e a sua relação com os objetivos a que nos propusemos.

Finalmente, tecemos algumas considerações finais, avaliando a pertinência do Projeto e a sua importância para a nossa vida profissional futura. Neste último capítulo, concluímos que, em primeiro lugar, a divisão da Intervenção Pedagógica em três fases foi realmente importante, uma vez que nos permitiu aplicar estratégias, avaliar o seu impacto, analisar os resultados obtidos e reaplicar novas atividades. Em segundo, a mudança de perspectiva relativamente à subcompetência da interação oral motivou os alunos e deu-lhes uma nova visão sobre a sua

importância. Por fim, permitiu-nos, enquanto profissionais, consciencializar-nos da complexidade do sistema de ensino e deu-nos bases para melhorar e aprofundar a nossa profissão, tornando-nos cada vez melhor.

CAPÍTULO I
CONTEXTO TEÓRICO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

CAPÍTULO I - CONTEXTO TEÓRICO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

O presente capítulo visa enquadrar toda a Intervenção Pedagógica a nível contextual e teórico. Para tal, dividimo-lo em três partes.

Na primeira, detalharemos o contexto no qual foi implementado o nosso Projeto de Intervenção, através da caracterização da Escola, das turmas de Português e de Espanhol e dos manuais adotados em cada uma das disciplinas.

Em seguida, indicaremos os objetivos principais do nosso Projeto, segundo as três fases de implementação do mesmo: diagnóstica, intermédia e final.

Finalmente, explicaremos e analisaremos o tema da nossa Intervenção – a interação oral – à luz de diversos autores que foram preponderantes para a execução de todo o Estágio Profissional. Neste subcapítulo, discutiremos a pertinência do tema, bem como as suas características e dificuldades tanto para o professor, como para os alunos. Posteriormente, lançaremos um olhar crítico sobre como tem sido abordada a interação oral na sala de aula, propondo uma alternativa pedagógica. Por último, abordaremos quatro documentos fundamentais para o ensino do par de línguas Português/Espanhol: de Seixas *et alii* (2001), o *Programa de Português do 10.º, 11.º e 12.º anos*; do Ministério da Educação (1997), o *Programa de Espanhol do Ensino Básico (3.º ciclo)*; de Instituto Cervantes (2008), o *Plan curricular del Instituto Cervantes*; e do Conselho da Europa (2001), o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*.

1.1. Contexto de Intervenção

Nos pontos que se seguem, descreveremos sumariamente qual o contexto no qual foi aplicado o nosso Projeto de Intervenção. Em primeiro lugar, faremos a caracterização da Escola, tendo em conta o seu Projeto Educativo, os resultados da sua avaliação externa e o seu Plano Tecnológico da Educação. Seguidamente, descreveremos e analisaremos a primeira fase do nosso estágio profissional, nomeadamente no que diz respeito à observação de aulas das orientadoras cooperantes da Escola. Por fim, faremos uma breve análise dos manuais escolares de ambas as disciplinas (Português/Espanhol), fundamental para a justificação de algumas das nossas escolhas metodológicas.

1.1.1. A Escola

Acreditando que só com um conhecimento fundamentado da Escola na qual foi implementado o Projeto seria possível construir uma perspetiva sólida do ambiente educativo, fizemos uma caracterização da Escola Secundária de Maximinos baseada nos documentos de referência disponíveis para o efeito, nomeadamente no seu Projeto Educativo, nos dados disponíveis no Sítio do Agrupamento, nas remodelações da Escola tendo em conta o Plano Tecnológico da Educação e, da Inspeção Geral da Educação (2010), a *Avaliação Externa* da Escola (antes de se transformar em Agrupamento).

1.1.1.1. Caracterização da Escola

A Escola onde foi realizada a prática pedagógica situa-se na zona oeste de Braga, sendo, das escolas secundárias da cidade, a única que se encontra na sua periferia (Inspeção-Geral da Educação, 2010: 3). Em funcionamento desde 1986, há três anos, a Escola Secundária de Maximinos passou a estar integrada numa “unidade administrativa de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (Dec. Lei n.º 75/2008 de 22 de abril de 2008: 2344). “A 1 de Agosto de 2010, por decisão da tutela, foi criado o Agrupamento de Escolas de Maximinos, resultante da fusão entre a Escola Secundária de Maximinos e o Agrupamento de Escolas Oeste da Colina”¹.

Dada a realidade socioeconómica que circunda o Agrupamento, a sua área de ação abrange uma classe social considerada média-baixa. Este contexto socioeconómico cultural suburbano compreende uma maioria de famílias com pais trabalhadores manuais (indústria, comércio e serviços – 82,7%) e com habilitações académicas baixas (74,4% têm formação entre o 1.º e o 3.º ciclo) (cf. *sítio* do Agrupamento).

1.1.1.2. O Projeto Educativo

Devido à recente modificação na rede escolar, o Agrupamento de Escolas de Maximinos não possuía, até à data, um Projeto Educativo definitivo. O que estava disponível encontrava-se *online* e, a partir daí, foi possível retirar algumas informações. Cientes do contexto socioeconómico que circunscrevia o Agrupamento, este tinha como principais objetivos a “formação de jovens cidadãos que seguem para o nível superior de ensino ou se integram profissionalmente na vida activa”, possibilitando “aos alunos a chegada ao ensino superior ou a integração no mundo

¹ Fonte: Informação retirada do *sítio do Agrupamento de Escolas de Maximinos*, a 23.11.2012.

do trabalho em condições (competências e atitudes) de sucesso futuro”, nomeadamente através da consolidação da oferta “do ensino nas vertentes educação e formação e ensino profissional, bem como a valorização da inserção profissional”.

1.1.1.3. A Avaliação Externa

A criação de objetivos realistas que fossem ao encontro das necessidades do contexto que servia teve um resultado positivo para a Inspeção-Geral da Educação (2010: 4). Neste sentido, a Escola obteve as seguintes classificações nos diferentes domínios:

1. Resultados: BOM, sendo que, em 2009, “as taxas de transição/conclusão do 3.º Ciclo e do ensino secundário foram superiores às nacionais” (*Idem*: 3);
2. Prestação do Serviço Educativo: MUITO BOM, evidenciando a excelente articulação das diferentes estruturas de coordenação educativa;
3. Organização e Gestão Escolar: MUITO BOM;
4. Liderança: MUITO BOM, demonstrando uma visão estratégica orientada, clara e avaliável;
5. Capacidade de autorregulação e de melhoria da Escola: BOM.

Assim sendo, como oportunidade de evolução da Escola é apontada “a possível melhoria da qualificação académica e pessoal dos jovens e adultos nos próximos anos [que] poderá traduzir-se no aumento das expectativas da comunidade local face à escola”. Como constrangimento, ainda que não seja da responsabilidade dos órgãos internos da Escola, a Inspeção-Geral da Educação (2010: 3) aponta as “fracas condições dos laboratórios de ciências e a inexistência de pavilhão gimnodesportivo [que] poderão condicionar o integral desenvolvimento do currículo”.

1.1.1.4. O Plano Tecnológico da Educação

Apesar de não ter sido alvo de modernização profunda, à semelhança de outras escolas do concelho de Braga, a Escola Secundária de Maximinos encontra-se bem equipada no que diz respeito a equipamentos informáticos e tecnológicos, facilitando, desta forma, a recolha de informação que se revelará necessária aquando da implementação de algumas atividades na Intervenção Pedagógica.

A nível tecnológico, estão disponíveis computadores e projetores em todas as salas, além de haver mais equipamentos passíveis de livre utilização por parte dos discentes na Biblioteca Escolar (computadores, leitores de DVD's e de CD's e televisões).

No que toca a recursos digitais e informáticos, a Escola conta com a plataforma *moodle* e com a *dokeos* (elearning no 1.º ciclo), além de um *portal de recursos* aberto a toda a comunidade, de *webmail* e de rede local e de internet disponível em todo o espaço escolar.

Em síntese, concluímos que o facto de a Escola ainda não possuir um Projeto Educativo definitivo poderia causar-nos algum entrave, na medida em que este seria um documento orientador e estrutural para a nossa Intervenção. Todavia, tentámos colmatar essas dificuldades com a parca informação disponível no sítio do Agrupamento e através dos diálogos mantidos com as orientadoras cooperantes e com os órgãos da direção da Escola. Relativamente à avaliação externa, percebemos que, apesar das carências apontadas, eram feitos esforços significativos tendo em vista superar essas dificuldades. Já no que diz respeito aos recursos disponíveis, podemos concluir que a Escola se encontrava bem equipada, permitindo-nos recorrer a estes instrumentos em caso de necessidade.

1.1.2. A turma de Português

Na fase inicial da Intervenção Pedagógica – a observação de aulas –, verificámos que seria necessário criar um suporte prático que permitisse uma recolha de informação mais organizada e sistemática. Neste sentido, adaptámos uma tabela de observação (Cf. Anexo 1) cujos aspetos a analisar incidiam fundamentalmente sobre o tema da Intervenção Pedagógica: a organização espacial da sala, a interação oral, o discurso do professor e dos alunos e o clima na sala de aula. Como se tratava de duas línguas distintas, adaptámos uma para a língua materna e outra para a língua estrangeira. No entanto, devemos dizer que, apesar do uso das grelhas ter sido fundamental para uma recolha de dados mais eficaz, não raras vezes houve situações em sala de aula, quer na língua materna, como na língua estrangeira, que foram registadas de uma forma mais livre, sem a focalização a que obrigava as ditas grelhas. De resto, segundo Vieira & Moreira (2011: 33), há várias “modalidades de observação quanto ao seu grau de *estruturação* (...) e de *focalização*”. A primeira a que nos referimos, materializada através de grelhas, visa “analisar mais de perto as práticas pedagógicas, definindo-se parâmetros de observação definidos”. Não obstante as suas vantagens, esta modalidade pode conduzir a “uma redução do campo de análise (...) o que por sua vez limita a comunicação acerca da aula, podendo levar à exclusão de assuntos que seria

importante discutir”. Para evitar que tal acontecesse, decidimos incluir uma forma de registo mais livre, através de uma “observação não estruturada e não focalizada” (correspondendo, portanto, a uma “observação naturalista”), “em que os registos do observador são livres” (*ibidem*).

Posto isto, passaremos, então, à análise dos dados obtidos através da observação direta da turma de Português. A nível comportamental, verificou-se que havia alguns problemas. Os alunos, maioritariamente do sexo masculino, desconcentravam-se facilmente e perdiam o interesse pela aula e pelos conteúdos que estavam a ser abordados. Apesar da insistência da orientadora cooperante em manter o mesmo nível de interesse de todos os alunos, revelou-se muito difícil conquistar a atenção dos mesmos. Sobre este facto, percebemos, desde logo, que os alunos se mostravam mais recetivos quando as atividades eram mais práticas e feitas em grupo. Desta forma, achamos que deveríamos criar unidades didáticas que privilegiassem esta modalidade de trabalho.

Relativamente ao tema do nosso Projeto de Intervenção, foi perceptível que a interação oral na sala de aula era iniciada e mantida de uma forma unidirecional. Quer isto dizer que os turnos eram iniciados sistematicamente pela professora, quase sempre através de uma pergunta. Os poucos alunos que respondiam pediam a palavra levantando a mão. Esta estratégia podia ser positiva para manter uma interação organizada; no entanto, cremos que devia também ser minimizada, uma vez que provavelmente diminuiria a fluidez do discurso dos discentes.

Quando os alunos não se demonstravam muito participativos, a orientadora cooperante solicitava a intervenção de um aluno em específico. Muitas vezes, o discente em questão optava por não responder e a orientadora passava a palavra a outro estudante. Apesar de ser compreensível esta estratégia, porquanto poderia haver momentos de silêncio na sala de aula, seria preferível evitá-la, uma vez que se corria o risco de desmotivar os alunos que tinham mais dificuldades ou aqueles que não demonstravam tanto interesse. Como alternativa, perante uma situação similar, poder-se-ia repetir a questão, formulá-la de outra forma ou apresentar alguns pontos de vista para que os alunos concordassem ou corroborassem. Se, mesmo assim, houvesse ainda algum bloqueio, o recurso ao *feedback* positivo poderia revelar-se uma boa estratégia.

No decorrer das aulas observadas de Português, verificou-se também que os alunos mantinham muitas conversas paralelas entre eles, o que permitiu concluir que teriam uma grande apetência para esta competência, apesar de não a usarem de uma forma pedagogicamente correta. Nestes espaços de trocas verbais informais (e mesmo quando interagiam com a

orientadora cooperante), foi perceptível também que os alunos não tinham um cuidado acrescido na forma como falavam, transportando o vocabulário que usavam nos intervalos para o ambiente de sala de aula. Quando o faziam com a orientadora cooperante, raramente eram corrigidos neste sentido, o que os levava a continuar com o mesmo registo. Sendo uma aula de língua materna, ao longo da Intervenção Pedagógica, deveríamos criar algumas estratégias para evitar esta situação, desde sensibilizá-los para a diferença de contextos até conseguir o uso efetivo de distintos registos de língua.

Relativamente às atividades implementadas relacionadas com a interação oral, pudemos concluir que não foram criados momentos específicos destinados ao desenvolvimento desta competência. As interações eram utilizadas essencialmente como ativação de conhecimentos prévios, como introdução aos conteúdos (tal como dissemos, através de turnos de pergunta → resposta) e como verificação da aquisição de conhecimentos.

1.1.3. A turma de Espanhol

Os dados apresentados em seguida foram obtidos através da observação direta das aulas da orientadora cooperante (com ajuda do suporte criado para o efeito – Cf. Anexo 2) e de dois instrumentos de recolha de informação: por um lado, os documentos fornecidos pela escola (Projeto Curricular de Turma) e, por outro, um questionário aplicado aquando da fase de diagnóstico da Intervenção Pedagógica. Neste subcapítulo, à semelhança da turma de Português, faremos a contextualização geral da turma, incidindo a atenção em algumas questões relacionadas com a interação oral. Todavia, esta parte será mais exaustiva na descrição e análise da Intervenção Pedagógica, uma vez que a avaliação diagnóstica foi concluída durante a *ação*.

A fase de observação de aulas da orientadora cooperante foi mais reduzida, devido à necessidade de antecipar a Intervenção Pedagógica. Assim, esta primeira fase decorreu entre o mês de outubro e o mês de dezembro. O nosso núcleo de estágio assistiu de forma regular a 90 minutos de aula, reunindo todas as quartas-feiras para discutir e refletir sobre algumas questões particulares levantadas no decorrer das sessões, tais como algumas escolhas metodológicas, o comportamento dos alunos ou a motivação dos mesmos para a disciplina.

Assim, no que diz respeito ao comportamento dos discentes, verificámos que não havia tantos problemas como no caso de Português. Os alunos apresentavam-se mais serenos, apesar de haver também conversas paralelas. No entanto, é importante lembrar que se tratava de

alunos cuja média de idades ronda os treze anos, pelo que é natural uma certa inquietação. Todavia, verificámos que participavam com muita frequência nas aulas. Este nível de participação era elevado entre os discentes e era visto como uma competição saudável, porquanto queriam demonstrar que dominavam os conteúdos que estavam a ser explorados. Grande parte das vezes, a orientadora cooperante não tinha necessidade de pedir a intervenção dos discentes, uma vez que eles próprios pontificavam-se a responder às questões, ou inclusivamente a dar a sua opinião pessoal relativamente aos temas em questão. Com isto, percebemos que não haveria problemas demasiado evidentes no envolvimento dos alunos na aula, uma vez que, de uma forma geral, todos eles possuíam uma motivação intrínseca.

No entanto, percebemos que esta participação era feita essencialmente na língua materna, ou seja, em Português. Apesar de a orientadora cooperante se expressar sempre em Espanhol, os alunos compreendiam o que lhes era pedido mas optavam por não responder na mesma língua. Portanto, aquilo que se tinha demonstrado ser uma qualidade (a significativa participação dos alunos) podia revelar-se uma dificuldade, com a falta de hábito do uso da língua estrangeira. Todavia, a determinada altura, a orientadora cooperante começou a pedir que participassem em Espanhol e foi possível ver que alguns dos alunos acatavam esse pedido e, embora a custo, conseguiam expor algumas ideias.

No que diz respeito à interação oral professora \leftrightarrow alunos, tal como na disciplina de Português, também na de Espanhol esta competência estava ao serviço da ativação de conhecimentos prévios e da resposta a determinados exercícios (leitura de respostas), ou seja, da verificação de aquisição de conhecimentos. Já no que toca à interação alunos \leftrightarrow alunos, nomeadamente em trabalhos de pares, o uso da língua estrangeira era absolutamente nulo. Por uma questão de comodidade e de rapidez na resolução dos exercícios, os alunos optavam por utilizar o Português, não compreendendo as vantagens do uso do Espanhol nos trabalhos realizados com os colegas. Os alunos não viam aquele espaço de trabalho como um excelente momento de desenvolver a sua interação na língua-meta com os colegas, talvez porque nunca lhes havia sido pedido nada semelhante ao longo dos seus percursos escolares. Com base nestas observações, concluímos que, pelo recurso a algumas estratégias específicas, poderíamos fomentar o uso da língua estrangeira em várias dinâmicas de trabalho, desde que isso fosse feito de uma forma dinâmica e atrativa.

Relativamente às competências de *recepção*, nas quais “o utilizador/aprendente recebe um texto de um ou mais falantes ou escritores, geralmente à distância, e não tem que dar uma resposta” (Conselho da Europa, 2001: 143), os alunos enquadravam-se no nível A2 (Utilizador Elementar – Nível Elementar), isto segundo o mesmo documento. Neste nível, deveriam ser capazes de “compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata” (*idem*: 49), bem como comunicar em atividades “que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais” (*idem*: 49).

Relativamente às competências de *produção*, nas quais é produzido “um texto oral ou escrito, recebido, geralmente à distância, por um ou mais ouvintes ou leitores a quem não é pedida nenhuma resposta” (*idem* 142), os alunos inseriam-se no nível A1.2, segundo o qual deveriam ser capazes “de comunicar de forma simples”, com a ajuda do interlocutor, “sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa” (*idem*: 54).

Neste quadro, poderíamos implementar algumas estratégias para colmatar as dificuldades e carências sinalizadas nesta primeira fase de observação das aulas em ambas as disciplinas. Em seguida, apresentaremos algumas delas.

Em primeiro lugar, para evitar o desinteresse dos alunos (principalmente na disciplina de Português), proporíamos a criação de atividades motivadoras que incluíssem o recurso às novas tecnologias e que potenciassem os trabalhos de grupo. De resto, no questionário socioeconómico elaborado pela escola, 20% dos alunos de Português afirmaram que preferiam aulas experimentais. Já no questionário de avaliação diagnóstica elaborado pela professora estagiária, 65% dos alunos desejavam trabalhar em grupo e 25% tinham preferência pelos trabalhos em pares. Relativamente às atividades preferidas em sala de aula, 28% indicaram os debates e 22% preferiam atividades que implicassem o uso das tecnologias. Já os alunos de Espanhol afirmaram que preferiam trabalhar em grupo ou em pares (99%), referindo que as atividades de que mais gostavam se prendem com a expressão oral: 31% indicou que preferia atividades que fomentassem o diálogo com os colegas, 16% voltou a referir os trabalhos de grupo/pares como atividades preferidas e ainda 12% indicou as dramatizações como as atividades que mais gostavam de realizar em sala de aula. No entanto, no capítulo dedicado à avaliação diagnóstica, explorar-se-á e analisar-se-á um pouco mais detalhadamente os resultados obtidos através dos questionários já referidos.

Portanto, e tendo em conta estes resultados, se se tentasse ir ao encontro das suas preferências, provavelmente seria possível cativar e motivar mais os grupos meta.

Relacionada com a forma de trabalho e com o tema do nosso Projeto de Intervenção, a criação de espaços de trabalho em grupo e em pares e, simultaneamente, a promoção da interação oral no seio desse trabalho poderiam ser vantajosos, uma vez que, de forma inconsciente, estaríamos a promover um uso correto da língua materna em sala de aula e a suprimir o medo de se expor em frente à turma e perante a professora. Já na língua estrangeira, os benefícios seriam também bastante relevantes. Ao terem de utilizar a língua-meta nos trabalhos de grupo, usando-a, portanto, como *língua de trabalho*, os alunos ampliariam os seus conhecimentos e as suas habilidades no que diz respeito à interação oral, uma vez que teriam como parceiros os seus colegas. Esta dinâmica de grupo potenciaria, assim, uma maior facilidade na expressão oral, na medida em que a correção seria feita a partir dos pares, ou seja, de alguém que estava numa situação de igualdade. Numa fase inicial, no caso da língua estrangeira, mais do que a preocupação com a correção das intervenções, o mais importante seria estimular o uso do Espanhol, ou seja, favorecer as intervenções despreocupadas e fluidas. Só numa fase posterior se deveria focar a atenção na correção das interações.

Neste sentido, as atividades implementadas teriam de estar relacionadas com estes aspetos. Para tal, poder-se-ia recorrer não só às interações mantidas entre professor \leftrightarrow aluno, mas também entre aluno \leftrightarrow aluno, nomeadamente através do recurso aos debates, às entrevistas, às trocas de opiniões e aos trabalhos de grupo.

1.1.4. Os manuais escolares adotados

Além dos dados referidos anteriormente relacionados com a Escola e com as turmas, achamos que, logo desde o início da Intervenção Pedagógica, deveríamos analisar os manuais escolares de ambas as disciplinas, de forma a decidir se deveríamos ou não criar materiais de apoio complementares.

Para Rangel (2005: 25), um material didático é “qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem”. Assim sendo, podemos considerar que uma caneta, tal como afirma o próprio, é considerado um material didático. O que difere esta caneta do presente manual é a sua especificação, uma vez que “quanto menos especializados eles forem [os materiais didáticos], maior o grau de elaboração e de intencionalidade pedagógica do professor” (*idem*: 26).

