



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Daniela Lago da Silva

**A participação oral na aula de espanhol:
crenças e práticas**

outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Daniela Lago da Silva

A participação oral na aula de espanhol: crenças e práticas

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

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Carlos Pazos Justo

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Daniela Lago da Silva

Endereço eletrónico: nellago@gmail.com

Telefone: (+351) 258 741 053

Número do Cartão de Cidadão: 12125050 4ZZ6

Título do Relatório: A participação oral na aula de espanhol: crenças e práticas

Supervisores: Doutor Carlos Pazos Justo

Ano de conclusão: 2013

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

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

Universidade do Minho, outubro de 2013

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao longo da implementação deste projeto, foram várias as pessoas que me apoiaram e que, direta ou indiretamente, contribuíram para que o mesmo se tornasse realidade.

Ao meu supervisor, Doutor Carlos Pazos, o seu apoio, dedicação, acompanhamento e a revisão deste trabalho.

Ao meu orientador, Joaquim Almeida, que foi essencial ao longo deste projeto, pois, para além de me ceder uma das suas turmas, foi um exemplo e um apoio fundamental.

Não posso deixar de referir a minha colega de estágio, Liliana Esteves, que foi uma companheira ao longo deste ano, pois teve sempre uma ideia ou sugestão para me dar nos momentos de dúvida.

À Escola Secundária Carlos Amarante que me deu a oportunidade de desenvolver este projeto.

Aos alunos da turma do 7.º C que tornaram possível este trabalho.

Quero, de igual modo, agradecer aos meus pais pela paciência ao longo destes meses e por me incentivarem e apoiarem nas horas de maior desânimo. Agradeço à minha irmã que, mesmo longe fisicamente, aconselhou-me, motivou-me e esteve sempre disposta a ouvir-me.

A participação oral na aula de espanhol: crenças e práticas

Maria Daniela Lago da Silva

Relatório de Estágio

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

Universidade do Minho – 2013

RESUMO

O presente relatório, intitulado “A participação oral na aula de espanhol: crenças e práticas” documenta o trabalho realizado no estágio pedagógico integrado do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário com uma turma do 7.º ano de Nível A1 (iniciação), segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

O principal objetivo deste projeto era levar os alunos a expressar-se em espanhol na sala de aula, mesmo nas tarefas mais elementares. Assim, depois de uma fase de observação de aulas e consulta dos documentos orientadores: Programa Nacional da disciplina; *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*; Projeto Educativo de Escola, auscultei as perceções dos alunos sobre as suas competências e dificuldades na oralidade, através da aplicação de instrumentos de recolha de informação, os quais me permitiram delinear estratégias de atuação, no sentido de motivar os alunos a participar, na língua alvo, nas atividades da aula.

As conclusões obtidas sugerem que participar oralmente na língua estrangeira não é uma tarefa fácil para muitos alunos, principalmente para aqueles que ainda não lidam bem com fatores pessoais como a vergonha e o medo de errar. No entanto, a competência da oralidade pode ser trabalhada desde uma fase inicial da aprendizagem, mas o professor deve dar tempo para o aluno se preparar anteriormente e o trabalho em pares poderá ser profícuo para ultrapassar barreiras pessoais, como a timidez e falta de iniciativa.

The oral participation in Spanish classroom: beliefs and practices

Maria Daniela Lago da Silva

Relatório de Estágio

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

Universidade do Minho – 2013

ABSTRACT

This report, entitled “The oral participation in Spanish classroom: beliefs and practices”, documents the work carried out as a trainee teacher within the Master's Degree in Teaching Portuguese and Spanish next to a 7th grade class corresponding to the A1 (initiation) language level, according to the Common European Framework of Reference for Languages.

This project's main goal was to make the students to express themselves in Spanish in the classroom, even during the most elemental tasks. Therefore, after a class observation and documental search (National Spanish Language Teaching Program, Common European Framework of Reference for Languages, School's Educational Project, etc.) phase, the student's perceptions about their skills and difficulties on oral production were gathered, using instruments to collect information. These allowed me to establish the action strategies in order to motivate the students to participate in the target language in the classroom's activities.

The conclusions obtained suggest that to participate orally in the foreign language is not an easy task for many students, especially for those who do not deal well with personal factors such as shame and fear of making mistakes. However, oral skills may be worked from an early learning stage, but the teacher should give the student time to previously prepare himself and pair work may be productive to overcome personal barriers such as shyness and lack of initiative.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	xii
ÍNDICE DE QUADROS	xiii
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL	19
1.1 O método comunicativo.....	19
1.1.1 O desenvolvimento da expressão e interação oral.....	20
1.1.2 A autonomia na aprendizagem.....	22
1.1.3 A interação oral e o trabalho cooperativo.....	24
1.2 O contexto de intervenção	28
1.2.1 A Escola	28
1.2.2 A turma	29
1.2.3 Documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem.....	29
1.3 Plano geral de intervenção: Objetivos e estratégias didáticas e investigativas.....	31
CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	37
2.1 Fase de Pré-Intervenção	37
2.1.1 Análise crítica do manual adotado com ênfase nas atividades de oralidade.....	37
2.1.2 Análise crítica do questionário “El aprendizaje y yo”	40
2.1.3 Análise crítica do questionário “La participación oral en clase y yo”	42
2.2 Fase de Intervenção	47
2.2.1 ¡Vamos a hablar en Español!	47

2.2.2	¡Vos presento a mi casa!	50
2.2.3	Un día de mi vida	52
2.2.4	Actividades de tiempo libre: “¿Qué estás haciendo? ¿Por qué no vamos a...?”	54
2.2.4	¡Nos vamos de compras!	57
2.3	Síntese avaliativa do projeto	60
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
	ANEXOS	79
	Anexo 1: Questionário inicial – El aprendizaje y yo	79
	Anexo 2: Questionário sobre a oralidade - La participación oral en clase y yo	82
	Anexo 3: Grelha de observação da participação oral na aula	84
	Anexo 4: Grelha de observação da interação (trabalho de pares)	85
	Anexo 5: Questionário sobre a interação oral	86
	Anexo 6: Questionário final – La participación oral en clase y yo	87

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - ¿Por qué has elegido la asignatura de español?	40
Gráfico 2 - ¿Qué tipo de actividades prefieres hacer en la clase de español?.....	41
Gráfico 3 - ¿Qué dificultades sientes en el aprendizaje del español?	41
Gráfico 4 - ¿Cómo clasificarías tu grado de participación (oral) en la clase de español?	42
Gráfico 5 - ¿Qué actividades de comunicación oral te gusta más hacer en clase?	43
Gráfico 6 - ¿Cuándo participas normalmente?	44
Gráfico 7 - ¿Cómo participas oralmente?	44
Gráfico 8 - ¿Cómo te gustaría que fuese la participación oral?	45
Gráfico 9 - ¿Qué dificultades sientes en la participación oral en clase?	45
Gráfico 10 - Antes de hablar no sabes una o varias palabras, ¿qué haces?.....	46
Gráfico 11 - Cuando hablas, quieres que el profesor te corrija... ..	46
Gráfico 12 - ¿Nos hemos esforzado en hacernos entender mutuamente en lengua meta?.....	61
Gráfico 13 - ¿Hemos pedido ayuda cuando no sabíamos como decir o pronunciar algo?	62
Gráfico 14 - ¿Nos ha gustado hacer esta actividad?	62
Gráfico 15 - ¿Qué debemos mejorar?.....	63
Gráfico 16 - Participação por aula	66
Gráfico 17 - ¿Has participado en la clase de forma voluntaria?	69
Gráfico 18 - ¿Los marcadores te han ayudado en tu participación oral en clase?	69
Gráfico 19 - ¿Cuál es tu opinión de las actividades orales que has hecho en las clases?	71
Gráfico 20 - ¿Cuáles han sido tus mayores dificultades en las actividades?	72
Gráfico 21 - ¿Las actividades propuestas te han ayudado a desarrollar tu expresión oral?	73

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Cartazes para afixar na sala de aula.....	48
Ilustração 2 – Marcadores de livros.....	49
Ilustração 3 – Instruções para a atividade de pares.....	55
Ilustração 4 – Cartões com instruções para o trabalho de pares.....	58
Ilustração 5 - Resultados da grelha de participação oral.....	65

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das estratégias intervenção	35
Quadro 2: Estrutura do manual.....	37

INTRODUÇÃO

O presente relatório final de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade do Minho, no qual é meu intuito apresentar, descrever e refletir sobre o trabalho de investigação-ação intitulado “A participação oral na aula de espanhol: crenças e práticas”, levado a cabo numa turma de 7.º ano, de nível A1 de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência*. O título sugerido ilustra o que aspirava com este projeto, na medida em que, inicialmente, tentei compreender as perceções dos alunos sobre a sua participação oral, para depois implementar estratégias que os auxiliassem a expressarem-se na língua alvo e elaborar atividades que motivassem a sua participação de forma a suprir algumas das suas dificuldades e lacunas, características do seu nível de aprendizagem, e que os limitam na sua participação.

Na escolha deste tema estiveram presentes vários motivos, nomeadamente o reconhecimento que o desenvolvimento da competência da oralidade numa aula de língua estrangeira é essencial para que o aluno se sinta preparado para enfrentar os desafios do quotidiano. Na verdade, o ensino de uma língua estrangeira deve ter como meta o desenvolvimento da competência de comunicação do aluno, sendo este capaz de se comunicar com os demais, adequando o seu discurso a diferentes circunstâncias.

Assim, foi meu intuito colocar os alunos a dialogar com o professor e com os companheiros em língua estrangeira, não me centrado tanto na qualidade dessa participação, apesar de não ser descurado esse aspeto. Para tal, foi necessário, em contexto de sala de aula, que os alunos estivessem em contacto com a língua e a praticassem, através da criação de momentos dedicados à expressão e interação oral e de diferentes dinâmicas: diálogos, descrições, simulações, comentários, tornando-se os alunos, desta forma, parte central e agentes da sua aprendizagem, requisito essencial para que os mesmos se tornem comunicadores ativos e críticos, ao mesmo tempo que vão desenvolvendo a mestria da comunicação oral. Deste modo, considero que é imprescindível que os alunos, numa fase inicial da aprendizagem da língua estrangeira, adquiram o hábito de se expressarem na mesma para que essa prática se enraíze e que seja vista como natural ao longo da sua aprendizagem.

Para atingir tal desenvolvimento, é necessário um trabalho contínuo com os alunos, de incentivo e de reforço da sua autoestima, para que os aprendentes menos participativos sejam

chamados a colaborar nas atividades da aula e sintam vontade de o fazer e motivação, deixando de parte as amarras do medo e da insegurança. A motivação é, na verdade, a impulsionadora da evolução dos alunos, sendo a chave para a sua evolução.

Como futura docente de língua estrangeira, entendo que, nas aulas, é necessário criar momentos de interação oral para que os alunos superem as suas dificuldades através da prática, aprendendo a superar os seus próprios erros. Para tal, é de salutar importância o *input* que o professor leva para a aula e que será trabalhado pelos alunos, pois, teremos de ter presente que se trata de alunos de um nível inicial de aprendizagem e, neste sentido, o que se pretende é dar-lhes ferramentas para que sejam capazes de comunicar em situações quotidianas fora do contexto da sala de aula e que promovam a sua autonomia. Assim, este aspeto não foi descurado, sendo que os materiais foram adaptados, ou criados, tendo em conta o seu nível de aprendizagem e idade, ao mesmo tempo que se privilegiou o trabalho de grupo e de pares com o intuito de desenvolver o trabalho cooperativo entre os alunos, alicerçado na interajuda, no reforço mútuo e no encorajamento interpessoal, de modo a que os alunos se tornem construtores e agentes do seu conhecimento e aprendentes mais reflexivos.

Este relatório está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e contextual, do qual constam três subcapítulos. O primeiro dos subcapítulos diz respeito à contextualização teórica do tema do projeto. O segundo contempla o contexto de intervenção, nomeadamente a escola e a turma em que foi implementado o projeto, bem como os documentos reguladores de ensino e aprendizagem. O terceiro subcapítulo apresenta o plano geral de intervenção e os objetivos, estratégias didáticas e investigativas nele elencadas.

O segundo capítulo, que corresponde ao desenvolvimento e avaliação da intervenção, está dividido em três partes, sendo que a primeira diz respeito à fase de pré-observação, da qual fazem parte os instrumentos de recolha de informação, nomeadamente os questionários iniciais, que foram preenchidos pelos alunos, e o manual adotado, sendo estes instrumentos analisados no sentido de orientar a minha prática pedagógica e de delinear estratégias para levar a cabo o trabalho a que me propus. Na segunda parte, a fase de implementação do projeto, são descritas, de forma detalhada, as atividades realizadas no âmbito do projeto e a forma como elas foram implementadas. Na terceira parte, são apresentados e analisados os instrumentos de avaliação do projeto.

Nas considerações finais faço um balanço deste projeto de investigação-ação, abrangendo as limitações e contribuição do mesmo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, pode ser consultada a bibliografia a que recorri para nortear o trabalho desenvolvido e os anexos a que fiz referência ao longo do relatório.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

1.1 O método comunicativo

Comunicar é uma atividade que faz parte do quotidiano do ser humano, sendo vital para o seu desenvolvimento e integração na sociedade. Do mesmo modo, na aprendizagem de uma língua estrangeira a comunicação deve adquirir especial destaque, uma vez que “El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje, según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse” (Cassany, Luna & Sanz, 2005:84). O desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos tornou-se num dos objetivos da aula de língua estrangeira, de modo a que o aprendente consiga comunicar eficazmente na língua em estudo, quer por escrito quer oralmente, nos mais diversos contextos, com diferentes interlocutores, sendo capaz de produzir um discurso coerente e que se converta num comunicador autónomo.

Assim, desenvolver a competência comunicativa dos alunos é essencial para que o mesmo se sinta preparado para responder aos desafios que o quotidiano lhe impõe, uma vez que aprender uma língua estrangeira, segundo Pisionero del Amo (2004: 1280-81) implica mais do que saber vocabulário e gramática, implica comunicar nessa língua como recetor e produtor. Assim, este mesmo autor, apoiando-se num trabalho de Canale e Swain de 1980, defende que a competência comunicativa implica as subcompetências: gramatical, discursiva, estratégica y sociocultural.

O trabalho pedagógico-didático levado a cabo na sala de aula deverá promover o uso da língua que espelhe o quotidiano, que seja o reflexo de contextos reais e verdadeiros, sendo os alunos capazes de adquirir as competências elencadas por Canale e Swain. O papel do professor será, deste modo, o de orientar o aluno na sua aprendizagem, criando um ambiente de diálogo e de abertura na sala de aula, no qual o aluno desempenha um papel ativo e assume uma maior responsabilidade na sua aprendizagem. Neste sentido, para que seja levado a cabo um ensino comunicativo, o professor deverá ter em conta, entre outros, os seguintes aspetos elencados por Pilar Melero Abadía (2004: 702-703)

- Énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación;
- Enseñanza centrada en el alumno;
- Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno;

- Simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol;
- Desarrollo e integración de las cuatro destrezas;
- Desarrollo de la autonomía de aprendizaje.

1.1.1 O desenvolvimento da expressão e interação oral

O ensino de uma língua estrangeira deverá ter como finalidade o desenvolvimento da competência de comunicação dos alunos e, dado que a comunicação oral é uma das formas essenciais da vida em sociedade, torna-se essencial tratar o oral e potenciar o seu uso na aula de língua. Para atingir este objetivo, é imperioso criar na sala de aula momentos de interação oral, de modo que os alunos superem as suas dificuldades através da prática.

Ao longo do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o estudante enfrenta diferentes problemas de comunicação, principalmente numa fase inicial da sua aprendizagem, devido aos seus poucos conhecimentos. Para muitos alunos, a competência da oralidade é considerada como a mais difícil, pois necessita de dominar o léxico, a gramática, a pronúncia e possuir conhecimentos socioculturais. Por outro lado, muitos dos alunos enfrentam problemas pessoais como a timidez, o medo de errar e de se expor perante os colegas e professor, barreiras que deverão ser quebradas através de um ambiente propício criado pelo professor, uma vez que “La classe ideal debería reflejar una red de relaciones humanas en la que todos los alumnos se sintieran aceptados, apoyados y animados por los demás” (Littlewood, 1994: 115). Do mesmo modo, o professor deverá levar a cabo “distintos tipos y tareas comunicativas que se adecuen a los distintos tipos de estilos de aprendizaje para que cada alumno tenga en algún momento la oportunidad en la lengua con éxito y, por tanto, de mejorar su autoeficacia respecto a la comunicación en español” (Arnold & Fonseca, 2004: 53).

Neste sentido, na hora de pensar nas atividades a implementar na sala de aula, o professor deve ter em consideração a complexidade desta competência, no sentido de entender as dificuldades dos seus alunos com o objetivo de incentivar a sua participação e alimentar o seu gosto por comunicar na aula de língua estrangeira. Para atingir tal objetivo, F.J. Lorenzo Berguillos (2004:319-322) sugere uma série de microestratégias que o professor deve levar a cabo:

transmitir un ejemplo de compromiso con la disciplina y asumir los objetivos de la enseñanza; (...) por crear una atmósfera relajada en el aula; presentar las actividades de forma ordenada, con objetivos definidos y graduados a lo nivel de los alumnos; hacer las clases interesantes; promover la autonomía en el aprendizaje; familiarizar a los alumnos con la cultura de la L2.

Por sua vez, Raquel Pinilla Gómez (2004: 890), citando Ravena Carreño, considera que as atividades de expressão oral a desenvolver na sala de aula devem cumprir um conjunto de requisitos, no sentido de captar a atenção dos alunos. Assim, estas devem ser significativas, ou seja, terem algum sentido para os aprendentes, pois que motivação terão os mesmos se não se identificarem com as atividades ou sentirem que as mesmas estão desfasadas da sua realidade? Deste modo, as atividades devem satisfazer as necessidades comunicativas dos alunos e “reflejar, en la mayor medida posible las condiciones en que tienen lugar fuera del contexto educativo, es decir, en las situaciones reales de comunicación” (Gómez, 2004: 889). Cabe, assim, ao professor promover experiências significativas e estimuladoras, as quais despertem a curiosidade dos alunos, bem como o seu interesse e a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Este é, sem dúvida, um aspeto crucial que deverá ser tido em conta pelo professor no momento da planificação das atividades, dado que, “... la motivación es el motor de las interacciones en la vida real y tendría que serlo también para los ejercicios que hacemos en clase.” (Giovannini et al., 1996: 60).

Para estes autores, as atividades devem ser abertas, o que significa que se deve dar espaço ao aluno para dar a sua opinião e acrescentar algo de novo à tarefa, de modo a demonstrar a sua criatividade, no entanto, não nos devemos esquecer que essa liberdade é conquistada pouco a pouco, pois a dificuldade das tarefas tem de ser progressiva, como menciona Littlewood “el profesor tiene que aumentar progresivamente el nivel de las opciones que se les exija de manera que no se sientan lanzados a un medio no estructurado sin el apoyo necesario para sobrevivir (1994: 125). Do mesmo modo, é imprescindível que o professor dê feedback aos alunos do seu trabalho, dialogando com eles no sentido de fazer um balanço das suas prestações, incentivando e dando pistas de como melhorar. Por último, devem ser tidas em consideração as limitações dos alunos e os mesmos devem ser incitados a usar estratégias de comunicação.

Trabalhar a expressão oral na sala de aula é essencial para que o aluno se torne num comunicador capaz, mas, para que tal aconteça, é necessário que o professor e aluno estejam dispostos a trabalhar juntos para atingir esse objetivo, uma vez que “a sala de aula não é um

espaço do professor, é um espaço a partilhar por todos onde cada um tem a responsabilidade por tudo o que ali acontece” (Sanchez, 2001:84) e esse trabalho deve ser contínuo, uma vez que “el desarrollo de la expresión oral requiere práctica y ejercitación, y se consolida con la experiencia y la continuidad” (Cassany, Luna e Sanz, 2005: 151).

