

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO



Interacção Verbal e Estilos de Aprendizagem

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Inglês e do Francês no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário
2008/2009**

CATARINA DA SILVA CARVALHO

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO



Interacção Verbal e Estilos de Aprendizagem

Dissertação de Mestrado em Ensino do Inglês e do Francês no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário
2008/2009

Orientadoras: Professora Doutora Alexandra Moreira da Silva

Doutora Maria Ellison de Matos

CATARINA DA SILVA CARVALHO

RESUMO

A interacção verbal entre os alunos é indispensável para o ensino-aprendizagem de qualquer língua estrangeira. Esta investigação pretende mostrar como a interacção verbal pode ser impulsionada nas aulas de língua estrangeira, especificamente nas línguas francesa e inglesa, através da criação de actividades centralizadas nos principais estilos de aprendizagem dos alunos. Realizada no âmbito da iniciação à prática pedagógica, a investigação foi produzida apenas numa turma, tendo esta sido acompanhada ao longo da aprendizagem das duas línguas estrangeiras.

A metodologia utilizada no primeiro ciclo de investigação-acção centrou-se na criação de actividades lúdicas que levassem os alunos a recorrer aos seus principais estilos de aprendizagem, nomeadamente os estilos visual, auditivo e social, de forma a propiciar uma maior interacção verbal entre os alunos. No segundo ciclo de investigação-acção a metodologia lúdica foi secundarizada, centrando-se as actividades realizadas na preparação da tarefa final, a qual objectivava a interacção entre os alunos num contexto potencialmente real, como, por exemplo, pedir informações ou dar a sua opinião.

Com as actividades propostas, conseguiu-se motivar os alunos, facto que deu lugar a uma maior interacção verbal entre eles no espaço da sala de aula, revelando-se assim a importância e a influência que os diferentes estilos de aprendizagem podem ter não só na promoção da interacção verbal, mas acima de tudo em todo o processo de ensino-aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo carinho e força com que sempre me acompanharam.

Aos meus amigos, em especial à Joana, ao Daniel e ao Zé, porque o souberam sempre ser.

Aos meus professores, que me incentivaram e mostraram que valia a pena acreditar.

Às minhas orientadoras, Doutora Elisabete Guimarães e Doutora Helena Lobo, pelo acompanhamento, pelos incentivos e pelas experiências que me proporcionaram ao longo deste ano.

Às minhas supervisoras, Professora Doutora Alexandra Moreira da Silva e Doutora Maria Ellison de Matos, pela disponibilidade, correcções, sugestões e comentários ao longo da minha formação e investigação.

ÍNDICE

Introdução	9
1 Tema e Justificação da Investigação	9
2 Contexto de Realização e Objectivos da Investigação.....	10
3 Metodologia	11
4 Plano Geral do Trabalho	11
Capítulo 1: Contextualização	12
1.1 Contexto da Escola Básica Julio-Saúl Dias	12
1.2 Caracterização da Turma 7ºA	14
1.3 Apresentação da Área-problema	15
1.4 Metodologia e Objectivos da Investigação	17
1.4.1 Atitudes e Motivações dos Alunos em Relação às Línguas Estrangeiras	18
1.4.2 Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem	25
1.5 Síntese	28
Capítulo 2: Acção	30
2.1 Fundamentação Pedagógica do Primeiro Ciclo de Investigação-Acção.....	30
2.1.1 Descrição da Aula de Francês	32
2.1.2 Descrição da Aula de Inglês	34
2.2 Fundamentação Pedagógica do Segundo Ciclo de Investigação-Acção.....	35
2.2.1 Descrição da Aula de Francês	37
2.2.2 Descrição da Aula de Inglês	39
2.3 Síntese	41
Capítulo 3: Resultados	43
3.1 Metodologia de Apresentação dos Resultados.....	43
3.2 Apresentação e Interpretação dos Resultados de Francês.....	44
3.2.1 Primeiro Ciclo de Investigação-Acção.....	44
3.2.2 Segundo Ciclo de Investigação-Acção	46
3.3 Apresentação e Interpretação dos Resultados de Inglês	47

3.3.1 Primeiro Ciclo de Investigação-Acção.....	47
3.3.2 Segundo Ciclo de Investigação-Acção	49
3.4 Análise Comparativa dos Resultados às duas Línguas Estrangeiras	51
3.5 Síntese	52
Conclusões	53
1 Conclusões	53
2 Recomendações.....	54
Bibliografia.....	57
Anexos.....	60
Anexo 1 – Grelha de observação quotidiana de atitudes e comportamentos do Departamento de Línguas Estrangeiras	61
Anexo 2 – Questionário para os alunos organizado por tópicos	62
Anexo 3 – Questionário distribuído aos alunos	67
Anexo 4 – Resultados do questionário acerca das atitudes e motivações dos alunos em relação às Línguas Estrangeiras.....	72
Anexo 5 – Resultados do questionário acerca dos estilos de aprendizagem dos alunos.....	75
Anexo 6 – Planificações e materiais utilizados nas aulas apresentadas (CD)	77

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Lista de Figuras

Figura nº1- Freguesias abrangidas pela escola.....	13
---	-----------

Lista de Gráficos

Gráfico nº1- Estilos de aprendizagem dos alunos do 7ºA.....	27
--	-----------

Lista de Quadros

Quadro 1- Motivação	20
Quadro 2- Atitudes em relação às línguas.....	21
Quadro 3- Vontade de aprender línguas.....	22
Quadro 4- Ansiedade na sala de aula	23
Quadro 5- Uso da língua estrangeira.....	24
Quadro 6- Resultados do primeiro ciclo de investigação-acção de Francês	44
Quadro 7- Resultados do segundo ciclo de investigação-acção de Francês	46
Quadro 8- Resultados do primeiro ciclo de investigação-acção de Inglês.....	48
Quadro 9- Resultados do segundo ciclo de investigação-acção de Inglês	50

INTRODUÇÃO

1 Tema e Justificação da Investigação

A escolha do tema desta investigação – a influência dos estilos de aprendizagem nos processos de interacção verbal – surge da minha experiência pessoal, enquanto investigadora no contexto do ensino-aprendizagem das línguas inglesa e francesa, numa turma de 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico na Escola EB 2/3 Julio-Saúl Dias, em Vila do Conde.

Neste contexto, ao longo de todo o 1º Período do ano lectivo 2008/2009, verificou-se uma séria incapacidade por parte da maioria dos alunos em interagir verbalmente nas aulas de língua estrangeira, sendo esta dificuldade mais evidente nas aulas de Inglês do que nas aulas de Francês. Com efeito, apenas alguns alunos da turma mostravam confiança e bem-estar para interagirem verbalmente, quer com o professor, quer com os pares.

O conceito chave de toda esta investigação é o de “interacção verbal”. Numa perspectiva didáctica, Isabel Andrade (1997:123) define interacção verbal como “meio ou instrumento e alvo ou objectivo, já que ter competência comunicativa numa dada língua é ter competência interactiva em múltiplas situações ou, dito de outro modo, a interacção é simultaneamente o quadro do processo interactivo-educativo que se desenrola em sala de aula e objecto desse mesmo processo.” No entanto Raúl Gomes (2002:22) sublinha que “enquanto que noutros contextos é a interacção dos participantes a eleger o objectivo da interacção, (...) em contexto pedagógico, embora se admitam desvios aos objectivos oficiais, qualquer interacção deve orientar-se para a actualização de um objectivo descrito no programa da disciplina.”

A interacção verbal na sala de aula ainda ocorre principalmente entre o professor e os alunos, exercendo o professor um grande controlo sobre as produções linguísticas realizadas. Confirma-se assim a ideia de Bellack de que as funções e os papéis dos professores e dos alunos são assimétricos, reflectindo-se “nos comportamentos linguísticos realizados em sala de aula e no poder discricionário assim atribuído ao professor” (Cardoso, 2007:109; por referência a este autor).

Considerando o papel hegemónico do professor na sala de aula de línguas, não é de estranhar que o grau de iniciativa e de interacção dos alunos seja fortemente

comprometido, tal como se verificou especificamente no contexto desta investigação. Assim, tendo em vista a promoção da interacção verbal entre os alunos em língua estrangeira, pretendeu-se analisar os benefícios que a utilização dos estilos de aprendizagem poderia advogar neste sentido, no contexto da aula de língua estrangeira. Embora os resultados apresentados provenham do contexto de uma única turma, espera-se que estes contribuam para iluminar o tema em questão e sirvam para uma reflexão mais aprofundada no âmbito da interacção verbal na sala de aula de línguas estrangeiras.

2 Contexto de Realização e Objectivos da Investigação

A investigação desenvolveu-se em três fases. A primeira fase envolveu o inquérito por questionário aos alunos do 7ºA relativamente às suas atitudes e motivações em relação às línguas estrangeiras, especificamente as línguas inglesa e francesa, e ainda aos seus estilos de aprendizagem. As segunda e terceira fases foram momentos de intervenção no espaço da sala de aula de línguas, intervenção essa onde se desenvolveram actividades centradas nos principais estilos de aprendizagem dos alunos, nomeadamente o social, o auditivo e o visual.

Na segunda fase, momento de implantação do primeiro ciclo de investigação-acção, as actividades apresentadas baseavam-se numa metodologia lúdica para a aquisição e a consolidação de vocabulário. Já na terceira fase, aquando do segundo ciclo de investigação-acção, reduziu-se o aspecto lúdico das actividades apresentadas, sendo que as actividades avaliadas se centravam na interacção verbal e troca de informações para o desenvolvimento de competências lexicais e gramaticais.

É de referir que, se a Francês se manteve a centralização na aquisição e consolidação de vocabulário tendo em vista a interacção verbal, já a Inglês tal não foi possível uma vez que, no contexto da iniciação à prática profissionalizante, foi limitada ao desenvolvimento da competência gramatical. No entanto, tal situação tornou-se uma mais-valia, visto que me permitiu alargar o campo da investigação-acção e experimentar noutra área que não a do vocabulário.

O principal objectivo desta investigação é mostrar como a interacção verbal na sala de aula de línguas estrangeiras pode tirar benefícios da centralização nas principais inteligências e estilos de aprendizagem dos alunos, independentemente das competências a desenvolver.

3 Metodologia

No que se refere ao processo de observação da aula de línguas estrangeiras, a metodologia utilizada interliga a observação participada e a observação naturalista.

Segundo Albano Estrela (1986:36) “a observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto”. A observação de tipo naturalista, caracteriza-se pela “observação de comportamentos dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (1986:48).

Enquanto professora em formação inicial assumi o “duplo papel” de observadora de atitudes e comportamentos dos alunos nas tarefas e actividades propostas e de participante no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Para a observação quotidiana das aulas foi utilizada uma grelha de registo de atitudes e comportamentos dos alunos (anexo 1). Já para o primeiro e segundo ciclos de investigação-acção foi criada uma grelha em que eram registadas as intervenções dos alunos em momentos específicos das actividades desenvolvidas.

4 Plano Geral do Trabalho

O relatório encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo (Contextualização) apresenta a escola e a turma em que foi realizada esta investigação, assim como os resultados do questionário aplicado aos alunos relativamente às suas atitudes e motivações em relação às línguas estrangeiras e aos seus estilos de aprendizagem. No segundo capítulo (Acção) são apresentadas as estratégias e actividades desenvolvidas no primeiro e no segundo ciclos de investigação-acção para o desenvolvimento da interacção verbal dos alunos. O terceiro capítulo (Resultados) apresenta os resultados obtidos com a metodologia implementada em cada Ciclo de investigação-acção, assim como uma interpretação dos mesmos.

São ainda incluídas a Introdução, que tem como finalidade contextualizar e apresentar os objectivos da investigação realizada, e por fim as Conclusões da investigação realizada, fazendo-se algumas recomendações para uma melhoria do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, sobretudo no que toca à interacção verbal, assim como proporcionar ideias para futuras investigações.

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste primeiro capítulo pretendo apresentar e descrever o contexto da Escola EB 2/3 Julio-Saúl Dias, escola onde fui colocada para a realização do Mestrado em Ensino do Inglês e do Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Apresentarei também a turma A do 7º ano, a qual pude acompanhar diariamente no ensino-aprendizagem das duas línguas, Inglês e Francês, e na qual escolhi centrar-me para a realização deste projecto de investigação-acção. A escolha desta turma relaciona-se com dois factores. Primeiro, por esta ter sido uma das turmas atribuídas às orientadoras das duas línguas estrangeiras para a realização do estágio pedagógico. E segundo, factor mais importante, por esta situação me ter proporcionado a oportunidade única de poder acompanhar a mesma turma no processo de ensino-aprendizagem de duas línguas estrangeiras simultaneamente.

É ainda apresentado o questionário distribuído aos alunos relativamente às atitudes e motivações em relação às Línguas Estrangeiras e aos estilos de aprendizagem dos mesmos, seguido das respostas e análise das mesmas.

1.1 Contexto da Escola Básica Julio-Saúl Dias

A Escola Básica Julio-Saúl Dias foi inaugurada no dia três de Janeiro de 2001. Embora já tenha funcionado noutras instalações, no centro da cidade, passou para o edifício actual em Junho de 2003, altura em que foi nomeada sede do Agrupamento Vertical Julio-Saúl Dias. Fazem parte desta estrutura organizacional a Escola Básica Julio-Saúl Dias, com 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, oito escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e oito Jardins-de-infância, os quais estão distribuídos geograficamente por cinco freguesias de características urbanas, semi-urbanas e rurais.

A figura permite-nos observar as freguesias do Concelho de Vila do Conde. As cores estão representadas as freguesias abrangidas por todo o Agrupamento. No caso da freguesia de Árvore, a escola abrange apenas uma parte da freguesia.

Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) para jovens com dificuldades de integração social. Os cursos CEF que a escola oferece são: Informática, Pré-impressão, Cozinha, Serviço de Mesa e Manicure-pedicure. Para os integrar, os alunos deverão ter concluído o 8º ano de escolaridade. Tem ainda turmas do Ensino Recorrente Nocturno do 1º Ciclo do Ensino Básico e cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

O Departamento de Línguas Estrangeiras é constituído por 16 professores do 2º e 3º ciclos, de entre os quais quatro são de Francês e um de Espanhol. Neste departamento incluem-se ainda os vários professores de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este núcleo é bastante dinâmico e promove inúmeras actividades ao longo do ano, tal como consta do Plano Anual de Actividades, como a celebração do *Halloween* e do *Natal* ou a comemoração do *Dia Europeu das Línguas* e da *Semana das Línguas*. Adicionalmente, os professores deste departamento envolvem-se em vários projectos inter-escolas, promovendo a língua inglesa e o gosto por outras línguas e culturas, como por exemplo a participação no projecto *Eurotopia 2100 – Uma Utopia Interactiva*.

