



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Hugo Alexandre da Costa e Sousa

**No palco da comunicação: trabalhar a
oralidade com atividades de representação**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Hugo Alexandre da Costa e Sousa

No palco da comunicação: trabalhar a oralidade com atividades de representação

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Flávia Vieira
e da
Doutora Ana María Cea Álvarez

outubro de 2013

Declaração

Hugo Alexandre da Costa e Sousa

hugo_alexandre8@hotmail.com

B.I:13590072

No palco da comunicação: trabalhar a oralidade com atividades de representação

Orientadoras:

Doutora Flávia Vieira

Doutora Ana María Cea Álvarez

Ano de conclusão: 2013

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

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

Universidade do Minho, Outubro de 2013

Assinatura: _____

Agradecimentos

A todos os que, durante o meu percurso académico, me apoiaram dando-me alento e condições para estudar independentemente dos reveses.

Dos acima citados merecem especial apreço e atenção os meus pais, pelos vários sacrifícios que fizeram, especialmente nos últimos tempos que, para além de difíceis economicamente, se tornaram ainda mais difíceis devido ao cancro que atacou o meu pai. O meu irmão e a minha namorada pelo apoio dado e pela atenção que me despendem sempre que preciso e lhes peço. Os meus amigos de longa data que sempre me acompanham.

Agradeço também às minhas orientadoras e supervisoras, sem as quais não seria possível a intervenção realizada e também pelas aprendizagens que promoveram.

Por fim agradeço à escola onde tão bem recebido fui e às turmas onde decorreu a minha intervenção pelo trabalho realizado, pela compreensão e disponibilidade demonstradas.

No palco da comunicação: trabalhar a oralidade com atividades de representação

Hugo Alexandre da Costa e Sousa

Relatório de Estágio

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

Universidade do Minho – 2013

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito da realização do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e pretende descrever e analisar um projeto de intervenção pedagógica supervisionada, o qual teve como objetivo principal o desenvolvimento da competência de oralidade utilizando, de uma forma sistemática, atividades de dramatização numa turma de Inglês (9º ano) e numa turma de Espanhol (8º ano). Nem sempre se atribui o tempo e a dedicação necessárias ao desenvolvimento da oralidade na sala de aula ainda que a sua importância na aquisição da competência de comunicação seja um dado adquirido. O projeto que aqui se relata apresenta-se como um exemplo para contrariar esta falta de investimento.

Os objetivos do projeto foram os seguintes: 1) Conhecer as representações e práticas iniciais dos alunos no âmbito da competência de interação oral (capacidades, dificuldades, atitudes); 2) Criar espaços de representação como forma de desenvolvimento da competência de interação oral e de aproximação da língua usada em sala de aula àquela que se usa fora dela em contextos comunicativos; 3) Desenvolver nos alunos a capacidade de refletir sobre a sua aprendizagem de forma a promover a sua capacidade de autorregulação, com enfoque na interação oral; 4) Analisar o desempenho/evolução dos alunos nas atividades de interação oral; 5) Avaliar o valor educativo (potencialidades e limitações) da intervenção na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional reflexivo do professor.

Estes objetivos, tal como todo o projeto, assentam numa fase inicial de observação dos contextos, nos documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras em Portugal, nomeadamente os programas das duas disciplinas e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, e também na literatura especializada.

Uma vez definidos os objetivos, procedeu-se à planificação de estratégias de intervenção, nas quais se inserem as atividades de *Role-Play/ Juego de Rol*, e à construção de instrumentos de recolha de informação relativamente à perceção dos alunos acerca das suas próprias competências e dificuldades na oralidade. Ao longo da intervenção foram utilizados instrumentos de autorregulação da aprendizagem, no sentido de avaliar as atividades desenvolvidas. Os resultados revelam que a transparência das práticas, a inclusão dos alunos na negociação de objetivos para a sua aprendizagem e a promoção de momentos de reflexão e de autorregulação em sala de aula, características associadas a uma pedagogia para autonomia, bem como a utilização de atividades que promovam a aproximação da língua utilizada em sala de aula àquela utilizada em situações reais, como se prevê no enfoque comunicativo do ensino de línguas, levam a um maior empenho por parte dos alunos, favorecem a utilização de estratégias de comunicação e de aprendizagem e a realização de aprendizagens mais significativas.

Assim, ao longo da intervenção, foi notória a evolução dos alunos de ambas as turmas como aprendentes e utilizadores progressivamente mais autónomos da língua, bem como a minha própria evolução como um docente reflexivo e autocrítico, capaz de dar resposta às necessidades dos alunos, modificando as minhas práticas, adaptando-as às suas características e interesses.

On the communication stage: developing oral skills with acting activities

Hugo Alexandre da Costa e Sousa

Practicum Report

Master of English and Spanish Teaching in Basic and Secondary Education

University do Minho – 2013

Abstract

The present report is part of a professional training course unit (*practicum*) within the Master of English and Spanish Teaching in Basic and Secondary Education. It intends to describe and analyze a supervised pedagogical intervention project that aimed at the development of the oral skills in an English class (9th grade) and in a Spanish class (8th grade) through the systematic use of acting activities. Although the importance of oral skills in the acquisition of communicative competence is fully acknowledged, the necessary time and dedication are not always invested in the classroom. The project here described presents an example of how to surpass this lack of investment.

The project objectives were: 1) To know the initial representations and practices of the students in relation to oral interaction skills (their capacities, difficulties, attitudes); 2) To create acting spaces as a way of developing oral interaction and approximating the language used in the classroom to the language used outside it in communicative contexts; 3) To develop the students' ability to reflect upon their learning as a way of promoting self-regulation skills with a focus on oral interaction; 4) To analyze the students' performance/ evolution in the oral interaction activities; 5) To evaluate the educational value (potentialities and limitations) of the intervention in the students' learning and in the reflective professional development of the teacher.

These objectives, as well as the project, are based on an initial phase of observation of the contexts, on the documents that regulate foreign language education in Portugal, namely the language syllabi and the Common European Framework of Reference for Languages, and also on the specialized literature.

Once the objectives were defined, intervention strategies were designed, including Role-Play activities, as well as data collection instruments with a focus on students' perception regarding their own oral competences and difficulties. Throughout the intervention, self-regulation instruments were used to evaluate the activities.

The results show that transparent practices, the students' participation in the negotiation of learning and the promotion of moments of reflection and self-regulation, which are characteristics associated to a pedagogy for autonomy, as well as using activities that promote the approximation of the language used in the classroom to that which is used in real situations, can promote a higher commitment of the students, favor the use of communication and learning strategies and enhance meaningful learning.

Therefore, during the intervention, there was an evolution of the students of both classes as they became progressively more autonomous learners and users of the languages. I also evolved as a reflective and self-critical teacher, capable of responding to the students' needs by changing my practices and adapting them to their characteristics and interests.

Índice

Índice de Quadros	viii
Índice de Gráficos	viii
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL AO PLANO DE INTERVENÇÃO	13
1.1. Metodologias Adotadas: Quais e Porquê	13
1.1.1. Abordagem Comunicativa	13
1.1.2. Aprendizagem por Tarefas	18
1.1.3. Em Direção a uma Pedagogia para a Autonomia	20
1.1.4. Role-Plays/ Juegos de Rol.....	23
1.2. Contexto de Intervenção.....	26
1.2.1. Escola	26
1.2.2. Turma de Inglês	28
1.2.3. Turma de Espanhol	30
1.3. Documentos Orientadores do Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês e Espanhol	32
1.4. Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias didáticas e de recolha de informação	34
CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	41
2.1. Atividades Desenvolvidas com a Turma de Inglês	42
2.1.1. Primeiro Role-Play	42
2.1.1.1. Avaliação da Sequência Didática.....	43
2.1.2. Segundo Role-Play.....	46
2.1.2.1. Avaliação da Sequência Didática.....	48
2.1.3. Terceiro Role-Play.....	52
2.1.3.1. Avaliação da Sequência Didática.....	55
2.2. Atividades Desenvolvidas com a Turma de Espanhol	60
2.2.1. Primeiro Juego de Rol.....	60
2.2.1.1. Avaliação da Sequência Didática.....	61
2.2.2. Segundo Juego de Rol	65
2.2.2.1. Avaliação da Sequência Didática.....	66
2.2.3. Terceiro Juego de Rol	70

2.2.3.1. Avaliação da Sequência Didática.....	71
2.3. Avaliação Global da Intervenção	75
CONCLUSÕES	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXOS	98
Anexo A: Questionário Inicial – Inglês (questões e respostas).....	98
Anexo B: Questionário Inicial – Espanhol (questões e respostas)	99
Anexo C: Grelha de avaliação das dificuldades na interação oral – Inglês.....	100
Anexo D: Grelha de avaliação das dificuldades na interação oral – Espanhol.....	102
Anexo E: Questionário Final – Inglês	103
Anexo F: Questionário Final – Espanhol.....	105
Anexo G: Autoavaliação da oralidade – Inglês (versão 1).....	106
Anexo H: Autoavaliação da oralidade – Espanhol (versão 1)	107
Anexo I: Autoavaliação da oralidade – Inglês (versão 2)	108
Anexo J: Autoavaliação da oralidade – Espanhol (versão 2)	109
Anexo K: Ficha de trabalho – Inglês	110
Anexo L: <i>Role cards</i> 1 – Inglês	113
Anexo M: Imagens de suporte a tarefa interativa – Inglês (utilizadas pelos professores)	114
Anexo N: Imagens de suporte a tarefa interativa – Inglês (utilizadas pelos alunos) ...	115
Anexo O: <i>Role cards</i> 2 – Inglês	116
Anexo P: Ficha de preparação de Role-Play – Inglês	118
Anexo Q: Ficha de trabalho – Espanhol	119
Anexo R: <i>Role cards</i> 1 – Espanhol.....	120

Nota: este relatório segue as normas do acordo ortográfico em vigor, exceto em citações e títulos de obras cujos autores não o seguem, respeitando-se nestes casos o texto original.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos Objetivos – Estratégias – Informação a recolher	38
Quadro 2: Observação das dificuldades sentidas pelos alunos no 3º Role-Play	59
Quadro 3: Observação das dificuldades sentidas pelos alunos no 3º Juego de Rol	74

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: "O que dificulta a tua participação em Inglês na aula?" Relativo às conceções iniciais dos alunos sobre as dificuldades sentidas na participação oral em Inglês.....	29
Gráfico 2: "O que dificulta a tua participação em Espanhol na aula?" Relativo às conceções iniciais dos alunos sobre as dificuldades sentidas na participação oral em Espanhol.....	31
Gráfico 3: "Que dificuldades sentiste na realização do Role-Play?" Relativo às dificuldades sentidas na interação oral no 1º Role-Play.....	45
Gráfico 4: "Did you use the following strategies while you were playing your role?" no 2º Role-Play	50
Gráfico 5: "Que dificuldades sentiste na realização do Role-Play?" Relativo às dificuldades sentidas na interação oral no 2º Role-Play.....	51
Gráfico 6: "Que dificuldades sentiste na realização do Role-Play?" Relativo às dificuldades sentidas na interação oral no 3º Role-Play.....	58
Gráfico 7: "Did you use the following strategies while you were playing your role?" no 3º Role-Play	59
Gráfico 8: "Que dificuldades sentiste na realização do Juego de Rol?" Relativo às dificuldades sentidas na interação oral no 1º Juego de Rol	64
Gráfico 9: "¿Mientras estabas representando utilizaste alguna de las siguientes estrategias?" no 2º Juego de Rol	67
Gráfico 10: "Que dificuldades sentiste na realização do Juego de Rol?" Relativo às dificuldades sentidas na interação oral no 2º Juego de Rol	69
Gráfico 11: "Que dificuldades sentiste na realização do Juego de Rol?" Relativo às dificuldades sentidas na interação oral no 3º Juego de Rol	72
Gráfico 12: "¿Mientras estabas representando utilizaste alguna de las siguientes estrategias?" no 3º Juego de Rol.....	73
Gráfico 13: Média das dificuldades sentidas no 1º Role-Play	76
Gráfico 14: Média das dificuldades sentidas no 1º Juego de Rol	76
Gráfico 15: Média das dificuldades sentidas no 2º Role-Play	77

Gráfico 16: Média das dificuldades sentidas no 2º Juego de Rol	78
Gráfico 17: Média das dificuldades sentidas no 3º Role-Play	79
Gráfico 18: Média das dificuldades sentidas no 3º Juego de Rol	80
Gráfico 19: Comparação dos dados obtidos na pergunta “1. Gostas de falar Inglês na aula?” no Questionário Inicial e na pergunta “1. Gostaste de falar Inglês?” no Questionário Final.....	81
Gráfico 20: Comparação da dificuldade “.1 Timidez/vergonha” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Role-Play</i>	82
Gráfico 21: Comparação da dificuldade “.2 Receio de troça por parte dos colegas” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Role-Play</i>	82
Gráfico 22: Comparação da dificuldade “.3 Dificuldades de pronúncia” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Role-Play</i>	82
Gráfico 23: Comparação da dificuldade “.4 Falta de vocabulário” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Role-Play</i>	82
Gráfico 24: Comparação da dificuldade “.5 Dificuldade em construir frases” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Role-Play</i>	83
Gráfico 25: Comparação da dificuldade “.6 Falta de ideias sobre os assuntos” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Role-Play</i>	83
Gráfico 26: Comparação da dificuldade “.7 Desinteresse pelos assuntos” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Role-Play</i>	83
Gráfico 27: Comparação da dificuldade “.8 Falta de tempo para pensar antes de falar” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Role-Play</i>	83
Gráfico 28: Comparação da dificuldade “.9 Medo de dar erros” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Role-Play</i>	83
Gráfico 29: Comparação da dificuldade “.10 Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a)” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Role-Play</i>	83
Gráfico 30: Dados obtidos na pergunta “1. ¿Te gusta más hablar en Español? ” no Questionário Final.....	84
Gráfico 31: Comparação da dificuldade “.1 Timidez/vergonha” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Juego de Rol</i>	85
Gráfico 32: Comparação da dificuldade “.2 Receio de troça por parte dos colegas” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Juego de Rol</i>	85
Gráfico 33: Comparação da dificuldade “.3 Dificuldades de pronúncia” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Juego de Rol</i>	85
Gráfico 34: Comparação da dificuldade “.4 Falta de vocabulário” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Juego de Rol</i>	85

Gráfico 35: Comparação da dificuldade “.5 Dificuldade em construir frases” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Juego de Rol</i>	85
Gráfico 36: Comparação da dificuldade “.6 Falta de ideias sobre os assuntos” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Juego de Rol</i>	85
Gráfico 37: Comparação da dificuldade “.7 Desinteresse pelos assuntos” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Juego de Rol</i>	86
Gráfico 38: Comparação da dificuldade “.8 Falta de tempo para pensar antes de falar” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Juego de Rol</i>	86
Gráfico 39: Comparação da dificuldade “.9 Medo de dar erros” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Juego de Rol</i>	86
Gráfico 40: Comparação da dificuldade “.10 Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a)” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º <i>Juego de Rol</i>	86
Gráfico 41: Comparação das percepções dos alunos da turma de Inglês e de Espanhol em relação às atividades de <i>Role-Play/ Juego de Rol</i> nos respetivos Questionários Finais	87
Gráfico 42: Comparação das percepções dos alunos da turma de Inglês e de Espanhol em relação às atividades de <i>Role-Play/ Juego de Rol</i> nos respetivos Questionários Finais	87
Gráfico 43: Comparação das percepções dos alunos da turma de Inglês e de Espanhol em relação às atividades de <i>Role-Play/ Juego de Rol</i> nos respetivos Questionários Finais	88
Gráfico 44: Comparação das percepções dos alunos da turma de Inglês e de Espanhol em relação às atividades de <i>Role-Play/ Juego de Rol</i> nos respetivos Questionários Finais	88
Gráfico 45: Comparação das percepções dos alunos da turma de Inglês e de Espanhol em relação às atividades de <i>Role-Play/ Juego de Rol</i> nos respetivos Questionários Finais	88
Gráfico 46: Resultados obtidos na pergunta “3.2. Achas que a forma como foste preparado(a) para essas atividades contribuiu para melhorar o teu desempenho final na mesma?” do Questionário Final na turma de Inglês	89

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, produzido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, é regido pelo tema da oralidade na aula de língua estrangeira e pretende descrever, de uma forma tão fiel e transparente quanto possível, o desenvolvimento e a avaliação de um projeto de investigação-ação relativo à implementação de atividades de representação (*Role-Plays/ Juegos de Rol*) como forma de trabalhar a oralidade. Assim, atribuir-se-á uma grande importância à descrição das atividades realizadas no âmbito do projeto, aos resultados obtidos através dos instrumentos de investigação-ação utilizados, às apreciações feitas pelos alunos em relação ao projeto e, também, às minhas próprias perceções quanto à relevância do projeto quer para o desenvolvimento dos alunos como falantes de uma língua estrangeira, quer para o desenvolvimento do professor como profissional reflexivo.

No Palco da Comunicação, o título metafórico proposto para este relatório, está intrinsecamente ligado à realização de *Role-Plays/ Juegos de Rol* como atividades centrais de promoção da oralidade na implementação do meu projeto. Sendo os *Role-Plays/ Juegos de Rol* um tipo de atividades de representação, justifica-se a utilização da palavra “Palco”, e sendo a produção oral uma atividade linguística essencial à “Comunicação”, percebe-se, em parte, o porquê desta escolha. Parece-me, no entanto, que o título que se apresenta para este Relatório de Estágio vai mais além. Aqui, o palco, local de destaque, é entregue aos alunos, personagens principais, para que, com a ajuda do professor, caminhem em direção ao principal objetivo do ensino de línguas: a autonomia progressiva na comunicação. Na busca desse mesmo objetivo, os alunos desenvolvem-se como agentes sociais, aprendentes autônomos e trabalham tanto competências gerais do *saber, saber ser, saber fazer e saber aprender* como competências comunicativas em língua, tais como as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (Conselho da Europa, 2001, p. 156).

A focalização do trabalho na oralidade prende-se com o facto de, ao longo das minhas observações, a grande parte dos alunos da turma de Espanhol e de Inglês em que desenvolvi o meu projeto se demonstrarem pouco disponíveis para a participação oral na língua estrangeira. Dados recolhidos através de um questionário, especialmente concebido para aferir as conceções dos alunos em relação à oralidade na língua estrangeira, demonstraram que essa falta de

disponibilidade se devia a uma série de fatores, dos quais as dificuldades linguísticas, a vergonha e o medo de cometer erros eram os principais.

A escolha das atividades de *Role-play/Juegos de Rol* deveu-se à autenticidade com que estas promovem a produção e interação oral em sala de aula, ao carácter pouco rígido das mesmas em comparação com uma apresentação formal ou um debate e, por último, à possibilidade de os alunos trabalharem em pares ou pequenos grupos evitando uma maior exposição de alunos com menor facilidade em comunicar oralmente. A intervenção desenvolvida mobiliza um quadro teórico onde se destacam três noções principais: abordagem comunicativa, aprendizagem por tarefas e pedagogia para a autonomia.

No presente Relatório de Estágio, a informação será repartida em dois capítulos principais. No Capítulo I far-se-á uma contextualização teórica do projeto pondo em evidência e justificando as metodologias e estratégias de representação adotadas, bem como a caracterização dos contextos onde ocorreu a implementação do projeto. Para que se complete a contextualização teórica, referir-se-ão os documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de Inglês e Espanhol diretamente relacionados com o projeto. Por fim, apresentar-se-á o plano geral de intervenção, dando maior ênfase aos objetivos do projeto, às estratégias didáticas e estratégias de recolha de informação utilizadas ao longo da intervenção, justificando-o à luz do contexto e da literatura.

No Capítulo II descrever-se-ão detalhadamente as principais atividades realizadas no âmbito do projeto, a forma como foram implementadas e os dados recolhidos. Serão levadas em consideração as perceções dos alunos em relação ao seu desempenho nas atividades, à sua evolução ao longo das mesmas e ao valor pedagógico da minha intervenção, para que se faça um balanço final do valor que este tipo de projetos pode ter, ou não, para os alunos como aprendentes de línguas estrangeiras.

Nas Conclusões refletir-se-á sobre as virtudes e limitações do projeto de forma a que melhor se entenda qual o seu valor para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Finalmente, o leitor terá à sua disposição a lista de obras referenciadas ao longo do relatório, bem como todos os anexos referidos ao longo do texto.

CAPÍTULO I – DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL AO PLANO DE INTERVENÇÃO

1.1. Metodologias Adotadas: Quais e Porquê

1.1.1. Abordagem Comunicativa

“All the world’s a stage”.

William Shakespeare

E nós somos os atores e atrizes. Todos os dias, desde que acordamos até ao momento em que nos deitamos e adormecemos, representamos os nossos papéis dentro da sociedade em que nos inserimos. De manhã, em casa, somos pais, mães, filhos, maridos ou mulheres; quando chegamos ao trabalho deixamos essa condição e passamos a ser estudantes, professores, engenheiros, médicos, empregados, patrões, colegas, amigos e/ou tantas outras coisas. Mesmo sendo apenas uma pessoa, desdobramo-nos em várias facetas num dia só.

Nas peças que são as nossas vidas, a comunicação, imprescindível a qualquer ser humano, é a chave para que saibamos qual é o nosso papel, uma vez que este é definido pelos nossos objetivos, pelo contexto em que estamos inseridos, pela pessoa com quem interagimos e a relação que temos com ela, entre outros fatores. No entanto, a capacidade de nos adaptarmos a esses fatores é algo que, não sendo intrínseco em nós, vamos adquirindo ao longo da nossa vida “unconsciously, through assimilation of role models [...] and the success we experience in our interactions” (Savignon, 1983, p. 4).

Apelidada por Hymes (1972) de “communicative competence”, a competência que adquirimos para comunicar em determinada língua, materna ou estrangeira, tem muito que ver com o desempenho de papéis no dia-a-dia. Savignon (1983), definindo a competência de comunicação através da identificação de algumas das suas características, sublinha a sua natureza dinâmica, interpessoal e situacional:

Communicative competence is a *dynamic* rather than a static concept. It depends on the negotiation of meaning between two or more persons who share to some degree the same symbolic system. In this sense, then, communicative competence can be said to be an *interpersonal* rather than an intrapersonal trait.

Communicative competence is *content specific*. Communication takes place in an infinite variety of situations, and success in a particular role depends on one's understanding of the context and on prior experience of a similar kind. It requires making appropriate choices of *register* and *style* in terms of the situation and the other participants. (p. 8)

Estas características vão ao encontro da ideia de que, quando nós comunicamos, somos atores e atrizes e adaptamo-nos à situação, ao tópico e ao interlocutor para que nos entendamos e façamos entender num processo que exige a negociação de sentidos.

Atualmente, no ensino de línguas, a competência comunicativa aparece como uma macro-competência que engloba uma série de sub-competências. No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QERC) (Conselho da Europa, 2001, pp. 25-34), são apresentadas da seguinte forma:

A **competência linguística** inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações.

As **competências sociolinguísticas** referem-se às condições socioculturais do uso da língua. [...] regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade [...]

As **competências pragmáticas** dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia.

Como futuro professor de línguas estrangeiras, entendo a importância de trabalhar a competência comunicativa dos alunos para que estes, em situações reais de uso da língua, consigam satisfazer as necessidades comunicativas que possam surgir numa sociedade plurilingue, pluricultural e cada vez mais globalizada.

No entanto, não foi sempre assim que se olhou o ensino de línguas estrangeiras ao longo dos tempos. O método tradicional e o método direto eram alguns dos métodos utilizados antes da II Guerra Mundial e do nascimento da linguística como ciência. Com a entrada dos Estados Unidos da América nas Forças Aliadas, tornou-se imperativo o ensino de línguas modernas, em contraposição ao ensino do Grego e do Latim que era o mais frequente até à altura, e “de ahí que se buscaran nuevos métodos que resultaran más eficaces” (Bordón, 2007, p. 84).

Com o final da guerra e a crescente globalização, a necessidade de aprender línguas modernas deixava de ser exclusiva aos membros do exército. Por isso, a partir dos anos cinquenta, as metodologias por eles adotadas espalharam-se pelas escolas da Europa e dos Estados Unidos da América. Os referidos métodos eram o Audiolingual/Situacional e o Audiovisual. Fundamentados nas teorias linguísticas do Estruturalismo e na teoria do Condicionamento Operante de Skinner, estas metodologias olhavam para o ensino de línguas sobretudo como um treino de “skills” com vista à mecanização do uso de estruturas linguísticas.

Esta visão do ensino de línguas apenas capacitava os alunos para serem estruturalmente competentes (Newmark, 1966, cit. por Johnson, 1984, p. 1) e o descontentamento surgiu quando se percebeu que os alunos eram capazes de produzir frases gramaticalmente corretas mas, segundo o anterior autor, eram incapazes de levar a cabo uma tarefa comunicativa. Por isso, apoiando-se na ideia de Hymes (1972) de que há regras de utilização da língua sem as quais as regras gramaticais são inúteis, o mesmo autor defende que “that ability to manipulate the structures of the language correctly is only a part of what is involved in learning a language. There is a ‘something else’ that needs to be learned” e esse “algo mais” é a capacidade “to be appropriate, to know the right thing to say at the right time” (Johnson, 1984, p. 2).

A abordagem comunicativa é, então, fruto do descontentamento com os métodos estruturalistas do ensino de línguas e, sobretudo a partir dos anos oitenta, tem sido adotada por professores, formadores de novos professores, pelos criadores dos programas de ensino de línguas estrangeiras e por instituições como o Conselho da Europa, cujas investigações proliferaram em dois grandes documentos de referência para o ensino das línguas no âmbito europeu: *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (Van Ek, 1976) e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (Conselho da Europa, 2001). O último documento pretende orientar o ensino de línguas numa perspetiva *accional* e plurilingue/pluricultural, de forma a que a educação em línguas seja uma educação para uma cidadania democrática.

O presente relatório, bem como a intervenção que o antecedeu e lhe dá origem, insere-se, na perspetiva acima referida, a qual implica uma abordagem comunicativa. Assim, nos próximos parágrafos, tentarei responder sucintamente à pergunta “O que é uma abordagem comunicativa?”.

De uma forma geral, “a ‘communicative language teaching’ is one which recognises the teaching of ‘communicative competence’ as its aim” (Johnson, 1984, p. 10). Ainda que a definição de competência comunicativa tenha já sido explorada minimamente no início desta secção, esta definição pode parecer demasiado geral e, como tal, demasiado ambígua. Para que se perceba melhor o que é uma abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras, veja-se a lista que Savignon (1983) utiliza para resumir os princípios pelos quais ela se rege:

1. Language use is creative. Learners use whatever knowledge they have of a language system to express their meaning in an infinite variety of ways.
2. Language use consists of many abilities in a broad communicative framework. The nature of the particular abilities is dependent on the roles of participants, the situation, and the goal of the interaction.
3. L2 learning, like L1 learning, begins with the needs and interests of the learner.
4. An analysis of learner needs and interests provides the most effective basis for materials development.
5. The *basic* unit of practice should always be a text or a chunk of *discourse*. Production should begin with the conveyance of meaning. Formal accuracy in the beginning stages should be neither required nor expected.
6. The teacher assumes a variety of roles to permit learner participation in a wide range of communicative situations. (pp. 23-24)

Aos olhos do leitor, estes seis pontos podem ainda parecer escassos, mas, na verdade, eles tocam em aspetos fundamentais da visão do ensino de línguas que aqui se defende. Antes de mais, a autora foca-se na língua e no seu uso e defende que o enfoque comunicativo prevê um uso de língua variado e criativo que depende do conhecimento dos alunos bem como da sua capacidade de adequação aos vários contextos, interlocutores, etc. Nos pontos três e quatro enfatizam-se os interesses e necessidades dos alunos como sendo o ponto de partida para o ensino de uma segunda língua, o que implica que conhecer os alunos (crenças, competências, dificuldades, atitudes, expectativas, etc.) é essencial para o desenho de materiais que sejam significativos. De seguida, a autora refere que se deve dar primazia ao significado em relação à forma, isto é, o objetivo de uma abordagem comunicativa é capacitar os alunos para comunicar em situações reais do uso de língua e, nessas situações, é mais importante fazer passar a mensagem ao nosso interlocutor do que ser formalmente correto. Não se deixa de dar importância à correção formal, mas esta deixa de ter o lugar principal no ensino de línguas e passa a ser vista como uma subcompetência da competência comunicativa. Por último, o papel do professor, visto até então como a figura central dentro da sala de aula, muda e ele passa agora a ser aquele que “sets up the conditions for communication to take place” (Scott, 1984, p. 71). Segundo os

princípios do enfoque comunicativo, o professor não deve perder de vista as necessidades e interesses dos alunos que tomam o papel central dentro da sala de aula uma vez que “the teacher can help, advise and teach; but only the learner can learn” (Morrow, 1984, pp. 63-64).

Mais recentemente, numa obra dedicada à autonomia na educação em línguas, Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007) sublinham que uma pedagogia para a autonomia integra necessariamente uma abordagem atual da pedagogia das línguas e identificam alguns princípios essenciais dessa abordagem, que se articulam genericamente com uma abordagem comunicativa. Segundo os autores, a metodologia do ensino das línguas deveria: criar um ambiente natural de aprendizagem da língua; tratar a língua holisticamente, nas suas diversas componentes e manifestações; colocar enfoque no conhecimento implícito e explícito; colocar enfoque no sentido e na forma; criar uma aula rica em termos de aquisição linguística; tomar em consideração o “programa interno” dos alunos, fornecendo *input* ajustado à sua capacidade de processamento; fornecer *feedback* significativo ao erro como fonte de aprendizagem; promover o desenvolvimento da competência intercultural (op. cit., pp. 7-15).

No quadro da evolução das teorias sobre o ensino de línguas, o papel da oralidade, *atividade linguística* (Conselho da Europa, 2001, p. 30) na qual se focou a intervenção aqui relatada, também sofreu bastantes alterações. Se era vista como essencial para a aprendizagem estrutural da língua como uma forma de repetir sons e frases isoladas previamente estudadas, deixa de estar limitada a essa repetição de estruturas e passa a ser utilizada como uma forma de promover situações reais de utilização da língua dentro do espaço que é a sala de aula.

Numa situação real de utilização da língua, a comunicação oral, em interação, é, segundo Scott (1984, p. 70), “an activity involving two (or more) people in which the participants are both hearers and speakers having to react to what they hear and make their contributions at high speed”. Isto quer dizer que qualquer exercício que se diga comunicativo e em que esteja implicada a comunicação oral tentar-se-á aproximar ao máximo a esta definição e terá, pelo menos, uma de três características inerentes a qualquer conversa: *information gap*, o que significa que, tal como numa situação real, um aluno sabe algo que outro não sabe e a comunicação é usada como forma de obter esse conhecimento; *choice*, ou seja, o aluno tem em seu poder a escolha da linguagem a utilizar para expressar, com adequação, as suas ideias; e, por último, *feedback*, que se reporta

à forma como a interação é afetada pelo que foi dito anteriormente bem como pelos objetivos que os interlocutores tinham antes de iniciarem a conversa (Morrow, 1984).

Tendo como objetivo o reforço da competência comunicativa, as atividades devem ativar estratégias de comunicação e de aprendizagem. Para que tal aconteça, os alunos devem estar devidamente preparados para enfrentar o desafio que se lhes apresenta, ou seja, não se pode esperar que um aluno atue adequadamente numa situação que lhe é completamente estranha e para a qual não possui *competência linguística*, *competência sociolinguística* e *competência pragmática* suficientes. Ora, isto leva-nos à próxima secção: *A aprendizagem por tarefas*.

1.1.2. Aprendizagem por Tarefas

O enfoque em tarefas de aprendizagem “se incluye dentro del enfoque (o enfoques) comunicativo” (Bordón, 2007, p. 125) e surgiu através de estudos e investigações que procuravam perceber qual a melhor forma de implementar este último na sala de aula de línguas estrangeiras. Como um ramo do enfoque comunicativo, a aprendizagem por tarefas partilha com o primeiro as suas principais características, tendo como principal diferença o facto de o trabalho ser organizado mediante tarefas. Para que se perceba melhor o verdadeiro significado da afirmação anterior temos, antes de mais, de saber em que aceção se usa o término *tarefa*.

Segundo o Conselho da Europa (2001),

Uma tarefa é definida como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo. Esta definição pode abranger um vasto leque de acções tais como deslocar um armário, escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, jogar às cartas, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo. (p. 30)

Neste caso, a *tarefa* é vista como sendo “uma característica da vida quotidiana” que apela “à ativação estratégica de competências específicas” (Conselho da Europa, 2001, p. 217) e que pode, ou não, envolver atividades linguísticas.

Numa definição mais direcionada para a *tarefa* na sala de aula de língua estrangeira, Nunan (1989, p. 10) vê-a “as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally

focused on meaning rather than form”. Vista desta perspetiva, a utilização de tarefas, especialmente quando é especificado aos alunos o que têm de fazer para conseguirem ter êxito, “is said to make teaching more communicative since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake” (Richards & Schmidt, 2010, p. 584).

Nesse sentido, a *tarefa* raramente será um monólogo ou uma monografia. Tal como uma tarefa comunicativa real que, na maioria das vezes, tem dois ou mais atores comunicativos, também na sala de aula isso deve acontecer, daí que, nesta metodologia, o trabalho em pares ou em grupo seja muito valorizado uma vez que, para além de se apresentar como uma forma de aproximar o que acontece em sala de aula à realidade, também pode “libertar” os alunos de alguns fatores psicológicos que inibem a comunicação quando esta é feita com o professor.

A *tarefa* surge como forma de promover o uso autêntico da língua estrangeira mas também como forma de promover a aprendizagem de formas, noções e funções essenciais à sua realização. Segundo Estaire (1999, cit. em Abadía, 2000), o desenho de unidades didáticas no ensino mediante tarefas é feito seguindo seis passos:

I) elección de tema/área de interés; II) programación de la tarea final (la orden de este ítem y del siguiente, especificación de objetivos, se pueden intercambiar); III) especificación de objetivos (intercambiable con la programación de la tarea final); IV) especificación de componentes (temáticos y lingüísticos) necesarios para la realización de la tarea final; V) programación de tareas posibilitadoras y de comunicación necesarias para la consecución de la tarea final y incorporación de reciclaje y sistematización de elementos tratados con anterioridad; VI) por último, la evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje (p. 108).

A intervenção ativa dos alunos nestes seis passos é algo que está previsto no *Task-Based Language Learning* (TBLL) e, de acordo com Nunan (2004), é até *central* a esta abordagem (p. 12). Cada vez mais, os alunos são vistos com as figuras centrais do processo de ensino-aprendizagem e devem ser incluídos na construção do mesmo. O que aqui se defende é que haja “un esfuerzo colaborativo entre profesores y aprendices” e entre os próprios alunos nas decisões de “selección del contenido, de la metodología y de la evaluación” (Bordón, 2007, p. 127), pois só assim se pode garantir uma aprendizagem verdadeiramente significativa e promotora da autonomia.

A forma como se trabalha e prepara os alunos para a realização de tarefas bem como a sua inclusão na escolha de conteúdo e metodologia adotados em sala de aula é propícia ao

desenvolvimento de estratégias comunicativas e, principalmente, ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Sabendo que cada aluno é um indivíduo com necessidades e interesses únicos e que o tempo em sala de aula é muito limitado, torna-se fulcral, numa abordagem comunicativa por tarefas, que se caminhe em direção a uma *pedagogia para a autonomia*.

1.1.3. Em Direção a uma Pedagogia para a Autonomia

De um ponto de vista teórico, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o conceito de autonomia do aluno tem já mais de trinta anos. Tendo sido introduzido pela publicação de Holec *Autonomy and Foreign Language Learning* (1979), nasce da preocupação do Conselho da Europa com a aprendizagem ao longo da vida. Em Portugal, desde que a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo foi homologada e promulgada num regime democrático em 1986, a aprendizagem ao longo da vida e a cidadania democrática aparecem como objetivos da educação escolar através do desenvolvimento de competências relacionadas com a autonomia, tais como: responsabilidade, liberdade, solidariedade, cooperação, consciência social e cultural, curiosidade intelectual, criticidade, autodireção, criatividade e inovação (Vieira, 2011, p. 57).

Ainda assim, a adoção de uma pedagogia centrada nos alunos que visa desenvolver a sua autonomia como aprendentes e utilizadores de línguas estrangeiras não acontece tanto quanto seria expectável. Por um lado, este processo pode ser dificultado pela posição dos professores que, mesmo não sendo contra a autonomia dos alunos, podem sentir-se “apprehensive and insecure facing changes, fearing failures and difficult working situations as a result of change in practice and in the teacher/ learner role” (Gjørven, 1997, p. 152). Por outro, apesar de o desenvolvimento da autonomia dos alunos ser visto como um objetivo a atingir nos programas de ensino (de línguas), as diretrizes governamentais não promovem mudanças que facilitem a implementação da mesma.

