

**A Expressão Oral na aula de Língua Estrangeira:
estratégias para o seu desenvolvimento**

Diana Isabel Labreco Prudêncio

**Relatório de Estágio
de Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol)
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Setembro de 2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua estrangeira (Espanhol) realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Rogério Miguel Puga e do Professor Doutor Alberto Madrona.

A EXPRESSÃO ORAL NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESTRATÉGIAS PARA O SEU DESENVOLVIMENTO

DIANA ISABEL LABRECO PRUDÊNCIO

[RESUMO]

O presente estudo pretende refletir sobre o ensino da expressão oral e apresentar estratégias favoráveis ao desenvolvimento desta competência. No primeiro capítulo, define-se o conceito de expressão oral e procede-se à identificação dos fatores que, segundo diversos autores, condicionam o desenvolvimento da mesma na aula de língua estrangeira. No segundo capítulo, começa-se por apresentar a forma como a expressão oral tem sido abordada pelas diferentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras existentes ao longo dos últimos séculos e analisam-se, em seguida, os atuais documentos orientadores do ensino das línguas inglesa e espanhola como línguas estrangeiras no sistema de ensino português, procurando-se aferir as recomendações feitas relativamente à expressão oral. Ainda no segundo capítulo apresentam-se estratégias favoráveis ao desenvolvimento da expressão oral, na opinião dos especialistas, fazendo-se referência à tipologia de atividades e ao papel do professor. No terceiro e último capítulo, apresenta-se a Escola Secundária com 3.º Ciclo Poeta Joaquim Serra, onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, e a caracterização das turmas às quais lecionámos. Por fim, descrevem-se as várias fases investigação-ação e apresentam-se as respetivas conclusões.

PALAVRAS-CHAVE: expressão oral, metodologias de ensino, línguas estrangeiras, falar uma língua estrangeira, estratégias, tipologia de atividades, papel do professor

[ABSTRACT]

This study aims to reflect on the teaching of speaking and to present strategies for developing that skill. In the first chapter, the concept of speaking is defined and the factors that, according to several authors, affect the development of speaking skills in the foreign language classroom are pointed out. The second chapter introduces the different approaches to speaking teaching throughout the past centuries and analyses the current official documents that provide the guidelines for the teaching of English and Spanish as foreign languages in the Portuguese schools, in an attempt to identify what is recommended about the teaching of speaking. The second chapter also presents effective strategies for developing speaking skills, according to experts, and refers to types of activities that can be used and to the teacher's role. In the third and last chapter, the Escola Secundária com 3.º Ciclo Poeta Joaquim Serra, where the Supervised Teaching Practice took place, is presented, as well as the characteristics of the groups that were taught. Finally, the different stages of the action research are described, as well as their conclusions.

KEYWORDS: speaking, teaching methods, foreign languages, speak a foreign language, strategies, types of activities, teacher's role

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I: A Expressão Oral em Língua Estrangeira	
1. 1 O conceito de Expressão Oral	3
1. 2 Fatores que condicionam o desenvolvimento da Expressão Oral na aula de Língua Estrangeira	5
Capítulo II: O Ensino da Expressão Oral em Língua Estrangeira	
2. 1 Metodologias de ensino e a Expressão Oral ao longo do tempo	11
2. 2 Documentos orientadores.....	13
2. 2. 1 O Quadro Europeu Comum de Referência	13
2. 2. 2 Os Programas de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico	15
2. 2. 3 Os Programas de Inglês e de Espanhol no Ensino Secundário	16
2. 3 Estratégias favoráveis ao desenvolvimento da Expressão Oral	18
2. 3. 1 Tipologia de atividades	18
2. 3. 2 O papel do professor	20
Capítulo III: Prática de Ensino Supervisionada	
3. 1 Caracterização da Escola Secundária com 3.º Ciclo Poeta Joaquim Serra	25
3. 2 Caracterização das Turmas	26
3. 3 Investigação-ação	28
3. 3. 1 Avaliação de Diagnóstico	28
3. 3. 2 Primeira Intervenção Pedagógica: descrição e avaliação das estratégias aplicadas	35
3. 3. 3 Segunda Intervenção Pedagógica: descrição e avaliação das estratégias aplicadas	42
Conclusão	50

Obras citadas	52
Anexos	55
Anexo 1: Questionário	i
Anexo 2: Orientações para tarefas de observação livre	ii
Anexo 3: Tarefa de observação específica “Interaction with learners”	iii
Anexo 4: Tarefa de observação específica “Hablar/Interacción oral”	iv
Anexo 5: Tarefa de observação específica “Registo das intervenções orais dos alunos do 8º F em LE ao longo da unidade 4”	v
Anexo 6: Planificação da aula de Inglês lecionada ao 8º B a 01/02/2016	ix
Anexo 7: Picture 1	xi
Anexo 8: Fotos da exposição da biblioteca intitulada “Be green”	xii
Anexo 9: Planificação da aula de Espanhol lecionada ao 8º F a 12/02/2016	xiii
Anexo 10: Ficha informativa adaptada do site www.booking.com	xiv
Anexo 11: Grelha para avaliação formativa de uma atividade de EO	xv
Anexo 12: Planificação da aula de Espanhol lecionada ao 11º D a 06/01/2016	xvi
Anexo 13: Planificação da aula de Espanhol lecionada ao 11º D a 08/01/2016	xvii
Anexo 14: Ficha sobre o filme <i>Perdiendo el norte</i>	xviii
Anexo 15: Planificação da aula de Inglês lecionada ao 8º B a 18/05/2016	xxi
Anexo 16: Ficha sobre “The Tale of the Three Brothers”	xxii
Anexo 17: Planificação da aula de Inglês lecionada ao 8º B a 23/05/2016	xxiii
Anexo 18: Excertos do conto “The Tale of the Three Brothers”	xxiv
Anexo 19: Planificação da aula de Espanhol lecionada ao 11º D a 15/04/2016	xxv
Anexo 20: Artigo retirado do jornal <i>La Vanguardia</i>	xxvii
Anexo 21: Cartões de apoio à simulação	xxviii
Anexo 22: Planificação da aula de Inglês lecionada ao 11º D a 03/05/2016	xxix

Anexo 23: Cartões de apoio ao debate	xxxI
Anexo 24: Planificação da aula de Inglês lecionada ao 11º D a 10/05/2016	xxxii
Anexo 25: Ficha sobre a entrevista de trabalho	xxxv
Anexo 26: Excerto do artigo “Top 10 Interview Questions”	xxxvi
Anexo 27: Ficha para completar com a informação do artigo	xxxvii
Anexo 28: Cartões de apoio ao <i>role-play</i>	xxxviii
Anexo 29: Planificação da aula de Inglês lecionada ao 11º D a 24/05/2016	xxxix
Anexo 30: Orientações para o <i>role-play</i>	xl
Anexo 31: Exemplos de comentários dos alunos	xli

LISTA DE SIGLAS

CQEP – Centro para a Qualificação e Ensino Profissional

EO – Expressão Oral

EFA – Educação e Formação de Adultos

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

INTRODUÇÃO

O ensino de LE foi sofrendo alterações, ao longo do tempo, sendo que, durante muitos anos, se ensinava a língua através da tradução, do estudo exaustivo da gramática e de exercícios que incluíam a repetição sucessiva de determinadas palavras ou estruturas (Harmer 63). Contudo, nos anos 70 do século passado, com o surgimento da Abordagem Comunicativa, conforme salienta Pinilla Gómez, “el objetivo del proceso de aprendizaje es el uso de la lengua por parte de los alumnos, en actos de comunicación con uno o más interlocutores, a fin de satisfacer sus necesidades comunicativas concretas en esos contextos” (889). Esta nova concepção de ensino da língua traduz-se numa metodologia centrada no desenvolvimento da EO, através da realização de um conjunto de tarefas e/ou atividades que incentivam o aluno a pensar e a interagir na LE.

No contexto europeu, com a publicação do QECR, procura-se uniformizar o ensino de LE e orientá-lo para o uso real da língua, pondo a ênfase na competência comunicativa e, por conseguinte, na EO e nas atividades que a estimulem. Contudo, nas escolas portuguesas, continua a dedicar-se pouco tempo ao exercício desta competência, comparativamente ao que é dedicado ao desenvolvimento das demais, verificando-se, por parte dos alunos, alguma resistência em utilizar a LE como língua de comunicação, o que, por sua vez, se traduz no fraco domínio da mesma (Aguar cit. por Garrido 1).

No âmbito deste projeto de investigação-ação, que assenta na PES levada a cabo na Escola Secundária com 3.º Ciclo Poeta Joaquim Serra, procuraremos refletir sobre os fatores que condicionam o desenvolvimento da EO em sala de aula, tentando responder à questão de investigação: ‘que estratégias se revelam eficazes no desenvolvimento da EO na aula de LE?’.

Assim, no primeiro capítulo, começaremos por definir o conceito de EO através da descrição de um conjunto de especificidades que a caracterizam, identificando, seguidamente, os fatores que condicionam o desenvolvimento da EO na aula de LE, na perspetiva de vários autores.

No segundo capítulo, veremos a importância que a EO foi ganhando na sala de aula, ao longo do tempo, através da descrição das metodologias mais conhecidas de

ensino de LE. Analisaremos, também, os documentos orientadores do ensino de Inglês e de Espanhol como LE, em Portugal, designadamente o QECR e os Programas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tendo como objetivo aferir o lugar ocupado pela EO. E, por fim, refletiremos sobre as estratégias mais favoráveis ao desenvolvimento da EO em sala de aula, aludindo à tipologia de atividades recomendada, bem como ao papel do professor.

No terceiro capítulo, contextualizaremos a PES, através da descrição do estabelecimento de ensino onde foi realizada e da caracterização das turmas com que trabalhamos, e faremos uma reflexão crítica e informada pelos teóricos que consultámos e discutimos nos capítulos iniciais sobre as atividades realizadas, com vista ao desenvolvimento da EO, mediante a aplicação das estratégias recomendadas por vários autores, apresentando as respetivas conclusões.

Capítulo I: A Expressão Oral em Língua Estrangeira

1.1 O conceito de expressão oral

O principal objetivo de um aluno de LE é tornar-se proficiente na utilização da mesma, ou seja, conseguir falá-la corretamente (Baralo 164), o que confere, desde logo, à EO um lugar de destaque relativamente às restantes destrezas. Contudo, conforme nota Pinilla Gómez (890), é também a destreza que os alunos revelam mais dificuldades em dominar, por tratar-se de um conceito complexo que envolve muito mais do que a utilização correta de vocabulário e de gramática no discurso oral (Spratt, Pulverness e Williams 48; Harmer 343; Thornbury iv; Kremers 461), como veremos de seguida. Torna-se, portanto, necessário entender a complexidade desta destreza para podermos compreender as dificuldades sentidas pelos alunos e para podermos, por conseguinte, propor atividades mais eficazes para o seu desenvolvimento (Baralo 164).

Spratt, Pulverness e Williams começam por classificar a EO como competência produtiva, ou seja, que implica a produção de linguagem, à semelhança da expressão escrita (48). Distingue-se, no entanto, desta última pelo seu caráter imediato e efémero, sendo que os falantes têm um tempo extremamente limitado para preparar o seu discurso (exceto quando se trata de apresentações orais preparadas com antecedência) e após a sua concretização não permanecem quaisquer registos palpáveis da mesma, exceto quando os falantes se gravam (Thornbury 2).

Numa tentativa de definir EO, Pinilla Gómez refere-se-lhe como “una de las actividades de comunicación que se pueden desarrollar durante un acto comunicativo y mediante [la cual] procesamos, transmitimos, intercambiamos y negociamos información con uno o varios interlocutores” (879), o que significa que expressar-se oralmente implica não só transmitir uma mensagem, mas também interagir de forma adequada de acordo com o contexto e com o destinatário, inclusivamente quando se trata de uma intervenção de caráter expositivo. Por esse motivo, Baralo (164), Brown (267) e Pinilla Gómez (879) acrescentam que o desenvolvimento da EO deve realizar-se em conjunto com o da compreensão oral. Resumindo, a EO consiste num processo interativo de construção de significado, que inclui a produção e a receção de mensagens por dois ou mais interlocutores de forma imediata e espontânea.

Assim, tendo em conta o que já afirmámos e conforme observa Thornbury (11), para podermos entender o conceito de EO na sua totalidade, teremos de considerar a existência de aspetos linguísticos e extralinguísticos que a influenciam e que é necessário dominar. No que diz respeito aos aspetos linguísticos, Bordón (99) menciona três: lexicais (vocabulário apropriado ao tema e adequado ao contexto), morfossintáticos (formas e estruturas necessárias) e fonológicos (pronúncia e entoação corretas e adequadas). Por sua vez, Pinilla Gómez (883-884) especifica algumas propriedades linguísticas comuns ao discurso oral, designadamente: o uso de frases incompletas ou interrompidas por um dos interlocutores; a maior utilização de frases coordenadas e justapostas; o pouco uso da voz passiva; a reformulação ou repetição de expressões quer a pedido do interlocutor, quer para facilitar a sua compreensão; o vocabulário mais limitado; o emprego de pausas e expressões como conectores discursivos; a abundância de coloquialismos, vulgarismos, expressões idiomáticas e frases feitas e um apoio constante em elementos linguísticos acústicos (ritmo e pronúncia).

Segundo Thornbury (11) e Pinilla Gómez (884), os aspetos extralinguísticos relacionam-se com tudo o que diz respeito à situação comunicativa em si, ou seja, quem são os falantes, qual o grau de familiaridade entre eles (registo formal ou informal), qual o tema da conversa, qual o contexto (exemplo: o local de trabalho ou uma festa) e o que é aceitável num diálogo do ponto de vista sociocultural (exemplo: os falantes nativos de espanhol costumam interromper-se mutuamente para mostrar interesse em relação ao que o seu interlocutor está a dizer).

Brown (262), Pinilla Gómez (884) e Bordón (99) sublinham, ainda, a importância na EO dos aspetos que dizem respeito à comunicação não-verbal, designados paralinguísticos (os gestos, a linguagem corporal, o contacto visual, as expressões faciais e a proximidade física), que desempenham um papel vital, na medida em que completam o significado da mensagem que o falante pretende transmitir ao seu interlocutor. Já Spratt, Pulverness e Williams (49) relembram o uso de “estratégias interativas” para comunicar eficazmente, de que são exemplo as seguintes: clarificar, dar ou pedir opinião, mostrar acordo ou desacordo e parafrasear.

Por último, para concluir a definição do conceito de EO, fazemos referência às duas funções básicas da oralidade, às quais Giovanni *et al.* (54) e Thornbury (13)

chamam “função transacional” e “função interacional”. A primeira tem como objetivo transmitir informação e facilitar a troca de bens ou serviços, ao passo que a segunda tem que ver com o relacionamento interpessoal ou a manutenção das relações sociais. Harmer (343) acrescenta que ambas as funções podem, ainda, ser categorizadas como “interativas” ou “não-interativas” e “planeadas” ou “não-planeadas”, consoante o caso. Giovanni *et al.* (54) dão como exemplo mais comum da função transacional a exposição oral e para a função interacional refere uma conversa entre dois amigos. Por sua vez, Bordón (99) menciona igualmente a possibilidade de a EO se concretizar num só sentido (que corresponderia à modalidade expositiva) ou em dois sentidos (modalidade interativa).

De notar que, embora alguns autores façam distinção entre interação oral e produção oral, quando falam de EO, à semelhança de Pinilla Gómez (880), neste estudo, por uma questão prática e porque o objetivo da PES foi fazer com que os alunos se exprimissem oralmente em LE independentemente de ser na vertente expositiva ou interativa, referir-nos-emos à EO num sentido mais abrangente, incluindo nesse conceito não só as situações de comunicação em que o falante utiliza a língua de forma inteiramente expositiva (exemplos: dar uma conferência, deixar uma mensagem no *voicemail*), mas também as situações de comunicação que implicam a interação com outros falantes (exemplos: conversa, debate, entrevista).

1.2 Fatores que condicionam o desenvolvimento da expressão oral na aula de LE

Apesar de, como vimos, o domínio da EO constituir um objetivo primordial para o aluno de LE, nem sempre estão reunidas na sala de aula as condições necessárias para desenvolvê-la. Na verdade, o desenvolvimento da EO encontra-se condicionado por um conjunto de fatores, identificados por vários autores, que, na nossa opinião, podem representar verdadeiros obstáculos à prática e ao domínio desta competência por parte dos alunos e ao ensino da mesma por parte do professor, sendo que este deverá tê-los em consideração na sua prática letiva, procurando sempre soluções alternativas e formas eficazes de ultrapassá-los.