1.2 Caracterização da Turma 7ºA

Como referi anteriormente, a escolha da turma A do 7º ano para o desenvolvimento deste projecto de investigação-acção prende-se com o facto de esta turma ter sido atribuída às orientadoras das duas línguas, facto que me permitiu acompanhar diariamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas línguas Inglesa e Francesa, e conseqüentemente comparar e analisar as diferentes atitudes e motivações dos mesmos em relação à aprendizagem das duas línguas.

A turma do 7ºA é constituída por 26 alunos, 14 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, sendo a idade média dos alunos de 12 anos. Tal como refere o Projecto Curricular de Turma, os alunos provêm dum meio socioeconómico desfavorecido, beneficiando metade da turma de subsídios. Os pais dos alunos têm um baixo nível de escolaridade, possuindo a maioria apenas o 4º ou o 6º ano, e havendo uma única referência a estudos universitários. As actividades profissionais estão ligadas maioritariamente ao sector secundário e terciário.

Há na turma alguns casos particulares, nomeadamente dois alunos de nacionalidade estrangeira, que, por terem outra língua materna, revelam ainda

dificuldades na compreensão e aprendizagem da Língua Portuguesa. Há também um aluno com dificuldades acentuadas de aprendizagem e uma aluna com desequilíbrios afectivo-emocionais, estando estes alunos a ser acompanhados pelo Serviço de Orientação e Psicologia da escola. Nestes casos particulares incluiria ainda dois alunos com problemas de indisciplina, sendo que um deles tem também graves problemas de assiduidade. Ao longo do ano lectivo este aluno quase não compareceu a nenhuma aula.

Para além de um número significativo de alunos terem transitado de ano com níveis inferiores a três, confirmando-se o baixo índice de aproveitamento da turma, nove dos 26 alunos apresentam retenções ao longo do seu percurso escolar, tendo as estas ocorrido na sua maioria no 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, não obstante três dos alunos estarem a repetir o 7º ano, é indispensável realçar a existência de alunos cuja média se destaca pela positiva.

Relativamente ao comportamento da turma, este é potencialmente perturbador do bom funcionamento da aula, mostrando os alunos pouco interesse e iniciativa, pouca capacidade de atenção e concentração, falta de hábitos e métodos de trabalho e de organização.

1.3 Apresentação da Área-Problema

Os programas de Inglês e de Francês do 3º Ciclo do Ensino Básico têm em vista o desenvolvimento das competências de comunicação oral e escrita com a finalidade não só de “aquisição da capacidade de produzir e interpretar discursos adequados às situações de comunicação” (Programa de Francês do 3º Ciclo, 1991:28) mas também de “promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelos outros o sentido de entreatuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania” (Programa de Inglês do 3º ciclo, 1997:7).

Ao longo do primeiro período, os alunos demonstraram que as aprendizagens anteriores em língua Inglesa eram pouco consistentes e revelavam grandes dificuldades na compreensão de qualquer tipo de instrução em Inglês. Na base deste fenómeno estará provavelmente a considerável falta de conhecimento e de competências adquiridas anteriormente, as quais culminam na manifesta ausência de interesse pelas tarefas propostas. Além disto, a distração e a desconcentração dos aprendentes era recorrente.

Da observação efectuada, para além dos problemas acima descritos, e no que se refere à língua Inglesa, é de destacar a interacção sistemática de apenas quatro ou cinco alunos da turma, alunos esses que mostravam ter as competências adquiridas e conhecimentos sólidos da língua. De facto, estes quatro alunos demonstravam ter bases sólidas que se traduziam na sua interacção activa, para não dizer quase exclusiva, nas aulas. Contrariamente, a grande maioria apenas interagiu quando era solicitada, não mostrando nenhum tipo de iniciativa, independentemente das suas dificuldades.

Uma outra dificuldade observada foi a incapacidade de interagir verbalmente, sobretudo em exercícios orais elementares em língua Inglesa, como por exemplo os exercícios de pergunta-resposta ou de repetição - *drilling*. De referir ainda, notei que as alunas da turma eram muito menos participativas e, apesar de algumas possuírem conhecimentos relativamente sólidos para interagirem com segurança, não o faziam.

Quanto à língua Francesa, apesar dos problemas de comportamento e falta de atenção existentes, a postura dos alunos era globalmente mais receptiva. Tal atitude pode ser explicada pelo facto de o Francês se tratar de uma língua nova na aprendizagem destes, tendo consequências evidentes ao nível da motivação e da curiosidade. Uma das estratégias utilizadas nas aulas de Francês é a correspondência e chamada de atenção para a similitude entre a Língua Materna e esta Língua Estrangeira, situação que poderá, também, estar na base do maior interesse dos alunos.

Pode dizer-se que existia uma maior interacção da generalidade dos alunos nesta disciplina, muito embora, tal como acontecia nas aulas de Inglês, houvesse um núcleo cuja interacção era sistemática em todas as aulas. Também nestas aulas, as alunas da turma mostravam-se menos participativas do que os alunos.

Ao considerarmos as indicações relativamente à competência de interacção dos aprendentes para o nível elementar do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: “Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.” (p.54), podemos concluir que esta fica severamente comprometida se, pela parte dos alunos, não houver motivação e interesse em interagir na sala de aula. Como consequência, no futuro, os alunos podem sentir uma maior insegurança aquando do uso das línguas estrangeiras.

Dada a falta de interacção, inconstância e diferença do interesse revelado pelos alunos em ambas as disciplinas, torna-se necessária a promoção de estratégias, tarefas comunicativas e técnicas de ensino-aprendizagem que os levem a implicar a sua experiência pessoal não só como aprendente mas também como pessoa, envolvendo-os e motivando-os para o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira, de forma a “utilizar, nas actividades de recepção, interacção e produção de textos, estratégias que lhe permitam satisfazer exigências comunicativas” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001:40).

Neste sentido, decidi investigar as diferentes motivações e atitudes dos alunos em relação às Línguas Estrangeiras, bem como os seus estilos de aprendizagem. A partir destes, fulcrais para todo este processo de investigação, procurei perceber se a preparação de aulas centralizadas nos principais estilos de aprendizagem dos alunos poderiam influenciar positivamente o ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras, principalmente tendo em vista o desenvolvimento da interacção verbal entre pares.

1.4 Metodologia e Objectivos da Investigação

Segundo as competências essenciais em Línguas Estrangeiras previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico, um aluno que frequente o 3º Ciclo deve ser capaz de “usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e apropriação de informação” (2001:43). Sendo a língua “um espaço potencial de expressão do EU que serve as relações interpessoais e as realizações de interacção social” (Programa de Inglês do 3º ciclo, 1997:5), é no espaço da sala de aula que os alunos têm, à partida, oportunidade de aprender e de experienciar situações de comunicação em língua estrangeira que envolvam o seu quotidiano e assuntos da actualidade, preparando-se para qualquer tipo de situação de comunicação real. De facto, é no contexto de sala de aula que o aprendente tem ocasião de desenvolver as suas competências de recepção, produção e interacção para uma competência de comunicação segura e confiante.

Assim, tendo em conta que esta situação de fraca interacção de todos os alunos e diferença de atitudes em relação às duas línguas estrangeiras se prolongou ao longo de todo o 1º Período, elaborei um questionário (anexo 2) com dois objectivos:

1) conhecer as motivações dos alunos para a aprendizagem das línguas estrangeiras e qual a sua postura relativamente a cada uma das línguas estrangeiras que estavam a aprender;

2) identificar quais os estilos de aprendizagem dos alunos.

Desta forma tentaria não só perceber se havia alguma resistência por parte dos alunos em relação à aprendizagem das línguas estrangeiras, mas também conhecer os principais estilos de aprendizagem dos alunos, de forma a adaptar o meu estilo de ensino aos mesmos e motiva-los para uma interacção verbal mais frequente, isto sem nunca esquecer a importância de proporcionar diversidade nas actividades propostas.

Considerando a multiplicidade de tópicos existentes no questionário, foi minha intenção dividir o questionário em duas partes – uma para as atitudes e motivações dos alunos em relação às línguas estrangeiras, e outra relativa aos estilos de aprendizagem – sendo que os itens de cada um dos grupos, em cada parte do questionário, estariam desorganizados, para que não fosse perceptível, ao responder, a especificidade dos aspectos sobre os quais estavam a ser questionados. Os alunos responderam ao questionário no dia 18 de Dezembro de 2008 (anexo 3).

1.4.1 Atitudes e Motivações dos Alunos em Relação às Línguas Estrangeiras

Uma das grandes preocupações no ensino das línguas estrangeiras relaciona-se com o papel das atitudes e das motivações dos alunos para a aprendizagem das mesmas. Apesar de ser um fenómeno individual, a motivação também resulta das influências do contexto de ensino-aprendizagem nos aprendentes.

Gardner e Lambert (1972) estudaram este tópico, destacando dois tipos de motivações relacionadas com a aprendizagem de uma língua estrangeira: a motivação integrativa (intrínseca) e a motivação instrumental (extrínseca). A primeira reflecte-se na vontade do aprendente em comunicar com elementos da comunidade dessa língua estrangeira e de ser um representante da mesma. A motivação instrumental caracteriza-se pelo desejo de aprender essa língua estrangeira tendo em vista recompensas como o reconhecimento social ou possíveis vantagens a nível económico ou profissional. As motivações dos alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira não têm que ser necessariamente intrínsecas ou extrínsecas, tanto podem ser ambas, como é geralmente

o caso da aprendizagem da língua Inglesa, como pode não ser nenhuma, como por vezes se nota em meios mais desfavorecidos.

Após várias pesquisas acerca das motivações dos alunos para as aulas de Língua Estrangeira, deparei-me com o *Attitude and Motivation Test Battery* de Robert Gardner, o qual permitia, através dum questionário, conhecer as atitudes e motivações dos alunos em relação à aprendizagem da Língua Inglesa. Este questionário era indicado para aprendentes de Inglês de origem Croata, Japonesa, Polaca, Portuguesa e Romena, sendo portanto adequado à minha investigação-acção. Os alunos eram questionados sobre vários aspectos da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, nomeadamente sobre o seu interesse pelas mesmas, o encorajamento parental, a intensidade da sua motivação, a ansiedade na aula de Inglês, a avaliação do professor de Inglês, as atitudes em relação à aprendizagem do Inglês, as atitudes em relação a falantes da Língua Inglesa, a orientação integrativa, o desejo de aprender Inglês, a avaliação das aulas de Inglês, a ansiedade relacionada com o uso da Língua Inglesa, e a orientação instrumental.

Visto que o questionário era extremamente longo e estava escrito em Inglês, procedi a alguns ajustamentos de forma a centrá-lo nos aspectos que eu pretendia investigar e a adequá-lo à aprendizagem do Inglês e do Francês. Assim, em primeiro lugar eliminei alguns parâmetros irrelevantes para esta investigação, nomeadamente o interesse pelas línguas estrangeiras – a meu ver este ponto já era abordado no campo das atitudes, motivações e desejo de aprender Línguas Estrangeiras –, o encorajamento parental, a avaliação das aulas e do professor de Língua Estrangeira, a Orientação Integrativa e Instrumental, e a postura em relação aos falantes de Língua Inglesa. Depois de analisar as questões que o questionário apresentava, seleccionei e adaptei aquelas que me pareceram mais pertinentes e que se poderiam aplicar à experiência pessoal dos alunos.

De seguida apresento as respostas dos alunos ao questionário distribuído, sendo que os dados apresentados mostram, para cada um dos tópicos, a moda das respostas, ou seja, a resposta que os alunos dão com maior frequência, e a mediana, ou seja, o valor central que divide a resposta dos alunos em duas partes iguais. Como se poderá notar, o número que precede cada uma das afirmações refere-se à posição que cada uma ocupava no questionário, daí que não apareçam de forma ordenada. Além disso, as afirmações estão organizadas por cores: a branco, são as afirmações relativas às línguas

estrangeiras no geral; a cinzento, são as afirmações relativas à língua francesa; a cor-de-laranja, são as afirmações relativas à língua inglesa.

Ao analisar os questionários apercebi-me de que algumas das respostas eram dúbias considerando a afirmação colocada. Algumas das afirmações tinham continuidade após a escolha da opção para cada língua estrangeira, nomeadamente as afirmações **5**: *Sinto-me à vontade para falar Francês/Inglês com estrangeiros e com nativos*; **13**: *Tenho muita vontade de aprender Francês/Inglês até falar como um nativo.*, **16**: *Estou a aprender Francês/Inglês para poder comunicar com pessoas que falam outras línguas*; e **20**: *Não sou capaz de me expressar oralmente em Francês/Inglês fora do espaço da sala de aula*. Pelas respostas, apercebi-me que nem sempre os inquiridos leram a afirmação até ao fim. O caso mais evidente desta situação é na afirmação **16**, em que a maioria dos alunos *Concordou Totalmente* que estava a aprender ambas as línguas sem ter em conta o objectivo dessa aprendizagem: *para poder comunicar com pessoas que falam outras línguas*.

No que toca à motivação dos alunos em relação à aprendizagem das línguas inglesa e francesa, o questionário veio confirmar a preferência pela língua Francesa em relação à língua Inglesa.

Relativamente à afirmação **1** – *Não presto muita atenção aos comentários e correcções orais ou escritas dos professores.* –, apesar de a resposta mais comum dos alunos confirmar que estes valorizam as correcções e comentários dos professores, na verdade, quando verificamos qual o valor central das respostas dos alunos nota-se uma discrepância, revelando assim que afinal tal não sucede.

No que toca ao estudo diário (afirmação **6**), a maioria dos alunos afirma estudar diariamente Francês, o que não sucede com a mesma frequência a Inglês.