O projeto que aqui se relata não é certamente o primeiro a defender o papel importante que uma pedagogia para a autonomia tem no desenvolvimento de alunos e professores como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007), mas pode ser um

testemunho importante para (futuros) professores que tenham uma “visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya *et al.*, 2007, p. 27) e sintam vontade para pugnar contra os constrangimentos suprarreferidos e, tal como eu, adotar uma pedagogia para autonomia na sua prática docente.

Centremo-nos no termo *autonomia*. Para Little (1997),

Human beings are autonomous in relation to a particular task when they are able to perform that task (i) without assistance, (ii) beyond the immediate context in which they acquired the knowledge and skills on which successful task performance depends, and (iii) flexibly, taking account of the special requirements of particular circumstances. (p. 18)

Segundo o mesmo autor (1997), para os seres humanos, a autonomia “is an obligatory characteristic” uma vez que “we cannot help but be autonomous because we are self-producing organisms” e “at every stage of our lives we exhibit autonomous behaviour within the limit of our developed capacities” (pp. 18-19). A autonomia, e especialmente o comportamento autónomo de um indivíduo, ainda que sendo própria do ser humano, varia consoante o contexto sociocultural em que este está inserido e, como tal, “its development is susceptible of infinite variation” (Little, 1997, p. 21).

Se seguirmos os pensamentos supracitados, vemos que, como professores, não temos escolha. O desenvolvimento da autonomia dos alunos acontece mesmo que esse não seja um objetivo específico do ensino. Nessas circunstâncias, alguns dos alunos desenvolverão mais a sua autonomia em relação a uns assuntos ou disciplinas e outros em relação a outras, mas poucos serão aqueles que usarão essa autonomia consciente e intencionalmente. No entanto, se o desenvolvimento da autonomia for um objetivo explícito da pedagogia que adotamos, então, estamos a trabalhar para que a educação se torne “ever more rational, just and satisfactory” (Jiménez Raya & Vieira, 2011, p. 5).

A autonomia dos alunos, quer no uso da língua-alvo, quer na aprendizagem da mesma, não pode, portanto, ser considerada uma utopia. No entanto, tampouco deve ser vista como um caminho seguro para a “terra prometida”. Não existe um modelo ou uma receita que se possa seguir na implementação de uma pedagogia para a autonomia e, tal como já referi, existem obstáculos e constrangimentos. Cabe-nos a nós, enquanto professores, procurar a nossa própria

emancipação através da reflexão crítica sobre as nossas práticas, pois apenas professores autónomos serão capazes de explicitamente desenvolver a autonomia dos alunos.

Como forma de enfatizar a importância da adoção de uma pedagogia para a autonomia, saliento a visão de Little (1997, cit. por Vieira, 1997) de que “the idea of autonomy is fundamental to liberal philosophies of education, which see the central goal of schooling as the development of independent minds and hence of a capacity for independent action” (p.221). Esta ideia foi levada à prática ao longo da minha intervenção, seguindo os princípios propostos por Jiménez Raya *et al.* (2007), “princípios pedagógicos gerais que podem ser vistos como condições interrelacionadas que favorecem uma pedagogia para a autonomia do aluno e do professor” (p. 53). Esses princípios são os seguintes:

1. Encorajar a responsabilidade, a escolha e o controlo flexível
2. Facultar oportunidades para aprender a aprender e para a autorregulação
3. Criar oportunidades para o suporte à autonomia cognitiva
4. Criar oportunidades para a integração e a transparência
5. Desenvolver a motivação intrínseca
6. Aceitar e favorecer a diferenciação da aprendizagem
7. Encorajar a orientação para a acção
8. Promover a interacção conversacional
9. Promover a indagação reflexiva (p. 54)

Tendo em mente estes princípios, adotaram-se procedimentos pedagógicos variados, adaptados ao contexto das turmas. Esses procedimentos serão relatados de uma forma mais detalhada no capítulo seguinte. Na próxima secção, explicar-se-á, de uma forma mais teórica, em que consistem as tarefas que se propuseram aos alunos com o intuito de trabalhar as suas capacidades de interação oral em línguas estrangeiras: os *Role-Plays/ Juegos de Rol*.

1.1.4. Role-Plays/ Juegos de Rol

Dentro da abordagem comunicativa e por tarefas aqui defendida, e na tentativa de promover uma pedagogia para autonomia, as atividades de dramatização utilizadas – os *Role-Plays* (em Inglês) ou *Juegos de Rol* (em Espanhol) – apresentam-se como uma forma de trazer para a sala de aula situações reais do uso da língua no trabalho da oralidade, mais concretamente na vertente da interação. Lembrando a ideia inicial do capítulo de que “All the world is a stage” (Shakespeare, 1998, p. 38 [Act II Scene VII]), estas atividades são uma forma de trazer o palco para interior da sala de aula.

Num sentido lato, estas são consideradas atividades de representação em que “students are asked to imagine that they are in different situations and act accordingly” (Harmer, 2004, p. 93). As suas ligações a uma visão comunicativa do ensino de línguas são claras e Sturtridge (1981) defende-as como “highly suitable vehicles to use in a communicative approach to language teaching”, referindo também que “used well, they can reduce the artificiality of the classroom, provide a reason for talking and allow the learner to talk meaningfully to other learners” (p. 126).

Uma definição concreta e concisa deste tipo de atividades, que as distinga relativamente a outras atividades de dramatização como simulações e leitura dramatizada, entre outras, não foi fácil de encontrar, pois as definições variam de autor para autor. Sturtridge (1981) diz que “the terms role-play and simulation have been interpreted in many different ways by teachers and textbook writers” e também que “simulations involve role-playing” (p. 126). Assim, a única definição que a autora nos dá para um “true role play” é que “they have an element of freedom of choice for the student. It lies either in a freedom to choose whatever language he pleases or to develop the character or situation as he wishes” (p. 126).

Pérez Gutiérrez (1993) dá a este tipo de atividades a designação de “juego de personajes” e situa-as dentro do grupo das “actividades dramáticas de acción” e do subgrupo dos “juegos de actuación”, isto é, atividades que “requieren que el participante se proyecte en una situación imaginaria adoptando la personalidad de otro individuo (por ejemplo, ‘inspector de Hacienda’) y ‘actúe’ o represente una propuesta (‘explicar a un grupo de trabajadores la necesidad de pagar los impuestos’)” (p. 73), tal como acontece em atividades dramáticas de simulação. Na diferenciação entre *Role-Plays* e simulações o mesmo autor refere que:

Básicamente, lo que distingue a la simulación del juego de personajes es su grado de complejidad. En el ejercicio de juego de personajes la estructura de la acción es más simple y, por tanto, sencilla de organizar. Por el contrario, la simulación tiene una estructura muy precisa y controlada. Los documentos que deben ser consultados y estudiados, la discusión y análisis de las diversas opciones que se presentan, en definitiva, la recogida de datos y toma de decisiones que han de realizar los participantes, confieren a la simulación un grado superior de complejidad, pero no necesariamente de dificultad, y mayor tiempo en su desarrollo.

El juego de personajes no sólo ofrece buenas posibilidades para familiarizar al aprendiz con la mecánica de los juegos de actuación sino que también, desde el punto de vista lingüístico, facilita la adquisición y práctica contextualizada de las destrezas de expresión y comprensión *oral*. Del mismo modo, el juego de personajes, concreto y puntual en estructura, permite al profesor ejercer de antemano un mayor control sobre aquellas funciones comunicativas, vocabulario, gramática y otros elementos extralingüísticos que se prevé que los alumnos necesitan para su desarrollo. Por su parte, la simulación aumenta el alcance del juego de personajes al "integrar" las destrezas lingüísticas de expresión y comprensión *oral* y las dos restantes (la expresión y comprensión *escrita*). (pp. 73-74)

Se contrapusermos estas definições com as de Savignon (1983) vemos que esta autora divide os *role-plays/juegos de rol* em dois tipos: "unscripted role-play" e "scripted role-play", sendo que o primeiro seria uma representação improvisada "where a situation is described to the actors who then create their own lines as they go along" (p. 206) e o segundo teria mais que ver com a representação de um dado guião previamente escrito pelo professor ou pelos alunos. Diria que, seguindo a tipologia da última autora, o que mais me interessou para a minha intervenção foi o primeiro tipo de *role-plays/juegos de rol*, onde perante uma situação cada ator deve desempenhar um papel para o qual podem ser dadas indicações genéricas, mas cujo desempenho depende do modo como ele o preparar e o ajustar no momento da interação e em função de como esta decorre. No entanto, tendo em conta a falta de consenso que há entre os autores em relação a estas atividades, penso que seria redutor cingir-me apenas a um só autor e, por isso, as atividades implementadas nos contextos em questão serviram-se de várias definições diferentes, como as supracitadas.

Acima de tudo, defende-se aqui o uso de atividades de representação (neste caso, o Role-Play/Juego de Rol) na sala de aula como uma estratégia para melhorar a competência comunicativa de interação oral dos alunos, já que "its links with the development of communicative competence are obvious ones" (Corson, 1988, p. 77). Por outro lado, estas atividades apresentam-se, também, como forma de reduzir a distância entre a língua utilizada em sala de aula e aquela que predomina fora dela, promovendo assim experiências comunicativas autênticas e mais passíveis de produzir aprendizagens mais significativas. Esta ideia é corroborada por Phillips *et al.* (cit. em Corson, 1988), que defendem que a atividade de "Role play is an aid to honesty, since

the children engaged in a role play situation, which they accept as real, become emotionally as well as rationally involved” (p. 77).

A abordagem comunicativa, a aprendizagem por tarefas e uma pedagogia para autonomia supõem o desenvolvimento de uma aprendizagem estratégica, por sua vez potenciada pelas atividades de *Role-Play/ Juego de Rol*, especialmente no que toca ao “desarrollo de los factores afectivos en el aula” (Pérez Gutiérrez, 1993, p. 72). A competência estratégica dos alunos implica o conhecimento e o uso de um repertório de estratégias com vista a uma aprendizagem intencional, regulada e eficaz. As estratégias de aprendizagem são definidas por Oxford (1990) como “operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information”, ou seja, estas estratégias são “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations” (p. 8). A mesma autora apresenta uma tipologia que integra sessenta e duas estratégias, dividindo-as em “estratégias diretas” e “estratégias indiretas” (Oxford, 1990). As primeiras são aquelas que operam diretamente na aquisição e uso da língua e dividem-se em três grupos: memorização, cognitivas e de compensação. (p. 37). As segundas operam indiretamente na aquisição e uso da língua, são mais transversais à aprendizagem em geral e dividem-se também em três grupos: metacognitivas, afetivas e sociais (p. 135).

Dada a ligação entre as atividades de *Role-Play/ Juego de Rol* e as estratégias sociais e afetivas, estas foram trabalhadas com maior ênfase ao longo do meu projeto, ainda que se tenha trabalhado também *estratégias metacognitivas*, nomeadamente através da autorregulação, e ainda algumas *estratégias diretas* compensatórias, como o recurso a circunlocações. Antes da realização do segundo *Role-Play/ Juego de Rol*, foi apresentado aos alunos de ambas as turmas um conjunto de estratégias baseadas em Oxford (1990), que serão enumeradas no Capítulo II, a utilizar na realização de duas atividades de dramatização. A utilização dessas mesmas estratégias passou a ser autoavaliada pelos alunos nos dois momentos de autorregulação respetivos e os dados recolhidos foram analisados.

Com a abordagem seguida, esperava-se desenvolver nos alunos as suas competências de interação, o gosto pelas línguas e a vontade de as estudar e de se desenvolverem autonomamente como aprendentes dentro e fora da sala de aula.

1.2. Contexto de Intervenção

O contexto onde a prática é exercida tem uma grande influência sobre os objetivos e as estratégias a implementar, na medida em que qualquer intervenção de um professor que quer centrar a sua prática nos alunos seguindo uma metodologia comunicativa e uma pedagogia para a autonomia deve prever práticas ajustadas às características e necessidades dos alunos, aos seus gostos e expectativas, tendo em vista o seu desenvolvimento linguístico mas também o seu desenvolvimento como agentes sociais e culturais com um papel ativo na sociedade de hoje em dia e na que, futuramente, dependerá deles para conseguir avançar e progredir.

Neste sentido, no enquadramento contextual da intervenção, são apresentados dados relativos à escola e às duas turmas onde o projeto foi desenvolvido.

1.2.1. Escola

A escola onde realizei o meu estágio profissional em 2012/13 é uma escola de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, situada no concelho de Braga, e o seu primeiro ano de funcionamento foi em 1997. A criação desta escola deve-se muito ao facto de a população desta zona e das zonas circundantes terem sofrido um grande aumento populacional que, desde 1991 até 2007, fez com que a freguesia em que se insere aumentasse de 1000 para 16000 o seu número de habitantes, fazendo crescer também a demanda pela educação dos jovens residentes nesta área.

No entanto, esta explosão demográfica também trouxe problemas à escola. No ano da sua inauguração, tinha inscritos apenas 350 alunos e, devido a esse facto, esta escola, que foi desenhada para 700 alunos, acolhe, neste momento, 1100. Como se pode imaginar, a falta de preparação das infraestruturas para um tão grande número de alunos é uma circunstância que tende a afetar o ensino negativamente e, por isso, tem “merecido do Conselho Executivo uma atenção especial, procurando, através de medidas de “ajustamento”, minimizar o impacto negativo dessa situação” (Projeto Educativo: "Uma escola que aprende", 2007, p. 19).

É também de referir que, para além do ensino regular, esta escola recebe os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) da zona, tem cursos de Percursos Curriculares

Alternativos (PCA), Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e Cursos de Educação e Formação (CEF) para os alunos que não se consigam adaptar ao ensino regular.

Quanto à situação socioeconómica dos alunos,

Cerca de sessenta e cinco por cento dos alunos pertence a famílias com um nível médio e alto de instrução escolar, normalmente com boas condições económicas. Os restantes alunos provêm de famílias com um nível baixo de instrução escolar (situação a que corresponde, na grande maioria dos casos, a ocupações profissionais caracterizadas por baixos rendimentos económicos, com menos possibilidades de apoiar a vida escolar dos filhos) e um número significativo pertencente à etnia cigana [...]. (Projeto Educativo: "Uma escola que aprende", 2007, p. 9)

Verifica-se, assim, uma "população discente heterogénea" (Projeto Educativo: "Uma escola que aprende", 2007, p. 9).

As orientações curriculares seguidas por esta escola são as que todas as escolas públicas seguem e são dadas pelo Ministério da Educação português. Por fim, é de referir que com a formação dos novos mega-agrupamentos, a escola em questão deixou de ser sede de agrupamento, passando a estar incluída no agrupamento sediado numa escola secundária do concelho desde o corrente ano letivo.

1.2.2. Turma de Inglês

Esta turma era composta por 28 alunos, 17 raparigas e 11 rapazes com uma média de idade de 14 anos. A maioria deles encontrava-se num nível linguístico entre o A2+ e o B1 (seguindo os níveis de domínio linguístico do QECR, 2001) que é exatamente onde se espera que eles estejam neste nível de escolaridade. No entanto, há que realçar que uma pequena minoria (3/4 alunos) se encontrava abaixo das expectativas e que havia outros alunos um pouco acima da média, o que significa que, neste campo, se tratava de uma turma relativamente heterogénea.

Pelas observações que realizei de uma forma naturalista não focalizada, conjuntamente com o meu colega Pedro Santos, que também interveio nesta mesma turma, e no que toca à interação oral, detetei algumas dificuldades por parte dos alunos no âmbito da pronúncia e correção gramatical, mas também na iniciativa e no grau de participação dos alunos¹.

Segundo os Planos Curriculares de Turma (P. C. T. 8º1 - 2011/2012, 2012) estes alunos já demonstravam no ano letivo anterior “Dificuldade na expressão oral e escrita” (p. 10) e, por isso, uma das estratégias prioritárias seria “Valorizar a expressão oral” (*idem*).

A fim de conhecer as perceções dos alunos no âmbito da oralidade decidiu-se elaborar e administrar um questionário anónimo (v. Anexo A). Dos dados obtidos neste questionário, é importante referir que a maioria dos alunos respondeu que gosta de falar Inglês na aula. Quando questionados acerca do tipo de dificuldades que sentem ao participarem oralmente na aula, as opções mais evidenciadas como sendo problemáticas foram: “medo de dar erros”, a mais problemática; “medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a); “dificuldades de pronúncia”; e “falta de vocabulário” (v. Gráfico 1).

¹ O colega Pedro Santos desenvolveu também o seu projeto de estágio no âmbito da oralidade, mas centrado na atividade do debate. Dado que, em Inglês, desenvolvemos o projeto na mesma turma, realizámos um trabalho colaborativo no sentido de articular os dois projetos da melhor forma. Alguns instrumentos (questionário inicial, questionário final e grelha de avaliação das dificuldades na interação oral) foram elaborados em colaboração, embora integrando questões mais dirigidas a um projeto ou a outro de forma a permitir um tratamento de informação diferenciado. O mesmo aconteceu na turma de Espanhol em relação ao primeiro e ao último instrumentos suprarreferidos.

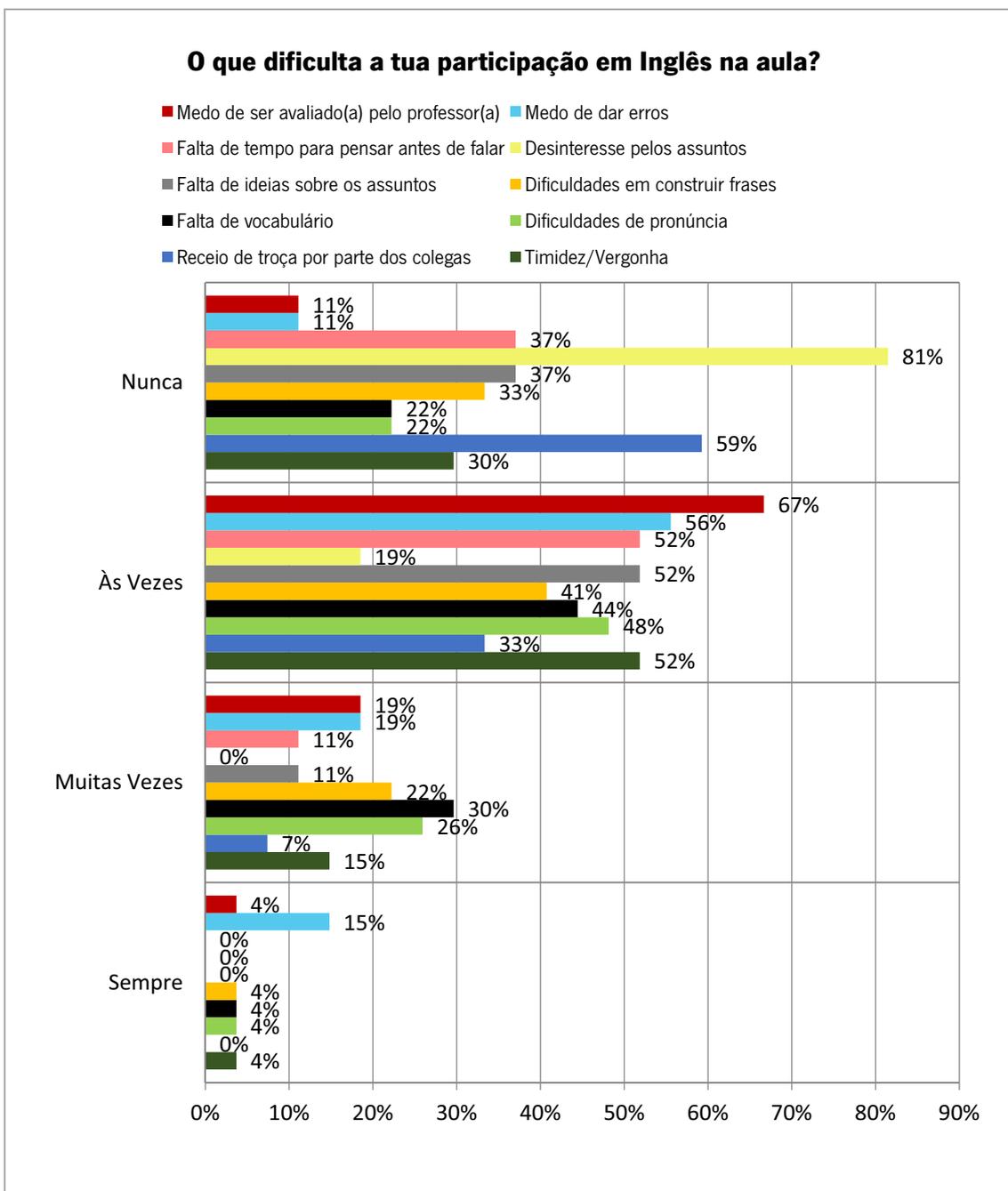


Gráfico 1: "O que dificulta a tua participação em Inglês na aula?" Relativo às concepções iniciais dos alunos sobre as dificuldades sentidas na participação oral em Inglês

Ainda assim, mais de metade dos alunos responderam que gostariam de praticar ainda mais a oralidade e apenas dois responderam que não gostariam de atribuir mais tempo à oralidade do que aquele que já lhe é atribuído. Uma parte significativa (ainda que inferior a 50%) dos alunos revelou-se indecisa em relação a esta questão, o que pode indiciar alguma falta de consciência sobre as suas necessidades a este nível.

Tendo em linha de consideração todos os dados referidos penso poder afirmar que focalizar a minha intervenção na competência oral se ajustava a este contexto.

1.2.3. Turma de Espanhol

Para caracterizar a turma de Espanhol apoiar-me-ei no mesmo tipo de observações naturalistas não focalizadas e no mesmo questionário que foi entregue aos alunos da turma de Inglês, onde foram feitas apenas as modificações necessárias para que se adaptasse à língua em questão e retirada a última questão que perguntava aos alunos se eles falavam a língua Inglesa também fora da sala de aula (v. Anexo B).

Esta turma era constituída por 19 alunos, 9 dos quais raparigas e os restantes 10 rapazes. A turma incluía também um aluno com necessidades educativas especiais. A maioria destes alunos encontrava-se, no início da minha intervenção, num nível A2. Ainda que alguns não estivessem tão avançados como outros, a proximidade das línguas (Espanhol e Português) esbate um pouco as diferenças de nível linguístico nestes patamares mais baixos, principalmente no que toca às capacidades de compreensão.

Durante as aulas observadas, esta turma mostrou-se muitas vezes inquieta e com uma postura desafiante em relação à professora, levando-a a tomar uma posição mais rígida (havia inclusive um aluno que se recusava a trabalhar em pares ou em grupo e demonstrava grande relutância em participar na aula).

No que se refere à oralidade, observava-se uma dificuldade muito grande em pronunciar qualquer palavra em Espanhol, talvez não tanto por não conseguirem mas mais por não se sentirem motivados para isso. Os alunos respondiam quase sempre em Português à professora quando esta os interpelava em Espanhol, e mesmo quando insistia para que usassem a língua estrangeira raramente era bem-sucedida. No entanto, esta lacuna na competência oral não parecia estender-se às outras na medida em que, no primeiro teste, composto por uma parte de compreensão leitora, uma de expressão escrita e outra de compreensão auditiva, as classificações obtidas foram, na maioria dos casos, satisfatórias.

Quanto aos dados do questionário, não se pode dizer que foram tão conclusivos como os da turma de Inglês (talvez porque o número dos alunos é consideravelmente menor na turma de Espanhol). Ainda assim, dos 18 alunos que responderam ao questionário, a grande maioria respondeu que gostava de falar Espanhol na aula e nenhum aluno respondeu “Nunca” a esta mesma pergunta, o que parece contrariar as observações efetuadas. Quando questionados acerca

do tipo de dificuldades que sentem quando participam oralmente na aula, ao contrário da turma de Inglês, houve cinco itens assinalados com um “Sempre” mas por apenas um aluno. No entanto, como se pode ver no Gráfico 2, as dificuldades mais assinaladas como frequentes (“Muitas Vezes”) e ocasionais (“Às Vezes”) foram: “Falta de Vocabulário”, “Falta de ideias sobre os assuntos” e também “Medo de dar erros”.

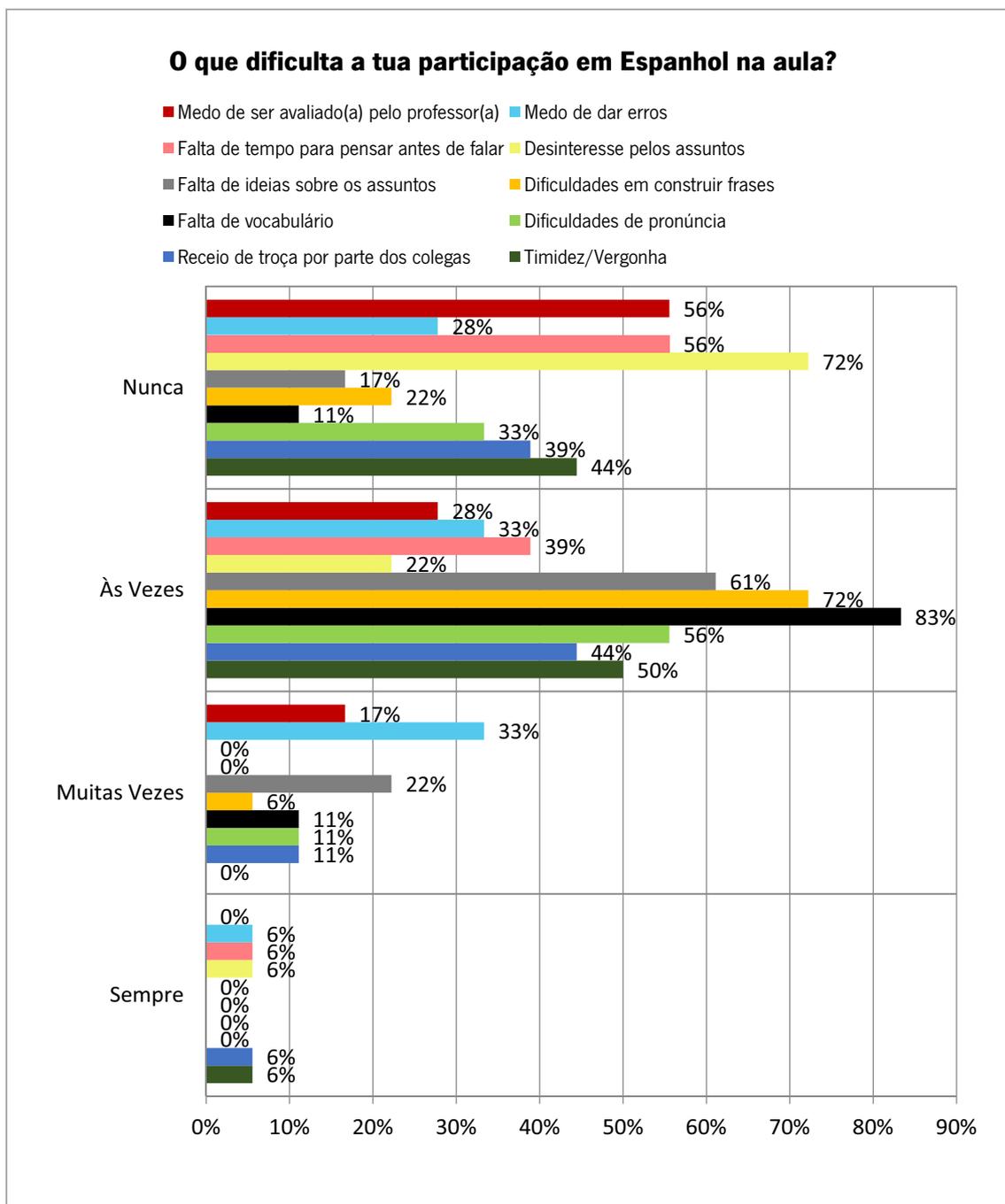


Gráfico 2: “O que dificulta a tua participação em Espanhol na aula?” Relativo às concepções iniciais dos alunos sobre as dificuldades sentidas na participação oral em Espanhol

Nesta turma, ainda mais do que na de Inglês, foi elevado o número de alunos indecisos acerca do interesse em praticar mais a oralidade: mais de metade (56%) disse não saber se quer praticar mais a oralidade na aula de Espanhol ou não. Quanto aos que tinham uma opinião formada acerca disso, foram mais os alunos que disseram que sim (39%) do que os que dizem que não querem praticar a oralidade mais do que o que já é praticada (6%).

De forma a tentar suprimir as lacunas que estes alunos parecem sentir em relação à oralidade e tendo em linha de consideração o gosto que afirmam ter pela comunicação oral, creio justificar-se também nesta turma uma focalização nesta competência.

1.3. Documentos Orientadores do Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês e Espanhol

Tendo já caracterizado o contexto onde se insere a minha intervenção, cabe-me agora justificá-la à luz dos programas nacionais das duas disciplinas (Língua Estrangeira I – Inglês e Língua Estrangeira II – Espanhol), apoiando-me também no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001).

Como forma de justificar a metodologia a ser seguida ao longo da minha intervenção pedagógica, começo, então, por expor o paradigma metodológico adotado pelos dois programas elaborados pelo Ministério da Educação.

Segundo o que nos diz o *Programa de Língua Estrangeira - Inglês - 3º Ciclo LE I* (1997), “O paradigma comunicativo constitui um quadro teórico-conceitual de orientações metodológicas particularmente facilitador da consecução dos objectivos definidos para a língua estrangeira” (p. 5). O mesmo paradigma é seguido pelo *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3º Ciclo* (1997), onde se refere o seguinte:

O paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si. (p. 5)

No que concerne ao trabalho por tarefas, este é contemplado neste último documento da seguinte forma:

[Trabalho por tarefas] Consiste num conjunto de atividades realizadas na aula que implique a compreensão, manipulação, produção e interação na língua estrangeira, concentradas prioritariamente mais no significado do que na forma.

A característica principal desta metodologia é a apresentação da complexidade da comunicação de uma forma global, trabalhando todos os seus elementos de um modo inter-relacionado, tal como se processa na vida real.

Ao programar, o professor não parte dos conteúdos linguísticos (noções, funções, estruturas), e baseando-se neles estabelece atividades; pelo contrário, organiza tarefas finais e, a partir destas, aborda as intermédias, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação. (p. 32)

À luz de ambos programas, a pedagogia para a autonomia é fundamental para o desenvolvimento dos alunos como aprendentes de línguas estrangeiras. Segundo o *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º Ciclo*, na aprendizagem da língua, pretende-se que os alunos “construam a sua própria aprendizagem, participando na tomada de decisões, com o fim de evitar conflitos entre a diversidade da turma e a tendência de estandardizar o ensino e os processos, esperando resultados uniformes” (p. 31). Assim, “a tarefa fundamental do professor é criar as condições adequadas que propiciem a aprendizagem” (Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3º Ciclo, 1997, p. 31) fomentando “uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos” (Programa de Língua Estrangeira - Inglês - 3º Ciclo LE I, 1997, p. 7).

Nestes documentos, pressupõe-se que a aprendizagem da língua, entre outras, “cria oportunidades para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita” (Programa de Língua Estrangeira - Inglês - 3º Ciclo LE I, 1997, p. 5), partindo-se do princípio de que a interação oral levará, por parte dos alunos, a uma aprendizagem “tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem directamente com as suas vivências e interesses”, considerando o aluno “não só como aluno mas também como pessoa” (Programa de Língua Estrangeira - Inglês - 3º Ciclo LE I, 1997, p. 61).

Ainda que os dois programas tenham sido construídos antes da publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, as visões de ensino de línguas presentes nos três documentos são muito aproximadas. De acordo com o *Programa de Língua Estrangeira – Inglês*

– 3.º Ciclo LE I (1997), deve-se “promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania” (p. 7). Segundo o Conselho da Europa (2001) a educação em línguas visa desenvolver nos alunos a competência *plurilingue* e *pluricultural* que promove “a tomada da consciência linguística e comunicativa, ou seja, activa as estratégias metacognitivas que permitem aos actores sociais tornarem-se mais conscientes e dominarem as suas formas ‘espontâneas’ de lidar com as tarefas, em particular, a sua dimensão linguística” (p. 189).

Nesse sentido, os alunos da turma de Inglês, que, até ao final do ano, se devem aproximar do nível B1, de acordo com os descritores do QECR, “deverão”, no que diz respeito à interacção oral, ser capazes de “lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada” e de conseguir “entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade)” (Conselho da Europa, 2001, p. 54).

No que respeita aos alunos da turma de Espanhol, os quais se espera que atinjam o nível A2, apontam-se como metas de aprendizagem relativamente à interacção oral: ser capaz de “comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa” e de “participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa” (Conselho da Europa, 2001, p. 54).

1.4. Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias didáticas e de recolha de informação

O meu estágio profissional esteve dividido em três fases: Análise do contexto e desenho do projeto, desde setembro até dezembro de 2012; Desenvolvimento e avaliação do projeto, desde dezembro de 2012 até maio de 2013; Redação do relatório de estágio, de junho a outubro de 2013.

A primeira fase consistiu em conhecer a escola, as minhas orientadoras cooperantes e as turmas, tendo assistido regularmente às suas aulas. Das turmas cujas aulas observei, escolhi, em conjunto com as orientadoras cooperantes, uma turma do 9º ano (Inglês) e uma turma do 8º ano (Espanhol), já caracterizadas anteriormente.

Retornar à escola, desta vez como professor, depois de alguns anos no ensino superior, permitiu-me observar as evoluções que o ensino tem vindo a sofrer. Esta primeira fase foi importante para me integrar na dinâmica social da escola, conhecer melhor o contexto em que a minha prática se iria inserir e os alunos que viria a ensinar. Foi também destas observações que surgiu o tema do meu projeto de investigação-ação e se delinearão os objetivos a alcançar. Devo acrescentar que este tema já tinha sido por mim trabalhado no ano anterior, nas disciplinas de Metodologia do Ensino do Inglês e de Metodologia do Ensino de Espanhol do plano de estudos do Mestrado, onde tive a oportunidade de desenhar duas sequências didáticas centradas no recurso aos Role-Play/Juegos de Rol. Embora ainda muito introdutórios, esses trabalhos motivaram-me para a temática escolhida.

A metodologia de investigação-ação implica ciclos de planificação-ação-reflexão e por isso articula-se bem com o trabalho do professor. Parte da identificação de problemas ou dilemas pedagógicos, usualmente relacionados com a aprendizagem dos alunos, para a definição de questões/ objetivos pedagógicos e investigativos, com base nos quais se traça um plano de intervenção didática que integre a recolha de informação que permita avaliar a relevância dessa intervenção. A investigação-ação permite elevar a reflexividade profissional e supõe uma relação estreita entre a ação do professor e os contextos em que ela ocorre. Como se prevê no regulamento de estágio da Universidade do Minho, o projeto de estágio deve adequar-se aos contextos de intervenção e a investigação deve ser colocada ao serviço da melhoria da pedagogia.

No caso deste projeto, foram levantadas algumas questões do foro pedagógico e investigativo importantes, não só para a definição de objetivos, como também para a adoção de estratégias didáticas e de recolha de informação. Essas questões são as seguintes:

- Quais as competências prévias evidenciadas pelos alunos na comunicação oral em língua estrangeira?

- Qual a percepção dos alunos em relação ao seu desempenho oral na língua estrangeira?
- Como desenvolver competências de interação oral em situações autênticas?
- Que vantagens poderão trazer as atividades de dramatização no desenvolvimento de competências de interação oral e da competência de aprender a aprender dos alunos?
- Que implicações têm este tipo de atividades no meu papel pedagógico e no meu desenvolvimento profissional?

Partindo destas questões, fixaram-se os seguintes objetivos para o projeto:

- 1) Conhecer as representações e práticas iniciais dos alunos no âmbito da competência de interação oral (capacidades, dificuldades, atitudes);
- 2) Criar espaços de representação como forma de desenvolvimento da competência de interação oral e de aproximação da língua usada em sala de aula àquela que se usa fora dela em contextos comunicativos;
- 3) Desenvolver nos alunos a capacidade de refletir sobre a sua aprendizagem de forma a promover a sua capacidade de autorregulação, com enfoque na interação oral;
- 4) Analisar o desempenho/evolução dos alunos nas atividades de interação oral;
- 5) Avaliar o valor educativo (potencialidades e limitações) da intervenção na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional reflexivo do professor.

Como se pode ver, existe uma marcada ligação entre as questões levantadas e os objetivos propostos. Assim, assente neste tipo de prática (auto)reflexiva, foram-se desenhando as estratégias didáticas e de recolha de informação a adotar.

Nesse âmbito, o que se propôs foi implementar, em sala de aula, três momentos de realização de *Role-Plays/Juegos de Rol*. A repetição da utilização desta atividade, com um grau de complexidade crescente, tornou possível fazer uma “investigação contínua daquilo que fazemos, com a finalidade de melhorar processos e resultados, tanto para os nossos alunos como para nós” (Edge, 1999, cit. em Jiménez Raya *et al.*, 2007, p. 47). Este é um princípio fundamental da investigação-ação, através da qual o professor vai analisando e reformulando a sua ação. Na verdade, podemos dizer que o projeto envolveu três ciclos de planificação-ação-reflexão que correspondem a três sequências didáticas que seguiram os passos seguintes:

Planificação: desenho de estratégias e materiais didáticos relativos à preparação do *Role-Play/Juego de Rol*, numa abordagem próxima da aprendizagem por tarefas;

Ação: desenvolvimento das estratégias planeadas, incluindo a autoavaliação de desempenhos por parte dos alunos e a observação dos desempenhos pelo professor;

Reflexão: reflexão com os alunos sobre as estratégias desenvolvidas e análise de dados da autoavaliação e da observação, com vista à avaliação e potencial reformulação da ação.