1.1.2 A autonomia na aprendizagem

Ser autónomo é um objetivo que o ser humano ambiciona alcançar no seu dia-a-dia nos mais diversos contextos: pessoal, profissional e social, por isso, dado que à escola compete preparar os alunos para assumir um papel nas suas aprendizagens ao longo da vida, o desenvolvimento da autonomia deve ser integrado no processo de ensino-aprendizagem.

A autonomia dos alunos é uma meta preconizada quer o nível da literatura sobre educação quer ao nível dos documentos orientadores. Assim, no *Programa de Espanhol - Programa e Organização Curricular. Ensino Básico. 3º Ciclo*, como finalidade, é referido “Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia” (Ministério da Educação, 1997: 7). No mesmo documento, entre os vários objetivos gerais a alcançar, salienta-se a necessidade de “Desenvolver a iniciativa, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade e de autonomia” (id.: 9). Do mesmo modo, vemos este conceito mencionado no Projeto Educativo da Escola Secundária Carlos Amarante, no qual apresenta nos seus objetivos gerais “o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do sentido estético” (Projeto Educativo ESCA, 2010: 11), e é referido, como valores, “que o aluno seja autónomo e respeite a autonomia dos outros” (id.: 11).

O desenvolvimento da autonomia do aluno é visto como um objetivo a alcançar, de forma a ajudar os aprendentes a tornarem-se mais independentes face ao professor, no sentido em que

conforme son más capaces de aceptar papeles más activos en el contexto social de la clase, también serán más capaces de asumir la responsabilidad de organizar su propio aprendizaje en la vida y desarrollar un mayor grado de autonomía como individuos en otras situaciones de la vida (Littlewood, 1994: 126).

Para que tal aconteça é necessário criar novas formas de trabalho, mais centradas no aluno, sendo este encarado como agente e construtor do seu conhecimento, ao mesmo tempo que interage com os demais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem: restantes alunos e professor, deixando de parte a ideia de que

o discurso dos alunos é um discurso dependente; desempenhando estes sobretudo a função de alocutários, a sua reversão em locutores assume a forma da realização de um pequeno número de tarefas: reconhecer informações, decidir sobre informações, dar o seu acordo, fornecer conteúdo após solicitação, desenvolver uma atividade após uma ordem (Castro, 1991:64).

A par do conceito de autonomia surgem outros dois de suma importância: o de responsabilidade, uma vez que, juntamente com o professor e com os seus colegas, o aluno vai-se tornando mais responsável pela sua aprendizagem, e o de motivação, na medida em que ajuda o aluno a desenvolver as suas ideias, a encontrar as estratégias de aprendizagem mais eficazes e a desenvolver a sua criatividade. Neste sentido, Jiménez Raya, Lamb e Vieira referem que

quando a motivação e a autonomia são consideradas conjuntamente, a autonomia tende a ser encarada como facilitadora da motivação, em lugar inverso, sendo que a motivação, por seu turno, é conducente à aprendizagem bem sucedida da língua (...) a motivação também facilita a autonomia e poderá, na verdade, constituir uma condição prévia da mesma (Jiménez Raya *apud* Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 35).

Deste modo, o que se pretende, no processo de ensino-aprendizagem para a autonomia, é que o aluno tenha a oportunidade de participar mais ativamente e responsabilmente na sua aprendizagem, sendo capaz de refletir sobre as suas dificuldades de aprendizagem e procurar soluções para ultrapassá-las. Para tal, é realmente importante que o aluno desenvolva métodos de estudo, saiba gerir o seu tempo, defina prioridades e saiba rentabilizar os materiais que tem ao seu dispor, respeite as orientações do professor e seja capaz de avaliar a sua evolução. Neste sentido, como aprendente, ele deverá “dominar estratégias de aprendizagem e de trabalho progressivamente mais independentes, que permitam aumentar o saber e a capacidade de integrar novos saberes, gerindo a sua aprendizagem de modo eficaz” (Bizarro: 2004:146).

Neste processo, o professor desempenha um papel preponderante na medida em que a função por ele desempenhada continua a ser a chave para o sucesso dos alunos, pois é ele que

tem de criar um ambiente de sala de aula propício ao diálogo e à aprendizagem autónoma, dado que

o contexto social da aprendizagem tem também muita influência no desenvolvimento de determinadas atitudes. As atitudes positivas relativamente ao pensar são encorajadas por um ambiente aberto ao questionamento e à exploração e são desencorajadas por ambientes autoritários e por aqueles em que a ênfase recai na memorização (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira 1996: 76).

De igual forma, cabe ao professor despertar o interesse e a curiosidade dos seus alunos por aprender, orientar o seu trabalho, estimular e desenvolver a confiança do aluno, ele é o facilitador da aprendizagem, aproxima o aluno do saber. Nesta perspetiva, Jiménez Raya, Lamb & Vieira mencionam que, numa pedagogia para a autonomia, “alunos e professores são vistos como consumidores críticos (e não passivos) e produtores criativos do saber, co-gestores dos processos de ensino e aprendizagem, e parceiros na negociação pedagógica” (2007: 6). Cabe, na verdade, ao professor a tarefa de criar as condições necessários para que o aluno evolua, oferecendo-lhe situações significativas de aprendizagem, relegando-lhe uma maior responsabilidade na tomada de decisões na sala de aula e valorizando a sua iniciativa. Neste sentido, o professor terá como objetivo “transformar o aluno em agente da sua própria aprendizagem, desenvolvendo-lhe a capacidade de ser um verdadeiro aprendiz e de se assumir enquanto tal” (Andrade & Sá, 1992: 49-50), ajudando-o a melhorar a sua capacidade estratégica quando cria momentos de interação verbal – compreensão e expressão verbal - entre o aluno - professor e aluno - aluno, dando-lhes a oportunidade para desenvolver e aplicar estratégias de comunicação que os dotem de autonomia e os torne responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Assim, a autonomia do aluno está dependente da atuação do professor, da iniciativa que o mesmo lhe concede. O professor deverá, deste modo, ser observador e reflexivo, capaz de dinamizar atividades que impliquem todos os alunos. Em suma, como refere Flávia Vieira “numa pedagogia para a autonomia o professor é insubstituível: o seu estatuto não se baseia num poder hierarquizado, mas sim na qualidade da sua relação com os alunos” (1998:116).

1.1.3 A interação oral e o trabalho cooperativo

Fomentar a interação entre os diferentes intervenientes do processo educativo deverá ser o desafio central de um professor em geral e, em particular, de um professor de língua

estrangeira. Todos reconhecemos a relevância das interações professor-alunos, sendo que as mesmas “podem desempenhar um papel crucial no processo de aprendizagem, desde que ambas as partes disponham de um espaço de movimentação discursiva, de uma possibilidade de expressão, de uma margem de negociação e de escolha.” (Vieira, 1998: 113). Contudo, será de salutar importância o diálogo entre os próprios alunos, sendo, deste modo, profícua a partilha de experiências entre os mesmos, a qual poderá ser geradora de uma maior autonomia do aluno face ao professor, sendo este capaz, juntamente com os seus companheiros, de organizar o seu trabalho. Este diálogo aluno-aluno poderá ser vantajoso se os alunos forem capazes de trabalhar autonomamente sem uma colaboração e dependência tão efetiva por parte do professor, empenhando-se nas atividades, criando situações interativas, as quais apelem à “partilha de informação e de recursos, à concertação de um ação coletiva, à negociação e coordenação de pontos de vista, à cooperação intelectual para a resolução de problemas, à gestão de conflitos” (Vieira, 1998: 112).

Do mesmo modo, pretende-se criar um ambiente de comunicação autêntico, na aula de língua estrangeira, próximo da realidade dos alunos, dando lugar a situações reais de comunicação e levar a cabo atividades nas quais “el aprendiente use la lengua comunicativamente con algún propósito concreto, o de forma reflexiva, para resolver algún problema, conseguir alguna información y transmitirla, y tomar decisiones según diferentes argumentos” (Baralo, 2000: 169). Assim, o trabalho de pares e de grupo é considerado uma modalidade de trabalho bastante produtiva; neste sentido, como indica Raquel Pinilla Gomez (2004: 889), “la conversación, la práctica comunicativa en parejas o grupo – parece ser la manera más eficaz de aprender a desarrollar la expresión oral”. Com esta modalidade de trabalho, o aluno é convidado, progressivamente, a abandonar a língua materna e a segurança que a comunicação na mesma lhe proporciona, sendo preparado para participar sem medos e constrangimentos na língua em estudo. Desta forma, considera-se que a adoção desta estratégia de trabalho dota o aprendente de maior confiança e de motivação, ingredientes indispensáveis para que o aluno tenha êxito na sua aprendizagem. Assim, os alunos sentem mais à-vontade para comunicar e a linguagem por si utilizada é semelhante à que utilizariam num outro contexto. Por outro lado, dota-o de maior responsabilidade, sendo ele o principal agente da sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, através do trabalho em grupo e em pares, é possível cumprir com um dos objetivos preconizados pelo programa da disciplina “Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito

pelo (s) outro (s), o sentido de entreatajuda, a cooperação e a solidariedade (Ministério da Educação, 1997: 7).

O que se pretende é que os alunos sejam mais participativos e ativos no seu processo de aprendizagem e que as interações não se baseiem nas interações professor-aluno, por vezes, rotineiras e monótonas quando o aluno é questionado sobre aspetos já conhecidos, porque versam sobre conteúdos já abordados em aula. Neste caso, estamos perante um diálogo pobre, o qual não desenvolve a capacidade crítica dos alunos.

Neste sentido, o que se ambiciona é uma modalidade cooperativa de trabalho, que vai para além da subdivisão de papéis subjacente ao trabalho colaborativo, na qual se verifica que o trabalho dos alunos é desenvolvido, na maior parte dos casos, isoladamente. Por seu turno, o trabalho cooperativo implica que os alunos trabalhem juntos com o objetivo de resolver um problema, dando lugar a um ambiente de partilha de ideias, e de experiências pessoais, uma vez que cooperar é trabalhar junto, tendo como horizonte atingir uma meta comum. Com esta modalidade de trabalho, espera-se que os mesmos “desarrollen los valores de compartir, colaborar y aprender de los próprios compañeros y compañeras” (Pisonero del Amo, 2004: 1282).

Para que uma aula seja considerada cooperativa, segundo Lopes e Silva (2009: 15-20), é necessário cinco requisitos fundamentais, nomeadamente:

I. interdependência positiva, no sentido em que os alunos devem ter presente que cada um será bem-sucedido, e atingirá níveis satisfatórios, se os restantes colegas também o forem, celebrando juntos o sucesso e deixando de lado competições.

II. responsabilidade individual e de grupo, sendo cada aluno responsável por cumprir com a sua parte para serem alcançados os objetivos comuns.

III. interação estimuladora, preferencialmente face a face, a qual é alcançada quando os alunos estabelecem relações pessoais, partilham as suas conclusões e auxiliam os colegas que têm maiores dificuldades. Essa ajuda, por vezes, pode ser mais eficaz do que a que o professor presta, no sentido em que compreendem melhor as dificuldades dos colegas e as suas explicações podem ser mais produtivas.

IV. competências sociais na medida em que é necessário saber esperar pela sua vez de falar, partilhar os materiais, pedir ajuda ou ajudar os outros, saber comunicar de forma clara e saber ouvir os outros, etc.

V. avaliação do grupo, a qual é fundamental para que os alunos reflitam sobre a forma como estão a trabalhar e como podem melhorar. A avaliação deve, assim, fazer parte do processo de ensino aprendizagem e, segundo Raquel Pinilla Gómez “no es sólo el final del proceso, el sistema para medir y cuantificar el nivel de conocimientos y habilidades alcanzados, sino que constituye otra herramienta más, otro medio al servicio de la formación del alumno” (2004:894).

A caminhada encetada por cada aluno ao longo da sua aprendizagem é vista, desta forma, não como solitária, mas solidária, de partilha e de respeito pelo outro. A meta poderá ser atingida com a realização de trabalho de pares ou pequenos grupos, ideia defendida por Isabel Sanchez, que refere que o professor deve

usar e abusar do ensino pelos pares para que se possa desenvolver o sentido da solidariedade, dentro da sala de aula e na escola. Tentemos criar o gosto pelo trabalho em pares, aproveitando a disponibilidade de uns para dar e de outros para receber. Ganham aqueles que aprendem e aqueles que ensinam” (2001: 71).

Tentando deixar de lado um tipo de interação mais rígida, que se verifica quando o professor coloca questões, os alunos dão as suas respostas e o professor comenta as mesmas, com o trabalho de pares ou de grupo, os aprendentes têm a oportunidade de falarem mais tempo, o seu discurso é mais autêntico e é-lhes dada a oportunidade de desempenhar um papel mais ativo e criativo na sala de aula. Para além destas, podem ser apontadas várias vantagens do trabalho cooperativo que é realizado em grupo ou em pares, nomeadamente o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de comunicação, maior motivação e criatividade, desinibição e maior predisposição para participar, maior questionamento, e interagida, a par do desenvolvimento da autonomia pessoal, pois “a autonomia do aluno tem um lado social que implica a capacidade de interagir e aprender com os outros, uma vez que a aprendizagem tem lugar através da interação com outras pessoas.” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 29).

Apesar de serem reconhecidas várias vantagens a esta forma de trabalho, alguns aspetos menos positivos também poderão ser mencionados, e, no caso do ensino das línguas estrangeiras, verificar-se-á o recurso à língua materna para comunicar, por isso o professor deve estar atento ao trabalho que os alunos estão a desenvolver. Porém, também se deve ter em atenção que no processo de aprendizagem de uma nova língua estrangeira é impossível que o

aluno se esqueça por completo a sua língua, uma vez que o que se pretende é que ele também mobilize conhecimentos anteriores para compreender a nova língua. Neste sentido, Flávia Vieira reconhece que “Mesmo quando o aluno recorre à LM, a dinâmica cognitiva e social gerada no seio do grupo pode apresentar vantagens para o processamento da LE, aproximando o aluno do objeto de aprendizagem” (1998:115).

Na didática de línguas estrangeiras, o trabalho cooperativo entre os diferentes intervenientes poderá ser benéfico a vários níveis, verificando-se uma maior interação entre os alunos, um maior desenvolvimento das suas capacidades comunicativas, uma aprendizagem mais individualizada, bem como uma maior autonomia face ao professor.

1.2 O contexto de intervenção

1.2.1 A Escola

Este projeto realizou-se na Escola Secundária Carlos Amarante, que se localiza na freguesia de São Vitor, pertencente ao concelho de Braga. Esta escola sofreu uma requalificação dos seus espaços recentemente (2009), o que lhe permitiu alargar a sua oferta formativa e passar a receber alunos do 7.º. Assim, a ESCA passou a dispor, como é referido no seu Projeto Educativo “de capacidade para acolher 71 turmas em regime diurno, sendo que, à data, é frequentada por mais de 1800 alunos, distribuídos por 68 turmas do ensino diurno e 22 do ensino noturno” (2010: 6), oferecendo um plano educativo diversificado para jovens e adultos.

De ressaltar que é uma escola de referência no que se refere à integração e qualificação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente ao nível da cegueira e surdez. Os alunos com necessidade de apoio nestas áreas são acompanhados por profissionais nas áreas da língua Gestual Portuguesa e Braille.

Em termos de equipamentos, todas as salas dispõem de um computador com ligação à internet e de um projetor multimédia, possui salas de computadores que podem ser usadas por professores de outras disciplinas, além de informática, quando reservadas previamente. De igual modo, possui computadores portáteis que podem ser requisitados e todo o edifício é coberto por um serviço de ligação à internet sem fios em banda larga.

1.2.2 A turma

O presente trabalho foi desenvolvido numa turma de 7.º ano que estudava a disciplina de espanhol pela primeira vez, ou seja, encontrava-se no Nível A1 de acordo com o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR)*, sendo esta uma disciplina de opção. Apesar de estudarem esta língua pela primeira vez, três alunos assinalaram a disciplina de espanhol como sua preferida.

A turma, no início do ano letivo, era constituída por 28 alunos (16 rapazes e 12 raparigas), mas, ainda no decorrer do primeiro período, um dos alunos mudou de escola e, mais tarde, no terceiro período, um outro aluno foi suspenso, ficando a turma reduzida a 26 alunos. A média de idades destes alunos era de 13 anos, sendo que não havia alunos retidos do ano anterior.

A disciplina de espanhol era lecionada duas vezes por semana: uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos.

1.2.3 Documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem

Para levar a cabo este projeto de investigação-ação, tornou-se necessário consultar alguns documentos orientadores, nomeadamente O *Programa de Espanhol - Programa e Organização Curricular. Ensino Básico. 3º Ciclo*, o qual menciona, como objetivos gerais, que o ensino da disciplina deve levar o aluno, ao longo do 3.º ciclo, a “Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequados ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social. Para atingir tais objetivos, é necessário que o aluno, logo no início da aprendizagem da nova língua, esteja em contacto com a mesma e lhe seja dada a oportunidade de usá-la nas mais diversas situações na sala de aula para que ele se sinta capaz de “utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação” e “desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia” (Ministério da Educação, 1997: 9). Estes objetivos salientam o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem, pois este deve ter um papel ativo na mesma para assim desenvolver a sua competência comunicativa.

Por seu turno, *as Metas de Aprendizagem 3.º ciclo – Espanhol LEII*, que têm a finalidade de orientar os professores nas estratégias a implementar e na avaliação da aprendizagem, definem, a nível da interação oral, como metas intermédias para o 7.º ano que o aluno

interage em situações do quotidiano previamente preparadas. Estabelece contactos sociais (cumprimentos, desculpas e agradecimentos), pede ou dá informações (dados pessoais, hábitos, gostos e preferências, lugares, serviços, factos e projectos), apoiando-se no discurso do interlocutor (Ministério da Educação, 2009).

No que diz respeito à produção oral, o mesmo documento define como metas intermédias para este nível que

O aluno exprime-se, de forma muito simples, para falar de si, de outras pessoas, lugares, hábitos, factos e projectos. Apoia-se num texto memorizado contendo um repertório muito limitado de palavras, expressões isoladas e frases curtas. Pronuncia geralmente de forma compreensível.

O objetivo de qualquer aprendente de uma língua é poder comunicar-se adequadamente e é no contexto da sala de aula que aluno experiencia situações de comunicação que envolvem a língua estrangeira, é na aula que ele pode desenvolver as suas competências de receção, produção e interação, preparando-se para a comunicação real de uma forma mais segura e confiante, uma vez que “é através da prática que se manifesta a competência comunicativa, constituindo a atuação do aluno o principal núcleo de interesse no desenho curricular das línguas estrangeiras.” (Ministério da Educação, 1997:5). Neste sentido, o papel do professor é essencial, pois este deverá criar momentos de interação verbal, quer entre o aluno e o professor, quer entre os alunos, no entanto, dado que se trata de um nível A1, o *Quadro Europeu Comum de Referência*, refere, ao nível da interação oral que o aluno é

capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata (Conselho da Europa, 2001:54).

Dado que se trata de alunos que estão numa fase precoce do ensino da nova língua estrangeira, espera-se que o aluno participe na sala de aula em atividades simples, sendo

convidados a abandonar a sua língua materna progressivamente, mas para tal é necessário criar um ambiente propício na sala de aula de modo a que os mesmos se sintam mais confiantes. Para os dotar dessa confiança, um dos caminhos a seguir poderá ser o de preparar previamente a sua intervenção, pois como sugere o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, uma das atividades de produção oral poderá consistir em “desempenhar um papel estudado” (id.:91).