Quadro 1 – Motivação

		Moda - resposta mais comum	Mediana - valor central das respostas
1 Não presto muita atenção aos comentários e correcções orais ou escritas dos professores.		Concordo	Discordo
6 Estudo diariamente:	F	Concordo Totalmente	Concordo, Concordo Parcialmente
	I	Concordo Parcialmente	Concordo Parcialmente

11 Deixo de prestar atenção às actividades na aula de língua estrangeira quando não compreendo alguma coisa em:	F	Discordo Totalmente	Discordo
	I	Discordo Totalmente	Discordo
16 Estou a aprender ... para poder comunicar com pessoas que falam outras línguas.	F	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
	I	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente

F – Francês; I – Inglês

Quanto às atitudes em relação às línguas estrangeiras, tanto a Francês como a Inglês a maioria revela uma atitude equivalente, se bem que, comparando as duas línguas (afirmação **7**: *Adoro as línguas estrangeiras*), seja evidenciada a preferência pelo Francês. Apesar de as respostas dos alunos serem muito próximas em relação às duas línguas estrangeiras, o facto de se ter calculado o valor central das respostas, usando a mediana, permitiu marcar a diferença entre as duas Línguas Estrangeiras, tornando perceptível a preferência pela língua francesa tanto na afirmação **2** – *Detesto as línguas Francês/Inglês* – como na afirmação **12** – *Prefiro outras disciplinas a Francês/Inglês*.

Quadro 2 – Atitudes Em Relação Às Línguas

		Moda - resposta mais comum	Mediana - valor central das respostas
2 Detesto as línguas:	F	Discordo Totalmente	Discordo Totalmente
	I	Discordo Totalmente	Discordo
7 Adoro as línguas estrangeiras:	F	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
	I	Concordo	Concordo
12 Prefiro outras disciplinas a:	F	Discordo Totalmente	Discordo
	I	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente
17 Ao longo da minha vida quero continuar a aprender:	F	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
	I	Concordo Totalmente	Concordo

F – Francês; I – Inglês

Quanto à vontade de aprender línguas, pelas respostas obtidas constatei ainda que não é devido à falta de vontade dos alunos de aprender as duas línguas estrangeiras que eles não participam nas aulas. Além do mais, eles revelam ter consciência da importância que estas têm no desenvolvimento das suas competências linguísticas, culturais e sociais (afirmações **3**: *As línguas estrangeiras são importantes para a minha vida*; e **21**: *Não quero aprender mais do que o nível inicial de Francês/Inglês*). No entanto, ao considerar o valor central das respostas para tópico, estes mostram-se mais interessados em aprender Francês do que Inglês (afirmações **8**: *Gostava de ter mais aulas de Francês/Inglês*; e **18**: *Tenho vindo a perder interesse em aprender Francês/Inglês*). Novamente, devido à forma como o questionário estava organizado, fiquei com algumas dúvidas sobre se os inquiridos leram a afirmação **13** – *Tenho muita vontade de aprender Francês/Inglês até falar como um nativo.* – completamente, se bem que mesmo assim a resposta dos alunos seja relevante já que a preferência pela língua Francesa continua a ser evidente, tal como na afirmação **8**.

Quadro 3 – Vontade De Aprender Línguas

		Moda - resposta mais comum	Mediana - valor central das respostas
3 As línguas estrangeiras são importantes para a minha vida.		Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
8 Gostava de ter mais aulas de:	F	Concordo Totalmente	Concordo
	I	Concordo Parcialmente	Concordo Parcialmente
13 Tenho muita vontade de aprender ... até falar como um nativo.	F	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
	I	Concordo Parcialmente	Concordo Parcialmente
18 Tenho vindo a perder interesse em aprender:	F	Discordo Totalmente	Discordo
	I	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente, Discordo
21 Não quero aprender mais do que o nível inicial de:	F	Discordo Totalmente	Discordo Totalmente
	I	Discordo Totalmente	Discordo Totalmente

F – Francês; I – Inglês

No quadro seguinte, não são evidenciados grandes problemas de ansiedade ou susceptibilidade à opinião dos colegas (afirmações **9**: *Incomoda-me que os meus colegas de turma tenham mais iniciativa do que eu para falar na aula de Francês/Inglês*; **14**: *Os alunos que afirmam ficar nervosos quando têm que falar em voz alta nas aulas de língua estrangeira estão a inventar desculpas*; e **22**: *As pessoas não deviam ficar nervosas quando têm que falar em língua estrangeira*). No entanto, ao analisar as respostas às afirmações **4** e **19** – *Sinto-me inseguro quando tenho que falar na aula de Francês/Inglês*; *Tenho medo que os outros se riam de mim quando tenho que falar em voz alta na aula de Francês/Inglês* –, nota-se uma diferença na postura em relação às duas línguas estrangeiras. Por um lado revelam mais insegurança para participar nas aulas de Francês; por outro lado têm um maior receio da reacção dos colegas da turma a potenciais situações de falha nas aulas de Inglês do que nas aulas de Francês. A meu ver, estas situações podem ser explicadas de uma forma muito clara: por um lado, os alunos só recentemente começaram a aprender Francês como língua Estrangeira, sendo natural que sintam uma certa insegurança no uso desta língua; por outro lado, o facto de terem consciência que já se espera que possuam alguns conhecimentos da língua Inglesa faz com que o seu receio de falhar e embaraçarem-se perante a turma nesta disciplina seja maior.

Quadro 4 – Ansiedade Na Sala De Aula

		Moda - resposta mais comum	Mediana - valor central das respostas
4 Sinto-me inseguro quando tenho que falar na aula de:	F	Concordo	Concordo Parcialmente, Discordo Parcialmente
	I	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente
9 Incomoda-me que os meus colegas de turma tenham mais iniciativa do que eu para falar na aula de:	F	Discordo Totalmente	Discordo
	I	Discordo Totalmente	Discordo
14 Os alunos que afirmam ficar nervosos quando têm que falar em voz alta nas aulas de língua estrangeira estão a inventar desculpas.		Discordo Totalmente	Discordo

19 Tenho medo que os outros se riam de mim quando tenho que falar em voz alta na aula de:	F	Discordo Totalmente	Discordo
	I	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente
22 As pessoas não deviam ficar nervosas quando têm que falar em língua estrangeira.		Concordo Totalmente	Concordo Totalmente

F – Francês; I – Inglês

Relativamente à capacidade de usar a Língua Estrangeira, apesar da participação dos alunos nas aulas ser reduzida, estes indicam ter um maior à-vontade para se exprimirem em Inglês do que em Francês. De facto, nas afirmações **5** e **20** – *Sinto-me à vontade para falar Francês/Inglês com estrangeiros e com nativos; Não sou capaz de me expressar oralmente em Francês/Inglês fora do espaço da sala de aula* – denota-se a maior confiança que possuem para utilizar a língua Inglesa em comparação com a língua Francesa, no entanto tal afirmação não pode ser confirmada com toda a segurança uma vez que, tal como sucedeu em questões anteriores, fica a dúvida se os alunos terão lido a afirmação até ao fim. Ainda assim, denota-se alguma contradição: por um lado os alunos sentem-se mais confiantes para usar a língua Inglesa do que a Francesa, mas é também a língua Inglesa que os deixa mais nervosos quando de facto têm que a usar. Com efeito, como se pode verificar pelas respostas à afirmação **15** – *Sou capaz de me apresentar a alguém em Francês/Inglês* –, num aspecto tão elementar como “apresentar-se”, os alunos demonstram uma maior confiança para o fazer em Francês do que em Inglês. Mais uma vez, a única explicação minimamente plausível que encontro para esta situação é o facto de o nível de Francês ser de iniciação.

Quadro 5 - Uso Da Língua Estrangeira

		Moda - resposta mais comum	Mediana - valor central das respostas
5 Sinto-me à vontade para falar ... com estrangeiros e com nativos:	F	Concordo Parcialmente	Concordo Parcialmente
	I	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente
10 Sou capaz de pedir uma refeição em:	F	Discordo Totalmente	Discordo Totalmente
	I	Discordo Totalmente	Discordo

15 Sou capaz de me apresentar a alguém em:	F	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente, Concordo
	I	Concordo Totalmente	Concordo
20 Não sou capaz de me expressar oralmente em ... fora do espaço da sala de aula:	F	Concordo	Concordo Parcialmente
	I	Discordo	Discordo
23 Fico nervoso/a quando começam a falar comigo em:	F	Discordo Totalmente	Discordo
	I	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente

F – Francês; I – Inglês

Com o questionário pude confirmar as ideias formuladas a partir da observação diária dos alunos acerca das atitudes e motivações dos mesmos em relação às línguas Estrangeiras. No entanto não encontrei nenhum sinal que justificasse a timidez dos alunos em interagir nas aulas, fosse por falta de motivação, por ansiedade, por haver atitude negativa em relação às línguas ou por não considerarem a aprendizagem das línguas estrangeiras como uma mais-valia tanto para o seu desenvolvimento pessoal como escolar.

1.4.2 Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem

A Academia das Ciências de Lisboa define inteligência como a “capacidade do ser humano para pensar, conceber, compreender, apreender e julgar”. Desenvolvida na década de 80, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner identificou e descreveu sete tipos de competências intelectuais humanas: inteligência linguística, inteligência musical, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal¹.

Os teóricos ainda discutem se a inteligência se define pela capacidade de resolver problemas abstractos, por um comportamento social competente ou se por uma

¹ Posteriormente Gardner especulou sobre a existência de uma oitava inteligência – a inteligência naturalista – que se caracteriza pela capacidade de identificar, classificar e ordenar padrões na flora e fauna (Gardner, 1998)

combinação de ambos. Gardner, por sua vez, considera que uma definição clássica de inteligência unitária não abarca a grande variedade das capacidades humanas.

Segundo este autor, “uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo a *resolver problemas ou dificuldades genuínos* que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para *encontrar ou criar problemas* – por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo” (Gardner, 1994:46). Gardner defende que não é porque uma criança tem maior facilidade no raciocínio lógico que ela é mais inteligente do que uma criança que revele maior dificuldade neste tipo de raciocínio, mas que tudo depende da forma como o conteúdo é ensinado e aprendido – e daí a importância dos estilos de ensino e aprendizagem.

Com efeito, as inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem são indissociáveis. A primeira centra-se na relação dos conteúdos de aprendizagem com os diferentes tipos de inteligência, mas não se centra na forma como as pessoas, neste caso os aprendentes, assimilam e processam as informações, papel esse que é atribuído aos estilos de aprendizagem. Posto isto, sem as inteligências múltiplas, os estilos de aprendizagem não podem explicar inteiramente o conteúdo das aprendizagens, e sem os estilos de aprendizagem, a teoria das inteligências múltiplas não consegue explicar totalmente os diferentes processos de pensamento e de sentimento.

Após este estudo, procurei testes que me permitissem fazer uma avaliação exacta dos estilos de aprendizagem principais e secundários dos alunos. Nas minhas pesquisas encontrei vários questionários que permitiam definir os estilos de aprendizagem dum indivíduo. No entanto, selecionei o site da *Memletics* (<http://www.learning-styles-online.com/inventory/Memletics-Learning-Styles-Inventory.pdf>), projecto que aposta na aceleração da aprendizagem, por ser, a meu ver, o que apresentava o questionário mais adequado a este estudo, uma vez que, tal como a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, abrangia sete estilos de aprendizagem: visual, verbal, auditivo, físico, lógico, social e individual. Além do questionário, era ainda incluída uma grelha que permitia organizar os dados de forma a transpô-los para um gráfico e fazer a sua análise.

Como se pode verificar no gráfico em forma de radar onde apresento os estilos de aprendizagem dos rapazes e das raparigas do 7ºA, os rapazes têm um estilo de aprendizagem mais equilibrado do que as raparigas. Apesar de os estilos de aprendizagem dominantes para os rapazes serem o auditivo e o social, todos os outros estilos de aprendizagem encontram-se praticamente ao mesmo nível, sendo o estilo individual o menos favorecido. O mesmo já não acontece com os estilos de aprendizagem das raparigas. Apesar de elas possuírem uma maior variedade de estilos de aprendizagem dominantes, nomeadamente os estilos auditivo, social e individual, a diferença entre os estilos de aprendizagem principais e secundários é relativamente mais acentuada, sendo o mais desfavorecido o estilo físico. Ainda assim, como se pode verificar no gráfico, tanto os rapazes como as raparigas coincidem na utilização dos estilos de aprendizagem visual, auditivo e social.

Objectivando a interacção de todos os alunos da turma nas tarefas propostas, considerei necessário o desenvolvimento de actividades motivadoras e envolventes para todos que originassem a recorrência aos principais estilos de aprendizagem, de forma a comprovar a influência dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, no primeiro ciclo de investigação-acção apostei na promoção de actividades lúdicas que, nesta primeira fase, incentivassem uma maior interacção dos alunos nas aulas de língua estrangeira. Posteriormente, durante o segundo ciclo de investigação-acção, investi no desenvolvimento da competência de interacção dos alunos, fazendo esforços por manter num nível elevado o envolvimento e o interesse.

1.5 Síntese

Neste capítulo foi contextualizada a Escola EB 2/3 Julio-Saúl Dias e caracterizada a turma do 7ºA, a qual foi objecto deste projecto de investigação-acção. Das observações efectuadas ao longo do 1º período lectivo, constatou-se a necessidade de incentivar os alunos a uma maior interacção verbal nas aulas de língua estrangeira. Foram ainda apresentados os resultados do questionário ministrado aos alunos acerca das suas atitudes e motivações em relação às línguas estrangeiras, especificamente a inglesa e a francesa, e aos seus estilos de aprendizagem. Considerando os resultados obtidos, optou-se pela centralização nos principais estilos de aprendizagem dos mesmos

– social, auditivo e visual – em actividades que potenciasses a interacção verbal entre os aprendentes.

No capítulo que se segue passo à explanação da metodologia de acção adoptada.

CAPÍTULO 2: ACÇÃO

Neste capítulo descrevem-se os procedimentos utilizados para atingir os objectivos da investigação, quer pela fundamentação pedagógica de cada Ciclo de investigação-acção, quer pela descrição das aulas realizadas. O capítulo encontra-se dividido em duas secções. Na primeira secção (2.1) procura-se fundamentar pedagogicamente as actividades desenvolvidas ao longo do primeiro ciclo de investigação-acção, seguindo-se a descrição das aulas planificadas para Francês e para Inglês. Na segunda secção (2.2) são fundamentadas as escolhas pedagógicas referentes ao segundo ciclo de investigação-acção, sucedendo-se a descrição das aulas de Francês e de Inglês planificadas para este Ciclo.