Historicamente, sempre foi dada muita importância ao manual escolar. Desde muito cedo, este era um recurso utilizado como forma de apoio às lições, na medida em que todos os alunos possuíam os mesmos textos e, portanto, partilhavam o mesmo conhecimento.

Hoje em dia, este pressuposto mantém-se. Este recurso mostra-se como um instrumento de “recontextualização pedagógica”, assumindo-se como “protagonistas no sistema de ensino-aprendizagem”. Assim, são considerados como as “ferramentas de trabalho que têm hoje uma maior projecção nas actividades quotidianas dentro e fora da sala de aula, e em contexto multidisciplinar” (Custódio, 2009: 148).

Apesar da crescente qualidade destes materiais de apoio, enquanto professores, temos de saber avaliá-los e analisá-los criticamente, percebendo se respeitam as especificidades de cada turma e se trabalham as diversas competências de igual forma, nomeadamente a escrita, a leitura, a expressão oral e o funcionamento da língua. É precisamente por estas últimas razões que quisemos analisar os materiais escolares tanto de Português como de Espanhol, sobretudo no que diz respeito à interação oral. Respeitando a estrutura até aqui utilizada, começaremos pelo manual da língua materna.

1.1.4.1. O manual de Português do 10.º ano: *Plural 10*

O manual de Português adotado na Escola para o 10.º ano de escolaridade intitula-se *Plural 10*, da Lisboa Editora, e tem como autores Elisa Costa Pinto, Paula Fonseca e Vera Saraiva Baptista (2010).

No que respeita aos componentes que fazem parte do material didático, este é constituído *fisicamente* pelo livro do aluno e pelo respetivo caderno de actividades. Como suporte, é ainda disponibilizado o livro do professor, em exclusivo para os docentes da disciplina.

No entanto, são também disponibilizados outros recursos, mas *online*. No sítio da Porto Editora (representante da editora deste manual), mais precisamente no “Banco de Recursos Interativos para Professores” (BRIP), estão disponíveis para os docentes várias fichas teóricas de apoio, diversos materiais para impressão, animações, imagens e vídeos



Ilustração 1 – Capa do manual escolar de Português (10.º ano)

relacionados com os conteúdos, exercícios interativos, textos e artigos de referência, bem como sequências de aprendizagem para projeção e a possibilidade de acesso ao *e-manual*.

Depois de uma sucinta apresentação do manual escolar, pretendemos agora analisar o contributo do mesmo para o desenvolvimento da expressão oral, mais especificamente no que diz respeito ao tema da nossa Intervenção Pedagógica supervisionada.

Tendo em conta que toda a Intervenção Pedagógica se circunscreveu às duas primeiras sequências, achamos que deveríamos centrar a nossa análise nestas duas partes.

Logo no início do material (na sua apresentação), os autores apresentam um conjunto de estratégias que serão aplicadas para o desenvolvimento desta competência, nomeadamente no que toca a “situações de uso do oral em interação” (Pinto *et alii*, 2010:18). Vejamos algumas:

- “Partilha de vivências e experiências pessoais;
- Troca de pontos de vista sobre assuntos diversos;
- Discussão de textos lidos, imagens observadas, filmes visionados;
- Confronto de experiências de leitura;
- Relato oral de situação lida ou vivida;
- Intervenção em debates sobre temas variados”.

Como concretização destas mesmas estratégias, podemos enunciar algumas das atividades que são propostas na “Sequência 1”:

- Página 39: “Faz o relato oral da situação evocada no texto 1”;
- Página 43: “Discute, oralmente, com os teus colegas, cada um dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos transcritos na página anterior”;
- Página 49: “Ouve e vê atentamente a gravação de excertos acima referenciadas. Toma as notas que te permitam identificar os assuntos abordados, retirar as ideias mais importantes e apreciar a qualidade da entrevista”.

Passando agora para alguns exemplos de atividades na “Sequência 2”, podemos comprovar que são bastante mais escassos. Quase todas as atividades propostas são relacionadas com a exposição oral e não com a interação. É curioso verificar que tal acontece numa sequência dedicada em exclusivo aos textos autobiográficos. Achamos que, dada a importância que desde

sempre foi atribuída à leitura, os autores deste material didático acabaram por não se debruçar muito sobre a interação oral. Nem tão-pouco há referência à discussão de ideias ou à realização de um debate; como já dissemos, as atividades relacionam-se com a exposição oral, nomeadamente na exposição de experiências pessoais ou dos resultados obtidos em trabalhos feitos fora do contexto de sala de aula.

Também não deixa de ser notória a inexistência de grelhas de avaliação direcionadas para o aluno no que diz respeito à interação oral, tal como dissemos, de uma forma geral, na análise geral do manual. Esta destreza, ao longo do material didático, não é vista como um fim em si própria, ou seja, está sempre ao serviço de um outro conteúdo: ativação de conhecimentos

prévios, introdução ao tema ou conclusão do mesmo.

Além disso, verificamos que só num momento é que os autores expõem

teoricamente algumas das características da interação oral, no que diz respeito ao debate. Ainda assim,

estamos a falar de meia página de informação

expositiva, não dando a possibilidade aos alunos de manusear a informação

nem de terem acesso a um modelo.

DEBATE

Quando participamos num debate, devemos ter o cuidado de observar algumas regras imprescindíveis para que a troca de pontos de vista seja possível e frutuosa.

Para isso, os intervenientes devem:

- ouvir os outros com atenção e usar da palavra apenas na sua vez;
- retomar pontos de vista já apresentados apenas quando pretendem acrescentar alguma ideia;
- não se afastar do tema, articulando o seu ponto de vista com o(s) ponto(s) de vista já apresentado(s);
- usar uma linguagem clara, concisa, num registo adequado;
- usar um volume de voz bem audível e uma entoação expressiva.

Além disso, para apoiar a sua intervenção, os intervenientes podem socorrer-se de algumas expressões introdutoras ou articuladoras do seu discurso. Alguns exemplos:

Dar opinião	<i>no meu ponto de vista, sou da opinião que, considero, a meu ver, acredito que</i>
Esclarecer / Explicar	<i>o que eu quero dizer, ou seja, por outras palavras, significa que, gostaria de esclarecer, explicitando melhor</i>
Concordar	<i>concordo em alguns aspectos, concordo em absoluto, estou plenamente de acordo</i>
Discordar	<i>não posso concordar, permitam-me discordar, discordo em absoluto, discordo completamente, estou em desacordo</i>
Persuadir	<i>peço a vossa atenção, acreditem, não duvidem, podem estar certas, como é do conhecimento geral</i>
Exemplificar	<i>quero dar um exemplo, a título de exemplo, repare-se no exemplo, exemplificando</i>
Colocar uma hipótese	<i>supondo que, admitindo, imaginemos que</i>
Ordenar ideias	<i>em primeiro lugar, primeiramente, em segundo lugar, em seguida, finalmente</i>
Aproximar ideias	<i>do mesmo modo, pelo mesmo motivo, pela mesma razão, assim como</i>
Concluir	<i>como conclusão, concluindo, em suma, para terminar, gostaria de acabar</i>
Retomar a palavra	<i>gostaria de acrescentar, permitam-me acrescentar, se me dão licença, gostaria de contrapor, retomando a questão</i>

ILUSTRAÇÃO 2 - *O Debate*, p. 77 do manual escolar de Português

1.1.4.2. O manual de Espanhol do 8.º ano: *Español 2*

O manual de Espanhol do 8.º ano de escolaridade intitula-se “Español 2 – Nivel Elemental II”, da Porto Editora, e tem como autores Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira e Suzana Meira (2010).

Este material didático é composto pelo manual do aluno, pelo livro de exercícios e por apenas um recurso *online*, o *e-manual*.

Segundo os autores, o manual apresenta “gran variedad de situaciones reales y cotidianas para estimular la participación activa de los alumnos, que trabajan las cuatro destrezas de forma integrada” (Morgádez *et alii*, 2010: 2).

No entanto, à medida que vamos analisando o manual, percebemos que ele conta com lacunas importantíssimas no que diz respeito à interação oral. Além de escassas, as atividades teoricamente destinadas a esta competência estão quase sempre ao serviço de uma outra, seja a leitura ou a escrita (atividades de pré ou pós-leitura/escrita). Inclusivamente no apartado dedicado à interação oral, são vários os exercícios que não trabalham propriamente esta competência. A título de exemplo, temos um exercício onde um aluno diz uma frase e, à medida que o exercício vai avançando, os colegas têm de repetir essa frase e complementá-la (*idem*: 54). Ainda que estejam realmente *a falar*, não estão a interagir, uma vez que se limitam a repetir a frase e a acrescentar informação, não podendo pedir ajuda aos colegas ou ao professor.

À medida que avançamos na análise do material didático, encontramos outro exercício que consiste em completar vários diálogos (com as opções que são dadas) e, em seguida, representá-los em frente à turma. Uma vez mais, não estamos perante uma tarefa de interação múltipla. Além do diálogo ser reconstruído individualmente, os vários alunos limitam-se a reproduzir o que escreveram, não podendo recriar uma situação real.

Além das lacunas nos exercícios, o manual escolar não fornece qualquer elemento de auto, hetero ou coavaliação aos alunos, nem qualquer direção nesse sentido aos professores. Desta forma, à semelhança do sucedido no caso de Português, também na disciplina de Espanhol optámos por colmatar esta lacuna através da criação e/ou adaptação de materiais para esse efeito, seja através de grelhas ou de inquéritos por questionário.

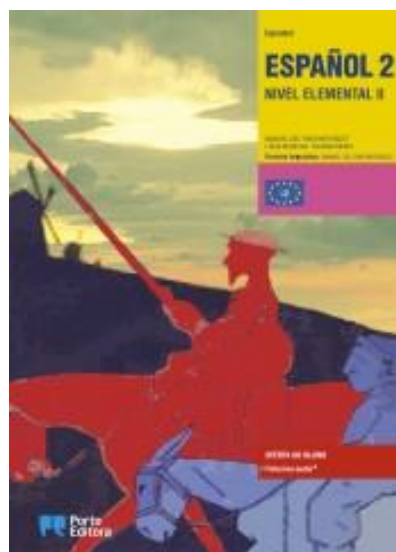


Ilustração 3 – Capa do manual escolar de Espanhol (8.º ano)

1.2. Projeto de Intervenção: objetivos e estratégias

Aquando desta primeira fase de observação, e segundo os dados que recolhemos, fomos desenhando um conjunto de objetivos a alcançar no que dizia respeito à interação oral. De forma a tornar mais clara a sua organização, explicitaremos esses objetivos por ordem de implementação (que será mantida ao longo da nossa Intervenção Pedagógica): fase de diagnóstico, fase de implementação e fase de avaliação. Para alcançarmos esses objetivos, propusemos ainda um conjunto de estratégias, que explicitaremos também de seguida.

1.2.1. Fase de diagnóstico

Nesta primeira fase da Intervenção Pedagógica, pretendíamos diagnosticar as principais dificuldades na interação oral dos alunos em língua materna e em língua estrangeira.

Para tal, era nossa intenção (1) recolher as perceções iniciais dos alunos e proceder à sua avaliação diagnóstica, estabelecendo o “punto de partida del alumnado” (Reyzábal, 1993: 379) não só através de questionários, mas essencialmente através de atividades concretas implementadas em aula e apoiadas por grelhas de observação direta monitorizadas por nós. De resto, Reyzábal (1993: 386) afirma mesmo que esta avaliação em ação “es una de las fuentes principales de información, pues la comprensión y expresión orales están presentes, de modo continuo, en el desarrollo de las actividades escolares”. Esta estratégia deverá “configurar el desarrollo que deberá seguir (...) [el] aprendizaje posterior” (*idem*: 379), o que lhe confere uma importância acrescida. Seguindo uma lógica de avaliação formativa, pretendíamos fazer também uma avaliação processual e final, pautadas por questionários de auto e heteroavaliação, bem como por grelhas avaliativas por nós preenchidas.

Relativamente às estratégias de avaliação, nesta primeira fase pretendíamos usar grelhas de observação focalizada, que nos permitiriam aferir algumas das características dos alunos no que respeita especificamente à interação oral. Em seguida, aplicaríamos algumas atividades nas aulas de diagnóstico e, para concluir esta modalidade de avaliação, empregariamos dois inquéritos por questionário. O primeiro inquérito teria como objetivo verificar em que momento da implementação das estratégias é que os alunos sentiam mais dificuldade e o segundo permitir-nos-ia conhecer um pouco melhor a personalidade de cada aluno, bem como os seus gostos e preferências. A partir destes instrumentos, esperávamos reunir toda a informação necessária para posteriormente adequar a nossa Intervenção Pedagógica aos grupos-meta.

1.2.2. Fase de implementação

No decorrer da Intervenção, pretendíamos (2) implementar estratégias de motivação e de valorização do erro como forma de descongestionar e (3) desenvolver uma maior autonomia da interação oral em línguas, fomentando a consciencialização para a utilização de estratégias de comunicação diversificadas, nomeadamente através de grupos de trabalho. De resto, esta dinâmica coletiva ajudaria a “desarrollar y fomentar destrezas y habilidades orales y [a] despertar o asentar actitudes y valores positivos con respecto a la comunicación en general” (*Idem*: 34), uma vez que, em grupo, os alunos conseguiriam chegar a um nível de cognição e de aprendizagem mais elevado do que aqueles que trabalham individualmente (*Idem*: 35, apud Perret-Clermont: 1981: 35). Segundo Cazden (1991: 136), na sala de aula predominam dois tipos de trabalho de organização social: (1) “Instrucción tradicional en grandes grupos, con el maestro ejerciendo el control en la parte frontal del aula” e (2) “Instrucción individualizada, con niños trabajando solos en tareas asignadas y el maestro controlando y comprobando sus progresos individuales, desde sea en el pupitre del alumno, o desde su propia mesa”. Estas dinâmicas de trabalho, segundo o mesmo autor, limitam a interação social dos alunos e negligenciam a importância das trocas verbais entre iguais no próprio desenvolvimento social destes discentes, uma vez que os trabalhos em pequenos grupos, além de acarretarem uma especial importância no “desarrollo social en una sociedad plural” (*idem*: 147), potenciam um maior controlo por parte do professor. Assim sendo, ao longo da nossa Intervenção pretendíamos minimizar o mais possível estas dinâmicas individuais de trabalho, bem como as interações em grupos demasiadamente grandes, e criar condições de ensino-aprendizagem entre pequenas equipas de trabalho como forma de desenvolver a linguagem individual e favorecer a relação social dos alunos.

No que se refere a esta segunda fase de implementação, ao longo da Intervenção propriamente dita, tentaríamos, então, criar grupos de controlo relativamente pequenos para que fosse mais fácil proceder à avaliação dos alunos. Durante estas atividades coletivas, utilizaríamos, desta forma, grelhas de avaliação direta e voltariamos a questionar os alunos sobre a sua prestação nestas atividades através da auto e da heteroavaliação.

1.2.3. Fase de avaliação

Finalmente, nesta última fase da Intervenção Pedagógica supervisionada, tínhamos como objetivo (4) avaliar o resultado final das estratégias utilizadas sob a ótica do professor e dos alunos. Para tal, a estratégia seria a mesma que fora aplicada anteriormente: a avaliação em ação e em contexto. Tendo em vista atingir este objetivo, proporíamos uma nova atividade de interação oral e interrogaríamos uma vez mais os discentes, na tentativa de perceber se houve uma aprendizagem efetiva e se reconheciam melhorias na competência trabalhada. De resto, os instrumentos de avaliação utilizados não deveriam diferir dos que foram aplicados anteriormente, uma vez que, finalizado todo o processo, pretendíamos obter dados passíveis de comparação, só possível se estes instrumentos fossem semelhantes entre si.

Em suma, todos estes dados recolhidos através não só da ótica do professor, mas também a partir da perspetiva dos alunos, seriam objeto de análise, de reflexão e de possível melhoria no decorrer da nossa futura prática pedagógica.

1.3. O Ensino de Línguas e a interação oral

Neste subcapítulo, tentaremos contextualizar algumas escolhas metodológicas que fizemos ao longo do Estágio Profissional à luz de autores vários, tais como Reyzábal (1993), Cassany (2009), Seixas *et alii* (2001), Ministério da Educação (1997), Instituto Cervantes (2008) e Conselho da Europa (2001).

1.3.1. Interações orais múltiplas: características e dificuldades

Aquando da escolha do tema do nosso Projeto de Intervenção, deparámo-nos com várias escolhas metodológicas que tínhamos de realizar tendo em vista a supressão das dificuldades dos alunos, assinaladas no decurso da observação das aulas das orientadoras cooperantes. Uma vez que o tema se prendia com a interação oral, as estratégias e atividades teriam de estar estritamente relacionadas com esta subcompetência, o que nos levou a consultar autores diversos que nos podiam conduzir nesta jornada.

Antes de mais, a interação oral faz parte da vida dos seres humanos desde o seu nascimento. Ainda que através da linguagem não verbal, enquanto bebês, os indivíduos já comunicam uns com os outros com o objetivo inicial de colmatar as suas necessidades básicas. À medida que crescemos, o nosso código verbal transforma-se em algo mais complexo, assemelhando-se e transformando-se em mensagens verbais, com características próprias da linguagem humana. Este uso da linguagem decorre “de conhecimentos vários” adquiridos ao longo dos diversos estágios de desenvolvimento do ser humano, incluindo “o conhecimento da língua”, as “capacidades que permitem a cada locutor pôr em prática tais conhecimentos” e a faculdade de “accionar o conhecimento prévio das situações de uso ao controlo da posição que detém cada processo de interacção com os seus interlocutores” (Faria, 2006: 57). Este processo caracteriza-se fundamentalmente por ser utilizado para fins sociais, sendo que o seu uso “é uma espécie de acção conjunta que envolve a produção de sentido por parte de quem fala e a compreensão por parte de quem ouve” (*ibidem*). Desta forma, e desenvolvendo um pouco esta ideia, o uso da linguagem envolve “várias esferas de acção”:

1. É utilizada “fundamentalmente para fins sociais”: há sempre algo que se queira dizer quando se interage com um interlocutor, sendo, portanto, “um instrumento envolvido numa atividade social”;
2. O seu uso desenvolve-se numa “acção conjunta”: para haver interação oral, são necessários “dois interlocutores, mesmo que um deles seja apenas fruto da

imaginação”, requerendo portanto “a coordenação das acções de cada individuo envolvido”;

3. A utilização da linguagem requer “o significado daquele que fala e a compreensão daquele que ouve”: em poucas palavras, se o falante A produz algum sinal que sabe que o falante B consegue identificar, é porque quer “significar algo com isso”.
4. “O cenário básico para o uso da linguagem é a conversação face a face”, ainda que esta possa ser mantida na ausência física de um dos interlocutores (por exemplo, em conversas telefónicas) (*idem*: 57-58)

Em suma, numa interação oral, é necessário reconhecer, por um lado, a interação social em que é produzida e o “jogo de relações” implicadas em cada das interações.

Com base no que expusemos, a relação com o contexto social deverá afetar ou manifestar algumas particularidades no uso da linguagem. O reconhecimento desta relação tem tradução, por exemplo, nas formas de tratamento utilizadas pelos locutores. Segundo Faria (2006: 60-61), estas relações sociais desenvolvem-se em vários cenários específicos que influenciam as trocas verbais. Fundamentada por H. Clark (1996), a autora indica que há vários cenários possíveis que funcionam como verdadeiros panos de fundo à interação oral: (1) o *cenário pessoal*, que se manifesta através da manutenção de trocas verbais simples e livres; (2) o *cenário impessoal*, onde a intervenção é feita para uma assembleia ou audiência, resultando em pouco diálogo; (3) o *cenário institucional*, onde há uma troca de opiniões que se restringem aos “princípios e assuntos institucionais” em questão e onde a tomada de palavra é regulada “pela pessoa que assume o controlo da situação”; (4) enquanto subgrupo do cenário anterior, temos o *normativo*, que se caracteriza pela fixação antecipada do que será proferido (por exemplo, o rito matrimonial); (5) o *cenário ficcional*, onde os locutores “assumem papéis de outros”, podendo expressar “valores e intenções que podem não coincidir com os seus”; e (6) o *cenário mediatizado*, que se caracteriza pela reprodução de um discurso proferido por um terceiro elemento, como é o caso de um jornalista que reportará os acontecimentos relatados por outra pessoa.

Segundo estes cenários, as formas de tratamento a utilizar terão de ser alteradas e adequadas, refletindo “a existência de normas de natureza sociocultural a preservar na interação oral, a par dos graus de adequação que a frequência de uso pelas diferentes gerações e entre gerações diferentes lhes reconhece”.

A escolha das atividades principais para a disciplina de Português teve como principal fonte o documento de Seixas *et alii* (2001). Nele, os autores propõem o debate e a entrevista como atividades de desenvolvimento da interação oral em sala de aula e como preparação dos discentes para a sua inserção em sociedade, à semelhança do que defende Faria, como acabamos de ver.

Desta forma, a escolha do debate como uma atividade de interação oral deveu-se, por um lado, aos documentos orientadores da disciplina, mas também à especificidade dos diálogos mantidos no seio dos grupos aquando da sua realização. De facto, tratando-se de uma interação *plural*, esta atividade “constituye la mejor preparación para la vida democrática: allí se aprende a ejercer y recibir la interacción afectivo-social, practicada en un clima de respecto y cordialidad” (Reyzábal, 1993: 169). Além disso, a manutenção de uma interação com uma estrutura mais livre (isto é, menos monopolizada e regrada) leva a que os alunos se exponham de uma forma natural.

Como poderemos ver na descrição das atividades implementadas ao longo do Estágio Profissional, na disciplina de Português tentámos abranger vários cenários sociais de interação, com o objetivo de reconhecer a sua importância para a comunicação verbal, mas também com o intuito de contextualizar as formas de tratamento a utilizar nos respetivos cenários. Desta forma, no primeiro debate os alunos tinham a liberdade de utilizar o cenário que lhes parecesse mais adequado. Todos eles, sem exceção, optaram pelo cenário pessoal, que, no fundo, era aquele com o qual tinham mais contacto. Já no segundo, preferimos determinar o cenário através da atribuição de papéis de diversos estatutos sociais, como estratégia para trabalhar as formas de tratamento. A entrevista, por outro lado, revelou-se uma boa atividade, na medida em que reduziu o número de interlotores e tornou as interações mais específicas e especializadas. Além disso, a atribuição de *personagens*, ou seja, de autores aos alunos levou a que explorássemos um outro cenário, o *ficcional*.