Em primeiro lugar, o número de alunos por turma pode ser problemático (Rangel 85; Kremers 461). Nas escolas portuguesas uma turma comum de LE, ou seja, que não inclua alunos com Necessidades Educativas Especiais, possui 30 alunos. Se considerarmos que, na opinião dos especialistas, o número máximo de alunos por turma recomendado para uma turma de LE é de 12 alunos, verificamos que o professor de LE enfrenta um verdadeiro desafio na sala de aula de uma escola portuguesa, pois conforme observam Ehrenberg *et al.*(143), o tamanho da turma afeta o funcionamento da aula ao ter implicações no modo como os alunos interagem. Em turmas maiores, por um lado, tendem a ocorrer comportamentos disruptivos com maior frequência e, por outro, o docente não dispõe do tempo desejado para acompanhar cada aluno de forma mais individualizada. Isto traduz-se numa limitação relativamente ao tipo de atividades propostas em sala de aula, sobretudo as de cariz interativo que visam promover o desenvolvimento da EO, ao mesmo tempo que reduz o tempo de que cada aluno dispõe para falar em contexto de aula (Tsou 47; Martínez 143).

Em segundo lugar, em virtude do elevado número de alunos por turma, muitos docentes optam por lecionar aulas mais tradicionais, isto é, mais centradas no professor e maioritariamente compostas por tarefas individuais, para evitar a agitação e o barulho geralmente associados às tarefas de interação aluno-aluno (trabalho de pares, trabalho de grupo) e poderem exercer, a seu ver, maior controlo sobre a turma, evitando problemas de indisciplina. Porém, essas tarefas individuais, de acordo com Martínez, impossibilitam qualquer tipo de interação, a qual é vital para o desenvolvimento da EO visto que “la interacción promueve el desarrollo de la creatividad lingüística, así como la espontaneidad comunicativa” (144). Além disso, condicionados pela pressão de cumprir o programa estabelecido pelo Ministério da Educação e sobrecarregados com tarefas burocráticas (Aguar cit. por Garrido 1), grande parte dos docentes não dispõe do tempo necessário à planificação e organização de atividades de EO e ou acaba por negligenciar as atividades de EO, até porque esta competência tem um peso muito reduzido na avaliação final do aluno¹, ou

¹ Na escola onde realizámos a PES, a EO tinha um peso de 10% na disciplina de Inglês e de 15% na disciplina de Espanhol, no Ensino Básico; no Ensino Secundário valia 20% em ambas as disciplinas.

opta por basear a sua prática letiva totalmente nos manuais escolares. Contudo, conforme observa Garrido (1), a maioria dos manuais escolares não dá tanto destaque à EO como às restantes destrezas e as atividades que propõe para praticar a EO por vezes não são, na nossa opinião, suficientemente satisfatórias, ou porque incluem temas que nem sempre têm interesse para os alunos, ou porque se referem a situações que não promovem o uso real da língua.

Por sua vez, a opção de basear a prática letiva apenas no manual escolar, que sabemos ser, em muitos casos, pouco satisfatório a nível das atividades propostas, tem inevitavelmente consequências noutra fator de grande relevância para o desenvolvimento da EO: a motivação dos alunos. O facto de não serem utilizadas atividades estruturadas de acordo com as características da turma e sobre temas que não só suscitam o seu interesse, mas sobre os quais conseguem também falar com alguma segurança, mobilizando, por exemplo, conhecimentos adquiridos noutras disciplinas, provoca a desmotivação dos alunos (Alonso 329). Santos sublinha, a esse respeito, que um aluno desmotivado sofre bloqueios que o impedem de desenvolver a EO ou que tornam o processo mais lento, constituindo a desmotivação “um dos elementos que mais dificultam o aprendiz de alcançar a proficiência na língua almejada” (34). Também no QECR (222-223) se faz referência à importância da motivação dos aprendentes para o êxito das atividades propostas, salientando-se a importância de propor atividades que tenham em conta fins comunicativos reais.

Outro fator que condiciona o desenvolvimento da EO na sala de aula, e que poderá ser igualmente uma das causas da desmotivação e frustração dos alunos, é a falta de recursos linguísticos por parte do aluno, quer porque se trata de um nível inicial de aprendizagem (Baralo 170), quer porque revela, ainda, algumas dificuldades a nível do léxico (não se recorda dos termos), da pronúncia (não sabe pronunciar as palavras corretamente) e da compreensão oral (não consegue compreender o que seu interlocutor diz), e que, por isso, se inibe de falar e de contribuir com a sua participação oral (Giovanni *et al.* 60). Compete ao professor identificar essas dificuldades e adotar estratégias para tentar supri-las ou pelo menos atenuá-las, temática que abordaremos no ponto 2.3.2.

Além de causar alguma desmotivação aos alunos, a falta de recursos linguísticos necessários para participar nas atividades com êxito tem, ainda,

repercussões a nível do que o QECR (222-223) classifica como fatores afetivos. Segundo Martínez (141), as competências que o aluno adquire em sala de aula relativamente à EO contribuem para reforçar a sua “autoestima e confiança comunicativas”, pelo que concluímos, e tal como se refere no QECR, que “uma imagem positiva de si próprio e a ausência de inibições são suscetíveis de contribuir para o êxito da execução de uma tarefa” (222). Arnold e Brown (8-11), Pinilla Gómez (890) e Kalan (984) referem, também, que a forma como o aluno se vê a si mesmo e às suas capacidades pode facilitar ou bloquear a EO, pois o receio de ter de se expressar perante outros, numa língua que não é a sua, ao que se junta o medo de ser ridicularizado ou corrigido de forma ríspida em frente aos seus pares, por erros cometidos aquando da comunicação em LE, condicionam a sua predisposição para se expressar oralmente e ser bem-sucedido.

Isto significa, portanto, que, quando o aluno não domina as ferramentas linguísticas que necessita, a sua “autoestima comunicativa” (Martínez 141) diminui, porque não existe uma imagem positiva de si próprio, conforme se refere no QECR, o que se traduz numa taxa de sucesso baixa, nas atividades de EO propostas (Kalan 984-985). Deste modo, com a diminuição da autoestima comunicativa, verifica-se um aumento da insegurança, da vergonha e do medo dos alunos, quando têm de se exprimir oralmente em frente aos seus pares (Alonso 153), o que gera ansiedade, sendo a EO, segundo Ribas e D’Aquino (52) e Kalan (984), a destreza que mais ansiedade lhes provoca. A chamada “foreign language classroom anxiety”, referida por Piasecka (224) tem, à semelhança da desmotivação, consequências nefastas no processo de aquisição da LE, prejudicando o desempenho do aluno, visto que, ainda de acordo com a mesma autora:

Those who experience positive feelings (e.g., pleasure) have a tendency to concentrate on exploring and obtaining positive outcomes that they anticipate while those with negative emotional states (e.g., anxiety) process information with more effort, in a bit by bit manner (...).

Uma vez que a ansiedade exerce um efeito de bloqueio sobre o aluno, prejudicando a sua aprendizagem (Arnold e Brown 9; Tinjacá e Contreras 29), torna-se

imprescindível elevar a sua autoestima comunicativa na sala de aula, sendo uma das formas de consegui-lo, como vimos, fornecer-lhe os recursos linguísticos de que necessita. Contudo, na origem dessa ansiedade podem estar outros fatores nomeadamente: o facto de as atividades de EO implicarem pouca ou nenhuma preparação, dado que o discurso oral se processa de forma espontânea e em tempo real (Thornbury 2); o facto de realizarem poucas atividades de EO e, por isso, quando o fazem, sentirem-se mais inseguros (Alonso 329); o ambiente da aula de LE, no qual o professor tem um papel importante a desempenhar (Rangel 85), no sentido de criar um clima favorável à EO (aprofundaremos esta questão no Capítulo II); as inseguranças da adolescência aliadas à ideia de que têm uma imagem a manter (Tinjacá e Contreras 31); ou a própria personalidade do aluno. Se nos focarmos nesta última, verificamos que existem alunos extrovertidos, que não sentem qualquer inibição quando têm de falar em público, e que existem alunos introvertidos, que são mais reservados e contidos e a quem não agradam as tarefas que exigem maior exposição perante a turma (Harmer 345). Caberá, pois, ao professor consciencializar-se de que as diferenças a nível da personalidade influenciarão quer o desenvolvimento da EO (Alonso 153; Arnold e Brown 11), quer o contributo para as atividades propostas, devendo, por esse motivo, mostrar alguma sensibilidade, quando solicita a participação de determinados alunos (Arnold e Brown 11). Gadañón (382) recomenda algumas técnicas que o professor pode adotar para garantir a participação de todos os alunos de forma equilibrada, de modo a que os extrovertidos não monopolizem as atividades, ao passo que Harmer (345-348) sugere um conjunto de estratégias que o professor pode, também, utilizar para incentivar a participação dos alunos mais relutantes, que analisaremos no Capítulo II.

Em conclusão, o desenvolvimento da EO encontra-se condicionado por um conjunto de fatores, desde a pouca atenção de que essa competência é alvo, ao elevado número de alunos por turma, à tipologia de atividades propostas, passando pelo perfil linguístico e pela motivação e personalidade dos alunos. Parece-nos que todos estes fatores devem ser tidos em consideração, porque representam constrangimentos à realização bem-sucedida de atividades de EO por parte dos alunos e ao ensino da EO por parte do professor. Contudo, acreditamos que, apesar de nem sempre estarem reunidas as condições necessárias ao desenvolvimento da EO na sala

de aula, é possível criarem-se as condições indispensáveis ao mesmo, através da aplicação das estratégias que veremos no ponto 2.3 do Capítulo II.

Capítulo II: O Ensino da Expressão Oral em Língua Estrangeira

2.1 Metodologias de ensino e a Expressão Oral ao longo do tempo

Spratt, Pulverness e Williams (83) definem o conceito de metodologia de ensino como “perspetiva que se tem de como o processo de ensino-aprendizagem se deve realizar”. Atualmente, as metodologias de ensino de LE privilegiam a realização de atividades que visam desenvolver a EO e a compreensão oral, parecendo-nos uma necessidade evidente, mas conforme sublinha Aguilar López (133), nem sempre se pensou assim. Ao longo da história do ensino das línguas estrangeiras, o processo de ensino-aprendizagem de LE realizou-se em conformidade com as metodologias vigentes, as quais davam primazia a diferentes destrezas, como veremos.

Segundo Harmer (63), no século XIX, o estudo de LE passou a fazer parte do currículo escolar e daí nasceu o chamado Método Gramática-Tradução, também conhecido como tradicional ou clássico. Este método consistia exatamente naquilo que é mencionado na sua designação, isto é, era explicado aos alunos determinado aspeto gramatical da língua com frases exemplificativas, que eram depois traduzidas para a sua língua materna. Além disso, tratava-se de um método de ensino totalmente centrado no professor, baseado em traduções e no estudo exaustivo da gramática, e sem espaço para as intervenções orais dos alunos a respeito dos conteúdos expostos. Conforme nota Santos (51), no âmbito deste método, a EO estava limitada à leitura de textos literários, apenas para serem traduzidos. Aguilar López (133) acrescenta que a primazia dada à compreensão de textos escritos se justificava pela influência da metodologia de ensino do Latim e pelo facto de as possibilidades de interação com um nativo da LE estudada serem bastante diminutas, dado o fraco desenvolvimento dos meios de transporte.

Em finais do século XIX, com a Revolução Industrial e todas as melhorias nas condições de vida dela resultantes, designadamente o aumento de contactos internacionais, surge o Método Direto como reação às limitações do Método Gramática-Tradução e para responder às necessidades daqueles que pretendiam realmente aprender a falar a língua (Aguilar López 134). De acordo com este método, as aulas deveriam ser sempre lecionadas na LE e os alunos deveriam esforçar-se por usar também apenas a LE que estavam a aprender, procurando-se criar uma situação de imersão e favorecer a EO (Harmer 63; Santos 52). Além disso, contrariamente ao que

sucedida anteriormente, com o Método Direto a linguagem da vida quotidiana passa a ser objeto de estudo (Aguilar López 134). Contudo, apesar de privilegiar a EO, este método baseava-se num conjunto exercícios de perguntas e respostas, adaptados às situações do quotidiano dos alunos, o que não promovia a interação aluno-aluno nem a autonomia do discente.

Entre o final do século XIX e meados do século XX surgiram: o Método Leitura, focado na compreensão de leitura, o Método Audiolingual, que consistia em ouvir e repetir estruturas, e o Método Audiovisual, que dava ênfase à pronúncia. Só nos anos 70, do século XX, após o aparecimento da teoria generativista de Chomsky, que introduz o conceito de “competência linguística”, assistimos a uma revolução a nível das metodologias do ensino da LE, com o surgimento da Abordagem Comunicativa e do conceito de “competência comunicativa”, introduzido por Hymes, passando o desenvolvimento da EO a ocupar um lugar de destaque (Aguilar López 135). A grande inovação da Abordagem Comunicativa foi a atribuição de uma função social à língua, ou seja, perspectivá-la como uma ferramenta para comunicar significado (Spratt, Pulverness e Williams 83). Assim sendo, a conceção do ser humano, como ser social que se relaciona através da linguagem, levou ao princípio de que a língua deveria ser utilizada para comunicar, tendo sempre em conta o contexto.

Na Europa, a publicação do QECR, em 2001, formaliza a metodologia de ensino de LE que se pretende no século XXI, embora o documento refira que não existe a obrigatoriedade de adotar uma metodologia específica, devendo os docentes decidir de forma a cumprir com os objetivos e necessidades dos alunos (Conselho da Europa 200).

O QECR propõe, portanto, opções metodológicas para o ensino da LE orientadas para a ação, ou seja, alicerçadas no conceito de aluno como futuro utilizador da língua, enfatizando alguns princípios da Abordagem Comunicativa e do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, com o objetivo de preparar o aluno para situações reais de comunicação em contexto social (Conselho da Europa 199-200; 217-218). Assim, o QECR reforça a ideia de que o aluno não deverá ser somente um recetor, mas antes o protagonista do processo ensino-aprendizagem, constituindo-se o professor como facilitador que deve apresentar tarefas que contemplem as características e motivações dos alunos, de modo a que estes adquiram a proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas (Conselho da Europa 21-22).

2.2 Documentos orientadores

2.2.1 O Quadro Europeu Comum de Referência

Tendo surgido da necessidade de uniformizar os princípios que regulamentam o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no contexto da Europa, o QECR tem sido um documento de referência também no sistema educativo português, desde 2001.

No âmbito deste relatório, interessa-nos analisar, sobretudo, o que o QECR refere a respeito da EO para os níveis A2 e B2, visto que correspondem aos níveis de proficiência linguística contemplados na nossa PES. Embora, como referido anteriormente, estejamos a utilizar o conceito de EO segundo Pinilla Gómez, no QECR faz-se uma separação entre produção oral, entendida como atividade em que o falante “produz um texto oral que é recebido por um auditório de um ou mais ouvintes” (90), e interação oral, motivo pelo qual reproduzimos, seguidamente, os descritores correspondentes a ambas, que recuperaremos mais adiante.

Quadro 1 – Descritores de desempenho da Produção oral

Produção Oral Geral	
A2	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
B2	É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.
	É capaz de fazer, metodicamente, uma descrição ou uma exposição, sublinhando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes.

Quadro 2 – Descritores de desempenho da Interação Oral

Interação Oral Geral	
A2	É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e direta de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres.
	É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de

	compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.
	É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude. É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.
B2	É capaz de comunicar com um nível de fluência e de espontaneidade que torna possíveis as interações com os falantes nativos sem que haja tensão para nenhuma das partes. É capaz de dar ênfase àquilo que para ele é importante num acontecimento ou numa experiência, expor as suas opiniões e defendê-las com clareza, fornecendo explicações e argumentos.
	É capaz de utilizar a língua com fluência, correção e eficácia, em relação a uma vasta gama de assuntos de ordem geral, académica, profissional ou de lazer, indicando claramente as relações entre as ideias. É capaz de comunicar espontaneamente, com um bom controlo gramatical, sem dar a impressão de estar a restringir aquilo que quer dizer e usando o grau de formalidade adequado às circunstâncias.

De notar que o QECR propõe, também, descritores de desempenho quer para tarefas específicas de produção oral, como o monólogo em sequência (descrever uma experiência; argumentar), anúncios públicos e exposições públicas (92-94), quer para tarefas específicas de interação oral, tais como a conversação, a discussão formal e informal, a troca de informações e entrevistar e ser entrevistado, entre outras (115-122). O QECR inclui igualmente descritores para avaliar a EO no que se refere ao âmbito e correção (56), coerência (58), domínio fonológico (167), adequação sociolinguística (173), fluência (183) e precisão proposicional (184).