2.1 Fundamentação Pedagógica do Primeiro Ciclo de Investigação-Acção

Considerando os resultados obtidos no questionário acerca dos estilos de aprendizagem dos alunos, adoptou-se, para o primeiro ciclo de investigação-acção, uma metodologia lúdica que integrasse os três principais estilos de aprendizagem dos alunos: social, auditivo e visual. Logicamente, o estilo verbal também estava presente, visto ser incontornável à aprendizagem de qualquer língua.

A aposta na utilização de jogos na sala de aula tem múltiplas vantagens. Em primeiro lugar, esta metodologia possibilita a criação de actividades baseadas na utilização eficaz dos estilos de aprendizagem pretendidos, principal objectivo das mesmas, não só pelo envolvimento dos aprendentes no processo social do jogo mas ainda porque permite uma activação dos estilos de aprendizagem visual e auditivo. Além disso, a utilização dos jogos na sala de aula favorece o clima de diversão e relaxamento, motivando os alunos e propiciando a sua atenção e concentração, dado tratar-se de um tipo de aula invulgar. Os jogos criados, no caso do primeiro ciclo de investigação-acção de Francês, visavam a participação dos alunos de forma individual, ainda que em cooperação, ou seja, apesar de cada aluno ter o seu cartão, a descoberta do vocabulário era feita envolvendo toda a turma; no primeiro ciclo de investigação-acção de Inglês, os alunos foram organizados em pequenos grupos, aumentando assim o nível de competitividade entre os alunos. Neste último, de forma garantir o equilíbrio entre as equipas, foi a professora que organizou as mesmas. As actividades implantadas

impulsionaram os estilos de aprendizagem visual e auditivo, mas também social e individual, sendo através da influência dos mesmos que se desenvolveram competências lexicais nos alunos.

A linguagem é utilizada primariamente para estabelecer e manter relações sociais, mas também para partilhar informação e ainda para manter relações interactivas. As competências de interacção oral exigem do aluno um grande esforço uma vez que este deve não só receber a informação transmitida mas também descodificá-la. Geralmente, os aprendentes sentem-se sob pressão por terem que compreender instantaneamente o que é dito e, simultaneamente, têm que responder de forma acertada imediatamente a seguir. Os jogos criados foram elaborados para que os aprendentes desenvolvessem as suas competências de recepção e de produção oral – processos primários necessários à interacção –, interagindo entre si, num ambiente divertido que reduzisse qualquer tipo de tensão no uso das línguas estrangeiras. Os jogos focalizaram não só o desenvolvimento da competência de interacção verbal, objectivo principal dos mesmos, como ainda permitiram o desenvolvimento de competências lexicais referentes às unidades temáticas abordadas. Como refere Scrivener (1994), a aprendizagem de vocabulário é fulcral no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que a partir desta se conseguem comunicar sentidos ou intenções através da acumulação de palavras, mesmo não conhecendo as estruturas gramaticais necessárias, como se pode ver pelo exemplo “*Yesterday. Go disco. And friends. Dancing.*” (Scrivener, 1994:73).

Assim, foi necessário proceder à escolha do vocabulário a ensinar tendo em conta a utilidade do mesmo para o aprendente, quer para as actividades a realizar no âmbito das unidades didácticas a estudar, quer em futuras situações de comunicação. É certo que a aprendizagem de vocabulário deve estar aberta à curiosidade e interesse dos alunos, mas a selecção de vocabulário torna-se essencial dado que uma listagem extensiva de vocabulário não terá qualquer utilidade se este não for utilizado. O vocabulário seleccionado foi apresentado em todas as suas vertentes – visual, auditiva e escrita – para que a transmissão dos sentidos fosse clara e eficaz para os aprendentes, possibilitando ainda o treino da pronúncia.

Sabendo que a aprendizagem de vocabulário passa por várias fases – o contacto com o vocábulo e o seu significado, a prática desse vocábulo em ambas as formas

escrita e verbal, a memorização do mesmo e a sua reutilização – os jogos preparados pretendiam cobrir todas estas fases.

2.1.1 Descrição da Aula de Francês

A unidade didáctica abordada na realização deste primeiro jogo enquadra-se no domínio de referência da “Escola”, nomeadamente na organização do espaço escolar, ou seja, os locais e as pessoas que lhe estão associados. O principal objectivo do jogo era a aquisição de vocabulário relativo ao tema através da interacção entre todos os alunos da turma, recorrendo à utilização de competências orais, escritas e visuais. Tendo em conta o objectivo específico deste jogo, a vertente competitiva do mesmo foi reduzida. Assim, seriam vencedores os alunos que no final do jogo tivessem registado na sua folha de jogo todos os vocábulos apresentados na coluna correspondente – locais ou pessoas.

Apesar de este ser um jogo de participação individual, adoptou-se uma estratégia colaborativa para a compreensão das definições e do vocabulário, assim como para o treino da pronúncia. Desta forma, os alunos recorreriam simultaneamente aos estilos de aprendizagem social e individual.

Ao entrarem na sala de aula os alunos depararam-se com a planta da escola EB 2/3 Julio-Saúl Dias afixada no placar existente, tendo suscitado imediatamente a sua curiosidade para o conteúdo da aula. Foi então apresentado o jogo “*Tu connais ton école?*”, e distribuída uma ficha onde constavam as regras do jogo, o seu funcionamento, e ainda duas colunas que os alunos deveriam completar ao longo do jogo, uma com os vocábulos relativos aos locais, e outra com as pessoas que podemos encontrar numa escola. Coube aos alunos ler e explicar as regras e o funcionamento do jogo, intervindo eu apenas quando foi estritamente necessário. O meu papel ao longo do jogo era unicamente o de assegurar a boa pronúncia dos vocábulos ou das frases e de incentivar os alunos.

As regras do jogo eram as mesmas que se adoptam numa aula tradicional – ouvir os outros, levantar a mão para participar, e falar um de cada vez –, pelo que me pareceu importante relembrar aos alunos que, apesar de se tratar de um jogo, estes deviam respeitar-se mutuamente. O funcionamento do jogo também era facilmente compreensível: cada aluno tinha um cartão com uma imagem e a respectiva palavra, ou

um cartão com uma frase definindo a imagem. Um aluno que tivesse um cartão com uma definição deveria lê-la para toda a turma (se necessário com a ajuda da professora para assegurar uma boa pronúncia e compreensão por parte dos outros alunos); o aluno com a imagem correspondente à definição deveria mostrar a imagem para toda a turma, ler a palavra associada à definição, escrevê-la no quadro para que todos os alunos a pudessem anotar e, por fim, colar a imagem na planta da escola que estava afixada no placar. A utilização dos cartões com imagens e frases e palavras a serem enunciadas e escritas impulsionava o recurso aos estilos de aprendizagem visual e auditivo. Uma das regras do jogo referia que assim que três palavras tivessem sido escritas, a quarta palavra iria substituir a primeira e assim sucessivamente. Esta estratégia pretendia assegurar que os alunos se mantinham com atenção ao desenrolar do jogo, uma vez que só seriam vencedores aqueles que anotassem todas as palavras do jogo na coluna correspondente.

No final do jogo os alunos deveriam trocar com o colega a ficha do jogo para fazerem a contagem dos vocábulos registados; seriam vencedores os alunos que tivessem registado os 12 locais (*l'entrée, le secrétariat, l'administration, la cantine, les toilettes, la bibliothèque, le gymnase, le laboratoire, l'infirmerie, la salle de classe, la salle des professeurs, le bar des élèves*) e as 7 pessoas (*le professeur, l'élève, le chef, la surveillante, l'infirmière, la documentaliste, le principal*) na respectiva coluna. Ao nomearem cada um dos vocábulos para o registo final no quadro, foi pedido aos alunos que o repetissem, tendo em vista o aperfeiçoamento da pronúncia dos mesmos.

Conhecendo o funcionamento do jogo, comprova-se que este passa pelas várias fases da aprendizagem de vocabulário, nomeadamente o contacto com o vocábulo e o seu significado e a prática do mesmo nas vertentes oral e escrita. O facto de estes vocábulos terem sido inseridos num jogo facilita a sua memorização, se bem que a sua reutilização sirva o mesmo propósito. Nesta aula, a fase de reutilização do vocabulário aprendido já não fez parte do jogo, sendo no entanto integrada no desenvolvimento de competências gramaticais, nomeadamente a negação.

Após o jogo, partiu-se para a introdução da frase negativa, utilizando os locais e pessoas abordados no jogo. Comecei por colocar aos alunos uma questão acerca do local onde se encontra uma das pessoas da escola, por exemplo a bibliotecária (*la documentaliste*), para que a resposta dos alunos fosse negativa, enunciando ainda os

alunos o local onde esta se encontra (*la bibliothèque*) numa frase completa. Após a sistematização da estrutura da frase negativa em francês, os alunos passaram à produção de frases (afirmativas e negativas), reutilizando os locais e as pessoas referidos anteriormente no jogo. Esta estratégia permitiu não só o aperfeiçoamento da pronúncia dos vocábulos aprendidos como também a sua memorização, tarefa que, a meu ver, foi facilitada pelo facto de os alunos terem tido previamente um contacto com os diversos vocábulos e as suas representações visuais através dos cartões ao longo do jogo, reactivando assim os estilos de aprendizagem visual e auditivo.

2.1.2 Descrição das Aulas de Inglês

A unidade didáctica abordada na realização dos jogos de Inglês pertencia ao domínio de referência das “profissões”. Uma vez que no primeiro ciclo de investigação-acção de francês já tinha sido testada a metodologia lúdica na fase de aquisição de vocabulário, foi minha intenção testar também a metodologia lúdica na fase de revisão do vocabulário aprendido. Assim, o plano da primeira aula previa a realização de dois jogos que serviam o propósito de aquisição de vocabulário – palavras cruzadas e sopa de letras – sendo o jogo de revisão do vocabulário realizado numa outra aula

Na primeira aula, após um breve exercício de *brainstorming* acerca das profissões que os alunos conheciam, foi distribuída aos alunos uma ficha com palavras cruzadas subordinadas ao tema da aula. De seguida, foi explicado como iriam fazer para completar as palavras cruzadas: cada aluno teria um cartão, ou uma imagem e o nome da profissão, ou uma definição dessa profissão. Os alunos teriam que ouvir a definição da profissão e identificá-la, sendo que o aluno com a imagem correspondente deveria enunciar essa profissão e escrevê-la no quadro para que os colegas pudessem completar as palavras cruzadas. No fim do jogo a professora enunciaria cada uma das profissões referidas para que os alunos as repetissem de forma a treinar a pronúncia de cada um dos novos vocábulos.

O jogo seguinte – sopa de letras – desenvolvia o vocabulário dos locais de trabalho. Desta vez os alunos, individualmente, teriam que completar frases com as profissões representadas pelas imagens e procurar na sopa de letras o respectivo local de

trabalho. No fim do exercício alunos voluntários leriam cada uma das frases para confirmar as respostas dadas.

Numa aula posterior, realizou-se o jogo de tabuleiro “*What’s your Job?*”. Este jogo era composto por um tabuleiro, tendo as casas várias funções. A maioria (casas brancas) tinha escrita uma descrição de uma profissão – passando por esta casa, um elemento da equipa tinha que ler a definição para que os outros elementos a nomeassem correctamente. Havia cinco casas (roxas) em que um elemento da equipa deveria retirar um cartão do baralho. Esses cartões continham o nome da profissão, uma imagem da mesma e duas palavras acerca dessa profissão que esse elemento deveria usar em uma ou duas frases a verbalizar aos outros membros da equipa; a partir dessas frases a equipa deveria adivinhar a profissão. Por fim, havia quatro casas da sorte (verdes ou vermelhas) em que a equipa podia avançar três casas, perder a vez, jogar outra vez (apenas se acertasse na resposta) ou retroceder algumas casas.

Uma estratégia adoptada nesta aula foi a eliminação de qualquer tipo de convenção formal que o espaço da sala de aula pudesse advogar. Assim, de forma a manter o clima relaxado e lúdico, as equipas ocuparam o espaço da sala de aula livremente, acentuando-se o carácter social desta actividade.

Cada equipa jogaria na sua vez, mas só poderiam voltar a lançar o dado se acertassem na resposta, caso contrário, na vez seguinte teriam que voltar a tentar a mesma questão, ou outro cartão, consoante o caso, para poderem avançar no jogo. Foi ainda lembrado às equipas que deveriam promover a rotatividade nas tarefas, fosse a ler, a verbalizar as frases que descrevessem a profissão, ou a dar a resposta, sendo no entanto permitida a ponderação entre os elementos da equipa antes de responderem.

2.2 Fundamentação Pedagógica do Segundo Ciclo de Investigação-Acção

Entre o primeiro e o segundo ciclo de investigação-acção, houve um aperfeiçoamento na planificação das actividades apresentadas, que se verifica no desenrolar das actividades no encadeamento das mesmas. Esse aperfeiçoamento resulta do progresso das minhas competências científicas, pedagógico-didácticas, cognitivas, metodológicas e profissionais ao longo da minha formação inicial. De facto, a planificação das aulas do segundo ciclo de investigação-acção segue as indicações

didáticas fundamentais, nomeadamente a exposição às novas aprendizagens, a verificação da compreensão por parte dos aprendentes, a prática guiada seguida de feedback, e por fim a produção independente. O objectivo das actividades apresentadas no decorrer da aula é a preparação dos alunos para a realização da tarefa final num contexto diferente ao abordado, tarefa essa que previa a interacção entre os alunos numa situação de comunicação potencialmente real, a qual foi o alvo do processo de investigação-acção.

Tendo em conta a adesão dos alunos às actividades realizadas no primeiro ciclo de investigação-acção, no segundo ciclo de investigação-acção escolhi não centralizar as actividades na metodologia lúdica, se bem que esta continuasse presente de forma menos acentuada. Tal escolha visava confirmar que o êxito obtido anteriormente não se devia exclusivamente a este tipo de metodologia, mas sobretudo à utilização de actividades centradas nos principais estilos de aprendizagem dos aprendentes. Outro aspecto importante neste ciclo de investigação-acção foi o facto de haver referências constantes à vida e experiências pessoais dos alunos, fosse através da roupa que vestiam, dos desenhos animados que viam ou daquilo que faziam. Esta estratégia foi recomendada por David Heathfield, contador de histórias e organizador de workshops performativos, na 23ª Conferência da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, numa sessão intitulada “Personalising Grammar – learning grammar while learning about each other” onde mostrou como a gramática se pode tornar relevante para os alunos, se aprenderem gramática ao mesmo tempo que aprendem sobre as vidas dos colegas.