Ainda sobre a entrevista, apesar de a termos trabalhado essencialmente na forma oral, para preparar e desenvolver este tipo de discurso, “suele resultar muy útil que los alumnos lean o, mejor aún, oigan diferentes entrevistas, las analicen y las critiquen, las rehagan mediante correcciones, agregados y supresiones” (*idem*: 175). Quer isto dizer que não bastava propor a atividade, seleccionar os temas, fazer a divisão dos grupos e esperar pelos resultados. Para que a atividade fosse vantajosa, teve de haver um processo de preparação por trás, com base num trabalho de análise contínuo da sua estrutura, do contexto comunicativo e dos interlocutores que faziam parte.

Relativamente á disciplina de Espanhol, uma vez que os discentes se encontravam na fase inicial de aquisição da língua estrangeira, optámos por seleccionar apenas o *cenário pessoal*. Aqui, os alunos tinham de dar a sua opinião, debater escolhas, fazer opções e preparar as apresentações finais, sempre utilizando o Espanhol como língua veicular.

1.3.2. O trabalho coletivo e a interação oral

Ao longo da nossa Intervenção Pedagógica, tentámos sempre fomentar o trabalho cooperativo em todas as atividades, nomeadamente nas de preparação para as tarefas de interação (debate, entrevista, discussão em grupo).

Segundo Johnson & Johnson (1994, apud Cassany, 2009: 11), há três tipos de organização da aprendizagem na sala de aula:

1. *Competitiva*. Cada estudante trabalha contra os restantes colegas “para conseguir metas individuales”. Esta organização fomenta apenas “la actitud de beligerância con los compañeros”, baseada em “*ganar* (triunfar, ser el mejor)” e não em “*aprender* (saber más, madurar)”;
2. *Individualista*. Cada aprendiz trabalha sozinho com o objetivo de alcançar objetivos pessoais com escassa relação com os companheiros. Esta organização não apresenta motivos para “colaborar con los compañeros ni para trabajar individualmente, es lo que se llama *interdependencia neutra*”.
3. *Cooperativa*. Cada aluno trabalha com os seus colegas “en pequeños grupos para conseguir objetivos comunes e individuales interconectados”. Segundo esta perspectiva, cada aprendiz tem interesse em ajudar os seus colegas, uma vez que a melhoria destes trará vantagens a si próprio. Este modelo organizativo denomina-se, então, “*interdependencia positiva*”.

Esta última metodologia de trabalho, escolhida por nós como a mais adequada a implementar na sala de aula, apoia-se em dois grandes propósitos:

1. Fomentar a cooperação: considera-se que (a) “se aprende mejor colaborando con sus compañeros, y no compitiendo”, (b) el trabajo en equipo permite atender a la diversidad del alumnado (cada aprendiz aprende del otro)” e, tendo em conta que a sociedade se organiza em equipas/grupos, carece de sentido “educar solo las capacidades individuales”;

2. Fomentar “una enseñanza más reflexiva, basada en las en las habilidades y no tanto en la memorización de contenidos”, nomeadamente através da melhoria do “nivel de conocimiento de cada aprendiz”, do aumento das suas “capacidades comunicativas”, que, em última instancia, vai ao encontro do objetivo principal do nosso Projeto: “aumentar el número de interacciones en clase” na língua-meta (2009: 11)

Além desta organização de trabalho, no caso de Espanhol, decidimos implementar o uso da língua-meta como meio de comunicação. Quer isto dizer que, para realizar os trabalhos propostos, os alunos deveriam reunir-se em grupos e utilizar apenas o Espanhol como língua de comunicação.

Esta estratégia tinha essencialmente dois objetivos. Primeiramente, tal como afirmam Lomas *et alii* (1997: 95), um dos princípios fundamentais para o êxito

“de un programa basado en el enfoque comunicativo es la necesidad de implicar activamente a los alumnos en las tareas de aprendizaje, de modo que se creen verdaderas situaciones de comunicación que tengan sentido por sí mismas o que se refieran al propio proceso de aprendizaje”.

Neste sentido, achamos que o uso do Espanhol como *lingua vinculativa* cria, por si só, uma verdadeira situação de comunicação, na medida em que se trata de uma situação real onde os alunos, por um lado, manipulam o conhecimento relacionado com os conteúdos a abordar, e, por outro, praticam a língua que estão a aprender na ampliação desses mesmos conhecimentos, através de estratégias comunicativas concretas.

Em segundo lugar, a manutenção de diálogos em pequenos grupos levar-nos-ia a avaliar os alunos de uma forma mais rigorosa, uma vez que, devido à sua dimensão reduzida (entre três e quatro elementos), poderíamos retirar conclusões efetivas, ao contrário do que aconteceria se os grupos de trabalho fossem constituídos por seis ou sete discentes.

Ainda relativamente aos grupos de trabalho, Cassany (2009: 13-14) afirma que devem responder a um conjunto de critérios para que haja cooperação e interação efetivas:

1. Devem ter “*larga vida*”: sendo um dos critérios didáticos mais importante, os alunos “cambian de actitud respecto al equipo, a sus miembros y a la necesidad de mejorar

sus habilidades comunes de trabajo, cuando saben que tendrán que trabajar juntos durante mucho tiempo”. Se houver mudanças sucessivas de grupos, deixa de haver justificação para aprofundar as relações sociais coletivas;

2. As tarefas devem estar organizadas “sin líderes y con control”, outorgando responsabilidades e funções individuais como forma de assegurar a colaboração de todos para a realização da atividade;
3. Cada aluno e cada grupo devem avaliar “el producto y el proceso de su propio trabajo”: a auto e heteroavaliação dos membros e do grupo fomenta “la autonomía del aprendiz y del equipo, así como la capacidad de control sobre sus propios procesos de trabajo y sobre sus resultados”. Esta metodologia de avaliação pode ser conseguida através “de cuestionarios, encuestas y debates” aplicados “después de las tareas”, o que levará a que “los individuos y los equipos reflexionan sobre su comportamiento, sus actitudes y su trabajo, de manera que mejoran sus destrezas sociales y consiguen interacciones más eficaces”.

Depois da implementação da unidade didática de diagnóstico na disciplina de Espanhol, percebemos que a incidência do uso da língua materna na realização das atividades era demasiado elevada. Desta forma, decidimos criar a figura do “agente secreto”. Esta personagem seria atribuída a um aluno, responsável por tomar nota da quantidade de vezes que os colegas utilizavam o Português como *língua veicular*. O número resultante seria depois descontado nos pontos finais da heteroavaliação do produto, feita pelos restantes colegas da turma.

Além de potenciar o uso do Espanhol, esta personagem fez com que houvesse um maior distanciamento dos alunos relativamente aos apoios prestados pela professora, fomentando a autonomia dos alunos (“proceso de descontextualización”, Lomas *et alii*, 1997: 98).

No caso de Português, e tendo em conta que, na terceira unidade didática, os alunos utilizaram a biblioteca como fonte de recolha de informação para a preparação da atividade de interação (entrevista), optámos por criar um suporte prático que monitorizava todo o processo.

Para Reyzábal (1993: 175),

“para preparar el cuestionario, previamente hay que recoger información sobre el personaje o el tema que se va a tratar, y seleccionar los asuntos esenciales que hay que tocar en ella, pero conviene recordar que una entrevista ágil debe partir de un cuestionario flexible que permita readaptaciones o ajustes según el entrevistado vaya avanzando en sus respuestas, pues pueden salir en ellas aspectos nuevos o imprevistos que valga la pena ampliar.”

Desta forma, além da avaliação da prestação dos discentes no processo de preparação através da observação direta, pudemos acompanhar e ajudar os alunos quando surgia alguma dúvida, permitindo, numa fase posterior, proporcionar-lhes *feedback* relativamente à pertinência da informação recolhida.

1.3.3. A competência estratégica e a pedagogia para a autonomia

Ainda que o nosso tema dissesse respeito à interação oral, Seixas *et alii* (2001) defendem que os professores de Português devem “promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum” (neste caso, de autores propostos pelo manual escolar), promovendo o “desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação”. Estas premissas, segundo os mesmos autores, contribuirão para a “formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade [e] de espírito crítico”. Por isso mesmo, tal como veremos na descrição das atividades implementadas, propusemos uma atividade de interação oral (a entrevista) que tinha como pano de fundo a análise de vários autores e das respetivas obras.

Já nos objetivos (*idem*: 7), Seixas *et alii* reforçam a ideia de que deverão ser manejados “métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação” através, uma vez mais, do recurso às novas tecnologias.

Os mesmos autores têm ainda uma opinião formada relativamente à competência estratégica, que vai ao encontro das finalidades e dos objetivos formulados pelos mesmos. Segundo eles (*idem*: 8),

“A competência estratégica, transversal ao currículo, envolve saberes procedimentais e contextuais (saber como se faz, onde, quando e com que meios) que fazem do aluno um sujeito activo e progressivamente mais autónomo no processo de construção das próprias aprendizagens. A escola deve proporcionar aos alunos conhecimentos de processos de consulta e pesquisa em vários suportes (incluindo a Internet); conhecimentos de processos de organização da informação (apontamentos por palavras-chave, frases curtas; resumo; esquemas e mapas); conhecimentos de elaboração de ficheiros; conhecimentos sobre a utilização de instrumentos de análise, processadores de texto e bases de dados, correio electrónico e produção de registos áudio e vídeo.”

Para proceder à realização da última tarefa de interação oral (a entrevista), dedicámos uma aula (a sexta) à pesquisa individual e de grupo. De forma a sistematizar mais facilmente a informação que recolhiam, criámos um guião de pesquisa constituído essencialmente por três partes. Na primeira parte, os alunos teriam de inteirar-se dos objetivos da pesquisa, bem como consciencializar-se dos conhecimentos prévios que possuem relativamente ao tema (“o que já sabemos”) e, por fim, dos conteúdos que pretendem pesquisar (“o que queremos saber”).

A segunda parte dizia respeito à pesquisa propriamente dita. Nesta fase, os alunos deviam tomar nota das fontes de informação mais importantes. Para tal, teriam de responder a questões relacionadas com os livros, enciclopédias, revistas, jornais e sítios da internet que tinham consultado e procurar perceber que tipo de informação era aí disponibilizada (de tipo profissional, pessoal, etc.).

No que toca à terceira parte, esta diz respeito à reflexão da importância deste suporte.

Enquanto defensores da pedagogia para a autonomia, achamos que não devíamos cair no erro de deixar os alunos ao abandono, tanto na disciplina de Português, como na de Espanhol. Tal como defende Vieira (1999: 1), esta pedagogia caracteriza-se pela

“abordagem pedagógica que [visa] uma aproximação do aluno ao saber linguístico e ao processo de aprender, orientada para o reforço da sua responsabilidade e motivação, do seu papel pedagógico e do seu poder discursivo, e de um posicionamento crítico e estratégico face ao processo de ensino/ aprendizagem.”

Neste sentido, passamos de uma “pedagogia da dependência”, enraizada no sistema de ensino, para uma “pedagogia da autonomia”, onde o aluno “é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber”. Por sua vez, “o professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber [e] parceiro da negociação pedagógica”, não sendo, assim, o protagonista do processo de ensino/aprendizagem. Posto isto, Vieira (*ibidem*) complementa a diferença entre as pedagogias afirmando que na segunda “o saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito”, uma vez que este é construído de forma autónoma e segundo o ritmo de cada um, através de uma pedagogia diferenciada. Esta tem como finalidades “ajud[ar o aluno] a aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem”, bem como “encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pro-activa no processo de aprender”, através, essencialmente, de “tarefas de tipo reflexivo e experimental”. Estas levarão o aluno a desenvolver as “capacidades de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem”, fomentando a

“gestão colaborativa da informação e da palavra [na] construção colaborativa de saberes acadêmicos, sociais e de aprendizagem” (*ibidem*).

1.3.4. Os documentos orientadores

Chegados a esta parte, analisaremos os documentos que foram preponderantes para a construção de todo o Projeto de Intervenção, a saber: de Seixas *et alii* (2001), o *Programa de Português do 10.º 11.º e 12.º anos*; do Ministério da Educação (1997), o *Programa de Espanhol do Ensino Básico (3.º ciclo)*; de Instituto Cervantes (2008), o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* e do Conselho da Europa (2001), o *Quadro Europeu de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*.

1.3.4.1. O *Programa de Português*

Como não poderia deixar de ser, devido ao seu caráter regulador, este documento foi um dos primeiros que consultámos quando começámos a desenhar a nossa Intervenção Pedagógica. Nele, constam sugestões fundamentais não só para o ensino da expressão oral, mas de todas as competências.

Logo na introdução do documento, os autores realçam a importância das diversas competências, incentivando o acesso a uma “comunicação oral e escrita eficaz” (Seixas *et alii*, 2001: 2), através da “tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar” (*idem*. 3).

Enquanto finalidades da disciplina de Português, Seixas *et alii* (2001: 6) defendem que (1) deve assegurar-se “o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna” e (2) “desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua”.

No que diz respeito aos objetivos (*idem*. 7), afirmam que os professores devem possibilitar ferramentas aos alunos que permitam interpretar “textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem”, levando-os a expressar-se “oralmente e por escrito com coerência” procedendo a uma “reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística”. Já no que concerne à competência sociolinguística (*idem*. 8), “a

escola deve [promover] o conhecimento das regras sociais para contextualizar e interpretar os elementos linguísticos e discursivos/textuais”.

Mais estritamente direcionado para a interação oral, os autores afirmam que a Escola deve “instituir práticas de produção oral unidirecional (aluno → alunos/professor)” (*idem*: 18) que deem lugar a manifestações individuais e adotar estratégias que visem o descongestionamento da expressão e a procura da dimensão lúdico-catártica da palavra, promovendo o desenvolvimento desta competência”, criando “espaços de interação verbal, através de diálogos, discussões e debates” Aliás, sendo uma competência transversal ao currículo, acresce-lhe uma outra responsabilidade na preparação dos alunos para a vida em cidadania. Por isso mesmo, “torna-se imperativo conceder a este domínio um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem”, introduzindo espaços de ensino “da língua portuguesa-padrão, do oral reflectido e de géneros públicos formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da produção, instituindo o aluno como ouvinte activo e locutor de pleno direito” (*idem*: 18).

Os conteúdos abordados ao longo de todas as aulas estiveram então sempre relacionados com os que são propostos por Seixas *et alii* (2001: 12). Estes autores defendem que, para trabalhar a expressão oral (nomeadamente a interação), há um conjunto de conteúdos declarativos a abordar no 10.º ano de escolaridade: a (1) “situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores”, o (2) “contexto”, a (3) “intencionalidade comunicativa”, a (4) “relação entre o locutor e o enunciado”, e as (5) “formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas”.

Além disto, estes conteúdos devem ser explorados através da “estruturação da[s] actividade[s] de escuta/visionamento em três etapas (pré-escuta/visionamento, escuta/visionamento [e] pós-escuta/visionamento)”, através de “estratégias de escuta (global, selectiva [e] pormenorizada”, do “registo de notas” e da “estruturação da[s] actividade[s] de produção em três etapas (planificação, execução [e] avaliação)” (*idem*: 12).

1.3.4.2. O Programa de Espanhol

À semelhança da disciplina de Português, também na de Espanhol os conteúdos seleccionados estiveram sempre em consonância com o que é proposto por Ministério da Educação (1997: 14). Desta forma, tentámos dar resposta a alguns dos conteúdos relacionados com a expressão oral (interação oral), nomeadamente aos “actos de fala de uso frequente na interação quotidiana”, aos “elementos que configuram a situação de comunicação: número e tipo de

interlocutores, momento e lugar de comunicação, tema...” e à exploração de “vocabulário relativo aos temas mais correntes”.

Relativamente aos procedimentos e atitudes, tentámos que os alunos “reconhecessem a importância de ser capaz de exprimir-se como meio” para suprimir as necessidades comunicativas entre diferentes interlocutores, através da participação em “conversas sobre o quotidiano e nas decorrentes das diversas atividades de aprendizagem na sala de aula”. Para tal, fomentámos sistematicamente o uso do Espanhol como língua primordial, tanto nas interações mantidas entre professora-alunos, como na de pares. Estas atividades permitiram-nos explorar “diversos tipos de estratégias para ultrapassar dificuldades da expressão oral”, tais como o uso de gestos, de reformulações, de descrições alternativas e do apoio entre colegas para satisfazer essas necessidades comunicativas (cooperação). De resto, é o Ministério da Educação (1997: 31) que aconselha a utilização de várias estratégias comunicativas para potenciar as interações na língua-meta dentro da sala, tais como “utilizar uma palavra **parecida** ou **mais genérica** que aquela que desconhece”, ou mesmo “fazer referência à **função do objeto**, isto é, explicar qual é o seu uso mais frequente”.

As unidades temáticas abordadas deram origem aos temas das tarefas de interação oral simultânea: no tema da saúde, explorámos diálogos no consultório médico (primeira, segunda e terceira aula); no das lojas e comércio, propusemos uma sessão de aconselhamento sobre poupança e debatemos conceitos alternativos de compra (comércio justo) (terceira e quarta aula); no mundo do trabalho, os alunos defenderam uma profissão através da enunciação das suas vantagens (quinta e sexta aula).

Posto isto, na primeira aula (15.11.2012), e tendo em conta que estávamos a tratar do tema da Saúde, fornecemos alguns exemplos aos alunos de estruturas dialogais a manter num consultório médico, respeitando a fase de “la motivación”, proposta por Lomas *et alii* (1997: 96). Fizemos também o reconhecimento de vocabulário, já explorado nas aulas da orientadora cooperante, relacionado com o tema. Por fim, explorámos então as estruturas dialogais, criando “núcleos semánticos” (*idem*: 96) de conhecimento, a segunda fase para a manutenção de interações efetivas.

A divisão dos discentes em pequenos grupos de trabalho permitiu-nos proceder a uma avaliação individualizada mais produtiva e efetiva, além de potenciar uma interação plural mais simplificada, com a redução de interlocutores. Desta forma, damos resposta à terceira fase

proposta por Lomas *et alii* (1997: 96), através da criação de verdadeiras situações de comunicação que têm sentido por si mesmas, e não ao serviço de um conteúdo programático. De resto, este último seria manipulado no seio dos grupos, com a discussão plural na preparação da atividade.

Explorámos, ainda, outras estratégias de comunicação que os alunos poderiam utilizar quando sentissem dificuldades em expressar-se, tais como a reformulação e a utilização de gestos (implementado através do jogo da mímica, na sexta aula). Estas seriam estratégias que poderiam por em prática aquando da realização dos trabalhos de grupo.

1.3.4.3. O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* e o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*

A consulta destes documentos foi estruturante para a nossa Intervenção Pedagógica em vários sentidos.

Para planificar as aulas de Espanhol, tivemos de recorrer a dois documentos fundamentais. Com a sua consulta, conseguimos (1) definir melhor os objetivos aos quais os alunos tinham de dar resposta e enquadrar o tema da interação oral informal através da explicitação de métodos e conteúdos, (2) ter acesso a grelhas avaliativas de qualidade, simples mas sólidas e, ao descrever pormenorizadamente “aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (Conselho da Europa, 2001: 19), (3) conseguimos elaborar um conjunto de estratégias que visavam essencialmente descongestionar a expressão oral e desenvolver as capacidades de receção e de produção em língua estrangeira, uma vez que o mesmo participante assume alternadamente o papel de ouvinte e de falante.

Tendo em conta que o Estágio Profissional tem um carácter contínuo e prolongado, o nosso Projeto de Intervenção abarcou diversos temas, definidos pela planificação anual de Espanhol da Escola, elaborada pelo Departamento de Línguas. Foram eles:

- a saúde (aula 1, 2 e 3);
- o consumo/comércio (aula 4 e 5)
- as profissões (aula 6 e 7).

Relativamente ao primeiro, o documento do Instituto Cervantes (2008: 352-353) determina que, a nível de “*nociones específicas*”, deverão ser abordadas questões relacionadas com a “*salud*

y enfermedades”, “los síntomas”, “las medicinas y medicamentos” e “la higiene”. No que diz respeito aos “saberes y comportamientos socioculturales” (*idem* 424-425), os alunos devem familiarizar-se com “remedios caseros asociados a creencias y sabiduría popular”, “profesiones relacionadas con la sanidad” e “tipos de centros de asistencia sanitaria”.

Já no que concerne ao tema do consumo/comércio, refere-nos (*idem*: 356) que devem ser abordados essencialmente conceitos relacionados com “transacciones comerciales y mercados”, especificamente referentes a “convenciones sociales y comportamientos” e aos “periodos del año en los que suele aumentar el ritmo de compra”, levando à aquisição de uma perspetiva crítica sobre o consumismo e a uma reflexão da importância do dinheiro.

Finalmente, no tema das profissões e do mundo do trabalho, deveríamos explorar conceitos mais específicos e outros de carácter mais abstrato, tais como “profesiones y cargos” “actividad laboral”, “derechos y obligaciones laborales” ou “características de un trabajador” (*ibid*: 344-345), segundo a profissão que exerce.

1.3.5. A avaliação da interação oral

A avaliação como certificação de conhecimentos teve e continua a ter um peso considerável na forma como é entendido o processo de ensino-aprendizagem. De forma geral, a avaliação que é feita nas Escolas tem como principal finalidade certificar a aquisição de aprendizagens, possibilitando ou não o acesso a um nível superior de ensino. Por outras palavras, a atribuição de uma classificação no final de cada período letivo representa, por exemplo, o acesso ao 9.º ano a um aluno que anteriormente frequentou o 8.º.