Este conjunto de descritores providenciados pelo QECR fornece ao docente indicações bastante precisas relativamente ao perfil de saída do aluno de LE no que se refere ao domínio da EO esperado por parte do discente no final de cada nível. Os descritores de desempenho revelam-se, ainda, de grande utilidade na medida em que permitem aferir as dificuldades do aluno em relação a determinadas especificidades da EO, o que resulta numa avaliação mais rigorosa da mesma e dá ao professor a

possibilidade de direcionar a planificação das aulas no sentido de desenvolver os aspetos linguísticos que necessitam de ser melhorados. No âmbito da PES, os descritores providenciados pelo QEQR serviram de base à elaboração de grelhas de avaliação da EO.

2.2.2 Os Programas de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

No que diz respeito ao ensino da língua inglesa como LE no ensino básico, o sistema educativo português disponibiliza atualmente aos professores dois documentos orientadores, designadamente o *Programa de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico*, de 1997, e as *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclo*, homologadas em 2013.

Embora seja anterior ao QEQR, o *Programa de Inglês* de 1997 encoraja, também, o docente a utilizar metodologias centradas no aluno, ao qual atribui um papel ativo no processo de aprendizagem, referindo a necessidade de ensinar a língua inglesa para fins comunicativos “essencialmente através de formas de interação que se aproximem do real” (61) e, para o efeito, devem privilegiar-se os trabalhos de pares e de grupo. Nas tabelas dos processos de operacionalização fixados para cumprir o objetivo 4.3.2 (“interpretar e produzir diferentes tipos de texto usando as competências discursiva e estratégica, com crescente autonomia”, 29), é evidente a ênfase conferida à capacidade que os alunos deverão revelar para comunicar oralmente em língua inglesa de forma progressivamente autónoma, através do desenvolvimento da compreensão oral, da pronúncia, da fluência, das competências sociolinguística, discursiva e estratégica.

Por sua vez, as *Metas Curriculares de Inglês*, que têm assumidamente como finalidade a competência comunicativa dos discentes, no que se refere à EO, enfatizam igualmente a importância de “incentivar os alunos a gradualmente adquirir maior autoconfiança na utilização da língua inglesa” (4), cabendo ao professor estruturar as aulas de modo a criar oportunidades de interação que levem o aluno a desempenhar “um papel cada vez mais ativo na iniciação e manutenção dos diálogos em língua inglesa” (4). Especificamente para 8.º ano (nível abrangido na PES), este documento de

referência define, ainda, os objetivos gerais para a EO abaixo transcritos, os quais privilegiam os enunciados previamente preparados:

- Expressar-se numa linguagem simples e descritiva em situações previamente preparadas
- Participar num diálogo simples, previamente preparado, podendo pedir ajuda e reformular
- Produzir diálogos breves e simples em contextos diferenciados
- Interagir, com alguma facilidade, em diferentes tipos de registo

Relativamente ao ensino da língua espanhola como LE no ensino básico, o documento que norteia as práticas letivas, até ao momento, é o *Programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico* de 1997, que, à semelhança do *Programa de Inglês do 3.º Ciclo*, coloca o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem e sublinha a importância da utilização da LE de forma autónoma e sempre com uma função, em situações comunicativas o mais autênticas possível, tornando-se fundamental promover trabalhos de pares e de grupo (29-30). Para fomentar a autonomia do aluno na EO, este documento propõe o desenvolvimento de estratégias de comunicação (exemplo: parafrasear) e estratégias de aprendizagem (exemplo: clarificação). De notar que, no ponto 4.2 designado “Expressão oral”, os procedimentos referidos englobam as subcompetências da competência comunicativa, designadamente a linguística, a discursiva, a estratégica e a sociolinguística.

2.2.3 Os Programas de Inglês e de Espanhol no Ensino Secundário

Na introdução do *Programa de inglês 10.º, 11.º e 12.º anos – Nível de continuação* é logo mencionada a necessidade de serem facultadas aos alunos “oportunidades de contacto com realidades linguísticas e culturais diversificadas, de modo a assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e sociocultural” (2), sendo notória a influência do QEER na sua elaboração, visto que propõe, em conformidade com o mesmo, orientações metodológicas baseadas na conceção do processo ensino-aprendizagem como ação (14). No que diz respeito à EO, este documento esboça um perfil de saída para alunos de 11.º ano (nível contemplado na PES) bastante sintético, incluindo apenas os objetivos seguintes:

- Falar
 - Interage com eficácia em língua inglesa, participando ativamente em discussões dentro dos tópicos abordados nos domínios de referência, defendendo pontos de vista e opiniões, integrando a sua experiência e mobilizando adquiridos em outras disciplinas
 - Demonstra capacidade de relação de informação, sintetizando-a de modo lógico e coerente

O *Programa de espanhol – Nível de continuação 11.º ano* realça igualmente a importância da competência comunicativa (uma vez que todos os conteúdos estão subordinados à mesma), a qual deverá ser, portanto, consolidada e alargada “de forma a usar mais apropriada e fluentemente a Língua Espanhola nas várias situações de comunicação” (3). Este programa fomenta, também, a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem, fixando um conjunto de objetivos a nível do controlo dos elementos afetivos, do processo de aprendizagem da língua, da planificação do trabalho, do desempenho de estratégias de comunicação, da interação, da produção, da compreensão e assimilação dos conteúdos linguísticos e da autoavaliação (9-12). As sugestões metodológicas propostas neste documento seguem, conforme referido no mesmo, as recomendações do QECR e são, por isso, orientadas para a ação “integrando objetivos e conteúdos, na perspetiva do trabalho por projetos e tarefas, com atividades – tarefas – significativas para os alunos do 11.º ano e adequadas ao nível de continuação” (19).

No que se refere à EO, o *Programa de espanhol – Nível de continuação 11.º ano* estabelece como objetivos gerais os a seguir transcritos:

- Comunicar e expressar-se oralmente, demonstrando um certo grau de autonomia no uso das competências discursiva e estratégica:
 - Participar em conversas improvisadas e em debates preparados para expor e justificar as suas ideias
 - Expressar-se adequadamente e com uma certa fluência sobre os temas do programa, sobre temas atuais e de interesse pessoal

O documento em análise inclui, ainda, um conjunto de objetivos específicos para a EO (que é subdividida em “interação” e “produção”), que permitem ao docente

ter uma ideia clara do perfil de saída do aluno de espanhol LE 11.º ano nível de continuação, o qual é nitidamente delineado tendo em conta o uso real da língua.

2. 3 Estratégias favoráveis ao desenvolvimento da Expressão Oral

2. 3.1 Tipologia de atividades

Pinilla Gómez define atividade de EO como “recurso didáctico para desarrollar esa destreza” que busca “reproducir las condiciones en que la comunicación oral tiene lugar en situaciones reales” (889). Atendendo ao exposto até agora neste relatório, podemos, pois, afirmar com legitimidade que o tipo de atividades favoráveis ao desenvolvimento da EO se caracteriza por privilegiar o uso funcional da língua, por colocar o aluno em primeiro plano no processo de aprendizagem (sendo o professor um facilitador), por recriar situações de comunicação o mais autênticas possível e, por conseguinte, promover a interação aluno-aluno, pois conforme sublinha Pinilla Gómez “la interacción oral – es decir, la conversación, la práctica comunicativa en parejas o grupos – parece ser la manera más eficaz de aprender a desarrollar la expresión oral” (889). Além disso, como se refere nos documentos orientadores, as atividades mais adequadas ao desenvolvimento da EO deverão ser planeadas com uma dificuldade gradual (para aumentar a autoestima comunicativa do discente), ter em conta fins comunicativos reais e ir ao encontro dos interesses dos alunos, de modo a que estes se sintam motivados, pois, como vimos no ponto 1.2 do Capítulo I, a desmotivação gera bloqueios que impedem o aluno de desenvolver a EO. Monreal e Peña (1190-1191) propõem um modelo de aula alicerçado no estudo de casos reais, que vai ao encontro destas ideias, afirmando:

La práctica de un idioma mediante casos ofrece múltiples ventajas. Por un lado, el uso de materiales reales fomenta un aprendizaje más auténtico. Pero, además, aumenta la motivación del estudiante, quien se ve capaz de trabajar con documentos reales y observa cómo sus habilidades comunicativas van progresando. (...). Las actividades propuestas en el estudio de casos (debates, simulaciones, etc.) requieren la participación activa del alumno. Es él, y no el profesor, el protagonista de la clase.

Giovanni *et al.* (61-62) acrescentam que é essencial para o desenvolvimento da EO propor atividades cujo cerne seja o significado, o conteúdo, e não a forma e o estilo, razão pela qual as atividades propostas deverão ser significativas (o aluno fala sobre coisas que têm sentido para ele), próximas da realidade do aluno (fala sobre temas do seu interesse) e abertas (ao não existir uma resposta única, permite-se que o aluno se exprima de forma mais livre).

Por sua vez, Spratt, Pulverness e Williams (49-50) sublinham a importância de programar as atividades de EO em três passos, nomeadamente introduzir as estruturas novas que se pretende praticar, praticá-las de forma mais ou menos controlada através de um conjunto de tarefas e, por último, propor atividades nas quais os alunos utilizem livremente as novas ferramentas linguísticas. Giovanni *et al.* (62) e Harmer (275) referem, ainda, a importância de dar *feedback* significativo, no final da atividade, centrado mais no conteúdo do que na forma e que inclua os aspetos positivos do seu desempenho e não apenas os erros. Pareceu-nos, de facto, importante seguir estas estratégias propostas pelos autores na nossa PES, sobretudo tendo em consideração o que já vimos neste relatório acerca da ansiedade e da frustração sentidas pelos alunos, quando têm de falar em LE na sala de aula.

Por último, no que diz respeito à tipologia de atividades favoráveis ao desenvolvimento da EO, temos ainda de ter em consideração dois aspetos. Por um lado, conforme refere Kremers (463), a importância de dar aos alunos uma motivação intrínseca ou extrínseca para falar, visto que as situações reais de comunicação se processam dessa forma. Nesse sentido, o mesmo autor propõe:

... utilizar el principio del vacío de información, donde la idea fundamental es que los interlocutores en una situación comunicativa real nunca tienen la misma información a la hora de (empezar a) desarrollar una conversación. Así se establece una necesidad auténtica para hablar porque uno necesita al otro.

Por outro lado, como alertam Martínez (158) e García (561), embora não seja possível abranger em sala de aula toda a diversidade de situações comunicativas que ocorrem no quotidiano, torna-se vital propor atividades o mais variadas possível. Este

aspecto parece ser, na nossa opinião, particularmente importante se recordarmos o que foi dito no ponto 1.2 do Capítulo I a respeito da diversidade de personalidades que encontramos numa turma, pois, se variarmos o tipo de atividades, existe uma maior probabilidade de fazermos com que todos os alunos se expressem oralmente em LE, dado que uns responderão melhor a determinadas atividades do que a outras. Essa teoria foi, aliás, comprovada pelo estudo realizado por Tinjacá e Contreras (35), visto que os alunos inquiridos reconheceram a importância da variedade para tornar as atividades mais interessantes.

No que respeita aos tipos de atividades de EO possíveis de realizar em sala de aula, os vários autores que consultámos, bem como o QECR e os Programas de Ensino de Inglês e de Espanhol, sugerem uma panóplia diversificada. Contudo, por considerarmos bastante prática a categorização e a definição de tais atividades proposta por Gómez (891-894), decidimos usá-la como referência ao longo da nossa PES. A autora categoriza-as, pois, em diálogos, questionários e entrevistas, técnicas dramáticas, exposições ou apresentações de temas, debates, conversas telefónicas e atividades lúdicas.

2. 3.2 O papel do professor

Quando refletimos sobre os fatores que condicionam o desenvolvimento da EO, no ponto 1.2 do Capítulo I, uma das conclusões a que chegámos foi que o professor desempenha um papel importante no processo. Seguidamente veremos, então, em que medida a forma como o professor se comporta e conduz a aula poderá funcionar como uma estratégia eficaz no desenvolvimento da EO dos alunos de LE.

Em primeiro lugar, conforme nota Brown (86), o professor deve sempre ter em conta com que tipo de alunos irá trabalhar ao longo do ano letivo, para poder planear as suas aulas e eleger as técnicas e atividades mais adequadas ao grupo. A este respeito, parece-nos bastante importante, numa fase inicial, consultar os processos dos alunos e tomar nota das indicações do Conselho de Turma a respeito da sua postura em aula. Seguidamente, consideramos muito útil manter um registo das características dos alunos, com o intuito de perceber a que atividades de EO respondem melhor os alunos de acordo com as suas personalidades, os seus estilos de

aprendizagem e as suas dificuldades linguísticas. No que diz respeito a estas últimas, o professor deve mostrar-se especialmente atento, pois, do nosso ponto de vista, ao dar-se conta das maiores lacunas reveladas pelos alunos na LE, poderá estruturar as aulas de modo a que seja praticado aquilo em que os alunos têm maior dificuldade (exemplos: tempos verbais, pronúncia, entre outros) de modo a fomentar um melhor desempenho nas atividades de EO. Esta recomendação é, aliás, sugerida por Kalan (1985-1989) que, no seguimento de um estudo realizado acerca das principais dificuldades da EO dos alunos na sala de aula, concluiu, por exemplo, que a maioria dos discentes não consegue utilizar ou lembrar-se do vocabulário adequado, pelo que recomenda que o professor proponha exercícios que impliquem a utilização continuada do vocabulário novo, dado que existe uma tendência para os alunos se esquecerem do mesmo nas 24 horas seguintes à introdução do mesmo (Buzan cit. por Kalan 1988). Este tipo de estratégia revelou-se bastante eficaz na nossa PES, como veremos no Capítulo III.

Em segundo lugar, a criação de um ambiente descontraído, onde os alunos não se sintam inibidos para falar, constitui, sem dúvida, uma estratégia potenciadora do desenvolvimento da EO, na qual o papel do professor é determinante (Rangel 85; Andreu 209; Thornbury 91; Brown 269). Por um lado, porque pode minimizar as inseguranças dos alunos quando se exprimem em LE, mostrando-lhes que determinados processos (exemplos: simplificação de estruturas, pausas para pensar no que vão dizer a seguir preenchidas com sons ou palavras, entre outros) fazem parte da EO mesmo na sua LM e não estão, como eles tendem a pensar, exclusivamente associados às suas lacunas na LE (Gadañón 387; Giovanni *et al.* 53). Por outro, porque a forma como o professor apresenta e gere as atividades de EO pode reduzir o que Piasecka (224) designa como “foreign language classroom anxiety”, ao dar-lhes, por exemplo, mais tempo para preparem as suas intervenções e para ensaiarem (Harmer 346), ao fornecer-lhes o *input* que necessitam para atingirem os objetivos das tarefas propostas (Rangel 86; Giovanni *et al.* 64) e ao realizar atividades de EO com regularidade (Rangel 84), cumprindo com o ditado inglês “Practice makes perfect”. Os resultados do estudo levado a cabo por Tinjacá e Contreras (36) confirmaram esta teoria, tendo-se verificado que os alunos se sentiam mais seguros depois de realizarem frequentemente atividades de EO. Por sua vez, o PCIC (90) alerta os docentes para a

importância de se dedicar tanto tempo de aula à EO como às demais destrezas, pois só dessa forma os alunos desenvolvem a competência comunicativa na sua totalidade. Além do já mencionado, conforme referem Tinjacá e Contreras (27), a utilização de jogos com o objetivo de criar um ambiente propício à EO em LE é das estratégias mais bem aceitas pelos alunos, visto que durante esse tipo de atividades não ficam tão ansiosos, porque não se preocupam com os erros que cometem.