Neste novo ciclo pretendia-se testar a capacidade de interacção dos alunos em actividades comunicativas, tanto em pares como em grupo. Segundo Scrivener (1994:62) “the aim of a communicative activity in class is to get learners to use the language they are learning to interact in realistic and meaningful ways, usually involving exchanges of information”. A proposição de actividades realistas dá aos aprendentes a oportunidade de reproduzir aquilo que fariam caso a mesma situação ocorresse fora do espaço da sala de aula, apesar de se encontrarem num ambiente controlado onde os erros e as falhas, ao invés de provocar intimidação, são encarados com naturalidade e como uma possibilidade de aperfeiçoamento.

Como se pode verificar, houve uma aposta na variedade de competências a desenvolver. Por um lado, no segundo ciclo de investigação-acção de Francês a actividade comunicativa proposta vinha na sequência da aprendizagem de novo vocabulário, mantendo-se o desenvolvimento das competências lexicais tal como no primeiro ciclo de investigação-acção, se bem que desta vez o objectivo final fosse a realização duma breve dramatização. A dramatização tem imensas vantagens para os alunos uma vez que os leva a usar a linguagem, envolve a imaginação e a capacidade de transformar a sala de aula num local diferente. Como refere Scrivener (1994:69) “by bringing the outside world into the classroom in this way we can provide a lot of useful practice (...) that would otherwise be impossible”.

Já no segundo ciclo de investigação-acção de Inglês, pode-se verificar que o desenvolvimento da competência comunicativa está subordinado ao desenvolvimento de competências gramaticais, particularmente o *Past Continuous*. A alteração das competências desenvolvidas neste ciclo de investigação-acção é justificada pela imposição da realização de uma aula de cariz gramatical para a avaliação da minha prática profissional e pedagógica no estágio da disciplina de Inglês. Esta obrigação pode, no entanto, ser vista como uma mais-valia neste projecto de investigação-acção uma vez que confere maior diversidade à própria investigação, permitindo mostrar que a realização de actividades centradas nos principais tipos de inteligências dos alunos não se limita ao desenvolvimento de determinadas competências, como a aquisição e consolidação de vocabulário, mas que se abre a todo o processo de ensino-aprendizagem.

Numa abordagem comunicativa da gramática “grammar interacts with meaning, social function or discourse – or a combination of these – rather than standing alone as an autonomous system to be learned for its own sake” (Celce-Murcia:459), daí que, apesar de não haver um trabalho sobre a forma, uso e estrutura do tempo verbal estudado, as actividades realizadas induzam os alunos a uma utilização inconsciente dessa mesma estrutura. Forneceu-se assim aos alunos a oportunidade de usar a língua tal como a conhecem para comunicar, ou, como o mesmo autor refere, “to use the language to do things that only language can do” (Scrivener, 1994:133).

2.2.1 Descrição das Aulas de Francês

A unidade didáctica abordada na realização do segundo ciclo de investigação-acção pertencia ao domínio de referência da caracterização pessoal, nomeadamente o vestuário. Uma vez mais, este bloco foi preparado tendo em conta os principais estilos de aprendizagem dos alunos – social, visual e auditivo – e naturalmente o estilo verbal. A planificação previa, para a primeira aula, a aquisição de vocabulário acerca do “vestuário”. Na segunda aula pretendeu-se desenvolver as competências de recepção escrita e oral através da escuta e leitura de um texto sobre o tema, assim como o desenvolvimento de competências culturais através da expressão de opinião e finalmente o desenvolvimento da competência de interacção verbal a partir da realização de um *jeux de rôle*. Este último apresentava um novo contexto – numa loja de roupa – sendo assim recreada uma situação potencialmente real em que os alunos pudessem exprimir a sua opinião relativamente a alguns artigos de vestuário. Todas as actividades realizadas previamente tinham como objectivo a preparação dos alunos para a realização desta tarefa final, conferindo-lhes confiança e auto-estima suficientes para ousarem interagir sem qualquer receio de erros ou falhas, mantendo-se os estímulos visuais, auditivos e sociais correspondentes aos principais estilos de aprendizagem da turma.

Na primeira aula, uma vez que esta tinha a duração de apenas 45 minutos, o trabalho realizado centrou-se na aquisição de vocabulário relativamente ao vestuário e aos diferentes estilos de roupa. Assim, o vocabulário foi introduzido a partir de imagens reais retiradas de catálogos de roupa e de descrições auditivas dessas mesmas imagens, as quais os alunos deveriam associar, sendo impulsionados em simultâneo os três principais estilos de aprendizagem. O facto de os alunos já conhecerem o vocabulário das cores serviu de auxílio à realização desta tarefa uma vez que estas também eram enunciadas nas descrições, para além de terem sempre a hipótese de recorrer às imagens expostas. Foi, de seguida, distribuído pelos alunos uma ficha com essas mesmas imagens e com os textos das descrições que os alunos deveriam completar com o vocabulário do vestuário enquanto escutavam novamente as descrições. Finalmente, os alunos deveriam associar cada parte da descrição à respectiva imagem assinalada, marcando o número da descrição na imagem correspondente. A actividade final da aula, em que os alunos descreveram oralmente uma das peças de vestuário do colega, permitia-lhes exprimirem-se livremente utilizando o vocabulário aprendido, consolidando-o.

Na aula seguinte, altura em que foi testada a capacidade de interacção verbal dos alunos, começou-se pela exposição de uma imagem, sendo pedido aos alunos que descrevessem as peças de vestuário nela apresentadas. Esta imagem servia de suporte ao texto apresentado de seguida, numa primeira fase em através da escuta do diálogo, para que os alunos desvendassem o assunto do diálogo, e posteriormente em formato escrito, para que os alunos pudessem testar a sua capacidade de compreensão. Tendo ainda este texto como base, partiu-se para o estudo da expressão de opinião – positiva e negativa –, seguindo-se a introdução de expressões em linguagem familiar francesa no contexto do vestuário, mais uma vez através de uma imagem. Com este último exercício pretendia-se alargar as competências culturais dos alunos, pondo-os em contacto com expressões utilizadas actualmente pelos jovens franceses.

Por fim, foi apresentado aos alunos um pequeno diálogo onde duas pessoas, que se encontravam numa loja de roupa, exprimiam a sua opinião acerca de algumas peças de vestuário. Foi pedido aos alunos que lessem o diálogo e que sublinhassem todas as expressões de opinião que encontrassem, sendo estas depois evidenciadas em conjunto. Como tarefa final, os alunos, em pares, prepararam um diálogo semelhante ao apresentado, utilizando o vocabulário sobre vestuário aprendido na aula anterior e as expressões de opinião abordadas nessa aula, para depois o representarem diante da turma. A representação do diálogo seria feita num espaço decorado previamente, semelhante ao de uma loja de roupa. Nos cabides da sala de aula foram penduradas algumas peças de vestuário, na parede foi colado papel de cenário que continha diversas imagens que aludiam ao tema e, por cima dos cabides, podia-se ler a inscrição “*Au Magasin*”. Foi neste espaço que os alunos fizeram as representações preparadas, testando-se assim a sua capacidade interacção verbal. Pretendia-se que os alunos fossem originais nos seus textos e que, mais do que a leitura do diálogo preparado, fizessem uma verdadeira representação da situação apresentada.

2.2.2 Descrição da Aula de Inglês

A realização desta aula do segundo ciclo de investigação-acção estava integrada na unidade didáctica relativa ao “Lar”. No entanto, como a aula apresentada se centrava no desenvolvimento de competências gramaticais, houve muito poucas referências a

este tópico, sendo estas meramente feitas como forma de rever o vocabulário aprendido anteriormente.

Uma estratégia importante nesta aula foi a forma como as mesas foram dispostas na sala, estando estas organizadas em forma de “U”. A meu ver, esta disposição das mesas favorecia também o recurso aos principais estilos de aprendizagem dos alunos uma vez que facilitava um maior contacto visual e interacção entre todos os alunos.

Esta aula partiu da questão *What were you doing last Saturday?*, centrando-se na vida e experiências dos aprendentes para introduzir o estudo do conteúdo gramatical *Past Continuous*, tendo este contexto sido usado na maioria das actividades propostas. Depois de os alunos terem falado brevemente acerca do seu fim-de-semana, foi introduzida a personagem de desenhos animados *Naruto*, tendo-se pedido aos alunos que emitissem hipóteses acerca do que esse personagem poderia ter feito a determinadas horas do dia de Sábado – 10 horas, 15 horas e 18 horas. De seguida, foram apresentadas algumas imagens das acções de *Naruto* nesse dia para os alunos descreverem, tendo sido depois distribuída uma ficha com essas mesmas imagens e frases para os alunos fazerem a correspondência.

Após esta fase introdutória, foi apresentada uma transparência com imagens onde outras pessoas estavam a fazer determinadas acções às mesmas horas que *Naruto*. Foi explicado aos alunos que aquelas imagens iriam servir o propósito de testar as suas memórias. Neste jogo de memória os alunos tinham 1 minuto para observar a transparência, após o qual esta era retirada. Os alunos depois responderam a algumas questões acerca das imagens observadas. Depois de terem a hipótese de comparar as suas respostas com os colegas, os alunos responderam oralmente a essas questões. No fim, foi novamente apresentada a transparência para que pudessem confirmar as suas respostas.

A actividade seguinte tinha como objectivo colocar os alunos numa situação autêntica de utilização da língua estrangeira, mantendo o tema dos exercícios anteriores. Primeiro os alunos deveriam escrever aquilo que eles estavam a fazer às 10 horas, 15 horas e 18 horas. Depois, um aluno anunciaria para a turma aquilo que tinha feito. Caso algum colega tivesse feito a mesma acção, à mesma hora, este deveria levantar-se. Desta forma, os alunos não só estariam a desenvolver as competências gramaticais previstas,

como ainda teriam oportunidade de descobrir um pouco mais sobre os colegas, encontrando pontos comuns nas suas vidas.

Para terminar a aula, e permitir a utilização do conteúdo gramatical abordado num novo contexto, foi apresentada uma nova situação: uma explosão no parque no fim-de-semana anterior. A turma foi dividida em dois grandes grupos – grupo A e grupo B – sendo que cada um dos grupos tinha uma ficha com informações acerca do que algumas pessoas estavam a fazer no momento da explosão. No entanto, faltavam informações a cada um dos grupos. O objectivo era descobrir essas informações, interrogando os elementos do outro grupo, e certificar que todos completavam a tabela de informações. Esta tarefa final punha os alunos numa situação de comunicação real havendo uma verdadeira troca de informações que impulsionava os estilos de aprendizagem visual, auditivo e social.

2.3 Síntese

Neste capítulo comecei por fundamentar as opções pedagógicas tomadas para o primeiro ciclo de investigação-acção. Foi adoptada uma metodologia lúdica que não só permitia integrar os principais estilos de aprendizagem dos alunos, mas também propiciar a motivação e interacção verbal entre os alunos tendo em vista o desenvolvimento de competências lexicais.

No segundo ciclo de investigação-acção, a metodologia lúdica, ainda que presente, foi consideravelmente reduzida, centrando-se as actividades no desenvolvimento da interacção verbal através de diálogos. Neste segundo ciclo de investigação-acção, as competências desenvolvidas foram diferenciadas: a Francês manteve-se a aquisição e consolidação de vocabulário; a Inglês focalizou-se no desenvolvimento de competências gramaticais.

De realçar ainda a diversidade de contextos em que as actividades foram realizadas. Com efeito, cada uma das aulas colocava os alunos numa situação de interacção diferente, quer individualmente, em pares, e ainda em pequenos e grandes grupos.

Apresentada a metodologia de investigação, passo de seguida à apresentação e análise dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados obtidos em cada ciclo de investigação-acção relativamente às línguas Francesa e Inglesa. É importante sublinhar que os resultados se referem unicamente às actividades seleccionadas para avaliação da metodologia aplicada, e não à totalidade da aula.

O capítulo começa por explicar a metodologia adoptada na apresentação dos resultados. Segue-se a apresentação e interpretação dos mesmos em relação aos dois ciclos de investigação-acção, primeiro nas aulas de Francês e depois nas aulas de Inglês. Por fim, é feita uma análise comparativa dos resultados obtidos nas duas línguas estrangeiras.

3.1 Metodologia de Apresentação dos Resultados

Como já foi referido na Introdução, a recolha dos dados partiu de uma metodologia de observação participada e naturalista. A observação diária era feita através da grelha de registo de atitudes e comportamentos na sala de aula elaborada pelo Departamento de Línguas Estrangeiras, registo esse que era meramente quantitativo. No campo da participação, foram registadas as intervenções realizadas em língua estrangeira, sendo registado um sinal positivo (+) quando o aluno, dependendo do tipo de actividade, dava uma resposta correcta ou demonstrava um esforço por o fazer (mesmo que não o fizesse com toda a correcção) quer através de frases completas, quer pela simples enunciação de vocábulos. Era assinalado um sinal negativo (-) se a intervenção do aluno fosse errada ou descontextualizada.

Para a avaliação da metodologia adoptada nos primeiro e segundo ciclos de investigação-acção, foi criada uma outra grelha de registo, a qual era composta por duas colunas: uma para a participação espontânea, outra para a participação solicitada. Também aqui foi utilizada a técnica do sinal positivo e negativo, como nos registos diários, no entanto acrescentou-se o sinal “X” aos alunos ausentes nessa aula.

A participação espontânea caracteriza-se por uma intervenção voluntária por parte do aluno, sem qualquer estímulo ou solicitação directa. A participação solicitada, como o próprio nome indica, implica algum incentivo ou solicitação por parte da

professora especificamente a esse aluno. A coluna destinada à participação solicitada foi principalmente alvo de registo no momento em que a actividade interactiva era iniciada, uma vez que os alunos se mostravam relutantes em ser os primeiros a dar início à actividade.