Para além dos documentos referidos anteriormente, consultei as indicações do Projeto Educativo da Escola Secundária Carlos Amarante, o qual menciona como objetivos gerais “a promoção e valorização dos valores de solidariedade”, “a promoção e valorização do esforço individual e coletivo” (2010: 10), objetivos esses que procurei incutir nos alunos através da realização do trabalho em grupo e em pares, nos quais se valorizou o diálogo e a interajuda, valores essenciais para uma sã convivência na sociedade. Do mesmo modo, pretendia-se com este trabalho cooperativo o desenvolvimento da autonomia dos alunos e uma maior responsabilização dos mesmos na sua aprendizagem, ideia também patente na planificação anual da disciplina, elaborada pelos professores da disciplina da escola de acolhimento, em que é salientado, o desenvolvimento da personalidade, responsabilidade e autonomia, tendo como finalidade a construção da identidade pessoal dos alunos.

1.3 Plano geral de intervenção: Objetivos e estratégias didáticas e investigativas

No início do ano letivo, comecei por assistir às aulas de espanhol de iniciação da turma do 7.º ano do orientador cooperante. Foi nesta fase que foi elaborado o plano de intervenção, tendo em conta as características dos alunos daquela turma e as notas que fui recolhendo ao analisar a sua atuação na sala de aula. Deste modo, procedeu-se ao levantamento dos aspetos que considerei pertinentes e que poderiam ser trabalhados, dadas as dificuldades evidenciadas pelos alunos. Este momento correspondeu à fase de “definição de uma situação que é problemática, quer o erigir de marcos que sirvam de referentes para o percurso que se pretende seguir. Donde que problema, problemática, hipóteses e objetivos sejam indissociáveis” (Pacheco, 2006:13). A definição do tema do projeto de investigação-ação tinha como pano de fundo o desenvolvimento da participação oral dos alunos na língua em estudo, dado que durante primeiro mês de observação, que tive a oportunidade de observar as aulas lecionadas pelo professor cooperante, verifiquei que os alunos mostravam alguma resistência em comunicar na

língua estrangeira, mesmo quando lhes era solicitado. Dado que estes alunos estavam numa fase precoce do ensino do espanhol, justifica a sua atuação, no entanto, considere-se que era o momento ideal para incentivá-los a participar na língua em estudo, de forma a incutirem esse hábito, mesmo em pequenas tarefas. Assim, com o intuito corroborar esta ideia, foram criados instrumentos de recolha de informação, nomeadamente dois questionários iniciais.

No sentido de orientar o processo de investigação, e tendo sempre como horizonte o desenvolvimento da competência de comunicação dos alunos, foram elencadas várias questões de investigação:

- Quais as crenças que os alunos têm sobre a língua oral e que importância concedem à sua prática na sala de aula?
- Quais as dificuldades que os alunos sentem na participação oral e que mecanismos usam para ultrapassá-las?
- Que estratégias adotar para desenvolver a competência de comunicação oral dos alunos?
- Em que medida o manual adotado promove o desenvolvimento da comunicação oral dos alunos?

Tendo em conta as questões formuladas e os documentos orientadores: *Quadro Europeu Comum de Referência*, O Programa da disciplina, as *Metas de Aprendizagem para o Espanhol LEII*, o Projeto Educativo da Escola Secundária Carlos Amarante e a planificação anual da disciplina, foram traçados os seguintes objetivos de investigação:

1. Proporcionar a reflexão dos alunos sobre o seu desempenho na aprendizagem do espanhol, incidindo sobre a sua participação oral espontânea;
2. Consciencializar os alunos para a importância de serem capazes de se exprimir em espanhol;
3. Perceber os entraves à participação dos alunos na língua em estudo;
4. Mobilizar estratégias que ajudem os alunos a ultrapassar as suas dificuldades;
5. Criar atividades de interação oral que favoreçam a autonomia do aluno, estimulem a sua motivação, autoestima e as suas capacidades;
6. Privilegiar o uso de estratégias que incentivem a produção oral em língua estrangeira mesmo numa fase precoce da aprendizagem;
7. Avaliar e refletir sobre o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento de competências de comunicação oral dos alunos.

O título escolhido para este projeto “A participação oral na aula de Espanhol: crenças e práticas” ilustra o que se aspirava com este projeto, na medida em que inicialmente se desmistificaram as percepções dos alunos sobre a sua participação oral, para depois serem implementadas estratégias que os auxiliassem a expressarem-se na língua alvo. Assim, o objetivo era desenvolver a competência comunicativa dos alunos, incentivando-os a interagir na sala de aula na língua em estudo para assim se sentirem capazes de comunicar em outros contextos fora da sala de aula.

No sentido de dar cumprimento aos objetivos a que me propus, foram implementadas estratégias no sentido de diagnosticar elementos relacionados com o tema e objetivos do projeto. Assim, foram aplicados, logo no início da intervenção, dois questionários (anexo 1 e 2) aos alunos, o primeiro geral acerca da disciplina e que foi elaborado em parceria com a colega de estágio, Liliana Esteves, dado que, apesar de trabalharmos em turmas diferentes e anos diferentes, o nível dos alunos era o mesmo, ou seja, o nível A1 de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência*. Com estes dois instrumentos de recolha de informação, pretendia-se compreender as percepções dos alunos sobre a disciplina e elencar algumas dificuldades sentidas pelos mesmos, especialmente no que se referia à sua participação oral, levando-os a refletir sobre os fatores que inibem e condicionam a qualidade da mesma. Com isto pretendia-se dar resposta aos objetivos 1, 2 e 3 anteriormente elencados. Assim, de modo a consciencializar os alunos da sua aprendizagem, os dados obtidos foram apresentados aos alunos e comparados, mais tarde, com as conclusões retiradas da grelha de observação da participação oral (anexo3). Esta grelha foi aplicada em diferentes situações de comunicação na sala de aula, nomeadamente em atividades mais controladas e de resposta breve e curta, e em atividades de interação. Nas atividades mais controladas, pretendia-se verificar se os alunos participavam por iniciativa própria ou apenas quando solicitados e se a sua participação era feita na língua estrangeira, na língua em estudo ou associando as duas. Nas últimas aulas, nas quais foram propostas atividades de interação em pares, a grelha foi adaptada, (anexo 4), pois o que se pretendia era analisar o trabalho desenvolvido pelos diferentes pares, ou seja, como os mesmos interagem no desenvolvimento da tarefa proposta.

Após a criação dos instrumentos de recolha de informação, a sua aplicação e análise foi necessário delinear estratégias que incentivassem os alunos a participar, que os motivassem e que fomentassem o espírito de interajuda entre os aprendentes, uma vez que “La clase es

também un espacio de relación interpersonal, además del lugar donde se hacen ejercicios” (Cassany, Luna & Sanz, 2005:163).

Uma das estratégias levadas a cabo foi a de, juntamente com os alunos, criarem-se cartazes com as expressões que os alunos necessitam para comunicar na aula, quer com os colegas quer com o professor. Esta metodologia tinha como meta a resposta ao objetivo número 4.

Além disso, em algumas atividades propostas foram dadas aos diferentes grupos ou pares, cartões com as instruções das atividades, com recurso a imagem. Tendo em conta a faixa etária destes alunos, o objetivo era criar input significativo para que o aluno se sentisse motivado a participar na aula e que sentisse que a sala de aula era um lugar ao qual ele queria pertencer. Estes cartões possuíam situações comunicativas diferentes, tentando abarcar diferentes contextos para que as dramatizações dos diálogos não se tornassem monótonas e despertassem o interesse dos alunos, uma vez que “potenciar la motivación del alumnado implica disponer de una amplia gama de temas de conversación para elegir los que despierten más interés a la hora de realizar la actividad. (Sánchez Cano, 2005:81). Neste sentido, aspirava-se responder aos objetivos 5 e 6.

No final da minha prática, como forma de avaliar o trabalho desenvolvido, foi solicitado aos alunos o preenchimento de um questionário de avaliação da atividade de interação oral (anexo 5). Este questionário foi preenchido pelos diferentes pares na última aula que lecionei e tinha como objetivo obter o feedback dos alunos acerca das atividades que tinham realizado. Do mesmo modo, foi pedido o preenchimento do questionário final, cujo objetivo era compreender as perceções dos alunos relativamente ao trabalho com eles desenvolvido nas aulas e compreender se as dificuldades iniciais foram ultrapassadas. Com estes instrumentos, pretendia-se dar resposta ao objetivo.

No quadro 1, apresento a síntese das estratégias de intervenção que nortearam toda a minha intervenção pedagógica.

Objetivos	Estratégias
Compreender as representações que os alunos têm sobre a sua aprendizagem e levá-los a refletir sobre a mesma.	Questionário inicial aos alunos.

Levar os alunos a participar mais espontaneamente e a usar a língua de forma autêntica.	Elaboração de cartazes e marcadores com expressões a usar na sala de aula.
Promover competências de comunicação oral em contexto de sala de aula.	Atividades didáticas que privilegiem a produção oral em interação e recurso a materiais autênticos.
Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento da competência oral dos alunos.	Instrumentos de recolha de dados: grelha de observação da participação oral
Obter feedback do trabalho realizado.	Diálogo professor /alunos sobre as atividades realizadas. Questionário de avaliação das atividades de interação oral
Analisar o impacto do projeto.	Questionário final aos alunos.

Quadro 1: Síntese das estratégias intervenção

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

2.1 Fase de Pré-Intervenção

2.1.1 Análise crítica do manual adotado com ênfase nas atividades de oralidade

Antes de iniciar a minha prática pedagógica, analisei o manual adotado, Pasapalabra 7, no sentido de o conhecer melhor, dado que era a primeira vez que contactava com o mesmo e para compreender o enfoque que este dava à competência da oralidade. A partir vários modelos de análise de manuais (Fernández López, 2004; Morgado, 2004), elaborei o seguinte quadro que apresenta a estrutura do manual:

Descrição externa do manual			
Título	<i>Pasapalabra 7.</i>		
Autores	Luisa Moreira, Suzana Meira, Manuel del Pino Morgádez		
Local de Publicação / Editora / Ano	Porto / Porto Editora / 2012		
Nível / destinatários	A1 / Alunos portugueses que frequentam o 7.º ano de escolaridade		
Material Associado	<ul style="list-style-type: none">• Livro do aluno;• Caderno de exercícios;• Caderno do professor;• CD áudio;• Cartazes temáticos;• DVD ¡Así son!		
Descrição Interna do Manual			
Unidade 0 “Primeras Impresiones”	Parte 1 <i>Yo con los demás</i> - Unidad 1: <i>Me presento</i> - Unidad 2: <i>En clase</i> Unidade 3: <i>Mis compañeros</i>	Parte 2 <i>Rutinas</i> -Unidad 1: En familia -Unidad 2: En casa Unidad 3: Mis rutinas	Parte 3 <i>Entornos</i> -Unidad 1: De ocio -Unidad 2: De compras Unidad 3: En la ciudad

Quadro 2: Estrutura do manual

Como se pode observar, este manual é composto por uma unidade 0 e por três partes distintas, as quais estão divididas em três unidades didáticas cada.

Depois da análise sumária o manual, percebe-se que há uma preocupação em desenvolver a competência oral dos alunos, pois são propostas várias atividades ao longo do mesmo. Assim, ao longo de cada unidade didática, incluindo a unidade 0, são sugeridas pequenas atividades de interação entre os alunos quer seja em pares, grupos ou com toda a turma. Estas atividades orais surgem em diferentes contextos, nomeadamente na exploração de imagens para introduzir uma unidade temática ou como atividade de pré-leitura de um texto, podem consistir em pequenos diálogos entre os alunos ou manifestação de uma opinião. As mesmas podem ser mais ou menos controladas, pois em alguns contextos surgem indicações precisas que o aluno deve respeitar e, em outros casos, é-lhe dada a liberdade de interpretar a informação. Do mesmo modo, surgem atividades de interação que colocam em prática os conhecimentos adquiridos pelos alunos, preparando-os para a tarefa final da unidade, denominada “Pasatareas”. Esta atividade de interação oral é mais complexa e elaborada que as anteriores e, não só obriga os alunos a praticar os conteúdos trabalhados ao longo dessa unidade, como também os ajuda na realização da atividade que é proposta no final do trimestre e que diz respeito a uma tarefa que engloba as três unidades que compõem uma parte do manual.

Para ilustrar o que foi mencionado anteriormente, de seguida será analisada a unidade didática número 1 da Parte 3, que compreende as páginas 100 a 108 do manual. A escolha desta unidade prendeu-se com o facto de ter lecionado algumas aulas da mesma e explorei com os alunos a atividade do *Pasatareas*, apesar de ter introduzido algumas modificações, tendo em consideração o perfil dos alunos.

Tal como as restantes unidades, esta está dividida em diferentes secções, sendo a primeira denominada de Pasapalabra, na qual é explorado algum vocabulário essencial da unidade. Nesta unidade, dado que se refere a atividades de tempo livre, são apresentadas várias imagens ilustrativas das mesmas. Ainda nesta secção do Pasapalabra, é apresentada uma atividade de oralidade, introduzida pela palavra “Hablar”, a qual inicia todas as atividades de oralidade do manual. Nesta atividade, os alunos têm, em pares, que selecionar dois dos objetos apresentados e referir quais os jogos que podem fazer com os mesmos para, de seguida, apresentarem-nos aos colegas da turma.

A secção seguinte tem por título Pasalecturas e, como o próprio nome sugere, é-nos apresentado um texto sobre o conteúdo temático da unidade. Porém, antes da leitura do texto, é proposta uma atividade de oralidade, na qual os alunos são convidados a ouvir umas perguntas,

às quais terão de responder. Com esta atividade os alunos antecipam o conteúdo do texto que de seguida vão ler e explorar. Após este exercício, surge uma outra atividade de oralidade, na qual os alunos terão de mencionar jogos que conheçam, referir os seus preferidos, enquanto crianças,

A terceira secção, denominada “Pasalengua”, a ênfase é colocada nos conteúdos gramaticais, no entanto, também apresenta uma atividade de oralidade e, neste caso, os alunos terão de praticar os conteúdos gramaticais aprendidos de forma oral.

A secção “Pasetelobien” é composta por um teste que os alunos terão de responder, mas é sugerido, no final, para discutirem os resultados com os seus companheiros. Deste modo, o professor pode aproveitar este teste para criar um momento de interação oral entre os alunos, podendo estes partilhar os seus resultados com os restantes elementos da turma.

A última secção da unidade, como já foi mencionado, é apelidada de “Pasatareas” e “presenta actividades comunicativas que funcionan como tareas intermedias. Además de llevar al alumno a aplicar los contenidos trabajados a lo largo de la unidad, los prepara para la realización de la tarea final de trimestre.” (Moreira, Meira, & Morgádez, 2012: 108). Nesta unidade, é apresentado um diálogo que serve para a atividade final, na qual os alunos terão de observar uma imagem e imaginar o diálogo que poderia acontecer entre os diferentes intervenientes. Esta é uma atividade para ser realizada em pares, na qual um aluno convida o outro para uma atividade de tempo livre. Esta atividade foi sugerida aos alunos, mas com algumas alterações no sentido de adaptar a atividade à turma com a qual estava a trabalhar, como terei oportunidade de apresentar na exploração da unidade “De compras”.

Como se pode observar, pela descrição das atividades proposta nesta unidade, há uma preocupação em promover a oralidade na sala de aula, uma vez que em todas as secções são apresentadas tarefas que motivam os alunos a comunicar na sala de aula e a interagirem quer com o professor quer com os seus companheiros na língua em estudo. Deste modo, o professor tem ao seu dispor várias propostas para desenvolver a competência comunicativa dos seus alunos. Assim, cabe ao professor a tarefa de selecionar aquelas que considera mais pertinentes, podendo adaptar o material proposto, suprimindo ou acrescentando informação para que resulte numa atividade que satisfaça as necessidades e os interesses dos seus alunos.

2.1.2 Análise crítica do questionário “El aprendizaje y yo”

Para melhor conhecer a turma, foi solicitado aos alunos o preenchimento de dois questionários, com o intuito de recolher dados que orientariam o trabalho que desenvolveria com eles, uma vez que é importante ouvir os alunos, saber o que eles consideram relevante, auscultar as suas dificuldades, sendo estas transmitidas pelos próprios. Este é, na verdade, um requisito importante para que o processo de aprendizagem seja eficaz e tenha sentido para aqueles alunos. Do mesmo modo, se o objetivo é levar os alunos a aprender aprender, se pretendemos que sejam autónomos e se lhe conferimos uma maior responsabilidade no seu processo de aprendizagem, temos que ter em consideração alguns fatores individuais como a sua motivação, ou seja, entender como encaram eles a aprendizagem desta nova língua e como as suas crenças podem influenciar a sua aprendizagem.

Este primeiro questionário “El aprendizaje y yo” tinha como finalidade compreender as razões que levaram estes alunos a escolherem a disciplina de espanhol e as perceções que eles têm sobre a sua aprendizagem, quais as suas dificuldades e interesses.

Este primeiro instrumento de recolha de informação, como referido anteriormente, foi elaborado em colaboração com a colega de estágio, Liliana Esteves, pelo que só serão analisados os resultados obtidos nas questões que considere mais relevantes, tendo em conta a finalidade do meu projeto. Neste sentido, são apresentados os resultados obtidos seguidos de uma análise crítica dos mesmos.

Na primeira questão foram apresentados para seleção dos alunos vários motivos que poderiam estar na origem da sua escolha da disciplina de espanhol, os quais estão representados no seguinte gráfico:

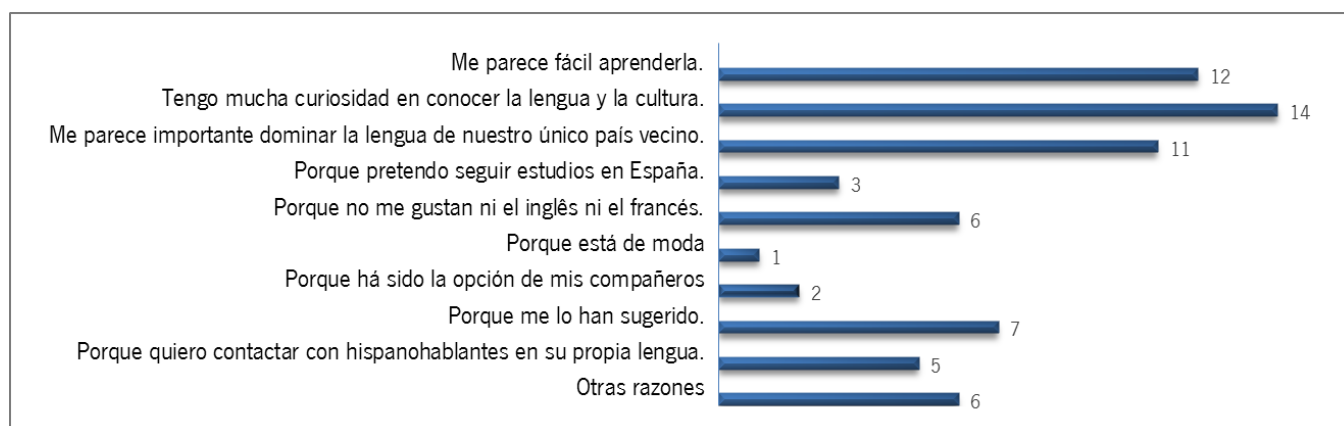


Gráfico 1 - ¿Por qué has elegido la asignatura de español?

De ressaltar que doze alunos optaram por esta língua por considerarem que o espanhol é uma língua fácil de aprender, ideia difundida entre alguns alunos pelo facto de se assemelhar em alguns aspetos ao português. No entanto, estas semelhanças também os podem conduzir a cometerem erros e a não se aplicarem da mesma forma na disciplina por a considerarem fácil e, por consequência, os resultados não serem os mais satisfatórios. Outro aspeto a destacar é que alguns destes alunos, como podiam apresentar mais do que uma opção, selecionaram a par da facilidade da aprendizagem o facto de não gostarem do francês e do inglês.