Apesar da sua importância e de ser praticamente impossível contornar esta finalidade da avaliação, queríamos, ao longo do Estágio, perspetivá-la de uma forma mais global e integradora. Neste sentido, e apoiados por Escobar & Nussbaum (2010: 38), entendemos a avaliação em sala de aula como “un conjunto de prácticas que impregnan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su inicio hasta su conclusión”. Esta perspetiva trará, de certa forma, outro tipo de efeitos sobre diversos intervenientes e processos: sobre os alunos, sobre os professores, sobre “las decisiones de aprendizaje que ambos estamentos adoptan”, sobre as suas relações, assim como “sobre las relaciones del alumnado entre sí” (*idem*). Aproveitando este potencial da avaliação, queríamos assumi-la não só como certificadora, mas, de forma mais prioritária, como um recurso que favorecesse a aquisição de aprendizagens.

Posto isto, ao contrário de outras competências, como a escrita, a avaliação da expressão oral, se não for gravada, não pode ser materializada em suportes práticos, que permitam uma consulta direta tal e qual como foi produzida. Na ausência da gravação de áudio, pelo menos, a avaliação deve ser realizada através da observação direta da prestação dos alunos, mas de forma discreta para evitar a deturpação dos resultados devido, por exemplo, ao nervosismo inerente a um momento de avaliação. De resto, Reyzábal (1993: 383) afirma inclusivamente que esta modalidade de avaliação permite-nos recolher um conhecimento “más profundo” dos alunos, “a través de la obtención de datos difícilmente alcanzables por otros medios”. Além disso, a observação direta “no precisa interrumpir las actividades habituales del aula para ser realizada”, “no pone al alumno en «situación de examen», por lo que su expresión será más espontánea y libre – más real, en definitiva”, e “no perturba el proceso de aprendizaje deteniéndolo para efectuar una prueba”.

Além disso, a inclusão da auto e da heteroavaliação apresenta-se como uma dimensão indispensável para uma recolha de dados efetiva e completa. Segundo Reyzábal (1993: 394), “el grado de participación y responsabilidad de los alumnos en su proceso de formación es máximo, convirtiéndose en protagonistas reales del mismo”, capacitando-os a “dotarse de metas de aprendizaje definidas que promueven actitudes activas” (Escobar & Nussman, 2010: 50). Na verdade, “el colectivo deja de ser receptor pasivo de conocimientos para convertirse en agente activo de su propia educación”, o que, por sua vez, leva a (1) “reflexionar [...] al alumnado respecto de los fenómenos que se le interroga”, a (2) aumentar o seu “grado de consciencia” sobre si próprios e sobre o trabalho realizado e, finalmente, a (3) “convertir al grupo en personas progresivamente más independientes de las instrucciones docentes” (*idem*: 39), promovendo, desta forma, a autonomia pedagógica dos discentes. Estes últimos autores (*idem*: 50) vão mais longe, mostrando-nos diversas vantagens da utilização da auto e coavaliação:

- “a) ayudan al alumnado a comprender la finalidad de las tareas inteactivas;
- b) obligan al alumnado a observar y a juzgar sus producciones de acuerdo con criterios que describen las características de una conversación eficaz; [...]
- d) favorecen la comunicación entre docente y estudiantes”, dinamizando o processo de tomada de decisões e promovendo uma ação didática mais personalizada e adequada a cada grupo-meta.”

No que diz respeito à disciplina de Português, Seixas *et alii* (2001: 29) defendem também que os professores devem “especificar, de forma clara, o objecto da avaliação, os critérios e as

estratégias”, “considerar como objecto de avaliação processos e produtos”, para além de “propiciar a auto-avaliação e a co-avaliação”.

Os mesmos autores dizem que “a observação directa, questionários, textos orais e escritos são elementos que fornecem ao professor dados a ter em conta no momento da atribuição de uma classificação”, sendo que, no que diz respeito à realização deste tipo de tarefas, “para (...) [a sua observação], será útil recorrer a listas de verificação”.

Desta forma, adaptámos essencialmente três instrumentos de avaliação ao longo da Intervenção Pedagógica. Tendo em conta que estávamos a trabalhar uma língua materna e uma língua estrangeira, tivemos necessariamente de adaptar os instrumentos à realidade das línguas e dos grupos-meta.

Relativamente à disciplina de Português, implementámos os seguintes instrumentos:

1. Grelhas de observação directa: incidiam fundamentalmente sobre aspetos característicos da interação oral: o discurso (fluência, articulação e correção gramatical), o registo de língua utilizado, a dicção, o tom e o ritmo. Além disso, avaliámos também o domínio de estratégias argumentativas, tais como a adequada argumentação e a captação da atenção do auditório. Tendo em conta a existência de um moderador nos debates, adaptámos também uma grelha de observação directa diferente, uma vez que este desempenhava um papel diferente dos restantes alunos.
2. Grelhas de auto e heteroavaliação, a preencher pelos alunos sobre as suas prestações e a dos colegas nos debates e na entrevista. De forma a recolher dados comparáveis, tanto a grelha de autoavaliação, como a de heteroavaliação versavam sobre aspetos avaliados também pela professora, a saber: o discurso, a argumentação, a articulação, o volume da voz, a entoação, o ritmo e a postura corporal.
3. Questionário inicial sobre as características individuais da comunicação oral e também com a resposta a algumas perguntas que tinham como foco a atitude da professora estagiária nas duas aulas lecionadas. Este inquérito abordava questões relacionadas com as características individuais dos alunos no que dizia respeito à interação oral, com as preferências e dificuldades sentidas em sala de aula e também com a própria participação em contexto formal de ensino. O objetivo principal não só deste instrumento, mas também do inquérito de autoavaliação final tinha com o propósito “corroborar los datos que él [o professor] puede haber obtenido por otros medios o para conseguir informaciones complementarias acerca del proceso llevado a cabo en

una actividad concreta” (*idem*: 395). Tendo em conta, tal como dissemos anteriormente, que decidimos proceder à avaliação diagnóstica em situação (isto é, em ação, no decorrer da Intervenção Pedagógica), e admitindo também que estas primeiras aulas eram experimentais para a professora estagiária, achámos que devíamos recolher a opinião dos alunos sobre algumas escolhas metodológicas pela professora estagiária, mas também especificamente sobre as atividades implementadas nas duas aulas correspondentes à avaliação diagnóstica.

4. Questionário final sobre as características individuais da comunicação oral: este instrumento regia-se pelos mesmos objetivos do anterior. No entanto, se o instrumento detalhado no ponto 3 estava direcionado essencialmente para a avaliação diagnóstica, este tinha como objetivo recolher dados na fase final da Intervenção tendo em conta a comparação de resultados nestas duas fases. Por isso mesmo, estes instrumentos distinguiam-se devido às diferentes finalidades de cada um.

Já na disciplina de Espanhol, implementámos instrumentos semelhantes no que concerne aos objetivos, mas com as devidas adaptações. Uma vez que estávamos a lecionar uma língua estrangeira, o tipo de grelha de observação direta deveria ser distinto da que fora aplicada na língua materna. Assim, esta grelha avaliava a intenção efetiva de manter uma conversação entre pares na língua estrangeira, a recetividade no seu uso, as estratégias utilizadas para aumentar a frequência da sua utilização e a perceção generalizada dos alunos relativamente aos benefícios do uso da língua-meta no seio do trabalho de grupo.

Depois da realização do trabalho de grupo, os alunos deviam preencher uma grelha de autoavaliação e uma outra de heteroavaliação. Uma vez que os alunos não estavam familiarizados com o uso da língua-meta como *lingua de trabalho*, este tipo de questionário levariam a que os dicentes refletissem um pouco sobre a sua prestação, consciencializando-se assim da sua importância.

Tal como a grelha de observação direta acima descrita, também estas incidiam em questões gerais relacionadas com a dinâmica de grupo, uma vez que, como os alunos nunca tinham realizado nenhuma atividade deste tipo, nem nunca perspetivaram a língua estrangeira como *lingua de trabalho*, em primeiro lugar teríamos de ver qual o grau de aceitação da atividade. As

grelhas posteriores, como veremos, já tiveram outro enfoque, diretamente relacionado com a interação oral e com o discurso.

No que diz respeito ao inquérito por questionário da autoavaliação inicial e final, estes regiam-se pelos mesmos objetivos dos que foram implementados na disciplina de Português. Pretendíamos, de uma forma genérica, reconhecer as características individuais da comunicação oral de cada aluno (daí o pedido de identificação pessoal), as preferências e dificuldades sentidas na sala de aula, o nível de participação oral nas aulas de Espanhol antes e depois da Intervenção, bem como a pertinência das atividades implementadas durante o Estágio.

CAPÍTULO II

ENSINO DA INTERAÇÃO ORAL: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

CAPÍTULO II – ENSINO DA INTERAÇÃO ORAL: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste segundo capítulo, descreveremos a nossa Intervenção Pedagógica nas diversas fases de implementação em ambas as disciplinas – fase de diagnóstico, de implementação e final. A par desta descrição, analisaremos também os resultados obtidos, propondo alternativas pedagógicas e metodológicas com o objetivo de colmatar as dificuldades assinaladas.

Finalmente, analisaremos, de forma global, as estratégias e atividades implementadas, bem como a sua relação com o Projeto de Intervenção e a evolução desde a fase de diagnóstico até à final.

2.1. Descrição e análise do processo de Intervenção

Ao longo de toda a Intervenção, tentámos criar três momentos distintos nas aulas implementadas. No primeiro, introduzimos o conteúdo a abordar através da discussão em grupo, nomeadamente com atividades livres de expressão oral, dando oportunidade aos alunos de transportarem os seus conhecimentos prévios e as suas experiências pessoais ao contexto de sala de aula, fazendo posteriormente a ligação com o que estava a ser abordado pela primeira vez. No momento seguinte, aprofundámos o conteúdo em questão, através de atividades lúdicas, criativas e variadas, de forma a manter o mesmo nível de concentração ao longo de toda a aula. Além disso, sempre que possível, tentámos relacionar o valor da competência selecionada – a interação oral – com as aspetos fora da sala de aula, com o intuito de dar sentido aos exercícios que estávamos a realizar. Finalmente, no último momento, foi nosso objetivo instaurar uma coerência interrelacionada com as atividades realizadas nessa sessão e durante as aulas seguintes da Intervenção Pedagógica, para que mais facilmente os alunos tomassem consciência do trabalho que estava a ser realizado e dos objetivos pelos quais se regia. Com esta estrutura circular, pretendíamos essencialmente criar um fio condutor não só dentro das próprias sessões, como de todas as aulas lecionadas, para que os discentes pudessem reconhecer a sua organização e ambientar-se mais facilmente à nossa metodologia de ensino.

2.1.1. Fase de diagnóstico

Tal como disséramos, a avaliação diagnóstica da interação oral foi feita em ação e em contexto em ambas as disciplinas. Tendo em conta a especificidade desta competência, achamos que obteríamos resultados mais representativos e reais do nível dos alunos se utilizássemos este método de recolha de informação, construindo, desta forma, uma base sólida para implementar as fases seguintes do nosso projeto de investigação/ação.

Assim sendo, após a caracterização de ambas as turmas, indispensável para um conhecimento inicial das suas especificidades e preferências, dedicámos duas aulas para a avaliação diagnóstica, no caso da turma de Português, e três aulas para a turma de Espanhol. Em seguida, descreveremos primeiramente todo o processo que nos permitiu a recolha de informação e analisaremos, posteriormente, esses dados à luz do nosso Projeto de Intervenção.

2.1.1.1. Português

A unidade didática preparada para a avaliação diagnóstica tinha como exercício principal a realização de um debate. Todavia, dada a natureza da tarefa e sendo o primeiro contacto entre a professora estagiária e os alunos, achámos que deveríamos antes trabalhar alguns conteúdos relacionados com o exercício.

UNIDADE DIDÁTICA 1

OBJETIVO GERAL: Fornecer aos alunos algumas ferramentas teóricas relacionadas com as características do debate, para que, na segunda parte, recriassem eles próprios uma atividade deste género, tendo em conta fazer o levantamento da qualidade das prestações nos debates.

Para proceder à avaliação diagnóstica dos alunos, criámos uma unidade didática constituída por várias atividades que pretendiam contextualizar a atividade final de interação. Desta forma, fizemos o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente a este tipo de atividade, através das suas próprias experiências fora do contexto de sala de aula.

Em seguida, passámos à visualização de um debate televisivo que, pedagogicamente, estava errado sob o ponto de vista das regras da interação oral múltipla (desrespeito pelas diversas intervenções, argumentos inválidos, recurso a insultos, etc.). O nosso objetivo, ao contrário do que

é feito habitualmente, seria fornecer um modelo de debate menos conseguido, para que, em conjunto, analisássemos quais os aspetos que teriam de ser alterados, estabelecendo assim uma lista de regras essenciais para o debate que os alunos iriam realizar.

Finalmente, explorámos um conjunto de articuladores do discurso, disponível no manual escolar, que serviria de apoio aos debates, a realizar na aula seguinte.

Através da primeira aula, pudemos concluir que, na primeira parte da mesma, devido ao seu carácter mais dinâmico, os alunos estavam mais participativos e interessados, comparativamente aos momentos seguintes. Este facto comprova o que afirmamos anteriormente, no que toca ao tipo de atividades a implementar.

Relativamente à competência da interação oral, notámos que os discentes conseguiam fundamentar as suas opiniões, mas através de construções fráscas básicas e pouco elaboradas. Ao contrário da exposição oral, onde há um tempo predeterminado para a planificação do discurso, na interação oral tal não se verifica. Por este motivo, assistimos frequentemente a momentos de hesitação, reformulação e reconstrução do que fora dito pelos alunos que tomavam a palavra.

Por fim, à semelhança do que pudemos constatar na fase de observação de aulas da orientadora cooperante, nesta primeira sessão, as interações orais informais mantidas entre os discentes não eram vistas como um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de uma competência, mas antes como um simples espaço de troca de opiniões. Neste sentido, havia um desconhecimento quase generalizado desta destreza e das suas potencialidades.

Chegados a este ponto, propusemos então aos alunos a realização da tarefa final de interação oral.

Tendo em conta que eram 20 alunos, decidimos realizar dois debates. O tema do primeiro era “A internet e a vida social dos jovens” e o do segundo era “Internet: o paraíso da informação?”. A escolha destes temas respeitou o documento de Seixas *et alii* (2001), o *Programa de Português*, tal como já referimos.

Enquanto metade da turma realizava um debate, os restantes estavam a avaliar as suas prestações (cf. Anexo 3). No final, procederam ao preenchimento das fichas de heteroavaliação (cf. Anexo 4) e ao preenchimento dos inquéritos iniciais sobre a interação oral e sobre ambas as aulas lecionadas (cf. Anexos 5 e 6).

Nestas duas aulas, optámos por não explorar em demasiado os conteúdos relacionados com a competência que pretendíamos avaliar, uma vez que o nosso principal objetivo era perceber quais as principais dificuldades dos alunos. Desta forma, não quisemos contaminar o estado inicial desta competência com explicações demasiado teóricas. Esta parte ficaria reservada para a segunda fase da nossa Intervenção Pedagógica.

2.1.1.2. Espanhol

À semelhança da disciplina de Português, também na de Espanhol decidimos avaliar os alunos em *ação*, ou seja, com a realização de um conjunto de atividades. Para tal, dedicámos as primeiras três aulas. Tal como descreveremos, o nosso objetivo passava por utilizar apenas duas, mas, face às dificuldades sentidas pelos alunos numa atividade, tivemos de prolongar esta fase.

UNIDADE DIDÁTICA 1

OBJETIVO GERAL: Proporcionar recursos aos alunos que lhes permitissem ser capazes de reconhecer a estrutura interna de um diálogo num consultório médico, enquanto utilizavam a língua-meta para interagir.

Iniciámos a nossa Intervenção Pedagógica na disciplina de Espanhol com o reconhecimento e ampliação de vocabulário relacionado com o tema da Saúde, através da leitura de imagens (relação imagem/conceito) e da chuva de ideias.

Em seguida, criámos um conjunto de atividades que permitiam aos alunos a manipulação de vários diálogos. O grau de dificuldade entre cada atividade ia aumentando, bem como o grau de autonomia dos alunos na realização das mesmas. Se, na primeira atividade, os discentes tinham de ouvir alguns diálogos e completar os espaços em branco, na segunda os discentes tiveram já de analisar um conjunto de imagens que retratavam um diálogo no consultório e criar um segundo texto com as expressões corporais do médico e do paciente.

Finalmente, passámos ao improvisado imediato de um diálogo daquele género. Esta última atividade resultou muito bem, devido à motivação e imaginação dos alunos que participaram.

Tal como dissemos anteriormente, havia várias atividades a ser implementadas nesta aula. No entanto, verificámos que estava a haver muita resistência por parte dos alunos relativamente a um tempo verbal específico importante para a realização dos diálogos trabalhados (*pretérito perfecto de indicativo*). Quando nos percebemos desta dificuldade, optámos por não cumprir a planificação na íntegra e focar-nos nas dificuldades. Por isso mesmo, apenas fizemos duas atividades. Na primeira, os alunos teriam de vir ao quadro e retirar vários cartões aleatoriamente. Juntos, estes cartões formavam uma frase, mas o verbo não estava conjugado. Deveriam, então, conjugar no tempo verbal correto segundo o marcador temporal. Na seguinte, distribuímos-lhe uma ficha de trabalho também sobre este tempo. Os alunos tinham de preencher um crucigrama e completar os espaços em branco com a conjugação no *perfecto*.

Apesar de a tarefa final consistir na simulação de um diálogo, mais importante do que o *produto* (a apresentação do diálogo) seria o *processo*, ou seja, a interação mantida nos grupos de controlo para a elaboração da tarefa final. Quer isto dizer que os alunos estavam obrigados a falar exclusivamente em espanhol dentro do grupo, usando a língua-meta como *língua veicular*.

Num primeiro momento, os alunos prepararam os diálogos em pequenos grupos de trabalho, monitorizados pela professora. Antes de dramatizarem a atividade, ou seja, enquanto a preparavam, os alunos fizeram a auto e heteroavaliação do *processo* através de uma tabela escalar (cf. Anexo 7) e, após a representação, avaliaram a prestação dos colegas relativamente ao *produto* final, ou seja, à simulação do diálogo propriamente dita. Posteriormente, passámos à simulação dos diálogos perante a restante turma, culminando com a heteroavaliação da prestação dos colegas na simulação dos diálogos através de placas de pontuação (avaliação quantitativa).

Por último, fizemos o levantamento das características individuais da comunicação oral e da prestação da professora estagiária nas três aulas lecionadas (cf. Anexos 8 e 9).

2.1.1.3. Conclusões preliminares

A turma de Português

Os resultados obtidos nesta fase demonstraram-se preponderantes para a construção da nossa Intervenção Pedagógica. Tal como afirmámos, estes delinearam grande parte das estratégias a implementar, forçando-nos a rever algumas das nossas conceções sobre a interação oral e a sua relação com os alunos.

No que diz respeito a esta disciplina em específico, não deixou de ser intrigante o facto de nenhum dos alunos ter realizado qualquer debate ao longo da sua vida escolar. Este facto, por si só, levou-nos a pensar que os alunos não teriam consciência de que a interação oral seria passível de desenvolvimento e de prática, à semelhança da leitura ou da escrita. Esta falha revelou também que os alunos não tinham conhecimentos prévios académicos sobre essa competência; como solução, poderíamos explorar os saberes pessoais dos alunos, nomeadamente a provável visualização de debates públicos ao longo das suas vidas.

Tendo em conta que as grelhas de observação direta foram preenchidas através de uma escala numérica, achamos que o tratamento dos dados deveria respeitar essa escala, representando-a de alguma forma. Assim sendo, para uma análise mais global, decidimos fazer a média da pontuação obtida em cada fase de avaliação e, desta forma, obter dados comparáveis. Deste modo, os resultados da avaliação diagnóstica estão representados na seguinte tabela:

MÉDIA DOS RESULTADOS*	
PARÂMETROS	1.º DEBATE
Discurso fluente	2,94
Discurso articulado e com correção gramatical	2,76
Vocabulário adequado à situação	2,58
Registo adequado à situação	2,29
Dicção clara, tom audível, ritmo certo	2,70
Argumentação adequada	2,82
Captação da atenção do auditório	3,00
* Legenda dos níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – bastante; 4 – muito.	

Tabela 1: Média dos resultados da avaliação diagnóstica de Português

Destes resultados, podemos concluir que, não tendo criado expectativas por se tratar de uma avaliação diagnóstica, estes estiveram aquém do que seria esperado, a nível da competência a trabalhar. As principais lacunas relacionaram-se com o desrespeito da situação comunicacional, do registo de língua e do vocabulário que utilizaram. Neste sentido, percebemos que, no decorrer da nossa Intervenção, deveríamos focar a nossa atenção nestes aspetos.

Desde que a atividade foi proposta, os discentes mostraram-se motivados e interessados. Houve um forte envolvimento de quase todos eles, uma vez que, além de ser uma atividade oral a realizar pela primeira vez, os temas escolhidos iam ao encontro dos seus conhecimentos do mundo: as novas tecnologias. Este entusiasmo pode justificar, em parte, o descuido pelo discurso oral, uma vez que a principal preocupação dos discentes passou por defender o seu ponto de vista, o que, em última instância, acaba por ser a finalidade de um debate.

Os questionários de autoavaliação inicial foram também conclusivos. A nível pessoal, os alunos afirmaram não ter dificuldades em interagir com terceiros, apesar de revelarem alguma timidez quando não conheciam o interlocutor. Relativamente à participação oral em sala de aula, 50% dos alunos afirmou que participava pouco, justificando este facto com o medo de errar (32%), com a timidez (26%), com o facto de não perceber o que é pedido (16%) e de não achar os temas interessantes (16%).