Em terceiro lugar, o papel do professor é, também, determinante num aspeto da aula que contribui igualmente para a criação de um ambiente favorável à participação dos alunos em atividades de EO: a correção e o *feedback*. Conforme vimos no ponto 1.2 do Capítulo I, um dos medos dos alunos é serem corrigidos de forma ríspida em frente aos seus pares pelos erros cometidos em LE e o estudo realizado por Kalan (1985) comprova-o, uma vez que a maioria dos inquiridos identificou como principal dificuldade de EO na sala de aula o medo de cometer erros. Este medo parece ser ainda uma reminiscência da tolerância zero atribuída ao erro e de uma conceção punitiva da correção, que vigorava antes do surgimento da Abordagem Comunicativa, a qual mudou o paradigma ao difundir a ideia de que o erro não constituía um problema, desde que a mensagem fosse compreendida (Ribas e D'Aquino 15-33). Compete, pois, ao professor deixar claro, desde o primeiro momento, que o erro é, conforme salienta Vázquez, “signo de progreso sin el cual el aprendizaje no es posible” (25). Assim, como sublinham Ribas e D'Aquino (53), torna-se indispensável que o docente corrija a EO demonstrando respeito e uma atitude empática para com a personalidade do aluno, sem pô-lo numa posição desconfortável em relação ao grupo, utilizando tom de voz e discurso corteses. Ribas e D'Aquino (53) e Tinjacá e Contreras (40) partilham, aliás, a ideia de que o sentido de humor pode ser a melhor estratégia para corrigir os alunos sem lhes causar ansiedade. Ribas e D'Aquino (32) acrescentam, ainda, a necessidade e a importância de clarificar que corrigir não é o mesmo que avaliar, pois esse mal-entendido faz com que, muitas vezes, os alunos se inibam de falar. Por sua vez, quer Gadañón (385), quer Spratt, Pulverness e Williams (209-215) propõem um conjunto de estratégias de correção da EO, que tivemos em consideração na nossa PES, e os autores realçam, ainda, que os objetivos de fornecer *feedback* são motivar os alunos, encorajar a sua autonomia e ajudá-los a perceber quais são as suas dificuldades, para que possam aperfeiçoar-se no domínio da LE. Harmer alerta para o

facto de a melhor altura para providenciar *feedback* depender da atividade de EO em si, pois nas suas palavras “helpful and gentle correction may get students out of difficult misunderstandings and hesitations” (348), pelo que caberá ao docente avaliar as circunstâncias e tomar a opção que considerar mais benéfica.

Por último, faremos referência ao papel do professor como um elemento dinâmico que se torna parte das atividades de EO, quando necessário, e que antecipa e ultrapassa obstáculos à realização das mesmas. Segundo Harmer (347-348), a dinâmica que o professor cria influencia bastante a forma como os alunos encaram a aula e as atividades propostas. O autor relembra a importância de o professor introduzir as atividades de EO dando instruções claras e demonstrando entusiasmo, sendo, consoante o caso, depois possível o próprio professor assumir-se como participante da atividade, intervindo de modo a assegurar a continuidade da mesma e a auxiliar os alunos, mas tendo o cuidado de não monopolizar a aula e de fazer com que os alunos percamos oportunidades para participar. Por fim, o professor deve ser capaz de antecipar e ultrapassar determinados obstáculos que surgem e que condicionam a realização de atividades de EO. Um deles é, como vimos no ponto 1.2 do Capítulo I, o elevado número de alunos por turma, que se torna problemático quando se pretende realizar as atividades que promovem mais eficazmente o desenvolvimento da EO – as de interação aluno-aluno. Harmer (125-126) recomenda que com grupos grandes o professor seja especialmente organizado (o que significa planear as atividades com rigor de modo a que os tempos de transição entre elas sejam mínimos), implemente rotinas e combine com os alunos sinais para terminar as atividades e/ou dar *feedback*, sem esquecer de insistir bastante nos trabalhos de pares e de grupo, pois, mesmo quando não podemos mover mesas e cadeiras, existe sempre uma forma de dinamizá-los (exemplo: cada fila é um grupo). Outro dos obstáculos que o professor deve antecipar é a relutância que alguns alunos demonstram em participar nas atividades, quer seja porque são mais introvertidos, como vimos no Capítulo I, quer seja porque têm medo de falar em público². Para ultrapassar este obstáculo, Harmer (346-347) recomenda, por um lado, dar tempo suficiente aos alunos, quer para pensarem nas

² No estudo de Kalan (1985), o medo de falar em público ocupa o terceiro lugar na lista das maiores dificuldades da EO na sala de aula, de acordo com a opinião dos alunos inquiridos.

respostas, quer para ensaiarem antes de se exporem perante a turma. Por outro lado, o autor sugere dar aos alunos a hipótese de o professor corrigir os erros das suas apresentações orais antes de serem apresentadas à turma e dar-lhes, por exemplo, a oportunidade de discutirem um tópico primeiro com o colega do lado ou em pequenos grupos, antes da discussão geral a nível da turma. O estudo levado a cabo por Tinjacá e Contreras (31-36) comprova os benefícios da repetição, dos ensaios e da correção de erros antes das apresentações orais, para os alunos se sentirem mais seguros, e baseia-se igualmente na ideia de os alunos realizarem todas as tarefas e atividades a pares ou em grupo como forma de motivá-los, pois, segundo as autoras, a maioria dos alunos gosta de trabalhar com os colegas. Tinjacá e Contreras (26) acrescentam, ainda, que, geralmente, os trabalhos de grupo com uma base cooperativa (*cooperative learning*) são os que geram mais motivação e melhores resultados no que se refere à EO. Rangel (85) e Andreu (209) são da mesma opinião.

Capítulo III: Prática de Ensino Supervisionada

3.1 Caracterização da Escola Secundária com 3.º Ciclo Poeta Joaquim Serra

Fundada em 1987 e inicialmente designada Escola Secundária n.º 2 de Montijo, a Escola Secundária Poeta com 3.º Ciclo Joaquim Serra recebeu o seu nome atual em fevereiro de 1993, por decisão do Conselho Pedagógico, que considerou que o poeta Joaquim Serra tinha dado um contributo relevante para a integração da escola no meio. Esta escola situa-se na freguesia de Afonsoeiro, concelho de Montijo e é a escola sede do Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra.

Apesar de não ser uma escola nova, dispõe de recursos suficientes para garantir a alunos, professores e funcionários condições de aprendizagem, de trabalho e de socialização razoáveis. Possui sete edificações, que incluem salas de aula equipadas com computador e ligação à Internet, salas de informática, salas de estudo e laboratórios. Dispõe, também, de um Departamento Especializado de Apoio Educativo, uma Sala Multiusos, um Refeitório, dois Bares, uma Reprografia, uma Sala de Convívio de Alunos, um Pavilhão Desportivo e uma Associação de Estudantes. Outro espaço importante é a Biblioteca Escolar que dinamiza, ao longo de todo o ano letivo, várias exposições e concursos, e que disponibiliza aos alunos um número satisfatório de dicionários de Inglês e de Espanhol para requisição.

Este estabelecimento de ensino possui, ainda, o chamado Gabinete de Inclusão e Cidadania, cujas atividades tivemos oportunidade de acompanhar, ao longo do ano letivo, uma vez por semana. Trata-se de um gabinete que, por um lado, atua no âmbito disciplinar, recebendo alunos que revelam comportamentos desajustados no espaço escolar, e que, por outro, procura integrar os alunos em projetos que promovem a solidariedade, a saúde e a cidadania responsável. Para o efeito, em parceria com entidades exteriores à escola, o Gabinete de Inclusão e Cidadania promove ações de formação e de sensibilização (exemplo: sessão de esclarecimento sobre gravidez na adolescência), providencia apoio socioeconómico a famílias carenciadas (através da doação de roupas e de bens alimentares básicos, por exemplo) e organiza um leque variado de atividades para a comunidade educativa (nomeadamente a Feira da Saúde). O facto de termos tido oportunidade de acompanhar de perto as atividades deste gabinete permitiu-nos tomar consciência das causas que subjazem frequentemente a

casos de indisciplina dentro da sala de aula, ao mesmo tempo que nos possibilitou constatar a importância da dinamização de determinados projetos e ações formativas, quer para a formação integral do aluno, quer para a construção de uma escola e de uma sociedade melhores.

A oferta formativa desta escola inclui 3.º Ciclo, Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais), EFA em regime noturno e ainda cursos do CQEP. De notar que se regista uma grande adesão à disciplina de Espanhol como segunda língua estrangeira no 3.º Ciclo, não se verificando, no entanto, o mesmo no Ensino Secundário, visto que existia apenas uma turma, na qual desenvolvemos a PES.

No ano letivo de 2015/2016, a população discente da Escola Secundária com 3.º Ciclo Poeta Joaquim Serra rondou os 960 alunos, sendo composta por crianças e jovens com idades compreendidas entre os dez e os dezoito anos. A maioria dos alunos que frequentava a escola era de nacionalidade portuguesa, mas existiam alguns provenientes dos países de Leste, do Brasil e dos PALOP.

3.2 Caracterização das Turmas

No que diz respeito à disciplina de Inglês, a PES foi desenvolvida no 8º B e no 11º D.

A turma 8º B era constituída por 29 alunos (20 do sexo feminino e 9 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. No que se refere ao aproveitamento, o Conselho de Turma classificou-o como satisfatório, pois a maioria dos alunos obtinha resultados nos testes de avaliação iguais ou superiores a 65%, existindo apenas quatro elementos que não conseguiam alcançar resultados iguais ou superiores a 50%. Vários alunos da turma figuram no Quadro de Excelência da escola, devido aos bons resultados escolares alcançados no ano letivo anterior.

De acordo com as *Metas Curriculares de Inglês (8)*, uma turma de 8º ano corresponde ao nível A2+. Depois de analisarmos os resultados dos elementos de avaliação do 8º B, parece-nos legítimo afirmar que apenas quatro elementos da turma não se enquadram nesse nível, visto não dominarem as competências previstas para o mesmo.

O ritmo de aprendizagem da turma era satisfatório. No que diz respeito ao comportamento, considerava-se satisfatório, no geral, embora a turma se tivesse revelado bastante agitada e conversadora, desde o início do 2º período. Por último, acrescenta-se que o grupo era bastante heterogéneo do ponto de vista das condições socioeconómicas e do ambiente familiar, o que no caso de alguns alunos acabava por ter repercussões, quer nos resultados escolares, quer na postura em sala de aula.

A turma do 11º D foi-nos atribuída para lecionar tanto a disciplina de Inglês, como a disciplina de Espanhol. Em termos práticos, este facto significou interagir sete horas e meia por semana com os alunos, o que contribuiu, sem sombra de dúvida, para estreitar a relação professor-aluno e para gerar uma maior proximidade. A turma era constituída por 13 raparigas e 7 rapazes, num total de 20 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, não existindo repetentes.

No que se refere ao aproveitamento na disciplina de Inglês, o mesmo pode ser classificado como satisfatório, pois a média de classificações da turma era de catorze valores. De notar que existiam três elementos com classificação igual a dez valores e que apenas dois elementos da turma obtinham resultados inferiores a dez. Na disciplina de Espanhol, a média de classificações da turma era igualmente de catorze valores, mas não existia nenhum aluno com classificação abaixo dos dez valores.

No que diz respeito ao comportamento, o mesmo podia ser considerado como bom, em ambas as disciplinas, embora, por vezes, alguns elementos da turma tendessem a conversar bastante e fosse necessário interromper a aula para chamá-los à atenção. Por último, do ponto de vista das condições socioeconómicas, nas disciplinas em causa não pareciam existir situações que tivessem influência direta nos resultados escolares dos alunos.

Além do 11º D, desenvolvemos a PES referente ao Espanhol na turma do 8º F. Esta turma era constituída por 25 alunos (11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Um dos elementos da turma enquadrava-se na medida designada Currículo Específico Individual e não frequentava a disciplina de Espanhol. Existia um outro aluno identificado como Necessidades Educativas Especiais, mas que acompanhava as aulas de Espanhol sem dificuldades e que obtinha resultados positivos nos testes de avaliação.

Relativamente ao aproveitamento, o mesmo podia ser classificado como satisfatório, pois a maioria dos alunos obtinha nível igual ou superior a três, no final de cada período, existindo apenas dois elementos com nível igual a dois. O ritmo de aprendizagem era, também, satisfatório, cumprindo-se sem grandes dificuldades as tarefas previstas.

No que diz respeito ao comportamento, no geral o Conselho de Turma classificou-o como satisfatório, embora existissem sobretudo seis elementos do sexo masculino que perturbavam o bom funcionamento da aula. A Diretora de Turma tomou algumas medidas no sentido de suprimir esses comportamentos e, no seguimento dessa intervenção, no 3º período as aulas passaram a decorrer de forma bastante mais harmoniosa. Quanto às condições socioeconómicas, não pareciam existir situações que tivessem influência direta nos resultados escolares dos alunos.

3.3 Investigação-ação

Na PES foram tomadas opções metodológicas com o objetivo de dar resposta à questão que nos propusemos investigar: 'que estratégias se revelam eficazes no desenvolvimento da EO na aula de LE?'. Deste modo, a nossa PES assumiu contornos de investigação-ação e dividiu-se, portanto, em fases de natureza cíclica, nomeadamente: a avaliação de diagnóstico, a planificação (baseada nos pressupostos teóricos dos capítulos iniciais e nos dados recolhidos através da avaliação de diagnóstico), a primeira intervenção pedagógica e respetiva avaliação, e a segunda intervenção pedagógica (que apresentará algumas correções à primeira na sequência da reflexão sobre a mesma) e respetiva avaliação. De notar que optámos pela investigação-ação devido ao seu carácter prático e transformador, constituindo uma forma de pesquisa autoreflexiva e que promove o crescimento profissional, ao mesmo tempo que desenvolve as capacidades de autoanálise.

3.3.1 Avaliação de Diagnóstico

Como instrumentos de investigação para realizar a avaliação de diagnóstico, na primeira fase da PES (de outubro a dezembro de 2015), utilizámos um questionário que foi aplicado aos alunos, tarefas de observação e aulas de diagnóstico.

O questionário aplicado aos alunos (anexo 1) foi elaborado com base no estudo de Kalan (1985-1986) e nos parâmetros que a autora definiu para avaliar as dificuldades sentidas pelos alunos a nível da EO na sala de aula, tendo sido igualmente elaborado tendo em conta a necessidade de aferir como se sentiam os alunos face à EO em LE e quais os principais fatores condicionadores da EO presentes nas três turmas onde decorreu a nossa PES.

A análise dos questionários foi, sobretudo, feita através da comparação dos resultados das três turmas, visto que, apesar de o 8º B e o 8º F pertencerem ao mesmo ciclo de estudos, no 8º B as respostas referem-se ao Inglês (língua estrangeira que os alunos elegeram no 5º ano), ao passo que no 8º F os alunos falaram sobre a sua experiência com o Espanhol (língua estrangeira que apenas começou a ser estudada no 7º ano). Por sua vez, as respostas dadas pelo 11º D referem-se à experiência em geral que os alunos têm tido com a LE, pois pela forma como o questionário foi desenhado não permite especificar a língua a que se referem, tendo sido, no entanto, solicitado aos alunos que escrevessem algumas notas no questionário sempre que a sua resposta não fosse a mesma para ambas as línguas.

No que diz respeito à primeira questão do questionário, 3% dos alunos do 8º B afirmou participar na aula utilizando a língua inglesa raras vezes, 27% admitiu que só utiliza a LE quando tem a certeza da resposta e 70% respondeu que fala em Inglês quase sempre. Esta turma era de facto muito participativa em LE e, pelo que pudemos observar nas aulas da professora orientadora, a grande maioria dos alunos revelava muito boa fluência e pronúncia.

No 8º F encontramos uma realidade bastante diferente, uma vez que 34% dos alunos admitiu só participar utilizando o Espanhol quando a professora solicita, 44% referiu que só participa quando tem a certeza da resposta, 6% admitiu participar raras vezes e apenas 16% confirmou participar quase sempre. Nesta turma era, sem dúvida, evidente que grande parte dos alunos só participava utilizando a LE quando encorajada pela professora ou quando se tratava da correção de exercícios em que estava segura da resposta, sendo que apenas uma pequena percentagem de alunos tecia comentários espontâneos na LE. Esta é uma das diferenças entre as duas turmas de 8º ano da nossa PES que acreditamos estar relacionada com o facto de ser apenas o segundo ano letivo em que os alunos do 8º F estudavam Espanhol.

Por sua vez, no 11º D, 70% dos alunos afirmou participar na aula utilizando a LE quase sempre, 25% quando a professora solicita e apenas 5% raras vezes. No caso desta pergunta específica, uma das alunas escreveu que a participação na aula de Inglês é diferente da que regista na aula de Espanhol, sendo que nesta última participa com regularidade e na primeira quase nunca participa. Tentámos averiguar o motivo desta discrepância, mas mais adiante refletiremos sobre a mesma, quando fizermos referência às tarefas de observação levadas a cabo na nossa PES.

No que se refere à pergunta número dois, observou-se uma tendência comum nas três turmas, visto que 90% dos alunos disse colocar dúvidas à professora em Português e apenas 10% afirmou fazê-lo na LE. Relativamente à terceira pergunta, 91% dos inquiridos admitiu sentir dificuldades em exprimir-se em LE.