3.2 Apresentação e interpretação dos resultados de francês

3.2.1 Primeiro Ciclo de Investigação-Acção

O quadro 6 apresenta os resultados da interacção verbal entre os alunos durante o jogo “*Tu connais ton école?*”, decorrido no dia 23 de Janeiro de 2009, como parte integrante do primeiro ciclo de investigação-acção. Neste jogo cada um dos alunos tinha um cartão ou com uma imagem e palavra relativa ao local ou pessoa, ou com uma definição da imagem. Os alunos deveriam colaborar para descobrir qual era a imagem correspondente a cada definição e depois enunciar o vocábulo correspondente à mesma.

Quadro 6 – Resultados do primeiro ciclo de investigação-acção a Francês

Números	Participação espontânea	Participação solicitada
1	+	
2		-
3	+	
4	+	
5	+	
6		+
7	+	
8	+	
9	+	+
10	+	
11		+
12	+	
13	+	
14	+	
15	+	
16		+
17	+	
18	+	

19	+	
20	+	
21		+
22	X	X
23	+	
24	+	
25	+	
26	+	

Como se pode verificar, grande parte da interacção verbal entre os alunos foi efectuada de forma espontânea. Depois de apresentadas as regras e exemplificado o funcionamento do jogo, os alunos tomaram conta do jogo. Ainda assim, houve algumas situações em que a participação dos alunos foi solicitada pelo professor, sendo esta solicitação um incentivo à participação. Os alunos alvo deste incentivo eram na sua maioria alunos que revelavam alguma introversão, quer para interagir na sala de aula, quer no uso da língua francesa.

Houve um único sinal negativo assinalado no decorrer do jogo. Tal ocorrência deveu-se ao manifesto desinteresse da aluna pelo desenrolar do mesmo ao ponto de, na altura de enunciar o vocábulo que lhe tinha sido atribuído no cartão, ela não se ter apercebido que era necessária a sua intervenção. A situação teve ainda como agravante o facto de o resto da turma já ter compreendido a definição enunciada e questionar-se acerca do possuidor da carta com o vocábulo correspondente. O motivo do desinteresse da aluna poderia eventualmente ser explicado pelo facto de a mesma, no questionário relativo aos estilos de aprendizagem, revelar pouco interesse pelo estilo visual, se bem que os estilos social e auditivo também se tenham destacado.

Como se poderá notar, o jogo cumpriu o seu objectivo principal: levar todos os alunos a interagir verbalmente, pelos menos uma vez durante a actividade, de forma individual. Na verdade, o jogo fora elaborado de forma a exigir de todos os alunos a sua intervenção para a troca de informações, mesmo que de uma forma elementar – um aluno lia uma definição e outro apresentava o vocábulo correspondente.

O facto de a interacção verbal recorrer a estímulos visuais, auditivos e sociais, garantiu não só o desenvolvimento da competência lexical (verificado posteriormente) mas também a interacção verbal entre os alunos na língua francesa.

3.2.2 Segundo Ciclo de Investigação-Acção

O quadro 7 apresenta os resultados da interacção verbal entre os alunos durante a realização do diálogo “*Au Magasin*”, decorrido no dia 29 de Maio de 2009, como parte integrante do segundo ciclo de investigação-acção. Nesta actividade os alunos, em pares, prepararam um breve diálogo em que falavam acerca de algumas peças de vestuário. O quadro apresenta as intervenções dos alunos pela ordem que foram surgindo na sua representação final para a turma.

Quadro 7 – Resultados do segundo ciclo de investigação-acção a Francês

Pares (nº)	Participação espontânea	Participação solicitada
6 / 23		+
7 / 9	+	
10 / 18	+	
2 / 3		+
17 / 25	+	
1 / 5	+	
8 / 11		+
13 / 20	+	
16 / 19		+
14 / 15	+	
4 / 26	+	
21 / 22	X	X

Nesta aula foi necessária a solicitação de um primeiro grupo de alunos para que os outros ganhassem confiança e participassem de forma espontânea. Tal como no primeiro ciclo de investigação-acção, foi necessário o incentivo de alguns grupos de

alunos quando não se verificava espontaneidade por parte dos mesmos. Ainda assim, foi por opção própria dos alunos que a maioria das intervenções aconteceu. Notou-se ainda por parte dos alunos um esforço por fazer uma verdadeira representação, fugindo assim à mera leitura do diálogo preparado. Alguns alunos chegaram inclusivamente a revelar a sua veia teatral na forma como se movimentavam no espaço da loja criado para a representação e como tocavam nas peças de vestuário colocadas à disposição.

Foi ainda registado o entusiasmo que os alunos evidenciavam na realização da tarefa – não só na sua representação, mas também ao assistirem a outras representações – apesar de o estarem a fazer em frente aos colegas e professoras, e também na presença das supervisoras da Universidade do Porto. O facto de a representação não ter sido interrompida, nem mesmo para proceder a qualquer tipo de correcção ao nível da pronúncia, poderá ter ajudado a reduzir os níveis de ansiedade, reflectindo-se no sucesso da tarefa, se bem que na aula seguinte tenham sido feitas algumas referências a este aspecto.

O êxito da tarefa poderá ainda estar relacionado com a criação de um espaço na sala de aula que se assemelhasse ao de uma loja, conferindo assim maior autenticidade a todo o processo interactivo. Desta forma os alunos não só estavam a recriar uma situação possível, apresentando-a à turma, como ainda se envolviam numa experiência potencialmente real, num cenário semelhante ao real, ou seja, naquele momento os alunos estavam a dialogar como se de facto se encontrassem numa loja de roupa e estivessem a comentar algumas peças que escolhessem.

3.3 Apresentação e interpretação dos resultados de inglês

3.3.1 Primeiro Ciclo de Investigação-Acção

O quadro 8 apresenta os resultados da interacção verbal entre os alunos durante a realização do jogo “*What’s your Job?*”, decorrido no dia 27 de Março de 2009, como parte integrante do primeiro ciclo de investigação-acção. Este era um jogo de tabuleiro que levava os alunos a trabalhar em equipa tendo em vista a revisão de vocabulário acerca das profissões.

Como se poderá notar, os resultados são apresentados tendo em conta os grupos elaborados para a realização do jogo. Outro aspecto a considerar na apresentação

dos resultados deste Ciclo é o facto de se ter quantificado as intervenções dos alunos ao longo do jogo, isto com o objectivo de verificar o número de vezes que cada aluno participou na realização das tarefas. No entanto, o número máximo de sinais atribuídos foi quatro (++++), considerando-se este valor como sinal de quatro ou mais intervenções ao longo do jogo.

Quadro 8 – Resultados do primeiro ciclo de investigação-acção a Inglês

Grupo 1	Participação espontânea
9	++
17	+++
19	+++
25	++
26	++

Grupo 2	Participação espontânea
6	+++
8	+
11	++
16	+
23	++++

Grupo 3	Participação espontânea
5	++++
13	+++
18	+
21	+

Grupo 4	Participação espontânea
1	+
7	++
10	++
15	+++
20	++

Grupo 5	Participação espontânea
3	++
4	++
12	++
14	++++
24	++++

O primeiro aspecto que ressalta da apresentação dos resultados deste Ciclo é o desaparecimento da coluna relativa à participação solicitada. Com efeito, o jogo foi construído para que os alunos o pudessem jogar sozinhos, sem qualquer tipo de intervenção da professora ou de outros elementos exteriores ao jogo. Como neste caso, o meu papel foi unicamente o de supervisora da actividade, compreende-se que toda a interacção verbal realizada tenha sido exclusivamente espontânea.

A rotatividade na realização das tarefas foi assegurada, ainda que alguns alunos só tenham intervindo uma vez. Onde se nota uma maior discrepância ao nível da

participação é no grupo 3, grupo que por sinal tinha menos elementos que os outros. Como se pode observar, a maioria das intervenções é assegurada maioritariamente por dois elementos do grupo, sendo que os outros 2 elementos apenas intervêm uma única vez cada. Tal situação pode ser explicada, no caso de um aluno, pelos problemas de disciplina e de concentração revelados ao longo de todo o ano lectivo – já enunciados no primeiro capítulo (Contextualização) –, e no caso de uma aluna, pelo facto de o estilo de aprendizagem individual ser muito mais predominante do que o social e mesmo o visual. Pode-se notar, no entanto, que houve um esforço por parte dos alunos em assegurar que todos participavam no jogo pelo menos uma vez, apesar da vontade em participar com maior frequência.

Tal como no jogo realizado no primeiro ciclo de investigação-acção de Francês, os alunos mostraram uma forte adesão a esta actividade informal de revisão de vocabulário, apesar de algumas das atitudes e comportamentos não serem os mais adequados. Com efeito, muitos alunos distraíam-se na conversa com os elementos do seu grupo quando não era a sua vez de jogar, causando distúrbios e mesmo a interrupção do jogo, havendo situações em que os jogadores não se conseguiam ouvir. Ainda assim, o resultado final do jogo foi positivo tendo em conta que todos os alunos interagiram entre si – objectivo principal do jogo – ao mesmo tempo que reviam o vocabulário adquirido anteriormente.

O sucesso deste jogo poderá ser explicado pelo facto de o mesmo ter em conta os principais estilos de aprendizagem dos alunos – visual, auditivo e social –, independentemente de integrar outros estilos de aprendizagem, nomeadamente o verbal e o físico. A verdade é que alguns dos alunos que mostravam algumas dificuldades e não participavam nas aulas regulares tiveram uma participação muito activa ao longo deste jogo, como foi o caso de nove dos alunos.

3.3.2 Segundo Ciclo de Investigação-Acção

O quadro 9 apresenta os resultados da interacção verbal entre os alunos durante a realização da investigação “*What were they doing at the time of the explosion?*”, decorrido no dia 12 de Maio de 2009, como parte integrante do segundo ciclo de investigação-acção. Nesta tarefa final os alunos estavam reunidos em dois grandes grupos. Cada grupo devia inquirir o outro de forma a descobrir o que algumas pessoas

estavam a fazer na altura da explosão, e ainda garantir que todos os elementos completavam a tabela fornecida previamente

Uma vez que esta actividade previa a interacção verbal dos alunos em dois grandes grupos, os resultados são apresentados tendo em conta a organização de cada grupo, assim como a ordem pela qual foram intervindo ao longo da actividade. Os resultados estão ainda organizados para que seja possível conceber o desenrolar da actividade. Assim, para cada pergunta (P) colocada é mostrado qual o aluno do grupo opositor que deu a resposta (R).

Quadro 9 – Resultados do segundo ciclo de investigação-acção a Inglês

Grupo A	Participação espontânea	Grupo B	Participação espontânea
23	+ (P)	14	+ (R)
5	+ (R)	15	+ (P)
19	+ (P)	13	+ (R)
20	+ (R)	10	+ (P)
26	+ (P)	6	+ (R)
25	+ (R)	18	+ (P)
17	+ (P)	12	+ (R)
4	+ (R)	1	+ (P)
7		3	
8		16	
9		21	
11		24	
2	X	22	X

P – Pergunta; R - Resposta

Tal como no primeiro ciclo de investigação-acção de Inglês, pode-se notar que a coluna relativa à participação solicitada foi eliminada, isto porque esta não foi alvo de qualquer registo ao longo da observação da interacção entre os alunos.

Uma vez que no ciclo anterior, tanto a Inglês como a Francês, as actividades tinham sido preparadas para que todos os alunos fossem de certa forma obrigados a interagir, foi minha intenção não colocar mais questões do que as apresentadas de forma a suscitar nos alunos a vontade de interagir livremente. É assim justificado o facto de na apresentação dos resultados alguns dos alunos não terem qualquer tipo de sinalização

relativamente à sua participação na actividade. Ainda assim, alguns dos alunos que tinham revelado dificuldades ao longo de todo o ano lectivo, como é o caso de quatro alunos do grupo A, e de três alunos do grupo B, mostraram-se interessados em interagir com os colegas de forma espontânea, pondo de lado qualquer dificuldade ou ansiedade.

Contrariamente ao sucedido no primeiro ciclo de investigação-acção de Inglês, os alunos mostraram maior capacidade de organização e respeito pelos outros, se bem que neste caso os alunos estavam organizados em dois grandes grupos que interagem entre si, e não separados em pequenos grupos e a realizar um jogo.

3.4 Análise Comparativa dos Resultados das duas Línguas Estrangeiras

Tendo sido apresentados os resultados de cada ciclo de investigação-acção relativamente às duas línguas, pode-se verificar que as actividades tiveram êxito uma vez que levaram à interacção verbal de e entre todos os alunos da turma – à excepção de um aluno que não compareceu a nenhuma das aulas.

Um aspecto que sobressai das actividades realizadas é a diversidade de contextos em que se praticaram as interacções. Enquanto a Francês as actividades colocavam os alunos num contexto exclusivamente individual, as actividades desenvolvidas a Inglês assentavam num contexto de grupo. Independentemente do contexto em que os alunos se encontravam, a participação de cada um trazia e acrescentava informações que eram necessárias a todos.

A diferença mais evidente numa análise comparativa dos resultados entre as duas línguas estrangeiras está na participação exclusivamente espontânea nas actividades de Inglês, o que não se verifica nas actividades realizadas a Francês. De facto, a meu ver, nestas últimas a intervenção dos alunos também poderia ter sido unicamente espontânea, se os alunos se tivessem predisposto a tal. Ainda assim, tirando a situação em que a professora teve claramente que pedir a uma aluna que interviesse (primeiro ciclo de investigação-acção de Francês), as situações em que se considerou que a participação dos alunos foi solicitada derivaram do incentivo directo dos alunos por parte da professora.

3.5 Síntese

Neste capítulo foram apresentados os resultados relativos aos dois Ciclos de investigação-acção nas línguas Francesa e Inglesa, assim como uma análise dos mesmos. Destacou-se o contraste entre a participação espontânea e a participação solicitada em ambas as línguas estrangeiras. Esta última, no caso da língua Francesa, foi reduzindo progressivamente, enquanto no caso da língua Inglesa, não foi alvo de qualquer registo. Verificou-se assim o êxito das actividades desenvolvidas na medida em que não só os aprendentes participaram com maior regularidade mas também interagiam verbalmente entre si.

Passo de seguida à apresentação das conclusões desta investigação, a partir dos resultados obtidos, seguindo-se algumas recomendações decorrentes desta minha análise.