Ao longo das três sequências, procurou-se verificar se existia (ou não) uma evolução nos alunos quer no que toca à competência comunicativa e as suas sub-competências, quer no que se relaciona com as estratégias de aprendizagem realçadas e trabalhadas ao longo da minha intervenção. Neste âmbito, incidi em estratégias sócio-afetivas e de comunicação que podem apoiar os alunos na resolução de dificuldades, pressupondo que o desenvolvimento da autonomia exige uma aprendizagem estratégica.

O facto de existirem três momentos de representação foi benéfico também para os próprios alunos, uma vez que lhes foi concedida mais do que uma oportunidade para se (auto)corrigir e cimentar conhecimentos e estratégias. Esta ideia é partilhada por Vieira (1993) que defende que:

Learning to learn (and to teach) involves reflecting repeatedly upon past experiences, assessing one's performances and progress, restructuring information, selecting the best learning strategies and refining ways of doing things effectively. This is only possible when we have the opportunity to repeat experiences in new contexts. (p. 51)

Tal como já foi referido, a ideia principal deste projeto, além de praticar e melhorar competências de interação oral, era que, tanto os alunos como o professor, se desenvolvessem como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social (Jiménez Raya *et al.*, 2007, p. 2). Assim, foram utilizadas, de forma recorrente, atividades de autorregulação como forma de ajudar “os alunos a regular a sua actividade cognitiva através do envolvimento em tarefas de planeamento activo, verificação, testagem, monitorização, revisão, selecção de estratégias, análise da sua eficiência e reflexão sobre o desempenho” (Jiménez Raya *et al.*, 2007, p. 32).

Para além de atividades de autorreflexão e autoavaliação dos alunos sobre o seu desempenho nas atividades de *Role-Play/Juego de Rol*, outros instrumentos de investigação foram

adotados para recolha de informação, tais como: o questionário inicial acerca das perceções dos alunos em relação à sua competência oral, anteriormente referido na caracterização das turmas (v. Anexos A e B), uma grelha de observação focalizada na oralidade (v. Anexos C e D) usada para observar/ avaliar o desempenho dos alunos na atividade de Role-Play/ *Juego de Rol*, e um questionário final aos alunos para avaliação das potencialidades e limitações da intervenção (v. Anexos E e F).

Para que o leitor consiga perceber melhor a interligação que existe entre os objetivos, as estratégias e a informação a recolher e a analisar no âmbito do meu projeto, apresento, no quadro 1, uma síntese dos mesmos.

<u>Objetivos</u>	<u>Estratégias</u>	<u>Informação a recolher e analisar</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer as representações e práticas iniciais dos alunos no âmbito da competência de interação oral (capacidades, dificuldades, atitudes); 2. Criar espaços de representação como forma de desenvolvimento da competência de interação oral e de aproximação da língua usada em sala de aula àquela que se usa fora dela em contextos comunicativos; 3. Desenvolver nos alunos a capacidade de refletir sobre a sua aprendizagem de forma a promover a sua capacidade de autorregulação, com enfoque na interação oral; 4. Analisar o desempenho/evolução dos alunos nas atividades de interação oral; 5. Avaliar o valor educativo (potencialidades e limitações) da intervenção na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional reflexivo do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de aulas prévias à intervenção; (objetivos: 1) - Questionário inicial sobre a competência de comunicação oral; (objetivos: 1) - Atividades didáticas de promoção da oralidade ("Role-Play/Juego de Rol") e observação do desempenho/evolução dos alunos (grelha de observação e registos reflexivos do professor); (objetivos: 2, 4, 5) - Atividades de autorregulação do desempenho dos alunos ("Role-Play/Juego de Rol"); (objetivos: 3,4) - Questionário final de avaliação do valor educativo (potencialidades e limitações) da intervenção. (objetivos: 4,5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gosto e a vontade dos alunos de praticar a oralidade na sala de aula; - Competências evidenciadas pelos alunos na comunicação oral em língua estrangeira; - Perceção e evolução dos alunos em relação ao seu desempenho na oralidade; - Valor educativo da intervenção do ponto de vista dos alunos; - Valor educativo da intervenção do ponto de vista do professor;

Quadro 1: Síntese dos Objetivos – Estratégias – Informação a recolher

Para favorecer a transparência das práticas e para permitir a integração dos alunos na planificação e construção da sua aprendizagem, no início da segunda fase do meu estágio, a da intervenção, foram apresentados aos alunos estes mesmos objetivos e estratégias em conjunto com a análise dos dados obtidos nos questionários iniciais.

Da negociação feita com os alunos nesse momento, foram propostas as seguintes atividades principais a realizar em sala de aula: 1) Primeiro *Role-Play/ Juego de Rol*; 2) Autoavaliação do primeiro *Role-Play/ Juego de Rol*; 3) Segundo *Role-Play/ Juego de Rol*; 4) Autoavaliação do segundo *Role-Play/ Juego de Rol*; 5) Terceiro *Role-Play/ Juego de Rol*; 6) Autoavaliação do terceiro *Role-Play/ Juego de Rol*; 7) Avaliação final relativa ao valor pedagógico do projeto.

Inicialmente, em ambas as turmas, o primeiro *Role-Play/ Juego de Rol* seria para ter lugar sem qualquer preparação prévia aos alunos. No entanto, devido a preocupações pedagógicas, foi feita uma série de atividades que, de um modo implícito, dava aos alunos o *input* necessário para serem bem-sucedidos na tarefa a que seriam submetidos. Contudo, foi-lhes pedido que fizessem um *Role-Play/ Juego de Rol* sem lhes ter sido explicado em que consistia, basicamente, esse tipo de atividades nem lhes ter sido dado o auxílio de *role cards*.

Imediatamente após o primeiro *Role-Play/ Juego de Rol* foi pedido aos alunos que preenchessem uma ficha de autoavaliação, muito similar a alguns aspetos do questionário inicial, relativamente ao seu desempenho nesta atividade (v. Anexos G e H).

A falta de preparação explícita para realizarem o primeiro *Role-Play/ Juego de Rol*, o facto de não lhes ter sido facultado nenhum tipo de auxílio nem de lhes ter sido explicado em que consiste este tipo de atividades, tinha como intenção principal fazer ver aos alunos que precisam de compreender o que se lhes pede que façam para que o consigam fazer bem. Por isso mesmo, foi pedido aos alunos que repetissem o mesmo *Role-Play/ Juego de Rol* (com algumas alterações na turma de Espanhol) após lhes terem sido apresentadas algumas regras, estratégias e definições essenciais à realização deste tipo de atividades. Mais uma vez, no final da tarefa, os alunos preencheram a ficha de autoavaliação (v. Anexos I e J). Ainda que a primeira ficha de avaliação estivesse na língua materna dos alunos para que a língua não fosse uma barreira, a segunda já lhes foi apresentada na língua-alvo, uma vez que a atividade já não lhes era totalmente estranha e grande parte da ficha apenas tinha sofrido uma tradução direta.

Finalizei a minha intervenção com a terceira atividade de *Role-Play/ Juego de Rol*, diferente das duas anteriores mas também com um período de preparação prévia. Desta vez, os alunos puderam escolher uma de três situações propostas (v. Anexo O), de forma a que pudessem

participar na decisão sobre o que aprender. Pedi aos alunos que, através das fichas de autoavaliação utilizadas após o segundo momento de representação, se autoavaliassem e que avaliassem o projeto que tínhamos desenvolvido. Os alunos autoavaliaram o seu desempenho e avaliaram globalmente o projeto que tínhamos desenvolvido.

No capítulo seguinte descrevo em maior detalhe as atividades realizadas e analiso a informação recolhida.

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Tal como referi na Introdução a este Relatório de Estágio, este encontra-se dividido em dois capítulos. O primeiro, anteriormente apresentado, foi um capítulo em que me apoiei na literatura existente e justifiquei as minhas escolhas metodológicas e pedagógicas, inserindo-as no contexto nacional e também no contexto mais próximo em que ocorreu a minha intervenção.

Este segundo capítulo terá um teor mais prático, uma vez que se centrará na descrição das aulas da minha intervenção que estiveram diretamente relacionadas com o plano geral de intervenção acima apresentado. A narrativa que se fará parte da reflexão sobre o que sucedeu em sala de aula em contraposição com o que estaria previamente planeado.

A planificação de aulas é um aspeto muito importante da prática docente e, para mim, como um professor ainda em formação, apresentou-se como uma atividade bastante complexa. Na altura de planificar devem esclarecer-se quais as necessidades e os interesses dos alunos, bem como os objetivos que se pretende atingir com cada atividade. No meu caso, utilizando o modelo de desenho de sequências didáticas específico do enfoque por tarefas, o objetivo das atividades era possibilitar aos alunos o desempenho dos seus papéis com sucesso em cada *Role-Play/ Juego de Rol* que constituía a tarefa final de cada uma das sequências. Ou seja, através da utilização de exercícios em que se realizavam várias atividades de língua necessárias a um bom desempenho na oralidade, tentou-se dotar os alunos de competências e estratégias que lhes permitam, ao longo da sua vida, atuar em situações de uso real da língua.

No sentido de adaptar, cada vez mais, as minhas práticas aos alunos e às suas necessidades, recorri à análise reflexiva das aulas como forma de autoavaliar o meu desempenho. A meu ver, este tipo de análise torna-se mais apoiada quando parte da comparação do que se previa, isto é, do que estava planeado, com o que aconteceu na realidade. Este processo de comparação-reflexão, feito após cada aula lecionada, fez-me sentir mais seguro para a planificação da aula seguinte, contribuindo para uma melhor adaptação, retificação e evolução das minhas práticas, promovendo, deste modo, a minha autonomia como professor.

Ao longo das secções seguintes, apresentar-se-ão as sequências didáticas desenvolvidas ao longo da minha intervenção nas turmas de Inglês e Espanhol. À descrição das atividades acrescentarei pontos das reflexões suprarreferidas assim como os dados recolhidos através das fichas de autoavaliação e dos questionários finais de avaliação da intervenção. Dada a limitação de espaço, salientar-se-ão as atividades mais significativas para a realização do meu projeto.

2.1. Atividades Desenvolvidas com a Turma de Inglês

2.1.1. Primeiro Role-Play

Na minha primeira intervenção na turma de Inglês, eu e o meu colega Pedro Santos, que também fez a sua intervenção na mesma turma, apresentamos os dados obtidos no questionário inicial (v. Anexo A), os nossos projetos e objetivos.

Este momento criou uma oportunidade de interação entre os alunos e os seus novos professores. Ao longo da apresentação de resultados, alunos e professores dialogaram sobre questões que levaram a uma reflexão quer sobre os dados recolhidos quer sobre as práticas a implementar ao longo da intervenção. Se lembrarmos os princípios referidos no ponto *Em Direção a uma Pedagogia para a Autonomia*, este foi um espaço onde se encorajou “a responsabilidade, a escolha e o controlo flexível”, se criou “oportunidades para a integração e a transparência” e se promoveu a “interacção conversacional” e a “indagação reflexiva” (Jiménez Raya *et al.*, 2007, p. 54). Todos estes fatores me parecem importantes para desenvolver a motivação intrínseca dos alunos, que se sentiram como agentes ativos na construção da sua aprendizagem.

Tendo em conta os dados recolhidos no questionário inicial e as impressões demonstradas pelos alunos no momento referido, planifiquei uma atividade de *Role-Play* dentro do tema “Applying for Your First Job”.

Nas duas aulas anteriores ao primeiro *Role-Play*, os trabalhos tinham-se focado na construção do *Curriculum Vitae* e na redação de cartas formais, mais concretamente, de uma *application letter*, que são atividades ligadas ao tema do trabalho. Estes exercícios podem ser vistos como preparatórios para a atividade que, posteriormente, lhes pedi que realizassem. No entanto, esta preparação não foi apresentada aos alunos de uma forma explícita. Assim, com o objetivo de “Criar espaços de representação como forma de desenvolvimento da competência de interação oral e de aproximação da língua usada em sala de aula àquela que se usa fora dela em

contextos comunicativos”, pedi aos alunos que, em pares, representassem uma situação de entrevista de emprego.

Esta atividade foi feita pelos alunos no seu lugar, isto é, sem se exporem diante dos seus colegas e do professor, que eram dois fatores que, segundo os dados recolhidos no questionário inicial, dificultavam a intervenção oral dos alunos em sala de aula. De forma a encorajar a sua responsabilidade, deu-se liberdade aos alunos para escolher o seu par e o seu papel dentro da situação a representar. Como tal, depois de formados os pares, um aluno devia tomar a posição de empregador e o outro o papel de candidato ao emprego.

Ainda que as atividades feitas nas aulas anteriores possam ser consideradas possibilitadoras para os alunos serem bem-sucedidos na representação dos seus papéis, não tinha sido feita qualquer preparação prévia, de uma forma direta e explícita, quer no que toca à situação de entrevista de emprego quer no que toca ao tipo de atividade e, por isso, os alunos não foram avaliados linguisticamente. Esta decisão foi pensada intencionalmente de forma a promover a reflexão dos alunos sobre condições que podem dificultar ou facilitar este tipo de atividade, a partir da sua autoavaliação do desempenho no *Role-Play* (v. Anexo G).

O valor pedagógico desta atividade, os dados recolhidos na ficha de autoavaliação suprarreferida, as impressões obtidas através das atitudes com que os discentes encararam esta atividade e a reflexão oral que se promoveu após o preenchimento da ficha de avaliação serão os temas abordados na avaliação a esta primeira atividade de representação.

2.1.1.1. Avaliação da Sequência Didática

Creio que a forma como foi arquitetada esta atividade de representação foi útil para os alunos perceberem que os professores não fazem nem mandam fazer coisas ao acaso e que a preparação é essencial para qualquer tipo de tarefa.

Para além disso, esta tarefa foi bem acolhida pelos alunos. Na reflexão feita oralmente no final da aula, referiram como pontos positivos o trabalho em pares e o facto de este tipo de atividades possibilitar a transposição de situações reais para o interior da sala de aula. Por outro lado, não lhes tendo sido dadas instruções detalhadas do que fazer, os alunos não foram capazes de realizar um verdadeiro *Role-Play*. Pelo contrário, quando lhes disse que se imaginassem na

situação de uma entrevista de emprego, em vez de começarem a agir como se estivessem numa entrevista de emprego, o que fizeram foi ajudar-se mutuamente a construir um “guião” do que iriam dizer/ler caso lhes fosse pedido que representassem para todo o grupo. É importante referir também que, neste primeiro momento, entre os pares, se ouvia muitas vezes a língua materna e a maioria dos “guiões” produzidos não se aproximavam de uma real entrevista de trabalho.

No preenchimento da ficha de autoavaliação, em resposta à questão “O que achas que poderia ter sido feito para que a tua prestação nesta atividade fosse melhor?”, a maioria dos alunos não respondeu e os alunos que responderam referiram os seguintes aspetos: “Falar mais em Inglês”; “Ter mais tempo para fazer o diálogo”; “Ter mais tempo para falar” e “Ter à disposição um dicionário para ajudar com o vocabulário”.

Tal como já referi, a relevância que esta atividade teve para os alunos foi despertar neles a consciência de que antes de realizar uma tarefa há a necessidade de 1) saber o que se tem de fazer e 2) ter conhecimentos para poder realizá-la. Com a falta destes dois parâmetros os alunos sentiram dificuldades e o mais importante e interessante é que conseguiram ligá-las à falta de preparação e instrução adequada. Isto levou a que, durante a reflexão conjunta posterior a esta atividade, eles admitissem que nem sempre dão importância às atividades que os professores lhes pedem mas que são momentos como estes que os fazem perceber o quão importante elas são e como os ajudam no momento de realizar tarefas comunicativas.

Em relação aos dados recolhidos na ficha de autoavaliação sobre as dificuldades sentidas na realização do *Role-Play*, pode ver-se, no Gráfico 3, que as dificuldades mais vezes assinaladas com “Sempre” foram: o “Medo de dar erros” e o “Medo de ser avaliado(a) pelo professor(a)”. No entanto, há outras dificuldades sentidas “Às vezes” ou “Muitas vezes” por um número significativo de alunos, como “Falta de Vocabulário”, “Dificuldades em construir frases”, “Dificuldades de pronúncia” e “Falta de tempo para pensar antes de falar”.

Que dificuldades sentiste na realização do *Role-Play*?

- Medo de ser avaliado(a) pelo professor(a)
- Medo de dar erros
- Falta de tempo para pensar antes de falar
- Desinteresse pelos assuntos
- Falta de ideias sobre os assuntos
- Dificuldades em construir frases
- Falta de vocabulário
- Dificuldades de pronúncia
- Receio de troça por parte dos colegas
- Timidez/Vergonha

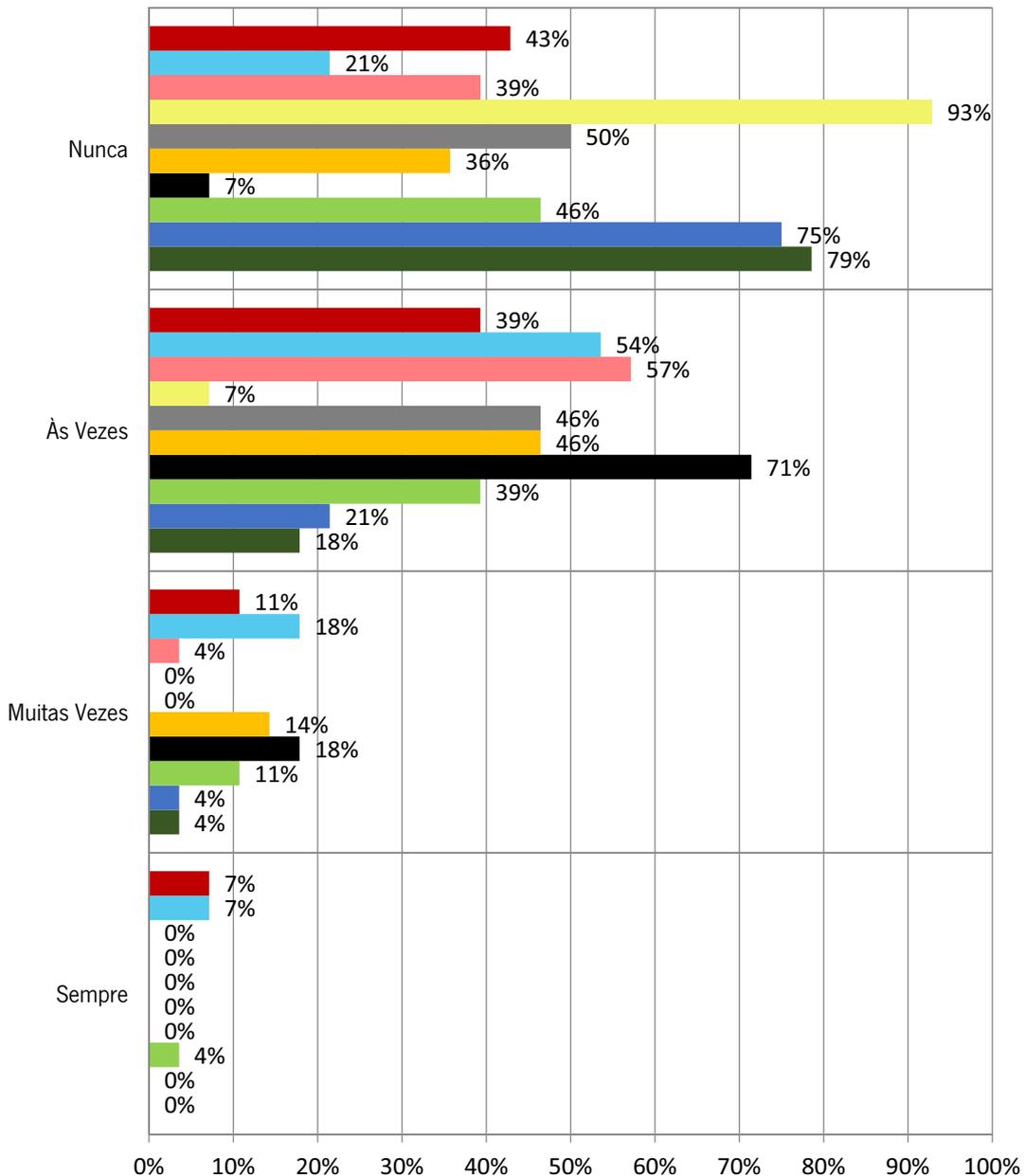


Gráfico 3: "Que dificuldades sentiste na realização do Role-Play?" Relativo às dificuldades sentidas na interação oral no 1º Role-Play

2.1.2. Segundo Role-Play

Dando seguimento à aula em que se realizou o primeiro *Role-Play*, foi explicado aos alunos em que consiste este tipo de atividades, quais os seus propósitos em sala de aula, particularmente no contexto da minha intervenção, e explicitaram-se algumas estratégias, adaptadas de Oxford (1990) que, sendo utilizadas, são importantes na realização não só de *Role Plays* como noutras atividades, na utilização da língua para lá da sala de aula e até na aprendizagem das demais disciplinas que constituem o seu currículo. A partir de uma apresentação em powerpoint, dialoguei com os alunos sobre as seguintes estratégias, que, tal como já referi, foram adaptadas do conjunto de estratégias socio afetivas apresentadas por Oxford (1990): 1) Trying to speak in English; 2) Trying to be relaxed; 3) Making yourself clear; 4) Asking for clarification; 5) Trying to solve language difficulties; 6) Cooperating with others. Para cada uma destas estratégias foram explorados exemplos da experiência de aprendizagem dos alunos e foi discutida a importância de uma aprendizagem estratégica. A segunda versão da ficha de autoavaliação, em Inglês, integraria já uma secção para os alunos avaliarem o recurso a estas estratégias nas atividades de dramatização.

Como se propôs que o segundo *Role-Play* tivesse o mesmo tema e a mesma situação que o primeiro, e de forma a que os alunos pudessem verificar eventuais progressos mediante a realização de atividades de preparação prévia, houve uma preparação explícita que visava capacitar os alunos para desempenharem os papéis de empregador e de candidato. Para tal, construí uma ficha de trabalho, adaptando alguns exercícios e construindo, de raiz, outros, e pedi aos alunos que realizassem os dois primeiros exercícios dessa ficha em casa. Esta ficha incluía um exercício de interpretação de uma entrevista de emprego, e exercícios de aquisição de vocabulário e de construção de frases relacionados com o tema (ver ficha e soluções no Anexo K).

Na aula seguinte, comecei por conceder aos alunos 15 minutos para que realizassem os exercícios que conseguissem e que considerassem mais relevantes para a sua preparação. Ao não impor que fizessem todos os exercícios da ficha, e dando-lhes a oportunidade de escolher aqueles que considerassem mais relevantes tendo em conta as suas próprias dificuldades, para além de “aceitar e favorecer a diferenciação da aprendizagem” (Jiménez Raya *et al.*, 2007, p. 54) e de respeitar os diferentes ritmos de trabalho de cada aluno, também tentei responsabilizar os alunos pela sua aprendizagem, ou seja, promover a sua autonomia na aprendizagem. Para além disso,

ao fomentar o uso do dicionário como um material de apoio que os alunos podem utilizar enquanto fazem os exercícios de vocabulário, também ajudei os alunos a desenvolver a capacidade de resolverem as suas dificuldades linguísticas autonomamente.

De seguida, entreguei aos alunos a folha de soluções (v. Anexo K) para que eles fizessem a autocorreção dos exercícios realizados. Durante este período, levantaram-se algumas dúvidas que se prendiam com o facto de algumas perguntas serem abertas permitindo, assim, um sem número de respostas corretas, fazendo com que os alunos que tinham respostas diferentes das da folha de soluções questionassem se estariam ou não corretos.

Por último, questionei-os quanto às suas dificuldades ou facilidade em realizar a ficha e se achavam que os exercícios da ficha os preparavam ou não para enfrentar uma situação de entrevista de emprego. Esta indagação foi uma forma de iniciar um diálogo reflexivo acerca dos processos de ensino e aprendizagem e de encorajar os alunos a tornar-se participantes ativos na construção desses mesmos processos.

Esta preparação e diálogo culminaram na realização do segundo *Role-Play – entrevista de emprego*. Os alunos deveriam treinar a atividade no seu lugar para realizar um *Role-play* para toda a turma, podendo mobilizar as estratégias que tínhamos discutido previamente. Para além da ficha de trabalho e da folha de soluções, tinham mais uma vez dicionários à sua disposição, onde podiam encontrar vocabulário que ainda não conhecessem. Furneci e expliquei um *role card* (v. Anexo L), construído de forma a constituir um guião orientador da interação, onde se definiam funções comunicativas, por exemplo:

Employer	Candidate
You are going to interview a person who is applying for his/her dream job. During the interview do not forget to:	You got a job interview for the dream job you have been applying for. During the interview do not forget to:
1. Greet the candidate and introduce yourself;	1. Be calm and relaxed without being too much informal;
2. Ask the candidate to take a sit;	2. Greet the employer and introduce yourself;
3. Ask the candidate to what job he/she is applying for;	3. Wait for the employer to ask you to take a sit and thank him/her;
4. Etc.	4. Etc.

Durante o espaço de tempo em que os alunos representaram, no lugar, a sua entrevista de emprego, eu fui circulando pelas carteiras e tentando avaliar as suas prestações no que se refere à utilização da língua, apoiado pela grelha de avaliação da oralidade (v. Anexo C). Esta grelha foi construída em conjunto com o meu colega Pedro Santos, adaptando os descritores do *Quadro Europeu comum de Referência* (Conselho da Europa, 2001) e os objetivos do *Programa de Língua Estrangeira - Inglês - 3º Ciclo LE I* (1997) ao contexto específico desta turma e aos objetivos dos nossos projetos, que incidiam ambos na oralidade em sala de aula. No entanto, a sua utilização não foi eficaz neste momento devido ao constrangimento dos alunos perante a figura do professor. Sempre que me aproximasse das carteiras, os alunos cessavam a sua interação, talvez pelo receio de dar erros perante o professor. Não foi, portanto, possível avaliar os alunos linguisticamente, mas não deixou de ser perceptível que estes já se encontravam mais preparados e melhor orientados para a realização desta tarefa do que no primeiro momento de *role playing*.

No final, para que fosse possível aos alunos preencher a ficha de autoavaliação relativa ao segundo *Role-Play* (v. Anexo I) e houvesse espaço para algum diálogo em relação às percepções dos alunos quanto a esta segunda atividade de representação, apenas uma dupla de alunos, que se voluntariou, representou a sua entrevista de trabalho diante dos restantes alunos da turma.

2.1.2.1. Avaliação da Sequência Didática

A avaliação desta sequência didática está, em muito, influenciada por dois momentos. O primeiro foi o diálogo reflexivo que se promoveu após a realização e autocorreção da ficha de trabalho suprarreferida. O segundo foi o preenchimento da ficha de avaliação e a reflexão oral que se deu posteriormente.

Indubitavelmente, a interação entre o professor e os alunos é de extrema importância uma vez que permite reduzir a distância que existe, normalmente, entre discentes e docentes e cria um espaço para que os alunos deem voz aos seus pensamentos e sentimentos em relação à forma como se orienta o ensino e a aprendizagem. Esta interação nem sempre é fácil de iniciar, visto que não é uma prática frequentemente utilizada. Tal como se sentiam constrangidos na altura em que representavam os seus papéis, também neste momento, ainda que lhes fosse permitido utilizar a língua materna, as reticências dos alunos eram visíveis. A chave foi colocar algumas questões reflexivas relativas à ficha de trabalho a alguns alunos que tendem a ser mais confiantes. Isto despoletou o “desbloqueamento” dos demais.

Assim, pelas suas respostas, consegui perceber que eles não acharam a ficha demasiadamente difícil e que, por outro lado, conseguiram fazer a ponte que eu pretendia que fizessem entre a mesma e a preparação linguística que é necessária para um momento em que vão comunicar na língua estrangeira. Esta ligação feita pelos alunos tornou-se mais evidente devido a este diálogo e, para além de os motivar para a atividade de *Role-Play*, promoveu a sua autonomia.

No que toca às competências sociolinguísticas trabalhadas na ficha de trabalho, o que notei foi que os alunos não perceberam muito bem a ideia dos diferentes registos. Eles eram capazes de perceber as diferenças em termos linguísticos mas, aparentemente, nestas idades, eles ainda não têm muito bem definido em que situações se pode ser mais informal e em que situações se deve manter uma certa formalidade e distância do nosso interlocutor. Faziam esta distinção, na língua materna, de uma forma inconsciente, e nesta interação chamei a atenção para que o fizessem mais conscientemente devido à necessidade de adequar os registos aos diferentes contextos.

Conhecer as opiniões dos alunos levou-me, em atividades posteriores, a adaptar ainda mais as minhas práticas às suas preferências e demonstrou-me que, a partir deste momento, eles estavam preparados para realizar uma aprendizagem cada vez mais autodirigida. Assegurou-me, também, que dar passos em direção da autonomia dos alunos, sem esperar que eles consigam percorrer todo o caminho de uma só vez, faz com que eles se empenhem progressivamente nas tarefas e fiquem, conseqüentemente, mais seguros quando têm de utilizar a língua em situações comunicativas.

No que toca à atividade de representação, gostava de ter tido mais tempo para a explorar, especialmente para que mais alunos representassem os seus *Role-Plays* diante de toda a turma. No entanto, considero que os alunos se empenharam e demonstraram, mais uma vez, uma atitude positiva em relação a esta tarefa. Pelas declarações que fizeram na reflexão que sucedeu esta atividade, acredito que estas atividades de *Role-Play* realizadas entre eles ajudam-nos a descontraírem-se porque não estão a ser avaliados formalmente e, por isso, potencializam a sua competência de interação oral. Ainda assim, tal como já referi, nesta fase, alguns alunos, quando sentiram que o professor os estava a observar mais diretamente, retraíram-se um pouco e até paravam a sua representação. Por outro lado, um dado que me surpreendeu pela positiva foi os alunos manterem as conversas entre eles em Inglês na maior parte das situações. Em algumas

situações, aqueles que falavam mais em Português eram os que percebiam melhor o que se pretendia e estavam a explicá-lo aos que não percebiam tão bem. Este tipo de entreajuda é, na minha ótica, de louvar e aumenta o valor deste tipo de atividades. Também o facto de se promoverem situações reais do uso da língua motiva os alunos a participarem nestas atividades e, uma vez que tiveram acesso prévio a algumas estratégias que podem utilizar para terem um bom desempenho, até os alunos que nem sempre demonstram facilidade no uso da língua se demonstraram entusiasmados. Esta afirmação é corroborada pelo Gráfico 4 relativo às respostas dos alunos à pergunta 2 do questionário sobre o uso de estratégias.

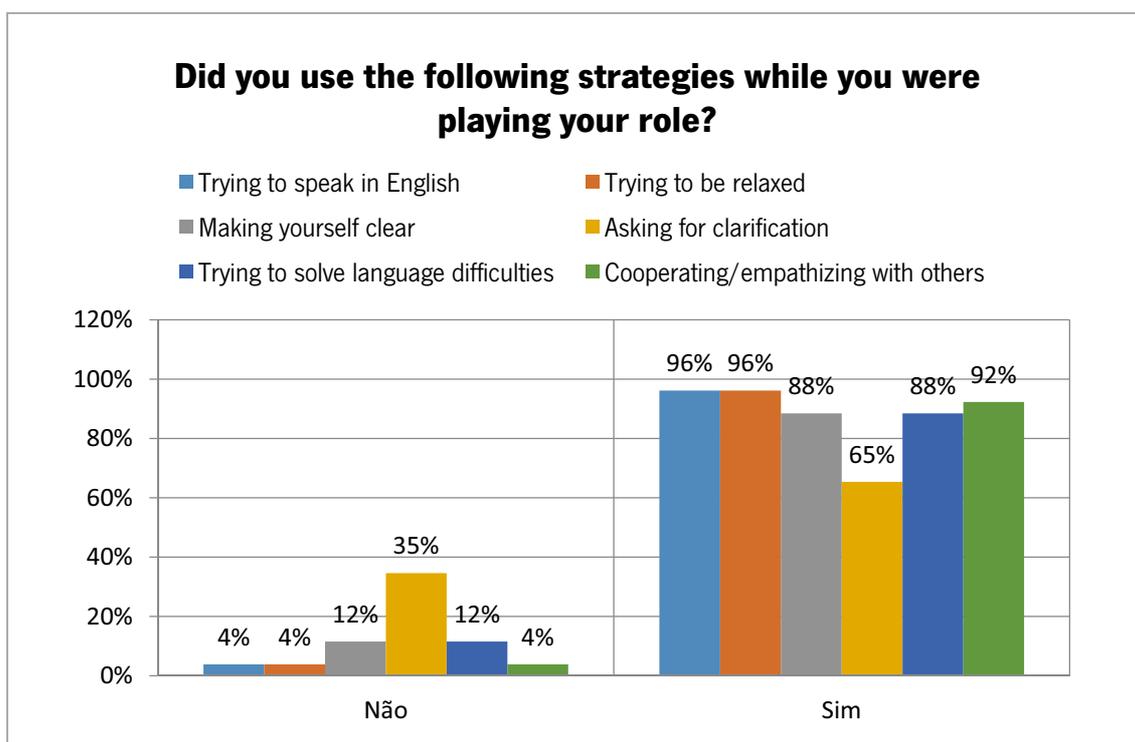


Gráfico 4: “Did you use the following strategies while you were playing your role?” no 2º Role-Play

A maioria dos alunos (58%) também refere que conseguiu falar sempre em Inglês. Quanto às dificuldades sentidas, pode ver-se no Gráfico 5 que há algumas alterações em relação ao primeiro *Role-Play*. No segundo *Role-Play*, as “Dificuldades de pronúncia” e a “Timidez/ vergonha” foram sentidas mais regularmente do que no primeiro, sendo que os restantes itens sofreram ligeiras melhorias, mais significativas em duas das dificuldades mais sentidas anteriormente: “Medo de dar erros” e “Medo de ser avaliado(a) pelo professor(a)”. Neste segundo momento, apenas dois alunos sugeriram uma forma de melhorar o seu desempenho: a leitura de livros e textos em Inglês.

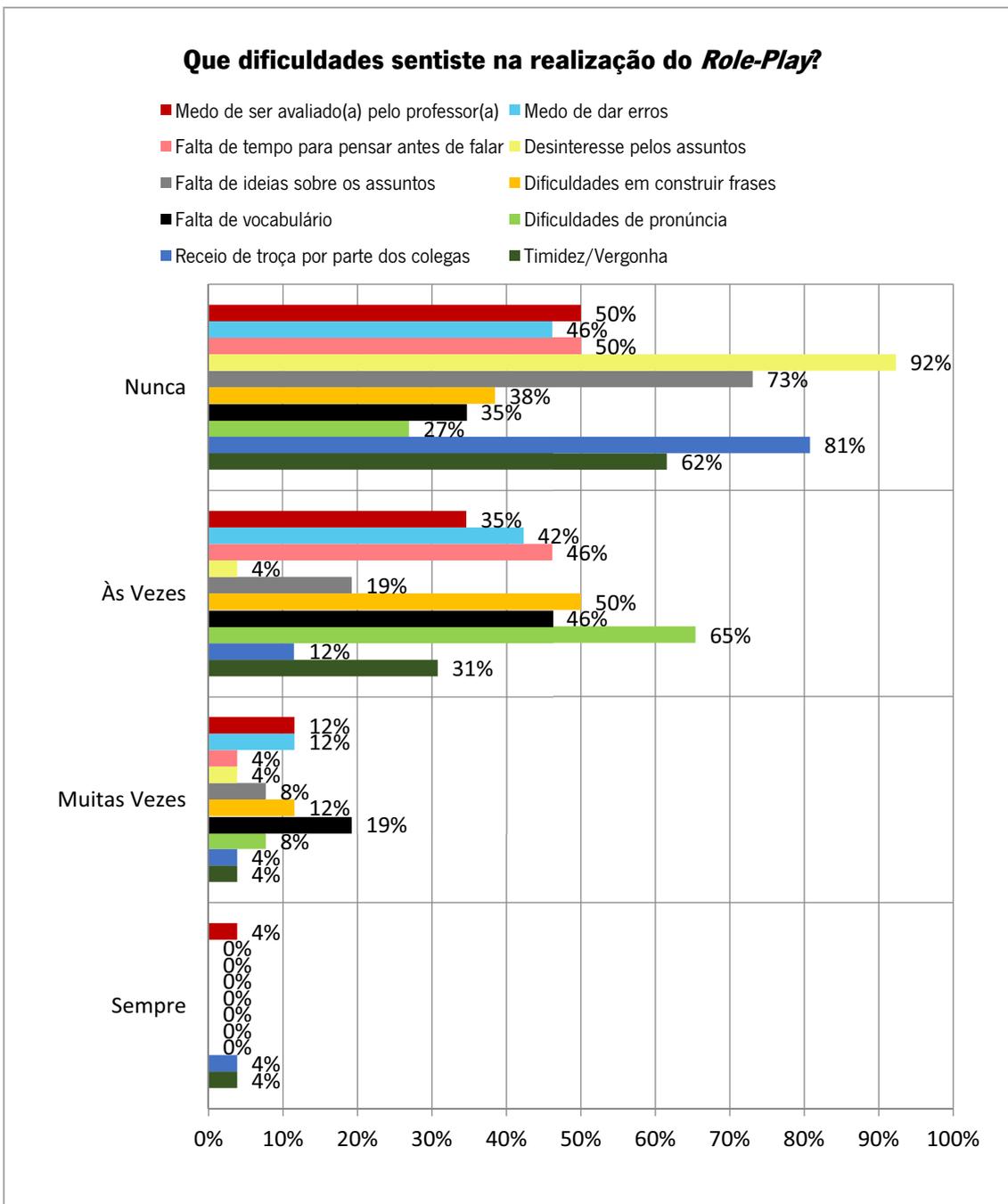


Gráfico 5: “Que dificuldades sentiste na realização do *Role-Play*?” Relativo às dificuldades sentidas na interação oral no 2º *Role-Play*

Para a minha própria experiência profissional, a gestão de esta sequência didática, e deste *Role-Play* em particular, foi importante porque se apresentou como um desafio. O que quero dizer é que, como um professor inexperiente, a multiplicidade de tarefas a que a gestão da atividade me obrigou, fez dela uma atividade de dificuldade elevada com a qual sinto que aprendi “bastante” do que é a prática docente. Mesmo em termos linguísticos, o facto de os enunciados produzidos nesta atividade se aproximarem da língua utilizada fora da sala de aula e de esta ser uma atividade aberta faz com que as dúvidas dos alunos sejam muito mais imprevisíveis, obrigando-me a uma preparação bastante maior do que quando as atividades são mais fechadas.