Quanto aos motivos mais apontados pelos alunos das três turmas para o facto de se exprimirem pouco na LE, o mais assinalado foi o medo de dar erros, à semelhança do que ocorreu no estudo de Kalan (1986-1987). O motivo seguinte é o não gostar de falar em público, seguido pelo não se sentir à vontade com a turma, seguido pela dificuldade em explicar as suas ideias tão bem como em Português e, por último, o pouco peso que a EO tem na avaliação final. Por um lado, estes resultados permitem-nos concluir que o medo de errar continua a ser um dos maiores obstáculos à EO, tornando-se imperativo fazer esforços no sentido de mudar a forma como os alunos encaram os erros, conforme recomendava Vásquez (25). Por outro lado, concluímos, tal como Kalan (1981) que a componente afetiva da aprendizagem da LE determina em larga medida o êxito dos alunos, e que ainda há vários alunos motivados apenas pelas classificações que obtêm na disciplina de LE, não encarando estas aulas como aquilo que, do nosso ponto de vista, deveriam ser acima de tudo: uma oportunidade para aprender a falar uma LE que lhes servirá futuramente como ferramenta a nível pessoal e profissional.

Através das respostas dadas às restantes perguntas do questionário, comprovamos que a maioria dos alunos se sente ansiosa quando participa numa atividade de EO, prefere trabalhar a pares ou em grupo (apenas uma pequena percentagem prefere trabalhar individualmente) e elege os jogos didáticos como atividade de EO favorita. Os resultados referentes à última pergunta do questionário permitem-nos concluir que, apesar de toda a transformação que a aula de LE tem vindo a sofrer nos últimos anos no sentido de criar um ambiente de imersão na LE, os

professores ainda utilizam a LM numa série de situações, o que, na nossa opinião, poderá contribuir para o facto de os alunos utilizarem pouco a LE durante a aula, embora pensemos que especificamente no caso das repreensões por comportamentos desajustados seja mais proveitoso utilizar a LM.

Nesta avaliação de diagnóstico, levámos, também, a cabo algumas tarefas de observação. Essas tarefas assumiram, por um lado, um carácter mais livre, na medida em que nos limitámos a tirar notas num caderno sobre determinados comportamentos e situações que observávamos nas aulas das professoras orientadoras, e foram, por outro lado, mais precisas, quando procurámos observar um aspeto específico da aula, tendo-se elaborado, para o efeito, gráficos e grelhas de observação, com um conjunto de parâmetros definidos.

No que diz respeito às tarefas de observação livre, as mesmas foram sempre norteadas pelo conjunto de perguntas que se pode consultar no anexo 2, e podemos afirmar com legitimidade que nos foram bastante úteis, visto que nos permitiram conhecer melhor os alunos da nossa PES, quer do ponto de vista dos seus estilos de aprendizagem, quer no que respeita à sua personalidade e forma como interagem com os colegas da turma.

Dado que nem sempre a observação nos permitia obter as respostas que procurávamos, buscámo-las, muitas vezes, interpelando os próprios alunos, tirando proveito da nossa posição privilegiada como professora estagiária que não seria a responsável pela atribuição das suas classificações finais (algo com os alunos se preocupavam bastante) e com a qual eles podiam, portanto, falar sem qualquer receio. Foi, assim, que conseguimos descobrir o motivo que estava na origem da participação praticamente nula na aula de Inglês de uma das alunas da turma do 11º D, a qual era bastante participativa na aula de Espanhol. Segundo nos explicou a aluna, há uns anos atrás, uma professora de Inglês terá feito comentários em relação à sua pronúncia que a deixou bastante desmotivada. Desde então, a aluna, cujo domínio da língua era bastante limitado, para uma aluna de 11º ano, sentiu-se ainda mais insegura e recusou-se sempre a participar em atividades de EO, porque receava que os colegas fizessem troça dela, tendo interiorizado a ideia de que a sua pronúncia era horrível, pelo facto de possuir algumas características da pronúncia francesa, país onde viveu durante alguns anos. Esta revelação recordou-nos de imediato o que dizem Martínez (141), Arnold e Brown (8-11)

e Kalan (1984) a propósito da importância da auto-estima comunicativa e do papel que o professor desempenha no sentido de procurar atenuar as dificuldades linguísticas dos alunos como fatores condicionadores do desenvolvimento da EO. Recordou-nos igualmente o artigo de Tinjacá e Contreras (31) que a dada altura faz referência às inseguranças da adolescência que estão relacionadas com a imagem do aluno e que bloqueiam a EO. Neste caso, uma aluna, que já de si revelava dificuldades em exprimir-se na LE sem dar erros, tomou a opção de bloquear por completo a sua EO, após escutar os comentários de uma professora, o que nos fez pensar que é necessário mostrar grande sensibilidade ao lidar com alunos desta faixa etária. De notar que, durante as aulas da professora orientadora, assistimos várias vezes às tentativas quer da professora, quer dos colegas no sentido de tentarem convencê-la a participar oralmente, mas sem sucesso. A aluna mostrava-se determinada a remeter-se ao silêncio para sempre, na aula de Inglês, e reagia bastante mal quando insistiam para que ela falasse, mesmo quando a professora ou os colegas recorriam ao humor.

Outro aspeto, na nossa opinião, bastante significativo que ficou registado numa destas tarefas de observação livre foi o comportamento que a grande maioria dos alunos do 8º B revelou, quando teve de fazer uma apresentação oral sobre um tema proposto pela professora orientadora. As apresentações orais tinham de ser realizadas individualmente, em frente à turma, algo que, pelo que observámos, causava grande ansiedade a cerca de 90% da turma. De facto, no questionário que aplicámos, vários alunos do 8º B tinham assinalado o facto de não se sentirem à vontade com a turma como motivo pelo qual não se exprimiam em LE na aula, mas aquilo que pudemos observar na prática foi ainda mais surpreendente numa perspetiva negativa. Isto porque alguns dos alunos mais fluentes e com melhor pronúncia (facto que tínhamos comprovado quando os observámos a responder a questões colocadas pela professora orientadora à turma) gaguejavam, pausavam o seu discurso, parecendo esquecer-se do que queriam dizer, ou eram mesmo incapazes de continuar. Uma aluna recusou-se a fazer a sua apresentação, tendo admitido que não se sentir à vontade para falar perante a turma e também porque já tinha feitos os cálculos e concluído que, devido ao pouco peso da avaliação da EO, o facto de receber um zero não iria interferir com a sua nota final. Mas o caso que mais nos impressionou foi o de um aluno, que sabíamos ter vivido alguns anos num país de língua oficial inglesa, que, provavelmente devido a esse facto,

era um dos mais fluentes e com uma pronúncia excelente, e que foi incapaz de fazer a sua apresentação oral, apesar de tê-la preparado, porque não aguentava a pressão de falar em frente à turma, tendo mesmo acabado em lágrimas quando expôs o motivo à professora orientadora. Estávamos perante um aluno com um elevado grau de proficiência na LE, mas que não era capaz de completar uma tarefa proposta, em virtude do medo de falar perante os colegas. Este caso corrobora a teoria de Kalan (1981) que salienta que a componente afetiva se sobrepõe a tudo o resto no que respeita aos alunos serem bem sucedidos quando comunicam na LE, assim como nos recorda o quão vital é criar um ambiente descontraído para estimular e desenvolver a EO, conforme notam Andreu (2009), Thornbury (1991) e Brown (1986).

Ainda no que se refere às tarefas de observação, levámos a cabo outras, conforme referido anteriormente, de carácter mais específico. Este tipo de tarefas de observação revelou-se especialmente proveitoso, na medida em que nos obrigou a prestar atenção a determinados pormenores de metodologia, planificação e gestão da aula, que serão bastante importantes para nós enquanto futuros docentes e dos quais não conseguimos ter uma perceção tão clara, exceto quando estamos no papel de observadores.

Neste relatório damos como exemplo duas tarefas de observação bastante significativas para o tema que decidimos investigar, as quais foram construídas com base na técnica de observação sugerida por MillRood³ e com base no *European Portfolio for Student Teachers of Languages*⁴. A primeira dessas tarefas (anexo 3) consistiu em avaliar a forma como a professora orientadora interagia com a turma, procurando-se refletir sobre o papel do docente na criação de um clima favorável ao desenvolvimento da EO. Após a realização desta tarefa, pudemos concluir, sem qualquer sombra de dúvida, que o professor desempenha um papel importantíssimo na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da EO, sobretudo devido à forma como reage aos contributos dos alunos, como os incentiva a participar e como propõe atividades diversificadas, capazes de abranger diferentes estilos de aprendizagem.

³ MillRood, Radislav. "Observation Web: A Reflection Technique for Observation". *English Teaching Forum* (2003): 38-40.

⁴ Que pode ser consultado em <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx> (15 de outubro de 2015).

Com a segunda tarefa de observação específica (anexo 4), pretendia-se avaliar o tipo de atividades e de materiais que o professor deve utilizar com vista a promover o desenvolvimento da EO. A realização desta tarefa veio reforçar o que dizem Martínez (158) e García (561) a respeito da relevância de apresentar atividades que permitam aos alunos praticar os tipos de interação existentes nas diversas situações comunicativas que ocorrem no quotidiano, assim como nos lembrou a importância de apresentar aos alunos materiais diversificados que promovam a EO, pois o que sucede muitas vezes é que os docentes repetem quer o tipo de atividades propostas (só sugerem diálogos, por exemplo), quer o tipo de materiais (exemplo: só utilizam canções).

Realizámos, ainda, uma terceira tarefa de observação específica (anexo 5) através da qual se pretendia aferir qual o volume de intervenções orais em LE durante uma unidade didática. No exemplo que escolhemos apresentar neste relatório, conseguimos perceber que existiam alunos do 8º F que no conjunto das seis aulas, que compunham a unidade didática em causa, conseguiam permanecer quatro aulas sem proferir uma única palavra em LE. Considerámos bastante curioso, após a realização desta tarefa, constatar que um dos alunos que se mantinha em silêncio era um dos melhores alunos da turma, não só a nível do conhecimento da própria língua como também no que respeitava à pronúncia e entoação. Perante estes factos, concluímos, por um lado, que é necessário estarmos atentos aos alunos que se mantêm mais calados e encorajá-los a participar, pois de outro modo eles não o farão espontaneamente. Por outro lado, o silêncio por parte de alguns alunos parece estar relacionado não com a falta de conhecimento ou de ferramentas linguísticas, mas antes com a personalidade dos mesmos, como alertam aliás Harmer (345), Alonso (153) e Arnold e Brown (11).

Por fim, a nossa avaliação inicial terminou com algumas aulas de diagnóstico. Estas aulas possibilitaram-nos quebrar o gelo com as turmas e abrir caminho a uma intervenção mais proveitosa, dado que, antes das mesmas, alguns alunos ainda não aceitavam muito bem a nossa presença dentro da sala de aula. Além disso, permitiram-nos tomar contacto direto com o ritmo de cada turma e perceber o que era necessário ajustar para podermos intervir de forma mais eficaz, de forma a concretizar os objetivos da nossa investigação.

Da experiência que tivemos com estas aulas de diagnóstico, destacamos algo que já tínhamos constatado, quando observámos a professora orientadora de Inglês a

lecionar ao 8º B, e que efetivamente comprovámos na prática. As turmas de 8º ano só têm dois blocos de 45 minutos de Inglês por semana, o que limita bastante a dinâmica de cada aula e as atividades que se podem implementar, na medida em que, se considerarmos que os alunos levam cerca de 10-15 minutos a entrar na sala e a acalmar, dispomos apenas de 30 minutos de aula (que nos dias em que a turma estava mais agitada se reduziam a 25 minutos). Torna-se, portanto, impossível, como acabámos por confirmar na primeira aula de diagnóstico, propor uma atividade de EO, que requeira uma pequena preparação em grupo, e apresentar o produto final na mesma aula. Este pormenor levanta alguns problemas, se pensarmos nas recomendações de Spratt, Pulverness e Williams (49-50), pois ao separarmos a preparação da atividade e a concretização da mesma, quebramos, na nossa opinião e com base na nossa experiência, o ritmo da aula e prejudicamos o desempenho dos alunos, visto que o intervalo entre as duas aulas é o suficiente para os alunos não se recordarem de algum vocabulário e do que tinham de fazer, esquecerem-se de trazer os materiais de apoio e perderem o entusiasmo que tinham adquirido, aquando da preparação.

3. 3. 2 Primeira Intervenção Pedagógica: descrição e avaliação das estratégias aplicadas

Partindo dos pressupostos teóricos apresentados nos Capítulos I e II, tendo em conta as recomendações feitas pelas professoras orientadoras nas nossas reuniões semanais e tendo em consideração a reflexão que fizemos sobre os dados recolhidos na avaliação de diagnóstico, procedemos à elaboração da primeira intervenção pedagógica supervisionada. A planificação da mesma caracterizou-se pelo delineamento de estratégias e pela construção de materiais pedagógicos adequados às características dos grupos e em conformidade com as planificações anuais das disciplinas. Devido às limitações do presente relatório, não iremos descrever todas as atividades realizadas, optando por uma seleção que nos parece mais representativa e que nos forneceu elementos relevantes para responder à pergunta que motivou este estudo.

A primeira intervenção pedagógica foi realizada no 2º período, quando lecionámos Inglês ao 8º B e Espanhol ao 8º F e ao 11º D. Seguindo as recomendações de Andreu (209), Thornbury (91) e Brown (269), procurámos criar nas três turmas um

ambiente descontraído e de confiança, onde os alunos se sentissem confortáveis para se exprimirem em LE. Contudo, apesar dos nossos esforços nesse sentido, uma das conclusões a que chegámos nesta primeira intervenção pedagógica foi a de que não é possível criar uma aula perfeita que seja do agrado de todos os alunos, visto que haverá sempre algum aluno que participa muito pouco nas atividades propostas ou que não participa de todo.

Começamos por refletir sobre a aula de dia 1 de fevereiro de 2016 (anexo 6) lecionada ao 8º B. Esta foi a primeira aula da unidade didática sobre o meio ambiente, que nos pareceu interessante trabalhar com os alunos, pelo facto de lhes permitir mobilizar conhecimentos de outras disciplinas e também para podermos contribuir para a exposição da biblioteca intitulada “Be green” (anexo 8). Visto tratar-se de uma aula de introdução a uma nova unidade, começámos por explorar uma imagem (anexo 7) que tinha como objetivo despertar o interesse dos alunos para o tema, assim como relembrar/ativar algum vocabulário do campo lexical em causa. Vários alunos puseram o braço no ar para falarem sobre a imagem, mas estes eram os que já tínhamos identificado, aquando das nossas tarefas de observação, como os mais participativos, motivo pelo qual tentámos encorajar outros alunos a falar, ainda que sem grande êxito.

Seguidamente, pusemos em prática a sugestão de Harmer (347) e de Tinjacá e Contreras (36) ao criarmos oportunidades para os alunos discutirem um tópico com o colega do lado e só depois exporem a sua opinião perante o resto da turma, mas esta estratégia não resultou muito bem do ponto de vista do cumprimento da planificação, na medida em que esta turma era bastante numerosa (29 alunos) e se agitava facilmente com tarefas deste género, sendo difícil restabelecer a ordem. Assim, perdemos mais tempo do que o previsto na primeira atividade, na qual tinham de elaborar uma lista dos problemas ambientais que conheciam com o colega do lado, motivo pelo qual optámos por não mostrar o trailer do filme *An inconvenient truth*, que tinha como objetivo promover mais uma discussão a pares. Tal como já tínhamos experienciado na aula de diagnóstico, voltámos a sentir a pressão da duração tão limitada do tempo útil de aula (cerca de 30 minutos), a qual, além de nos ter causado alguma frustração, permitiu-nos concluir que em aulas com esta duração a nossa planificação teria de incluir menos tarefas/atividades, sobretudo para podermos realizar atividades de EO com maior frequência.