CONCLUSÕES

Este capítulo tem por fim apresentar as conclusões gerais deste projecto de investigação-acção, assim como recomendações subsequentes ao mesmo. O capítulo está dividido em duas secções: na primeira é feita uma síntese das metodologias empregadas e dos resultados obtidos; na segunda, são apresentadas algumas recomendações para a actuação pedagógica no ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

1 Conclusões

Em ambos os ciclos de investigação-acção, as actividades desenvolvidas com os alunos foram elaboradas partindo dos seus principais estilos de aprendizagem – social, auditivo e visual – e incluindo naturalmente o estilo verbal. Pretendia-se, através desta metodologia, incentivar e desenvolver as competências de interacção verbal dos alunos.

Partindo deste princípio, no primeiro ciclo de investigação-acção, foi integrada uma metodologia lúdica para a aquisição e consolidação de vocabulário. Apesar de ser utilizada com pouca frequência, esta metodologia é deveras motivadora para os alunos e propicia a interacção verbal entre os mesmos, além de permitir um forte estímulo das capacidades sociais, auditivas e visuais dos alunos, e obviamente as verbais.

Como se pôde constatar no capítulo precedente, os resultados pretendidos foram alcançados. Efectivamente, os jogos realizados apelavam aos principais estilos de aprendizagem dos alunos, assim como aos secundários – físico e verbal –, levando a totalidade dos alunos da turma a interagir verbalmente entre si com o objectivo de desenvolver competências lexicais.

No segundo ciclo de investigação-acção, a metodologia lúdica foi secundarizada, centrando-se a realização de actividades na preparação da tarefa final, a qual consistia na interacção verbal, em pares e em grupo, num contexto potencialmente real. Apesar de a tarefa final não se basear nos principais estilos de aprendizagem dos alunos, todas as actividades precedentes eram-no.

Neste ciclo de investigação-acção, as competências desenvolvidas não se limitavam à aquisição e consolidação de vocabulário. No caso do Inglês foram

desenvolvidas competências gramaticais. Tentou-se mostrar, desta forma, que a utilização dos estilos de aprendizagem dos alunos nas actividades e tarefas propostas não se limitava ao desenvolvimento de competências lexicais, mas que se abria a todo o processo de ensino-aprendizagem.

Mais uma vez, como se pôde verificar pelos resultados apresentados, os alunos envolveram-se no processo de interacção verbal. Apesar de a Francês todos os alunos terem participado na tarefa proposta, o mesmo não se verificou a Inglês porque a tarefa apresentada concedia aos alunos a liberdade para participar ou não, não sendo imposta a participação de todos. Ainda assim, a participação dos alunos nesta última, tal como no primeiro ciclo de investigação-acção, caracterizou-se por uma participação exclusivamente espontânea. O mesmo não se verificou nas actividades realizadas a Francês, para as quais foi necessária uma maior estimulação dos alunos por parte da professora.

Em geral, podemos dizer que existe uma convergência significativa da centralização nos principais estilos de aprendizagem dos alunos no favorecimento da interacção verbal entre eles. De facto, pela diversidade de actividades e de competências desenvolvidas, comprova-se a mais-valia que os estilos de aprendizagem podem ser para o ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras, para o desenvolvimento de competências de aprendizagem, e para o auto-conhecimento dos alunos.

2 Recomendações

Uma das razões para a realização desta investigação prende-se com o facto de o ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras se basear num estilo essencialmente verbal de transmissão e aquisição dos conhecimentos e competências, esquecendo-se a heterogeneidade dos alunos, não só a nível social e cognitivo, mas também na forma como aprendem.

Apesar de se preconizar a avaliação contínua dos alunos e a igualdade no desenvolvimento de competências de recepção e de produção escrita e oral, na realidade é dada uma maior relevância ao desenvolvimento das competências escritas. A passividade e a dificuldade que os alunos revelam na utilização oral das Línguas Estrangeiras pode ser justificada pela sobrevalorização do cumprimento dos programas educativos e pelo forte peso que é dado à componente escrita na avaliação,

desvalorizando-se a utilização das Línguas Estrangeiras como instrumento de comunicação e de interacção verbal.

Propõe-se aos professores que reflectam aprofundadamente na sua actuação pedagógica, ponderando o seu estilo de ensino e a variedade de estilos de aprendizagem. Essa reflexão pode ser apoiada por tarefas de auto-observação e pela preparação de actividades que impliquem os diferentes estilos de aprendizagem no sentido de analisar as práticas pedagógicas e a adesão ou repulsa dos alunos aos diversos estilos de ensino.

O conhecimento dos estilos de aprendizagem dos alunos, através do uso de questionários e do registo da interacção verbal entre os mesmos, em actividades predefinidas, tal como se fez nesta investigação, pode ser um excelente auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Para além disso, pode ser um incentivo ao desenvolvimento de novas estratégias, a serem utilizadas na sala de aula, que facilitem uma interacção orientada e controlada entre os alunos, tendo em vista a diversificação das competências de aprendizagem dos mesmos.

Ainda como recomendação emergente desta investigação, sugiro a realização de outros estudos desta natureza, no sentido de se compreender melhor os benefícios da utilização dos estilos de aprendizagem no ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras, ou ainda do papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação na promoção de actividades que apelem aos diferentes estilos de aprendizagem.

Não posso deixar de salientar algumas limitações desta investigação relativas ao tempo reduzido para a sua realização, ao número limitado de alunos que nela participaram e ainda ao nível das actividades realizadas e da apresentação dos resultados.

É importante referir que desenvolvi todo o processo de investigação-acção em simultâneo com a iniciação à prática profissional. Sendo este um processo de desenvolvimento reflexivo, sinto que foram cometidas algumas falhas, explicadas pela minha inexperiência pedagógico-didáctica e pelo desconhecimento dos conteúdos e competências que viriam a ser desenvolvidos nas aulas de cada ciclo de investigação-acção. Considero que poderia ter conferido maior validade a esta investigação se pudesse apresentar, em contraste com os resultados obtidos, dados comprovativos da

fraca participação dos alunos em outras aulas onde as competências lexicais e gramaticais tivessem sido desenvolvidas.

Reconheço a importância que o percurso de aprendizagem que efectuei teve na minha formação, e considero que a disseminação e discussão do tema desta investigação, no contexto de acção do professor-investigador, poderão revelar-se uma mais-valia para o ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, L. e FREIRE, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, Psiquilíbrios Edições, Braga

ANDRADE, I. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira – Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*, Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento (não publicada)

BERMAN, M. (1998). *A Multiple Intelligences Road To An ELT Classroom*, Crown House Publishing Limited, Wales

BIZARRO, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira – Contributos para a Educação do Século XXI*, Universidade Fernando Pessoa, Porto

BIZARRO, R. (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que Perspectivas?*, Areal Editores, Porto

BREWSTER, J., ELLIS, G, e GIRARD, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin English, England

BROWN, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, Pearson Education, Longman, New York

CARDOSO, T. (2007). *Interação Verbal em Aula de Línguas: Meta-análise da Investigação Portuguesa entre 1982 e 2002*, Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência Para As Línguas*, ASA

COOK, V. (1996). *Second Language Learning and Teaching*, Arnold, London

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*, Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa

GARDNER, H. (1994). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*, Artes Médicas Sul, Porto Alegre

GARDNER, H., KORNHABER, M. e WAKE, W. (1998). *Inteligência: Múltiplas Perspectivas*, Artes Médicas Sul, Porto Alegre

GOMES, R. (2002). *A Interação Verbal Entre Semelhantes em Contexto Pedagógico*, Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado (não publicada)

HARMER, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*, Longman, London and New York

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Programas de Francês do Ensino Básico 3º Ciclo*, Departamento da Educação Básica

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Programas de Inglês do Ensino Básico 3º Ciclo L.E.I*, Departamento da Educação Básica

MORIN, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*, Instituto Piaget, Lisboa

SCRIVENER, J. (1994). *Learning Teaching*, MacMillan English Language Teaching, UK

SILVER, H., STRONG, R., e PERENI, M. (2000). *So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*, Association for Supervision and Curriculum Development, USA

WATKINS, P. (2005). *Learning to Teach English*, Delta Publishing, London

BIBLIOGRAFIA ELECTRÓNICA

GARDNER, R.C. (2004). *Attitude and Motivation Test Battery* [versão electrónica]. Acedido em 26 de Outubro de 2008 em:

<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf> e

<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/QuestionnaireKeys.pdf>

MEMLETICS (2003). *Memletics Learning Styles Inventory* [versão electrónica]. Acedido em 2 de Novembro de 2008 em: <http://www.learning-styles-online.com/inventory/Memletics-Learning-Styles-Inventory.pdf>

CELCE-MURCIA, M. (1991) *Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Speaking*, TESOL Quarterly [versão electrónica], Vol.25, N°3, Autumn 1991. Acedido em 2 de Maio de 2009 em: <http://www.jstor.org/pss/3586980>

ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de observação quotidiana de atitudes e comportamentos do Departamento de Línguas Estrangeiras

Anexo 2 – Questionário para os alunos organizado por tópicos

Anexo 3 – Questionário distribuído aos alunos

Anexo 4 – Resultados do questionário acerca das atitudes e motivações dos alunos em relação às Línguas Estrangeiras

Anexo 5 – Resultados do questionário acerca dos estilos de aprendizagem dos alunos

Anexo 6 – Planificações e materiais utilizados nas aulas apresentadas (CD)

Anexo 1 – Grelha de observação quotidiana de atitudes e comportamentos do Departamento de Línguas Estrangeiras

		Escola											Turma																
		Disciplina																											
Semana																													
_____ a _____																													
nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
foi assíduo																													
foi pontual																													
fez o TPC																													
trouxe o material																													
realizou as tarefas																													
revelou interesse																													
não perturbou																													
esteve atento																													
participou																													
respeitou os outros																													
Comentário		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS

Anexo 2 – Questionário para os alunos organizado por tópicos

PARTE 1

Das seis opções, escolhe aquela que melhor combina com a tua opinião em relação às frases escritas abaixo e escreve o número da tua opção entre parênteses.

1. CONCORDO TOTALMENTE
2. CONCORDO
3. CONCORDO PARCIALMENTE
4. DISCORDO PARCIALMENTE
5. DISCORDO
6. DISCORDO TOTALMENTE

I. Motivação

1- Não presto muita atenção aos comentários e correcções orais ou escritas dos professores. ()

6- Estudo diariamente:

Francês () Inglês()

11- Deixo de prestar atenção às actividades na aula de língua estrangeira quando não compreendo alguma coisa em:

Francês () Inglês()

16- Estou a aprender:

Francês () Inglês()

para poder comunicar com pessoas que falam outras línguas.

II. Atitudes em relação às línguas

2- Detesto as línguas:

Francês () Inglês()

7- Adoro as línguas estrangeiras:

Francês () Inglês()

12- Prefiro outras disciplinas a:

Francês () Inglês()

17- Ao longo da vida quero continuar a aprender:

Francês () Inglês()

III. Vontade de aprender línguas:

3- As línguas estrangeiras são importantes para a minha vida. ()

8- Gostava de ter mais aulas de:

Francês () Inglês()

13- Tenho muita vontade de aprender:

Francês () Inglês()

até falar como um nativo.

18- Tenho vindo a perder interesse em aprender:

Francês () Inglês()

21- Não quero aprender mais do que o nível inicial a:

Francês () Inglês()

IV. Ansiedade na sala de aula

4- Sinto-me inseguro quando tenho que falar na aula de:

Francês () Inglês()

9- Incomoda-me que os meus colegas de turma tenham mais iniciativa do que eu para falar na aula de:

Francês () Inglês()

14- Os alunos que afirmam ficar nervosos quando têm que falar nas aulas de língua estrangeira estão a inventar desculpas. ()

19- Tenho medo que os outros se riam de mim quando tenho que falar em voz alta na aula de:

Francês () Inglês()

22- As pessoas não deviam ficar nervosas quando têm que falar em língua estrangeira. ()

V. Uso da língua estrangeira

5- Sinto-me à vontade para falar:

Francês () Inglês()

com estrangeiros e com nativos.

10- Sou capaz de pedir uma refeição em:

Francês () Inglês()

15- Sou capaz de me apresentar a alguém em:

Francês () Inglês()

20- Sou capaz de me expressar oralmente em:

Francês () Inglês()

fora do espaço da sala de aula.

23- Fico nervoso/a quando começam a falar comigo em:

Francês () Inglês()

PARTE 2

Escolhe o número que melhor combina com a tua opinião em relação às frases escritas abaixo e escreve o número da tua opção entre parênteses.

0. Não tem nada a ver comigo
1. Tem algo a ver comigo.
2. Tem tudo a ver comigo.

I. Estilo Visual

- 1- Consigo visualizar mentalmente e com facilidade objectos, paisagens e cenários a partir de descrições ou planos. ()
- 8- Tenho uma boa percepção das cores. ()
- 15- Uso diagramas e rascunhos para transmitir ideias ou informações. ()
- 22- Gosto de trabalhos de bricolage, de desmontar e montar coisas. Sigo facilmente instruções de montagem a partir de imagens. ()
- 29- Gosto de montar puzzles, pintar e esculpir. ()

II. Estilo Verbal

- 2- Enquanto converso, costumo fazer referência a outros temas sobre os quais li ou ouvir falar. ()
- 9- Adoro contar histórias. ()
- 16- Tenho facilidade em exprimir-me, oralmente ou por escrito. Consigo explicar claramente ideias e informações aos outros. ()
- 23- Resolvo problemas pensando-os alto. Gosto de explorar detalhes e possíveis soluções. ()
- 30- Consigo guardar melhor informação quando a leio ou a ouço. Por vezes até me lembro da frase exacta. ()

III. Estilo Auditivo

- 3- Às vezes vêm-me à cabeça canções e lengalengas. ()
- 10- Adoro ouvir música em qualquer altura – no autocarro, a estudar, na escola. ()
- 17- Costumo estar atento aos sons à minha volta. Consigo distinguir instrumentos ou carros só pelo som. ()
- 24- Não gosto de silêncio. Prefiro ter música de fundo ou qualquer outro barulho a estar no silêncio absoluto. ()
- 31- A música provoca-me emoções fortes e faz-me lembrar de coisas. ()

IV. Estilo Físico

- 4- Quando estou a falar com outras pessoas gesticulo muito e uso linguagem corporal. ()
- 11- Gosto de desporto e de trabalhar com madeira, barro ou ferro. ()
- 18- Reparo e gosto de tocar em tudo: móveis, tecidos ou outros objectos. ()
- 25- Prefiro tocar ou mexer nas coisas do que perceber como é que elas funcionam. ()
- 32- Gosto de jardinagem e de trabalhos manuais. ()

V. Estilo Lógico

- 5- Gosto de descobrir ligações e associações entre coisas. Gosto de ordenar as coisas para percebe a relação entre elas. ()
- 12- Gosto de identificar falhas ou problemas nas palavras e acções das outras pessoas. ()
- 19- Uso exemplos e referências específicas para apoiar os meus pontos de vista. ()
- 26- Gosto de compreender como é que as coisas funcionam. Mantenho-me actualizado nas tecnologias. ()
- 33- Uso processos passo-a-passo para resolver problemas. ()

VI. Estilo Social

- 6- Gosto de ser um amigo próximo, um guia para os outros. ()
- 13- Gosto de ouvir os outros; os outros gostam de falar comigo porque acham que eu os compreendo. ()

20- Gosto mais de falar sobre problemas ou ideias com outras pessoas do que não falar com ninguém.