2.1.3. Terceiro Role-Play

A sequência didática cuja tarefa final foi o terceiro momento de representação esteve inserida no tema “Living Earth, dying Earth”, no qual se procura dar a conhecer os problemas das alterações climáticas bem como algumas formas de as impedir ou, pelo menos, amenizar.

Há três momentos em sala de aula, divididos entre duas aulas, e um quarto, protagonizado pelos alunos fora da sala de aula, que eu considero essenciais dentro desta sequência didática para a representação dos alunos no terceiro *Role-Play*. Destes, o que considero mais relevante é, talvez, o quarto momento, que consistiu na preparação autónoma, individualmente e em grupos, mediante *role cards* (v. Anexo O).

O primeiro destes momentos consistiu em relembrar e discutir as estratégias de comunicação já apresentadas antes do segundo *Role-Play* e em promover um exercício em que os alunos utilizassem, de uma forma consciente e explícita, grande parte dessas estratégias. Isto permitiu aos alunos relembrar as estratégias de comunicação, aprofundar os seus conhecimentos sobre elas e pô-las em prática.

Antes de pedir aos alunos que fizessem, eles mesmos, o exercício que refiro acima, pedi à minha orientadora cooperante e ao meu colega Pedro Santos que colaborassem comigo na experimentação de um exemplo do que se esperava que os alunos fizessem. Assim, distribuindo aleatoriamente por cada um de nós uma vinheta de uma história sem legendas (v. Anexo M), o que fizemos foi, através de questões e afirmações, dar uma sequência às vinhetas, formando uma narrativa coerente.

Da mesma forma, distribuí os alunos em grupos de quatro e passei a cada elemento de cada grupo uma imagem. Tal como aconteceu com os fragmentos utilizados pelos professores no exemplo, também estas quatro imagens que cada grupo tinha formavam, em conjunto, uma história (v. Anexo N). Como as imagens tinham sido distribuídas aleatoriamente pelos elementos de cada grupo e como tinha sido dito aos alunos que não deixassem os seus companheiros ver a imagem que tinham, nenhum deles sabia a sequência das imagens, logo, nenhum deles sabia a história que as imagens contavam. O objetivo era que, através de perguntas e descrições em Inglês, e usando estratégias de comunicação sempre que necessário, cada um dos grupos

apresentasse, no final do tempo dado (10 minutos), a sequência que pensavam que as imagens tinham e uma narrativa que fosse plausível e coerente.

Sendo que todos os grupos tinham a mesma imagem, apenas um grupo não conseguiu ordenar coerentemente os fragmentos que cada aluno do grupo tinha. Todos os restantes grupos ordenaram coerentemente os seus fragmentos, apresentando narrativas variadas ainda que válidas.

No final da atividade, decidiu-se que os grupos formados naquele momento seriam os mesmos para a representação do terceiro *Role-Play*. Neste caso, os alunos, em grupos de quatro, puderam escolher uma de três situações apresentadas nos *role cards* (v. Anexo O). As situações e os respetivos participantes eram os seguintes:

Situações	Papéis/ Participantes
1. Climate Change Summit/Copenhagen Summit	Representative from United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC) Representative from Portugal Representative from the United States Representative from China
2. The Hybrid Car	Father Mother Child 1 Child 2
3. Buildings Instead of Green Spaces	Mayor The owner of the buildings (Apartments, Hotel, Mall) Representative of the citizens Nature's defendant

Dentro dos grupos, os alunos deveriam decidir democraticamente a situação e os papéis que iriam desempenhar. As suas escolhas teriam obrigatoriamente de ser registadas na ficha de preparação que foi entregue a todos os alunos (v. Anexo P). Dos sete grupos, um escolheu a situação 1, cinco a 2 e um a 3. As situações potencialmente mais complexas (situações 1 e 3) foram também as menos escolhidas pelos alunos, mas entende-se que uma pedagogia para a autonomia deve promover a diferenciação, o que implica propor atividades com diferentes graus de dificuldade e dar aos alunos a possibilidade de escolherem aquela em que se sentem mais à vontade.

Com o auxílio dos *role cards*, dos textos trabalhados ao longo da unidade didática e de ferramentas como a *internet*, entre outras, foi pedido aos alunos que se preparassem autonomamente, fora da aula, para representar a situação e o papel que escolheram. Para tal, na

ficha de preparação, os alunos deviam obrigatoriamente registrar ideias e argumentos a utilizar durante a representação e, opcionalmente, as pesquisas realizadas na sua preparação.

No início da aula seguinte, a aula em que se realizaria o último dos três *Role-Plays*, notei, ao chegar à sala, que todos os alunos tinham, efetivamente, preenchido as partes obrigatórias da ficha de preparação para o *Role-Play* (v. Anexo P), o que demonstra que estiveram à altura do desafio e que se tornaram, ao longo da minha intervenção e também da intervenção do Pedro Santos, aprendentes mais autônomos.

Talvez por isso, quando lhes concedi dez minutos para que, individualmente, se preparassem, treinassem as falas e se acalmassem, ainda que alguns tenham escrito mais algumas notas, a maioria voltou-se para os elementos do seu grupo e começou a discutir o que iam fazer. Isto não era o que se pretendia, até porque já estavam previstos outros dez minutos de preparação em grupo. No entanto, penso que esta situação possa ter sucedido porque, durante a semana, em casa e na escola, a maioria deles preparou o seu *Role-Play* em grupo e não individualmente num sistema em que todos se ajudam uns aos outros. Porém, deveria ter havido uma maior firmeza de minha parte para que se preparassem individualmente durante o tempo que lhes dei, já que, inicialmente, o objetivo era que cada um se preparasse para representar a sua própria personagem e só depois preparassem o *Role-Play* em conjunto.

Cessados os vinte minutos previstos para a preparação dos *Role-Plays* em sala de aula, demos início à representação dos mesmos por parte de todos os alunos da turma. De uma forma ordeira e bastante organizada, os grupos voluntariaram-se, à vez, para representar a situação elegida diante da turma e dos professores. Neste momento de representação consegui utilizar, de uma forma efetiva e objetiva, a grelha de avaliação da oralidade construída (v. Anexo C).

Após as representações, no final da aula, os alunos refletiram sobre o *Role-Play*. Esta reflexão esteve dividida em duas partes. A primeira consistiu em preencher a ficha de autoavaliação que já conheciam. A segunda foi uma reflexão oral em que eu questionei os alunos sobre a sua prestação, preparação, utilização das estratégias de comunicação e, também, sobre o valor pedagógico que atribuíam a este tipo de atividades e à globalidade da minha intervenção. Isto permitiu-me ter acesso a ideias e opiniões interessantíssimas que, de outra maneira, teria ficado sem conhecer. Não consegui registrar essas opiniões no momento em que ocorreu o diálogo,

mas no final da minha intervenção os alunos tiveram oportunidade de as escrever no questionário final (v. Anexo E), que retomarei mais adiante.

Na avaliação desta última sequência didática realizada na turma de Inglês, ter-se-ão em conta as minhas impressões e as impressões dos alunos sobre as atividades suprarreferidas e os dados obtidos através da ficha de autoavaliação da prestação no *Role-Play* preenchida pelos alunos.

2.1.3.1. Avaliação da Sequência Didática

No que se refere ao primeiro exercício descrito na secção anterior, de prática das estratégias de comunicação, penso que o seu objetivo foi cumprido. Este exercício foi uma forma de chamar a atenção para a importância da utilização de estratégias comunicativas de uma forma consciente, demonstrando que estas podem e devem ser postas em prática em situações reais de uso de língua. Assim sendo, creio que esta atividade foi importante para o desenvolvimento dos alunos como falantes e aprendentes de uma língua estrangeira uma vez que os tornou mais capazes de utilizar estratégias de comunicação que lhes facilitarão a comunicação oral. Esta ideia foi partilhada pelos alunos que, na reflexão oral feita após o preenchimento da ficha de autoavaliação, assinalaram a importância deste exercício para a consciencialização do uso de estratégias no próprio *Role-Play*.

Quanto ao momento de representação, este foi positivamente marcado pelo trabalho realizado pelos alunos dentro e fora de aula, pelo modo cívico como encararam esta atividade e pelo empenho e esforço que todos puseram na sua realização. O facto de os alunos poderem escolher entre três situações pode ter ajudado a que assim fosse já que, no final, os alunos admitiram que “assim é muito mais interessante”, mas é de ressaltar também o trabalho feito pela orientadora cooperante no que toca, neste caso, à disciplina e ao comportamento da turma.

Mesmo em relação à atuação dos alunos, quer linguisticamente quer em termos de postura e encarnação das personagens, fiquei impressionado pela positiva porque, a meu ver, a evolução foi notória em relação aos dois primeiros momentos de *role-play*. Ainda que alguns alunos não tenham personificado tão bem a personagem que tinham escolhido (notaram-se sempre traços de humor e traços específicos da pessoa que falava que deveriam ser suprimidos caso se quisesse uma representação mais real), isso foi compensado pelo valor linguístico e afetivo que esses

momentos de humor também têm. Além disso, é necessário não esquecer que uma das estratégias de comunicação que lhes apresentei e pedi que usassem passava por relaxar através do riso, e os risos que aconteceram provavelmente não existiriam se os alunos se sentissem menos à vontade.

Segundo as afirmações dos alunos no final do *Role-Play*, eles sentem-se muito mais motivados ao trabalhar assim. Para eles, fazer este tipo de atividades ajuda-os a evoluir não só na oralidade mas também nas outras atividades de língua como, por exemplo, a escrita. Ao mesmo tempo, estas atividades apresentam-se como uma forma de por em prática o conhecimento formal da língua, ou seja, cimentar os tópicos gramaticais vistos. Isto indica que, tal como se espera no desenho de unidades didáticas por tarefas, os alunos perceberam a ligação que existia entre as atividades que antecederam os *Role-Plays* e estes últimos, atribuindo-lhes a devida importância dentro da aprendizagem da língua.

Tudo o que venho referindo acima demonstra a relevância desta atividade quer para os alunos (segundo os próprios) quer para o professor. Promover o uso da língua em sala de aula de forma autêntica e real parece ser uma forma de proporcionar aprendizagens significativas.

A (auto)avaliação feita pelos alunos na ficha de autoavaliação e na reflexão oral que sucederam a realização do terceiro *Role-Play* foi, na minha ótica, uma das mais importantes para mim e para os alunos. Além de a autoavaliação ser uma das estratégias que lhes apresentei como sendo uma maneira de melhorar o seu desempenho nos *Role-Plays*, este é um período que os alunos têm para se acalmar e conscientemente fazer uma revisão daquilo que fizeram e/ou daquilo que poderiam ter feito, ou seja, é uma forma de desenvolver o pensamento (auto)crítico e uma maior emancipação na aprendizagem (das línguas mas não só).

Pelo lado do professor, foi muito importante tomar conhecimento das perceções dos alunos em relação a este último *Role-Play*; fazer a comparação deste momento com os momentos de representação anteriores; e expandir ideias sobre o desempenho dos alunos (de uma forma geral e individual) e sobre a preparação para os três diferentes momentos de *role-playing*. Pelo lado dos alunos, estes momentos são uma oportunidade, tal como já referi, de se tornarem parte ativa na construção da sua aprendizagem. As reflexões feitas com os alunos ao longo da intervenção levaram a uma crescente autonomia nas suas práticas, o que se nota não só na liberdade que

lhes foi concedida, mas também na escolha de situações e das personagens e na forma como foi feita a sua preparação para esta última atividade de representação. Promoveram aprendizagens diferenciadas e a sua aceitação, aumentando, conseqüentemente, a motivação intrínseca dos alunos.

Na sua autoavaliação, 78% dos alunos admitiram que conseguiram falar Inglês durante toda a tarefa e que sentiram menos dificuldades na realização da tarefa. Ainda assim, pode ver-se no Gráfico 6 que as suas maiores dificuldades foram “Falta de vocabulário” e “Medo de dar erros”.

Os alunos também dizem ter utilizado mais as estratégias de comunicação que lhes foram apresentadas. Em todas elas é apresentada uma maior percentagem de utilização nesta ficha de autoavaliação do que na anterior (v. Gráfico 7).

Como forma de melhorar o seu desempenho em momentos futuros apenas um aluno referiu que deveria “estar melhor preparado e mais relaxado”.

Que dificuldades sentiste na realização do Role-Play?

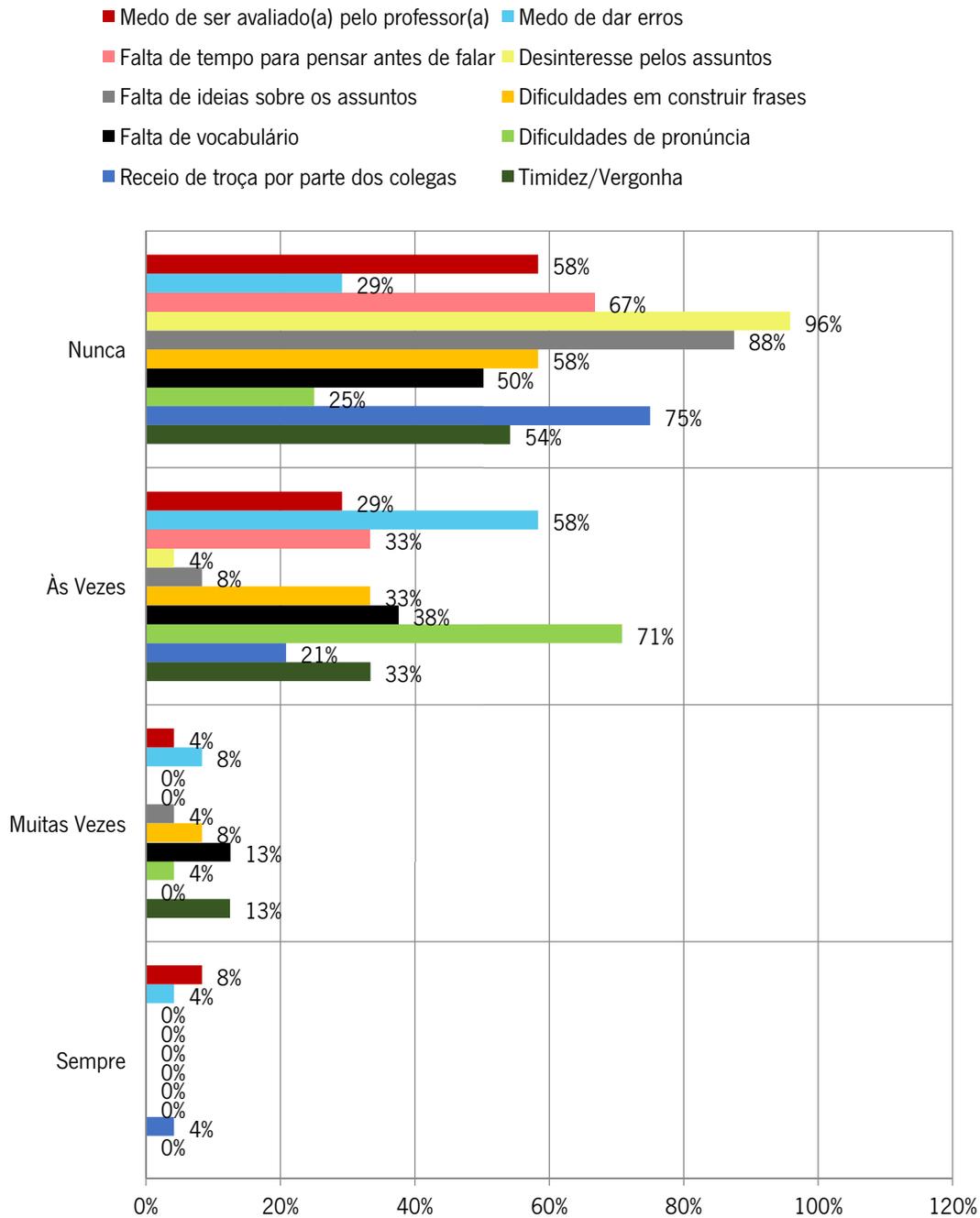


Gráfico 6: “Que dificuldades sentiste na realização do Role-Play?” Relativo às dificuldades sentidas na interação oral no 3º Role-Play

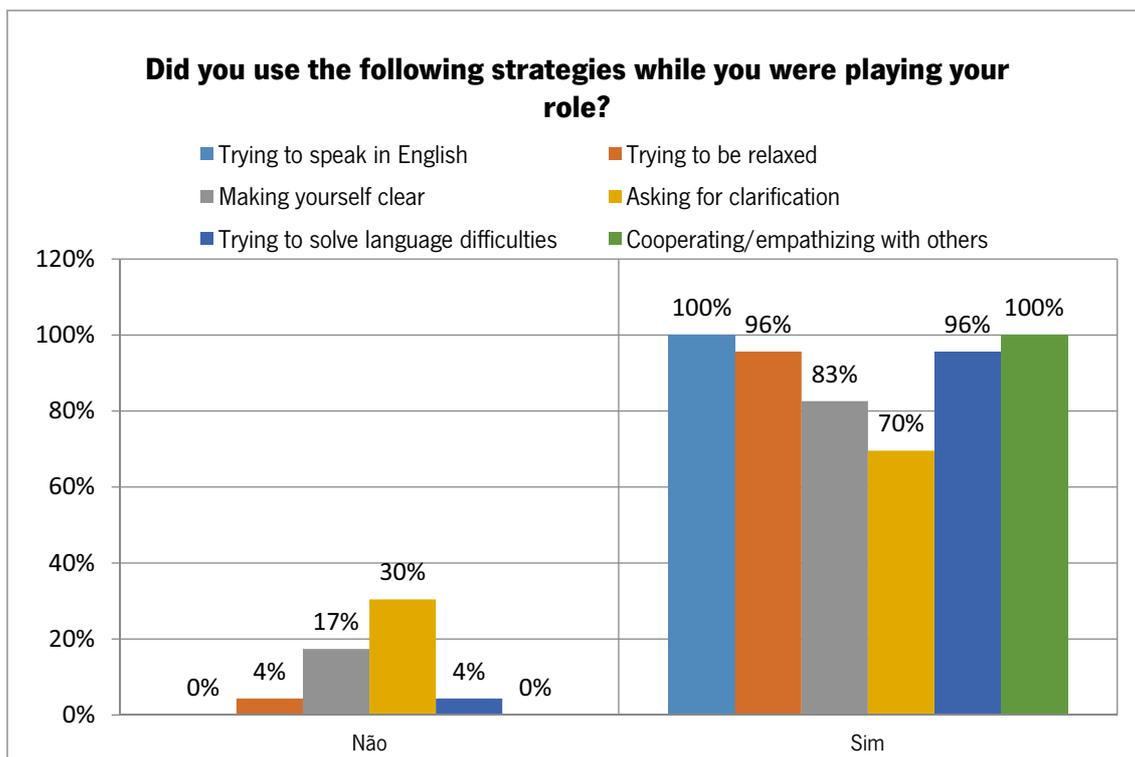


Gráfico 7: "Did you use the following strategies while you were playing your role?" no 3º Role-Play

Relativamente à observação que fiz das dificuldades dos 24 alunos, o quadro 2 apresenta os resultados na escala usada: N- Nunca/ AV- Às Vezes/ MV- Muitas Vezes/ S-Sempre). Como se pode concluir, as suas prestações foram bastante positivas.

		NÍVEL DE DIFICULDADE			
		N	AV	MV	S
Vocabulário	Utilizar vocabulário suficiente e pertinente	13	10	1	0
Construção de frases	Construir frases simples e razoavelmente corretas, ainda que com hesitações/ repetições/ dificuldades de formulação	11	10	3	0
	Autocorrigir alguns dos próprios erros	10	13	1	0
Pronúncia e Entoação	Utilizar a pronúncia com correção, não afetando a inteligibilidade dos enunciados	5	15	4	0
	Utilizar a entoação de forma expressiva	5	12	7	0
Comunicação	Produzir enunciados com pausas razoavelmente bem colocadas ainda que com algumas falsas partidas.	5	18	1	0
	Estabelecer contacto com o interlocutor de forma adequada em contextos limitados (ex. tema coerente ainda que não aprofundado, situações comuns do quotidiano, interlocutor)	5	12	7	0
	Utilizar estratégias de compensação perante dificuldades de compreensão (ex. pedir repetição, esclarecimento ou reformulação), não usando o Português	5	17	2	0
	Utilizar estratégias de compensação perante dificuldades de expressão (ex. circunloções, sinonímia, estrangeirar), não usando o Português.	5	16	3	0

Quadro 2: Observação das dificuldades sentidas pelos alunos no 3º Role-Play

2.2. Atividades Desenvolvidas com a Turma de Espanhol

Tal como referi no plano geral de intervenção, as principais atividades realizadas no âmbito do projeto de intervenção supervisionada foram, em termos pedagógicos, muito semelhantes em ambas as turmas. A própria proximidade temporal que existiu entre a realização de algumas atividades nas diferentes turmas fez com que, muitas vezes, as intervenções se influenciassem mutuamente. Assim, é natural que se façam referências a atividades já relatadas e que aconteçam algumas repetições.

2.2.1. Primeiro Juego de Rol

Tal como sucedeu com a turma de Inglês, com o objetivo de “Conhecer as representações e práticas iniciais dos alunos no âmbito da competência de interação oral (capacidades, dificuldades, atitudes)” foi pedido aos alunos, ainda no primeiro período, que respondessem ao questionário inicial (v. Anexo B).

Já no segundo período, a primeira atividade desenvolvida com a turma de Espanhol foi, também, a apresentação dos dados recolhidos através do questionário suprarreferido. Como esta apresentação ocorreu após a da turma de Inglês, o espaço de interação com os alunos sobre os resultados obtidos foi alargado em tempo. Tal como já referi, estes momentos permitem encorajar “a responsabilidade, a escolha e o controlo flexível”, criar “oportunidades para a integração e a transparência” e promover a “interacção conversacional” e a “indagação reflexiva” (Jiménez Raya *et al.*, 2007, p. 54). O facto de ter sido concedido mais tempo a este diálogo do que na turma de Inglês permitiu aos alunos uma maior reflexão sobre como superar as dificuldades que diziam sentir na oralidade. Neste momento, os alunos da turma de Espanhol chegaram à conclusão que há estratégias que podem utilizar para os ajudar na interação oral e que, algumas delas, eles já utilizavam inconscientemente.

Seguiu-se a apresentação do plano geral de intervenção. Uma vez mais, a apresentação deu lugar a uma interação entre os alunos e o professor dando oportunidade aos primeiros de intervir ativamente, através das suas sugestões, na construção das atividades adotadas ao longo da minha intervenção.

A primeira atividade de *Juego de Rol*, que seria, em princípio, para os alunos fazerem sem qualquer preparação prévia, foi, assim, um pouco modificada. Com receio de que os alunos não fossem capazes de realizar a atividade de representação, decidi realizar alguns exercícios antes de lhes pedir que representassem.

Como o tema da unidade era “La Salud”, a situação que os alunos iriam representar era uma consulta no médico. Imediatamente antes de lhes pedir que se imaginassem nessa situação, pedi-lhes que realizassem um exercício de compreensão auditiva (v. Anexo Q) em que utilizei exatamente uma gravação de uma consulta. Concluído o exercício de compreensão auditiva, pedi aos alunos que, em pares, escolhessem o papel de médico e/ou de paciente, dei-lhes dez minutos para que se preparassem e, após esse período de tempo, comecei a circular pelas carteiras pedindo-lhes que representassem o seu *Juego de Rol*. O facto de não serem expostos diante da turma foi bem-vindo por todos os pares e, ainda que alguns se mostrassem visivelmente constrangidos pela minha presença, a maioria das atuações teve um bom nível e os alunos demonstraram conseguir utilizar um vocabulário variado, uma boa formulação de frases e pronúncia.

Após o *Juego de Rol*, criou-se um espaço para que os alunos refletissem sobre o seu desempenho. Inicialmente, foi entregue aos alunos uma ficha de autoavaliação em Português, similar ao questionário inicial (v. Anexo H), a mesma que foi utilizada na turma de Inglês após o primeiro *Role-Play*. Uma vez preenchida a ficha de autoavaliação, a reflexão continuou oralmente. Questionei os alunos acerca da dificuldade da tarefa proposta, se alguma vez tinham realizado alguma atividade semelhante e se se sentiram preparados e motivados. Perguntei também se tinham utilizado algumas das estratégias por eles apresentadas na reflexão sobre os dados dos questionários iniciais.

As suas respostas à ficha de autoavaliação e a estas questões estarão incluídas na avaliação que se fará desta sequência didática, tal como o valor pedagógico que eu próprio atribuo às atividades aqui descritas.

2.2.1.1. Avaliação da Sequência Didática

A apresentação dos dados recolhidos através do questionário inicial e, principalmente, as reflexões que dela resultaram, foram importantes quer para o desenvolvimento dos alunos, quer

para o desenvolvimento profissional do professor. Estas atividades marcaram o início da implementação do projeto de intervenção para o professor e, para os alunos, marcaram o início das aulas com um novo professor que, até este momento, só tinha estado presente na sala como um observador.

A sua importância, no entanto, não se limita ao facto de marcar estas duas introduções. Tendo em conta que, neste modelo de estágio, as horas de lecionação são reduzidas (sete aulas de noventa minutos para cada língua), esta tentativa do professor para perceber quais são os sentimentos/conceções dos alunos faz com que eles sintam que o professor se preocupa com eles e as suas ideias e opiniões, funcionando assim como um bom ponto de partida para um bom relacionamento entre os alunos e o professor.

Ainda no que toca a esse aspeto do relacionamento, o facto de estas apresentações e das reflexões conjuntas terem sido feitas em Português nesta primeira fase, ajudou a reduzir a distância entre mim e os alunos e potenciou a sua participação de uma forma que seria impensável caso tivesse tentado que eles falassem em Espanhol. Digo isto porque, além de se tratar de uma atividade metacognitiva com algum nível de dificuldade, provavelmente inédita para os alunos, mesmo quando feita em Português, se o professor, logo no primeiro contacto que faz com os alunos, insistisse para que estes falassem na língua-alvo, corria o risco de eles se sentirem envergonhados e com medo da exposição que a participação nestas atividades acarreta, afetando toda a participação nesta aula e, possivelmente, nas seguintes também.

Assim sendo, da forma como foi desenvolvida, os alunos sentiram-se suficientemente à vontade para acrescentar as suas ideias e opiniões à apresentação de resultados, criando um ambiente propenso à participação e aliviando a tensão que existe nas primeiras aulas com um novo professor. Acredito, portanto, que estas atividades tenham influenciado os alunos positivamente quer no que se refere às suas capacidades de (auto)reflexão sobre as práticas, quer no que se refere à tomada de consciência da utilização de estratégias de aprendizagem e de comunicação.

No primeiro período do ano letivo, existiam muitos casos de mau comportamento nesta turma, tal como referi na caracterização da mesma. Os alunos tinham uma tendência muito grande para troçarem uns dos outros. Esse foi um ponto abordado muito seriamente nesta primeira

reflexão e também nas que se seguiram e creio que esse foi, entre outros, um dos motivos que levaram à radical mudança de postura que os alunos apresentaram ao longo da minha intervenção.

Durante a reflexão oral final, os alunos admitiram, em relação ao *Juego de Rol*, que este tinha sido o primeiro que fizeram durante todo o seu percurso escolar. O simples facto de viverem uma nova experiência de uso real da língua dentro da sala de aula pode, por si só, demonstrar a relevância que esta atividade teve para os alunos.

Penso que foi importante não haver demasiada pressão sobre eles pelo facto de não terem de representar os seus *Juegos de Rol* diante de toda a turma, na medida em que essa pressão, caso tivesse existido, podia ter feito com que os alunos adotassem uma postura de rejeição face a este tipo de atividades. Foi também importante o facto de eles fazerem este primeiro *Juego de Rol* sem ajudas de *role cards* e sem lhes ter sido explicado detalhadamente o que se esperava que eles fizessem. Isto levou a que os alunos demonstrassem posteriormente um maior interesse em perceber a mecânica destas atividades para conseguirem aperfeiçoar-se na realização das mesmas.

A autoavaliação foi um recurso que se pediu aos alunos que utilizassem ao longo de todo o meu projeto em ambas as turmas, como o leitor percebeu na narrativa das atividades realizadas com a turma de Inglês. As fichas de autoavaliação e todas as reflexões orais que lhes sucediam permitiram, tanto a mim como aos alunos, verificar a sua evolução ao longo do tempo (quais as dificuldades mais e menos sentidas, e qual a evolução). Refletir sobre o que fizemos leva-nos sempre a novas aprendizagens. As questões colocadas aos alunos, quer na ficha de avaliação, quer no diálogo reflexivo, tinham como objetivo que os alunos adotassem uma postura mais autocrítica e também a uma participação mais ativa na busca e construção de novos conhecimentos, essencial para uma pedagogia que procura promover a autonomia dos alunos.

Assim, no que toca às dificuldades sentidas durante a realização do primeiro *Juego de Rol*, verificou-se uma melhoria significativa em relação aos dados iniciais do questionário, relativos à sua perceção de dificuldades na oralidade em geral. Ainda assim, pode ver-se no Gráfico 8 que o item que se apresentava como sendo a dificuldade maior era “Dificuldades de pronúncia” seguido por “Dificuldades em construir frases”.

Que dificuldades sentiste na realização do *Juego de Rol*?

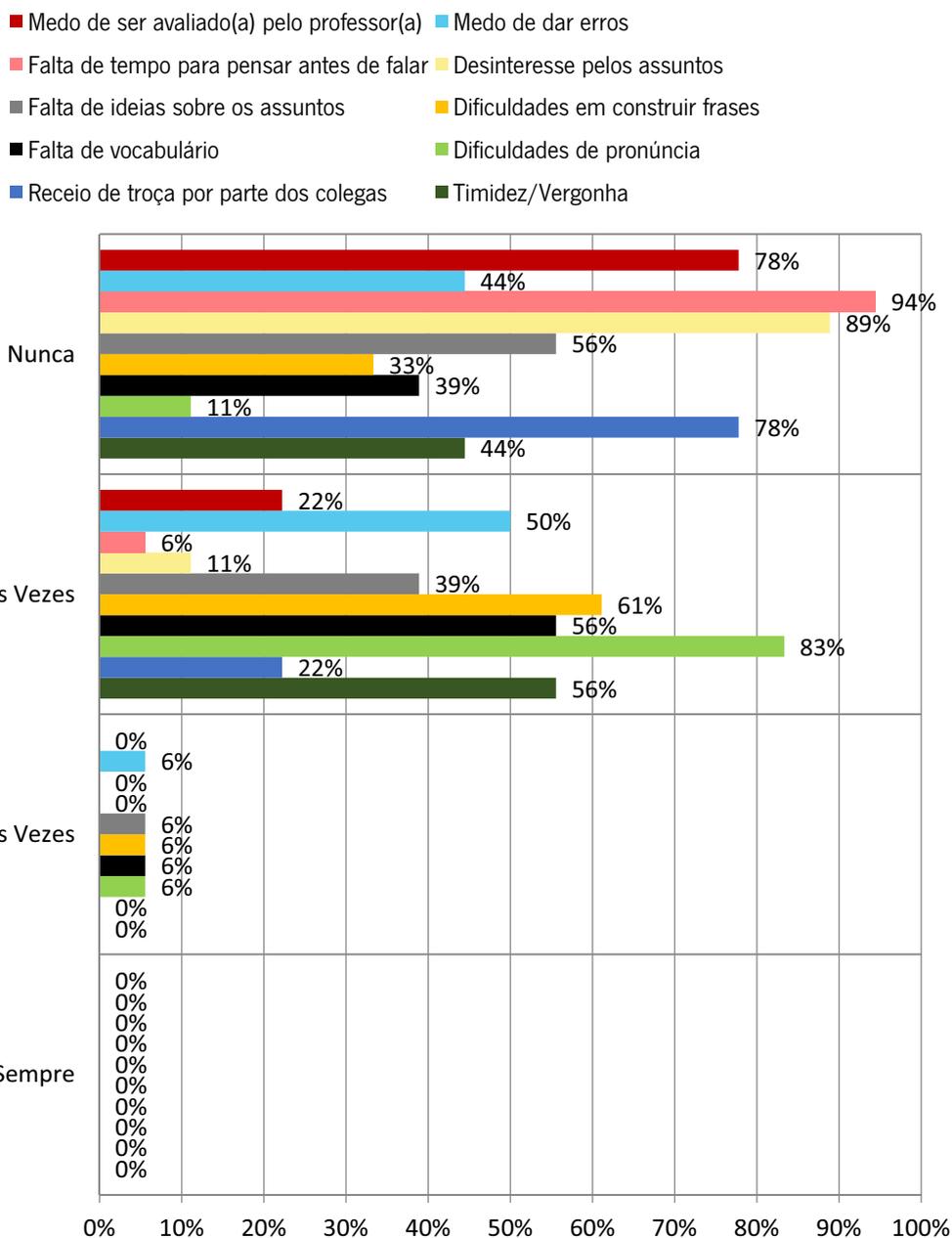


Gráfico 8: "Que dificuldades sentiste na realização do *Juego de Rol*?" Relativo às dificuldades sentidas na interação oral no 1º *Juego de Rol*

As sugestões que os alunos apresentaram como resposta à pergunta "O que achas que poderia ter sido feito para que a tua prestação nesta atividade fosse melhor?" foram: "Ter mais tempo"; "Haver menos barulho"; "Estudar mais"; "Não ser troçada pelos colegas"; "Ter mais confiança"; "Estar menos nervosa"; "Ter menos vergonha"; "Ter mais vocabulário" e "Não ter medo de dar erros".

2.2.2. Segundo Juego de Rol

Antes de pedir aos alunos que realizassem o segundo *Juego de Rol* era, a meu ver, necessário, por uma questão de transparência e promoção da autonomia dos alunos, dotá-los de uma definição prática do que é um *Juego de Rol*, quais os objetivos da utilização deste tipo de estratégias neste contexto e que estratégias de comunicação se podem facilmente utilizar durante a realização destas atividades de representação.

Assim, esta sequência didática, que está interligada com a do primeiro *Juego de Rol*, começou com a indagação sobre “¿Qué es un Juego de Rol?”. Partindo da experiência obtida através da atividade de representação que tinham realizado anteriormente, pediu-se aos alunos que, utilizando a língua-alvo, construíssem uma definição para as atividades de *Juego de Rol* tendo em conta o que conheciam das suas características e objetivos. Tendo ouvido as suas definições, apresentei-lhes a minha própria definição de *Juego de Rol*, construída através das leituras realizadas sobre estas atividades. As diferenças que existiam entre as opiniões dos alunos e a definição que lhes apresentei não eram grandes, o que significa que a primeira atividade de representação e a reflexão que foi feita de seguida foram importantes para os alunos perceberem o que se lhes pedia quando se pedia que fizessem um *Juego de Rol*, dando razão à ideia de que “you learn to do by doing” (Morrow, 1984, p. 64).