Por fim, após os alunos terem consolidado o vocabulário novo através da realização de alguns exercícios da versão interativa do manual e do seu próprio manual, teve lugar uma atividade lúdica, que foi, também, realizada em pares, como a maioria das atividades propostas nesta aula. Propusemos, pois, que cada par levantasse o braço sempre que soubesse a resposta à pergunta de um quiz sobre problemas ambientais e o par que respondesse a mais perguntas de forma correta ganhava o desafio. Esta atividade visava, sobretudo, levar os alunos a praticar a pronúncia e a entoação do vocabulário introduzido nesta aula. Durante o transcorrer da mesma, foi notório que os alunos estavam bastante entusiasmados e que a grande maioria queria participar e ganhar, corroborando a teoria de Tinjacá e Contreras (27), segundo a qual a utilização de jogos constitui uma estratégia bem aceite pelos alunos para criar um ambiente propício ao desenvolvimento da EO, visto que não existe tanta preocupação com a possibilidade de cometer erros. De notar, contudo, que alguns alunos tomaram a opção de não participar (no caso específico de uma aluna, sabemos que tinha enraizada a ideia de que não sabe falar Inglês) e que outros se sentiram frustrados por não poderem participar tanto quanto gostariam. Esta última é uma limitação inerente às turmas numerosas que, apesar dos nossos esforços para seguir as recomendações de Harmer (125-126), parece ser, na nossa opinião, dificilmente ultrapassável, a não ser talvez nos casos em que a duração das aulas seja superior a 45 minutos. Ainda assim, a professora orientadora considerou que fizemos uma gestão adequada das diversas intervenções, procurando garantir que todos tinham o seu espaço, e comentou que com a experiência dos anos a gestão e planificação dos 45 minutos de aula se tornaria mais fácil.

Ainda que não possamos analisar neste relatório toda a unidade didática lecionada ao 8º B, existem dois aspetos observados, ao longo da mesma, que queremos destacar. Em primeiro lugar, a necessidade que os alunos tinham de se certificar que as suas respostas estavam corretas, antes de as dizerem perante a turma, sendo notório o medo de cometer erros em frente aos seus pares. Seguindo as recomendações de Ribas e D'Aquino (15-33), fizemos um esforço contínuo para desmistificar o conceito de erro, mas constatámos que era difícil mudar, em tão pouco tempo, a forma como os alunos encaravam o erro. Em segundo lugar, ao longo da leção desta unidade didática, pudemos experienciar a pressão de ter de cumprir o programa estabelecido pelo Ministério da Educação, que condicionou, sem sombra de dúvida, o tempo de aula

dedicado às atividades de EO, sobretudo tendo em conta que as turmas de Inglês de 8º ano dispõem apenas de dois blocos semanais de 45 minutos de aula.

Por sua vez, a aula de Espanhol lecionada ao 8º F que daremos como exemplo (anexo 9) teve a duração de 90 minutos, visto que, contrariamente ao que acontece no caso da disciplina de Inglês, para os alunos de 8º ano a carga semanal de Espanhol é um bloco de 90 minutos e um de 45. Este foi um pormenor que fez toda a diferença do ponto de vista da gestão da planificação das aulas e do desempenho dos alunos a nível da EO. Isto porque, contrariamente ao que acontecia nas aulas de Inglês do 8º B, nas aulas de 90 minutos do 8º F tivemos a oportunidade de programar as atividades de EO como sugerem Spratt, Pulverness e Williams (49-50). Assim, nesta aula que damos como exemplo, pertencente à unidade didática *Buena estancia*, demos continuidade à aula anterior, que tinha terminado com a redação de um anúncio de aluguer de casa para férias. Pedimos, portanto, aos alunos para, em pares, escolherem, de entre os anúncios afixados na parede, a casa onde gostariam de passar férias e porquê. Mais uma vez apostamos na estratégia de Harmer (347) e de Tinjacá e Contreras (36) e nesta turma funcionou bastante bem, apesar de termos notado que, no caso de certos pares, apenas um dos elementos falava. Seguidamente fizemos uma *lluvia de ideas* para introduzir o vocabulário dos tipos de alojamento e propusemos a realização de alguns exercícios do manual para os alunos praticarem o vocabulário relacionado com os serviços disponibilizados em hotéis e outros tipos de alojamento. Durante a correção destes exercícios, procurámos incentivar a participação dos alunos que, de acordo com a tarefa de observação que levámos a cabo na avaliação de diagnóstico, tinham tendência a permanecer calados.

Visto ter em conta fins comunicativos reais, considerámos adequada e interessante a atividade de EO proposta pelo manual (*Ahora Español 2*), que consistia num *juego de rol*⁵ para reservar um quarto num hotel, e decidimos trabalhá-la com a turma. Contudo, enriquecemo-la com materiais autênticos, tendo disponibilizado a cada grupo informações sobre hotéis reais, retiradas do site mundialmente conhecido para efetuar reservas *online* www.booking.com (no anexo 10 temos um exemplo de uma dessas fichas informativas), na versão espanhola. Antes porém de termos dado aos

⁵ De acordo com a definição de Pinilla Gómez (892).

alunos algum tempo para a preparação desta atividade de EO, propusemos a realização de um exercício do *Cuaderno de Actividades* que apresentava precisamente um modelo de um diálogo entre o rececionista do hotel e o cliente, que os alunos tinham de completar com a informação em falta. Este tipo de exercícios, em que se fornece o *input* que os alunos necessitam para atingirem o objetivo da atividade proposta, provou-se, de facto, vital em níveis iniciais (como era o caso), para aumentar a autoestima comunicativa e reduzir a “foreign language classroom anxiety”, conforme sublinhavam Rangel (86) e Giovanni *et al.* (64), pois os alunos revelaram-se mais confiantes na preparação da atividade por terem um modelo que podiam seguir.

À semelhança do que observámos nas aulas da professora orientadora e por ter sido uma estratégia que nos pareceu funcionar bem com este grupo, decidimos propor aos alunos que representassem o *juego de rol* perante a turma sem a ajuda do texto escrito, ou seja, cada aluno teria de memorizar as suas falas. Para atenuar o medo de falar em público e a timidez dos alunos mais introvertidos, e também numa tentativa de recriar o ambiente da situação contemplada pelo *juego de rol*, colocámos uma mesa e três cadeiras, em frente à turma, mas a mesa foi colocada de lado, de modo a que os alunos não tivessem de lidar com os olhares dos restantes colegas, quando estivessem a representar. Isto porque um dos comentários mais frequentes feitos pelos alunos que se recusavam a participar em atividades de EO que exigissem exposição perante a turma era: “fico muito nervoso/a quando vejo tantos olhos a olhar para mim”.

No geral, o balanço desta atividade foi bastante positivo e podemos afirmar de forma lícita que foi bem sucedida, visto que a maioria dos grupos desenvolveu esta atividade dramática fazendo um uso criativo dos elementos que lhe tinham sido fornecidos, garantindo uma participação equilibrada por parte de todos os elementos (exceto num grupo) e representando com alguma fluência e de forma mais ou menos natural (nalguns casos os nervos bloqueavam claramente essa naturalidade). Realizámos uma avaliação formativa desta atividade através da grelha que criámos para o efeito (anexo 11) e fornecemos *feedback* aos alunos no final da mesma, apontando não só os aspetos que necessitavam de ser melhorados, mas elogiando também os aspetos nos quais os alunos tinham revelado um bom desempenho, seguindo as recomendações de Giovanni *et al.* (62) e Harmer (275). Relembrámos igualmente os alunos que esta atividade não seria objeto de avaliação sumativa e que se destinava apenas a exercitar a

sua EO. Quanto à correção, neste caso pareceu-nos mais benéfico e lógico tomar nota dos erros de cada aluno e apresentá-los no final à turma, sem identificar quem os tinha feito, numa tentativa de alertar os alunos para os seus erros mais frequentes.

Contudo, apesar de no geral a atividade ter sido um sucesso, há a registar dois aspetos menos positivos. O primeiro tem que ver com o facto de dois dos grupos não terem apresentado à turma o *juego de rol*. Ambos os grupos pediram ajuda, na fase de preparação, porque não tinham entendido as instruções da atividade, mas, mesmo depois e lhas termos repetido na LM, não prepararam o texto para ser representado. Neste caso específico pareceu-nos que os grupos em causa se motivavam apenas quando se tratava de atividades/tarefas que sabiam ser objeto de avaliação sumativa, a julgar por comportamentos semelhantes que tinham apresentado nas aulas da professora orientadora. O outro aspeto menos positivo da atividade teve que ver com a nossa gestão do tempo. Inicialmente tínhamos previsto apenas 20 minutos para a elaboração do texto a ser representado e para os ensaios, atribuindo 25 minutos ao total das representações. Contudo, pelo facto de alguns grupos terem solicitado mais tempo para se prepararem e também em virtude dos tempos de transição entre as representações, tivemos de adiar a representação de alguns grupos para a aula seguinte.

Por último, ainda nesta primeira intervenção pedagógica, lecionámos duas aulas de Espanhol ao 11º D, as quais serviram de ponte entre a unidade didática sobre o mundo do trabalho e a unidade didática intitulada *Ciudadanos europeos*, que incidia sobre o conceito de cidadania europeia. Decidimos, portanto, usar a comédia espanhola *Perdiendo el norte* (2015), que retrata dois jovens espanhóis que emigram para a Alemanha, como ponto de partida para explorar algumas questões relacionadas com o que significa trabalhar no espaço da União Europeia, assim como questões do foro da própria língua espanhola, nomeadamente as expressões coloquiais, nas quais o filme é riquíssimo.

Na primeira aula (anexo 12), antes da projeção do filme, realizámos algumas pré-atividades que visavam motivar os alunos para o tema do filme e relembrar, também, algum vocabulário que iriam encontrar no mesmo. Essas pré-atividades foram realizadas oralmente e incluíram a exploração do cartaz do filme e um exercício de verdadeiro/falso (anexo 14) sobre o possível enredo do mesmo, que os alunos teriam de corrigir, após o visionamento. Os alunos reagiram de forma positiva às atividades

propostas, nas quais participaram ativamente. Pareceu-nos que o facto de se tratar de um filme bastante recente, com atores reconhecidos por alguns dos alunos e sobre um tema tão atual (a emigração por falta de emprego no próprio país) contribuiu, em larga medida, para motivar os alunos.

Na segunda aula (anexo 13), os alunos viram o resto do filme, pois não tinha sido possível vê-lo na totalidade em apenas uma aula, devido às pré-atividades, e realizaram a ficha que elaborámos sobre o mesmo (anexo 14). Nesta ficha explorámos algumas expressões coloquiais, que as personagens de *Perdiendo el norte* usam à semelhança de qualquer jovem espanhol. Pareceu-nos relevante familiarizar os alunos com estas expressões, pois os manuais tendem a não incluí-las e, estando já num nível avançado da língua, os alunos deveriam compreendê-las e incorporar algumas delas no seu discurso, para poderem interagir de forma natural com um/a nativo/a de língua espanhola. O exercício sobre as expressões coloquiais foi construído através da transcrição de algumas das falas das personagens, propondo-se três opções para o possível significado da expressão realçada a negrito. A maioria das opções correspondia a outras expressões coloquiais, procurando-se não só adequar o nível do exercício ao nível de proficiência na língua, que alunos de 11º ano deveriam ter, mas também encorajar discussões orais sobre o possível significado de cada expressão, aquando da correção, obrigando os alunos a exprimirem-se mais em LE e não a limitarem-se a responder “a)” ou “b)”, como é frequente suceder em exercícios deste género. Na segunda parte da ficha, apresentámos alguns tópicos que os alunos tinham de discutir com o colega do lado e depois partilhar com a turma. Estes exercícios pretendiam fazer com que os alunos partilhassem as suas opiniões pessoais, de forma justificada, e que discutissem alguns conceitos do âmbito laboral. Estes exercícios para estimular a EO foram bem aceites pela turma, mas no caso, por exemplo, da metáfora desportiva para caracterizar a União Europeia (anexo 14, exercício 4.1) foram poucos os pares que se pronunciaram sobre o assunto, parecendo-nos que talvez não tenhamos sido suficientemente claros relativamente ao que se pretendia ou que o tempo, que disponibilizámos para pensarem, não tivesse sido suficiente. Nesta ficha propusemos igualmente um exercício de compreensão oral (competência que sabemos estar intimamente ligada à EO) que tinha por base um vídeo com os atores do filme a darem conselhos a futuros emigrantes. A julgar pelas reações dos alunos, vídeo foi bastante apreciado, porque tiveram

oportunidade de verem os atores fora do contexto do filme, algo que normalmente interessa aos jovens desta faixa etária e que, por isso, funcionou como fator de motivação. Assim sendo, pensamos ter cumprido com os requisitos para as atividades que, segundo Giovanni *et al.* (61-62), promovem o desenvolvimento da EO, propondo atividades significativas, próximas da realidade do aluno e abertas.

3. 3. 3 Segunda Intervenção Pedagógica: descrição e avaliação das estratégias aplicadas

Após a avaliação das estratégias aplicadas na primeira intervenção pedagógica, concretizada através da observação das atividades propostas e respetivo desempenho dos alunos, através do *feedback* fornecido pelas professoras orientadoras, enquanto observadoras diretas, e através das nossas reflexões sobre as aulas, enquanto observadoras participantes, demos início à segunda intervenção pedagógica, que decorreu nos meses de abril e maio, quando lecionámos Inglês ao 8º B e Inglês e Espanhol ao 11º D. Em virtude dos condicionalismos da nossa PES, nesta segunda intervenção não foi possível lecionar Espanhol ao 8º F.

No que diz respeito ao 8º B, as duas aulas que daremos como exemplo (anexo 15 e anexo 17) foram lecionadas numa altura em que a professora orientadora já tinha cumprido o programa da disciplina e, por isso, tivemos maior liberdade para seleccionar os materiais e as atividades. Neste nível de ensino da língua inglesa é comum os professores trabalharem a chamada *extensive reading*, após terem terminado o programa. Decidimos, portanto, fazer da *extensive reading* o nosso ponto de partida e começámos por analisar o texto proposto pelo manual adotado (*Swoosh 8º ano*), o qual por se tratar de uma história criada para o efeito (e não de um texto literário autêntico) e por abordar o tema dos filhos de pais separados (um tema algo delicado para tratar naquela turma), optámos por não utilizar. Pareceu-nos, pois, mais adequado trabalhar com os alunos um conto de J.K. Rowling intitulado “The Tale of the Three Brothers”, visto que, na fase inicial da PES, quando desempenhávamos o papel de observadoras, nos apercebemos que a maioria dos alunos da turma era fã da escritora. Esta revelou-se, sem dúvida, uma ótima escolha, dado que os alunos adoraram a ideia de trabalhar este conto.

A primeira aula (anexo 15) serviu de introdução ao conto. Começámos por projetar um diapositivo onde se podiam ver três objetos importantes que apareciam no texto e pedimos aos alunos que, a pares, discutissem a possível finalidade dos mesmos na história narrada. Vários pares deram as suas contribuições (alguns deles encorajados por nós) e, à semelhança do que tinha sucedido em outras atividades deste género, a turma ficou bastante agitada, sendo necessário alguns minutos para acalmá-la. Contudo, pensamos que, pelo facto de estarem bastante motivados, esta agitação não pode ser considerada negativa e salientamos que, provavelmente devido ao facto de a nossa relação com a turma ser, nesta altura, mais sólida (pois estávamos no final do 3º período), tivemos maior facilidade em restabelecer a ordem e em prosseguir com a atividade seguinte. Propusemos, então, a realização de uma ficha (anexo 16) que incluía um excerto do conto, um exercício para compreensão do vocabulário desconhecido e uma atividade escrita, na qual os alunos tinham de continuar a história e imaginar o que sucedia a cada um dos três irmãos. Para a realização da tarefa escrita, os alunos trabalharam em grupo e elegeram um porta-voz para ler a sua versão do final da história na aula seguinte. A eleição de um porta-voz para ler a história teve como objetivo não expor os alunos mais tímidos, mas, ainda assim, a leitura do texto era feita com todo o grupo em frente à turma, procurando-se estimular o espírito de equipa e levar os alunos mais introvertidos a sentirem-se pouco a pouco mais à vontade naquele espaço perante os olhares dos colegas. Antes da leitura, tivemos, também, o cuidado de corrigir os erros dos textos produzidos pelos alunos, adotando as estratégias sugeridas por Harmer (346-347) e Tinjacá e Contreras (31-36) e de modo a garantir que os alunos se sentissem mais tranquilos, dado o medo de errar em frente aos colegas, que a grande maioria tinha revelado na primeira intervenção pedagógica.