A segunda pergunta deste questionário pretendia fazer o levantamento das atividades que os alunos gostavam mais de realizar na sala de aula e o resultado está espelhado no gráfico que a seguir apresento:



Gráfico 2 - ¿Qué tipo de actividades prefieres hacer en la clase de español?

Como se pode observar, como principal atividade destacam-se os *juegos de roles*, seguido de falar e discutir ideias. Deste modo, verifica-se que as atividades que eles mencionam como mais significativas dizem respeito a atividades de interação, estando assim de acordo com o trabalho que pretendia desenvolver com eles. Porém, estes resultados não estão em conformidade com os obtidos na pergunta sobre as suas dificuldades na aprendizagem da língua:

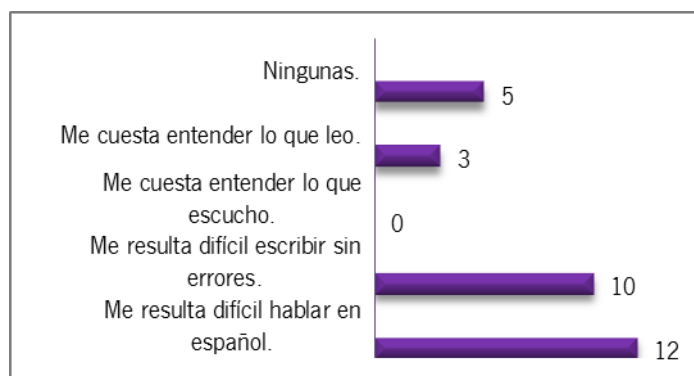


Gráfico 3 - ¿Qué dificultades sientes en el aprendizaje del español?

Um número significativo de alunos responde que é-lhe difícil falar em espanhol. Neste sentido, penso que na pergunta anterior os alunos, ao responder, não refletiram sobre o que lhes era questionado e não tiveram em atenção que as atividades que selecionaram teriam de ser realizadas na língua em estudo. Parece-me, assim, que selecionaram as opções que requerem, no seu entender, um menor esforço e empenho, não pensando que as atividades de falar e discutir ideias requerem planeamento, dedicação e têm de cumprir determinados requisitos, além de que terão de ser realizadas em espanhol.

Os resultados obtidos neste gráfico 3 justificam a pertinência do meu projeto, pois no seu desenrolar o que pretende é ajudar os alunos a usar a língua, ou seja, o trabalho que pretendo desenvolver com eles poderá ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades.

Relativamente à participação em aula, os resultados apresentados no gráfico 4 corroboram a minha análise das aulas assistidas, mas verifiquei que havia um grupo de alunos que interagiu com o professor e outro grupo muito recatado e pouco se fazia sentir a sua presença na sala de aula. De entre os mais participativos, havia alguns que se destacavam, estando sempre prontos a responder e a participar, umas vezes na língua em estudo, outras na língua materna, demonstrando interesse e iniciativa. Por outro lado, havia alguns alunos que nunca se prontificavam a realizar os exercícios como voluntários, apenas quando eram incentivados pelo professor.

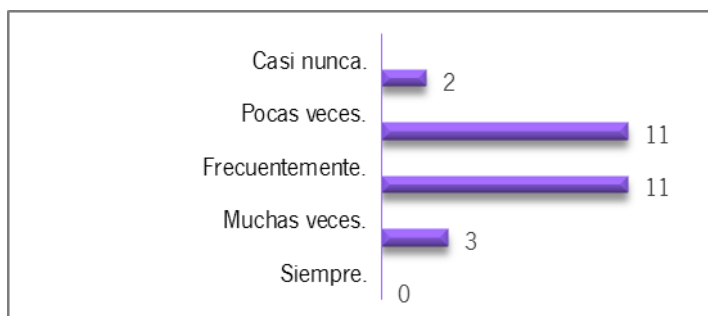


Gráfico 4 - ¿Cómo clasificarías tu grado de participación (oral) en la clase de español?

2.1.3 Análise crítica do questionário “La participación oral en clase y yo”

Este segundo instrumento de avaliação incidia, exclusivamente, sobre a participação oral dos alunos, e fazia a ponte com a última questão do questionário sobre a disciplina que já inquiria os alunos sobre as perceções que tinham da sua participação oral. Com este questionário, pretendia-se apurar qual a sua motivação / disposição para interagir na sala de

aula em língua estrangeira; fazer o levantamento dos constrangimentos e dificuldades sentidas pelos alunos e levá-los a refletir sobre a sua participação, tendo assim presente que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira deve basear-se “nas necessidades, motivações (...) dos aprendentes” (Conselho da Europa, 2001:21).

De seguida, são apresentados alguns dos dados que obtive na análise dos questionários, os quais vão ao encontro das conclusões que havia retirado aquando das aulas observadas, pois os alunos reconheceram que estão pouco à vontade para usar a língua em estudo na sala de aula de forma espontânea.

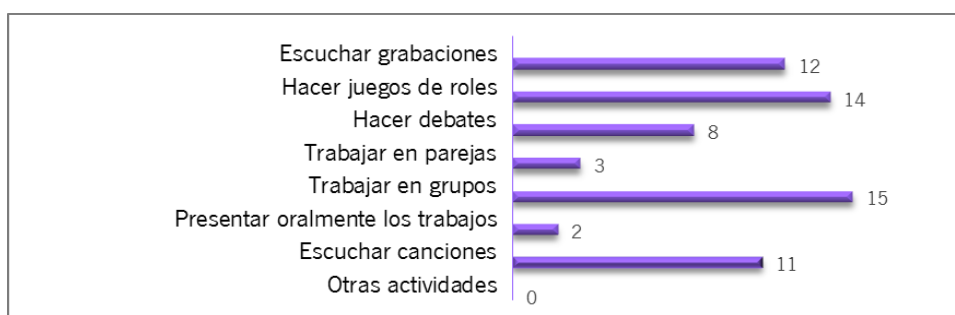


Gráfico 5 - ¿Qué actividades de comunicación oral te gusta más hacer en clase?

A primeira questão dizia respeito ao tipo de atividades orais que os alunos mais gostam de realizar na sala de aula, sendo que os mesmos responderam, como ilustra o gráfico 5, que gostam de trabalhar em grupo, seguido da opção fazer “juegos de roles”. Ao longo da implementação do projeto, foram levadas a cabo atividades de grupo e verificou-se que os alunos interagem bem com os companheiros, discutiam as suas ideias e empenhavam-se por apresentar um bom trabalho. Com especial destaque surge também escutar gravações e músicas e, como atividades menos apreciadas pelos alunos, surgem os debates, o trabalho em pares e as apresentações orais de trabalhos. Apesar de os alunos não darem grande destaque ao trabalho de pares, no desenrolar das aulas, foram propostas várias atividades em pares e, como tive oportunidade de observar, os alunos, quando convidados a formar os pares e a realizar o trabalho, não mostraram desagrado pela escolha desta metodologia, muito pelo contrário, realizaram as atividades propostas com empenho e o mesmo se verificou com as apresentações orais de trabalhos que eles fizeram em frente à turma, sendo que as mesmas foram realizadas com grande empenho de todos.

Uma grande parte dos alunos, quando questionada sobre a sua participação, gráfico 6, refere que participa quando quer partilhar alguma informação e isso verificou-se ao longo das aulas, pois eles sentiam-se à vontade para interagir, porém nem sempre o faziam na língua

estrangeira. Do mesmo modo, 13 alunos tem consciência que só participa quando o professor lhe solicita.

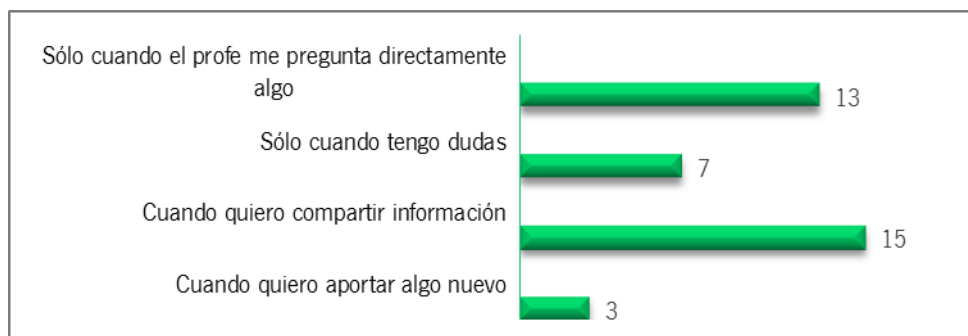


Gráfico 6 - ¿Cuándo participas normalmente?

Quando são questionados sobre a forma como participam, os alunos não são totalmente sinceros, ou não têm consciência como o fazem efetivamente, pois os resultados revelam algo a que não assisti nas aulas:

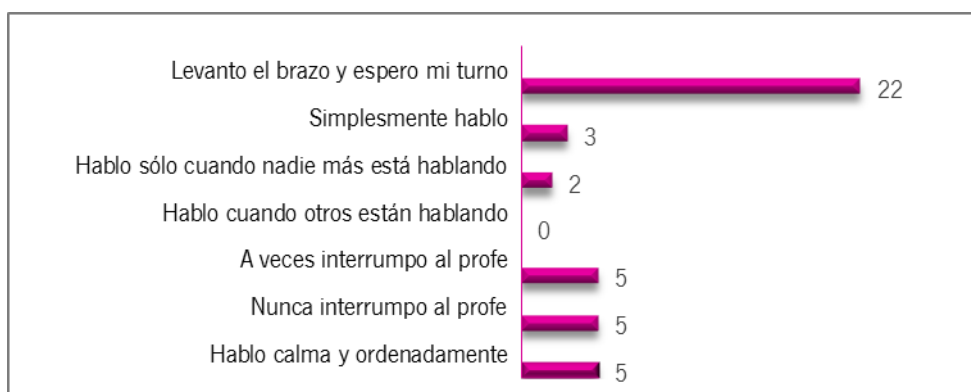


Gráfico 7 - ¿Cómo participas oralmente?

Neste gráfico 7, uma percentagem significativa de alunos revela que participa na aula de forma ordeira, pois levanta o braço antes de participar, não interrompe o professor e fala com calma e ordenadamente. Assim, são poucos os alunos que confessam que interrompem o professor e que falam sem pedir permissão para tal, daí eu mencionar que eles não foram sinceros nas suas respostas, ou respondem como acham que o devem fazer, mas na prática esquecem-se disso, pois em contexto de sala de aula verifica-se que os mesmos nem sempre respeitam as regras que lhes foram estabelecidas. O que se acontece, muitas vezes, é que o aluno levanta o braço, mas na ânsia de ser ele a responder, e no sentido de se fazer notar pelo professor, não espera que este o autorize a intervir e responde simplesmente, sem que lhe tenha sido solicitado.

No que se refere à forma como deve decorrer a participação oral, a maior parte dos alunos responde, como se pode constatar no gráfico 8, de forma sensata, apesar de no contexto da aula nem sempre assim acontecer, pois constantemente desrespeitam o colega que está a falar ou o professor, interrompendo-os. Nestes dados, é de salientar o facto de seis alunos mencionarem que deveriam ser seleccionados pelo professor para participar, o que revela ainda muita dependência dos mesmos face à figura do professor.

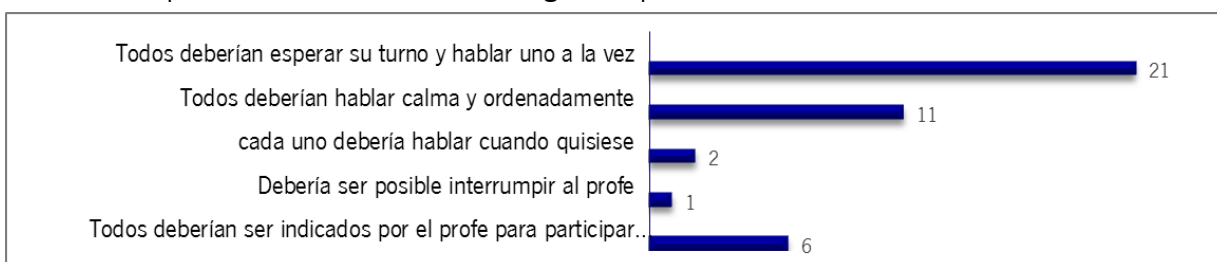


Gráfico 8 - ¿Cómo te gustaría que fuese la participación oral?

No que concerne às dificuldades sentidas, os resultados obtidos foram os seguintes:

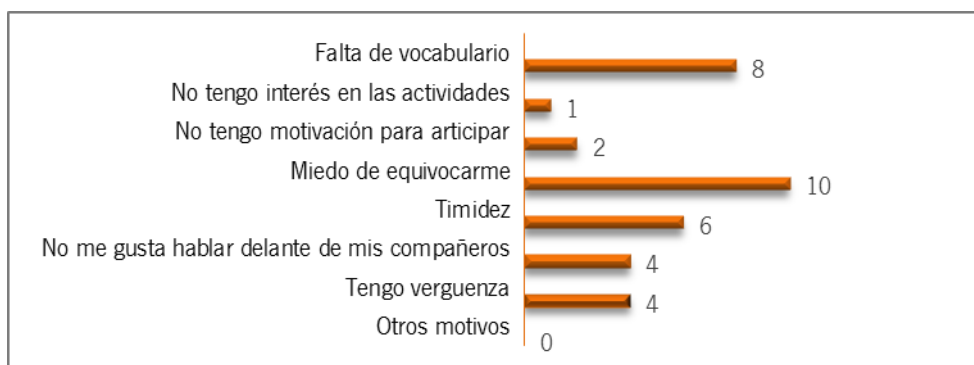


Gráfico 9 - ¿Qué dificultades sientes en la participación oral en clase?

Os alunos apontam, como principais motivos, o medo de se enganarem e a falta de vocabulário. Este último aspeto é compreensível, nesta fase, uma vez que só agora começaram a estudar espanhol, por isso, dispõem de vocabulário reduzido, o que lhes suscitará alguns receios. Do mesmo modo, é mencionado por seis alunos a timidez como uma dificuldade, assim como a vergonha e a falta de vontade para falar em frente aos colegas, com quatro respostas cada, ou seja, quase metade dos alunos da turma aponta fatores pessoais como o principal constrangimento, tendo o professor que estar sensível a estas questões quando interpela os alunos.

A pergunta seguinte pretendia aferir quais as estratégias que os alunos usam quando sentem dificuldades na sua participação oral e verifica-se, no gráfico 10, que a maior parte solicita a ajuda do professor e, na verdade, era o que sucedia grande parte das vezes em sala de

aula. Outra das estratégias usadas é pedir a ajuda dos colegas, talvez, neste caso, usada pelos alunos mais tímidos, pois sentem-se mais à vontade para questionar os colegas. Com igual número de respostas surgem as opções: calo-me, pesquiso em casa e continuo a falar e uso outras palavras. Apesar de só dois alunos mencionar que continua a falar e usa o português, a percentagem de alunos a recorrer a esta estratégia é muito superior, uma vez que a influência da sua língua materna na sala de aula é uma constante, usando em simultâneo, no seu discurso, a língua em estudo e o português.

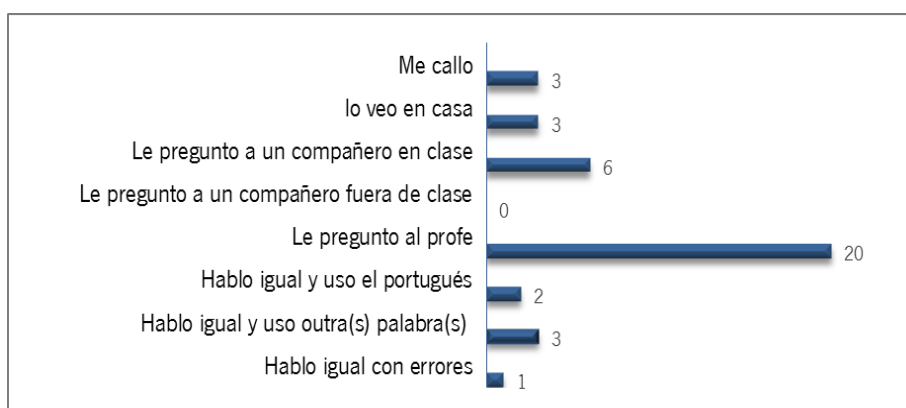


Gráfico 10 - Antes de hablar no sabes una o varias palabras, ¿qué haces?

Apesar de os alunos apresentarem o medo de errar e a timidez como principais obstáculos à sua participação, sentem vontade de aprender e ultrapassar esses mesmos constrangimentos, tendo em conta a análise que se poderá fazer do gráfico 11:

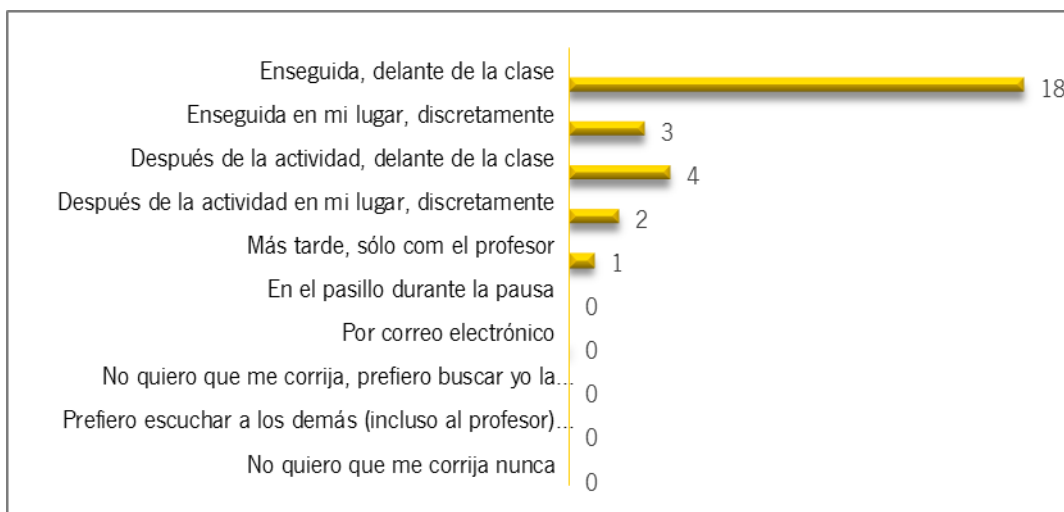


Gráfico 11 - Cuando hablas, quieres que el profesor te corrija...

Assim, quando questionados sobre a forma como preferem que o professor os corrija, a maioria responde que logo após cometerem o erro e diante da turma. Na minha opinião, este

resultado revela interesse por parte dos alunos em melhorar a sua aprendizagem e superar as suas dificuldades, o que será muito positivo na sua evolução, ou seja, eles têm vontade de progredir e deixar de parte os constrangimentos pessoais, como: o medo de errar, a timidez e a falta de vontade de falar perante os colegas, como foi mencionado na análise da questão “¿Qué dificultades sientes en la participación oral en clase?”

2.2 Fase de Intervenção

2.2.1 ¡Vamos a hablar en Español!

Na primeira aula da implementação do meu projeto, os alunos foram convidados a elaborar uns cartazes, que tinham o intuito de os auxiliar na sua participação oral, ou seja, o objetivo era fornecer-lhes informação simples para comunicarem com os companheiros e com o professor na língua que estão a aprender. Deste modo, a finalidade desta aula era motivá-los, incentivá-los e dotá-los de mecanismos que os auxiliassem e os fizessem sentir mais seguros na sua participação, tendo presente a ideia de que devemos usar a língua estrangeira para controlar o discurso didático, de forma a que sejam usadas questões básicas como: “no entiendo, ¿qué significa?, ¿cómo se dice?”, mas também para as rotinas que se criam na sala de aula, nomeadamente as saudações e as despedidas (Fernández, 2009: 100).