Para além de chegar a uma definição de *Juego de Rol*, o que se pretendia era, também, apresentar aos alunos algumas estratégias de comunicação para que as utilizassem (e utilizem no futuro) ao realizar os *Juegos de Rol* ou qualquer outra atividade de expressão/interação oral, ou até mesmo de outras atividades da língua (expressão escrita, compreensão leitora, compreensão auditiva e mediação). As estratégias apresentadas aos alunos foram adaptadas de Oxford (1990) e são as seguintes: 1) *Hablar siempre en Español*; 2) *Bajar la ansiedad*; 3) *Animarse a uno mismo*; 4) *Tomarse la temperatura emocional*; 5) *Hacer preguntas*; 6) *Cooperar com los otros*; 7) *Crear empatía con los compañeros*. Também na turma de Espanhol, as estratégias apresentadas foram incluídas na ficha de autoavaliação do segundo e terceiro *Juego de Rol* para os alunos avaliarem o seu uso.

Como sucedeu na turma de Inglês, também este segundo momento de representação foi feito dentro do mesmo tema que o primeiro. No entanto, ao contrário do primeiro *Juego de Rol*, em que havia que representar apenas uma situação, desta vez os alunos tiveram de representar

três situações diferentes todas interligadas: “Pedir cita”, “Una consulta en el/la médico/a” e “En la farmacia”.

Distribuí pelos alunos os *role cards* (v. Anexo R) e repeti as instruções oralmente. Concedi aos alunos tempo para que se preparassem, consultando o seu manual e os exercícios realizados como preparação para o primeiro *Juego de Rol*.

Na altura da representação, pareceu-me que, sentados nas suas carteiras, em pares, os alunos já estavam numa disposição similar àquela em que estariam caso as situações tomassem lugar fora da sala de aula e, por isso, não lhes pedi que viessem representar diante da turma. No entanto, passada a atividade, considerei que devia tê-lo feito, uma vez que, aqueles alunos que tinham escrito o seu guião durante o tempo que lhes concedi para se preparar e praticar acabaram por não fazer um verdadeiro *Juego de Rol*, mas sim uma leitura dramatizada desses mesmos guiões, ficando, para esses, a atividade aquém do que seria de esperar.

A gestão do tempo permitiu que, nesta aula, todos os alunos representassem o seu *Juego de Rol* (ou lessem os seus guiões) para toda a turma mas sem sair do lugar onde se encontravam. No final, como sucedeu após o primeiro *Juego de Rol*, deu-se a reflexão sobre o desempenho na atividade. A principal diferença esteve na ficha de autoavaliação preenchida pelos alunos (v. Anexo J). Esta estava agora em Espanhol e nela constava já uma pergunta sobre a utilização das estratégias que foram apresentadas antes do segundo *Juego de Rol* realizado nesta aula.

Para além do preenchimento da ficha, houve, como de costume, um momento de interação oral entre o professor e os alunos acerca do desempenho dos alunos no *Juego de Rol* e dificuldades sentidas.

2.2.2.1. Avaliação da Sequência Didática

Os alunos responderam bem à proposta de construirmos, em conjunto, uma definição para as atividades de *Juego de Rol*. Ao contribuírem com as suas próprias ideias para uma definição de uma atividade que teriam de realizar, aumentaram-se fortemente as hipóteses de perceberem melhor aquilo que se pede deles nestas atividades porque refletiram previamente sobre isso. Ainda que, no final, lhes tenha apresentado a definição que tinha preparado, a negociação tornou esta

atividade muito mais significativa do que se esta consistisse apenas em ler uma definição que lhes fosse apresentada.

No que toca às estratégias, a participação dos alunos também foi importante. Penso que eles tomaram consciência de algumas estratégias que já utilizavam, sem se aperceber, e de outras que não utilizavam mas que podem facilmente começar a utilizar para melhorar o seu desempenho, potenciar a sua aprendizagem de línguas estrangeiras (Espanhol e outras também) e, mais importante do que isso, em situações de uso real da língua no quotidiano. Este tipo de aprendizagem faz com que os nossos alunos evoluam no sentido da sua emancipação, já que a consciencialização e a conseqüente autorregulação são dois passos importantes a dar nesse caminho.

Apresentam-se no Gráfico 9 as percepções dos alunos sobre a utilização de estratégias, obtidos na ficha de avaliação relativa ao 2º *Juego de Rol*.

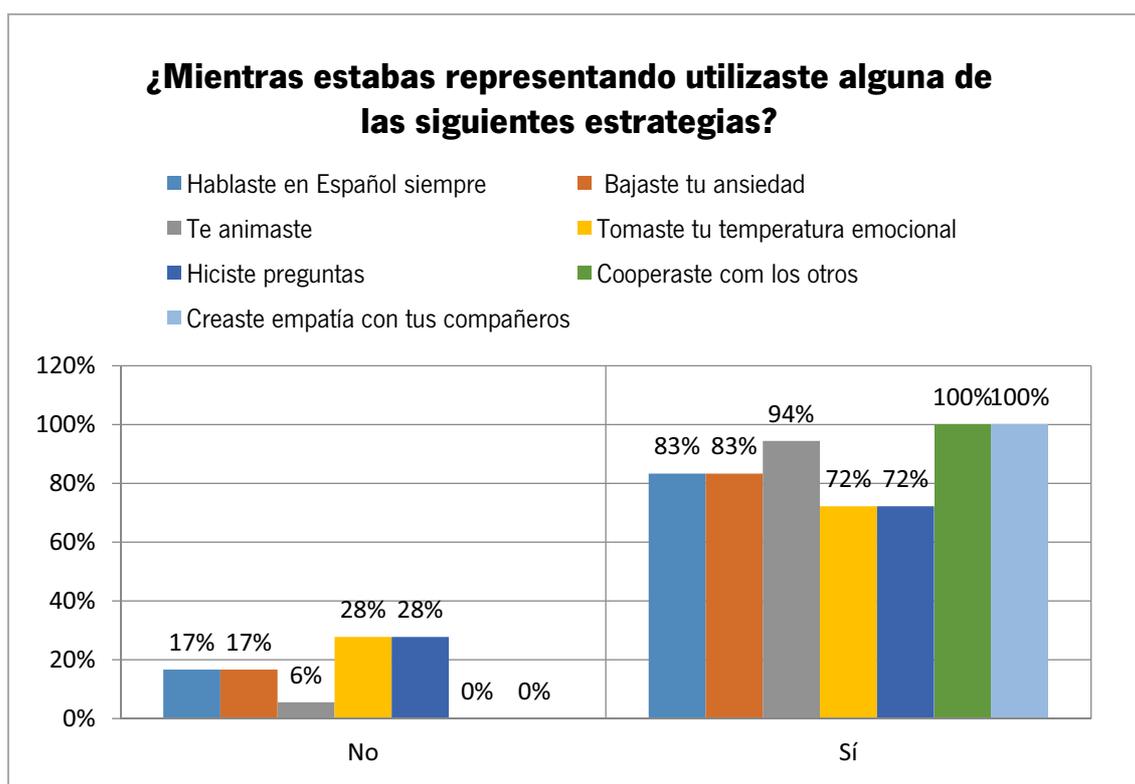


Gráfico 9: “¿Mientras estabas representando utilizaste alguna de las siguientes estrategias?” no 2º *Juego de Rol*

Como se vê, ainda que tenha sido a primeira vez que lhes pedi para utilizar estas estratégias comunicativas de uma forma consciente e autorregulada, a maioria dos alunos diz tê-las utilizado. Isto faz-me acreditar, cada vez mais, que quanto maior for a inclusão do aluno na construção da sua própria aprendizagem, mais provavelmente esta se tornará significativa.

A avaliação que faço do segundo *Juego de Rol* também é positiva. Ainda que não tenha conseguido, neste momento, utilizar a grelha de avaliação da oralidade (v. Anexo D) e, portanto, não tenha dados objetivos quanto à prestação linguística dos alunos, de um modo geral, tendo em conta o seu nível de língua, utilizaram um vocabulário variado, pronúncia e estruturas corretas, não havendo erros que impedissem a compreensão.

A experiência ganha com a realização desta atividade ajudou-me a perceber a importância de todas as pequenas coisas para que seja possível fazer uma avaliação objetiva do que os alunos fazem neste tipo de atividades. Coisas como, por exemplo, a colocação na sala para ter uma boa visão dos alunos e daquilo que fazem e também o “perfeito” domínio das grelhas que usamos para que seja possível uma utilização mais rápida e eficaz, são fundamentais.

Para os alunos, a dificuldade desta atividade aumentou em relação ao primeiro *Juego de Rol*. No entanto, mostraram-se empenhados, demonstrando que podiam assumir uma maior responsabilização na preparação do próximo *Juego de Rol*. No que toca à autoavaliação e reflexão oral sobre o desempenho na atividade de representação, penso ser importante referir que atividades reflexivas em que existe interação e diálogo entre os alunos e o professor são bastante elucidativas e, por isso, bastante importantes. Tanto a ficha de avaliação como a reflexão permitem aos alunos autorregular a sua aprendizagem. Ao professor, permite tomar conhecimento de muitas das perceções dos alunos, possibilitando, assim, reestruturar futuras atividades para que estas vão, o mais possível, ao encontro das suas necessidades e gostos.

Pelo que percebi, tanto nos seus semblantes como na postura, os alunos mostraram entusiasmo ao fazer este tipo de atividade (tanto o *Juego de Rol* como a autoavaliação) porque sentem que as suas vozes também são ouvidas. No entanto, em relação à sua autoavaliação e à perceção que tiveram da atividade de representação em si, as respostas à ficha de autoavaliação demonstram que algumas dificuldades sentidas aumentaram em relação ao primeiro *Juego de Rol* (v. Gráfico 10).

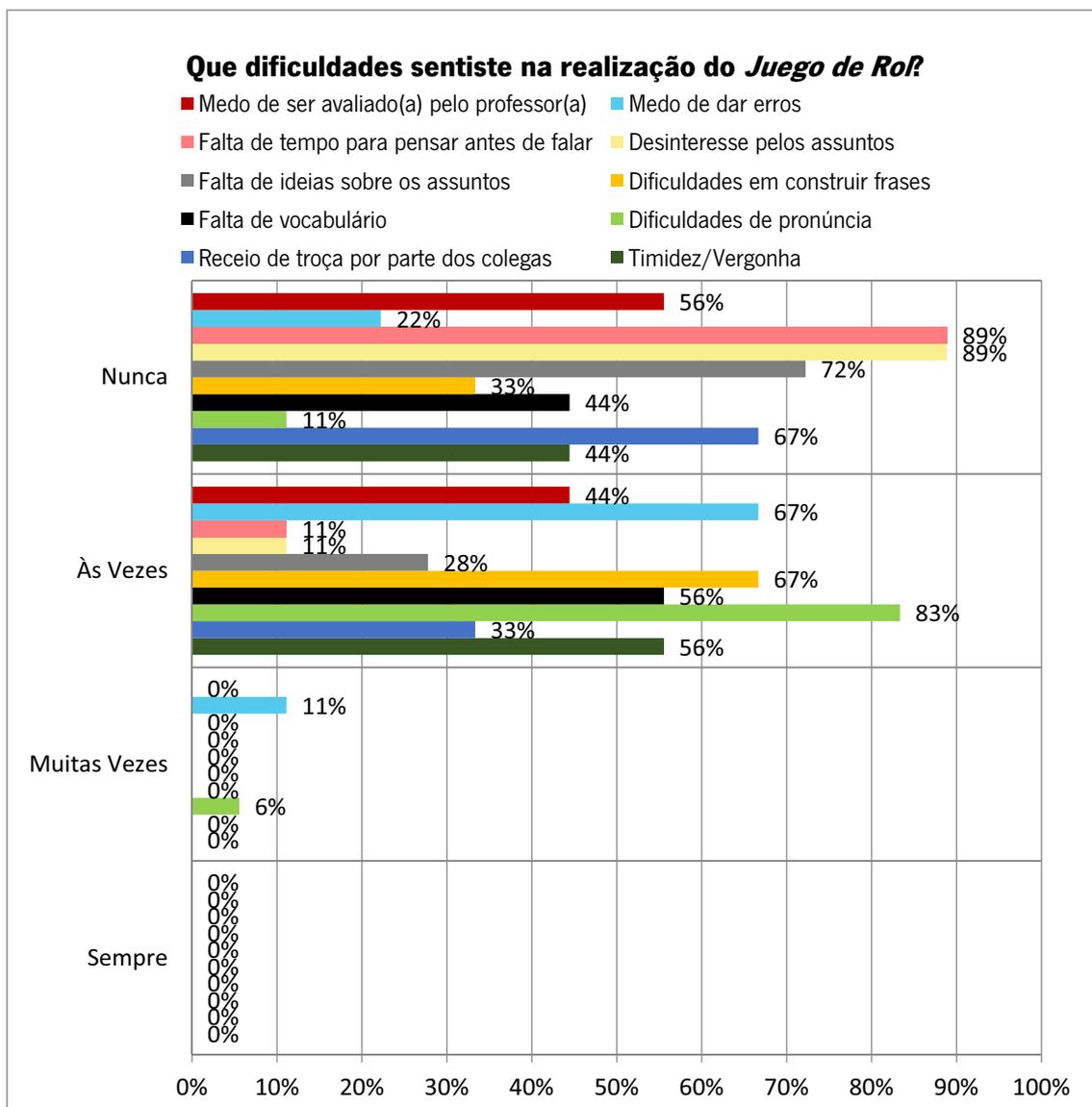


Gráfico 10: "Que dificuldades sentiste na realização do *Juego de Rol*?" Relativo às dificuldades sentidas na interação oral no 2º *Juego de Rol*

A falta de melhoria foi sentida em maior escala nas "Dificuldades de pronúncia", nas "Dificuldades em construir frases", no "Medo de dar erros" e na "Timidez/ vergonha", que foram as dificuldades mais sentidas neste momento de representação. Esta regressão pode, no entanto, dever-se ao acréscimo de dificuldade que houve no segundo *Juego de Rol* ou ao facto de os alunos estarem agora mais conscientes daquilo que se espera deles e, por isso, estarem mais cientes das suas dificuldades.

Ainda que sentissem dificuldades acrescidas, os alunos não fizeram tantas sugestões para melhorar o seu desempenho como na ficha de autoavaliação do primeiro *Juego de Rol*. Segundo os alunos, o que podiam ter feito para melhorar a sua prestação nesta atividade de dramatização era: "Estar menos nervosa"; "Não ter medo dos colegas"; "Ter mais tempo"; "Fazer um *Juego de Rol* maior"; "Falar mais em Espanhol"; "Ser menos tímido e não ter medo de dar erros".

2.2.3. Terceiro Juego de Rol

Duas semanas antes da aula em que os alunos da turma de Espanhol realizaram o terceiro e último *Juego de Rol*, foi-lhes pedido que, em pares, escolhessem uma personalidade espanhola ou hispano-americana e que se informassem sobre ela de forma a conseguirem recriar uma situação em que essa mesma personalidade estivesse a ser entrevistada.

Assim, os alunos formaram oito pares e um grupo de três alunos que, uma semana antes da última aula da minha intervenção, a aula em que ocorreu a atividade para qual se preparavam, me informaram qual a personalidade escolhida e qual o papel escolhido por cada um deles dentro do grupo. Numa situação de entrevista, um deles ia representar o papel de personalidade e, o outro, o papel de entrevistador. O grupo que se tinha formado com três elementos estava constituído por um entrevistador e duas personalidades. As personalidades escolhidas pertenciam às áreas da música, do futebol, da moda e do cinema.

Apesar de estarmos dentro de uma unidade do livro dos alunos em que se dá importância às personalidades do mundo hispânico e há até uma entrevista ao Juanes, cuja leitura em sala de aula seria uma atividade que os preparava diretamente para a situação que iam representar – “Entrevista a un famoso”, decidi deixar a escolha da personalidade e toda a busca de informação sobre a mesma a cargo dos alunos, procurando desenvolver a sua autonomia.

Para que fizessem uma preparação autónoma para o *Juego de Rol*, foi dito aos alunos que procurassem entrevistas em formato escrito, como a que existia no manual, ou em formato de vídeo. O manuseamento de materiais autênticos e a utilização de estratégias de busca de informação permitiu-lhes conhecer o tipo de questões colocadas pelos entrevistadores neste tipo de entrevistas. Ao mesmo tempo, este momento deu-lhes uma oportunidade de conhecer um pouco mais da cultura hispânica.

O procedimento adotado na turma de Inglês, no terceiro *Role-Play*, foi o mesmo adotado neste momento. No início da aula em que realizaram o *Juego de Rol*, foram concedidos vinte minutos aos alunos para que se preparassem, resolvessem algumas dúvidas que pudessem existir junto dos professores e praticassem, no lugar, a sua entrevista. Nos primeiros dez minutos os alunos fizeram a preparação individualmente e depois com os seus respetivos pares ou grupo. Após este período de preparação, os professores sentaram-se numa carteira ao fundo da sala de

aula para avaliar as suas prestações e os alunos foram-se voluntariando para atuar, um par de cada vez, diante dos professores e restantes colegas.

Todos os pares representaram a sua entrevista e, pela primeira vez, consegui avaliar todos os alunos à luz da grelha de avaliação da oralidade (v. Anexo D).

A autoavaliação relativa a este *Juego de Rol* e a avaliação final do projeto terminaram a minha intervenção na turma de Espanhol. Os alunos preencheram a ficha de autoavaliação do desempenho no *Juego de Rol* (v. Anexo J), o questionário final (v. Anexo F) e, no final da aula, ainda que por um curto período de tempo, houve também uma discussão oral sobre os seus desempenhos (auto e heteroavaliação), a evolução que sentiram (ou não) e a utilidade dos *Juegos de Rol* para o seu desenvolvimento como falantes de uma língua estrangeira.

2.2.3.1. Avaliação da Sequência Didática

Foi notório, ainda antes de chegar à sala de aula, pela forma como os alunos estavam agitados e pelos papéis que traziam nas mãos (com pequenos guiões daquilo que iam dizer), que estavam entusiasmados por voltarem a fazer um *Juego de Rol*. O grau de dificuldade subiu mais uma vez. Os alunos tiveram que ir à frente da turma e dos professores representar, saindo da sua zona de conforto sem acesso nem a *role cards* nem aos tais guiões que referi. Da mesma forma, os desempenhos também melhoraram significativamente.

O facto de os alunos estarem tão animados e empenhados para fazer esta atividade, mesmo sabendo que estavam a ser avaliados, demonstra que eles gostaram destas atividades, o que nem sempre acontece quando se trata de pôr os alunos a falar numa língua estrangeira. A meu ver, o gosto pelos *Juegos de Rol* foi crescendo a par da sua autonomia e a sua autonomia foi crescendo com cada atividade de representação. Essa autonomia culminou na liberdade de escolha da personagem, do tipo de entrevista e, principalmente, na liberdade de escolha de como se preparar para uma atividade construída quase na totalidade pelos alunos. À responsabilização que tal liberdade acarreta, os alunos responderam com responsabilidade, e o trabalho que todos desenvolveram na preparação para o seu próprio *Juego de Rol* compensou pelo desempenho que tiveram e, principalmente, pelas aprendizagens realizadas. Os alunos sentiram menos dificuldades na realização deste *Juego de Rol*, que foi o mais aberto e, provavelmente, o mais difícil dos três que realizaram. Isso está claramente demonstrado nos dados recolhidos através da ficha de

autoavaliação tal como se pode verificar no Gráfico 11, onde se destacam apenas as dificuldades esporádicas de pronúncia.

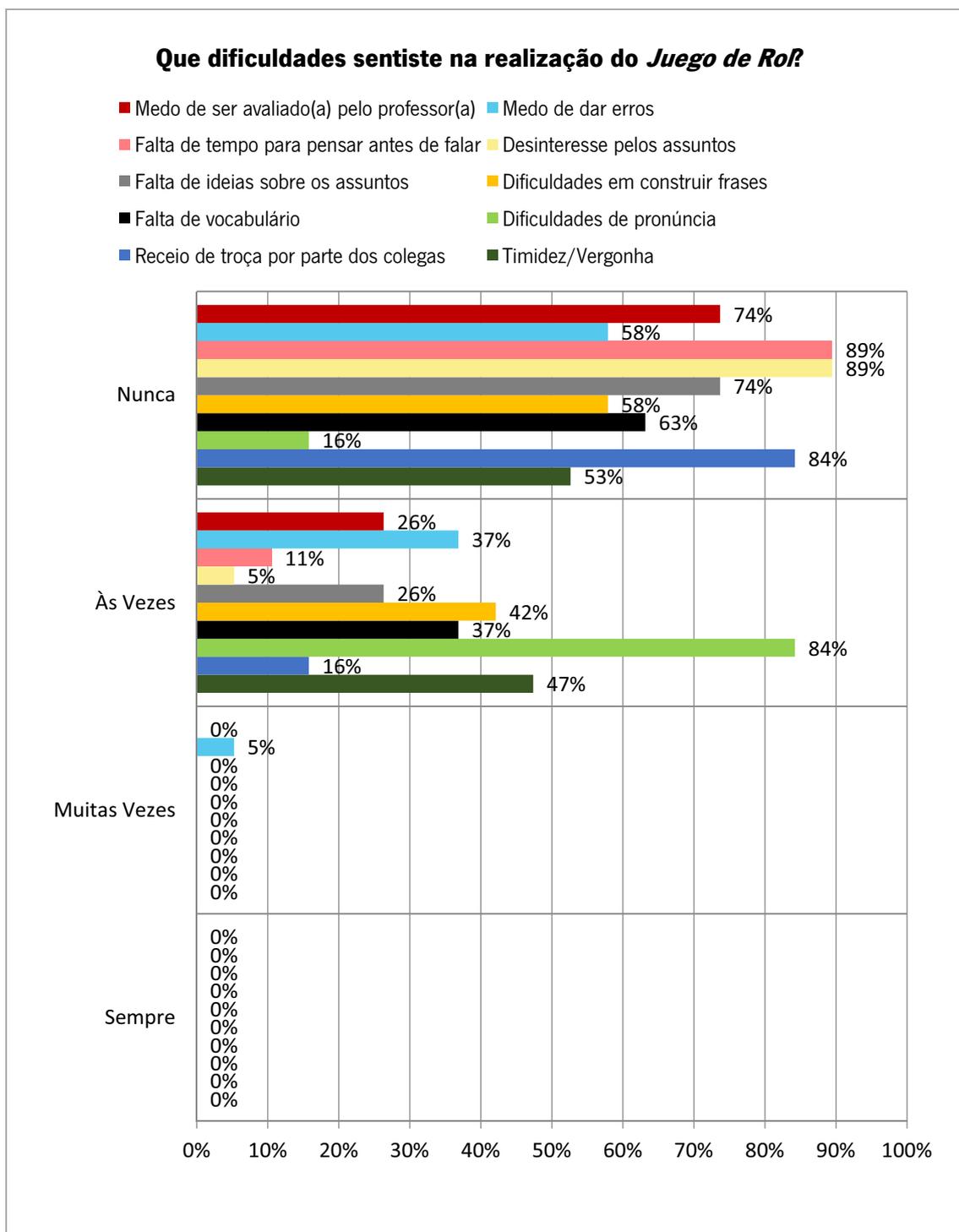


Gráfico 11: "Que dificuldades sentiste na realização do *Juego de Rol*?" Relativo às dificuldades sentidas na interação oral no 3º *Juego de Rol*

As sugestões de melhoria apresentadas pelos alunos nesta ficha de autoavaliação foram apenas três: "Estar menos nervoso"; "Ter mais tempo para me preparar"; e "Fazer mais perguntas".

Quanto à utilização de estratégias de comunicação ao longo da representação e preparação dos seus papéis, segundo os dados obtidos na ficha suprarreferida, esta não sofreu uma alteração significativa em relação ao segundo *Juego de Rol*, sendo muito positiva (v. Gráfico 12).

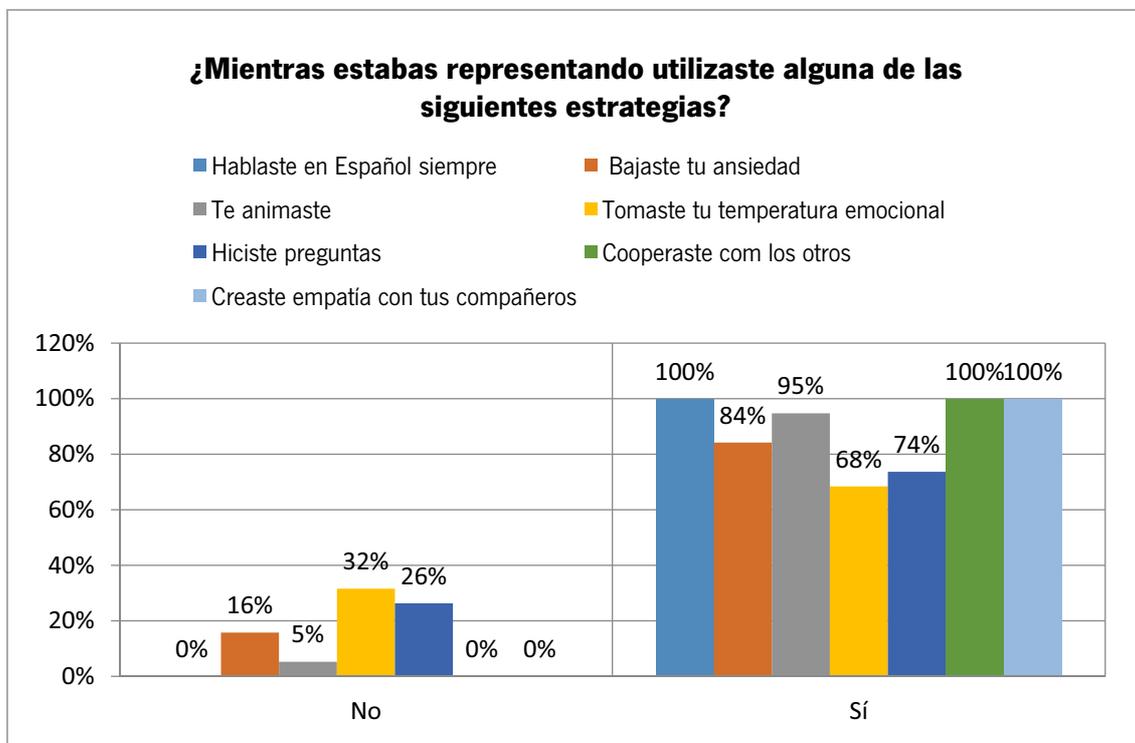


Gráfico 12: "¿Mientras estabas representando utilizaste alguna de las siguientes estrategias?" no 3º Juego de Rol

Tal como tenho vindo a defender, correndo o risco de me repetir, os momentos de reflexão, nos quais incluo as atividades de autoavaliação, a resposta aos questionários inicial e final e as reflexões orais realizadas após essas e outras atividades, são essenciais para a formação de alunos e professores mais autónomos. Isto deve-se maioritariamente à reflexão feita em relação as aprendizagens realizadas. Este processo metacognitivo desperta nos alunos a perceção de que eles são (têm de ser) os intervenientes centrais na construção dos seus próprios saberes. Não podemos aprender uns pelos outros, ainda que possamos aprender uns com os outros, e creio que esta tomada de consciência é muito relevante para os alunos, já que os ajudará na sua vida académica presente e futura.

Uma prova da relevância deste tipo de atividades para o desenvolvimento dos alunos, que leva a que esta atividade seja também relevante para o desenvolvimento profissional do professor, foi a evolução visível que eles tiveram desde o início da minha intervenção. Já referi a importância das reflexões na melhoria do relacionamento interpessoal. Refiro agora a importância que tiveram

na melhoria no desempenho nas atividades de *Juego de Rol* e nas atividades de autoavaliação, nas quais os alunos se foram tornando cada vez mais competentes.

Segundo as observações realizadas com apoio da grelha de observação das dificuldades na interação oral, a minha perceção das dificuldades sentidas pelos alunos não diferiu muito daquelas que eles próprios dizem ter sentido na ficha de autoavaliação o que pode confirmar a melhoria referida (v. Quadro 3).

		NÍVEL DE DIFICULDADE			
		N	AV	MV	S
Vocabulário	Utilizar vocabulário suficiente e pertinente	10	6	3	0
Construção de frases	Construir frases simples e razoavelmente corretas, ainda que com hesitações/ repetições/ dificuldades de formulação	9	10	4	0
	Autocorrigir alguns dos próprios erros	9	10	4	0
Pronúncia e Entoação	Utilizar a pronúncia com correção, não afetando a inteligibilidade dos enunciados	10	6	3	0
	Utilizar a entoação de forma expressiva	10	6	3	0
Comunicação	Produzir enunciados com pausas razoavelmente bem colocadas ainda que com algumas falsas partidas.	11	18	2	0
	Estabelecer contacto com o interlocutor de forma adequada em contextos limitados (ex. tema coerente ainda que não aprofundado, situações comuns do quotidiano, interlocutor)	11	6	2	0
	Utilizar estratégias de compensação perante dificuldades de compreensão (ex. pedir repetição, esclarecimento ou reformulação), não usando o Português	11	6	2	0
	Utilizar estratégias de compensação perante dificuldades de expressão (ex. circunloquções, sinonímia, estrangeirar), não usando o Português.	11	6	2	0

Quadro 3: Observação das dificuldades sentidas pelos alunos no 3º Juego de Rol

Foi de grande valor para mim ouvir os alunos dizer que gostaram da minha intervenção e que os *Juegos de Rol* foram, para eles, atividades interessantes, onde punham em prática a língua, ajudando-os a obter mais conhecimentos da mesma e um melhor desempenho oral.

2.3. Avaliação Global da Intervenção

Como o leitor já compreendeu, foram muitos os momentos de reflexão que marcaram a minha intervenção nas turmas de Inglês e de Espanhol. Grande parte desses momentos permitiu-me fazer uma recolha de informação que utilizarei, ao longo desta secção, na tentativa de avaliar o projeto de forma global, da forma mais objetiva possível.

A utilização de dados obtidos através dos questionários iniciais (v. Anexos A e B), das fichas de autoavaliação preenchidas pelos alunos após cada *Role-play/ Juego de Rol* (v. Anexos G, H, I e J) e, por fim, dos questionários finais (v. Anexos E e F), significa que o escrutínio da minha intervenção está, em grande medida, nas mãos dos alunos e das avaliações que eles fizeram dos seus próprios desempenhos. A meu ver, isto tem dois aspetos positivos. O primeiro é que o facto de serem os alunos a avaliarem a minha intervenção, ao invés de o fazer eu próprio apenas, elimina grande parte da subjetividade passível de existir. O segundo é que, sendo as minhas práticas centradas nos alunos, é mais justo avaliar o meu desempenho pelo que eles acreditam que aprenderam do que pelo que eu penso que lhes ensinei. Todavia, a subjetividade persiste no facto de ser eu próprio a apresentar a minha leitura dos dados recolhidos.

Para que se possa, mais tarde, fazer uma comparação direta entre as respostas dos alunos aos questionários iniciais e aos questionários finais, começo por fazer uma análise crítica dos dados recolhidos nos três momentos de autoavaliação que ocorreram nas duas turmas. Esta análise será sumária uma vez que todos os dados foram já apresentados nas avaliações de cada sequência didática. Ainda assim, apresento, em conjunto com a análise dos dados destes três momentos de autoavaliação, os Gráficos 13 – 18 em que as dificuldades sentidas pelos alunos de ambas as turmas estão dispostas por médias. A média das dificuldades foi feita numa escala de 1 - 4 que fiz corresponder aos quatro pontos da escala de resposta do instrumento de autoavaliação – 1-Sempre; 2-Muitas Vezes; 3-Alguma Vezes; 4- Nunca. Assim, a média será tanto maior quanto menores foram as dificuldades sentidas pelo conjunto dos alunos.

Segundo os dados recolhidos da ficha de autoavaliação do primeiro momento de *Role-Play*, a turma de Inglês sofreu uma melhoria em relação aos dados obtidos nos questionários iniciais. Como vimos no Gráfico 3, apenas três dos dez itens foram assinalados na opção “Sempre”: “Dificuldades de pronúncia”, “Medo de dar erros” e “Medo de ser avaliado(a) pelo professor(a)”. Estes dois últimos itens em conjunto com o item “Falta de vocabulário” correspondem também

às dificuldades mais sentidas neste momento. No Gráfico 13 podemos observar que o item com a média mais elevada, onde se verificaram menos dificuldades, é “Desinteresse pelos assuntos” e que, pelo contrário, as dificuldades maiores foram a “Falta de vocabulário” e o “Medo de dar erros”.

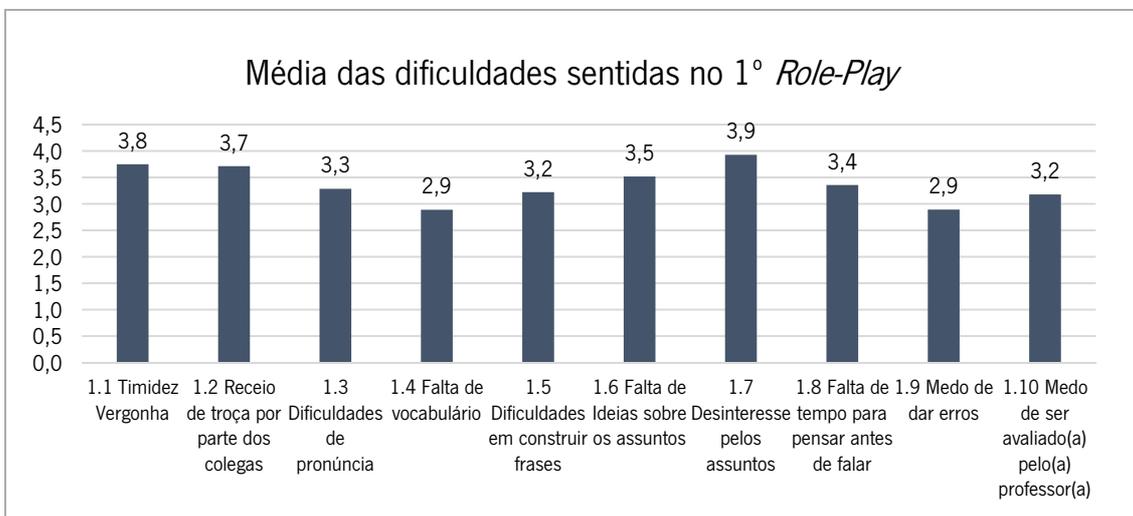


Gráfico 13: Média das dificuldades sentidas no 1º Role-Play

Quanto à turma de Espanhol, também neste primeiro momento foram percebidas melhorias em relação às percepções que os alunos tinham das suas dificuldades no questionário inicial. Nesta ficha de autoavaliação, nenhum item foi assinalado com “Sempre” e das dez dificuldades apenas cinco foram sentidas “Muitas Vezes” por um aluno só. As dificuldades que foram apontadas como sendo as mais sentidas no questionário inicial foram também aquelas que sofreram mais melhorias. Como se verificou no Gráfico 8 e se pode verificar nas médias presentes no Gráfico 14, a dificuldade que os alunos admitem ter sentido mais foi a “Dificuldades de pronúncia”, seguida pela “Dificuldade em construir frases” e pela “Falta de vocabulário”.

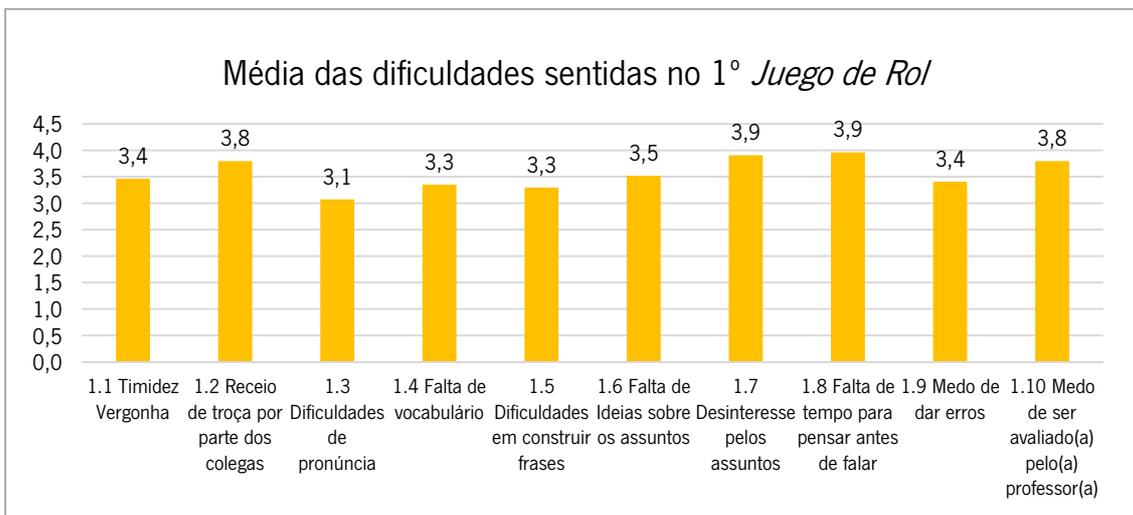


Gráfico 14: Média das dificuldades sentidas no 1º Juego de Rol

Penso que as melhorias verificadas nas autoavaliações dos primeiros *Role-Plays/ Juego de Rol* em comparação com os questionários iniciais se devem, em muito, à apresentação que foi feita dos resultados obtidos nos questionários iniciais e, principalmente, à reflexão conjunta acerca de estratégias para suprimir/diminuir as dificuldades sentidas habitualmente ao falar. O que me leva a pensar assim é o facto de ambas as turmas terem sentido menos dificuldades do que aquelas que diziam sentir anteriormente. O facto de, em Espanhol, onde a apresentação dos resultados, o primeiro *Juego de Rol* e a autoavaliação tiveram lugar na mesma aula, haver melhorias mais significativas do que na turma de Inglês, onde a apresentação foi feita algumas aulas antes da primeira autoavaliação, também pode corroborar o pensamento anterior.