Na aula seguinte (anexo 17), após a leitura dos textos, propusemos aos alunos que dramatizassem o final original da história. Cada grupo recebia um parágrafo (anexo 18) onde se descrevia o que tinha acontecido a um dos irmãos e, a partir do mesmo, os alunos tinham de escrever um guião para o dramatizarem perante a turma, de modo a que os colegas pudessem tomar conhecimento do que tinha acontecido a cada um dos irmãos no final do conto. Dado existirem 29 alunos nesta turma, mais do que um grupo teve de dramatizar a mesma cena, o que representou um incentivo à

criatividade, visto que no final das dramatizações os colegas poderiam votar na que considerassem mais bem conseguida. Uma vez que esta atividade de EO implicava uma grande exposição perante a turma, facto que não agradava à maioria dos alunos, como já tínhamos comprovado, pensámos que talvez não se registasse muita adesão à mesma. Contudo, pareceu-nos que o facto de estarem muito entusiasmados com o conto contribuiu para que a grande maioria dos grupos se empenhasse em dar o seu melhor. Ainda assim, houve dois grupos relutantes em participar: um deles constituído pelos alunos com nível 2 no 1º e 2º períodos do ano letivo, que nas aulas da professora orientadora revelavam sempre uma atitude de desinteresse; do outro faziam parte alunos com boa proficiência na língua, mas que não gostavam de se expor perante a turma e por isso se recusaram a participar, mesmo apesar dos nossos esforços e incentivos. Apesar disso, a atividade foi bem sucedida, na medida em que permitiu a alguns alunos com mais dificuldades linguísticas dizerem as suas falas de forma quase natural, corroborando a teoria de Harmer (347) a respeito da importância de dar tempo aos alunos para ensaiarem. Observámos, também, que o facto de os alunos trabalharem em grupo fê-los sentir-se menos inibidos perante a turma, tendo-se constatado a existência de um espírito de entreajuda no seio de cada grupo.

A aula de Espanhol lecionada ao 11º D que daremos como exemplo (anexo 19) foi a primeira aula da unidade didática designada *La ciudad* e tinha como objetivo primordial abordar os problemas comuns às grandes cidades. Visto que os alunos iriam realizar uma visita de estudo a Barcelona, a nossa professora orientadora sugeriu-nos que falássemos sobre os problemas dessa cidade específica e concordámos em fazê-lo, pensando ser mais motivante para os alunos falar de uma cidade que iriam conhecer em breve e que seria certamente do seu interesse pessoal. Pesquisámos, portanto, alguns artigos do jornal *La vanguardia* e encontramos quatro (exemplo no anexo 20) que permitiram criar as bases para uma atividade de EO que se realizaria no final da aula. Através dessa atividade pretendíamos, por um lado, conforme sugere Kremers (463), dar aos alunos uma motivação intrínseca/extrínseca para falar e, por outro, aplicar o modelo de aula baseado no estudo de casos reais, proposto por Monreal e Peña (1190-1191). Assim, propusemos que dois grupos realizassem uma simulação de uma reunião entre os representantes da Câmara Municipal de Barcelona e a Associação de Amigos do Paseo de la Gracia, e que os outros dois grupos simulassem

uma reunião entre os representantes da Câmara Municipal de Barcelona e a Assembleia de Bairros por um Turismo Sustentável. Os problemas que os alunos teriam de debater em cada uma das reuniões eram reais e estavam descritos nos artigos de jornal que tínhamos trabalhado no início da aula. Ainda assim, decidimos fornecer aos alunos que se queixavam à Câmara uns cartões (anexo 21) que continham a lista de possíveis queixas e expressões que poderiam utilizar para se queixarem. Por sua vez, aos alunos que representavam a Câmara foram entregues cartões com possíveis soluções para os problemas apresentados pelos queixosos. Apesar de os artigos de jornal conterem todas as informações que necessitavam, por uma questão de tempo e também por estarmos cientes da dificuldade que esta atividade poderia representar para os alunos (era a primeira vez que faziam uma simulação deste tipo), optámos por resumir as ideias principais nesses cartões para que os alunos as pudessem consultar com facilidade durante a simulação, numa tentativa de diminuir os seus níveis de ansiedade e frustração. Consideramos que esta atividade funcionou muito bem e a professora orientadora concordou connosco. Os alunos foram bastante participativos, incluindo aqueles com maiores dificuldades linguísticas, os quais levaram bastante a sério o seu papel, tendo revelado boa fluência e entoação, apesar de algumas incorreções gramaticais. De notar o caso de uma aluna que teve grandes dificuldades em interagir espontaneamente com os colegas, mesmo apesar de ter tido tempo suficiente para preparar alguns argumentos e de ter ao seu dispor os cartões de apoio à simulação. Durante as nossas tarefas de observação livre, já tínhamos verificado que esta aluna, apesar de alcançar muito bons resultados nos testes escritos, registava um fraco desenvolvimento da EO e, ao longo das aulas que lecionámos, quer de Espanhol, quer de Inglês como veremos, era notória a sua ansiedade sempre que anunciávamos a realização de uma atividade de EO, sentindo-se claramente mais confortável com exercícios do foro gramatical.

Por último, refletiremos sobre três aulas de Inglês lecionadas ao 11º D ao longo da unidade didática sobre o mundo do trabalho. A primeira aula que daremos como exemplo (anexo 22) serviu de introdução à unidade didática e era composta por uma sequência de atividades que visavam manter os alunos o mais ativos possível, dado termos verificado, aquando da observação das aulas da professora orientadora, que eles tendiam a estar pouco atentos pelo facto de a aula ter início às 8:30 da manhã.

Esta primeira aula centrava-se no conceito de *Gap Year* e uma das primeiras atividades de EO que propusemos e que funcionou bastante bem foi a entrevista a três colegas da turma. Cada aluno tinha de entrevistar três colegas e registar a sua opinião sobre as vantagens e desvantagens de fazer um *Gap Year*. Tendo em conta que àquela hora da manhã os alunos se encontravam habitualmente muito pouco dinâmicos, ficámos bastante surpreendidas com a adesão entusiasta a esta atividade, visto que prontamente se levantaram e circularam pela sala a entrevistar os colegas. Também verificámos que os alunos que tinham mais dificuldades em expressar a sua opinião na LE eram ajudados por alguns dos colegas de turma. No final desta aula, propusemos um debate que tinha como ponto de partida a afirmação “A gap year is useful for students who are not ready for university, but not a good idea for those who are” sobre a qual os alunos deveriam manifestar-se, a pares, contra ou a favor. Contudo, para tornar o debate mais desafiante e também para apelar às suas capacidades de argumentação, fornecemos a cada par um cartão (anexo 23) com o ponto de vista que tinham de defender como se fosse realmente seu e demos-lhes tempo para preparem a sua intervenção. Ao longo do debate, adotámos a estratégia sugerida por Harmer (347-348) e, por isso, assumimo-nos como participantes desta atividade de EO, realizando algumas intervenções no sentido de assegurar a continuidade da mesma, estabelecendo pontes entre os contributos dos vários pares. Pelo que pudemos observar e conformou salientou a professora orientadora, o debate funcionou bastante bem, tendo-se garantido a participação da quase totalidade da turma. À semelhança do que ocorrera na simulação proposta na aula de espanhol, alguns dos alunos com maiores dificuldades linguísticas participaram ativamente e expuseram os seus argumentos sem medo, apesar das incorreções gramaticais, motivo pelo qual fazemos um balanço bastante positivo desta atividade. Ainda assim, a aluna que tínhamos identificado na avaliação de diagnóstico como aquela que se recusava a falar nas aulas de Inglês manteve a sua postura silenciosa e a aluna que apenas se sentia confortável com exercícios de gramática desculpou-se com dores de garganta para não participar, facto que confirmou mais uma vez o seu receio de se constituir como participante numa atividade de EO em LE de cariz mais espontâneo.

A segunda aula de Inglês que daremos como exemplo (anexo 24) teve como objetivo primordial abordar o tema do mundo do trabalho tendo em conta fins reais

de comunicação. Toda a aula foi, portanto, construída de modo a preparar os alunos para um *role-play* de uma entrevista de trabalho, visto que, dentro de um ano, vários dos alunos da turma iriam integrar o mercado de trabalho. De notar que esta foi uma das aulas que pensamos ter sido melhor planeada no sentido de maximizar o desenvolvimento da EO em LE, tendo-se aperfeiçoado as nossas planificações com base nas conclusões a que chegámos aquando da primeira intervenção pedagógica.

Deste modo, nos primeiros trinta minutos da aula, os alunos tiveram de realizar um conjunto de tarefas oralmente e a pares e receberam depois um modelo de uma entrevista (anexo 25) para completarem com a informação em falta. Seguidamente, trabalhámos com eles um artigo sobre os comportamentos a ter e a evitar numa entrevista de trabalho também de forma a promover a EO. Assim, cada par recebia apenas um excerto do artigo com algumas recomendações (anexo 26) que tinha de resumir e expor oralmente, de preferência sem ler, perante o resto da turma. Os restantes colegas tinham uma ficha (anexo 27) que tinham de completar com as informações providenciadas por cada par. A atividade não foi tão bem sucedida como gostaríamos, pelo facto de a maioria dos alunos ter lido o seu texto, em vez de tentar falar de forma espontânea, e de alguns alunos não terem registado por escrito a informação que recebiam dos colegas na ficha para o efeito. Concluímos, por isso, que em casos como este é necessário reforçar a obrigatoriedade de cumprir com as instruções dadas pela professora e inclusivamente relembrar a importância deste tipo de atividades para a avaliação da participação oral, pois, como já tínhamos constatado quer na avaliação de diagnóstico, quer na primeira intervenção pedagógica, a maioria dos alunos realizava as atividades/tarefas conforme tinham ou não influência na nota da disciplina. No que diz respeito ao *role-play* da entrevista de trabalho, os alunos receberam cartões com algumas orientações (anexo 28) e podemos afirmar categoricamente que foi um êxito. Todos os grupos escreverão um guião, esclarecendo connosco algumas dúvidas ao longo do processo de redação, e ensaiaram repetidamente as suas falas. Assim sendo, o produto final, representado perante os colegas, correspondeu a um momento de EO em LE bastante semelhante a uma situação real, tendo os alunos revelado um bom domínio tanto dos aspetos linguísticos (Bordón 99), como dos aspetos extralinguísticos (Thornbury 11; Pinilla Gómez 884). Destacamos, também, como elemento positivo o facto de os alunos terem aplicado no

seu *role-play* todos os conhecimentos adquiridos, ao longo da aula, sobre as entrevistas de trabalho (os quais afirmaram serem de grande utilidade para o seu futuro) e o facto de ter sido evidente que se divertiram ao realizar esta atividade, tendo inclusivamente solicitado autorização para gravarem a sua prestação, da qual estavam claramente orgulhosos. Após a realização desta aula, ao compararmos a forma como os alunos se comportaram nas duas principais atividades de EO propostas, nomeadamente a expositiva (sobre o artigo) e a interativa (*role-play*), comprovámos os benefícios da interação aluno-aluno para o desenvolvimento da EO, conforme defende Pinilla Gómez (889).

Por último, teceremos alguns comentários sobre a aula de Inglês lecionada ao 11º D no dia 24 de maio (anexo 29). A atividade de EO proposta nesta aula foi também um *role-play*, à semelhança do sucedido na aula anteriormente descrita, e os alunos tinham adquirido igualmente conhecimentos que tinham de aplicar, bem como orientações que tinham de seguir (anexo 30). A diferença entre os dois *role-plays* residia essencialmente no facto de que, no caso deste, os alunos iriam receber uma classificação pelo seu desempenho, a qual seria atribuída pela professora orientadora. Este pormenor teve duas consequências nos *role-plays* representados. Por um lado, foi notório que os alunos estavam menos descontraídos do que tinham estado no *role-play* da entrevista de trabalho, e, por outro, evidenciou-se, no geral, um maior rigor, concentração e empenho nas suas prestações (exceto no caso de duas alunas que tinham falas muito curtas e que inclusivamente leram algumas delas). Estes comportamentos por parte dos alunos corroboraram uma vez mais o que já tínhamos constatado a respeito do peso da avaliação como fator motivacional, visto que os alunos tendem a encarar com maior responsabilidade (e também receio) as atividades/tarefas que sabem ser objeto de avaliação. De notar que inclusivamente a aluna, que durante todo o ano letivo se recusou a participar nas aulas de Inglês, concordou em integrar um grupo e em representar o seu papel no *role-play* por estar em risco de não transitar para o ano seguinte.

No final da segunda intervenção pedagógica, pedimos aos alunos do 11º D que dessem a sua opinião sobre os aspetos positivos e negativos das aulas lecionadas, escrevendo um comentário numa folha de papel, de forma anónima (anexo 31). Ao analisarmos os referidos comentários, observávamos que a maioria dos alunos utiliza o

adjetivo “dinâmicas” para classificar as aulas e um dos alunos refere inclusivamente ter gostado bastante da “vertente que promovia a oralidade”, porque tornava as aulas mais interessantes. Além disso, quase todos os alunos admitem terem apreciado bastante os *role-plays* e outras atividades interativas em que, além de poderem trabalhar com os colegas, podiam dar a sua opinião pessoal, comprovando-se que os alunos respondem melhor a atividades que impliquem interação aluno-aluno e que contemplem temas do seu interesse pessoal e sobre os quais possam opinar. Um dos alunos salienta, também, um aspeto muito positivo a respeito dos benefícios dos *role-plays*, afirmando: “Gostei muito da ideia dos *role-plays* porque a professora conseguiu pôr toda a gente a trabalhar, mesmo aqueles que têm mais dificuldade na disciplina”. Este último comentário veio comprovar o que já tínhamos constatado enquanto observadoras participantes, nomeadamente que mesmo os alunos com dificuldades linguísticas conseguiram participar e disfrutar das atividades de EO, garantindo-se uma participação equilibrada por parte de quase todos os alunos (nas três turmas tivemos sempre exceções, como vimos anteriormente).

CONCLUSÃO

O estudo que levámos a cabo, baseado na PES realizada na Escola Secundária com 3.º Ciclo Poeta Joaquim Serra, teve como objetivo responder à questão de investigação ‘que estratégias se revelam eficazes no desenvolvimento da EO na aula de LE?’. Para tal, procurou-se identificar os fatores que condicionavam o desenvolvimento da EO em LE dos alunos e pôr em prática estratégias, propostas por especialistas, que permitissem aperfeiçoar essa competência.

Apesar de os condicionamentos da nossa PES não nos terem permitido realizar um estudo tão aprofundado quanto seria necessário, a partir dos dados recolhidos nas várias fases desta investigação-ação chegámos a um conjunto de conclusões importantes acerca das estratégias implementadas e da sua eficácia.

Embora não seja possível criar uma aula perfeita que seja do agrado de todos os alunos, a criação de um ambiente descontraído e de confiança é fundamental para que os alunos se sintam confortáveis para se exprimirem em LE, constituindo, por isso, uma estratégia de base. O docente desempenha um papel importantíssimo a este respeito, visto que a forma como conduz as aulas, dá as instruções e assegura a continuidade das atividades se revela determinante para motivar os alunos a exprimirem-se oralmente em LE.

Por sua vez, a realização de atividades de EO com regularidade assume igualmente uma importância vital, tendo-se comprovado a eficácia desta estratégia sobretudo através da evolução positiva registada a nível do desenvolvimento da EO em LE nos alunos do 11º D (reconhecida pelas professoras orientadoras), aos quais tivemos oportunidade de lecionar um maior número de vezes, pelo facto lhes termos dado aulas tanto de Inglês como de Espanhol. Comprovámos, portanto, que a frequência com que se realiza atividades deste tipo influencia o desempenho dos alunos nas mesmas, contribuindo para que se sintam mais seguros e menos ansiosos.

Conforme observámos e confirmámos através dos comentários feitos por alguns dos alunos, as aulas que mais os motivaram e que mais contribuíram para o desenvolvimento da EO foram as que incluíram atividades centradas no aluno (constituindo-se o docente como mero facilitador), que procuraram recriar situações de comunicação autênticas e que promoveram a interação aluno-aluno (trabalhos de

pares e de grupo). Além disso, a nossa experiência da PES corroborou totalmente a teoria de Giovanni *et al.* (61-62) a respeito das atividades que promovem o desenvolvimento da EO, tendo-se provado eficazes as atividades significativas, próximas da realidade do aluno e abertas. Por fim, destacamos a importância de diversificar o tipo de atividades propostas como forma de potenciar a motivação dos alunos e, por conseguinte, de desenvolver a sua EO, uma vez que vários alunos comentaram, à semelhança do que ocorrera no estudo de Tinjacá e Contreras (35), terem apreciado o facto de lhes terem sido propostas “atividades diferentes do que estavam habituados”, porque isso tornou as aulas mais interessantes. De notar que a utilização de materiais autênticos e que contemplem os interesses pessoais dos alunos é essencial para promover discussões o mais realistas possível e para motivar os alunos a interagirem oralmente. Comprovámos a eficácia dessa estratégia quando explorámos, por exemplo, o filme *Perdido el norte*, que incluía atores reconhecidos por alguns dos alunos e que propiciava a discussão de um tema da atualidade (a emigração por falta de emprego no próprio país), com o qual os alunos facilmente se conseguiam identificar fosse por terem emigrantes na família ou no seu grupo de amigos próximos.