Já no que dizia respeito às atividades em sala de aula, 40% dos alunos afirmou que as que mais valorizavam se prendiam com a competência oral (debates e apresentações orais). A par disso, sobre as duas primeiras aulas, 90% dos alunos disse que a atividade de que mais gostaram de realizar foi precisamente o debate, adjetivando-o como “interessante”, “motivador”, “diferente” ou “divertido”. Esta preferência, de resto, foi sublinhada diversas vezes pelos discentes, tanto nas aulas que se seguiram, como no contacto fora de sala de aula.

Finalmente, sobre as aulas da professora estagiária, mais de metade dos alunos (67%) afirmou que não alteraria nada, 17% indicou que queria mais debates, 11% pretendia continuar com os trabalhos de grupo e 5% disse que mudaria o tema dos debates. No entanto, devemos sempre desvalorizar um pouco o facto de grande parte dos alunos afirmar que não mudaria nada, precisamente por se tratar do primeiro contacto e pela principal atividade implementada ter sido tão valorizada.

A turma de Espanhol

Os instrumentos de recolha utilizados permitiram-nos obter vários tipos de informação muito relevantes para o desenho da nossa Intervenção Pedagógica. Neste apartado, vamos analisar alguns resultados à luz do nosso tema.

Relativamente à observação direta, conseguimos perceber que, realmente, os alunos não estavam habituados a este tipo de atividade em grupo. Perceberam o que fora pedido, mas houve alguma relutância em usar a língua espanhola. No quadro seguinte, podemos observar a média de todos os parâmetros observados:

MÉDIA DOS RESULTADOS*	
<i>PARÂMETROS</i>	<i>RESULTADOS</i>
Os alunos tentam falar espanhol durante a realização do exercício?	1,95
Demonstram recetividade no uso da língua-meta?	2,95
Quando não conseguem dizer uma palavra em Espanhol, utilizam o Português?	3,90
Quando não conseguem dizer uma palavra, utilizam gestos?	1,28
Quando um aluno diz uma palavra errada, é corrigido por algum elemento do grupo?	1,47
Quando a professora se afasta do grupo, este passa a utilizar a língua materna?	3,52
A realização da tarefa torna-se mais lenta devido ao uso da língua-meta?	3,14
Os alunos perceberam o porquê de terem de usar o espanhol?	2,33
*Legenda dos níveis: 1 – raramente; 2 – algumas vezes; 3 – frequentemente; 4 - sempre	

Tabela 2: Média dos resultados da avaliação diagnóstica de Espanhol

Como constatamos, a frequência da utilização do Espanhol era bastante baixa. Para o comprovar está o uso da língua materna, com uma média muito próxima do nível máximo. Além disso, podemos ver que não tinham como hábito recorrer a outras estratégias para incrementar o uso da língua estrangeira, tais como os gestos ou a correção por parte dos companheiros.

No entanto, demonstraram recetividade no uso da língua-meta, na medida em que, quando estimulados, tentavam falar Espanhol um pouco mais, mesmo que com algumas falhas.

De resto, o mesmo se passou nas duas aulas lecionadas antes da realização deste trabalho de grupo. Quando os alunos queriam intervir, iniciavam a sua intervenção quase sempre em

Português. No entanto, depois dos pedidos sistemáticos para falarem em espanhol, os discentes tentavam expressar-se nessa língua, ainda que um pouco a custo. Pareceu-nos, portanto, que este incentivo à participação na língua-meta devia ser mantido, uma vez que havia uma resposta positiva.

Passaremos agora para os inquéritos sobre as características individuais da comunicação oral. Quando questionados sobre quais as suas atividades preferidas na sala de aula, a resposta obtida foi clara: 31% indicou os diálogos com colegas, as atividades que implicassem pesquisa individual ou em grupo (16%) e as dramatizações (12%). Além disso, sobre as dinâmicas de grupo, 63% dos inquiridos disse que preferia trabalhar em grupo, sendo que apenas 14% afirmou que gostava realizar as tarefas individualmente.

Posto isto, podemos concluir que os trabalhos de grupo foram referenciados por duas vezes como as atividades preferidas a desenvolver na sala de aula ou como dinâmica de trabalho predileta. Além disso, não podemos esquecer o fator motivacional, que deveria ser explorado na Intervenção através de atividades interessantes e motivadoras, para que os alunos não perdessem o gosto tão marcado pelo espanhol, uma vez que mais de metade dos alunos escolheu esta língua porque se identificavam com ela e porque a valorizavam.

Relativamente à participação oral na sala de aula, 91% dos alunos afirmou que gostava de falar nas aulas de Espanhol; no entanto, apenas 24% considerou que participava muito, enquanto que 28% disse que o fazia com pouca frequência. Na análise à resposta da pergunta seguinte, percebemos que o medo de errar (55%) era o principal motivo para que não participassem mais. No que diz respeito às estratégias utilizadas, tal como vimos na grelha de observação direta, os alunos admitiram que, ou recorriam essencialmente à língua materna quando não se conseguiam expressar (30%), ou pediam ajuda à professora (33%). As conclusões da pergunta relacionada com o vocabulário foram também muito úteis: 77% dos discentes afirmou que só *às vezes* é que encontrava as palavras adequadas quando falavam em Espanhol. Esta falta de vocabulário poderia levar a um desinteresse pela interação oral, uma vez que, ao contrário da escrita, quando os alunos estão a falar não têm tanto tempo para planificar os diálogos reais, pelo que podem inibir-se de o fazer.

Este questionário permitiu-nos concluir que havia algumas linhas de ação que deveríamos explorar para potenciar o desenvolvimento da interação oral. Entre outras, considerámos que se tornava imprescindível a criação de atividades motivadoras para potenciar o aumento do vocabulário, o uso da dinâmica dos trabalhos de grupo para incrementar o uso da língua-meta, nomeadamente através de estratégias comunicativas e da aplicação do reforço e *feedback* positivo como estímulo ao uso do espanhol nas aulas.

Por último, relativamente às aulas lecionadas, 68% considerou que as atividades foram interessantes e motivadoras, 43% e 39% indicou, respetivamente, que as de que mais gostaram foram os trabalhos de grupo e a simulação de diálogos, acrescentado também que queriam ver repetida esta última atividade. Para concluir, 77% afirmou que não mudaria nada nas aulas seguintes, 14% pretendia continuar com as atividades em grupo e 9% gostava de realizar mais exercícios (não especificando quais).

2.1.2. Fase de implementação

2.1.2.1. Atividades nas aulas de língua materna

UNIDADE DIDÁTICA 2

OBJETIVOS: Diferenciar os contextos comunicativos, reconhecer os registos de língua e as formas de tratamento e verificar se houve uma efetiva aquisição dos conteúdos explorados.

Depois de analisar os resultados obtidos na fase anterior, criámos um conjunto de atividades cujo objetivo passava por colmatar as dificuldades assinaladas. Estas incidiam fundamentalmente na diferenciação dos contextos comunicativos, no uso do registo de língua adequado e no respeito pelas formas de tratamento.

Em primeiro lugar, fornecemos *feedback* aos alunos sobre as suas prestações em ambos os debates, com incidência nos aspetos mais críticos, seguido de discussão sobre estratégias que potenciariam uma melhoria nos resultados.

Em seguida, explorámos a importância do contexto, através da análise de um vídeo (http://www.youtube.com/watch?v=od_iKtR4Gok) e da exploração das funções da linguagem de Roman Jakobson (Winch & Nascimento, 2012) (cf. Anexo 10).

Posteriormente, fizemos o reconhecimento do registo formal/informal através da relação entre profissões, estatutos sociais e relações pessoais, finalizando com a introdução das formas de tratamento através de um vídeo onde as mesmas eram desrespeitadas (<http://www.youtube.com/watch?v=Ko9RJ-V94Aw>).

Como forma de praticar este conteúdo de forma lúdica, dividimos a turma em dois grandes grupos. Um deles possuía papéis com o nome de profissões ou de estatutos (por exemplo, “Juiz” ou “Rei”); o outro, por sua vez, estava na posse das formas de tratamento adequadas às profissões ou estatutos do primeiro. Assim, um elemento do primeiro grupo lia o seu papel e os elementos do segundo teriam de descobrir qual seria a forma de tratamento correta (e vice-versa). Tinham, portanto, de relacionar a informação através dos seus conhecimentos prévios e dos seus colegas, criando assim nova informação.

Na fase seguinte, os alunos realizaram dois novos debates, cujos temas respeitavam também as propostas de Seixas *et alii* (2001): “Biografias não autorizadas” e “As cartas. Fim à vista?” (estávamos então a abordar os textos autobiográficos e as características da carta).

A preparação dos debates da fase de implementação foi feita de forma diferente. No primeiro, formámos os grupos, atribuímos o tema e cada grupo preparou a sua intervenção fora de sala de aula. Desta vez, propusemos aos alunos que preparassem este segundo debate na aula. Desta forma, pudemos avaliar o debate sob duas formas: enquanto *processo*, na sua elaboração, e enquanto *produto*, na sua realização.

Para explorar as formas de tratamento, cada aluno recebeu um papel que identificava uma profissão ou um estatuto e todos os outros deveriam dirigir-se a essa pessoa segundo a forma de tratamento devida, sob pena que não obterem resposta do seu interlocutor.

Depois da realização dos dois debates e da heteroavaliação dos colegas, os alunos procederam à sua autoavaliação (cf. Anexos 3 e 4).

2.1.2.2. Atividades nas aulas de língua estrangeira

Faremos agora a descrição das principais atividades implementadas no âmbito do Projeto na disciplina de Espanhol, segundo o critério explicitado no capítulo anterior.

Em cada unidade temática apresentada, como veremos, decidimos seguir a estrutura proposta por Lomas *et alii* (1997: 96), que contempla três momentos diferenciados: (1) “la motivación, o estímulo que lleva al hablante a manifestarse oralmente o por escrito”; (2) “la elaboración de los núcleos semânticos, que serían los elementos básicos del discurso que se va a comunicar”; e, por fim, (3) “la comunicación verbal desplegada, que constituye el acto propriamente dicho de la elocución”, que, no nosso caso, corresponde à realização das tarefas propostas, através do uso da língua-meta.

2.ª UNIDADE DIDÁTICA

OBJETIVOS: Explorar algumas estratégias comunicativas, nomeadamente estruturas gramaticais específicas usadas na descrição de objetos e elaborar uma lista de conselhos de poupança, dando forma a uma sessão de aconselhamento económico.

Tal como dissemos, houve uma grande incidência no uso da língua materna aquando da realização dos trabalhos de grupo. Assim sendo, no decorrer de todas as atividades implementadas, reforçámos o uso da língua-meta, pedindo sistematicamente aos alunos para se expressarem naquela língua. Nesta aula introduzimos o tema do consumismo, proposto pelo Ministério da Educação (1997) no *Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º ciclo*.

Inicialmente, tentámos ampliar o léxico relacionado com o consumo através do jogo “O que é o quê” (adaptado de “Quem é Quem”). Depois de, em pares, os alunos discutirem qual seria a função do objeto que tinham em mãos, teriam de transmitir a sua definição à turma, para que os restantes alunos identificassem o objeto. Desta forma, este exercício acabou por ter três finalidades: por um lado, pretendíamos que os alunos tivessem um primeiro contacto com algumas palavras relacionadas com o tema e que, de forma indutiva, conseguissem perceber quais os assuntos que iriam tratar na aula. Por outro lado, tratava-se de uma estratégia de descongestionamento da expressão oral, na medida em que, numa situação futura, poderiam utilizar esta estratégia quando sentissem entraves à comunicação.

Em seguida, propusemos uma atividade interativa em pequenos grupos sobre o valor do dinheiro. O objetivo primordial deste pequeno jogo passava por potenciar a discussão entre grupos na língua-meta. De uma forma geral, esta atividade era semelhante à dos trabalhos de grupo, mas em menor escala. Assim, os alunos começariam mais facilmente a habituar-se à atividade que lhes havia sido proposta e que se iria repetir proximamente.

Posteriormente, passámos à exploração de um pequeno vídeo com dicas sobre como poupar (<http://www.youtube.com/watch?v=bbVNU769v0Q>). Antes disso, questionámos os alunos sobre aquelas que já utilizavam, ou que viam os seus pais a aplicar. Para tal, demos forma a uma bola de papel que circulava entre os alunos. Quem a recebesse, teria de referir uma dica. Esta estratégia tinha também como objetivo descongestionar a interação e a expressão oral dos alunos, passando-lhes a palavra de uma forma lúdica e não impositiva.

Com base nesta atividade final, os alunos reuniram-se novamente em grupos (os mesmos da 3.^a aula) e, enquanto preparavam a sessão de aconselhamento, tinham obrigatoriamente de interagir em Espanhol.

Tendo em conta que verificámos que o uso da língua materna tinha sido muito elevado, criámos a figura do “agente secreto”. Foi escolhido aleatoriamente um “agente” por grupo, que deveria apontar o número de vezes que o grupo falava em Português. Estes pontos seriam depois subtraídos aos pontos obtidos na heteroavaliação da apresentação da atividade final, prejudicando assim todo o grupo na obtenção do prémio final.

Com este “agente”, pretendíamos não só diminuir o uso da língua materna, mas também promover a autonomia dos alunos, através do “proceso de descontextualización” da figura do professor (Lomas *et alii*, 1997: 98). Este processo “supone la autonomia progresiva del alumnado y la consiguiente disminución gradual de los apoyos prestados por los docentes”, atribuindo este papel aos colegas.

Além disso, dada a faixa etária dos discentes, facilmente percebemos que a motivação para falar em espanhol não poderia dever-se exclusivamente à nossa imposição. Por isso, e tendo em conta que os alunos competiam de uma forma saudável entre si, a criação desta figura funcionou como motivação extrínseca, fazendo com que os alunos obrigassem os seus colegas a utilizar o Espanhol, sob pena de perderem o prémio final.

2.1.3. Fase final

2.1.3.1. Português

3.ª UNIDADE DIDÁTICA

OBJETIVOS: Reconhecer as principais características da entrevista autobiográfica oral e promover a interação oral formal e informal em *ação* através da referida atividade de interação oral.

Com a supressão das dificuldades sentidas na fase de diagnóstico, passámos à exploração de uma outra modalidade de interação oral, também prevista por Seixas *et alii* (2001): a entrevista. A escolha desta atividade prendeu-se essencialmente com o facto de que, ao avaliar a compreensão e a expressão oral, aumenta “la fidelidad de la información recogida, ya que constituye una conversación personalizada que posibilita la toma directa de datos, sin interferencias que puedan desfigurarlos” (Reyzábal, 1993: 384).

À semelhança dos debates, decidimos explorar um modelo de entrevista autobiográfica, mas, neste caso, que respeitava as regras estabelecidas. Como tarefa final, os alunos deveriam, assim, realizar uma entrevista, na última aula. Esta atividade, dada à ampla utilização nos meios de comunicação, “exige un análisis reflexivo para la mejor comprensión de las mismas” (*idem*: 174). Devido a este facto, as atividades implementadas relacionadas com esta tarefa potenciavam esta análise reflexiva das suas características.

Em primeiro lugar, passámos à exploração de uma ficha de trabalho cujo objetivo passava distinguir o discurso oral do discurso escrito (cf. Anexo 11). Uma vez que a orientadora cooperante abordou as características do discurso escrito, aquando da análise de uma entrevista também escrita, achamos que deveríamos investir na diferenciação entre os dois discursos, de forma a evitar possíveis confusões.

Em seguida, os alunos visualizaram o *trailer* do filme “O Discurso do Rei”, de Tom Hooper (<http://www.youtube.com/watch?v=RtlO1aOGANM>), promovendo a reflexão entre os alunos sobre a importância da oralidade neste filme e na vida fora do contexto de sala de aula.

Finalmente, analisámos as características da entrevista autobiográfica através da entrevista realizada a Miguel Sousa Tavares (<http://www.youtube.com/watch?v=7F0ncmHATDc>)

Antes da realização da entrevista autobiográfica, dedicámos uma aula à preparação da referida atividade. Para tal, levámos os discentes para a biblioteca escolar a fim de recolher toda a informação necessária à realização da mesma. Tendo em conta que os recursos eram praticamente ilimitados, sugerimos aos alunos que, à medida que fossem progredindo na atividade, fossem anotando a informação que selecionavam. Além disso, fomos motorizando todo o processo através da observação direta das atitudes e posturas dos discentes.

Finalmente, passámos à realização da entrevista. Esta última atividade forneceu-nos várias informações que tinham como objetivo avaliar não só os alunos, mas também todo o trabalho desenvolvido ao longo da Intervenção Pedagógica supervisionada, podendo, desta forma, refletir sobre uma possível evolução ou retrocesso na competência oral dos nossos alunos (neste caso, a interação oral) e sobre o impacto do nosso Projeto de Intervenção.

2.2.3.2. Espanhol

3.ª UNIDADE DIDÁTICA

OBJETIVO: Avaliar a interação oral na língua-meta através dos trabalhos de grupo.

Nesta última atividade, os alunos repetiram a atividade de grupos, iniciando assim a avaliação final do Projeto. A tarefa que deveriam preparar relacionava-se com as profissões. Depois da atribuição de uma a cada grupo, os alunos tinham de argumentar por que deveria ser escolhida para o povoamento de uma ilha deserta. Decidimos, à semelhança do exercício anterior, manter a figura do “agente secreto”.

Em primeiro lugar, introduzimos o jogo da mímica. Com esta atividade pretendíamos, por um lado, fazer a distribuição das profissões que os alunos teriam de defender e, por outro, dar ênfase à utilidade dos gestos na comunicação oral não-verbal, de forma a potenciar a fluência da interação quando os alunos não conseguissem transmitir a mensagem em questão.

Em seguida, passámos à realização dos trabalhos de grupo e apresentação dos argumentos ao grupo.

Finalmente, para terminar a Intervenção Pedagógica, os alunos preencheram os questionários finais para a autoavaliação das características da comunicação oral.

2.1.4. Apreciação global

Tal como tínhamos referido no início deste capítulo, todas as atividades implementadas na disciplina de Português e de Espanhol estiveram em consonância com o nosso tema: a interação oral. Além disso, tentámos, de forma sistemática, dar resposta aos objetivos que nos propusemos atingir no Projeto de Intervenção, através das estratégias postas em prática e dos instrumentos referenciados. Este foi, portanto, o documento estrutural de toda a Intervenção Pedagógica supervisionada.

Agora, tentaremos analisar, de uma forma reflexiva, os resultados finais obtidos e as competências e estratégias desenvolvidas com a aplicação das atividades.

2.1.4.1. As estratégias implementadas, as competências desenvolvidas e a sua relação com o Projeto de Intervenção

Português

As aulas de Português foram lecionadas nas seguintes datas: 21.11.2012, 5.12.2012, 23.1.2013, 6.2.2013, 27.2.2013, 6.3.2013 e 12.4.2013. Cada uma delas tinha objetivos diferentes e tinha como âmbito o desenvolvimento de várias competências através dos conteúdos propostos por Seixas *et alii* (2001). Começaremos precisamente por analisar as estratégias implementadas e as competências desenvolvidas.

Tendo em conta que o nosso tema estava direcionado para a oralidade, também as competências trabalhadas se relacionavam com ela. Portanto, as mais visadas foram a compreensão e a expressão oral.

No entanto, ao longo da prática pedagógica, tivemos sempre consciência da importância da competência estratégica, “transversal ao currículo”, para a formação de indivíduos cada vez mais autónomos “no processo de construção das próprias aprendizagens” “(saber como se faz, onde, quando e com que meios)”. De resto, essencialmente na sexta aula, demos oportunidade aos alunos para que pudessem desenvolver “conhecimentos de processos de consulta e pesquisa em vários suportes (incluindo a Internet)”, nomeadamente através da pesquisa autónoma de informação na biblioteca escolar. Além disso, foi prática sistemática o trabalho relacionado com a aquisição de “conhecimentos de processos de organização da informação (apontamentos por palavras-chave, frases curtas; resumo; esquemas e mapas)” (*idem*. 8), aquando da visualização

dos vídeos, da exploração das fichas práticas, da preparação das atividades a desenvolver e na realização das mesmas.

Não obstante, importa referir que a implementação do debate como atividade de interação oral fomentou também a formação dos alunos para a cidadania (“competência transversal ao currículo”), uma vez que “a inserção plena e consciente dos alunos passa por uma compreensão e produção adequadas das funções [...] reguladora, interaccional, [...] e imaginativa da linguagem”. Além disso, a troca organizada de opiniões e a defesa fundamentada de visões pessoais apela ao “desenvolvimento de um espírito crítico [e à] construção de uma identidade pessoal, social e cultural”, “valores e atitudes conducentes ao exercício de cidadania”. A manutenção de atividades desta natureza, além da análise conjunta de situações de comunicação reais (*ex.: discurso do jogador Cristiano Ronaldo e de João Trocado, análise da influência discursiva de George W. Bush e de Hitler*), permite que os alunos possam “afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar e respeitar a dos outros”, levando-o, portanto, “a saber viver bem consigo e com os outros” (*idem*: 8-9).

Relativamente ao Projeto de Intervenção, eram quatro os objetivos propostos: (1) diagnosticar as principais dificuldades na interação oral dos alunos em língua materna e em língua estrangeira, (2) promover uma atitude de reflexão sobre o erro no processo de ensino-aprendizagem, (3) desenvolver uma maior autonomia da interação oral em línguas, fomentando a consciencialização para a utilização de estratégias de comunicação diversificadas e, finalmente, (4) avaliar o resultado final das estratégias utilizadas sob a ótica do professor e dos alunos.

No que concerne ao primeiro objetivo, tentámos dar-lhe resposta nas primeiras duas aulas, através do diagnóstico em ação. No entanto, esta fase tinha sido já iniciada através da observação de aulas da orientadora cooperante. De resto, este foi um período de suma importância, pois acabámos por repensar as atividades que estavam inicialmente planeadas.

O segundo objetivo foi alcançado através do constante diálogo sobre a prestação dos discentes. Além disso, o uso de grelhas de auto e heteroavaliação permitiu que estes pudessem avaliar de forma mais consciente e significativa a sua prestação e a dos colegas, potenciando assim a reflexão comum da mesma.