27- Gosto de jogar jogos em grupo/equipa. ()

34- Gosto de sair de casa e estar com outras pessoas. ()

VII. Estilo Individual

7- Gosto de estar sozinho e de fazer actividades individualmente. ()

14- Sei quais são os meus objectivos e o que quero fazer no futuro. ()

21- Prefiro estudar sozinho. ()

28- Prefiro umas férias numa ilha deserta a umas férias num cruzeiro com muitas pessoas.
()

35- Sou independente, sei como penso, e tenho noção dos meus pontos fortes e fracos.
()

Anexo 3 – Questionário distribuído aos alunos

O objectivo deste questionário é fazer um levantamento de opiniões acerca das atitudes e motivações dos alunos para a aprendizagem das línguas estrangeiras – nomeadamente a francesa e a inglesa – e os seus estilos de aprendizagem. Pretende-se conhecer melhor os alunos, no sentido de adequar actividades e estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com os seus interesses, que servirão de estudo para este projecto de investigação-acção.

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Ano de Escolaridade: _____

Com que idade começaste a aprender:

Francês _____ Inglês _____

Já alguma vez ficaste retido/a? S / N

Se sim, em que ano(s)? _____

PARTE 1

Das seis opções, escolhe aquela que melhor combina com a tua opinião em relação às frases escritas abaixo e escreve o número da tua opção entre parênteses.

1. CONCORDO TOTALMENTE
2. CONCORDO
3. CONCORDO PARCIALMENTE
4. DISCORDO PARCIALMENTE
5. DISCORDO
6. DISCORDO TOTALMENTE

PARTE 2

Escolhe o número que melhor combina com a tua opinião em relação às frases escritas abaixo e escreve-o entre parênteses.

- 0. Não tem nada a ver comigo**
- 1. Tem alguma coisa a ver comigo.**
- 2. Tem tudo a ver comigo.**

1. Consigo visualizar mentalmente e com facilidade objectos, paisagens e cenários a partir de descrições ou planos. ()
2. Enquanto converso, costumo fazer referência a outros temas sobre os quais li ou ouvir falar. ()
3. Às vezes vêm-me à cabeça canções e lengalengas. ()
4. Quando estou a falar com outras pessoas gesticulo muito e uso linguagem corporal. ()
5. Gosto de descobrir ligações e associações entre coisas. Gosto de ordenar as coisas para perceber a relação entre elas. ()
6. Gosto de ser um amigo próximo, um guia para os outros. ()
7. Gosto de estar sozinho e desenvolver actividades individualmente. ()
8. Tenho uma boa percepção das cores. ()
9. Adoro contar histórias. ()
10. Adoro ouvir música em qualquer altura – no autocarro, a estudar, na escola. ()
11. Gosto de desporto e de trabalhar com madeira, barro ou ferro. ()
12. Gosto de identificar falhas ou problemas nas palavras e acções das outras pessoas. ()
13. Gosto de ouvir os outros; os outros gostam de falar comigo, porque acham que eu os compreendo. ()
14. Sei quais são os meus objectivos e o que quero fazer no futuro. ()
15. Uso diagramas e rascunhos para transmitir ideias ou informações. ()
16. Tenho facilidade em exprimir-me, oralmente ou por escrito. Consigo explicar claramente ideias e informações aos outros. ()
17. Costumo estar atento aos sons à minha volta. Consigo distinguir instrumentos ou carros só pelo som. ()

18. Reparo e gosto de tocar em tudo: móveis, tecidos ou outros objectos. ()
19. Uso exemplos e referências específicas para apoiar os meus pontos de vista. ()
20. Gosto mais de falar sobre problemas ou ideias com outras pessoas, do que não falar com ninguém. ()
21. Prefiro estudar sozinho. ()
22. Gosto de trabalhos de bricolage, de desmontar e montar coisas. Sigo facilmente instruções de montagem a partir de imagens. ()
23. Resolvo problemas pensando-os alto. Gosto de explorar detalhes e possíveis soluções. ()
24. Não gosto de silêncio. Prefiro ter música de fundo ou qualquer outro barulho a estar no silêncio absoluto. ()
25. Prefiro tocar ou mexer nas coisas do que perceber como é que elas funcionam. ()
26. Gosto de compreender como é que as coisas funcionam. Mantenho-me actualizado nas tecnologias. ()
27. Gosto de jogar jogos em grupo/equipa. ()
28. Prefiro umas férias numa ilha deserta, a umas férias num cruzeiro com muitas pessoas. ()
29. Gosto de montar puzzles, pintar e esculpir. ()
30. Consigo guardar melhor informação quando a leio ou a ouço. Por vezes até me lembro da frase exacta. ()
31. A música provoca-me emoções fortes e faz-me relembrar coisas. ()
32. Gosto de jardinagem e de trabalhos manuais. ()
33. Uso processos passo-a-passo para resolver problemas. ()
34. Gosto de sair de casa e estar com outras pessoas. ()
35. Sou independente, sei como penso, e tenho noção dos meus pontos fortes e fracos. ()

Obrigada pela colaboração!

Fontes: Memletics Learning Styles Inventory (adaptado)

Attitude/Motivation Test Battery (adaptado)

Anexo 4 – Resultados do questionário acerca das atitudes e motivações dos alunos em relação às Línguas Estrangeiras

MOTIVAÇÃO																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1	2	2	4	5				3	6		5	2	6	6	5	4	5	6	6			X	2	5	1	2
6 F	5	5	1	5	6	3	1	3	1		6	2	4	3	1	1	2	1	6	3	3	X	1	2	1	1
I	5	5	1	5	6	3	3	3	2		6	2	2	1	1	1	2	3	6	3	3	X	1	5	1	3
11 F	5	1	1	2	3	4	6	6	6		6	2	5	3	6	6	6	6	5	5	3	X	6	3	6	6
I	5	1	1	1	2	4	5	6	6		5	2	6	6	6	5	6	5	2	2	3	X	6	5	6	5
16 F	1	2	1	1	3	1	1	1	1		6	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	X	1	1	1	1
I	1	2	1	6	3	1	1	1	1		5		2	1	1	3	1	1	2	2	1	X	1	1	1	1

ATITUDES EM RELAÇÃO ÀS LÍNGUAS																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
2 F	5	5	6	1	3	6	6	6	6		5	2	6	6	6	6	6	6	6	5	4	X	6	4	5	6
I	1	1	6	4	4	6	6	5	5		4	4	6	6	6	4	6	5	5	6	4	X	6	6	6	3
7 F	2	2	1	1	3	2	1	1	1		1	2	3	1	1	1	2	1	1	2	3	X	1	2	2	1
I	5	5	1	5	4	2	2	1	2		2	2	1	1	1	2	2	3	2	2	3	X	1	3	2	3
12 F	2	5	6	5	3	4	6	1			5	1	2	6	6	6	6	4	5	5	3	X	6	3	5	6
I	5	1	6	2	3	4	6	2	2		4	6	5	6	6	5	6	3	3	2	3	X	6		6	4
17 F	2	1	1	1	6	1	1	1	1		5	4	4	1	1	1	1	1	1	1	6	X	1	4	1	1
I	2	2	1	5	6	1	2	1			5	1	1	1	1	6	1	3	2	1	6	X	6	3	1	2

VONTADE DE APRENDER LÍNGUAS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
3	1	1	4	2		1	1	1	2		1		1	1			2	1	2	5		X	1	1	1	1
8 F	1	1	1	2	3	2	1	2	1		4	2	5	3	3	1	4	1	1	5	3	X	1	2	3	1
I	2	5	1	5	3	2	2	1			4	4	2	1	3	3	4	5	3	5	3	X	4		1	3
13 F	1	2	4	1	4	1	1	3	1		1	2	5	1	1	1	2	1	1	2	3	X	1	2	2	1
I	5	3	4	5	3	1	2	1			1	2	2	1	1	3	2	5	3	2	3	X	5	3	1	3
18 F	6	5	4	1	5	5	6	6	6		4	4	5	3	6	1	6	6	6	5	1	X	6	5	6	6
I	1	2	4	4	6	5	5	6	6		4	1	6	6	6	5	6	1	1	2	1	X	1	5	6	4
21 F	5	5	6	5	3	6	6	6	6		6	5	6	6	6	6	5	3	6	5	3	X	6	6	6	6
I	5	2	6	2	3	6	6	6	6		6	3	6	6	6	5	5	3	6	5	3	X	6	6	6	6

ANSIEDADE NA SALA DE AULA

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
4 F	2	2	4	5	4	2	6	1	5		2	1	6	3	5	5	5	4	2	1	4	X	2	3	3	6
I	2	2	4	1	4	2	5	6	6		1	3	5	6	6	6	5	3	1	1	4	X	6	3	4	3
9 F	2	6	4	6	5	5	6	6			5	5	6	6	5	2	4	6	2	5	3	X	6	1	3	6
I	2	6	4	6	5	5	6	6	1		2	5	6	6	5	4	4	6	4	2	3	X	6	1	3	6
14	1	1	6	5	6	5	3	6	5		2	2	4	6	4	4	4	6	6	5		X	5	6	6	6
19 F	1	1	1	5	6	6	6	3			5	4	6	3	3	6	6	1	5	1		X	6	3	6	6
I	1	1	1	2	3	6	5	1	1		5	4	6	6	4	6	6	1	6	1		X	6	4	6	5
22	1	1	1	2	1	1		1	1		1	6	2	6	1	1	2	1	4	5		X	1	1	1	5

USO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
5	F	5	5	4	4	3	3	1	6	3		3	2	6	3	1	1	2	3	2	6	2	X	4	2	3	1
I		5	5	4	1	4	3	2	1	3		3	2	5	1	1	3	2	4	1	6	3	X	1	2	3	4
10	F	6	5	6	4	6	3	6	5	6		6	2	6	6	3	1	5	6	6	5	3	X	6	6	6	6
I		6	5	6	6	6	3	6	3	6		6		4	6	1	2	5	2	2	5	3	X	1	3	6	6
15	F	1	2	1	2	3	1	1	3	1		6	4	5	3	1	1	3	1	1	2	6	X	1	1	3	1
I		1	2	1	6	3	1	3	1	2		5	6	1	1	1	4	3	1	1	2	6	X	1	1	3	2
20	F	2	2	4	1	6	3	6	1			2	6	6	3	6	1	2	3	5	2	3	X	3	2	5	6
I		2	2	4	1	6	3	5	3	5		2		6	6	6	6	2	3	5	5	3	X	6	5	5	5
23	F	2	2	1	5	5	6	6	6			6	1	5	6	2	6	3	3	5	2	3	X	6	5	4	6
I		2	2	1	2	5	6	5	6	1		6		6	6	2	2	3	3	4	2	3	X	6	5	6	5

Anexo 5 – Resultados do questionário acerca dos estilos de aprendizagem dos alunos

RAPAZES

	visual	verbal	auditivo	físico	lógico	social	individual
1	X	X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X	X	X
3	X	X	X	X	X	X	X
4	X	X	X	X	X	X	X
5	4	3	6	3	4	6	3
6	7	8	9	7	8	9	4
7	7	7	9	7	6	6	9
8	X	X	X	X	X	X	X
9	X	X	X	X	X	X	X
10							
11	7	7	10	9	6	7	9
12	X	X	X	X	X	X	X
13	X	X	X	X	X	X	X
14	5	6	5	6	7	9	5
15	6	6	8	8	8	10	5
16	5	6	5	7	3	8	5
17	X	X	X	X	X	X	X
18	X	X	X	X	X	X	X
19	X	X	X	X	X	X	X
20	7	5	7	6	6	6	4
21	7	6	8	6	7	8	4
22							
23	5	7	8	6	7	9	4
24	5	3	5	2	4	4	7
25	X	X	X	X	X	X	X
26	6	5	5	4	5	6	5
MÉDIA	5,916667	5,75	7,083333	5,916667	5,916667	7,333333	5,333333

RAPARIGAS

	visual	verbal	auditivo	físico	lógico	social	individual
1	6	5	10	4	5	8	6
2	5	6	9	7	7	7	4
3	7	6	5	6	5	9	6
4	5	4	5	5	3	8	6
5	X	X	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	X	X	X	X
8	5	3	8	2	6	8	6
9	7	7	6	0	4	6	10
10	X	X	X	X	X	X	X
11	X	X	X	X	X	X	X
12	2	2	7	0	3	4	5
13	8	6	6	7	10	8	7
14	X	X	X	X	X	X	X
15	X	X	X	X	X	X	X
16	X	X	X	X	X	X	X
17	3	3	3	3	5	6	4
18	7	8	9	7	4	5	8
19	8	3	9	3	3	7	10
20	X	X	X	X	X	X	X
21	X	X	X	X	X	X	X
22							
23	X	X	X	X	X	X	X
24	X	X	X	X	X	X	X
25	4	3	7	3	5	7	8
26	X	X	X	X	X	X	X
MÉDIA	5,583333	4,666667	7	3,916667	5	6,916667	6,666667

Anexo 6 – Planificações e materiais utilizados nas aulas apresentadas (CD)