Na segunda ficha de autoavaliação, os dados obtidos na análise da grelha das dificuldades (v. Gráfico 5) demonstram que a turma de Inglês sentiu aproximadamente as mesmas dificuldades do que na autoavaliação do primeiro *Role-Play*. Assim, as dificuldades mais sentidas na realização do segundo *Role-Play*, como se pode ver pelo Gráfico 15, foram “Falta de vocabulário” e “Dificuldades de pronúncia”. Todavia, os itens “Falta de vocabulário”, “Medo de dar erros” e “Medo de ser avaliado(a) pelo professor(a)” sofreram melhorias. É de referir que estas tinham sido das dificuldades mais sentidas, segundo os alunos, nos dois momentos de autoavaliação que antecederam este. No que toca às estratégias de comunicação, relativamente às quais se apresentaram os dados obtidos no Gráfico 4, todas elas foram utilizadas pela maioria dos alunos. “Asking for clarification”, com dezassete alunos (65%) a dizer tê-la utilizado, foi a estratégia menos referida das seis.

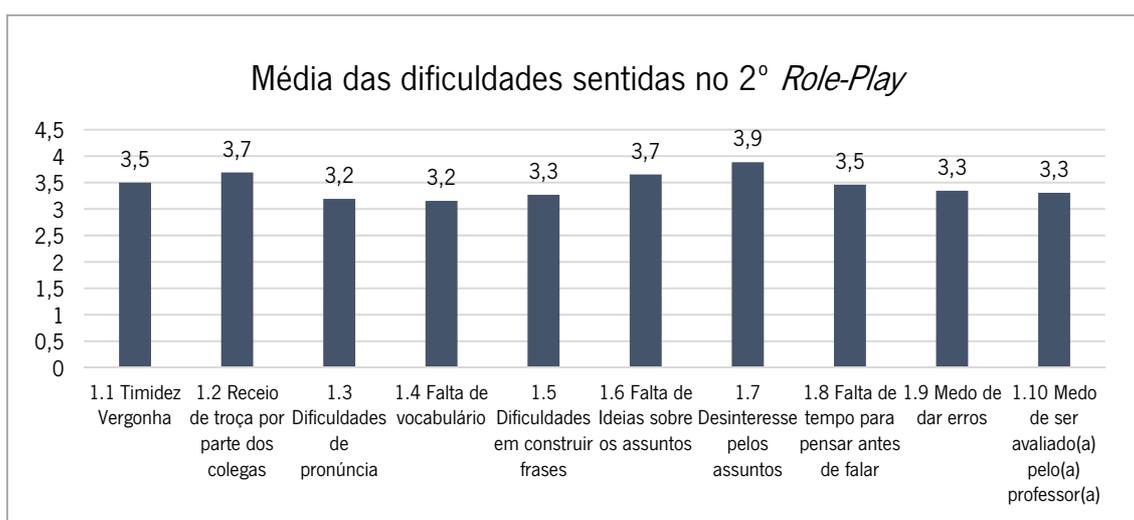


Gráfico 15: Média das dificuldades sentidas no 2º Role-Play

Em relação à turma de Espanhol, os dados sofreram, na globalidade, uma alteração negativa muito ligeira quando comparados com a autoavaliação do primeiro *Juego de Rol*. Como

se pôde observar no Gráfico 10, excetuando o item “Falta de ideias sobre os assuntos”, que passou a ser uma dificuldade menos frequente, as restantes percentagens aumentaram nas respostas “Às Vezes” e “Muitas Vezes” e diminuíram no “Nunca”. As dificuldades mais sentidas durante o segundo *Juego de Rol* foram, segundo os dados do Gráfico 16, “Dificuldades de pronúncia” e “Medo de dar erros. Quanto às estratégias de comunicação (v. Gráfico 9), as mais utilizadas pelos alunos da turma de Espanhol foram “Cooperaste con los otros” e a “Creaste empatía con tus compañeros”, com a totalidade dos alunos afirmando que as utilizaram. Por outro lado, as estratégias menos utilizadas foram “Tomaste tu temperatura emocional” e “Hiciste preguntas”.

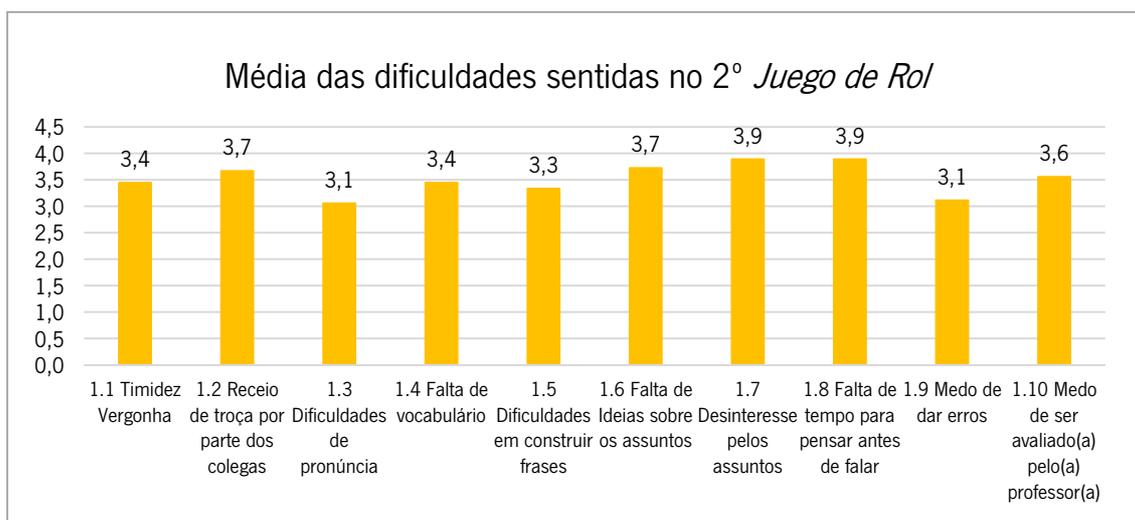


Gráfico 16: Média das dificuldades sentidas no 2º *Juego de Rol*

O facto de não se ter verificado uma diminuição significativa das dificuldades sentidas pelos alunos, na sua própria opinião, e de estas terem aumentado, em pequena escala, na turma de Espanhol, prende-se, a meu ver, pela dificuldade acrescida que teve este momento em relação ao primeiro. No segundo *Role-Play/ Juego de Rol*, também houve, em parte, a pressão de representar as situações para toda a turma (ainda que em Espanhol eles tivessem tido acesso às suas anotações e que em Inglês não tenham representado todos).

Outro fator que pode ter influenciado estes resultados foi, na minha opinião, o desenvolvimento que os alunos tiveram em termos dos processos metacognitivos de autorregulação das suas práticas, que pode ter causado uma perceção mais consciente das suas dificuldades. Em alguns casos, isto pode ter aproximado os resultados à realidade. Noutros, no entanto, pode ter feito com que os alunos assinalassem mais dificuldades do que as que realmente tiveram.

Na autoavaliação do terceiro *Role-Play/ Juego de Rol*, os resultados obtidos em ambas as turmas indicam que as percepções de dificuldades dos alunos diminuem em relação às autoavaliações anteriores.

Na turma de Inglês (Gráfico 6), houve apenas um aumento na dificuldade “Medo de dar erros”, mas as dificuldades mais assinaladas no questionário inicial não são sentidas com tanta frequência. Assim, “Medo de dar erros” e “Dificuldades de pronúncia” continuam a ser as maiores dificuldades mas com uma incidência um pouco mais baixa no caso da última, como se pode verificar no Gráfico 17. Os alunos também dizem ter utilizado mais as estratégias de comunicação que lhes foram apresentadas e todas elas tiveram uma maior percentagem de utilização nesta ficha de autoavaliação do que na anterior (v. Gráfico 7).

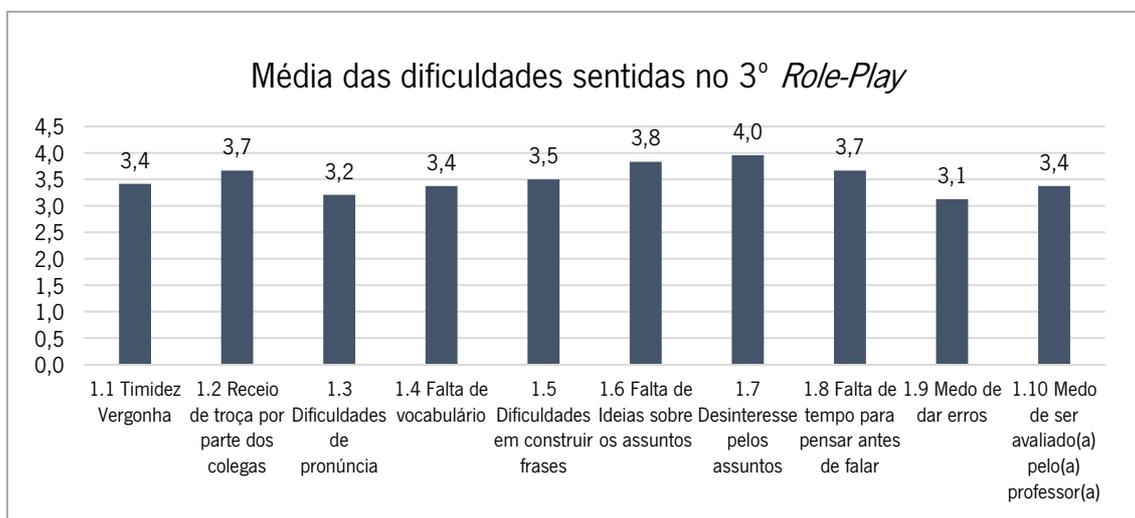


Gráfico 17: Média das dificuldades sentidas no 3º *Role-Play*

Na turma de Espanhol, tal como já referi na avaliação da última sequência didática, os dados são ainda mais positivos do que na turma de Inglês. De todas as dificuldades, “Dificuldades de pronúncia” é a mais problemática, como se pode conferir no Gráfico 18. As restantes dificuldades só foram sentidas por um número reduzido de alunos “Às Vezes”, não se tendo verificado respostas “Sempre” nem “Muitas Vezes”. No Gráfico 12, onde se apresentou a percepção de utilização de estratégias, os dados da turma de Espanhol sofreram, igualmente, uma melhoria.

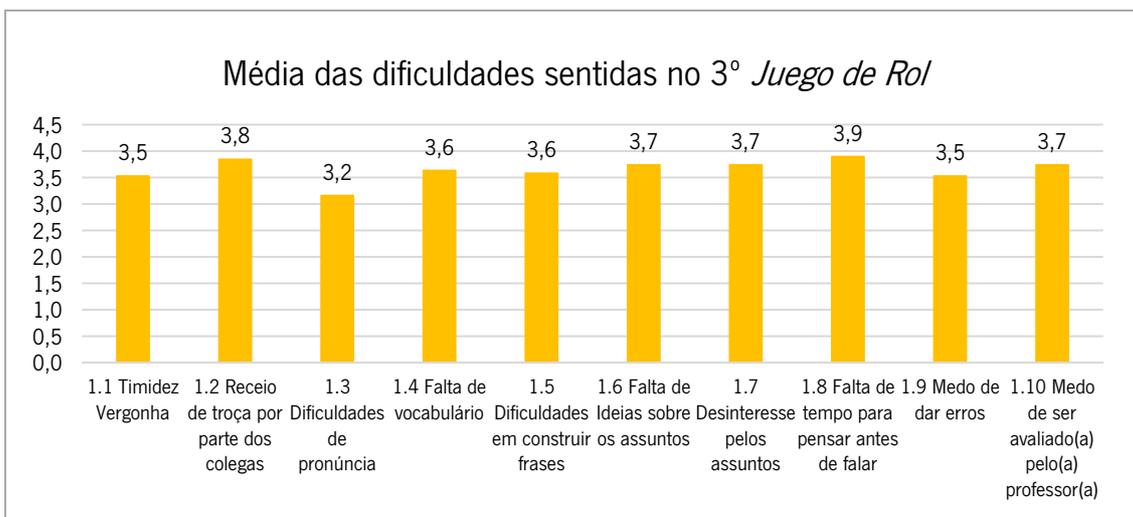


Gráfico 18: Média das dificuldades sentidas no 3º *Juego de Rol*

Atribuo esta diminuição de dificuldades sentidas ao facto de, após a minha intervenção, os alunos já estarem mais acostumados às atividades de *role-playing*, de terem realizado uma preparação mais autónoma para o último *Role-Play/ Juego de Rol* e também ao facto de terem uma maior liberdade de escolha. No caso da turma de Espanhol, não puderam escolher a situação mas puderam escolher livremente a personagem que iam representar. Na turma de Inglês, foi concedida aos alunos mais do que uma situação com graus de dificuldade diferentes para escolher. Em ambos casos, estes fatores levaram a que as atividades fossem ainda mais ao encontro dos interesses dos alunos do que as anteriores, o que significou, no meu ver, uma melhor preparação e a realização de aprendizagens mais significativas.

Nesta última atividade observei os desempenhos dos alunos com uma grelha de avaliação da oralidade e verifiquei que estes foram bastante positivos em ambas as turmas. Nas minhas observações não assinali “Sempre” em qualquer dificuldade e foram relativamente poucos os alunos que demonstraram sentir alguma dificuldade “Muitas Vezes”. Ainda assim, as maiores dificuldades dos alunos da turma de Inglês, como se verificou no Quadro 2 atrás, eram as relativas aos aspetos “Pronúncia e Entoação” e “Comunicação”. Na turma de Espanhol, segundo os dados obtidos na grelha de observação e descritos no Quadro 3, as dificuldades dos alunos eram maiores na “Construção de frases”.

Para que se perceba, de uma forma ainda mais clara, a evolução que os alunos das duas turmas realizaram, apresento agora os dados obtidos nos questionários iniciais (v. Anexos A e B), e os resultados obtidos nos questionários finais de reflexão sobre a experiência (v. Anexos E e F)

e na autoavaliação da terceira atividade, fazendo uma comparação direta dos mesmos nas questões equivalentes.

Na primeira pergunta, auferiu-se o gosto pela prática da oralidade em Inglês antes e após a minha intervenção e a do meu colega Pedro Santos na turma. Como podemos ver no Gráfico 19, os dados revelam que, no final, os alunos estavam mais predispostos para praticar a oralidade na língua inglesa do que no início. Estes dados começam por ser um bom indicio, uma vez que um dos objetivos dos nossos projetos era promover a oralidade na sala de aula.

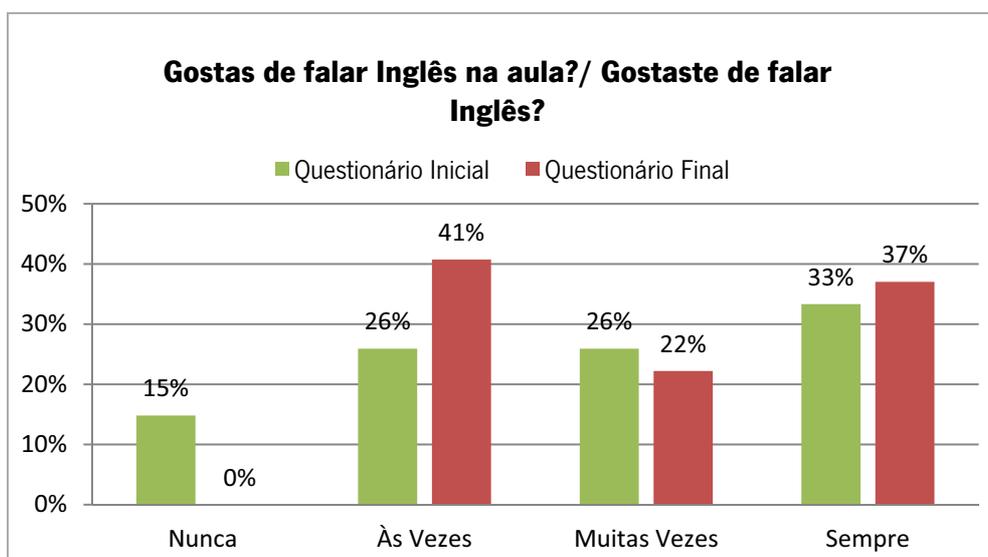


Gráfico 19: Comparação dos dados obtidos na pergunta "1. Gostas de falar Inglês na aula?" no Questionário Inicial e na pergunta "1. Gostaste de falar Inglês?" no Questionário Final

A segunda pergunta, relativa às dificuldades sentidas na prática da oralidade, também sofreu alterações positivas em todos os dez itens ainda que se possa verificar nos Gráficos 14 a 23 que uns apresentam melhorias mais significativas que os outros.

É de referir que, nos gráficos que se seguem, a comparação que se faz é entre o Questionário Inicial e a Ficha de Autoavaliação do 3º *Role-Play*. O preenchimento do Questionário Final, na turma de Inglês, não coincidiu com o final da minha intervenção mas sim com o final da intervenção do colega estagiário que interveio na mesma turma e que terminou mais tarde o seu projeto. A fim de não sobrecarregarmos os alunos com instrumentos de reflexão, decidimos utilizar apenas um no final dos dois projetos, e algumas questões reportam-se a ambos, como é o caso da questão sobre as dificuldades sentidas. Será, portanto, mais adequado considerar aqui a última autoavaliação, por se reportar apenas ao meu projeto.

Olhando para os Gráficos 20 - 29, podemos concluir que a evolução gradual dos alunos, fruto do trabalho realizado ao longo da implementação do meu projeto, levou a melhorias significativas praticamente em todas as dificuldades. Deve também realçar-se o facto de algumas das dificuldades mais sentidas nos questionários iniciais, nomeadamente “Falta de vocabulário”, “Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a)” e “Medo de dar erros”, serem aquelas que apresentam maiores melhorias quando comparadas com a terceira avaliação.

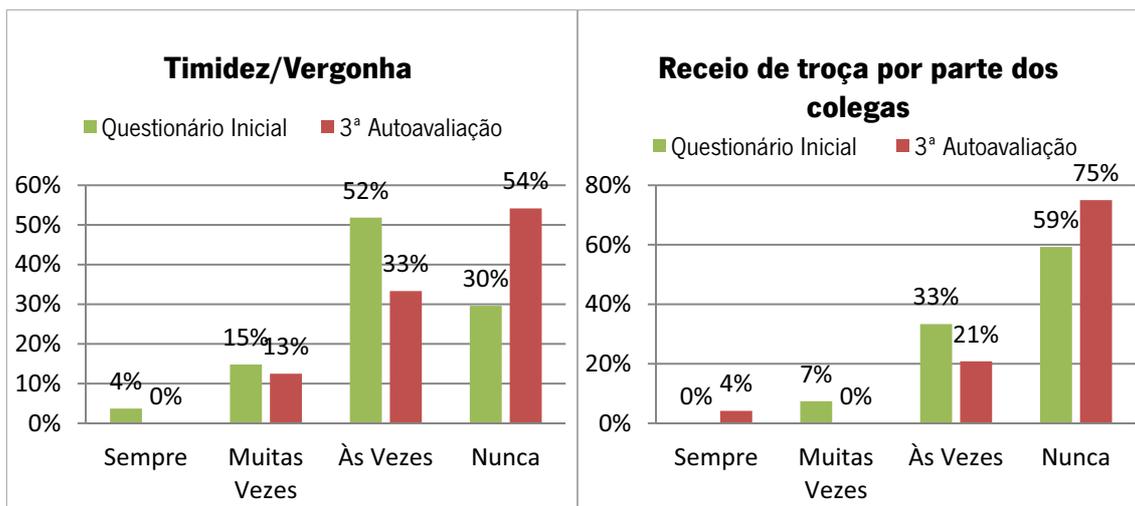


Gráfico 20: Comparação da dificuldade “.1 Timidez/vergonha” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Role-Play*

Gráfico 21: Comparação da dificuldade “.2 Receio de troça por parte dos colegas” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Role-Play*

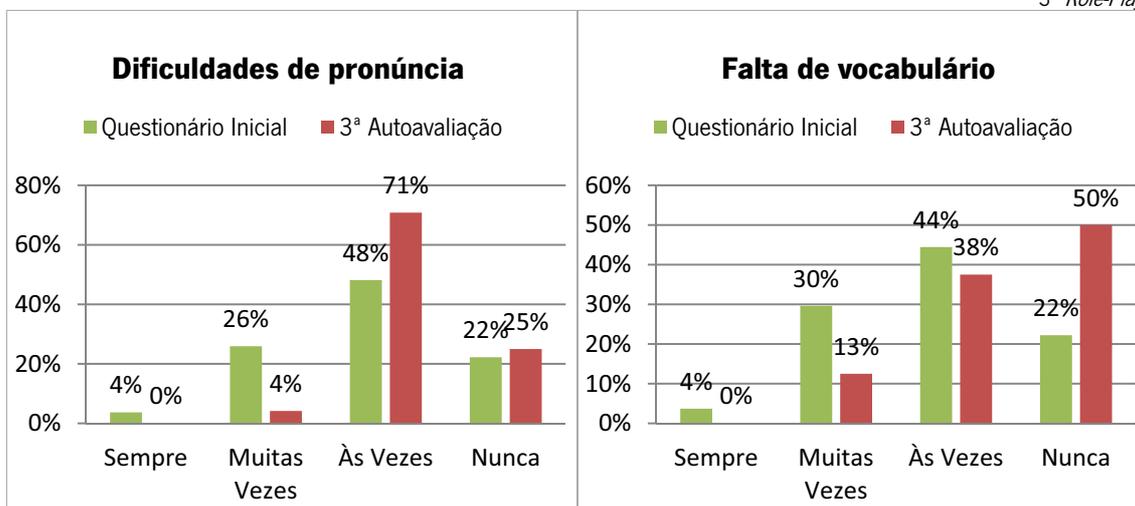


Gráfico 22: Comparação da dificuldade “.3 Dificuldades de pronúncia” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Role-Play*

Gráfico 23: Comparação da dificuldade “.4 Falta de vocabulário” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Role-Play*

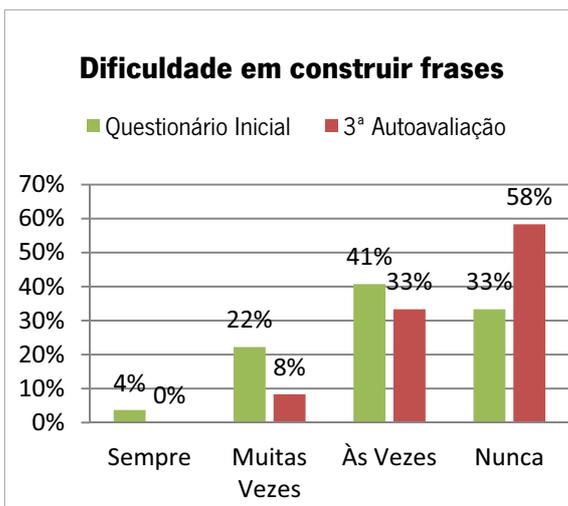


Gráfico 24: Comparação da dificuldade “5 Dificuldade em construir frases” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º Role-Play

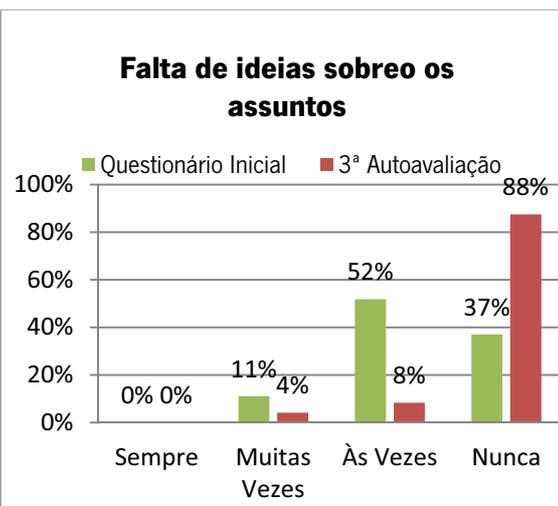


Gráfico 25: Comparação da dificuldade “6 Falta de ideias sobre os assuntos” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º Role-Play

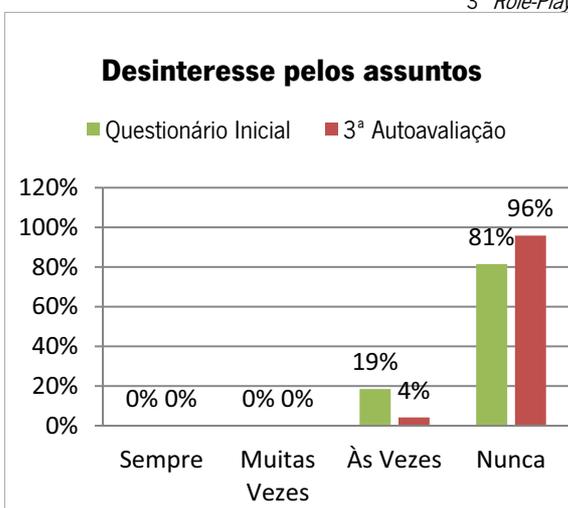


Gráfico 26: Comparação da dificuldade “7 Desinteresse pelos assuntos” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º Role-Play

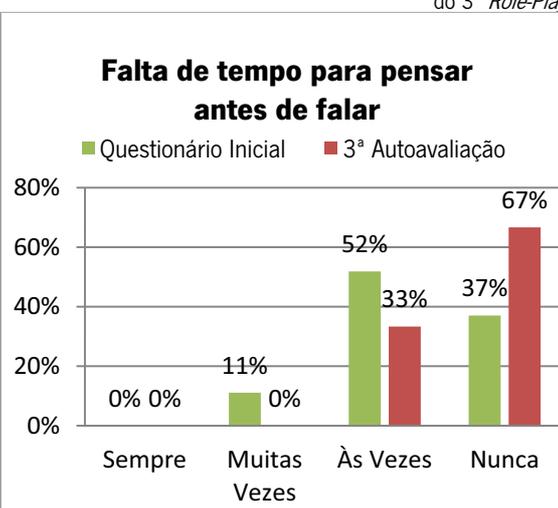


Gráfico 27: Comparação da dificuldade “8 Falta de tempo para pensar antes de falar” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º Role-Play

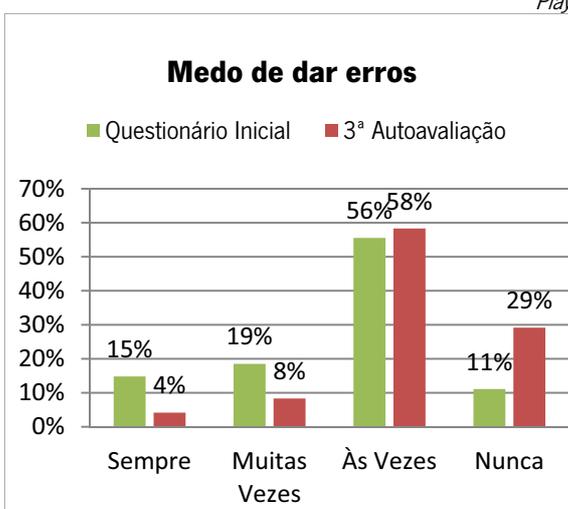


Gráfico 28: Comparação da dificuldade “9 Medo de dar erros” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º Role-Play

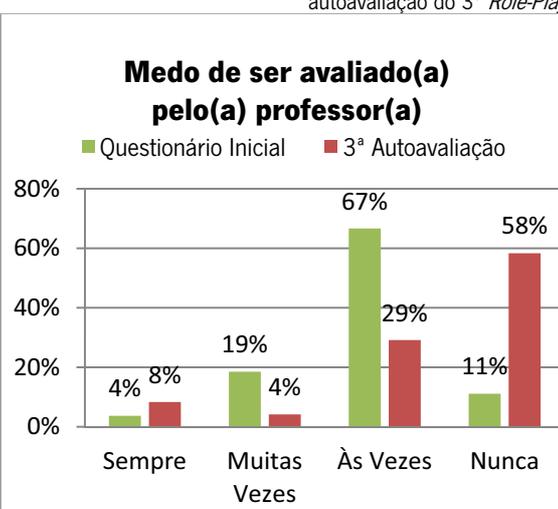


Gráfico 29: Comparação da dificuldade “10 Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a)” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º Role-Play

Quanto à turma de Espanhol, segundo os dados recolhidos no Questionário Inicial o seu gosto pela prática da oralidade na sala de aula já era elevado, e quando se lhes perguntou se gostariam de praticar mais a oralidade em sala de aula, a maioria dos alunos mostrou-se reticente e com dúvidas. No entanto, quando se lhes perguntou, no Questionário Final, se gostavam mais de falar em Espanhol após a minha intervenção, a maioria respondeu que sim (v. Gráfico 30).

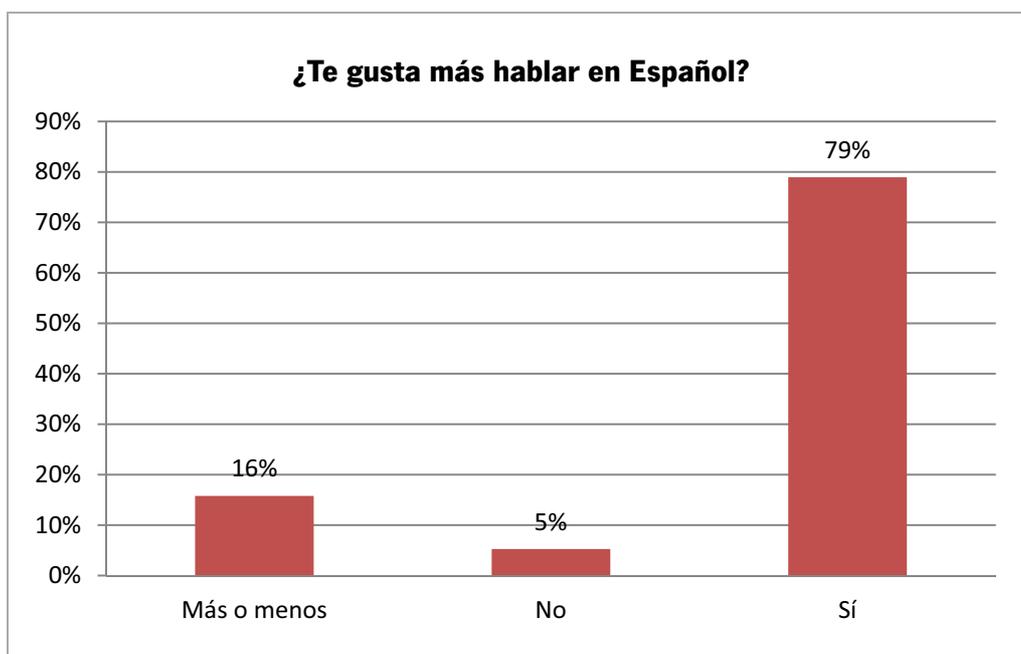


Gráfico 30: Dados obtidos na pergunta "1. ¿Te gusta más hablar en Español?" no Questionário Final

A comparação que se pode fazer das dificuldades dos alunos, tal como na turma de Inglês, é entre os dados recolhidos na análise do Questionário Inicial e os dados recolhidos na Ficha de Autoavaliação do 3º *Juego de Rol*. No entanto, esta situação ocorre por outros motivos. No caso da turma de Espanhol, a Ficha de Autoavaliação do último momento de representação e o Questionário Final foram preenchidos no mesmo momento, em simultâneo, o que fez com que essa pergunta se tornasse desnecessária no segundo documento, uma vez que se tornaria repetitiva.

O último momento de avaliação das dificuldades sentidas foi bem mais positivo do que o inicial em quase todos os aspetos e as duas dificuldades mais assinaladas no questionário inicial, "Falta de vocabulário" e "Dificuldades de pronúncia", são a confirmação clara dessas melhorias. É, todavia, exceção o item "Dificuldades de pronúncia", no qual aconteceram alterações ligeiramente negativas (v. Gráficos 31 a 40).