Antes da elaboração dos cartazes, fez-se uma revisão de algumas expressões que os alunos já conheciam (saudar, despedir-se, por exemplo) e foram acrescentadas outras imprescindíveis na sua participação oral na aula. Assim, foi projetada uma imagem de uma sala de aula, que serviu de suporte ao diálogo que o professor teve com os alunos. Neste sentido, o professor questionou os alunos sobre as expressões que já utilizavam em contexto de sala de aula, quer com o professor quer com os companheiros. Em grande grupo, os alunos foram dando as suas sugestões, as quais foram escritas pelo professor no quadro.

No final das sugestões dos alunos, apresentei um PowerPoint, no qual estavam elencadas as várias expressões essenciais de suporte à comunicação oral dos alunos em sala de aula, na sua maioria apontadas pelos alunos anteriormente, no entanto, estavam agora agrupadas mediante a situação comunicativa: saudação, despedida, fazer pedidos, colocar dúvidas e desculpar-se. Ao mesmo tempo que ia apresentando o PowerPoint, os alunos eram incentivados a completar a informação, depois de lhes ser dado o título do slide com a situação

comunicativa, eles iam dando as suas sugestões, uma vez que grande parte das expressões já era do seu conhecimento. O PowerPoint foi analisado em conjunto e fui esclarecendo dúvidas pontuais de vocabulário.

Terminada a apresentação do PowerPoint, facultei aos alunos cartolinas, cola e as expressões para os mesmos, em trabalho de grupo, elaborarem os cartazes a serem colocados na sala de aula. Todos os grupos realizaram o trabalho solicitado e mostraram-se todos os elementos muito cúmplices, sugerindo, aprovando ou modificando opiniões, o que colmatou na criação de cartazes bastante apelativos, coloridos e de fácil leitura, como demonstra a ilustração seguinte:



Ilustração 1 – Cartazes para afixar na sala de aula

Na generalidade, posso referir que foram atingidos os objetivos, os alunos mostraram-se bastante empenhados na realização de todas as atividades, o que posso considerar muito positivo, em especial, na última atividade de elaboração dos cartazes, pois esta atividade foi agradavelmente recebida pelos alunos que, em grupo, organizaram as expressões e as dispuseram nos cartazes. Esta era uma atividade bastante simples, pois eles apenas tinham de organizar a informação que lhes foi fornecida e dar um toque pessoal ao cartaz. A maior parte dos grupos tentou dar uma nova vida ao seu cartaz, acrescentando alguns desenhos ou colorindo algumas letras. Mesmo depois de ter dado o toque de saída para o intervalo, os alunos, que ainda não tinham terminado a tarefa, mantiveram-se na sala. Sendo esta a minha primeira aula, considero que os alunos interagiram bem comigo, não se inibiram pelo facto de terem outro professor a dar a aula.

Como mencionado anteriormente, os cartazes foram criados para serem expostos na sala de aula para os alunos recorrerem à informação dos mesmos sempre que assim o necessitassem. Porém, os mesmos não ficaram afixados até os alunos interiorizarem a sua informação e a usassem de forma autónoma. Devido à filosofia da escola não foi possível os mesmos continuarem afixados pelo que tiveram de ser retirados da parede antes do que tinha previsto. Perante esta situação, foi delineada uma outra estratégia que consistiu na criação de um marcador de livros, contendo a mesma informação dos cartazes. Assim, cada aluno recebeu um marcador, o qual teria de trazer para a aula para consultar a sua informação, sempre que assim o entendesse. A ilustração seguinte exemplifica os marcadores que foram criados:



Ilustração 2 – Marcadores de livros

2.2.2 ¡Vos presento a mi casa!

A primeira aula, dedicada ao tema da casa, tema este presente no programa da disciplina, foi mais expositiva, no sentido em que foi apresentado aos alunos algum vocabulário essencial para a descrição de uma habitação, assim como alguns aspetos gramaticais, nomeadamente os numerais ordinais, as locuções prepositivas, bem como a diferença entre o verbo ser e estar, conteúdos essenciais para o trabalho que depois teriam de realizar. Deste modo, os alunos foram preparados para uma pequena atividade de interação oral na qual se pretendia que, em pares, fossem capazes de descrever a sua habitação ao colega, o qual foi tomando notas da informação que considerou mais relevante.

Após o diálogo entre os vários pares, em grande grupo, foi pedido a um aluno, selecionado de forma aleatória, para descrever algum aspeto da casa do companheiro. De seguida, o aluno que respondeu à pergunta tinha também a oportunidade de colocar uma questão a um colega à sua escolha e assim sucessivamente até ser dada a oportunidade de todos os alunos participarem.

Com a inclusão desta atividade, em grande grupo, os alunos eram convidados a questionar e a responder aos colegas na língua em estudo, sendo evidente algum nervosismo por parte de alguns alunos, no entanto, todos se respeitaram, não teceram comentários às falhas cometidas pelos companheiros, sendo solidários com os mesmos.

Esta atividade, dado que era realizada com toda a turma, era mais controlada pelo professor do que a que realizaram anteriormente em pares. Na atividade anterior, fui-me apercebendo que os alunos, sempre que o professor não está por perto, tendem em falar na sua língua materna, o que é compreensível dado que estão ainda numa fase precoce da sua aprendizagem. No entanto, com o passar do tempo, penso que os alunos se sentirão mais à vontade para se expressarem na língua em estudo, dado que se verifica, em alguns pares, algum cuidado nesse sentido, ao mesmo tempo que também se assiste a um trabalho cooperativo, na medida em que os diferentes pares se auxiliam e tentam esclarecer as suas dúvidas entre eles.

Depois de algumas aulas dedicadas ao tema da casa, a última aula foi pensada como conclusão da unidade didática, na qual os alunos realizaram uma atividade, em pequenos grupos (3 a 4 membros cada), usando o vocabulário aprendido anteriormente. Assim, foram convidados a criar um anúncio de uma casa para arrendar e, para tal, foram-lhes facultados alguns dos passos que teriam de seguir, assim como algum vocabulário que poderiam usar.

Esta folha servia apenas como orientação, no sentido de ajudar o aluno a realizar o seu trabalho. Não se pretendia, de forma alguma, que seguissem este plano na totalidade, nem que se limitassem a responder aos tópicos apresentados, pois foi-lhes referido que deveriam incluir os aspetos que considerassem mais pertinentes e que contribuíssem para o destaque do seu trabalho, sendo que, no final, teriam de apresentar a sua casa aos companheiros e selecionar a melhor apresentação.

Apresentada a tarefa, mais uma vez o professor ressaltou que a discussão de ideias teria de ser realizada em espanhol, recorrendo o menos possível à língua materna, pois este era o grande objetivo da tarefa: levar os alunos a usar o mais possível a língua estrangeira na sala de aula com os seus companheiros.

Durante a realização da atividade, verificou-se empenho por parte dos alunos e todos terminaram o seu trabalho dentro do tempo estimado. Na elaboração deste trabalho em grupo, foram verificadas algumas lacunas a nível de vocabulário e, apesar de terem sido convidados a consultar o caderno diário e o manual, raramente o faziam, pois era mais fácil questionar o professor ou escrever a primeira palavra que lhes surgisse, mesmo que em português. Este grupo de alunos ainda se mantém muito dependente do professor, são empenhados no trabalho, mas falta-lhes iniciativa própria, vontade de procurar solução para os seus problemas autonomamente. Deste modo, não são ainda capazes de pesquisar, no manual ou no seu caderno, o vocabulário que os ajudará a realizar as tarefas. Tenho de continuar a motivá-los nesse sentido para que, com o passar do tempo, interiorizem esse hábito e se tornem alunos mais autónomos.

Ao longo da realização da atividade também se foi verificando que alguns alunos não se cingiram ao vocabulário aprendido em aula, questionando o professor sobre outras palavras para tornar o seu texto mais rico. Este facto poderia ser considerado positivo, se não tivesse levado os alunos a fugir ao objetivo da tarefa, pois acabaram muitos deles por criar textos um pouco fantasiosos, tentando impressionar os colegas. Dada esta situação, na elaboração das próximas atividades, terei de ter este aspeto em consideração e definir estratégias que favoreçam de igual modo a criatividade dos alunos, mas que não lhes permita dispersar tanto.

Terminado o trabalho de grupo, realizaram-se as apresentações sendo-lhes solicitado que todos os elementos falassem. No final das mesmas, cada grupo teve de eleger o melhor trabalho apresentado, pelo que para alguns grupos foi uma tarefa difícil, porque teriam de justificar as suas opiniões na língua em estudo.

No final das apresentações, senti que esta atividade não tinha resultado como o esperado, pois, apesar de serem dadas aos alunos instruções claras, considero que os objetivos não foram cumpridos na sua totalidade. Os alunos realizaram a atividade proposta, mas não mobilizaram, como era esperado, os conteúdos aprendidos nas aulas anteriores, quer lecionadas por mim quer pelo orientador. Se por um lado estavam motivados e empenhados na atividade, por outro dispersaram-se. Verificou-se igualmente que, apesar de lhes ser solicitado para falar na língua em estudo, nem sempre isso se verificou, sendo mais recorrente quando o professor se aproximava. Mesmo quando tinham uma dúvida, nem sempre a pergunta era colocada em espanhol na interação com o professor, insistindo-se sempre para que tal acontecesse. Como aspeto positivo tenho a ressaltar o trabalho cooperativo verificado nos diferentes grupos, foram sempre trocando ideias entre todos, havendo assim um espírito e companheirismo muito grande.

2.2.3 Un día de mi vida

Esta aula, cujo tema era a rotina diária, tinha como objetivo levar os alunos a falar das suas ações habituais e, como dizia respeito à primeira aula desta unidade, era necessário prepará-los e dotá-los de conhecimentos para que os mesmos fossem capazes de a realizar.

A aula foi iniciada com a projeção de uma imagem e pretendia-se que, com a visualização da mesma, os alunos fossem capazes de antecipar o tema da aula. Pretendia-se, assim, criar um momento de interação oral professor – alunos, de modo a que estes usassem a língua espanhola para comunicar. Facilmente os alunos conseguiram identificar o tema da aula, justificando a sua opinião com elementos presentes na imagem. Na verdade, utilizar uma imagem, e levar os alunos a comentá-la, torna-se proficuo na aula de língua estrangeira, pois insere os alunos num determinado contexto e desperta a sua curiosidade, a sua criatividade e motivação, enriquece a aula com um momento mais lúdico e proporciona a participação espontânea e natural nas atividades. Deste modo, alcança-se uma comunicação mais autêntica na sala de aula.

Depois de apresentado o tema da aula, os alunos foram convidados a assistir a um vídeo sobre a rotina diária. Com o recurso a este elemento audiovisual pretendeu-se diversificar as estratégias de aprendizagem, de modo a despertar o interesse dos alunos e para que a aula não fosse tão expositiva por parte do professor. Com a visualização do vídeo, esperava-se que os

alunos adquirissem vocabulário relativo à rotina diária que teriam de usar nas atividades seguintes.

Como forma de prender a sua atenção e de verificar se os mesmos compreenderam a informação, foi-lhes dada uma pequena ficha, a qual teriam de preencher após a visualização do mesmo. Para realizar essa atividade, os alunos tinham de tirar algumas notas, por isso, foi proposta uma segunda visualização do vídeo. Deste modo, durante a visualização do vídeo os alunos mantiveram-se em silêncio, concentrados na sua tarefa de compreender e retirar o máximo de informação. De seguida, procederam ao preenchimento da ficha, que foi corrigida com a ajuda de alguns alunos, que se prontificaram a escrever as respostas no quadro.

Como atividade final desta aula, foi pedido aos alunos que elaborassem algumas questões, no mínimo duas, sobre a rotina diária para colocarem aos seus colegas. Enquanto os alunos se ocupavam desta tarefa, fui percorrendo a sala, observando o trabalho que estavam a realizar e para esclarecer alguma dúvida. À medida que iam terminando o trabalho, solicitavam que fosse verificar para o corrigir.

Após todos os alunos terminarem a tarefa, expliquei como iria funcionar a atividade. Assim, coloquei uma questão a um aluno sobre a sua rotina e, após a sua resposta, solicitei-lhe que seleccionasse um colega e procedesse da mesma forma. Com esta metodologia, todos os alunos foram convidados a participar e, como tinham criado anteriormente as questões, participaram sem inibições.

Apesar de terem o suporte papel, solicitei que tentassem deixá-lo de parte antes do início da atividade, no entanto, alguns destes alunos ainda estão muito presos ao papel, porque lhes dá uma maior segurança. Mas, conforme a atividade se ia desenrolando, alguns alunos foram capazes de interagir naturalmente, o que é revelador de uma evolução na prestação dos mesmos. Deste modo, dado que alguns alunos já são capazes de se libertarem do suporte papel, nas restantes aulas terei de criar atividades que incentivem os alunos a interagir sem terem presente o suporte papel. Considero que alguns avanços têm sido verificados na prestação dos alunos, pois ao longo das aulas muitos deles já usam as expressões presentes nos marcadores de livros, justificando assim a pertinência dos mesmos.

2.2.4 Actividades de tiempo libre: “¿Qué estás haciendo? ¿Por qué no vamos a...?”

O começo da aula foi um pouco lento, pois alguns alunos chegaram atrasados, mas tenho a ressaltar, como positivo, que, à medida que foram chegando, pediam permissão para entrar na sala em espanhol, o que significa que ao longo das aulas já foram interiorizando esse hábito.

A primeira atividade da aula consistiu na leitura de um diálogo de uma conversação telefónica, presente na página 108 do manual adotado que servia de modelo para a atividade de interação oral que os alunos teriam de realizar. Neste sentido, foi solicitada a leitura do texto, seguindo-se a sua exploração. Após esclarecidas pequenas dúvidas de vocabulário, foi preenchido o esquema que se encontrava na mesma página de forma a resumir os principais momentos da conversa telefónica e que depois serviriam de apoio à realização da atividade de interação desta aula, que consistia numa conversa telefónica, entre dois amigos, em que um convida o outro para uma atividade de lazer. Este diálogo fornece aos alunos as expressões chave que poderiam usar.

Tendo sempre como finalidade a tarefa final, foi ainda projetado um exemplo de diálogo telefónico, criado por mim, semelhante ao diálogo que os alunos teriam de redigir. Neste diálogo, que tinha por título “¿Qué estás haciendo? ¿Por qué no vamos a...?” incluía a perífrase verbal estudada em aula (estar + gerúndio) e implicava que os alunos apresentassem uma proposta de atividade de tempo livre.

Com a leitura deste diálogo, pretendia-se que os alunos compreendessem a tarefa que teriam de realizar, criando um diálogo simples, com estruturas simples, e adequadas ao seu nível, e que fosse facilmente memorizado pelos mesmos. A apresentação do diálogo modelo torna-se pertinente nesta turma, por um lado, porque os alunos ainda estão no início do estudo desta língua estrangeira, por outro lado, servia para orientar o trabalho dos alunos e para que os mesmos não perdessem o objetivo da tarefa que era trabalhar os conteúdos das aulas anteriores, ao mesmo tempo que poderia ser um estímulo e um recurso que auxilia e fornece ideias aos alunos (Giovanni et al. 1996: 65). Com esta estratégia, não se pretendeu assim, minorar o trabalho dos alunos, pois foi-lhes dada a oportunidade para personalizar o seu trabalho.

Para a realização desta tarefa, forneci aos alunos um cartão com a proposta de resposta às perguntas: “¿Qué estás haciendo? ¿Por qué no vamos a...?”. Esta estratégia de trabalho teve

como finalidade levar os alunos a apresentarem propostas diferentes, sendo assim explorado o máximo de vocabulário relativo às atividades de ócio, dado que cada grupo abordava duas atividades diferentes e, para além disso, pretendia-se rentabilizar o tempo destinado à realização da tarefa e fazer com que os alunos não se dispersassem muito na discussão de ideias com o colega. Por outro lado, a apresentação do diálogo modelo, bem como dos cartões, justifica-se dado o nível de língua destes alunos, como referido anteriormente, bem como a sua faixa etária, daí que seja necessário o professor guiar o aluno na realização das tarefas, para depois de ultrapassada esta fase, ele ser capaz de alcançar uma produção mais natural e livre.

A imagem seguinte representa uma amostra das situações de comunicação que foram criadas:



Ilustração 3 – Instruções para a atividade de pares

Após a distribuição dos cartões, cada par deu início ao seu trabalho, começando pela escrita do diálogo que servia de suporte à sua dramatização em frente dos colegas. Deste modo, ao dar ao aluno ferramentas para realizar corretamente as atividades e ao dar-lhe tempo para organizar o seu discurso, estava a atribuir valor à sua dramatização, inculcando-lhes que se deviam esforçar por apresentar um bom trabalho aos colegas. Ao mesmo tempo que fui supervisionando o trabalho e esclarecendo as dúvidas dos alunos, incentivei-os a discutir as ideias na língua em estudo.

Esta proposta de interação oral promovia o trabalho cooperativo entre os alunos, uma vez que a atividade era realizada em pares. Por outro lado, comprovava se os alunos estiveram atentos aos conteúdos lecionados nas aulas anteriores e se os mesmos foram compreendidos. Para além do vocabulário, pretendia-se que os alunos praticassem o conteúdo gramatical lecionado.

Os alunos iniciaram prontamente a sua tarefa e foi possível observar o espírito cooperativo entre os diferentes pares, entreajudando-se na realização da tarefa. Sem grandes dificuldades, a tarefa foi cumprida, sendo apenas necessário corrigir algum erro ortográfico ou o uso incorreto de alguma palavra.

De seguida, os alunos memorizaram o seu texto antes das dramatizações. Chegado o momento de apresentar o trabalho à turma, os mais desinibidos ofereceram-se para serem os primeiros a apresentar e, com grande vontade, desempenharam o seu papel. Todos os alunos apresentaram o seu trabalho em frente à turma sem recurso ao suporte papel, como lhes foi solicitado. Uns mais desinibidos, outros mais tímidos, todos cumpriram os objetivos da tarefa.

Inicialmente, na planificação, apenas estava previsto iniciarem-se as apresentações, mas como os alunos não tiveram dificuldades na realização da atividade, foi possível terminar as dramatizações e ainda restou algum tempo no final da aula. Restando ainda dez minutos para terminar a aula, aproveitei para falar das apresentações dos alunos e, como forma de testar a atenção dos mesmos na apresentação dos colegas, decidi criar uma pequena atividade de interação que consistia em perguntar a um aluno qual a atividade de tempo livre que determinado par apresentou. Assim, selecionei um aluno e exemplifiquei o que se pretendia, pedindo-lhe que procedessem da mesma forma.

Com a inclusão desta atividade, não se verificou uma quebra no ritmo e no conteúdo da aula e a mesma tornou-se pertinente na medida em que testava a atenção dos alunos nas dramatizações. Além disso, criou-se mais um momento para os alunos usarem a língua em estudo, interagindo com os companheiros, pois o que tenho verificado é que os alunos, no diálogo entre eles, esquecem-se de usar a língua estrangeira.

Apesar de esta atividade não ter sido planeada, considero que resultou muito bem, pois os alunos, na generalidade, foram respondendo bem às questões dos colegas, o que revela que prestaram atenção às representações dos diálogos. Outro aspeto que convém ressaltar é que com a inclusão desta atividade, as apresentações, e conseqüentemente a sua escuta atenta, ganharam um outro sentido, pois o aluno foi questionado acerca das mesmas não sendo apenas um mero espectador.

Em suma, considero que os objetivos delineados para a aula foram atingidos e que os alunos se envolveram nas tarefas propostas e mostraram interesse nas mesmas. Como aspeto a melhorar, devo ter sempre uma atividade extra planeada para o caso as atividades da aula

serem realizadas pelos alunos em menos tempo do que o previsto, como se verificou na presente aula

2.2.4 ¡Nos vamos de compras!