O terceiro objetivo, pelo seu carácter geral, abrangeu toda a Intervenção Pedagógica, desde a fase inicial até à final. De resto, aliado aos conteúdos propostos por Seixas *et alii* (2001: 10-11),

explorámos algumas estratégias que certamente levariam os alunos a comunicar melhor em situações concretas de comunicação (não só nas atividades propostas – debate e entrevista – mas também na vida fora do ambiente escolar).

Finalmente, demos resposta ao quarto objetivo na fase final da prática pedagógica, através da avaliação final dos discentes e da professora, através dos instrumentos inicialmente previstos:

Espanhol

Depois da reflexão das aulas de língua materna, passamos agora para a disciplina de Espanhol. Tendo em conta que se trata de áreas distintas (língua materna e língua estrangeira), tanto os conteúdos como as estratégias colocadas em prática tiveram um cariz e uma aplicação diferente. À semelhança do subcapítulo anterior, em primeiro lugar analisaremos os conteúdos abordados, passaremos depois à explicitação das estratégias aplicadas, das competências desenvolvidas e da sua relação com o Projeto de Intervenção inicial, acabando finalmente com autoavaliação de todo o processo referente ao Espanhol.

Apesar de o tema do Projeto de Intervenção ser a interação oral, na disciplina de Espanhol explorámos também outras competências. No entanto, estas não foram trabalhadas como fim em si mesmas, mas antes ao serviço da interação oral e da preparação das atividades de grupo.

Assim sendo, além do nosso tema, explorámos a compreensão auditiva (interpretação de diálogos e de vídeos), a compreensão leitora (leitura de imagens e associação de frases / diálogos), expressão escrita (criação de diálogos através de um *input*) e exposição oral (resultados obtidos nas diversas atividades de interação oral).

No que diz respeito aos objetivos a que nos propusemos no nosso Projeto de Intervenção, pensamos ter dado resposta aos quatro. Relativamente ao primeiro objetivo (“diagnosticar as principais dificuldades na interação oral dos alunos em língua materna e em língua estrangeira”), tentámos fazê-lo em *ação*, ou seja, no decorrer das atividades propostas, para que, desta forma, obtivéssemos informações específicas e concretas sobre o nosso grupo-meta. De resto, completámos esta modalidade através do preenchimento de um questionário de avaliação sobre as características dos alunos, que nos permitiu perceber as personalidades de cada um, importantes na manutenção de interações.

O segundo objetivo (“promover uma atitude de reflexão sobre o erro no processo de ensino-aprendizagem”) foi cumprido através da prestação sistemática de *feedback* aos alunos, além de uma desvalorização do erro oral, tendo em conta as situações de comunicação. Desta forma, abordámos uma nova perspetiva sobre o erro, fazendo com que os discentes o vissem não como um entrave, mas como uma oportunidade de evolução. De resto, tentámos sempre que as correções inevitáveis a fazer fossem o mais naturais possível, evitando retirar a palavra aos alunos.

O terceiro objetivo (“desenvolver uma maior autonomia da interação oral em línguas, fomentando a consciencialização para a utilização de estratégias de comunicação diversificadas”), por sua vez, foi aplicado ao longo de toda a Intervenção Pedagógica. Tal como referimos, a introdução da figura do “agente secreto”, a valorização dos gestos e da reformulação em espanhol em detrimento da língua materna, além da criação de situações hipotéticas em sala de aula, foram algumas das estratégias implementadas que visavam a diminuição da incidência do Português.

Finalmente, no que concerne ao quarto e último objetivo (“avaliar o resultado final das estratégias utilizadas sob a ótica do professor e dos alunos”), este foi cumprido através dos instrumentos de avaliação implementados (descritos no capítulo 2 deste documento), que nos forneceram um conjunto de dados importantes para a avaliação final dos alunos, da professora estagiária e de toda a Intervenção Pedagógica.

2.1.4.2. Análise dos resultados na fase de implementação e na fase final de implementação do Projeto

Português

Tal como dissemos na descrição das principais atividades do Projeto, após a análise dos resultados da avaliação diagnóstica, criámos um conjunto de estratégias que tinham como objetivo suprimir as dificuldades assinaladas.

Depois de explorarmos os aspetos mais críticos, voltámos a realizar um outro debate, tendo como resultado um conjunto de informações bastante relevantes.

Em primeiro lugar, os alunos foram mais contidos na demonstração das suas opiniões. Não deixaram de as afirmar, mas fizeram-no de forma mais organizada. Este facto ficou a dever-se não só à exploração teórico-prática de alguns conteúdos, mas também porque, tendo recebido o

feedback da professora e com a experiência do debate anterior, os alunos contavam já com outra preparação.

Neste sentido, os resultados obtidos foram bastante mais satisfatórios. Como podemos ver abaixo na comparação das grelhas de observação direta do primeiro e do segundo debate, houve uma clara evolução em quase todos os domínios:

MÉDIA DOS RESULTADOS*		
<i>PARÂMETROS</i>	<i>1.º DEBATE</i>	<i>2.º DEBATE</i>
Discurso fluente	2,94	3,13
Discurso articulado e com correção gramatical	2,76	3,20
Vocabulário adequado à situação	2,58	3,26
Registo adequado à situação	2,29	3,26
Dicção clara, tom audível, ritmo certo	2,70	2,93
Argumentação adequada	2,82	3,13
Captação da atenção do auditório	3,00	2,93
* Legenda dos níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – bastante; 4 – muito.		

Tabela 3: Média dos resultados da avaliação diagnóstica e intermédia de Português

De resto, estes foram os conteúdos mais explorados nas aulas teórico-práticas, o que nos permite concluir que, se houver um trabalho de consciencialização das características discursivas, os alunos conseguem mais facilmente reconhecê-las e respeitá-las.

Além disso, assistimos, com este debate, a uma valorização da importância da interação oral, perspetivando-a como uma competência que deve ser trabalhada e explorada.

Em suma, os discentes consciencializaram-se de que, ainda que a aquisição da linguagem seja feita de forma natural, esta pode ser objeto de estudo.

Ainda assim, notámos que ainda havia alguma resistência nas estratégias utilizadas para a captação da atenção do auditório. Apesar de este segundo debate ter sido mais satisfatório, houve um retrocesso neste parâmetro. Tendo em conta que os alunos estavam mais concentrados na discussão do seu ponto de vista com os colegas, este facto levou a que negligenciassem um pouco

o público que assistia à atividade. Este seria, portanto, um parâmetro a explorar nas aulas seguintes.

Passamos finalmente para a análise dos resultados da avaliação final, ou seja, da prestação na entrevista autobiográfica, dos inquéritos de autoavaliação final da competência oral (cf. Anexo 12) e da postura e atitudes da professora estagiária.

Começaremos com os resultados da atividade de interação oral. A grelha de observação direta aplicada forneceu-nos informações bastante precisas e relevantes sobre todo o trabalho desenvolvido com os discentes. Houve uma evolução em quase todos os parâmetros de avaliação. A seguinte tabela, que reúne os resultados das três avaliações levadas a cabo, comprova isso mesmo:

MÉDIA DOS RESULTADOS*			
<i>PARÂMETROS</i>	<i>1.º DEBATE</i>	<i>2.º DEBATE</i>	<i>Entrevista</i>
Discurso fluente	2,94	3,13	3,16
Discurso articulado e com correção gramatical	2,76	3,20	3,77
Vocabulário adequado à situação	2,58	3,26	3,72
Registo adequado à situação	2,29	3,26	3,66
Dicção clara, tom audível, ritmo certo	2,70	2,93	2,83
Argumentação adequada / Respeito pelas características da entrevista	2,82	3,13	3,44
Captação da atenção do auditório	3,00	2,93	3,5
* Legenda dos níveis: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – bastante; 4 – muito.			

Tabela 4: Média dos resultados da avaliação diagnóstica, intermédia e final de Português

Como podemos observar, do segundo debate para a entrevista, houve uma evolução relativamente ao parâmetro da captação da atenção do auditório; no entanto, verificámos um decréscimo na qualidade da dicção. A justificação deste resultado prendeu-se com o facto de que, sendo a entrevista realizada em pares, portanto, num ambiente mais intimista, os alunos não se preocuparam em fazer com que o seu discurso fosse audível e perceptível para a restante plateia.

Este seria, desta forma, um conteúdo a trabalhar no futuro, havendo possibilidade para tal.

Relativamente aos resultados do inquérito por questionário, estes foram realmente surpreendentes. Foram várias as respostas dadas por unanimidade. 100% dos alunos acharam que (1) as atividades propostas foram interessantes e motivadora; que, (2) depois da Intervenção Pedagógica, têm mais consciência da importância da competência oral; que (3) conseguem adaptar melhor o seu discurso às situações específicas de comunicação; que (4) as aulas foram úteis para desenvolver a interação oral; e que, (5) globalmente, conseguem agora expressar-se melhor na língua materna. Ainda sobre as atividades, de todas as implementadas, os discentes demonstraram uma forte apetência pelas de interação oral: 45% referiu o debate e, curiosamente, a mesma percentagem preferiu a entrevista.

Já no que diz respeito à postura e atitudes da professora estagiária ao longo da Intervenção Pedagógica, a totalidade dos alunos afirmou que a docente sempre se mostrou disponível para tirar dúvidas e que gostaram de ter trabalhado com ela, 89% disse que conseguia perceber o que era explicado e que não mudaria nada nas aulas. Os restantes 11% afirmaram que mudavam o número de aulas, aumentando-o.

Estes resultados foram realmente positivos e motivadores para nós uma vez que, estando na fase inicial da nossa vida profissional, dá-nos outra força e alento para investir cada vez mais na nossa formação, tornando-nos nos melhores profissionais possíveis.

Espanhol

Os instrumentos de recolha utilizados permitiram-nos obter vários tipos de informação muito relevantes para o desenho da nossa Intervenção Pedagógica. Neste apartado, vamos analisar alguns resultados à luz do nosso tema.

Tal como referimos, as grelhas utilizadas aquando da implementação das atividades tiveram outra linha de avaliação. Focámos a nossa atenção para o âmbito, para a correção, para a fluência, para a interação e para as estratégias comunicativas utilizadas pelos alunos (cf. Anexo 13). Desta avaliação, obtivemos a seguinte média de resultados:

MÉDIA DOS RESULTADOS*	
ÂMBITO	
Usa padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples de comunicação.	2,63
CORREÇÃO	
Usa corretamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente.	2,77
Quando um aluno diz uma palavra errada, é corrigido por algum elemento do grupo?	2,50
FLUÊNCIA	
É capaz de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes.	2,59
INTERAÇÃO	
É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples.	2,81
É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende.	3,14
ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS	
Utiliza gestos quando não sabe dizer uma palavra.	1,72
Pede ajuda aos colegas quando não consegue transmitir a mensagem.	2,13
Utiliza a língua materna quando não consegue comunicar.	3,68

Tabela 5: Média dos resultados da avaliação intermédia de Espanhol

Com a observação direta das atitudes dos alunos, pudemos perceber que estes já se tinham habituado à dinâmica dos trabalhos de grupo. No entanto, a média de resultados relativamente ao uso do Português estava ainda muito próxima do nível mais elevado. Apesar de ter sido introduzida a figura do “agente secreto”, os alunos não perceberam imediatamente qual seria o seu propósito.

Uma boa parte dos discentes mantinha já um bom nível de fluência linguística, conseguindo também manter uma conversação simples e relacionada com o trabalho que estavam a realizar. No entanto, tal como seria de esperar, eram perceptíveis erros básicos, falsas partidas e pausas acentuadas. Relativamente às estratégias comunicativas, havia uma ausência muito sentida do recurso aos gestos, além de não se socorrerem com muita frequência dos colegas para transmitir a mensagem que tentavam passar.

Assim sendo, pudemos concluir que teríamos de reforçar mais o uso do espanhol em detrimento da língua materna. Esta era a nossa principal preocupação, uma vez que, como os discentes não estavam sistematicamente a ser supervisionados, esta escolha de interagir na língua-meta deveria ser reflexo de uma vontade intrínseca para o fazer. Além disso, no decorrer das próximas atividades a implementar, nomeadamente na interação com os alunos, deveríamos corrigir os erros mais básicos e sistemáticos dos alunos, para que comesçassem a ter mais consciência das suas falhas. Obviamente, este facto não deveria nunca desmotivar a participação dos mesmos, devendo, portanto, ser feito de forma discreta e construtiva.

Para a última fase de avaliação do nosso Projeto e dos nossos alunos, utilizamos vários instrumentos de recolha de informação, a saber: grelhas de observação direta, questionários de auto e heteroavaliação e um inquérito por questionário sobre as características finais da comunicação ora dos alunos (cf. Anexo 14), onde estes avaliavam também as atitudes e a postura da professora estagiária. Vamos, portanto, analisar os resultados obtidos destes instrumentos.

Como achamos que se torna mais fácil a comparação dos dados recolhidos, decidimos fazer novamente a média dos resultados obtidos na segunda e na terceira tarefa de grupo. Portanto, a seguinte tabela resume esses resultados, de forma comparativa:

MÉDIA DOS RESULTADOS*		
<i>PARÂMETROS</i>	<i>2.ª ATIVIDADE</i>	<i>3.ª ATIVIDADE</i>
ÂMBITO		
Usa padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples de comunicação.	2,63	3,04
CORREÇÃO		
Usa corretamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente.	2,77	3,09
Quando um aluno diz uma palavra errada, é corrigido por algum elemento do grupo?	2,50	2,42
FLUÊNCIA		

É capaz de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes.	2,59	3,28
INTERAÇÃO		
É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples.	2,81	3,19
É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende.	3,14	2,90
ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS		
Utiliza gestos quando não sabe dizer uma palavra.	1,72	1,85
Pede ajuda aos colegas quando não consegue transmitir a mensagem.	2,13	2,14
Utiliza a língua materna quando não consegue comunicar.	3,68	2,57

Tabela 6: Média dos resultados da avaliação intermédia e final de Espanhol

Tal como podemos verificar, houve uma boa progressão em quase todos os resultados. Notámos que, por esta ter sido uma aula assistida pelo nosso supervisor da prática pedagógica, os alunos estavam bastante motivados. Depois da implementação das estratégias mencionadas e do reforço da importância do “agente secreto”, e no que diz respeito às estratégias comunicativas, verificámos que houve uma notável diminuição do recurso à língua materna. No entanto, podemos comprovar também que, apesar de terem usado mais os gestos como estratégia de recurso e de terem pedido ajuda aos companheiros quando sentiam mais dificuldade, esta evolução foi residual.

Relativamente às outras dimensões da interação oral, os alunos demonstraram que comunicavam com uma maior fluência. Acreditamos que este facto se deveu também à aceitação da atividade e a uma maior receptividade no uso da língua estrangeira como meio de comunicação. Além disto, notámos que os alunos estavam mais participativos nas aulas que antecederam esta atividade, mostrando-se já acostumados a intervir em espanhol.

Talvez porque já se encontravam no final do segundo período e porque entretanto tinham adquirido mais vocabulário e praticado mais estruturas frásicas, reparámos que os erros cometidos tinham também diminuído, levando a que houvesse menos correções por partes dos colegas. De resto, muitos dos lapsos que surgiram estavam relacionados com estruturas pragmáticas e gramaticais que ainda não tinham sido objeto de estudo, pelo que quase a totalidade

dos alunos não tinha consciência de que os estava a cometer, não podendo, portanto, ser corrigidos pelos colegas, que se encontravam na mesma situação.

Relativamente ao uso do Espanhol de forma contínua na sala de aula, verificámos, com a grelha de observação direta da pós-Intervenção, que os alunos estavam realmente mais confortáveis com a língua-meta. Ainda que por vezes começassem a intervenção em Português, sempre que a professora solicitava, acabavam por utilizar o Espanhol e tentavam expressar-se da melhor forma. Se não estivessem a conseguir transmitir a mensagem, pediam ajuda à professora ou tentavam dizer o que queriam por outras palavras. Além disso, quando corrigidos, os alunos retomavam a palavra inserindo essa correção no seu discurso, tomando assim consciência do erro.

Passando agora aos inquéritos de autoavaliação final das características pessoais da comunicação oral, a totalidade dos alunos achou que as atividades implementadas foram interessantes e motivadoras. De todas as implementadas, 33% dos inquiridos respondeu que aquela de que mais gostaram de realizar foi o trabalho em grupo, seguida do “jogo da nota” (interação com colegas) (25%) e da simulação de diálogos (12%). Precisamente sobre as atividades, quando questionados sobre qual a que acharam que mais os levou a falar em espanhol com os colegas, 53% afirmou que foi precisamente a dinâmica do trabalho em grupos. Nas justificações da escolha, podemos ler que “foi o que incentivou a falar”, que “havia o «espião secreto»” e, por isso só podiam “falar espanhol, o que é [foi] bom”, que “fizeram com que as minhas [suas] colegas descobrissem os meus [seus] erros”, ajudando “a melhorá-los”, que ficaram “mais habituados a falar com outras pessoas em espanhol”, levando a que “aprefeiçoassemos [aprefeiçoassem] o espanhol em grupo”.

No que diz respeito às atitudes e postura da professora estagiária, a totalidade dos discentes afirmou que esta se demonstrou sempre disponível para tirar dúvidas, que gostaram de trabalhar com ela e que não mudariam nada nas aulas que tiveram. No entanto, 23% dos alunos afirmou que apenas *às vezes* é que conseguiam perceber o que era explicado. Ficámos surpreendidos por obter uma percentagem tão elevada, uma vez que, sempre que foi solicitada uma nova explicação, esta foi dada. Apesar de tudo, admitimos que possa ter havido momentos em que alguns discentes não tenham percebido alguma explicação e que não tenham pedido para a clarificar, seja pela timidez, seja pela desconcentração que por vezes se verificou.

Relativamente à participação oral nas aulas, todos os alunos concordaram que, por terem tido de falar em Espanhol com os colegas enquanto trabalhavam em grupo, expressavam-se melhor naquela língua. A mesma percentagem (100%) admitiu que, globalmente, conseguiam falar melhor na língua-meta depois da Intervenção Pedagógica supervisionada.

Devemos concluir dizendo que, pelo exposto, a implementação da dinâmica de trabalho foi muito bem conseguida, porquanto os alunos perceberam o seu objetivo, consciencializaram-se da sua importância e houve efetivas melhorias não só dentro das interações orais mantidas no seio dos grupos, como nas que foram sendo mantidas nas restantes aulas (tanto nas da professora estagiária, como das restantes professoras). Quer isto dizer que estas atividades acabaram por ter um efeito de “contágio”, incrementando a frequência do uso da língua estrangeira mesmo fora da atividade em que eram obrigados a fazê-lo.

CAPÍTULO III
AVALIAÇÃO DO PROJETO

CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DO PROJETO

3.1. Considerações finais

Este *Relatório de Estágio*, como não poderia deixar de ser, inclui, de uma forma sucinta, todas as escolhas metodológicas e pedagógicas levadas a cabo ao longo da nossa Intervenção pedagógica supervisionada. A escolha do tema do nosso Projeto, tal como referimos, reflete o gosto pessoal por esta competência, a expressão oral, mais especificamente a interação. Não sabendo se seria possível construir uma Intervenção que obtivesse resultados positivos e significativos, decidimos aceitar o desafio e implementá-lo na sala de aula.

No que diz respeito às disciplinas que trabalhámos, sabíamos que poderíamos encontrar alguns entraves à sua implementação, na medida em que esta subcompetência não fora explorada anteriormente de forma explícita e consciente nas aulas observadas das orientadoras cooperantes. Sabíamos, desde logo, que os alunos iriam ser confrontados com um conjunto de atividades que não estavam habituados a desenvolver, mas parte do desafio prendia-se também com esta exploração inédita de determinados conteúdos relacionados com a interação oral. Desde sempre, foi nossa intenção relacionar esta subcompetência com os seus conhecimentos do mundo, tentar procurar exemplos e exercícios que permitissem aos alunos recorrer ao seu quotidiano para a sua contextualização, criando novo conhecimento através do que já existia.

Com base nestes pressupostos, cedo conseguimos captar o interesse dos alunos, motivando-os para os conteúdos a abordar. Após o Estágio Profissional, e com base nos resultados que já analisámos, percebemos que a nossa Intervenção foi bem sucedida. Na disciplina de Português, comprovámos que os alunos olhavam finalmente para a expressão oral, em geral, e para a interação, em específico, como uma competência que poderia efetivamente ser trabalhada, desenvolvida e melhorada, e que a forma como interagimos poderia, desde logo, influenciar esse relacionamento de forma positiva ou negativa. Já em Espanhol, percebemos que mostrámos aos alunos uma visão diferente do uso da língua estrangeira. Tentámos ir mais além da simulação de diálogos construídos mecanicamente em sala de aula, sob o pretexto de respeitarem o enfoque comunicativo. Mostrámos-lhe que o Espanhol tem a mesma funcionalidade do Português, facto que não era claro. Quer isto dizer que não havia motivos para usar língua materna quando poderiam expressar-se na língua que aprendiam, levando, desta forma, a que a desenvolvessem de uma forma verdadeiramente comunicativa, através do uso do Espanhol na elaboração de trabalhos de grupo.

Com isto, devemos dizer que toda a nossa Intervenção Pedagógica foi desenvolvida tendo em conta o Projeto de Intervenção apresentado. Procurámos sempre justificar as atividades através dos objetivos a que nos propusemos, ainda que, por vezes, tivéssemos de repensar algumas escolhas feitas inicialmente. A mudança da calendarização das aulas, nomeadamente na disciplina de Português, deveu-se essencialmente à observação de ritmos de trabalho diferentes; enquanto um grupo de alunos mostrava uma grande apetência para o desenvolvimento de projetos, verificámos que outros demonstravam alguma resistência neste sentido. Assim sendo, e aquando da implementação do segundo debate e da entrevista, por exemplo, decidimos reservar parte da Intervenção para o trabalho coletivo, podendo, desta forma, monitorizar todo o processo. O mesmo se passou em Espanhol, observável no não cumprimento da planificação da segunda aula, quando os discentes demonstraram sérias dificuldades na compreensão de um determinado conteúdo programático. É neste sentido que falamos em readaptação, uma vez que aspeto não estava contemplado inicialmente no nosso Projeto de Intervenção.