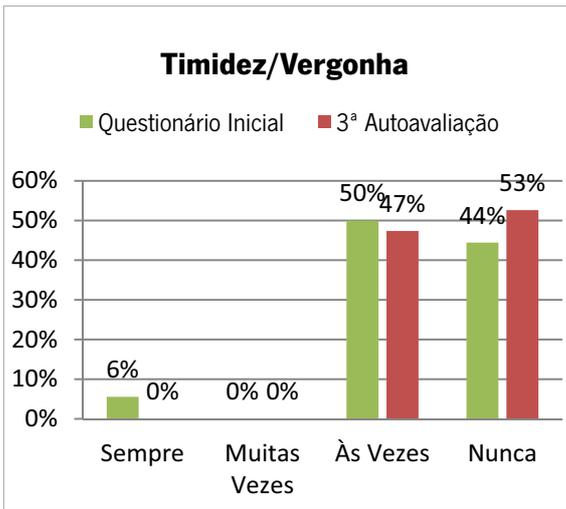


Gráfico 31: Comparação da dificuldade “.1 Timidez/vergonha” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Juego de Rol*

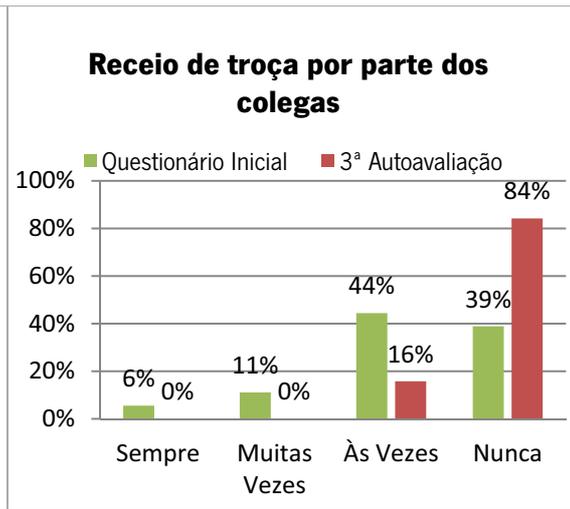


Gráfico 32: Comparação da dificuldade “.2 Receio de troça por parte dos colegas” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Juego de Rol*

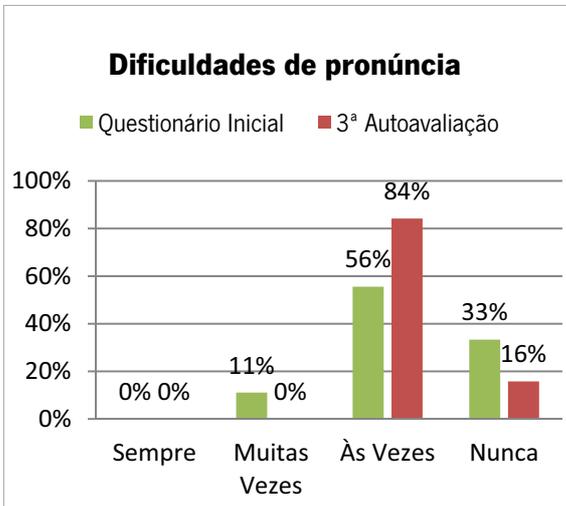


Gráfico 33: Comparação da dificuldade “.3 Dificuldades de pronúncia” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Juego de Rol*

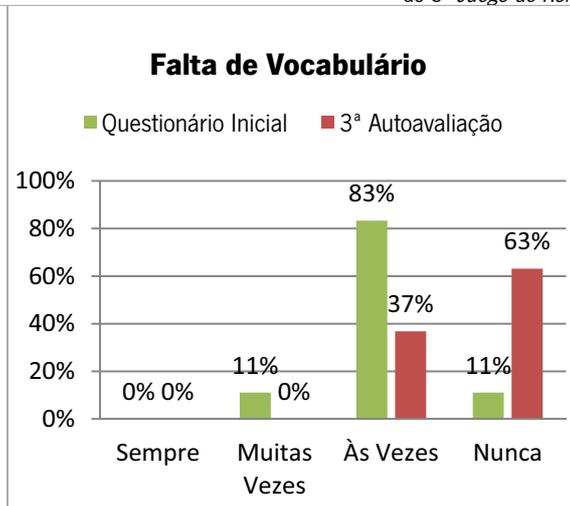


Gráfico 34: Comparação da dificuldade “.4 Falta de vocabulário” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Juego de Rol*

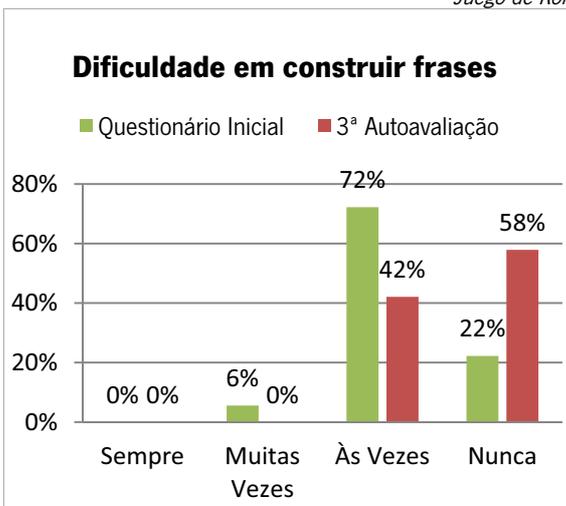


Gráfico 35: Comparação da dificuldade “.5 Dificuldade em construir frases” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Juego de Rol*

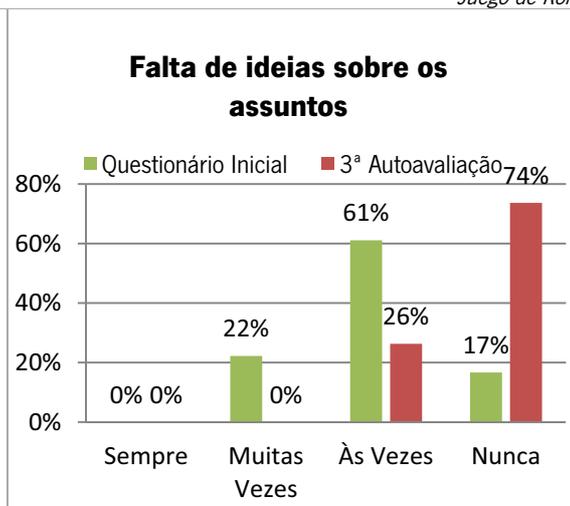


Gráfico 36: Comparação da dificuldade “.6 Falta de ideias sobre os assuntos” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Juego de Rol*

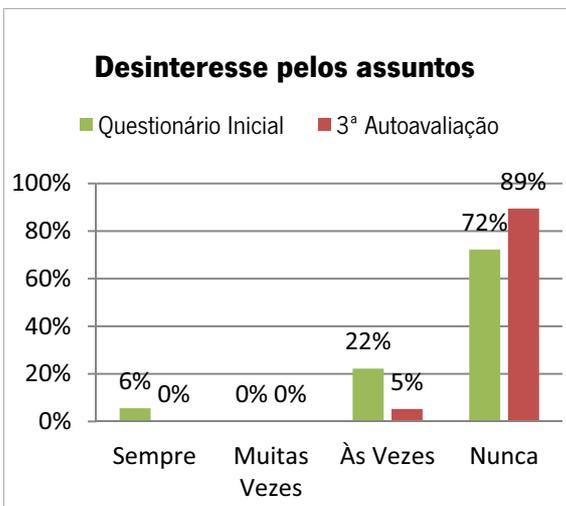


Gráfico 37: Comparação da dificuldade “.7 Desinteresse pelos assuntos” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Juego de Rol*

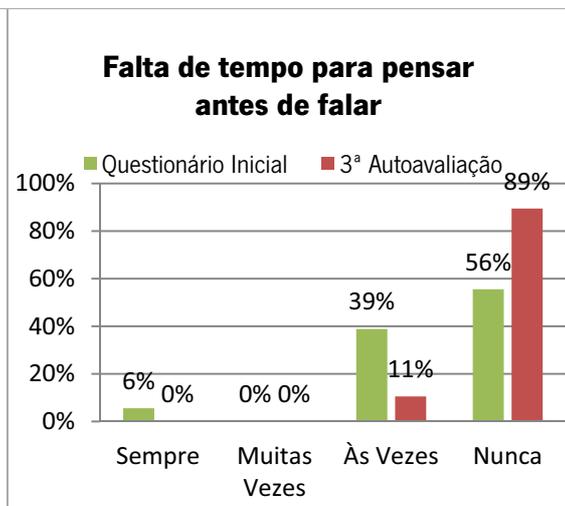


Gráfico 38: Comparação da dificuldade “.8 Falta de tempo para pensar antes de falar” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Juego de Rol*

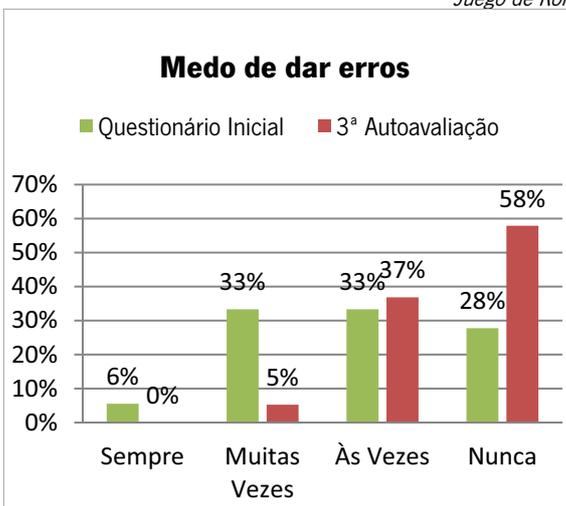


Gráfico 39: Comparação da dificuldade “.9 Medo de dar erros” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Juego de Rol*

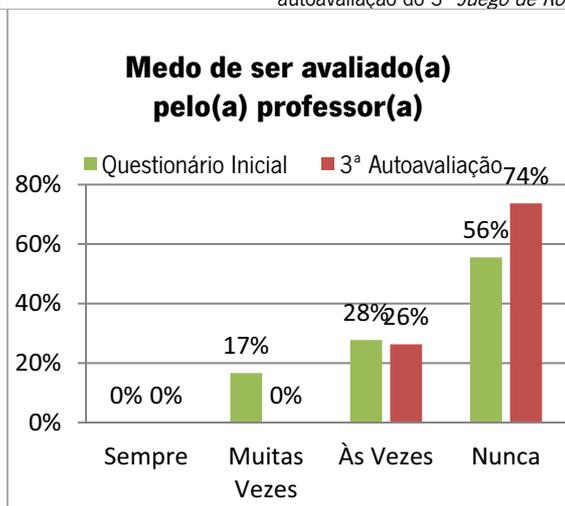


Gráfico 40: Comparação da dificuldade “.10 Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a)” no Questionário Inicial e na autoavaliação do 3º *Juego de Rol*

As melhorias sentidas pelos alunos das duas turmas com o aumento do gosto pela oralidade, a diminuição de dificuldades e a crescente utilização de estratégias de comunicação, fazem com que eu realize uma avaliação positiva da minha intervenção, que é também partilhada pelos próprios alunos. Essas melhorias devem-se também certamente ao restante trabalho desenvolvido na turma, mas não podem dissociar-se deste projeto, o qual foi muito positivamente avaliado pelos alunos no Questionário Final, relativamente à utilidade presente e futura das atividades, à eficácia das atividades preparatórias das tarefas finais de representação, ao efeito da intervenção na sua proficiência, autoconfiança, motivação para falar e recurso a estratégias, e à compreensão do que é um Role-Play. Os Gráficos 41 - 45 apresentam as percepções dos alunos das turmas de Inglês e Espanhol no que toca aos aspetos supracitados. Apenas se apresentam as

percentagens das respostas positivas porque estas foram as mais assinaladas em todas as perguntas pelos alunos de ambas turmas.

O Gráfico 46 refere-se à questão “3.2. Achas que a forma como foste preparado(a) para essas atividades contribuiu para melhorar o teu desempenho final na mesma?” do Questionário Final na turma de Inglês.

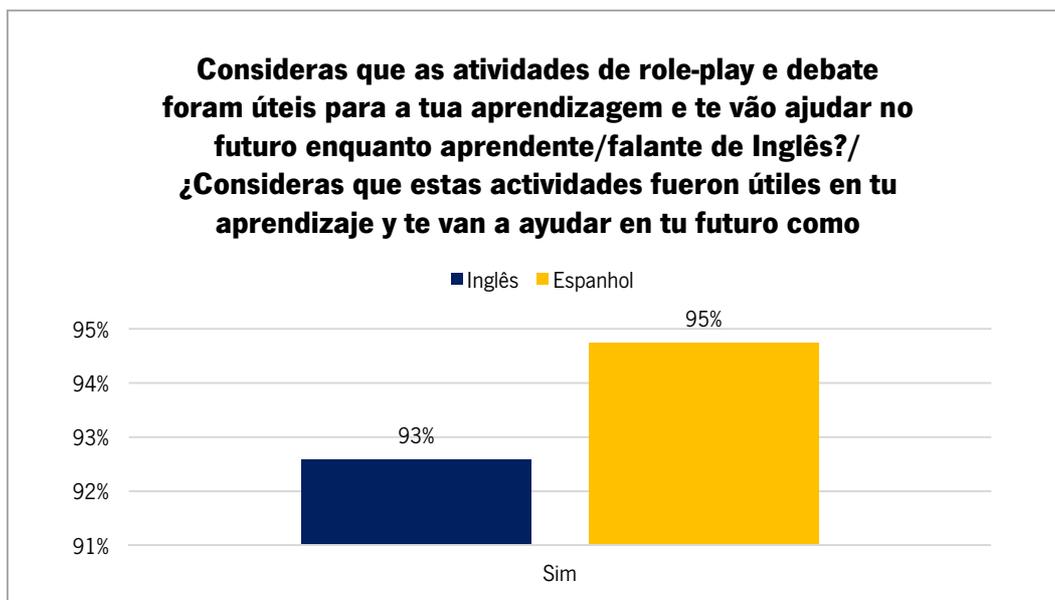


Gráfico 41: Comparação das perceções dos alunos da turma de Inglês e de Espanhol em relação às atividades de *Role-Play/ Juego de Rol* nos respetivos Questionários Finais

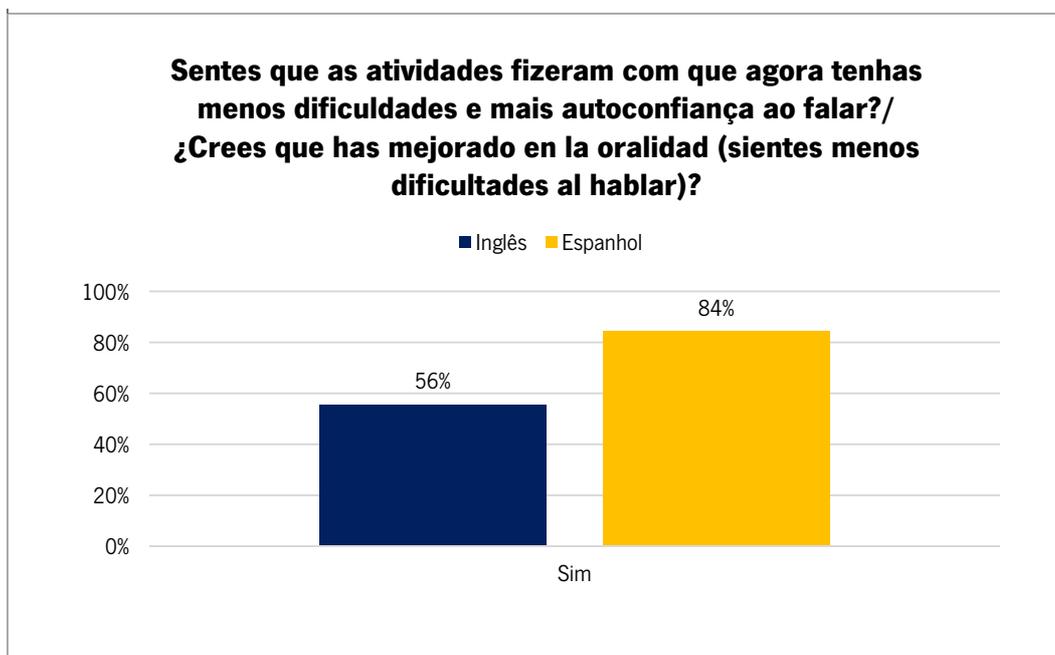


Gráfico 42: Comparação das perceções dos alunos da turma de Inglês e de Espanhol em relação às atividades de *Role-Play/ Juego de Rol* nos respetivos Questionários Finais

Ficaste a conhecer algumas estratégias de comunicação que não conhecias antes e que te podem ajudar enquanto aprendente/falante de uma língua estrangeira?/ ¿Ahora conoces algunas estrategias de comunicación que no conocias antes que te pueden ayudar como

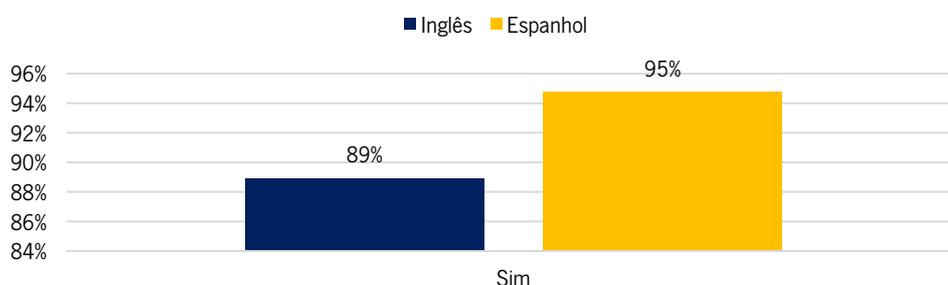


Gráfico 43: Comparação das percepções dos alunos da turma de Inglês e de Espanhol em relação às atividades de *Role-Play/ Juego de Rol* nos respetivos Questionários Finais

Sabes em que consiste um role-play?/ ¿Sabes lo que es un juego de rol?

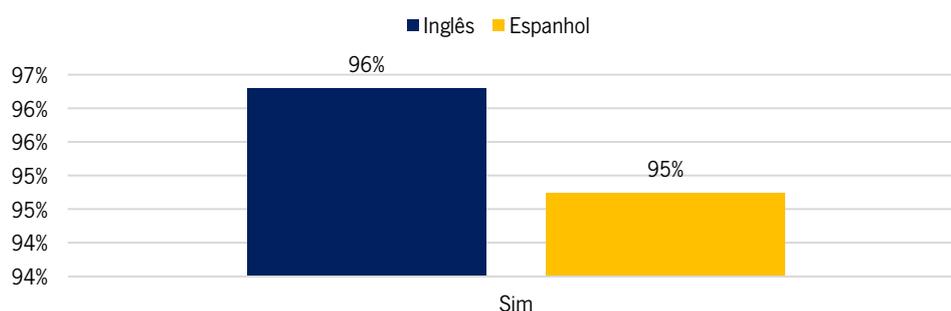


Gráfico 44: Comparação das percepções dos alunos da turma de Inglês e de Espanhol em relação às atividades de *Role-Play/ Juego de Rol* nos respetivos Questionários Finais

As atividades relacionadas com o role-play motivaram-te para falar em Inglês?/ ¿Las actividades de juego de rol te han motivado para hablar español?

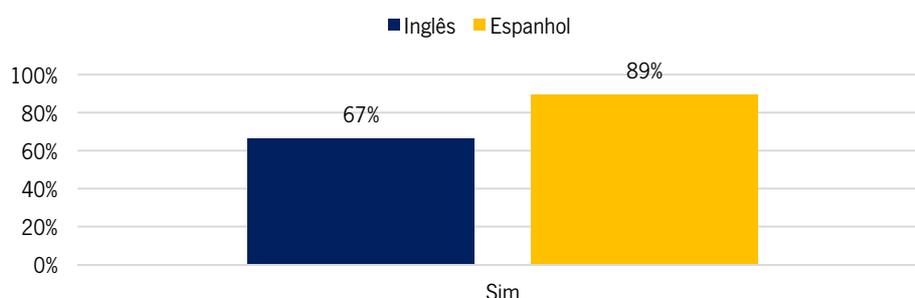


Gráfico 45: Comparação das percepções dos alunos da turma de Inglês e de Espanhol em relação às atividades de *Role-Play/ Juego de Rol* nos respetivos Questionários Finais

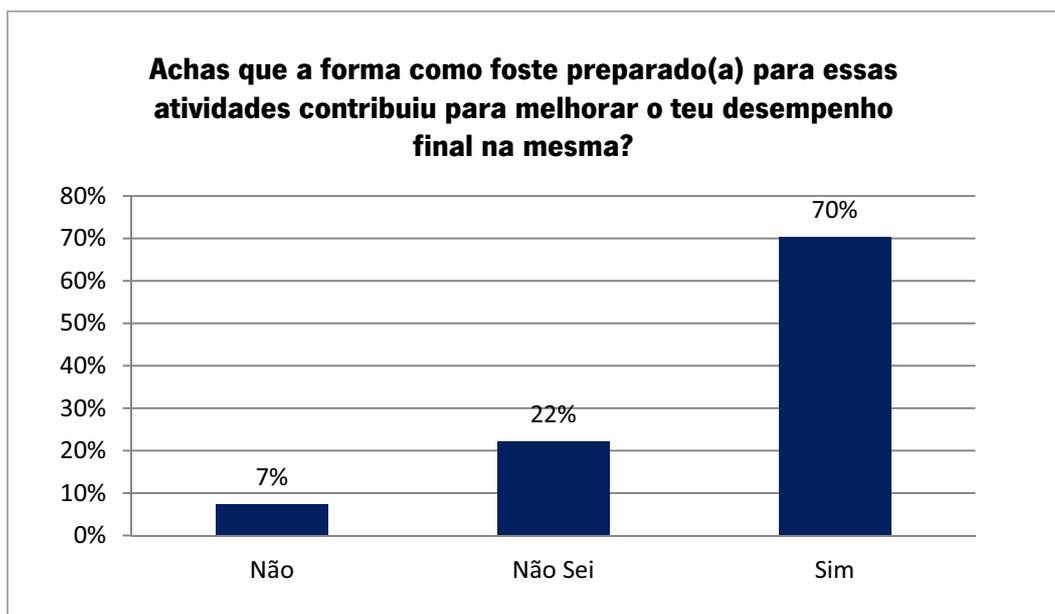


Gráfico 46: Resultados obtidos na pergunta “3.2. Achas que a forma como foste preparado(a) para essas atividades contribuiu para melhorar o teu desempenho final na mesma?” do Questionário Final na turma de Inglês

No que se refere às questões de resposta aberta, os alunos de Espanhol referiram que o que gostaram mais no meu projeto foi “de aprender algumas estratégias de comunicação”, “dos teatros, assim podemos representar e isso anima-nos muito”, “a preparação dos juegos de rol e a parte da oralidade”, “dos juegos de rol, de ter mais confiança e de participar”, e “de interagir com os colegas”. A diversão e a interação com os colegas são duas das principais características referidas pelos alunos nas respostas a esta questão. Como este questionário não foi anónimo por ter sido preenchido pelos alunos em conjunto com a ficha de avaliação do terceiro *Juego de Rol* e por, nessa altura, eu não me ter apercebido que o anonimato poderia fazer com que as perguntas diferissem, isso pode ter impedido os alunos de dizerem o que gostaram menos e, por isso, todos eles disseram que gostaram de tudo.

Na turma de Inglês, onde o questionário foi anónimo devido, em parte, à aprendizagem realizada na análise dos dados do questionário final da turma de Espanhol e ao facto de este ter sido construído conjuntamente com o meu colega Pedro Santos, as respostas às perguntas de resposta aberta foram mais variadas. Em relação a fatores positivos do projeto, os alunos referem a “interação com os meus colegas”, o facto de “fazermos *Role-Plays* pois ajudou-me em alguns aspetos que eu tinha mais dificuldade, como por exemplo, estar um pouco mais à vontade perante a turma”, “praticar em grupo e encarnar uma personagem”, “o facto de essas aulas serem diferentes do que costumamos fazer, como exercícios, ler textos, assim as aulas são mais divertidas”, “trabalhar com os meus colegas, ter em atenção a opinião deles e perceber o lado

deles”, “podermos ser nós a falar sem limitações”, “as técnicas que nos eram ditas para realizar bem e com calma o *Role-Playe* ver toda a turma a falar Inglês”, “os *Role-Play* em si”. A preparação em grupo dos *Role-Plays* foi o aspeto que mais agradou aos alunos.

Os alunos desta turma referem muitas vezes as suas próprias dificuldades, tais como timidez/vergonha, falta de vocabulário, dificuldades de pronúncia e de construção de frases, como sendo o aspeto de que menos gostaram. As restantes ideias menos positivas que ficam dos alunos são o “facto de muitas vezes os professores não serem claros na explicação do trabalho” e, por isso, “sugiro que, em algumas explicações, falem em Português”, “não tivemos muito tempo para construir o diálogo” e, por fim, há um aluno que diz que “os temas dos *role-plays* deviam ter sido um pouco mais divertidos para nos dar motivação”.

Tal como referi no início da secção, é justo que sejam os alunos a avaliar as nossas práticas quando estas se centram neles, e eu acredito que as práticas desenvolvidas ao longo da minha intervenção se centraram. Os dados com que se construiu esta avaliação são objetivos e demonstram que, apesar da evolução que os alunos sentiram e demonstraram ao longo da intervenção, esta não foi perfeita.

Quanto aos aspetos a melhorar, concordo com alguns dos reparos feitos pelos alunos da turma de Inglês e acrescento a estes o facto de ter sido incapaz de utilizar, de uma forma regular, as grelhas de avaliação da oralidade (v. Anexos C e D), o facto de, por vezes, não ter gerido bem os tempos das atividades e de, principalmente no início da intervenção, ter dificuldades em manter a disciplina dentro da sala de aula sem a ajuda das orientadoras cooperantes.

Pelo lado positivo, realço o facto de, ao longo da intervenção, ter atingido todos os objetivos propostos no Plano Geral de Intervenção, ter desenvolvido atividades que eu penso que foram, e serão, úteis para os alunos na aprendizagem das duas línguas e também na sua utilização em situações reais e, principalmente, o facto de ter promovido a autonomia dos alunos no uso das línguas e também na sua aprendizagem.

CONCLUSÕES

Ao longo de todo o período de estágio, muitas foram as vezes que ouvi ser comparado o antigo modelo de estágio ao novo. Na maioria dessas vezes, o antigo modelo de estágio, em que os estagiários eram efetivamente professores, com uma turma própria e remunerações, era o mais valorizado.

É verdade que, no modelo de estágio em que se inseriu a intervenção aqui relatada, as horas de leção são poucas e as orientadoras cooperantes assistem a todas elas, assistindo também na manutenção da disciplina em sala de aula, na remediação imediata de problemas, entre outras tarefas. Para além disso, não nos cabe a nós, estagiários, classificar provas e alunos no final de cada período e todos esses fatores podem, à primeira vista, parecer facilitadores. No entanto, eles podem, por vezes, dificultar a implementação dos nossos projetos.

Não me compete julgar qual o modelo de estágio mais fácil ou mais difícil, melhor ou pior, nem pretendo fazê-lo. Tampouco compararei as minhas práticas à de qualquer outro docente porque penso que nem eu tenho competências para tal, nem tal se pretende. Como tal, se valorizei o que eu fiz em algum momento ao longo do meu Relatório de Estágio, não quer dizer, de forma alguma, que desvalorizo o que outros fazem (ou não fazem).

Entenda-se que, dentro de todas as limitações do modelo de estágio em que estagiei, este teve a virtude de possibilitar a observação dos contextos e, conseqüentemente, iniciar-me na prática docente de uma forma apoiada. O período de observação das aulas permitiu a construção de um projeto pedagógico que se adaptasse às turmas em que intervimos ao mesmo tempo que me obrigou a um estudo mais aprofundado dos documentos de referência e dos documentos que regulam o ensino de línguas em Portugal.

A intervenção nas turmas de Inglês e Espanhol proporcionou-me a primeira experiência de leção e o contacto com um dos níveis nos quais posso e pretendo exercer a minha prática após obter a minha profissionalização. Foi neste período que me apercebi do meu valor e das minhas limitações como docente e, com o apoio das supervisoras e orientadoras cooperantes, desenvolvi um espírito de reflexão e autocrítica, tendo em vista a constante superação dessas mesmas limitações. As suas ajudas e orientações permitiram-me realizar aprendizagens significativas e úteis, tanto para um futuro próximo, como para um mais longínquo.

Muitas das dificuldades sentidas e problemas enfrentados – tais como planificar e lecionar uma aula de forma coerente e que fizesse sentido para os alunos, criar materiais interessantes e que promovessem aprendizagens significativas, manter a disciplina e temporizar as atividades em sala de aula – foram solucionadas, em grande parte, através da discussão com as orientadoras e supervisoras e também através das reflexões escritas sobre a prática. Ainda que, mesmo assim, nem tudo fosse perfeito, o valor das aprendizagens realizadas a partir dos erros não é, a meu ver, suplantado pelo das aprendizagens feitas a partir dos sucessos e, por isso, todos os momentos da intervenção, sendo eles bons ou não tão bons, me tornaram um docente mais experiente e criaram fundações para, no futuro, continuar a desenvolver-me de uma forma reflexiva e autocrítica, no sentido de ser um professor capaz e competente.

No que toca à relevância do meu projeto, penso que esta se prende essencialmente pela promoção constante da autonomia dos alunos e da minha própria autonomia como professor, através de reflexões e autoavaliações, mas, também, o facto de se promover uma macro competência à qual nem sempre se dá a devida importância nem o tempo necessário para que todos os alunos a pratiquem – a oralidade.

No que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, e retomando os princípios advogados por Jiménez Raya et al. (2007), considero que a intervenção mobilizou, principalmente, os seguintes: “Facultar oportunidades para aprender a aprender e para a autorregulação”; “Criar oportunidades para a integração e a transparência”; “Desenvolver a motivação intrínseca”; “Aceitar e favorecer a diferenciação da aprendizagem”; “Encorajar a orientação para a ação”; e “Promover a interação conversacional”; e “Promover a indagação reflexiva” (p.57). O princípio da reflexividade foi potenciado pelo recurso à investigação-ação, na medida em que os dados recolhidos através das fichas de autoavaliação e das discussões orais promoveram uma adaptação constante às necessidades dos alunos.

Focar a prática docente numa atividade linguística como a interação oral não implicou descurar todas as outras atividades linguísticas. Ao longo da minha intervenção vários foram os momentos em que, para além da interação oral, se trabalhou também expressão escrita, compreensão auditiva e compreensão leitora, nomeadamente em atividades preparatórias da tarefa final. As competências linguísticas (a competência lexical, a competência gramatical, a competência semântica, a competência fonológica, a competência ortográfica e a competência

ortoépica) e sociolinguísticas, que são competências comunicativas necessárias ao uso da língua, não estiveram ausentes das planificações e aulas. Verificou-se que uma aprendizagem por tarefas, e de acordo com a literatura especializada (Bordón, 2007; Estaire, 1999 ; Nunan, 1989, 2004), possibilitou a inclusão dos alunos na escolha e construção das atividades propostas e proporcionou-lhes aprendizagens mais intencionais e significativas.

A aprendizagem por tarefas foi desenvolvida no âmbito de uma abordagem comunicativa. Relembrando aqui os princípios desta abordagem referidos por Savignon (1983), julgo que os mais presentes foram: “Language use is creative. Learners use whatever knowledge they have of a language system to express their meaning in an infinite variety of ways”; “Language use consists of many abilities in a broad communicative framework. The nature of the particular abilities is dependent on the roles of participants, the situation, and the goal of the interaction”; “L2 learning, like L1 learning, begins with the needs and interests of the learner”; “An analysis of learner needs and interests provides the most effective basis for materials development” (pp. 23-24). Como já referi, houve um trabalho holístico das competências em ambas as línguas, em que se tentou que os alunos percebessem a ligação direta que existe entre as competências linguísticas, as competências estratégicas e, neste caso, os *Role-Plays/ Juegos de Rol*. Na minha visão de ensino, isso também é importante porque, muitas vezes, ensinamos aos alunos matérias sem lhes dizer/mostrar o motivo nem a sua utilidade, quando ambos são importantes não só para que eles estejam mais recetivos e realizem mais facilmente as aprendizagens que pretendemos que eles façam, mas também para que mobilizem esses conhecimentos em situações futuras.

Assim, penso que o meu projeto, assim como o dos meus colegas do núcleo de estágio, não sendo nem uma solução para todos os males do ensino, nem uma receita mágica, é uma proposta de trabalho com algum valor, mas também com algumas limitações que já foram referidos na avaliação da intervenção.

Às limitações referidas, acrescenta-se o facto de, para um professor que trabalhe a tempo inteiro, se tornar necessário fazer um esforço adicional para criar materiais como fichas de autoavaliação, questionários, *role cards* e fichas de preparação. Por outro lado, esse esforço é compensado, na minha opinião, pelas aprendizagens que este tipo de materiais promove nos alunos, principalmente quando estes são utilizados com intenções e objetivos bem definidos e

estes são explicitados de antemão aos alunos, promovendo a transparência e a inclusão dos alunos na construção das suas aprendizagens, tornando-as mais significativas e duradouras.

Outro ponto positivo no projeto desenvolvido é a facilidade com que este pode ser moldado e transformado para diferentes níveis, contextos e temas. Penso que foi isso mesmo que levou a minha orientadora cooperante de Espanhol a adotar também os *Role-Plays/ Juegos de Rol* como estratégias de promoção da oralidade na sala de aula nas suas restantes turmas. Só por si, este aspeto foi muito bom para mim e para o meu projeto, porque me permitiu aprender com ela e com a sua maneira de dirigir estas atividades em sala de aula, mas também porque demonstra que ela aprendeu algo comigo.

Por fim, a avaliação positiva que os alunos fazem do meu projeto, dizendo que o que mais gostaram nele foram os *role-plays*, a preparação para os *role-plays*, as estratégias de comunicação trabalhadas, o facto de trabalharem em grupo, de trabalharem de uma forma diferente, mais livre e mais divertida, e que os motiva mais, é, para mim, algo que me dá a sensação de dever cumprido. Especialmente porque todos estes aspetos positivos são fruto de um trabalho que tentou, a cada passo, fazer os alunos sentir exatamente o que escreveram, já que me parece que todos esses aspetos são importantes para que a aprendizagem aconteça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bordón, T. (2007). *Enfoques metodológicos en la enseñanza - aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: UNED.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação* Porto: Edições ASA.
- Corson, D. (1988). *Oral Language Across the Curriculum*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- E. B. 2/3 de Lamações (2012). *Projeto Curricular de Turma 8º1 - 2011/2012*. Conselho de Turma, Braga.
- Ferraro, G., Costa, I., Lezón, I., & Guedes, P. (2008). I Can Speak English! . In F. Vieira (Org.), *Cadernos GT-PA, nº 5* (pp. 13-16). Braga: Universidade Do Minho.
- Gjørven, R. (1997). Learner Autonomy in the Curriculum Guidelines, (How) Will It Work?. In R. Ribé (Ed.), *Developing Learner Autonomy in Foreign Language Learning* (pp. 145-153). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach English* (13ª ed.). Essex: Longman.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jiménez Raya, M., & Vieira, F. (2011). *Understanding and Exploring Pedagogy for Autonomy in Language Education - a case-based approach*. Dublin: Authentik.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa*. Dublin: Authentik.

- Johnson, K. (1984). Some Background, Some Key Terms and Some Definitions. In K. Johnson, & K. Morrow (Eds.), *Communication in the Classroom* (pp. 1-12). Essex: Longman Handbooks for Language Teachers.
- Little, D. (1997). Strategies, Counselling and Cultural Difference: Why We Need an Anthropological Understanding of Learner Autonomy. In R. Ribé (Ed.), *Developing Learner Autonomy in Foreign Language Learning* (pp. 17-33). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.
- Ministério da Educação Departamento de Educação Básica. (1997). *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P.
- Ministério da Educação Departamento de Educação Básica. (1997). *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P.
- Ministério da Educação Departamento de Educação Básica. (1997). *Programa de Língua Estrangeira - Inglês - 3º Ciclo LE I*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P.
- Ministério de Educação. (2007). *Projeto Educativo: "Uma escola que aprende"*. Braga: Agrupamento de Escolas de Lamações.
- Morrow, K. (1984). Principles of Communicative Methodology. In K. Johnson, & K. Morrow (Eds.), *Communication in the Classroom* (pp. 59-66). Essex: Longman Handbooks for Language Teachers.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

- Pérez Gutiérrez, M. (1993). Las técnicas del teatro en la clase de L2. *Simposio << O teatro e o seu ensino >>* (pp. 71-78). Coruña: Universidade da Coruña.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Londres: Pearson Education Limited.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice - Texts and Contexts in Second Language Learning*. Illinois: Addison- Wesley Publishing Company.
- Scott, R. (1984). Speaking. Em K. Johnson, & K. Morrow (Eds.), *Communication in the Classroom* (pp. 70 - 77). Essex: Longman Handbooks for Language Teachers.
- Shakespeare, W. (1998). *As You Like It*. Collins Edition.
- Sturtridge, G. (1981). Role-play and Simulations. In K. Johnson, & K. Morrow (Eds.), *Communication in the Classroom* (pp. 126-130). Essex: Longman Handbooks for Language Teachers.
- Van Ek, J. A. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg (Council of Europe): Longman.
- Vieira, F. (1993). It Made Me Think... About the Role of Routine in the Classroom. In T. Tobin (Ed.), *Modern English Teacher* (Vol. 2, pp. 50-51). Londres: Macmillan ELT.
- Vieira, F. (1997). Teacher Development Towards a Pedagogy for Autonomy In The Foreign Language Classroom. In R. Ribé (Ed.), *Developing Learner Autonomy in Foreign Language Learning* (pp. 221-236). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Vieira, F. (2011). Language Learner Autonomy in a Portuguese Context. In J. Miliander, & T. Trebbi (Eds.), *Educational policies and language learner autonomy in schools: a new direction in language education?* (pp. 57-65). Dublin: Authentik.

ANEXOS

Anexo A: Questionário Inicial – Inglês (questões e respostas)

O que sentes quando falas Inglês nas aulas?

Queremos saber o que sentes quando falas Inglês na aula, para podermos planear atividades de oralidade. Agradecemos a tua colaboração.

1. Gostas de falar Inglês na aula? Assinala (x) a tua resposta.

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
15%	26%	26%	33%

Porquê? “Porque gosto muito da língua”; “Porque é bom treinar o Inglês”; “Porque acho que é melhor expressar ideias oralmente do que por escrito”; “Porque consigo perceber se tenho dificuldades ou não a comunicar nesta língua e, assim, posso melhorar as minhas capacidades na oralidade”; “Porque treino Inglês muitas vezes em casa”; “Falar outra língua é interessante”; “Eu acho que ao falar aprendemos”; “Às vezes não falo porque sei que vou errar”; “Porque não sei falar e tenho muitas dificuldades”; “Porque tenho muita falta de vocabulário”; “Porque sinto alguma timidez”; “Tenho dificuldade em falar, em pronunciar algumas palavras e medo de ser gozado pelos meus colegas”; “Tenho vergonha”;

2. O que dificulta a tua participação em Inglês na aula?² Assinala (x) a tua resposta.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Timidez/vergonha	30%	52%	15%	4%
2. Receio de troça por parte dos colegas	60%	33%	7%	0%
3. Dificuldades de pronúncia	22%	48%	26%	4%
4. Falta de vocabulário	22%	44%	30%	4%
5. Dificuldade em construir frases	33%	41%	22%	4%
6. Falta de ideias sobre os assuntos	37%	52%	11%	0%
7. Desinteresse pelos assuntos	81%	19%	0%	0%
8. Falta de tempo para pensar antes de falar	37%	52%	11%	0%
9. Medo de dar erros	11%	56%	19%	15%
10. Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a)	11%	67%	19%	4%
Outros receios ou dificuldades frequentes:				

3. Gostarias de praticar mais a oralidade na aula de Inglês? Assinala (x) a tua resposta.

Sim	Não	Não sei
52%	7%	41%

4. Praticas a oralidade em Inglês em mais algum local/situação sem ser na aula de Inglês?

Assinala (x) a tua resposta.

Sim	Não
63%	37%

4.1. Se sim, onde?

“Em casa”; “Em jogos *online*”; “Em países para onde viajei”; “Lendo textos na *Internet*”; “No apoio”; “Com os amigos”; “Instituto Britânico”; “Explicações”; “Cantando músicas”;

² (Adaptado de Gabriela Ferraro, Isabel Costa, Isabel Lezón e Paula Guedes, 2008, Cadernos GT-PA n°5, p.15)

Anexo B: Questionário Inicial – Espanhol (questões e respostas)

O que sentes quando falas Espanhol nas aulas?

Queremos saber o que sentes quando falas Espanhol na aula, para podermos planear atividades de oralidade. Agradecemos a tua colaboração.

1. Gostas de falar Espanhol na aula? Assinala (x) a tua resposta.

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
0%	22%	72%	6%

Porquê? “Não sei construir frases”; “Não consigo dar a entender o que quero dizer”; “Não me sinto à vontade quando falo por receio que me trocem”; “Não gosto de falar Espanhol”; “Espanhol é uma língua bonita”; “Falar línguas estrangeiras faz-me sentir bem”; “Espanhol é uma língua divertida”; “Espanhol é uma língua interessante”; “Sei que me vai ajudar para o futuro”; “Há pessoas da minha família que falam e eu também quero falar”; “Dá-me a sensação que estou a aprender cada vez mais”; “Porque é parecido com o Português”.