Esta foi a última aula lecionada e estava inserida na temática das compras, pelo que, como atividade final de consolidação dos conteúdos aprendidos, pretendia-se que os alunos simulassem um diálogo, em pares, tendo como cenário uma determinada loja, sendo que um desempenharia a função de vendedor e o outro de cliente.

Para os alunos levarem a cabo esta atividade, questionei-os, inicialmente, sobre as expressões que eram necessárias para redigir o seu texto, sendo assim levado a cabo um diálogo professor / aluno, em espanhol, sobre os principais aspetos da conversação numa loja, os quais foram registados no quadro por um aluno. Com este diálogo inicial, verifiquei se os alunos interiorizaram os conteúdos lecionados ao longo da unidade didática e orientei-os para o trabalho que os mesmos teriam de realizar. Após este momento inicial, distribuí aos diferentes pares os cartões que continham algumas instruções para a realização do seu trabalho, nomeadamente o estabelecimento onde decorreria o seu diálogo, bem como algum vocabulário de possíveis produtos a comprar, como demonstra a ilustração que se segue:



Ilustração 4 – Cartões com instruções para o trabalho de pares

Apesar de ser fornecido aos alunos este vocabulário, os mesmos tinham liberdade de selecionar outro, desde que adequado ao contexto. Esta estratégia tinha como objetivo rentabilizar o tempo na sala de aula e, ao mesmo tempo, guiar o trabalho dos alunos, pois como referem Huertas e Montero (2001: 39) quando o professor dá demasiada liberdade aos alunos pode acontecer que os mesmos fiquem sem iniciativa, sem ideias, o que pode dificultar o seu desempenho e poderá inibi-los.

O momento seguinte foi dedicado à textualização do seu diálogo que serviu de suporte à apresentação dos alunos. Mesmo tendo sido facultado aos alunos a situação de comunicação, teriam de escolher, entre eles, o papel a desempenhar, tendo assim o controlo da interação e da informação a utilizar. Ao mesmo tempo, durante a realização da atividade, os mesmos são autónomos e só recorrem à ajuda do professor se assim o necessitarem.

Terminados os diálogos, e depois de se prepararem, os alunos dramatizaram o seu diálogo à turma. No final da apresentação de cada par, foram feitas algumas questões aos alunos sobre a apresentação dos colegas com o intuito de verificar a sua compreensão. Quando os diferentes pares iniciavam a sua apresentação, não mencionavam em que loja se iria passar

o seu diálogo pelo que os alunos teriam de estar atentos ao que diziam para compreender onde decorria a respetiva compra. Esta foi uma estratégia adotada para que alunos se mantivessem atentos, uma vez que, se ao aluno é pedida a tarefa de avaliar ou falar sobre aquilo que os outros fizeram, ele concederá maior importância e estará mais atento à atividade para ser capaz de falar sobre a mesma (Giovanni et al., 1996: 64).

Sendo esta a última aula, no final, foi passado um questionário aos alunos para obter o seu feedback acerca do trabalho que desenvolveram na aula, auscultando as suas dificuldades, o seu grau de empenho e motivação.

Na criação e implementação desta atividade, assim como as das aulas anteriores, tive em atenção os passos sugeridos por Cassany, Luna e Sanz, (2005) os quais mencionam que deve haver uma preparação meticulosa, ou seja, preparar os materiais e pensar no desenvolvimento da atividade e no espaço que se tem ao dispor. O segundo aspeto a considerar diz respeito às instruções que são fornecidas aos alunos para que eles compreendam o que se pretende com a atividade e esclareçam as suas dúvidas. A etapa seguinte tem que ver com o desenvolvimento da atividade por parte dos alunos enquanto o professor supervisiona o trabalho e responde a dúvidas que persistam. No final da atividade, procede-se à avaliação e correção da mesma, através do diálogo entre professor e alunos ou da ficha de reflexão ou autoavaliação a ser preenchida pelos alunos.

A escolha dos pares para a realização do trabalho seguiu a mesma lógica das aulas anteriores, ou seja, trabalharam com o colega que está na mesa ao seu lado, porém, como por vezes acontece, nem todos ficaram satisfeitos, e nesta atividade foi verificado que, pelo menos dois pares, mostraram desagrado por trabalhar com o seu companheiro, facto que não havia sido verificado em aulas anteriores. Dada esta situação, nestes pares não ocorreu propriamente uma atividade de interação, porque não foram capazes de partilhar as suas ideias e opiniões, verificando-se que, enquanto um redigia, o outro estava simplesmente a olhar. Neste sentido, o objetivo que se pretendia não foi alcançado nestes casos, dado que

Nas atividades interactivas, o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação. (Conselho da Europa, 2002:112)

Tal facto originou que nas suas apresentações fosse perceptível a falta de entusiasmo desses alunos, o que condicionou o seu rendimento. Na verdade, a motivação é um ingrediente

fundamental na realização de qualquer trabalho. Isso mesmo verifica-se nas aulas, pois, se os alunos estão motivados, realizam o trabalho com prazer, com entusiasmo e o seu grau de empenho é maior. Assim, se a motivação nos leva a interagir com diferentes interlocutores no nosso dia-a-dia, precisamos também dessa motivação para o contexto de sala de aula, no sentido de estabelecermos diálogo significativos com os diferentes intervenientes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Síntese avaliativa do projeto

Após a implementação do projeto, é possível retirar algumas conclusões referentes ao seu desenvolvimento. Para tal, proceder-se-á à análise dos documentos que foram criados, nomeadamente os dados recolhidos do questionário de avaliação da atividade de interação oral, (anexo 5), análise da grelha de observação da participação oral dos alunos, (anexos 3 e 4) e a análise do questionário final (anexo 6)

O questionário de avaliação da atividade de interação oral foi preenchido pelos diferentes pares na última aula que lecionei e tinha como objetivo obter o feedback dos alunos acerca da atividade que tinham realizado. Neste sentido, foi meu objetivo criar condições para que os alunos refletissem sobre o que aprenderam e a forma como ocorreu essa aprendizagem.

Relativamente à primeira questão do questionário, “¿Hemos comprendido la actividad?” a totalidade dos pares respondeu afirmativamente, revelando que compreenderam aquilo que lhes era solicitado. Para além de ser visível esse aspeto na ficha de autoavaliação, isso foi também perceptível aquando da realização da tarefa, momento em que apenas surgiram dúvidas pontuais, que foram esclarecidas ao par que as colocou ou para a turma, quando se julgou oportuno.

Na segunda questão “¿Hemos sentido dificultades en la actividad?” todos os alunos revelaram não sentir dificuldades na tarefa proposta. Para este número de respostas tão expressivo, penso que terá contribuído a forma como foi apresentada a atividade. Inicialmente, estabeleceu-se um diálogo com os alunos no sentido de fazer um levantamento das lojas que conheciam e das principais expressões necessárias para se estabelecer um diálogo, sendo estas registadas no quadro por um aluno. Além disso, o

cartão que foi entregue a cada par também continha informação pertinente para uma boa execução da tarefa.

Relativamente ao tempo destinado à realização do trabalho, que dizia respeito à terceira questão “¿Hemos tenido tiempo suficiente para escribir el diálogo y preparar la presentación oral?” os alunos afirmaram que o tempo que lhes foi concedido foi suficiente. Na verdade, só se procederam às dramatizações depois de cada par mencionar que terminara o seu trabalho. Neste tipo de atividades é imprescindível que os alunos tenham tempo suficiente para escrever e memorizar o seu texto, pois isso dar-lhes-á confiança na sua prestação em frente aos colegas.

O gráfico 12 espelha as respostas dos alunos, relativamente à pergunta número 4, que correspondia ao seu empenho por comunicar na língua em estudo

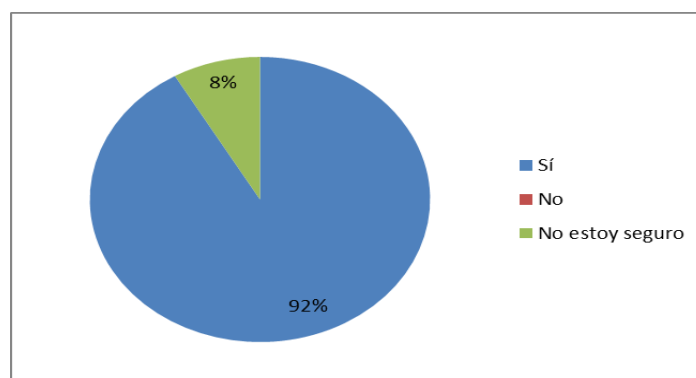


Gráfico 12 - ¿Nos hemos esforzado en hacernos entender mutuamente en lengua meta?

Apesar de uma parte significativa de alunos (onze pares) referir que se esforçou por dialogar com o seu companheiro na língua em estudo, penso que nem todos atingiram esse objetivo, pelo menos, foi visível na sala ao longo da atividade. Isto verificou-se, pois usar a língua materna torna o trabalho mais rápido, por isso, eles recorriam mais a esta na negociação e na discussão dos papéis e usavam a língua estrangeira para se referirem ao vocabulário e a estruturas soltas.

A pergunta número 5 pretendia apurar se os alunos, quando sentem dificuldades, recorrem à ajuda do professor:

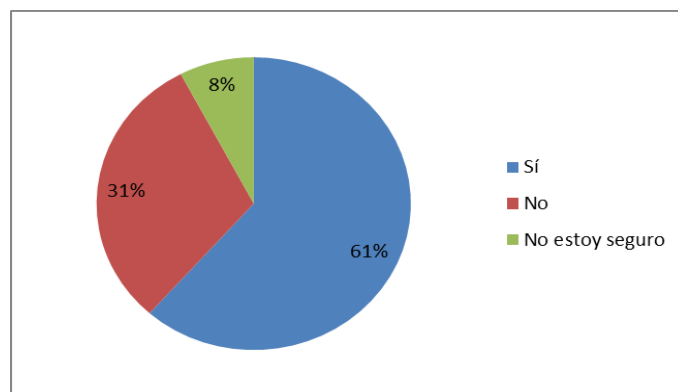


Gráfico 13 - ¿Hemos pedido ayuda cuando no sabíamos como decir o pronunciar algo?

Na resposta a esta questão, oito pares referiu que pede ajuda quando tem dificuldades e quatro pares mencionou que não pediu, o que pode revelar que estes alunos já conseguem entre si procurar soluções para as suas dificuldades, dado que, na aula, constatei, com agrado, que vários pares autonomamente, abriram os manuais na unidade temática para consultarem algum vocabulário e estruturas que necessitavam. Além disso, faziam-se acompanhar de uma ficha informativa / de trabalho que lhes tinha sido facultada em aulas anteriores.

Nas duas perguntas seguintes, os alunos foram questionados se gostaram de desenvolver a atividade de interação oral e tiveram de apresentar os motivos que justificavam as suas respostas. Dos treze pares questionados, onze respondeu afirmativamente e dois pares responderam que não gostaram de realizar a atividade. O gráfico seguinte espelha as razões apontadas pelos alunos que manifestou ter gostado de realizar a tarefa.

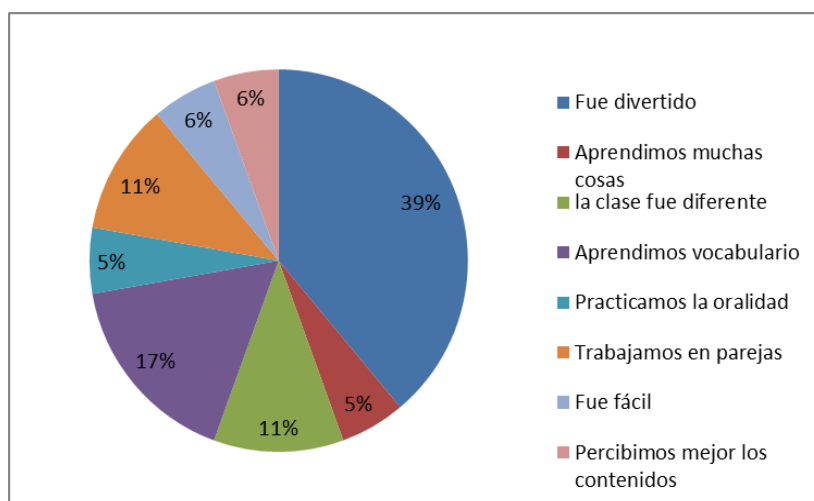


Gráfico 14 - ¿Nos ha gustado hacer esta actividad?

Como se pode observar, uma parte significativa de alunos menciona que gostou da atividade porque foi divertida. Em conversa com eles, percebi que esta resposta está relacionada

com o facto de neste tipo de aulas não estarem tão controlados pelo professor, pois, apesar de terem de cumprir a tarefa num tempo determinado, eles têm liberdade para gerir o seu tempo, estão mais à-vontade. Por outro lado, talvez possamos associar o facto de ser divertido realizar esta atividade a uma outra resposta dada pelos alunos que referiram que foi uma aula diferente, pois tudo o que é novidade, desperta a atenção dos alunos.

Outro dos motivos apontados é que podem aprender vocabulário, talvez o correto fosse dizer praticar o vocabulário, uma vez que a maior parte do vocabulário já foi falado nas aulas anteriores, sendo pouco o vocabulário novo que surge. A mesma percentagem de alunos também mencionou que gostou da atividade porque foi realizada em pares, posição que contrasta com os dois pares que respondeu à pergunta número 7: “No nos ha gustado hacer esta actividad porque...” que se justificou, mencionando que não gostam de trabalhar com o seu par.

Na última questão, pretendia-se que os alunos refletissem sobre o trabalho que realizaram e que tomassem consciência das suas dificuldades para as poderem ultrapassar com maior eficácia.

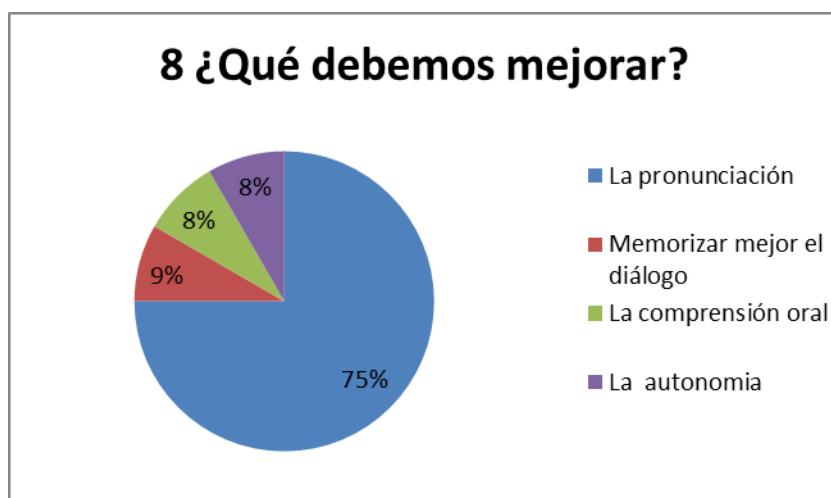


Gráfico 15 - ¿Qué debemos mejorar?

A maioria dos alunos apontou como maior dificuldade a pronúncia, na verdade, tratando-se de um nível inicial este é, sem dúvida, um aspeto que condiciona a participação dos alunos e que os leva, muitas vezes, a não participar porque têm medo de errar, preferindo não arriscar. Outra razão mencionada por um dos pares foi que deveriam ter memorizado melhor o diálogo, pois alguns alunos, talvez pelo nervosismo do momento e porque não tinham suporte papel, esqueceram-se de parte do seu diálogo. Perante tal situação, foram auxiliados pelo colega, improvisaram ou abreviaram o seu discurso. Um outro par referiu que deveria melhorar a

compreensão oral e penso, que neste caso, se estão a referir à compreensão dos trabalhos apresentados pelos colegas. Nesta situação, pode não se tratar de um aspeto que eles tenham de melhorar, mas sim os colegas, que apresentam o trabalho, os quais devem falar mais devagar e mais alto com que se façam perceber por toda a turma.

Por último, um par referiu que deveriam ser mais autónomos na realização das atividades. No geral, penso que os pares foram autónomos na realização da tarefa, raramente solicitaram ajuda, pois eles dispunham dos materiais necessários, como já referi anteriormente.

Relativamente aos dados resultantes da grelha de avaliação da participação oral, obtiveram-se os seguintes resultados:

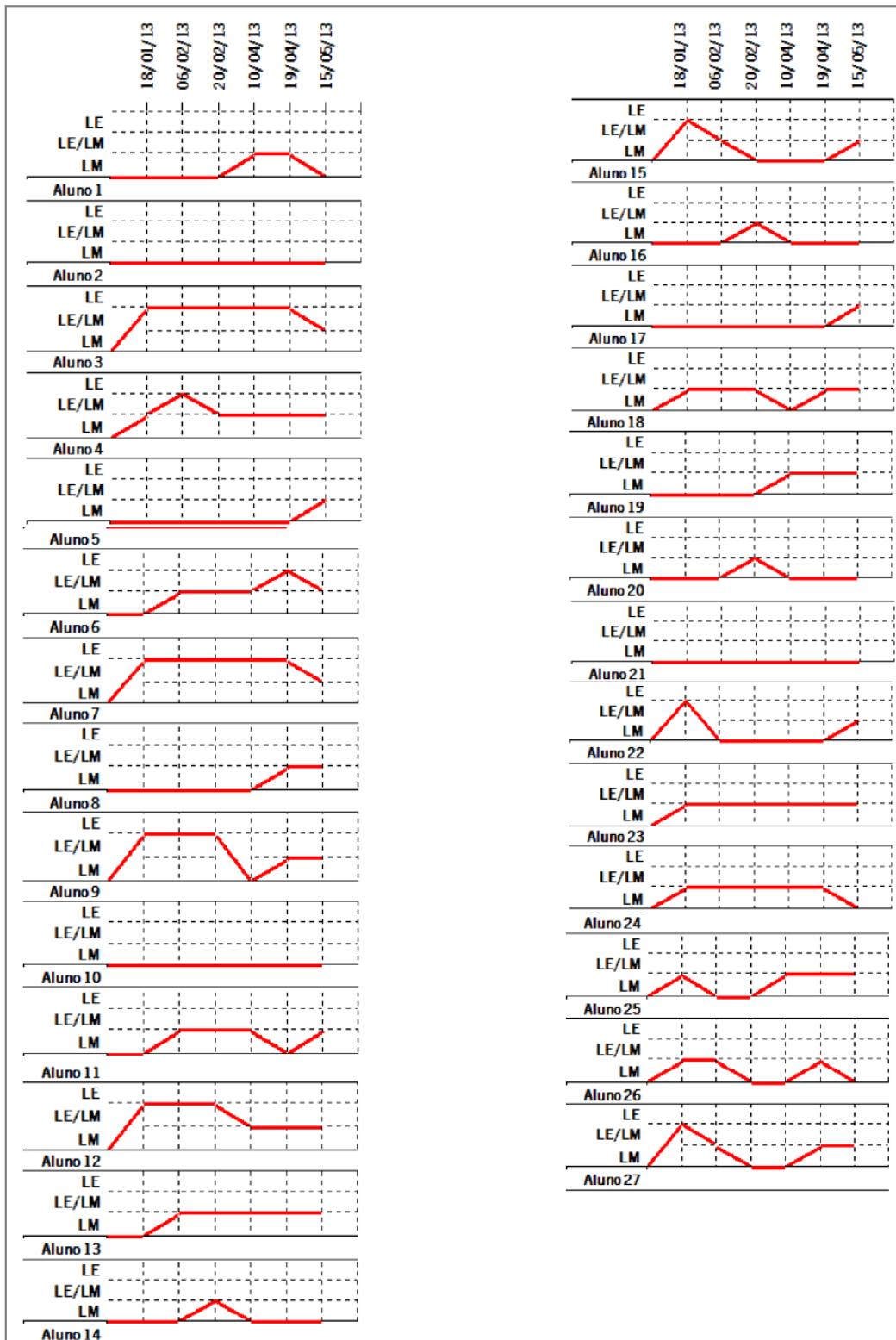


Ilustração 5 - Resultados da grelha de participação oral

Como se pode verificar nesta ilustração, os dados dizem respeito a seis momentos de observação distintos ao longo da implementação do projeto, referentes a cada um dos 27 alunos.