Estas alterações levam-nos a concluir que, enquanto futuros professores, a planificação inicial pode estar muito bem desenvolvida, mas a verdade é que são os alunos que ditam o decurso das aulas e das atividades. Temos de respeitar os seus tempos e ser flexíveis neste sentido, obrigando-nos, portanto, a tomar decisões metodológicas quase instantaneamente.

Portanto, o desenvolvimento deste Projeto, através do Estágio Profissional, permitiu-nos apreender alguns pressupostos pedagógicos que, certamente, irão orientar toda a nossa vida profissional futura, inclusivamente fora do ensino. Tratou-se de uma aprendizagem a vários níveis, com implicações na nossa forma de relacionamento com os alunos e de trabalho com os orientadores e supervisores. Desde logo, esta Intervenção Pedagógica obrigou-nos a adotar uma atitude pró-ativa e de interajuda com as colegas do núcleo de Estágio. Sem dúvida, apesar de termos dado a cara por esta Intervenção, a sua implementação não seria possível sem o acompanhamento e ajuda das nossas orientadoras da Escola, dos supervisores e das nossas colegas e companheiras. Enquanto profissionais, temos a certeza de que esta experiência pautará a nossa vida profissional, sendo o primeiro passo na construção de uma profissão que estará sempre voltada para o contínuo desenvolvimento e aproficiamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, A. M. T. (2011). *O Desenvolvimento da Interação Oral na Aula de LE: projecto de intervenção em duas turmas do 10º ano de Inglês e Espanhol*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação (Relatório de Estágio), pp. 69-70.

Cassany, D. (2009). «La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica». In *Boletín de investigación y debate*. N.º 11, pp. 7-29. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303819>, consultado a 21/10/2012.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula – El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Conceição, B. M. F. (2011). *“Pela Boca Vive o Feixe”: potenciar a oralidade no processo de ensino e aprendizagem das línguas Inglesa e Espanhola*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação (Relatório de Estágio), pp. 81-83, 85-87.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Conselho de Ministros (2010). *Diário da República, 1.ª série - N.º 113, 14 de Junho de 2010*. Disponível em <http://dre.pt/pdfgratis/2010/06/11300.pdf>, consultado a 7/11/2012.

Custódio, P. B. (2009). «Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino secundário: alguns princípios orientadores», pp. 147-160. In *Exedra, n.º 2*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Escobar, C. & Nussbaum, L. (2010). «¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?». *Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. N.º 10, pp.37-51. Disponível em http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf, consultado a 16/10/2012.

Faria, I. H. (2006). «O uso da linguagem». In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria (2006). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Garrido, A. D. G. (2011). *O desenvolvimento da expressão oral na aula de LE*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação (Relatório de Estágio), pp. 67-68.

Inspeção-Geral da Educação (2010). *Avaliação Externa das Escolas – Escola Secundária de Maximinos*. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRN/AEE_10_ES_Maximinos_R.pdf, consultado a 23/11/2012.

Kramer-Dahl, A.; Chin Soon, P. T.; Chia Ti Yong, A. & Churchill, K. (2003). «Three Dimensions of Effective Pedagogy: Preliminary Findings, Codings and Vignettes from a Study of Literacy Practices in Singapore Secondary Schools (Observation Phase)». 2nd Draft of Report for CRP20/03 AK. Centre for Research in Pedagogy & Practice, National Institute of Education, Singapore.

Lomas, C., Osoro, A. & Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (1997). *Programa de Espanhol (Programa e Organização Curricular). Ensino Básico – 3.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República, I Série, N.º 79*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pereira, D (2011). «O uso da língua: enunciação, discurso e comunicação». In C. Serôdio, D. Pereira, E. Cardeira & I. Falé, *Gramática Didática do Português* (pp. 243-249). Carnaxide: Santillana Constância.

Pinto, E., Fonseca, P. & Baptista, V. S. (2010). *Plural 10*. Lisboa: Lisboa Editores.

Rangel, E. O. (2005). «Avaliar para melhor usar – Avaliação e seleção de materiais e livros didáticos», pp. 25-34. In *Materiais Didáticos: escolha e uso*. Brasil: Ministério da Educação.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf, consultado a 25/10/2012.

Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

Seixas, J., Pascoal, J., Coelho, M. C., Campos, M. J., Grosso, M. J. & Loureiro, M.S. (2001). *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível em www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/portugues_10_11_12.pdf, consultado a 3/10/2012.

Sousa, H. F. C. de (2003). *A expressão oral na aula de Língua Portuguesa (3º ciclo) – Conceção e desenvolvimento de um programa de intervenção*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, pp. 196-197 (adaptado).

Teixeira, J. (2010). *Como funcionam as línguas? Uma iniciação às Ciências da Linguagem*. Edição do autor.

Tusón, A. (2003). «Iguais perante a Língua, desiguais no uso». In Carlos Lomas (Coord.), *O Valor das Palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA, 73-89.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente – Para uma abordagem na orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vieira, F. (1999). «Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia. Introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar». In F. Vieira, *Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 1*. Braga: Universidade do Minho, pp.1-4. Disponível em <http://www.euro-pal.net/GetResource?id=144>, consultado a 3/3/2013.

Winch, P. G. & Nascimento, S. S. (2012). *A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa*. In G. R. Xavier, *Estudos da Língua(gem)*. Brasil: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pp. 219-236. Disponível em <http://www.estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/215/331>, consultado a 19/1/2013.

Outra documentação consultada

AE Maximinos (2012). *Caraterização socioeconómica da Turma 10.º 2* (cedido pelo Diretor de Turma).

AE Maximinos (2012). *Projeto Curricular da Turma 10.º 2* (cedido pelo Diretor de Turma).

AE Maximinos (2012). *Projeto Curricular da Turma 8.º6* (cedido pela Diretora de Turma).

ANEXOS

ANEXO 1

ESTÁGIO DE PORTUGUÊS/ESPANHOL DA UNIVERSIDADE DO MINHO

Registo de observação de aulas

Disciplina: Português, 10.º ano

Aula número: _____ Data: _____	Número de alunos: _____ Atrasos: _____
Sumário:	Unidade Temática:

Foco de observação: Oralidade / Interação oral

As respostas às seguintes questões serão dadas de uma forma escalar, ou seja, de 1 (um) a 5 (cinco), com as seguintes correspondências:

- 1 (um): nada;
- 2 (dois): pouco;
- 3 (três): razoavelmente;
- 4 (quatro): muito;

A adaptação desta grelha foi feita com base no tema do projeto de intervenção pedagógica. Para tal, foram tidos em atenção os aspetos que, segundo a professora estagiária, podem influenciar ou condicionar a intervenção dos alunos em sala de aula.

I Parte: Organização da sala de aula

	1	2	3	4
A distância entre as mesas/cadeiras dos vários alunos permite a manutenção de uma interação?				
Existe muito barulho na sala de aula?				
Existem interrupções causadas por fatores externos?				

II Parte: Interação na sala de aula

	1	2	3	4
É o professor que formula a problemática?				
Com que frequência os alunos colocam questões ao professor?				
Fala uma pessoa de cada vez?				
O professor incentiva a participação organizada dos alunos?				
Há conversas paralelas entre alunos, alheias ao tema da sala de aula?				

O professor interrompe as conversas paralelas?				
Quando um aluno quer pedir a palavra, dá algum sinal silencioso ao professor de que o quer fazer?				
Os alunos interrompem-se uns aos outros?				
Quando um aluno quer interromper os colegas ou o professor, utiliza alguma estratégia verbal para o fazer?				
Os alunos partem do que o professor ou os colegas estão a dizer para dar a sua opinião?				
Com que frequência existem silêncios?				
O professor tenta reagir contra esses silêncios?				
Os alunos respeitam as opiniões diferentes que surgem por parte dos seus colegas?				
Com que frequência existem desacordos?				

III Parte: Discurso do Professor

	1	2	3	4
O professor felicita os alunos?				
O professor faz perguntas de resposta sim/não?				
O professor faz perguntas com respostas certas?				
O professor faz perguntas de resposta aberta?				
O professor dirige as perguntas a alguém em específico?				
O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer a questão?				
O professor dá <i>feedback</i> às perguntas dos alunos?				
O professor encoraja a formulação de perguntas?				
O professor mostra que está a ouvir?				
O professor estimula a discussão?				
O professor estimula e incentiva a participação de todos os alunos?				

IV Parte: Discurso do Aluno

	1	2	3	4
Os alunos colocam questões com que frequência?				
As questões colocadas pelos alunos são pertinentes?				
As respostas dos alunos são estruturadas?				
Há reformulações nas respostas?				
As respostas são extensas?				
Com que frequência iniciam os alunos um novo tema de conversa?				
Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género?				
Os alunos reagem ao feedback do professor?				

ANEXO 2

ESTÁGIO DE PORTUGUÊS/ESPAÑHOL DA UNIVERSIDADE DO MINHO

Registo de observação de aulas

Disciplina: Espanhol, 8.º ano

Aula número: _____ Data: _____	Número de alunos: _____ Atrasos: _____
Sumário:	Unidade Temática:

Foco de observação: Oralidade / Interação oral

As respostas às seguintes questões serão dadas de uma forma escalar, ou seja, de 1 (um) a 5 (cinco), com as seguintes correspondências:

- 1 (um): nada;
- 2 (dois): pouco;
- 3 (três): razoavelmente;
- 4 (quatro): muito.

A adaptação desta grelha foi feita com base no tema do projeto de intervenção pedagógica. Para tal, foram tidos em atenção os aspetos que, segundo a professora estagiária, podem influenciar ou condicionar a intervenção dos alunos em sala de aula.

I Parte: Organização da sala de aula

	1	2	3	4
A distância entre as mesas/cadeiras dos vários alunos permite a manutenção de uma interação?				
Existe muito barulho na sala de aula?				
Existem interrupções causadas por fatores externos?				

II Parte: Interação na sala de aula

	1	2	3	4
É o professor que formula a problemática?				
Com que frequência os alunos colocam questões ao professor?				
Fala uma pessoa de cada vez?				
O professor incentiva à participação organizada dos alunos?				
Há conversas paralelas entre alunos, alheias ao tema da sala de aula?				
O professor interrompe as conversas paralelas?				

Quando um aluno quer pedir a palavra, dá algum sinal silencioso ao professor de que o quer fazer?				
Os alunos interrompem-se uns aos outros?				
Quando um aluno quer interromper os colegas ou o professor, utiliza alguma estratégia verbal para o fazer?				
Os alunos partem do que o professor ou os colegas estão a dizer para dar a sua opinião?				
Com que frequência existem silêncios?				
O professor tenta reagir contra esses silêncios?				
Os alunos respeitam as opiniões diferentes que surgem por parte dos seus colegas?				
Com que frequência existem desacordos?				

III Parte: Discurso do Professor

O professor...	1	2	3	4
...felicita os alunos?				
...faz perguntas de resposta sim/não?				
...faz perguntas com respostas certas?				
...faz perguntas de resposta aberta?				
...dirige as perguntas a alguém em específico?				
...dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer a questão?				
...dá feedback às perguntas dos alunos?				
...encoraja a formulação de perguntas?				
...mostra que está a ouvir?				
...estimula a discussão?				
...estimula e incentiva a participação de todos os alunos?				
...usa uma linguagem acessível?				
...utiliza a língua-meta para explicar conteúdos?				
...utiliza a língua-meta para dar indicações sobre as atividades?				
...utiliza a língua-meta para abordar questões extra-aula?				
...reformula a explicação na língua-meta quando os alunos demonstram que não perceberam?				
...utiliza estratégias para explicar, na língua-meta, uma expressão ou palavra que os alunos não entenderam? (ex.: sinónimos, relações semânticas, relação com conhecimentos prévios...)				

IV Parte: Discurso do Aluno

Os alunos...	1	2	3	4
...utilizam a língua-meta para colocar perguntas relacionadas com os conteúdos ao professor?				

...quando não percebem uma palavra ou expressão, utilizam alguma estratégia para retirar o seu significado?				
...quando estão a construir uma resposta e não sabem dizer uma palavra/expressão, utilizam alguma estratégia quinésica ou proxémica?				
...utilizam a língua-meta para falarem entre si?				
...colocam questões com que frequência?				
...dão respostas estruturadas?				
...reformulam as respostas?				
...hesitam antes ou durante a resposta?				
...reagem ao feedback do professor?				
Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género?				

V Parte: Clima de sala de aula

	1	2	3	4
Os alunos estão interessados e entusiasmados?				
O professor está interessado e entusiasmado?				
O professor conhece e utiliza o nome próprio dos alunos?				
O humor é utilizado de forma apropriada?				
O professor envergonha / inferioriza os alunos?				
O professor ouve atentamente os alunos?				
O professor estimula e incentiva a participação de todos os alunos?				

VI: Reflexão extensiva

A professora estagiária: _____.

Braga, ____ / ____ / ____

Bibliografia:

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acesso em (25.10.2012) http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf.



ANEXO 3

Grelha de autoavaliação dos debates

Tema: _____	Data: ___ / ___ / ____	
Posição: _____		
Ano: _____	Identificação Pessoal	
Turma: _____	Nome: _____	Número: _____

Assinala com uma cruz (X) aquele que consideras que foi o teu desempenho no debate.

1. Discurso.

<i>Indicadores</i>	<i>Muito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
O meu discurso foi:				
a) Fluido, contínuo, sem ruturas.				
b) Natural, não forçado.				
c) Preciso, rigoroso.				
d) Claro, perceptível.				
e) Ordenado: bem encadeado.				
f) Artificial, superficial.				
g) Monótono.				

2. Argumentação.

<i>Indicadores</i>	<i>Muito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
Apresentei, através de argumentos, o ponto de vista que defendi;				
Reforcei a minha argumentação com exemplos;				
Reiterei a tese que defendia;				
Evidenciei objetividade;				
Demonstrei uma sequência de ideias adequada;				
Desenvolvi o tema superficialmente;				
Os meus argumentos ajudaram o grupo na defesa do tema.				
Os meus argumentos foram:				
a) Convincentes.				
b) Primordiais.				
c) Coerentes, consistentes.				

3. Articulação.

<i>Indicadores</i>	<i>Muito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
A minha articulação foi:				
a) Nítida: distinguiu-se bem.				
b) Confusa, indistinta				

4. Volume da voz.

<i>Indicadores</i>	<i>Muito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
Face às circunstâncias, o volume da minha voz foi:				
a) Adequado.				
b) Alto.				
c) Baixo.				

5. Entoação.

<i>Indicadores</i>	<i>Muito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
A minha entoação foi:				
a) Enfática, expressiva.				
b) Forçada, constrangida.				
c) Monocórdica, invariável.				

6. Ritmo.

<i>Indicadores</i>	<i>Muito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
O meu ritmo foi:				
a) Adequado.				
b) Rápido.				
c) Lento.				

7. Gesticulação.

<i>Indicadores</i>	<i>Muito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
Os meus gestos mostraram-se:				
a) Sincronizados com o discurso.				
b) Naturais, não forçados.				
c) Excessivos.				
d) Pobres.				

8. Olhar

<i>Indicadores</i>	<i>Muito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
O meu olhar foi:				
a) Abrangente: percorreu todo o auditório.				
b) Localizado, circunscrito.				

9. Postura corporal

<i>Indicadores</i>	<i>Muito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
A minha postura corporal foi:				
a) Adequada.				
b) Rígida.				

10. Relativamente ao debate

<i>Indicadores</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
O debate pareceu-te interessante?		
Preparaste-o bem?		
Foi bem executado?		
Foram tratados todos os pontos interessantes?		
Conseguiste expor as tuas opiniões?		
- Em caso negativo, explica porquê: _____ _____		
Os teus colegas tiveram em conta a tua opinião?		
Conseguiste tirar conclusões positivas do tema?		

Sousa, H. F. C. de (2003). *A expressão oral na aula de Língua Portuguesa (3º ciclo) – Conceção e desenvolvimento de um programa de intervenção*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, pp. 196-197 (adaptado).

Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, pp.410-412 (adaptado).

ANEXO 4

Grelha de heteroavaliação dos debates

Tema: Biografias não autorizadas. Posição: A favor		Data: 06 / 02 / 2013
Ano: 10.º Turma: X	Identificação Pessoal	
	Nome: _____	Número: _____

Assinala com uma cruz (X) aquele que consideras que foi o desempenho do teu colega no debate.

1 Discurso.

<i>Indicadores</i>	<i>Muito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
O seu discurso foi:				
h) Fluido, contínuo, sem ruturas.				
i) Natural, não forçado.				
j) Preciso, rigoroso.				
k) Claro, perceptível.				
l) Ordenado: bem encadeado.				

2. Argumentação.

<i>Indicadores</i>	<i>Muito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
Apresentou, através de argumentos, o ponto de vista que defendia;				
Reforçou a sua argumentação com exemplos;				
Reiterou a tese que defendia;				
Evidenciou objetividade;				
Demonstrou uma sequência de ideias adequada;				
Desenvolveu o tema superficialmente;				
Os seus argumentos ajudaram o grupo na defesa do tema.				
Os seus argumentos foram:				
d) Convincentes.				
e) Primordiais.				
f) Coerentes, consistentes.				

3. Articulação. (seleciona um)

<i>Indicadores</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
A sua articulação foi:		
c) Nítida: distinguiu-se bem.		
d) Confusa, indistinta		

4. **Volume da voz.** (seleciona um)

<i>Indicadores</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
Face às circunstâncias, o volume da sua voz foi:		
d) Adequado.		
e) Alto.		
f) Baixo.		

5. **Entoação.** (seleciona um)

<i>Indicadores</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
A sua entoação foi:		
d) Enfática, expressiva.		
e) Forçada, constringida.		
f) Monocórdica, invariável.		

6. **Ritmo.** (seleciona um)

<i>Indicadores</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
O seu ritmo foi:		
d) Adequado.		
e) Rápido.		
f) Lento.		

7. **Gesticulação.** (seleciona um)

<i>Indicadores</i>	<i>Som</i>	<i>Não</i>
Os seus gestos mostraram-se:		
e) Sincronizados com o discurso.		
f) Naturais, não forçados.		
g) Excessivos.		
h) Pobres.		

8. **Olhar** (seleciona um)

<i>Indicadores</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
O seu olhar foi:		
c) Abrangente: percorreu todo o auditório.		
d) Localizado, circunscrito.		

9. **Postura corporal** (seleciona um)

<i>Indicadores</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
A sua postura corporal foi:		
2 Adequada.		
3 Rígida.		

Sousa, H. F. C. de (2003). *A expressão oral na aula de Língua Portuguesa (3º ciclo) – Conceção e desenvolvimento de um programa de intervenção*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, pp. 196-197 (adaptado).

Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, pp.410-412 (adaptado).

ANEXO 5

Questionário para a autoavaliação inicial das características pessoais na comunicação oral

PORTUGUÊS

Este questionário versa o tema da comunicação oral (expressão/interação oral) e tem como objetivo conhecer-te melhor. Com os resultados, a professora Marisa Costa poderá adaptar as suas aulas às tuas necessidades e interesses. Sê o mais sincero(a) possível.

Obrigado(a)!

Identificação pessoal

Nome: _____ Número: _____

1) Sobre ti.

- a) Os teus familiares e amigos acham que és:
- muito falador
- normal
- pouco falador
- b) Tu achas que és:
- muito falador
- normal
- pouco falador
- c) Quando falas, articulas cada som:
- com facilidade
- com alguma dificuldade
- com dificuldade
- d) Quando queres dizer alguma coisa, encontras as palavras adequadas:
- sempre
- às vezes
- raramente
- nunca
- e) Quando te colocam uma pergunta que não esperavas:
- pensas antes de responder
- respondes sem pensar
- não respondes

- f) Quando tens que dizer algo desagradável, preferes fazê-lo:
- cara a cara
- por telemóvel
- por escrito
- através de um amigo
- não fazê-lo
- g) Quando contas algo, fá-lo:
- com detalhe
- com poucas palavras
- com o menor número de palavras
- h) Sentes-te melhor:
- falando com todo o tipo de pessoas
- falando só com os amigos
- ouvindo os outros
- sozinho
- i) Quando estás com pessoas pouco conhecidas:
- falas como sempre
- falas pouco
- só ouves
- calas-te
- não prestas atenção
- j) Para comunicares com os outros, preferes:
- falar
- escrever
- qualquer das duas formas
- nenhuma das duas
- k) Gostas de falar sobre:
- qualquer tema
- alguns temas
- só dos temas que conheces bem

2) Preferências e dificuldades.

- a) Preferes trabalhar:
- em trabalhos de grupo
- em trabalhos de pares
- sozinho (a)

b) Quais são as atividades que mais te agradam? (seleciona três)

- debates
 - apresentações orais
 - leitura e interpretação de de textos
 - atividades com recurso às tecnologias
 - atividades que impliquem pesquisa individual ou em grupo
 - atividades de gramática
 - atividades de escrita
 - outras
- quais? _____
-

3) Participação oral nas aulas

a) Costumas participar oralmente nas aulas de Português?

- muito
- bastante
- pouco
- nada

Se não costumares, diz porquê:

- medo de errar
- desinteresse pela aula
- timidez
- não percebes o que é pedido
- sabes que vais ser avaliado
- não vês porque deves participar
- não gostas de falar em frente à turma
- não te interessas pelos temas

b) Participas na aula quando:

- a professora pede
 - por iniciativa própria, com a professora
 - por iniciativa própria, com os teus colegas
 - tens dúvidas
 - outros
- qual? _____
-

c) Quando falas na aula:

- fá-lo com segurança
- ficas nervoso
- quase não podes falar

ANEXO 6

Este pequeno questionário diz respeito às aulas lecionadas pela professora estagiária Marisa Costa neste primeiro período e visa adaptar as suas aulas às tuas necessidades e interesses. O teu anonimato está garantido. Pedimos-te, por favor, que respondas com sinceridade porque só assim poderá haver progresso.