2. O que dificulta a tua participação em Espanhol na aula?³ Assinala (x) a tua resposta.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Timidez/vergonha	44%	50%	0%	6%
2. Receio de troça por parte dos colegas	39%	44%	11%	6%
3. Dificuldades de pronúncia	33%	56%	11%	0%
4. Falta de vocabulário	11%	83%	11%	0%
5. Dificuldade em construir frases	22%	72%	6%	0%
6. Falta de ideias sobre os assuntos	17%	61%	22%	0%
7. Desinteresse pelos assuntos	72%	22%	0%	6%
8. Falta de tempo para pensar antes de falar	56%	39%	0%	6%
9. Medo de dar erros	28%	33%	33%	6%
10. Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a)	56%	28%	17%	0%
Outros receios ou dificuldades frequentes:				

3. Gostarias de praticar mais a oralidade na aula de Espanhol?

Assinala (x) a tua resposta.

Sim	Não	Não sei
39%	6%	56%

³ (Adaptado de Gabriela Ferraro, Isabel Costa, Isabel Lezón e Paula Guedes, 2008, Cadernos GT-PA n°5, p.15)

Anexo C: Grelha de avaliação das dificuldades na interação oral – Inglês

Grelha de avaliação das dificuldades na interação oral a partir do nível expectável (Inglês II + III)				
Nível	Vocabulário	Construção de frases	Pronúncia e Entoação	Comunicação
Nunca manifesta dificuldades em: (N)	1. Utilizar vocabulário variado e pertinente;	1. Construir frases gramaticalmente corretas, ainda que com eventuais hesitações/ repetições/ dificuldades de formulação. 2. Autocorrigir os erros.	1. Utilizar a pronúncia com correção, não afetando a inteligibilidade dos enunciados. 2. Utilizar a entoação de forma expressiva.	1. Produzir enunciados com pausas razoavelmente bem colocadas, ainda que com algumas hesitações e falsas partidas. 2. Participar na interação de forma adequada ao contexto (ex. tema, situação, interlocutor). 3. Utilizar estratégias de compensação perante dificuldades de compreensão (ex. pedir repetição, esclarecimento ou reformulação), não usando o Português. 4. Utilizar estratégias de compensação perante dificuldades de expressão (ex. circunloquções, sinonímia, estrangeirar), não usando o Português.
Às Vezes manifesta dificuldades em: (AV)				
Manifesta Muitas Vezes dificuldades em: (MV)				
Manifesta Sempre dificuldades em: (S)				

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Situação: 1 2 3						
1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4

Grelha de avaliação das dificuldades na interação oral a partir do nível expectável (Inglês II + III)																				
Aluno	Vocabulário				Construção de frases				Pronúncia e Entoação				Comunicação							
1.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
2.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
3.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
4.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
5.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
6.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
7.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
8.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
9.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
10.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
11.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
12.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
13.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
14.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
15.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
16.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
17.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
18.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
19.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
20.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
21.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
22.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
23.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
24.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
25.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
26.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
27.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.
28.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.	N	AV	MV	S	1. 2.

Anexo D: Grelha de avaliação das dificuldades na interação oral – Espanhol

Grelha de avaliação das dificuldades na interação oral a partir do nível expectável (Espanhol II)				
Nível	Vocabulário	Construção de frases	Pronúncia e Entoação	Comunicação
Nunca manifesta dificuldades em: (N)	1. Utilizar vocabulário suficiente e pertinente;	1. Construir frases simples e razoavelmente corretas, ainda que com hesitações/ repetições/ dificuldades de formulação. 2. Autocorrigir alguns dos próprios erros.	1. Utilizar a pronúncia com correção, não afetando a inteligibilidade dos enunciados. 2. Utilizar a entoação de forma expressiva.	1. Produzir enunciados com pausas razoavelmente bem colocadas ainda que com algumas falsas partidas. 2. Estabelecer contacto com o interlocutor de forma adequada em contextos limitados (ex. tema coerente ainda que não aprofundado, situações comuns do quotidiano, interlocutor). 3. Utilizar estratégias de compensação perante dificuldades de compreensão (ex. pedir repetição, esclarecimento ou reformulação), não usando o Português. 4. Utilizar estratégias de compensação perante dificuldades de expressão (ex. circunlocuções, sinonímia, estrangeirar), não usando o Português.
Às vezes manifesta dificuldades em: (AV)				
Muitas vezes manifesta dificuldades em: (MV)				
Manifesta sempre dificuldades em: (S)				

Nota: Pelo facto de os alunos portugueses de Espanhol serem falsos principiantes, é expectável que as estratégias de compensação utilizadas já sejam mais avançadas.

Grelha de avaliação das dificuldades na interação oral a partir do nível expectável (Espanhol II)																							
Aluno	Vocabulário				Construção de frases				Pronúncia e Entoação				Comunicação										
1.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
2.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
3.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
4.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
5.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
6.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
7.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
8.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
9.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
10.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
11.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
12.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
13.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
14.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
15.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
16.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
17.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
18.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.
19.	N	AV	MV	S	1.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.	N	AV	MV	S	1.	2.

Anexo E: Questionário Final – Inglês



Escola E.B. 2/3 de Lamações

9º Ano – Turma: 1 – Inglês – 2012/2013

Terminados os nossos projetos de intervenção, relacionados com *role-playing* e debate, queremos agora saber a tua opinião para podermos avaliar o efeito que tiveram na tua participação oral em Inglês.

1. Durante as nossas aulas, gostaste de falar Inglês? Assinala (x) a tua resposta.

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

Porquê? _____

2. O que dificultou a tua participação em Inglês nas nossas aulas? Assinala (x) a tua resposta.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Timidez/vergonha				
2. Receio de troça por parte dos colegas				
3. Dificuldades de pronúncia				
4. Falta de vocabulário				
5. Dificuldade em construir frases				
6. Falta de ideias sobre os assuntos				
7. Desinteresse pelos assuntos				
8. Falta de tempo para pensar antes de falar				
9. Medo de dar erros				
10. Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a)				
Outros receios ou dificuldades frequentes:				

3. Recorda-te do trabalho realizado pelos dois professores...

	Sim	Não	Mais ou menos
1. Consideras que as atividades de role-play e debate foram úteis para a tua aprendizagem e te vão ajudar no futuro enquanto aprendente/falante de Inglês?			
2. Achas que a forma como foste preparado(a) para essas atividades contribuiu para melhorar o teu desempenho final nas mesmas?			
3. Sentes que as atividades fizeram com que agora tenhas menos dificuldades e mais autoconfiança ao falar?			
4. Ficaste a conhecer algumas estratégias de comunicação que não conhecias antes e que te podem ajudar enquanto aprendente/falante de uma língua estrangeira?			

4. Agora, pensa apenas nas aulas relacionadas com os *role-plays*...

	Sim	Não	Mais ou menos
Sabes em que consiste um <i>role-play</i> ?			
As atividades relacionadas com o <i>role-play</i> motivaram-te para falar em Inglês?			

5. Nas aulas de preparação e realização dos *role-plays*...

5.1 De que é que gostaste mais?

5.2 De que é que gostaste menos e o que poderia ser melhorado? Dá sugestões!

6. Agora, pensa apenas nas aulas relacionadas com o debate...

6.1. O que poderia ser feito para melhorar as atividades propostas (jogo da palavra proibida; discussões em pares/ grupos/ grupo turma, etc.)? Dá sugestões!

6.2. Achas que a realização de discussões/debates é importante para conseguires usar autonomamente o Inglês quando necessitares? Assinala (x) a tua resposta.

Sim	Não	Não sei

Porquê?

Anexo F: Questionário Final – Espanhol



Escola E.B. 2/3 de Lamações

8º Curso – Grupo: 9 – Espanhol – 2012/2013

Nombre: _____ N°: _____

Evaluación del proyecto

1. Hemos llegado al final de mi intervención. Acuérdate del trabajo realizado (juegos de rol) y di si...

	Sí	No	Más o menos
1. ¿Te gusta más hablar español?			
2. ¿Sabes lo que es un juego de rol?			
3. ¿Consideras que estas actividades fueron útiles en tu aprendizaje y te van a ayudar en el futuro como aprendiente/hablante de español?			
4. ¿Las actividades de juego de rol te han motivado para hablar español?			
5. ¿Crees que has mejorado en la oralidad (sientes menos dificultades al hablar)?			
6. ¿Ahora conoces algunas estrategias de comunicación que no conocías antes que te pueden ayudar como aprendiente/hablante de una lengua extranjera?			

2. En las clases de preparación para los juegos de rol...

2.1. ¿Qué te ha gustado en estas clases?

2.2. ¿Y qué te ha gustado menos?

Anexo G: Autoavaliação da oralidade – Inglês (versão 1)



Escola E.B. 2/3 de Lamações

Ano letivo 2012/2013

9º Ano Turma:1 - Inglês

Nome: _____ N.º: _____ Data: ____/01/2013

Autoavaliação da oralidade

Agora que terminaste o “role-play”, avalia a tua prestação tendo em conta a frequência com que sentiste as seguintes dificuldades.

Assinala (X) a tua resposta em cada um dos aspetos referidos.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Timidez/vergonha				
2. Receio de troça por parte dos colegas				
3. Dificuldades de pronúncia				
4. Falta de vocabulário				
5. Dificuldade em construir frases				
6. Falta de ideias sobre os assuntos				
7. Desinteresse pelos assuntos				
8. Falta de tempo para pensar antes de falar				
9. Medo de dar erros				
10. Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a)				
Outros receios ou dificuldades sentidos ao longo da atividade:				

O que achas que poderia ter sido feito para que a tua prestação nesta atividade fosse melhor? Apresenta até 3 sugestões.

1.

2.

3.

Anexo H: Autoavaliação da oralidade – Espanhol (versão 1)



Escola E.B. 2/3 de Lamações

Ano letivo 2012/2013

8º Ano Turma:9 - Espanhol

Nome: _____ N.º: ____ Data: ____/01/2013

Autoavaliação da oralidade

Agora que terminaste o “role-play”, avalia a tua prestação tendo em conta a frequência com que sentiste as seguintes dificuldades.

Assinala (X) a tua resposta em cada um dos aspetos referidos.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Timidez/vergonha				
2. Receio de troça por parte dos colegas				
3. Dificuldades de pronúncia				
4. Falta de vocabulário				
5. Dificuldade em construir frases				
6. Falta de ideias sobre os assuntos				
7. Desinteresse pelos assuntos				
8. Falta de tempo para pensar antes de falar				
9. Medo de dar erros				
10. Medo de ser avaliado(a) pelo(a) professor(a)				
Outros receios ou dificuldades sentidos ao longo da atividade:				

O que achas que poderia ter sido feito para que a tua prestação nesta atividade fosse melhor? Apresenta até 3 sugestões.

1. _____
2. _____
3. _____

Anexo I: Autoavaliação da oralidade – Inglês (versão 2)



Escola E.B. 2/3 de Lamações

9th Grade – Class: 1 – English – 2012/2013

Name: _____ No: _____

Self-evaluation of role-play activities

1. After performing the role-play, indicate your difficulties.

N (Never) // **S** (Sometimes) // **O** (Often) // **AT** (All the time)

	2nd role-play				3rd role-play			
	Date: ___/___/2013				Date: ___/___/2013			
	N	S	O	AT	N	S	O	AT
1. Shyness/shame								
2. Fear of being mocked by colleagues								
3. Pronunciation difficulties								
4. Lack of vocabulary								
5. Difficulty in building sentences								
6. Lack of ideas about the topic								
7. No interest in the topic								
8. Lack of time to think before speaking								
9. Fear of making mistakes								
10. Fear of being evaluated by the teacher								
Other difficulties (2 nd activity):								
Other difficulties (3 rd activity):								

2. Did you use the following strategies while you were playing your role?

	2nd role-play		3rd role-play	
	Yes	No	Yes	No
1. Trying to speak in English				
2. Trying to be relaxed				
3. Making yourself clear				
4. Asking for clarification				
5. Trying to solve language difficulties				
6. Cooperating/ empathizing with others				

Did you manage to speak in English all the time? Yes ___ No ___

3. What could be made to improve your performance? Give suggestions.

2nd role-play	3rd role-play

Anexo J: Autoavaliação da oralidade – Espanhol (versão 2)



Escola E.B. 2/3 de Lamações

Ano letivo 2012/2013
8º Ano Turma:9 - Espanhol

Nombre: _____ N°: _____

Autoevaluación del segundo y del tercer juego de rol

Ahora que has terminado el juego de rol, evalúa tu actuación.

Pon en cada dificultad una **N** (Nunca) si nunca has sentido la dificultad, **AV** (A Veces) si la has sentido a veces, **MV** (Muchas Veces) si la has sentido muchas veces o una **S** (Siempre) si la has sentido siempre.

	2º juego de rol Fecha: ___/___/2013	3º juego de rol Fecha: ___/___/2013
1. Timidez/Vergüenza		
2. Miedo de que tus compañeros se rían de ti		
3. Dificultades de pronunciación		
4. Falta de vocabulario		
5. Dificultad en construir frases		
6. Falta de ideas sobre los asuntos		
7. Desinterés por los asuntos		
8. Falta de tiempo para pensar antes de hablar		
9. Miedo de cometer errores		
10. Miedo de ser evaluado por el profesor		
Otros miedos y dificultades sentidas en la actividad (2ª actividad):		
Otros miedos y dificultades sentidas en la actividad (3ª actividad):		

¿Mientras estabas representando utilizaste alguna de las siguientes estrategias?

Escribe **Sí** (para las estrategias que has usado) o **No** (para las estrategias que no has utilizado) para cada estrategias.

	2º juego de rol	3º juego de rol
1. Intentaste hablaren Español siempre		
2. Bajaste tu ansiedad		
3. Te animaste		
4. Tomaste tu temperatura emocional		
5. Hiciste preguntas		
6. Cooperaste con los otros		
7. Creaste empatía con tus compañeros		

¿Qué podrías haber hecho para mejorar? Da como máximo 3 sugerencias.

2º juego de rol:	3º juego de rol:

Anexo K: Ficha de trabalho – Inglês

Job Interview – Worksheet Solutions

Part A

1. Read the following job interview attentively.

Maria da Conceição is a 16-years-old high school student who is willing to find a part-time job to earn some money. She has already written and sent her *Curriculum Vitae* and some letters of application to companies that are looking for employees in her region. One of those companies accepted her for a job interview which she is now attending to.

Diana [the interviewer]: Please come in.

Conceição: (Entering the interviewer's office looking somewhat confident and shaking hands with her) Good morning, Maria da Conceição, pleasure.

Diana: (pointing to the chair in front of her desk) Good morning, Diana, thank you. Please have a sit.

Conceição: (while sitting) Thank you.

Diana: (Takes a seat in front of the interviewee) Tell me, to what position in our company are you applying for?

Conceição: I am applying to the position of part-time shop assistant that I saw advertised last Monday at The Times newspaper.

Diana: Very well. Could you tell me more about yourself?

Conceição: I am sixteen years old, I am currently finishing my eleventh grade and I have no previous work experience, but I am very keen to start working.

Diana: And what do you consider to be your greatest skills and strengths?

Conceição: I consider myself a very fast-learner, hard-working, good-humoured, very friendly and talkative person which are important qualities when one wants to work in the sales business.

Diana: On the other hand what do you consider to be your greatest weaknesses?

Conceição: I like it when all is tidy and in its correct place therefore I would say that my greatest weakness is that I clean and straighten things too much.

Diana: Why do you want this job?

Conceição: I want this job because I consider my qualities adequate to it, because I like to be in contact with people and because I need the money to help my parents.

Diana: Now that you have spoken about money, what are your expectations about the salary?

Conceição: I did not think much about that subject, but I would consider a salary in between 250€ and 300€ a fit one for the hours and responsibilities of the position.

Diana: What are your career goals here in the company?

Conceição: I also consider myself an ambitious person therefore I will work as hard as I can to improve my position.

Diana: Very well, thank you very much. I have no further questions to ask you. We will contact you on the telephone you gave us in your CV.

Conceição: (While leaving the room) Thank you, I am looking forward to hear from you soon. Good-bye.

Diana: Good-bye

2. Answer the following questions about the text.

2.1. To what job is Conceição applying for in the interview?

Answer: Conceição is applying to the part-time position of shop assistant.

2.2. How did she learn that that company was hiring people?

Answer: She saw the company's advertisement in The Times newspaper on Monday before the interview.

2.3. How was she feeling when entering the interviewer's office?

Answer: She was feeling a bit confident.

2.4. Do you think that both the interviewer and the interviewee are being formal or informal? Find evidence in the text.

Answer: Both of them are being formal because a job interview is a formal interview. The way that Diana, the interviewer, asks the questions like “what do you consider to be your greatest skills and strengths?”. The way that Conceição answers the questions in a formal way, for example “I consider myself...” Also the fact that there are no abbreviations shows that the conversation is a formal one.

2.5. When the interviewer asks Conceição about her weaknesses does she tell her a real weakness? Why is that?

Answer: No, I don't think so because the fact that she is a tidy person who likes to clean and have things in their right places is not bad. She told that because she didn't want to say that she has no weaknesses but she also didn't want her employer to know about her real ones.

2.6. Would you hire Conceição if you were the interviewer? Why?

Possible answer: Yes, I would hire Conceição because she really wants to work, the salary she is expecting is not to high and I think she did well during the interview.

Part B

3. **Say whether the following adjectives express a positive or a negative idea.**

- | | | | | | |
|---------------|---------------|----------------|-------------|----------------|--------------|
| a) boring | b) repetitive | c) friendly | d) helpful | e) satisfying | f) demanding |
| g) rewarding | h) stressful | i) exciting | j) popular | k) challenging | l) well-paid |
| m) monotonous | n) glamorous | o) fascinating | p) creative | q) successful | r) silly |

Positive features:

Possible answer: c); d); e); f); g);
i); j); k); l); n); o); p); q).

Negative features:

Possible answer: a); b); h); m); r).

4. **Decide which qualities presented in the list below are necessary for each job. Put the number of the job in front of the adjectives you choose.**

Possible answer:

emotionally strong – 2;4	physically strong - 4
calm – 1; 2; 3; 4; 5.	persuasive - 1
responsible – 2; 3; 4.	decisive - 2
persistent – 1; 2; 4.	accurate - 5
firm – 1; 2.	loyal - 4
intelligent – 1; 2; 4; 5.	caring – 3; 4; 5.
punctual – 1; 2; 3; 5	dependable – 2; 3; 4
courageous - 4	cheerful – 1; 3; 5
fit – 1; 2; 3; 4; 5.	efficient – 1; 2; 3; 4.
creative – 1; 2.	original – 1; 2; 5
polite – 1; 2; 3; 5.	quick-thinking – 1; 2
hardworking – 1;2;3;4;5.	honest – 1; 2; 3; 4; 5.
patient – 2; 3.	



4.1. **What adjectives of the list above would you use to describe you?**

Possible answer: I think I am emotionally strong, responsible, persistent, intelligent, courageous, polite, hardworking, physically strong, loyal, caring, cheerful and honest.

5. **Put the jumbled words in the correct order to create sentences. Don't forget to use the right punctuation.**

5.1. to/applying /for/position/you/what/are

E.g. To what position are you applying for?

5.2. tell/about/could /more/you/me/yourself

Could you tell me more about yourself?

5.3. your/skills/you/consider/what/be/to/strengths/do/and/greatest

What do you consider to be your greatest skills and strengths?

5.4. be/consider/weaknesses/you/to/greatest/do/what/your

What do you consider to be your greatest weaknesses?

5.5. do/why/job/you/this/want

Why do you want this job?

5.6. expectations/are/your/about /what/the/salary

What are your expectations about the salary?

5.7. what/company/goals/career/your/in/here/the/are

What are your goals here in the company?

5.8. demanding/very/myself/a/I/ambitious/consider/person/determined/hardworking/and
I consider myself a very demanding, determined, ambitious and hardworking person.

5.9. this/I/higher/company/my/skills/to/get/improve/and/I/as/up/can/in/want/as
I want to improve my skills and get as higher up in this company as I can.

5.10. designer/am/advertised/to/web/the/I/position/yesterday/saw/applying/on/I/television
I am applying to the position of web designer I saw advertised yesterday on television

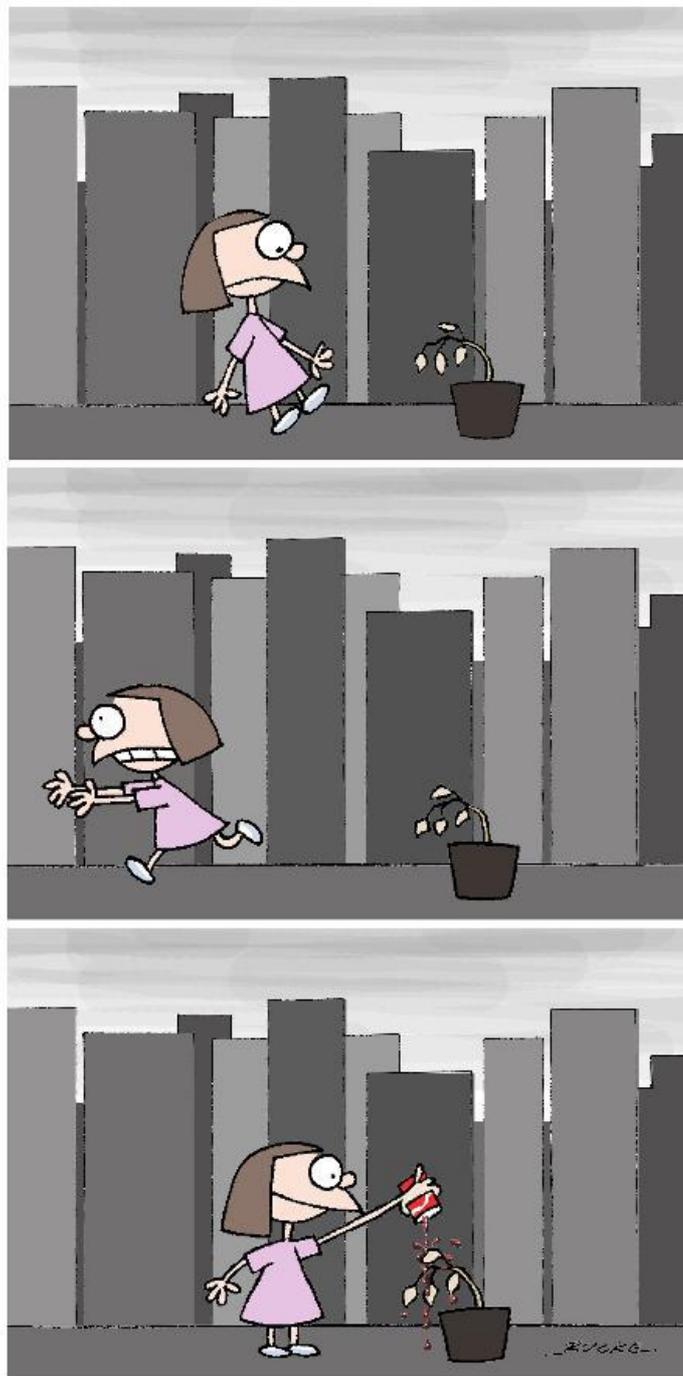
Anexo L: Role cards 1 – Inglês

Role Cards

Follow the steps given to you in the role cards to create a Job Interview role-play. Do not forget the type of language you need to use in that situation and practice your role-play with your partner as much as you can.

Employer	Candidate
You are going to interview a person who is applying for his/her dream job. During the interview do not forget to:	You got a job interview for the dream job you have been applying for. During the interview do not forget to:
5. Greet the candidate and introduce yourself;	5. Be calm and relaxed without being too much informal;
6. Ask the candidate to take a sit;	6. Greet the employer and introduce yourself;
7. Ask the candidate to what job he/she is applying for;	7. Wait for the employer to ask you to take a sit and thank him/her;
8. Ask the candidate to tell you more about him/herself;	8. Tell the employer more about you (always answer his/her questions honestly);
9. Ask the candidate what his/her greatest skills/strengths are;	9. Tell the employer what are your greatest sills/strengths;
10. Ask the candidate about his her weaknesses;	10. Tell the employer what are your weaknesses;
11. Ask the candidate if he/she has any previous work experience;	11. Tell the employer about your previous work experience, if you don't have any, tell him/her so;
12. Ask the candidate the reasons why he/she wants this job;	12. Tell the employer why you want the job you are applying for;
13. Ask the candidate what his/her career goals are;	13. Tell the employer about your career goals;
14. Ask the candidate about his/her salary expectations;	14. Tell the employer a realistic salary expectation;
15. Tell the candidate that you will get in touch latter.	15. Ask the employer whether you got the job or not;
16. Conclude de conversation	12. Conclude the conversation as politely as you can.

Anexo M: Imagens de suporte a tarefa interativa – Inglês (utilizadas pelos professores)



Anexo N: Imagens de suporte a tarefa interativa – Inglês (utilizadas pelos alunos)



Anexo 0: Role cards 2 – Inglês

Situation: Climate Change Summit/Copenhagen Summit	
Roles/ Participants	Description
Representative from United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC)	Welcome the representatives of the countries present in the meeting. Explain the reasons why you are meeting (global warming, climate change, risks of the global warming). Present some ways of preventing global warming (reduce the CO2 emissions, increase the production of renewable energies reducing the burning of fossil oils). Ask the participants for conditions to sign a treaty with specific measures for the prevention of global warming.
Representative from Portugal	You have little power in this summit, however you want to put some pressure on the United States and on China. Make them understand that deforestation is bad for the whole planet and less trees equals less oxygen, soil erosion, floods draughts and the destruction of whole ecosystems. Talk about lowering Greenhouse gases emissions through investment in renewable energies as we have been doing for the last years. Present your fears about the raising of sea levels (as a coastal country, Portugal is one of the countries that suffer more because of the global warming). Call their attention to the fact that Man has the technology and the resources to save the planet (what we are missing is some good-will).
Representative from the United States	You and your countrymen are aware of the risks of climate change. However you oppose any measure which forces your government to raise the taxes on energy or to raise the cost of living for Americans. Any Greenhouse Gases limitation shall not be harmful to the production (Industrial as well as Agricultural) of your country. Furthermore you will not sign an agreement that has not been signed by China too.
Representative from China	You and your countrymen are aware of the risks of climate change and you accept to negotiate a global agreement for reducing Greenhouse gases emissions but you will not sign an agreement that goes against your nation's economic interests. Few Chinese support this kind of agreement because they see it as an obstacle to the improvement of the people's average standard of living. Other nations (especially America) will urge you to sign this agreement because China is the world's biggest GHG emitter and because China's economy is growing faster than theirs, however you will not sign the agreement unless the United States sign it too because their GHG emission per capita is much higher than yours.

Situation: The Hybrid Car	
Roles/ Participants	Description
Father	You want to buy a new car. You also want to save money and you are aware that, if you buy a hybrid car, you will save money. Even though the car itself is more expensive than the usual petrol car, it spends less fuel, especially if ridden in the city. Besides that, your wife is a naturalist, therefore the chances that she will want you to buy a car will improve if you want to buy one that is also nature-friendly.
Mother	You are always concerned about the environment and you know that a hybrid car pollutes less than a "normal" car (especially a powerful one). Warn both your husband and your children that the planet is suffering from our actions so we need to be careful with it and opt for what is best for the planet. Nevertheless you have to keep in mind the family budget and you don't feel the necessity of buying a new car (the one you already have is fine enough for you).
Child 1	You dislike your parents' opinion that a hybrid car is best. If the family is buying a new car you want it to be fast and powerful and a hybrid car is neither one of those things. You are not worried about the environment, you are more worried about causing a good impression on your schoolmates (and having a beautiful, fast car is, for you, one way of doing it).
Child 2	For you, hybrid cars can be great alternatives to conventional vehicles, but your parents need to realize that they won't solve the oil and pollution crisis overnight. In fact, there are some serious drawbacks to owning a hybrid. Tell your parents that a study that came out in April 2012 said only 35-percent of current hybrid owners will buy another one. In your opinion, a greener alternative is to simply drive a fuel-efficient conventional car and to walk and take the bus whenever you can.

Situation: Buildings Instead of Green Spaces	
Roles/ Participants	Description
Mayor	You have a project in your hands from a company that wants to build a hotel/mall/a block of apartments on a green space of your city. As you thought this would be something important and it will affect the whole population you decided to hear every party interested in this subject. So, you invited the owner of the company, a representative of the citizens living near that area and a naturalist. You have to welcome everybody and explain the situation to all of them and tell them you want to hear their arguments and the opinion of the representative of the citizens before taking a decision.
The owner of the buildings (Apartments, Hotel, Mall)	You have to do everything you can so that the Mayor will approve your project. You have already spent too much money and you want to get profit from it. You can argue that it will be great for the local economy if your building is placed there. People will be able to have new housing (if you are building a block of apartments)/People will have a place to spend their time and do some shopping (if you are building a mall)/More tourists will come to visit the city because of the good lodgings you are building (if you are building a hotel). Besides that you can say that that green space is becoming degraded and it would be good for the city to have new things.
Representative of the citizens	You have to question both the owner of the buildings and the naturalist for the pros and cons of having a new building and disposing of an important green space in your city. In the end you need to choose what you think will be best for the people of that city and communicate your opinion to the mayor for him to take it under consideration. Remember that a green space is like a lung, it produces oxygen for the city and provides a place for the citizens to get in touch with nature. Be wise in your decision.
Nature's defendant	Warn everybody about the destruction of green spaces in the city. With the pollution created by all the cars and factories it is essential to have a space that levels the balance and produces some oxygen to fight the carbon dioxide. A green space is also important for the general health of the whole population as it provides a place for practicing outdoor sports and for families to do picnics and other kinds of socialization. To build on a green space would be to destroy the habitat of plants and ancient trees of great value and also of some animals which could also provoke infestations in the nearby houses.

Some useful links (with articles) for you to read. Find some of your own

Climate Change Summit

<http://www.guardian.co.uk/environment/2009/dec/18/copenhagen-deal>

Hybrid Car Situation

Pro hybrid car (Parents)

<http://www.parents.com/parenting/money/car-buying/reasons-to-buy-a-hybrid-car/>

Against hybrid car (Children)

<http://www.howstuffworks.com/5-reasons-to-not-buy-hybrid.htm#page=1>

Anexo P: Ficha de preparação de Role-Play – Inglês



Escola E.B. 2/3 de Lamações
9th Grade – Class: 1 – English – 2012/2013

Name: _____ No. _____

Third Role-Play Preparation

Situation: _____

Group members:	Role to play:

Researches made: (sites, texts, articles, studies)

Arguments/ideas to use during the role-play: (think about what you are going to say and write it down)

Anexo Q: Ficha de trabajo – Espanhol

En la consulta (Hoja de respuestas)

1. Escucha la grabación y rellena los huecos en el texto.

Ramón no se encuentra bien y no puede ir a trabajar, llama por teléfono y va a la consulta de su médico de cabecera.

Recepcionista: ___ (Consulta) ___ a la Doctora Ordóñez ¿dígame?

Ramón: Llamo para ___ (pedir hora) ___. Para hoy si es posible.

Recepcionista: Dígame su nombre.

Ramón: Ramón Valdez

Recepcionista: Pues, hay un hueco libre a las diez y media ¿le viene bien?

Ramón: Sí, sí, de acuerdo. Muchas gracias. Hasta luego.

Recepcionista: Señor Valdez, ya puede pasar.

Doctora Ordóñez: Buenos días. Cuénteme ¿qué le pasa?

Ramón: Pues, ___ (me siento mal) ___, ___ (tengo fiebre) ___ y ___ (toso mucho) ___, habré pillado ___ (la gripe) ___ o algo así. No sé, ojalá no sea bronquitis.

Doctora Ordóñez: Bueno, vamos a ver. ¿ ___ (Tiene dolores de espalda o de cabeza) ___ ?

Ramón: ___ (Me duele la cabeza y la garganta) ___, la espalda no.

Doctora Ordóñez: ¿Cuánto tiempo lleva así?

Ramón: Unos cuatro días.

Doctora Ordóñez: A ver, ___ (abra la boca) ___.

Doctora Ordóñez: Respire.

Doctora Ordóñez: Tosa un poco.

Doctora Ordóñez: Bien, no es nada grave. Tiene un ___ (catarro) ___ un poco fuerte.

Ramón: ¿Cómo lo habré pillado? Me he puesto la ___ (vacuna) ___.

Doctora Ordóñez: Pues, se habrá ___ (enfriado) ___. A lo mejor la ___ (vacuna) ___ no ha funcionado bien. Pero ¡no se preocupe! Voy a ___ (recetarle) ___ unas ___ (pastillas) ___ y un ___ (jarabe) ___. ___ (Beba mucha agua y descanse bien) ___. Si no mejora vuelva por aquí dentro de una semana.

Ramón: Muy bien, muchas gracias Doctora.

Anexo R: Role cards 1 – Espanhol

Tarjetas para el juego de rol

Instrucciones del profesor: Este juego de rol va a tener más personajes que el primero y, por eso, está dividido en 3 partes, una para cada pareja. La “Pareja A” van a ser los alumnos que están a mí derecha, la “Pareja B” son los alumnos del centro y la “Pareja C” son los alumnos de la punta izquierda del aula.

La primera pareja va a hacer un juego de rol para “Pedir cita”. La segunda va a hacer “Una consulta en el/la médico/a”. La tercera va a hacer un juego de rol en “La farmacia”.

Tenéis 10 minutos para prepararos buscando algunas palabras que no os acordáis como se dice y para calmaros, después vamos a hacerlo para toda la clase. Si nos da tiempo hacemos todos, si no queda para la próxima ¿vale?

Atención, los juegos de rol están todos conectados, por eso, tenéis que estar atentos a los juegos de roles de los otros porque cuando en la primera pareja se dice el nombre y el número de DNI (8 dígitos y una letra) los de la pareja B y C tienen que seguir utilizándolos.

Pareja A

No te sientes bien y llamas al consultorio de tu médico de cabecera para pedir cita.	Eres la recepcionista de un consultorio médico y estas contestando a una llamada telefónica.
1. Saluda a la persona que contesta la llamada; pide cita (di el nombre de tu médico de cabecera y el horario que te conviene);	1. Contesta a la llamada (saluda a la persona que llama; dile de dónde hablas; pregúntale lo que quiere);
2. Di tu nombre;	2. Pregúntale su nombre;
3. Da tu número de DNI (inventa un número con 8 dígitos y una letra)	3. Pregúntale su número de DNI;
4. Di que te viene bien.	4. Dile cuando el médico le puede atender y pregúntale si le viene bien;
5. Confirma que vas a llegar antes de la consulta.	5. Dile que venga un poco antes de la consulta para rellenar la ficha;
6. Agradécele y despídete.	6. Despídete del paciente.

Pareja B

<p>Has llegado al centro de salud, espera que tu médico/a de cabecera te llame a su consultorio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Salúdale al/a la médico/a; 2. Descríbele al médico/a tus síntomas; 3. Haz lo que te pide el médico que haga. Si tienes dolores en algún sitio dile; 4. Pregúntale al médico qué te pasa; 5. Contesta al médico si eres o no alérgico; 6. Agradécele al médico y despidete 	<p>Eres un/a médico/a de cabecera y vas a dar una consulta.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Llama al/a la paciente para entrar en tu consultorio (acuérdate que tienes que utilizar el nombre que la Pareja A ha utilizado); 2. Salúdale al/a la paciente y empieza la consulta preguntándole sus síntomas; 3. Intenta saber más de su condición (pidiéndole que tosa, midiéndole la temperatura, midiéndole la tensión o de otra manera que te parezca mejor); 4. Dile al paciente que le pasa y pregúntale si es alérgico a algo; 5. Receta al paciente; 6. Despidete del paciente.
--	---

Pareja C

<p>Vas a la farmacia a comprar lo que el médico te ha recetado en la consulta. Entra y:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Salúdale al/a la farmacéutico/a; 2. Contesta al/a la farmacéutico/a (no te olvides de entregar la receta); 3. Pide la cuenta; 4. Contesta al/a la farmacéutico/a; 5. Págame como quieras (al contado, con tarjeta, etc.) 6. Dile tu nombre y tu número de DNI (acuérdate que tienes que utilizar el nombre que la Pareja A ha utilizado); 7. Agradécele y despidete. 	<p>Eres el/la farmacéutico/a y estas en la farmacia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Salúdale al paciente y pregúntale qué quiere; 2. Dile que vas a buscar las medicinas; 3. Entrégaselas y dale las instrucciones para que se las tome bien (cuantas veces al día, a qué horas, durante cuánto tiempo, etc.); 4. Da la cuenta al/la paciente y pregúntale si quiere algo más; 5. Pregúntale cómo va a pagar (al contado, con tarjeta, etc.); 6. Pídele su nombre y número de DNI para hacer el registro; 7. Agradécele y despidete deseándole las mejoras.
---	---