Para se compreender estes dados, é necessário referir que, quando o aluno participa na aula, ou seja, quando interage com o professor ou com os companheiros, pode fazê-lo usando a língua materna, a língua estrangeira ou as duas, misturando-as, e, ao comunicar em diferentes momentos, pode usar as diferentes opções, por isso, prevalece, para registo, a que utilizou mais vezes.

O seguinte gráfico ilustra os dados agrupados, tendo em conta os diferentes datas de registo, espelhando, na sua globalidade, a forma como os alunos participaram nas atividades.

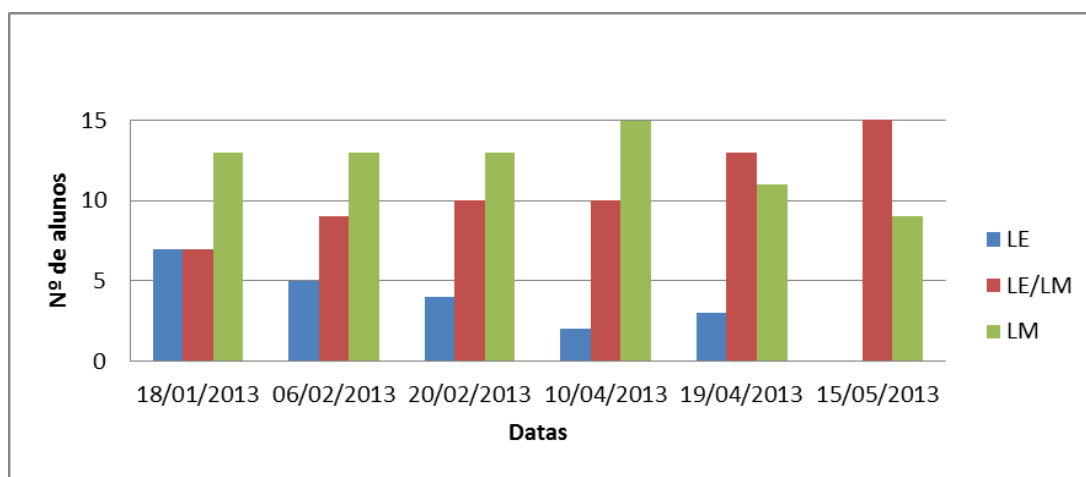


Gráfico 16 - Participação por aula

Como se pode verificar, a prestação dos alunos não foi regular, pois são verificadas várias oscilações ao longo do processo. Assim, num primeiro momento de registo, verificou-se que sete alunos participaram em língua estrangeira e o mesmo número misturou a língua materna com a língua estrangeira. Neste dia, treze alunos participaram em língua materna. No dia seis de fevereiro, o número de alunos que participou em língua estrangeira desceu para cinco, passando nove alunos a misturar as duas línguas e treze a usar a língua materna. No seguinte momento de observação, verifica-se que o número de alunos a usar a língua materna mantém-se, constata-se um novo decréscimo de alunos que usam a língua estrangeira, sendo agora apenas três, e dez alunos misturam as duas línguas para se comunicarem.

No dia dez de abril, quinze alunos expressaram-se em língua materna, dez misturaram o português e o espanhol e dois usaram a língua estrangeira. No quinto momento de análise, verifica-se que onze alunos usam a língua materna, três a língua estrangeira e treze misturam as duas. Por fim, no dia quinze de maio, última aula lecionada, verificou-se que nove alunos usaram

a língua materna como forma de comunicação, dezoito alunos interagiu recorrendo à sua língua materna e à língua estrangeira e nenhum aluno utilizou somente a língua em estudo.

Resumindo, o que se verificou foi que, pouco a pouco, ao longo da implementação do projeto, cada vez menos alunos foi usando o espanhol, exclusivamente, como língua de comunicação. No entanto, se prestarmos atenção aos dados relativos ao número de alunos que usa a língua materna, percebe-se que o mesmo sofreu um decréscimo. Em contrapartida, o número de alunos que combina as duas línguas no seu discurso aumentou para mais do dobro desde a primeira análise, o que é bastante significativo, uma vez que se trata de alunos num nível de iniciação.

Para se entenderem estes dados e compreender o decréscimo de alunos a usar a língua estrangeira, é necessário fazer uma análise das atividades que foram levadas a cabo com os alunos, pois considero que esse aspeto influiu de forma significativa nos resultados. Assim, nas primeiras observações, as atividades realizadas eram mais controladas e careciam de uma resposta breve e rápida (perguntas que o professor fazia sobre um texto, exploração de uma imagem, exercícios gramaticais, etc.) o que levava os alunos a participar, quer de forma voluntária, quer solicitados pelo professor e faziam-no mais frequentemente na língua em estudo. Nesta situação, era mais fácil para o aluno usar o espanhol, pois sentia-se apoiado pelo manual ou fichas de trabalho e, sendo a sua resposta breve, não necessitava de muita reflexão para organizar o seu discurso. O mesmo não se pode dizer das atividades de interação entre diferentes pares que predominaram nas últimas aulas, pois é mais fácil e cómodo para o aluno recorrer à sua língua para apresentar e debater as suas ideias, dado que se tratava de alunos que têm a mesma língua materna e estão ainda no início da aprendizagem da língua estrangeira. Do mesmo modo, é um facto inquestionável que a língua materna exerce influência na aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que “Aprender uma LE implica equacionar e testar hipóteses, identificar e resolver problemas, sendo assim impossível que o aluno faça tábua rasa da sua competência de comunicação na LM” (Vieira, 1998: 89)

O recurso ao trabalho de pares pensou-se que seria benéfico para os alunos, pois os mesmos sentir-se-iam mais apoiados a desenvolver as atividades, em especial, seria mais fácil apresentar o trabalho com um colega em frente à turma, pois assim as atenções estavam divididas. Neste ponto, penso que, o resultados foram positivos, pois mesmo os alunos menos participativos desempenharam bem o seu papel. Assim, verificou-se que o trabalho em pares incentivou o trabalho cooperativo entre os alunos, promoveu a discussão e a negociação de

pontos de vista, fomentou o diálogo entre os pares, assim como a interajuda e a autoconfiança. Deste modo, penso que esta modalidade de trabalho foi profícua e foi possível ao longo desta atividade, assim, como das demais realizadas e já comentadas anteriormente, verificar-se as vantagens apontadas por Sonsoles Fernández (2009:105), ao trabalho de pares, nomeadamente:

- “Favorece la comunicación (...),
- asegura la ejercitación de todos los alumnos,
- estimula al trabajo personal,
- ayuda a contrastar opiniones,
- los alumnos mutuamente e cuestionan, se ayudan y se corrigen,
- crea seguridad al comprobar las propias posibilidades, y al compartir los problemas,
- es la actividad ideal para los que tienen más miedo a arriesgarse y para los que tienen problemas de hablar en grupo.”

Apesar de o trabalho de pares ser bastante rentável numa aula de língua, como se pôde ver anteriormente, também acarreta alguns inconvenientes, que são comprovados pela análise dos dados, pois os alunos usaram como língua de comunicação a língua materna. Verificou-se, assim, um entrave ao uso do espanhol pelos alunos nas atividades de interação com os colegas.

Se analisarmos somente o processo de realização da atividade, podemos referir que o mesmo não decorreu de acordo com o que se tinha planeado inicialmente. No entanto, se observarmos o resultado final, podemos considerar que o objetivo foi cumprido, pois os alunos criaram os seus diálogos na língua em estudo e representaram os mesmos.

Antes de concluir a minha intervenção junto dos alunos do 7.º C solicitei-lhes o preenchimento de um questionário final, que, à semelhança do questionário que preencheram sobre o trabalho realizado em pares, lhes permitiu refletir sobre a importância das atividades de oralidade levadas a cabo ao longo das aulas, mas desta vez essa reflexão foi feita individualmente. Do mesmo modo, este questionário serviu para refletir sobre o trabalho que realizei com os alunos e compreender de que modo o mesmo foi ou não benéfico para a sua aprendizagem desta língua estrangeira e compreender se as dificuldades iniciais foram ultrapassadas.

Os dados obtidos são de seguida apresentados e comentados, ressalvando que este inquérito foi apenas respondido por 24 alunos. Relativamente à primeira questão, um

número bastante significativo de alunos considerou que ao longo das aulas participou nas atividades de forma voluntária, como está espelhado no seguinte gráfico:

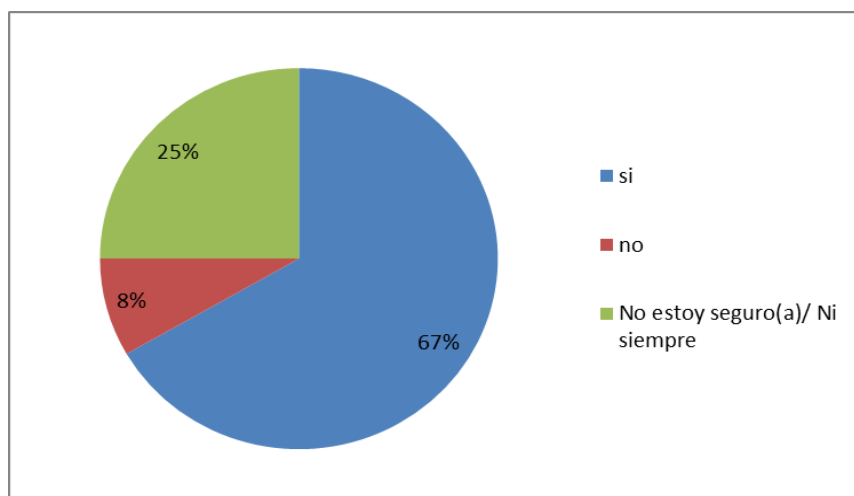


Gráfico 17 - ¿Has participado en la clase de forma voluntaria?

Como já tive oportunidade de referir anteriormente, esta turma é composta por alunos participativos, por isso, penso que estes dados são significativos do empenho e colaboração dos alunos ao longo do projeto. Na leitura destes dados, posso inferir que as atividades propostas motivaram a participação dos alunos. Nesta questão, não está explícito se essa participação é feita em língua estrangeira ou materna, o que poderá também ter influenciado a resposta positiva dos alunos.

Na segunda pergunta do questionário, pretendia-se saber se os alunos compreenderam a utilidade das atividades realizadas e a totalidade dos mesmos respondeu afirmativamente.

Quando questionados sobre a utilidade dos marcadores no desenvolvimento da sua participação oral, as opiniões dividem-se.

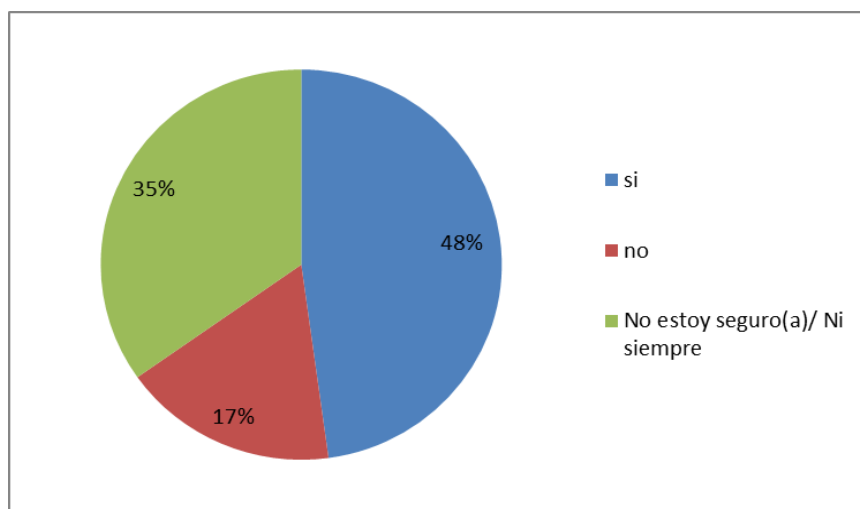


Gráfico 18 - ¿Los marcadores te han ayudado en tu participación oral en clase?

Como se pode observar no gráfico 18, o número de alunos que responde positivamente é maior, no entanto, é também significativo o número de alunos que respondeu de forma negativa (4 alunos). Neste aspeto devemos ter presente que os marcadores apenas continham informação base para a comunicação na sala de aula, apenas os dotavam de conhecimentos para as suas necessidades de interação básicas, pois o objetivo dos mesmos era proporcionar uma comunicação autêntica na sala de aula, desde os primeiros dias de aprendizagem. Deste modo, a sua finalidade era inculcar nos alunos a utilização da língua estrangeira nas situações rotineiras da aula, para os dotar de confiança e motivação para depois o fazerem com discursos mais elaborados e terem a iniciativa de participarem autonomamente. Penso que esse objetivo primário foi alcançado, pois a maior parte dos alunos habituou-se a usar essas expressões e com à vontade, no entanto, há ainda alunos que ainda não inculcaram o hábito de procurar as respostas para as suas dificuldades, dado que na maioria dos casos dispõem do vocabulário que precisam, só têm de recorrer aos seus apontamentos, manual ou fichas informativas, pois é mais simples recorrer à língua materna, dado que os restantes colegas os compreendem. Deste modo, podemos relacionar esta situação com os dados obtidos na grelha de participação oral dos alunos, na qual se verificou que, quando os alunos estão a trabalhar em pares, usam, preferencialmente, a língua materna para interagir.

Porém, há que valorizar o facto de 12 alunos responderem que os marcadores os ajudaram na sua participação oral, pois se conseguirmos motivar alguns alunos a recorrer à informação que têm ao seu alcance para comunicar na língua estrangeira e se fizerem valer dessa estratégia ao longo das aulas, podemos considerar o nosso empenho válido.

As opiniões acerca das atividades orais realizadas na aula dividem-se, no entanto, prevalece a opinião de que as atividades os ajudaram a falar em espanhol:

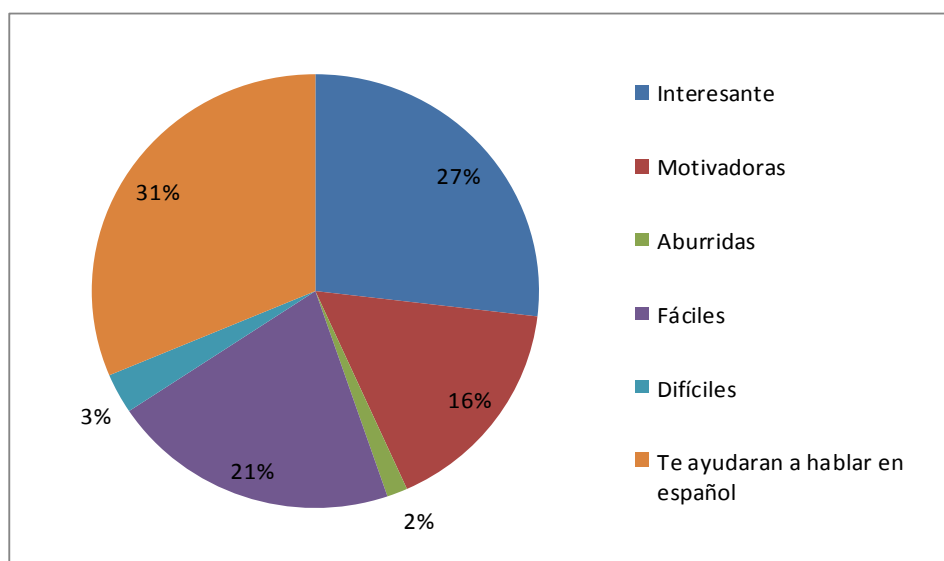


Gráfico 19 - ¿Cuál es tu opinión de las actividades orales que has hecho en las clases?

Assim, como se pode observar no presente gráfico, um número considerável de alunos mencionou que as atividades realizadas os ajudaram a falar em espanhol. Este número é bastante significativo e atesta a importância e o impacto que este projeto teve junto dos alunos. Em segundo lugar, os alunos mencionaram que as atividades foram interessantes e para isso contribuiu, com certeza, o facto de as mesmas terem sido criadas e adaptadas à turma em questão. Neste sentido, tendo em conta a sua faixa etária, privilegiei o uso de imagens, cor, materiais manipuláveis, como os cartões com as instruções para motivar os alunos e despertar o seu interesse nas atividades. Penso que também associado a este aspeto, 14 alunos revelaram que as atividades eram fáceis, pois houve sempre a preocupação de os preparar para a sua execução, dado que todas as atividades seguiam a mesma sequência: fase da pré-atividade, na qual era apresentado aos alunos um modelo da atividade e eram definidos os objetivos; na fase seguinte os alunos realizavam a tarefa com a supervisão do professor e, por fim, apresentavam os seus trabalhos à turma, sendo comentados no final.

Ainda nesta linha de pensamento, 11 alunos responderam que as atividades eram motivadoras. Para tal, creio que foi preponderante o uso de imagens, os cartões e serem criadas situações de comunicação distintas para cada par, pois, como cada par desempenhava um papel diferente, penso que foi mais motivador e interessante para os alunos, em especial, no momento das dramatizações, altura em que descobriam os papéis desempenhados pelos demais colegas.

Por último, de referir que para 2 alunos as atividades foram difíceis e 1 aluno mencionou que as mesmas foram aborrecidas. Como se privilegiou o trabalho de pares, se o aluno não se sentia à vontade para trabalhar com o seu companheiro, vai encarar a atividade como algo aborrecido ou difícil, pois, se não houver companheirismo, interajuda e diálogo, as dificuldades serão maiores.

O gráfico seguinte ilustra as respostas dos alunos à questão em que se pretendia apurar as suas maiores dificuldades na realização das tarefas.

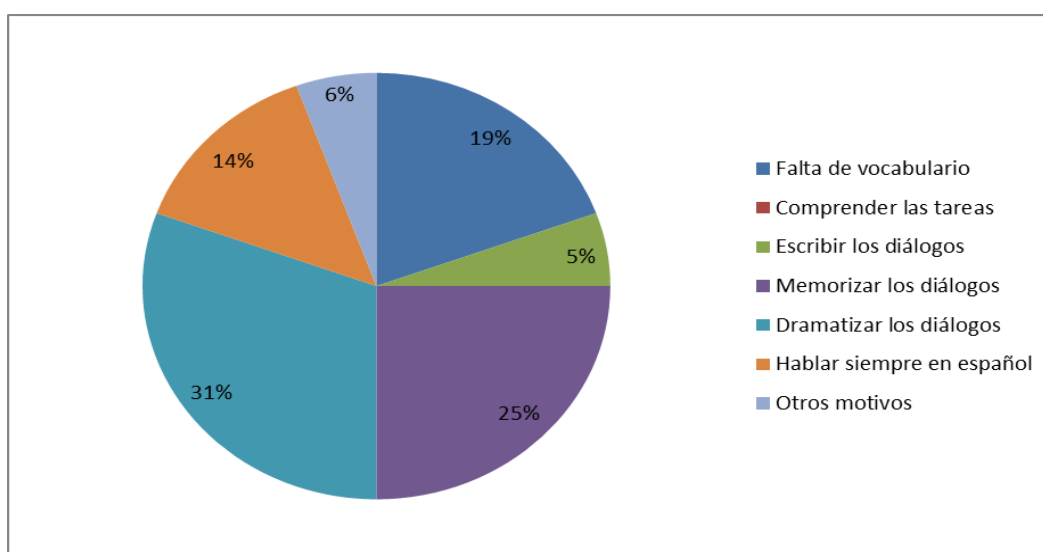


Gráfico 20 - ¿Cuáles han sido tus mayores dificultades en las actividades?