1. Achas que as atividades que a professora propôs foram interessantes e motivadoras?

Muito Bastante Pouco Nada

Justifica: _____

2. Que atividades gostaste mais de realizar?

3. O que achaste dos temas que a professora trouxe para a aula?

4. O que achaste do uso das tecnologias na sala de aula?

5. O que mudarias nas próximas aulas?

Agradecemos a tua colaboração!

ANEXO 7

Grelha de heteroavaliação - Espanhol

¿Hemos hablado en español?

Heteroevaluación

Me llamo _____ y voy a hablar de mi compañero(a) _____. Hacemos parte del grupo _____.

Para rellenar esta tabla, tengo cinco niveles y cada uno nos da puntos diferentes:

1. Raramente → 1 punto
2. Algunas veces → 2 puntos
3. Frecuentemente → 3 puntos
4. Siempre → 4 puntos

	1	2	3	4	Puntos
Mientras hacíamos la actividad, ¿mi compañero ha hablado en español?					
Cuando no sabía decir una palabra, ¿usaba el portugués?					
Cuando no sabía decir una palabra, ¿usaba algún gesto?					
¿He entendido todo lo que ha dicho mi compañero cuando hablaba en español?					

Autoavaliação

Ahora voy a hablar de mí. Me llamo _____ y mi grupo es el _____.

Los niveles son los mismos.

1. Raramente
2. Algunas veces
3. Frecuentemente
4. Siempre

	1	2	3	4
¿He hablado en español?				
Cuando no sabía una palabra, ¿he usado el portugués?				
Cuando no sabía decir una palabra, ¿he usado algún gesto?				
¿Mis compañeros han percibido todo lo que he dicho?				
¿Ha sido importante hablar en español mientras hacíamos la actividad?				
¿Ha resultado más fácil hacer la actividad en español?				
¿He aprendido alguna palabra nueva por haber hablado en español?				

ANEXO 8

Questionário para a autoavaliação inicial das características pessoais na comunicação oral

ESPAÑHOL

Este questionário versa o tema da comunicação oral (expressão/interação oral) e tem como objetivo conhecer-te melhor. Com os resultados, a professora Marisa Costa poderá adaptar as suas aulas às tuas necessidades e interesses. Sê o mais sincero(a) possível.

Obrigado(a)!

Identificação pessoal

Nome: _____ Número: _____

1) Sobre ti.

- l) Os teus familiares e amigos acham que és:
- muito falador
- normal
- pouco falador
- m) Tu achas que és:
- muito falador
- normal
- pouco falador
- n) Quando te colocam uma pergunta que não esperavas:
- pensas antes de responder
- respondes sem pensar
- não respondes
- o) Quando estás com pessoas pouco conhecidas:
- falas como sempre
- falas pouco
- só ouves
- calas-te
- não prestas atenção

- p) Quando tens que dizer algo desagradável, preferes fazê-lo:
- cara a cara
 - por telemóvel
 - por escrito
 - através de um amigo
 - não fazê-lo
- q) Para comunicares com os outros, preferes:
- falar
 - escrever
 - qualquer das duas formas
 - nenhuma das duas

2) Preferências e dificuldades nas aulas.

- a) Preferes trabalhar:
- em trabalhos de grupo.....
 - em trabalhos de pares
 - sozinho (a)

- b) Decidiste optar pelo Espanhol porque:
- gostas da língua.....
 - não gostavas das outras opções.....
 - tens familiares espanhóis ou a viver em Espanha.....
 - no futuro, queres estudar em Espanha.....
 - é uma língua importante.....
 - outro.....
- qual? _____
- _____

- c) Quais são as atividades que mais te agradam em Espanhol? (seleciona três)
- diálogos com os colegas
 - diálogos com o professor
 - apresentações orais
 - leitura e interpretação de textos
 - dramatizações
 - atividades que impliquem pesquisa individual ou em grupo
 - atividades de gramática
 - atividades de escrita
 - outras
- quais? _____
- _____

3) Participação oral nas aulas de Espanhol

- a) Gostas de falar em Espanhol?
- sim.....
- não.....

- b) Costumas participar oralmente nas aulas de Espanhol?
- muito
- bastante
- pouco
- nada

Se não costumavas, diz porquê:

- medo de errar.....
- desinteresse pela aula.....
- timidez.....
- não percebes o que é pedido
- sabes que vais ser avaliado.....
- não vês porque deves participar.....
- não gostas de falar em frente à turma.....
- não te interessas pelos temas.....
- falta de vocabulário.....

- c) Quando não te consegues expor em Espanhol, que tipo de estratégias utilizas?
- gestos.....
- digo o que quero por outras palavras.....
- opto por não falar.....
- utilizo o português.....
- peço ajuda à professora.....
- peço ajuda aos colegas.....

- d) Participas na aula quando:
- a professora pede
- por iniciativa própria, com a professora
- por iniciativa própria, com os teus colegas
- tens dúvidas
- outros
- qual? _____
- _____

- e) Quando falas em Espanhol articulas cada som:
- com facilidade
- com alguma dificuldade
- com dificuldade

- f) Quando queres dizer alguma coisa em Espanhol, encontras as palavras adequadas:
- sempre
- às vezes
- raramente
- nunca
- g) Quando contas alguma coisa em Espanhol, fá-lo:
- com detalhe
- com poucas palavras
- com o menor número de palavras
- h) Quando falas na aula:
- fá-lo com segurança
- ficas nervoso
- quase não podes falar

Questionário adaptado de:

Reyzábal, M.V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, pp. 410-412.

Conceição, B. M. F. (2011). *“Pela Boca Vive o Feixe”*: potenciar a oralidade no processo de ensino e aprendizagem das línguas Inglesa e Espanhola. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação (Relatório de Estágio), pp. 81-83, 85-87.

Garrido, A. D. G. (2011). *O desenvolvimento da expressão oral na aula de LE*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação (Relatório de Estágio), pp. 67-68.

Antunes, A. M. T. (2011). *O Desenvolvimento da Interação Oral na Aula de LE: projecto de intervenção em duas turmas do 10º ano de Inglês e Espanhol*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação (Relatório de Estágio), pp. 69-70.

ANEXO 9

Este pequeno questionário diz respeito às aulas lecionadas pela professora estagiária Marisa Costa neste primeiro período e visa adaptar as suas aulas às tuas necessidades e interesses. O teu anonimato está garantido. Pedimos-te, por favor, que respondas com sinceridade porque só assim poderá haver progresso.

1. Achas que as atividades que a professora propôs foram interessantes e motivadoras?

Muito Bastante Pouco Nada

Justifica: _____

2. Que atividades gostaste mais de realizar?

3. Que atividades gostavas de realizar nas próximas aulas relativamente ao tema da expressão oral?

4. O que mudarias nas próximas aulas?

Agradecemos a tua colaboração!

Questionário adaptado de:

Garrido, A. D. G. (2011). *O desenvolvimento da expressão oral na aula de LE*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação (Relatório de Estágio), p. 70.

ANEXO 10

Ficha de trabalho - Imagens esquemáticas representativas da comunicação oral²

1. Completa agora estes dois esquemas representativos da comunicação oral com as palavras que trabalhaste no exercício anterior. Se precisares, depois das imagens tens novamente as definições dos vocábulos.

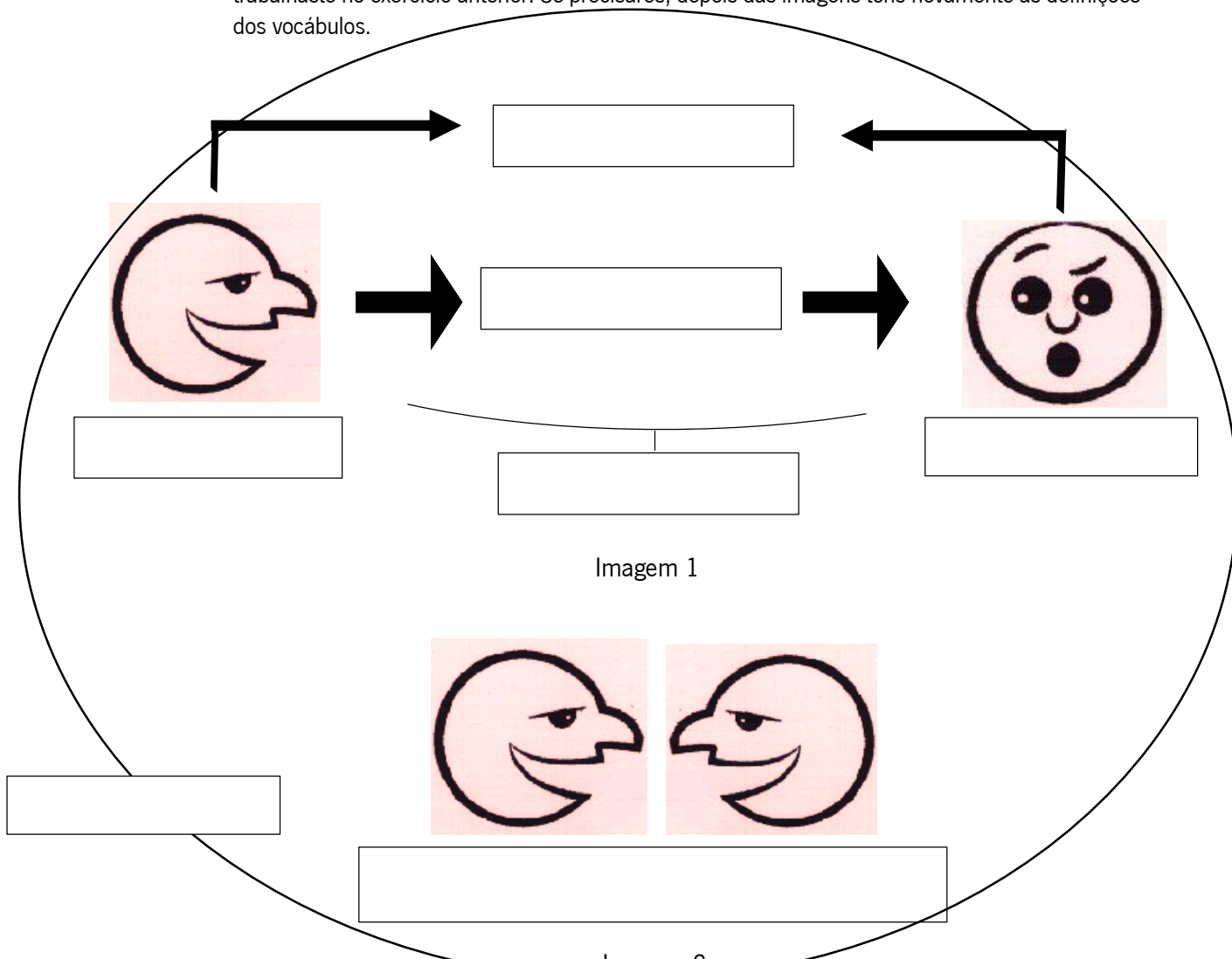


Imagem 1

Imagem 2

1. Interlocutor	Participante num ato discursivo na posição de ouvinte e que pode, no intercâmbio de uma interação discursiva, assumir o papel de locutor.
2. Código	Conjunto de signos usado na transmissão e receção da mensagem.
3. Locutor	Pessoa que fala e que produz um ato discursivo no âmbito de uma situação de comunicação oral.
4. Ouvinte	Aquele que recebe os atos enunciativos produzidos pelo locutor, sem participar diretamente na interação discursiva.
5. Mensagem	Conjunto de enunciados propriamente ditos, proferidos pelo locutor e rececionados pelo ouvinte.
6. Contexto	Ambiente que envolve a situação de comunicação.
7. Canal	Meio físico por onde circula a mensagem entre o locutor e o ouvinte.

² Adaptado de: <http://8acercoblogspot.pt/2010/10/esquema-da-comunicacao.html>, <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> e http://pt.wikipedia.org/wiki/Fun%C3%A7%C3%B5es_da_linguagem.

ANEXO 11

Ficha de trabalho

Nome: _____		N.º: _____
Data: __ / __ / __	Turma: 10.º 2	Disciplina: Português
Professora estagiária: Marisa Costa		

Discurso oral e discurso escrito

1. Completa o seguinte texto com as palavras ao lado.

Há dois modos de realização do discurso: o modo (1)_____ e o modo (2)_____.

A (3)_____ é uma forma natural de o ser humano se expressar verbalmente, ao passo que a (4)_____ tem de ser aprendida.

Há pessoas com um discurso oral fácil e fluente, no seu dia a dia, que têm grandes dificuldades em organizar o discurso escrito porque este tem regras próprias que é necessário (5)_____ e (6)_____.

Algumas formas de discurso (7)_____ aproximam-se das da escrita (como no caso da apresentação oral, numa aula, de um trabalho previamente planificado) e algumas formas de discurso (8)_____ têm características da oralidade (como nas mensagens escritas que os amigos trocam entre si, por *e-mail* ou através do telemóvel).

No entanto, falar e escrever têm regras e formas de organizar o discurso que, em muitos casos, são opostas ou muito diferentes. Pode, assim, distinguir-se o (9)_____ (como numa conversa despreocupada, entre amigos) do (10)_____ (como numa carta a pedir emprego ou num artigo de jornal).

- *Discurso escrito típico;*
- *Oral (x2)*
- *Aprender*
- *Escrito (x2)*
- *Dominar*
- *Oralidade*
- *Discurso oral típico;*
- *Escrita*

2. Segundo o que vimos anteriormente, coloca as características do discurso oral e do discurso escrito no lugar que lhe corresponde.

DISCURSO ORAL TÍPICO	DISCURSO ESCRITO TÍPICO

(a) Existe a possibilidade de voltar atrás e de reformular.	(b) O tempo de planificação é muito curto.	(c) Não há interferências nem interrupções entre o locutor e o seu interlocutor.
(d) O locutor e o seu interlocutor estão em presença uns dos outros.	(e) O locutor e o seu interlocutor não estão em presença.	(f) Há tempo de planificação e de descodificação.
(g) Não há possibilidade de voltar atrás; este tipo de discurso é irreversível.		(h) A velocidade na expressão está na origem de uma maior propensão a erros.

Ficha de trabalho adaptada de:

Pereira, D (2011). O uso da língua: enunciação, discurso e comunicação. In C. Serôdio, D. Pereira, E. Cardeira & I. Falé, *Gramática Didática do Português* (pp. 243-249). Carnaxide: Santillana Constância.

ANEXO 12

Questionário para a autoavaliação final das características pessoais na comunicação oral

PORTUGUÊS

Este questionário tem como objetivo perceber qual o impacto das aulas da professora Marisa Costa na aquisição dos teus conhecimentos. Não precisas de te identificar. Pedimos que respondas o mais sinceramente possível.

Obrigada!

1. Sobre as atividades das aulas.

a) Achas que as atividades que a professora propôs foram interessantes e motivadoras?

Sim

Não

Porquê? _____

b) Que atividades gostaste mais de realizar? (seleciona duas)

Relação imagem/palavra

Debates

Entrevista

Trabalhos de grupo

Interpretação de vídeos

Discussões entre colegas.....

Nenhuma

c) E quais é que menos gostaste? (seleciona duas)

Relação imagem/palavra

Debates

Entrevista

Trabalhos de grupo

Interpretação de vídeos

Discussões entre colegas.....

Nenhuma

Porquê? _____

d) Em que atividades sentiste mais dificuldades?

- Relação imagem/palavra
- Debates
- Entrevista
- Trabalhos de grupo
- Interpretação de vídeos
- Discussões entre colegas.....
- Nenhuma

e) Quais achas que foram as atividades que mais te levaram a desenvolver a tua competência oral?

- Debates
- Entrevista
- Trabalhos de grupo
- Discussões entre colegas.....
- Nenhuma

Porquê? _____

f) Achaste pertinente reservar algum tempo das aulas para a preparação das diversas atividades? (ex.: preparação do 2.º debate e da entrevista)

- Sim
- Não

Porquê? _____

2. Sobre as atitudes e a postura da professora.

a) A professora mostrou-se disponível para te tirar dúvidas?

- Sempre.....
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

- b) Conseguias perceber o que ela explicava?
- Sempre.....
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

- c) Alguma vez evitaste participar nas aulas da professora porque achavas que ias ser penalizado?
- Muitas vezes
- Poucas vezes
- Em vez nenhuma

- d) Gostaste de ter trabalhado com a professora?
- Sim
- Não
- Porquê? _____
- _____

- e) O que mudarias nas aulas que tiveste?
- _____
- _____

f) Sobre a tua competência oral nas aulas.

- a) Sentiste-te motivado para participar nas aulas?
- Sim
- Não

Porquê? _____

- b) Sentes que, depois da intervenção da professora, tens mais consciência da importância do discurso oral?
- Muito
- Igual
- Nada

- c) Achas que consegues adequar melhor o teu discurso às situações específicas de comunicação?
- Sim
- Não

d) Sentes que as aulas da professora te ajudaram a desenvolver a tua interação oral? (isto é, a forma como te expressas e interages oralmente com a professora e com os teus colegas).

Sim
Não

e) Achas que participaste mais vezes nas aulas da professora?

Sim
Igual
Não

Se não o fizeste, diz porquê:

medo de errar.....
desinteresse pela aula.....
timidez.....
não percebias o que era pedido
sabias que ias ser avaliado.....
não vias por que devias participar.....
não gostas de falar em frente à turma.....
não te interessaste pelos temas.....

f) Quando não te conseguias expor, que tipo de estratégias utilizavas?

gestos.....
dizias o que querias por outras palavras.....
optavas por não falar.....
pedias ajuda à professora.....
pedias ajuda aos colegas.....

g) Globalmente, achas que agora consegues expressar-te melhor?

Sim
Não

Questionário adaptado de:

Reyzábal, M.V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, pp. 410-412.

ANEXO 13

Grelha de observação direta da interação oral

Espanhol

Grupo: _____

1. Raramente
2. Algumas vezes
3. Frequentemente
4. Sempre

	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D
ÂMBITO				
Usa padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples de comunicação.				
CORREÇÃO				
Usa corretamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente.				
Quando um aluno diz uma palavra errada, é corrigido por algum elemento do grupo?				
FLUÊNCIA				
É capaz de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes.				
INTERAÇÃO				
É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples.				
É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende.				
ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS				
Utiliza gestos quando não sabe dizer uma palavra.				
Pede ajuda aos colegas quando não consegue transmitir a mensagem.				
Utiliza a língua materna quando não consegue comunicar.				

ANEXO 14

Questionário para a autoavaliação final das características pessoais na comunicação oral

ESPAÑHOL

Este questionário tem como objetivo perceber qual o impacto das aulas da professora Marisa Costa na aquisição dos teus conhecimentos. Não precisas de te identificar. Pedimos que respondas o mais sinceramente possível.

Obrigada!

1) Sobre as atividades das aulas.

- a) Achas que as atividades que a professora propôs foram interessantes e motivadoras?

Sim

Não

Porquê? _____

- b) Que atividades gostaste mais de realizar? (seleciona duas)

Relação imagem/palavra

Interpretação de textos

Simulações de diálogos

Trabalhos de grupo

Crucigramas

Jogo da nota

Exposições orais

- c) E quais é que menos gostaste? (seleciona duas)

Relação imagem/palavra

Interpretação de textos

Simulações de diálogos

Trabalhos de grupo

Crucigramas

Jogo da nota

Exposições orais

Porquê? _____

- d) Em que atividades sentiste mais dificuldades?
- Relação imagem/palavra
 - Interpretação de textos
 - Simulações de diálogos
 - Trabalhos de grupo
 - Crucigramas
 - Jogo da nota
 - Exposições orais

- e) Quais achas que foram as atividades que te levaram a falar em espanhol com os teus colegas?
- Simulação de diálogos
 - Trabalhos de grupo
 - Jogo da nota
 - Exposições orais

Porquê? _____

- f) Gostaste de trabalhar em grupo?
- Sim
 - Não

Porquê? _____

2) Sobre as atitudes e a postura da professora.

- a) A professora mostrou-se disponível para te tirar dúvidas?
- Sempre.....
 - Às vezes
 - Raramente
 - Nunca

- b) Conseguias perceber o que ela explicava?
- Sempre.....
 - Às vezes
 - Raramente
 - Nunca

c) Alguma vez evitaste falar em Espanhol nas aulas da professora porque achavas que ias ser penalizado?

- Muitas vezes
- Poucas vezes
- Em vez nenhuma

d) Gostaste de ter trabalhado com a professora?

- Sim
- Não

Porquê? _____

e) O que mudarias nas aulas que tiveste?

3) Sobre a tua participação oral nas aulas.

a) Achas que, por teres tido de falar em Espanhol com os teus colegas enquanto trabalhavam em grupo, expressas-te melhor nessa língua?

- Sim
- Não

Porquê? _____

b) Sentes que estás mais seguro a falar Espanhol?

- Muito
- Igual
- Nada

c) Achas que participaste mais vezes em Espanhol nas aulas da professora?

- Sim
- Igual
- Não

Se não o fizeste, diz porquê:

- medo de errar.....
- desinteresse pela aula.....
- timidez.....
- não percebes o que é pedido
- sabes que vais ser avaliado.....
- não vês porque deves participar.....
- não gostas de falar em frente à turma.....
- não te interessas pelos temas.....
- falta de vocabulário.....

d) Quando não te conseguias expor em Espanhol, que tipo de estratégias utilizavas?

- gestos.....
- dizias o que querias por outras palavras.....
- optavas por não falar.....
- utilizavas o português.....
- pedia ajuda à professora.....
- pedia ajuda aos colegas.....

e) Globalmente, achas que agora consegues expressar-te melhor em Espanhol?

- Sim
- Não

Questionário adaptado de:

Reyzábal, M.V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, pp. 410-412.