Como se pode verificar, para estes alunos a menor dificuldade foi escrever os diálogos, o que demonstra que estão a evoluir na sua aprendizagem e a sentir-se mais confiantes em usar a língua estrangeira na escrita, o que também é justificável pelo facto de lhes serem dados materiais, aos quais podem recorrer para realizar essa tarefa. Para além deste aspeto, de ressaltar que apenas cinco alunos encarou ser uma dificuldade falar sempre em espanhol, o que denota que algumas barreiras já foram derrubadas e estes alunos estão mais à vontade para usar a língua em estudo.

Como maior desafio, os alunos referiram dramatizar os diálogos. Na verdade, ficar em frente à turma e a falar outra língua não é tarefa fácil para muitos alunos, em especial, para aqueles que são mais reservados e tímidos. Outra das dificuldades apontadas foi a de memorizar os diálogos e para 7 alunos a falta de vocabulário consistiu uma barreira, porém considero que os mesmos dispunham do vocabulário essencial para uma boa execução das atividades. Assim, penso que dois motivos estão na origem desta resposta: os alunos não estão habituados a procurarem, entre os recursos disponíveis o material de que necessitam,

esperando que seja o professor a dar resposta às suas dificuldades, como já salientado anteriormente; por outro lado, alguns destes alunos gostavam de inovar, de apresentar coisas diferentes, mas para tal necessitavam de mais vocabulário, em muitas situações de vocabulário superior ao seu nível de aprendizagem.

Por último 2 alunos apresentaram outros motivos, referindo que tiveram dificuldades em escrever algumas palavras e na pronúncia aquando das apresentações.

Na última questão deste inquérito, os alunos teriam de referir se as atividades realizadas os ajudaram a desenvolver a sua expressão oral e, como se pode ver pelo presente gráfico, vinte e dois alunos responderam afirmativamente e dois alunos revelam não terem certeza se as mesmas contribuíram para a melhoria da sua participação oral.

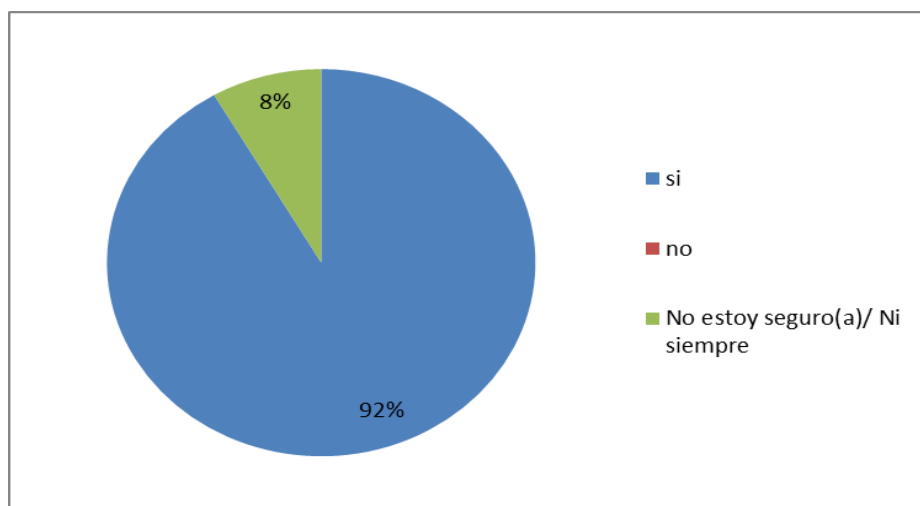


Gráfico 21 - ¿Las actividades propuestas te han ayudado a desarrollar tu expresión oral?

Nesta questão, foi solicitado que os alunos justificassem a sua resposta e os dois alunos que respondem não ter a certeza do contributo destas atividades para o desenvolvimento da sua expressão oral não justificou a sua resposta, o que também se verificou em alunos que respondeu afirmativamente. Entre os alunos que justificou a sua resposta, 7 afirmaram que as tarefas levadas a cabo os ajudou a adquirir novo vocabulário, 3 apontam uma melhoria na sua pronúncia e, com o mesmo número de respostas (uma para cada opção) referiram: evolução na disciplina, à-vontade em falar frente aos colegas e que esta estratégia de aprendizagem se tornou mais divertida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na implementação deste projeto de investigação-ação, elaborei atividades que tinham como finalidade levar os alunos a expressarem-se de forma adequada na língua em estudo e foi meu objetivo proporcionar momentos de interação entre os alunos para que os mesmos tivessem um papel mais ativo na sua aprendizagem. No entanto, no início do processo, as atividades levadas a cabo não surtiram os efeitos desejados, uma vez que os alunos mais tímidos inibiam-se de participar. Para ultrapassar este obstáculo, recorri ao trabalho de pares e de grupo e constatei que os alunos se sentiam mais apoiados e já não demonstravam tanto receio em participar. Este aspeto verificou-se, claramente, nas dramatizações dos diálogos que foram criados pelos alunos, pois todos os alunos participaram de forma ativa.

Além do aspeto mencionado anteriormente, outras estratégias tiveram de ser repensadas e atividades foram reformuladas à medida que obtinha um maior conhecimento da turma em questão. Assim, compreendi que a delineação de estratégias e a criação de atividades adequadas aos alunos é crucial para despertar a participação dos alunos e, conseqüentemente, obter resultados satisfatórios. Para tal, foi necessário ter presente vários aspetos na altura de elaborar as tarefas: serem significativas para os alunos; tratarem de temas do seu interesse; darem oportunidade aos alunos para expressar a sua opinião, ou seja, deixar a sua marca pessoal; e o grau de dificuldade ser progressivo.

O impacto deste projeto de investigação-ação está patente nos trabalhos realizados pelos alunos. Os alunos mostraram-se recetivos às propostas de trabalho apresentadas, mas com diferentes níveis de envolvimento nas mesmas, sendo que participavam mais ativamente quando apoiados por algum suporte e revelam maior resistência, ou recorrem à língua materna, quando lhes é exigido um discurso mais elaborado. Porém, verificou-se uma evolução ao longo das aulas, mesmo os alunos mais tímidos, que revelaram não gostar de participar nas aulas, mostraram-se recetivos e empenhados na realização das tarefas propostas. Através dos resultados obtidos, e apesar de os mesmos não serem tão satisfatórios quanto o esperado, constata-se que este projeto foi significativo para os alunos, pois tiveram um papel ativo na sua aprendizagem, sendo que o trabalho cooperativo foi fulcral para que os mesmos se tornassem agentes ativos do seu processo de aprendizagem e não consumidores passivos dos conteúdos transmitidos pelo professor. Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer com os mesmos, uma vez que desenvolvimento das habilidades de expressão oral requer um trabalho continuado, de longa duração e complexo e a autonomia na aprendizagem é um processo de

perseverança que se vai alcançando gradualmente. Deste modo, este projeto representa apenas um pequeno contributo, uma vez que em tão pouco tempo é impossível tratar desta questão na sua plenitude, mas os primeiros passos foram dados, o que é bastante significativo, pois foi despertado nos alunos o interesse pela disciplina, sendo foi notório o seu interesse e vontade de aprender.

Realizar este trabalho foi muito enriquecedor para a minha formação, permitindo-me refletir ao longo de todo o processo sobre minha prática, adaptando-a às necessidades dos alunos e tendo sempre como meta a sua autonomia. Apesar de não ser esta a minha primeira experiência no ensino, considero que aprofundei os meus conhecimentos e desenvolvi estratégias investigativas. Assim, a consulta de literatura especializada, os diálogos estabelecidos com o orientador, o supervisor e a colega de estágio contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABADIA, P.M. (2004). Del enfoque nocio-funcional a la enseñanza comunicativa. In *Vademécum para la formación de Profesores. Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 868-714. Madrid: SGEL.
- ANDRADE, A. & SÁ, M. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*, Rio Tinto: Edições Asa.
- ARNOLD, J. & FONSECA, M. C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. In Ruhstaller, S. & Lorenzo Berguillos, F. (coord.) *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, pp. 45-60. Madrid: Editorial Edinumen.
- BARALO, M. (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/ LE*, Carabela, n.º 47.
- BIZARRO, R. (2004). Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E (3.º ciclo do ensino Básico): alguns percursos para a autonomia. In Greenfield, J. (org.) *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educacionais*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- CARDOSO, A. M.; PEIXOTO, A. M.; SERRANO, M. C. & MOREIRA, P. (1996). O Movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*, pp. 63-88. Porto: Porto Editora.
- CASSANY, D.; LUNA, M. & SANZ, G. (2005). *Enseñar Lengua*, Barcelona: Editorial Graó.
- CASTRO, R. (1991). *Aspetos da interação verbal em Contexto Pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- FERNANDÉZ, S. (2009). *Dinámicas de comunicación en el aula*. Expolingua, 1999.
- FERNANDEZ LÓPEZ, M. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. In *Vademécum para la formación de Profesores. Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 715-734. Madrid: SGEL
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ CASTILLA, M. & SIMÓN BLANCO, T. (1996). *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.

- GÓMEZ, R. P. (2004). La expresión oral. In *Vademécum para la formación de Profesores. Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 879-898. Madrid: SGEL.
- HUERTAS, J.A & MONTERO, I. (2001). *La interacción en el aula: aprender con los demás*, Buenos Aires, Editorial Aique.
- JIMÉNEZ RAYA, M. J., LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogía para la Autonomía en la Enseñanza de Lenguas en Europa: Hacia un Marco Teórico para el Desarrollo del Aprendiz y del Profesor*, Dublin: Authentik.
- LIMA, J. A., PACHECO, J. A. (orgs.) (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- LITTLEWOOD, W (1994). *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*, Barcelona: Edições Paidós Ibérica, S.A.
- LOPES, J., Silva, H.S. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*, Lisboa: Lidel.
- LORENZO BERGUILLAS, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/ LE. In *Vademécum para la formación de Profesores. Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 305-328. Madrid: SGEL.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Metas de Aprendizagem 3.º ciclo – Espanhol LEII*, disponível em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-deaprendizagem/_/metas/?area=40&level=6 (consultado 20-01-13)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de Espanhol - Programa e Organização Curricular. Ensino Básico. 3º Ciclo*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, E.P.
- MORGADO, J. C. (2004). *Manuais escolares. Contributos para uma análise*, Porto: Porto Editora
- MOREIRA, L., MEIRA, S., & MORGÁDEZ, M. (2012). *Pasapalabra 7*, Porto: Porto Editora.
- PISONERO DEL AMO, I. (2004). La enseñanza del español a niños y niñas. In *Vademécum para la formación de Profesores. Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 1279-1302. Madrid: SGEL.

PROJETO EDUCATIVO ESCA (2010). Disponível em http://www.esec-carlos-amarante.rcts.pt/docs/pe_2010_13.pdf.

SÁNCHEZ CANO, M. (2005). La conversación en el aula. In Barragán, C. et al. *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, pp. 81–92. Barcelona: Editorial Graó.

SANCHES, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

ANEXOS

Anexo 1: Questionario inicial – El aprendizaje y yo



ESCOLA SECUNDÁRIA CARLOS AMARANTE

Curso: 2012/2013

El aprendizaje y yo

Rellena el siguiente cuestionario que te ayudará a reflexionar un poco sobre tu proceso de aprendizaje de la lengua española.

EL ESPAÑOL Y YO

1. ¿Por qué has elegido la asignatura de español? Puedes señalar varias opciones.

- Me parece fácil aprenderla.
- Tengo mucha curiosidad en conocer la lengua y la cultura.
- Me parece importante dominar la lengua de nuestro único país vecino.
- Porque pretendo seguir estudios en España.
- Porque no me gusta ni al inglés ni al francés.
- Porque está de moda.
- Porque ha sido la opción de mis compañeros.
- Porque me la han sugerido.
- Porque quiero contactar con hispanohablantes en su propia lengua.
- Otras razones: _____

2. ¿Qué tipo de actividades prefieres hacer en la clase de español? Puedes señalar varias opciones.

- Escribir
- Hablar
- Leer
- Escuchar
- Investigar
- Discutir ideas
- Juegos de roles

2.1. ¿Cómo prefieres llevar a cabo esas actividades?

- Solo/a
- En parejas
- En grupos
- Con toda la clase

2.2. ¿Utilizando qué medios?

- Manual
- Cuaderno
- Pizarra
- Ordenador sin internet
- Ordenador con internet
- Vídeos
- Canciones
- Películas
- Otros medios: _____

3. ¿Qué dificultades sientes en el aprendizaje del español?

- Ningunas
- Me cuesta entender lo que leo
- Me cuesta entender lo que escucho
- Me resulta difícil escribir sin errores
- Me resulta difícil hablar en español

3.1. ¿Qué tipo de actividades pueden hacer los profes para ayudarte a superar tus dificultades?

- Hablar más despacio
- Hablar más claro
- Más cosas que leer
- Más ejercicios de gramática
- Más ejercicios de interpretación
- Más ejercicios de investigación
- Más ejercicios de escritura
- Más deberes de casa
- Promocionar discusiones entre todos
- Utilizar el internet
- Otras: _____

4. ¿Cómo clasificarías tu grado de participación (oral) en la clase de español?

- Nunca; Casi nunca; Pocas veces; Frecuentemente; Muchas veces; Siempre

5. ¿Cómo evalúas tu aprendizaje?

- A través de las notas que me dan los profes
- Hago ejercicios de mi propia iniciativa para saber si domino las materias
- Comparo mis conocimientos con los de mis compañeros
- Hago las actividades de autoevaluación de los manuales
- Otras: _____

RECURSOS QUE UTILIZO PARA APRENDER

6. ¿Utilizas el internet? Puedes señalar varias opciones.

- No, nunca
- Sólo en casa
- Sólo en la escuela

En casa y en la escuela
En todas partes

7. ¿Para qué utilizas el internet?

- Correo electrónico
- Redes sociales
- Investigar información para la escuela
- Investigar cosas de mis intereses personales
- Buscar videos/música/películas
- Estudiar
- Juegos
- Otros: _____

8. Además del ordenador, ¿utilizas otra herramienta tecnológica para aprender/estudiar? ¿Cuál(es)?

- Ipod
- Ipad
- Móvil
- Notebook
- Otros: _____

Muchas gracias por haber leído (y contestado a) estas preguntas.
La profe, Daniela Lago

Anexo 2: Questionario sobre a oralidade - La participación oral en clase y yo



ESCOLA SECUNDÁRIA CARLOS AMARANTE

Curso: 2012/2013

La participación oral en clase y yo

Rellena el siguiente cuestionario que te ayudará a reflexionar un poco sobre tu participación en la clase de español.

1. ¿Qué actividades de comunicación oral te gusta más hacer en clase?

- Escuchar grabaciones
 - Hacer juegos de roles
 - Hacer debates
 - Trabajar en parejas
 - Trabajar en grupos
 - Presentar oralmente los trabajos
 - Escuchar canciones
 - Otras actividades
- _____

2. ¿Cuándo participas normalmente?

- Sólo cuando el profe me pregunta directamente algo
- Sólo cuando tengo dudas
- Cuando quiero compartir información
- Cuando quiero aportar algo nuevo

3. ¿Cómo participas oralmente?

- Levanto el brazo y espero mi turno
- Simplemente hablo
- Hablo sólo cuando nadie más está hablando
- Hablo cuando otros están hablando
- A veces interrumpo al profe
- Nunca interrumpo al profe
- Hablo calma y ordenadamente

4. ¿Cómo te gustaría que fuese la participación oral?

- Todos deberían esperar su turno y hablar uno a la vez
- Todos deberían hablar calma y ordenadamente
- Cada uno debería hablar cuando quisiese
- Debería ser posible interrumpir al profe
- Todos deberían ser indicados por el profe para participar oralmente

5. ¿Qué dificultades sientes en la participación oral en clase? Puedes señalar varias opciones.

- Falta de vocabulario

- No tengo interés en las actividades
 - No tengo motivación para participar
 - Miedo de equivocarme
 - Timidez
 - No me gusta hablar delante de mis compañeros
 - Tengo vergüenza
 - Otros motivos:
-

6. Antes de hablar no sabes una o varias palabras, ¿qué haces?

- Me callo
- Lo veo en casa
- Le pregunto a un compañero en clase
- Le pregunto a un compañero fuera de la clase
- Le pregunto al profesor
- Hablo igual y uso el portugués
- Hablo igual y uso otra(s) palabra(s)
- Hablo igual con errores

7. Cuando hablas, quieres que el profesor te corrija...

- Enseguida, delante de la clase
- Enseguida en mi lugar, discretamente
- Después de la actividad, delante de la clase
- Después de la actividad en mi lugar, discretamente
- Más tarde, sólo con el profesor
- En el pasillo durante la pausa
- Por correo electrónico
- No quiero que me corrija, prefiero buscar yo la información
- Prefiero escuchar a los demás (incluso al profesor) y ver si yo me equivoco o no
- No quiero que me corrija nunca

Muchas gracias por haber participado, contestando a estas preguntas.
La profe, Daniela Lago

Anexo 4: Grelha de observação da interação (trabalho de pares)

Grelha de observação da participação oral na aula

Data: _____ Tipologia do Exercício _____

Aluno	O aluno expressa-se...		
	na língua estrangeira	misturando a LE e a LM	na língua materna

Observações:

Anexo 5: Questionário sobre a interação oral



ESCOLA SECUNDÁRIA CARLOS AMARANTE

Curso: 2012/2013

Evaluación de la actividad de interacción oral

Pareja formada por _____ y por _____ Fecha _____

1. ¿Hemos comprendido la actividad?

Sí No No estoy seguro(a)/ Ni siempre

2. ¿Hemos sentido dificultades en la actividad?

Sí No No estoy seguro(a)/ Ni siempre

3. ¿Hemos tenido tiempo suficiente para escribir el diálogo y preparar la presentación oral?

Si No No estoy seguro(a)/ Ni siempre

4. ¿Nos hemos esforzado en hacernos entender mutuamente en lengua meta?

Si No No estoy seguro(a)/ Ni siempre

5. Hemos pedido ayuda cuando no sabíamos como decir o pronunciar algo?

Si No No estoy seguro(a)/ Ni siempre

6. Nos ha gustado hacer esta actividad porque _____

7. No nos ha gustado hacer esta actividad porque _____

8. ¿Qué debemos mejorar?

Muchas gracias por haber participado, contestando a estas preguntas.

La profe, Daniela Lago



ESCOLA SECUNDARIA CARLOS AMARANTE

Curso: 2012/2013

La participación oral en clase y yo

Rellena el siguiente cuestionario que te ayudará a reflexionar un poco sobre tu participación en las clases de español.

1. ¿Has participado en la clase de forma voluntaria?

Sí No No estoy seguro(a)/ Ni siempre

2. ¿Has comprendido la utilidad de las tareas?

Sí No No estoy seguro(a)/ Ni siempre

3. ¿Los marcadores te han ayudado en tu participación oral en clase?

Sí No No estoy seguro(a)/ Ni siempre

4. ¿Cuál es tu opinión de las actividades orales que has hecho en las clases?

- Interesantes;
- Motivadoras;
- Aburridas;
- Fáciles;
- Difíciles;
- Te ayudaran a hablar en español;
- No te ayudaran a hablar en español.

5. ¿Cuáles han sido tus mayores dificultades en las actividades?

- Falta de vocabulario;
- Comprender las tareas;
- Escribir los diálogos;
- Memorizar los diálogos;
- Dramatizar los diálogos;
- Hablar siempre en español.
- Otros motivos: _____

6. ¿Las actividades propuestas te han ayudado a desarrollar tu expresión oral?

Sí No No estoy seguro(a)/ Ni siempre

Justifica tu respuesta _____

Muchas gracias por haber participado, contestando a estas preguntas. La profe, Daniela Lago