O estudo que realizámos permitiu-nos, também, concluir que existem alguns constrangimentos ao desenvolvimento da EO difíceis de ultrapassar, designadamente as turmas numerosas, a carga semanal de aulas, o medo de errar, o medo de falar em público e as inseguranças pessoais dos alunos. Não tendo sido nosso objetivo explorar em profundidade estes constrangimentos, pensamos que poderão abrir novas possibilidades de estudo.

OBRAS CITADAS

- Aguilar López, Ana María. "Adquisición de las habilidades orales en L1 y en L2 – Metodología para su desarrollo". *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE* (2006): 133-149. Web. 24 junho 2016.
- Alonso, Encina. *Soy Profesor/a: Aprender a Enseñar*. Madrid: Edelsa, 2012. Impreso.
- Andreu, Cristina. "Motivación y Edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral". *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE* (2006): 205-216. Web. 24 junho 2016.
- Arnold, Jane, e H. Douglas Brown. "Map of the terrain". *Affect in Language Learning*. Ed. Jane Arnold. Cambridge: Cambridge UP, 1999. Impreso.
- Baralo, Marta. "El Desarrollo de la Expresión Oral en el Aula de E/LE." *Carabela* 47 (2000): 164-171. Web. 19 abril 2016.
- Bordón, Teresa. "La Evaluación de la Actuación Oral en Aprendices de EL2 mediante Cuadros o Escalas de Nivel". *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE* (2006): 97-112. Web. 23 maio 2016.
- Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles – An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Nova Iorque: Longman, 2001. Impreso
- Conselho da Europa. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa, 2001. Impreso.
- Cravo, Ana, Conceição Bravo, Eulália Duarte. *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Web. 10 abril 2016.
- Ehrenberg, Ronald, et al. "Class size and Student Achievement." *Psychological Science in the Public Interest* 2 (2001): 1-30. Web. 20 maio 2016.
- Fernández, Sonsoles. *Programa de Espanhol – Nível de Continuação 11.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002. Impreso.
- Gadañón, Ana Isabel. "La Destreza Oral como Proceso". *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE* (2006): 379-391. Web. 24 junho 2016.

- García, Marta. “La Interacción Oral Alumno/Alumno en el Aula de Lenguas Extranjeras: Líneas de Investigación y Consideraciones Didácticas”. *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE* (2006): 555-566. Web. 24 junho 2016.
- Garrido, Ana Daniela. “O Desenvolvimento da Expressão Oral na Aula de LE”. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Braga: Universidade do Minho, 2011. Impresso.
- Giovanni, Arno et al. *Profesor en Acción 3*. Madrid, Edelsa, 1996. Impresso.
- Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson, 2013. Impresso.
- Instituto Cervantes. *La enseñanza del español como lengua extranjera – Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, 1994. Web. 3 junho 2016.
- Kalan, Marjana. “Las Dificultades Lingüísticas y Afectivas de la Expresión Oral en Clase y en la Vida Real”. *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE* (2006): 97-112. Web. 24 junho 2016.
- Kremers, M. F. “El Uso de las Estrategias de Aprendizaje en la Expresión Oral”. *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE: La Evaluación en el Aprendizaje y la Enseñanza del Español como LE-L2* (2000): 461-470. Web. 25 julho 2016.
- Martínez, Juan. “Hacia una Enseñanza de Lenguas Extranjeras basada en el Desarrollo de la Interacción Comunicativa”. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 15 (2003): 139-160. Web. 3 maio 2016.
- Ministério da Educação. *Programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1997. Impresso.
- Ministério da Educação. *Programa de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1997. Impresso.
- Monreal, Miguel e Iranzu Peña. “Casos Autênticos aplicados a la Práctica de las Destrezas Orales en el Aula de ELE – Presentación de un modelo”. *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE* (2006): 1187-1192. Web. 24 junho 2016.
- Moreira, António et al. *Programa de Inglês 10.º, 11.º e 12.º anos – Nível de Continuação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2003. Impresso.

- Piasecka, Liliana. "What Does it Feel Like to Use English? Empirical Evidence from EFL Students." *Language in Cognition and Affect*. Nova Iorque: Springer, 2013. 219-238. Impresso.
- Pinilla Gómez, Raquel. "La Expresión Oral". *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005. 879-897. Impresso.
- Rangel, Jeiny Silva. "Oral Interaction Through Task Based Learning". *Revista Perspectivas Educativas* Volume 5 (2012): 83-100. Web. 12 julho 2016.
- Ribas, Rosa e Alessandra D'Aquino. *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa, 2004. Impresso.
- Santos, Acácia Lima. "Expressão Oral em Língua Espanhola na Universidade Federal de Sergipe: Um Estudo sobre os Fatores Positivos, Negativos e (Des)motivacionais que Implicam a sua Aprendizagem". Dissertação de Mestrado. São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.
- Spratt, Mary, Alan Pulverness e Melanie Williams. *The TKT Course*. Cambridge: Cambridge UP, 2008. Impresso.
- Thornbury, Scott. *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson Longman, 2005. Impresso.
- Tinjacá, Rocío e Ruth Contreras, "Overcoming Fear of Speaking in English through Meaningful Activities: A Study with Teenagers". *Profile* 9 (2008): 23-46. Web. 30 junho 2016.
- Tsou, Wenli. "Improving Speaking Skills through Instruction in Oral Classroom Participation." *Foreign Language Annals* 38 (2005): 46-57. Web. 15 maio 2016.
- Vázquez, Graciela. *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado*. Madrid: Edelsa, 1999. Impresso.

ANEXOS

Anexo 1

QUESTIONÁRIO



Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____ anos

Turma: _____

LE = língua estrangeira (Inglês ou Espanhol)

Responde, por favor, a todas as questões com sinceridade.

1. Participo em LE na aula...
 - a) quase sempre
 - b) quando a professora solicita
 - c) quando tenho a certeza da resposta
 - d) raras vezes
2. Quando tenho uma dúvida, pergunto à professora... em Português em LE
3. Sinto dificuldades em exprimir-me oralmente em LE. Sim Não
4. *(responde apenas a esta pergunta se tiveres respondido SIM na pergunta anterior)*
Falo pouco em LE na aula, porque... (assinala quatro opções)
 - a) tenho medo de dar erros
 - b) não me lembro do vocabulário
 - c) não gosto de falar em público
 - d) não consigo explicar as minhas ideias tão bem como em Português
 - e) por vezes temos pouco tempo para responder
 - f) acho que não tenho boa pronúncia
 - g) muitas vezes não entendo as instruções
 - h) sinto que a Expressão Oral não foi treinada o suficiente nos anos anteriores
 - i) os temas não são interessantes
 - j) as perguntas são muito pessoais
 - k) tenho poucas oportunidades para falar
 - l) não me sinto à vontade com a turma
 - m) não me sinto à vontade com a professora
 - n) a Expressão Oral tem pouco peso na avaliação final
5. Quando participo numa atividade de Expressão Oral (diálogo, apresentação de um tema, debate, jogo, etc), sinto-me...
 - a) confiante
 - b) ansioso/a
 - c) com medo de dar erros
 - d) com medo da reação dos meus colegas
 - e) com medo de ser avaliado
6. Quando tens de fazer uma atividade de Expressão Oral, preferes fazê-la... em grupo a pares individualmente
7. Assinala a(s) atividade(s) de Expressão Oral de que mais gostas.
apresentações orais debates diálogos entrevistas jogos didáticos
atividades dramáticas conversas telefónicas
8. Nos anos anteriores, o/a teu/tua professor/a falava em LE... (assinala três opções)
 - a) sempre
 - b) exceto para dar instruções
 - c) exceto para repreender os colegas ou resolver situações alheias à aula
 - d) exceto quando explicava um aspeto da gramática
 - e) exceto para esclarecer dúvidas
 - f) poucas vezes

Obrigada pela colaboração! ☺
Profª Diana Prudêncio

Anexo 2

Planificação

- A professora conseguiu cumprir com a planificação?
- Sobrou ou faltou tempo para alguma atividade? Porquê?

Análise da aula

- Que atividades e/ou estratégias foram mais motivantes para os alunos?
- Os alunos reagiram mal a que atividades e/ou estratégias? Porquê?
- Que atividades e/ou estratégias funcionaram/não funcionaram? Porquê?
- Qual era a estratégia alternativa que poderia ter sido adotada?
- Como era o ambiente de aprendizagem?

Alunos

- Todos os alunos participam utilizando a LE pelo menos uma vez?
- Fazem-no espontaneamente ou só quando encorajados pela professora?
- Quais é que raramente/nunca participam? Que motivo poderá explicar o seu silêncio?
São tímidos? Têm lacunas a nível da LE?

Anexo 3

OBSERVATION GRID

School: Escola Secundária com 3.º Ciclo Poeta Joaquim Serra

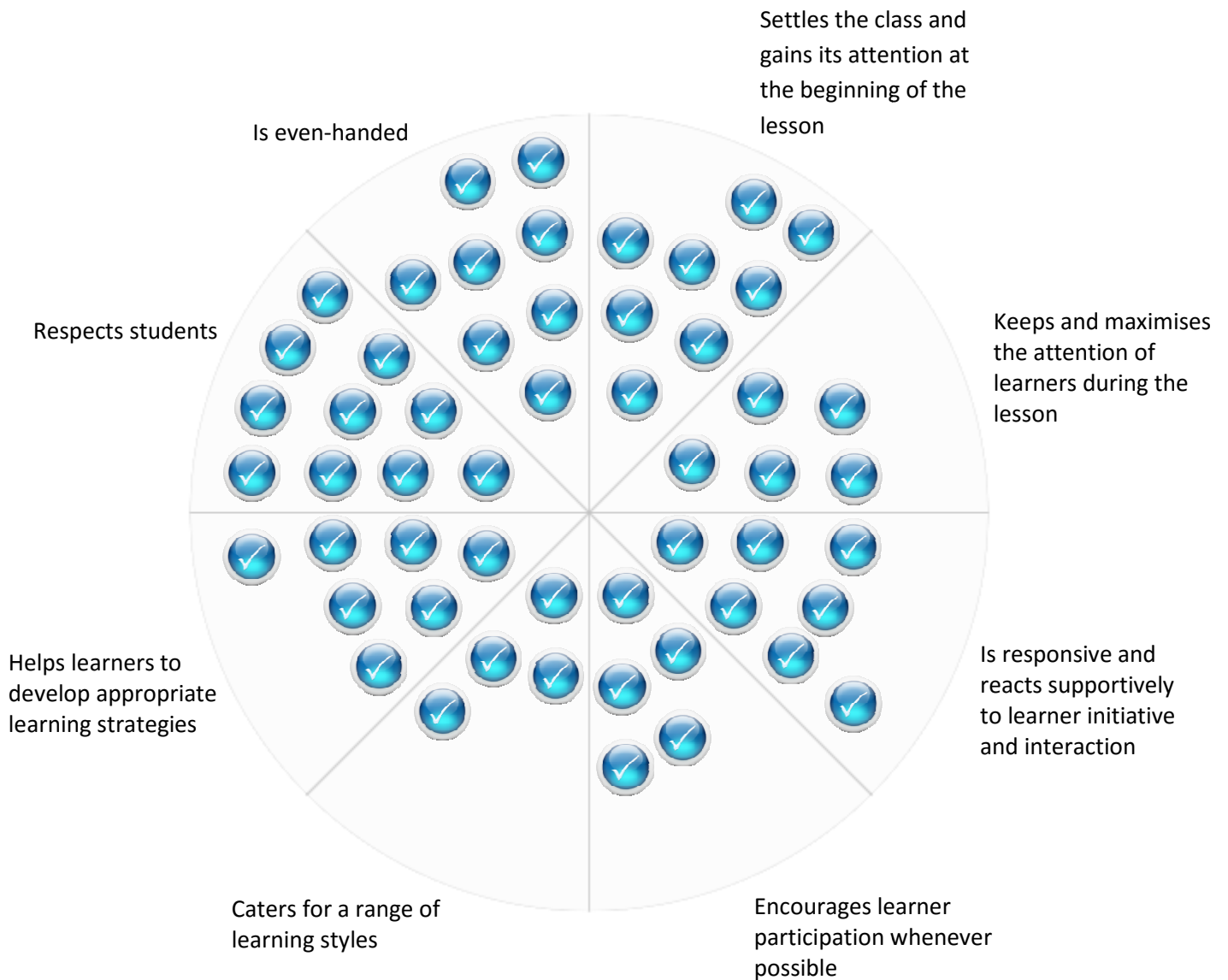
Subject: English

Class: 8th grade

Date: 5th October 2015

Trainee teacher: Diana Prudêncio

Interaction with Learners



Anexo 4

Observación

Escuela: Escola Secundária com 3.º Ciclo Poeta Joaquim Serra

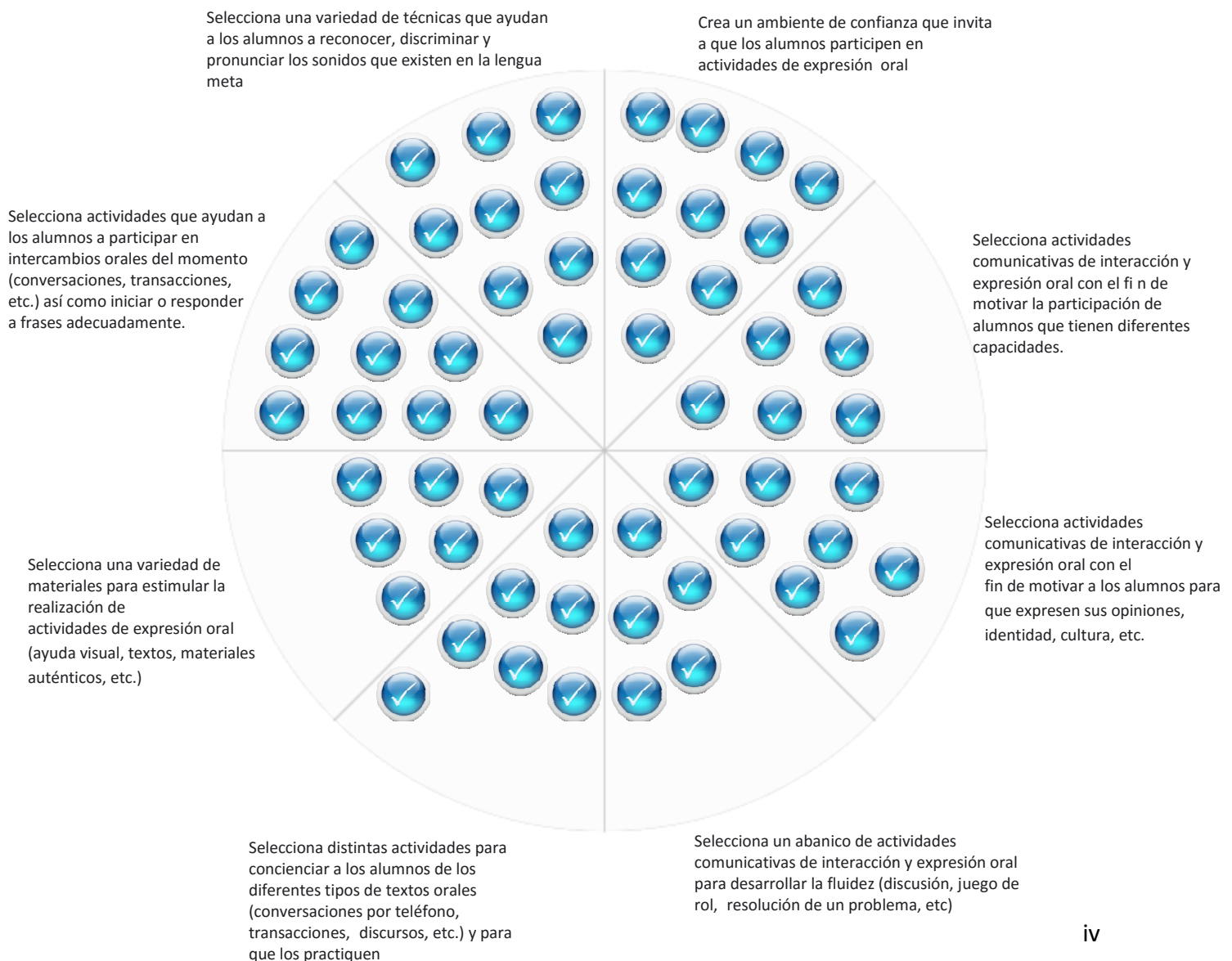
Asignatura: Español

Clase: 8º curso

Fecha: 8 de enero 2016

Profesora en prácticas: Diana Prudêncio

Hablar / Interacción oral



Anexo 5

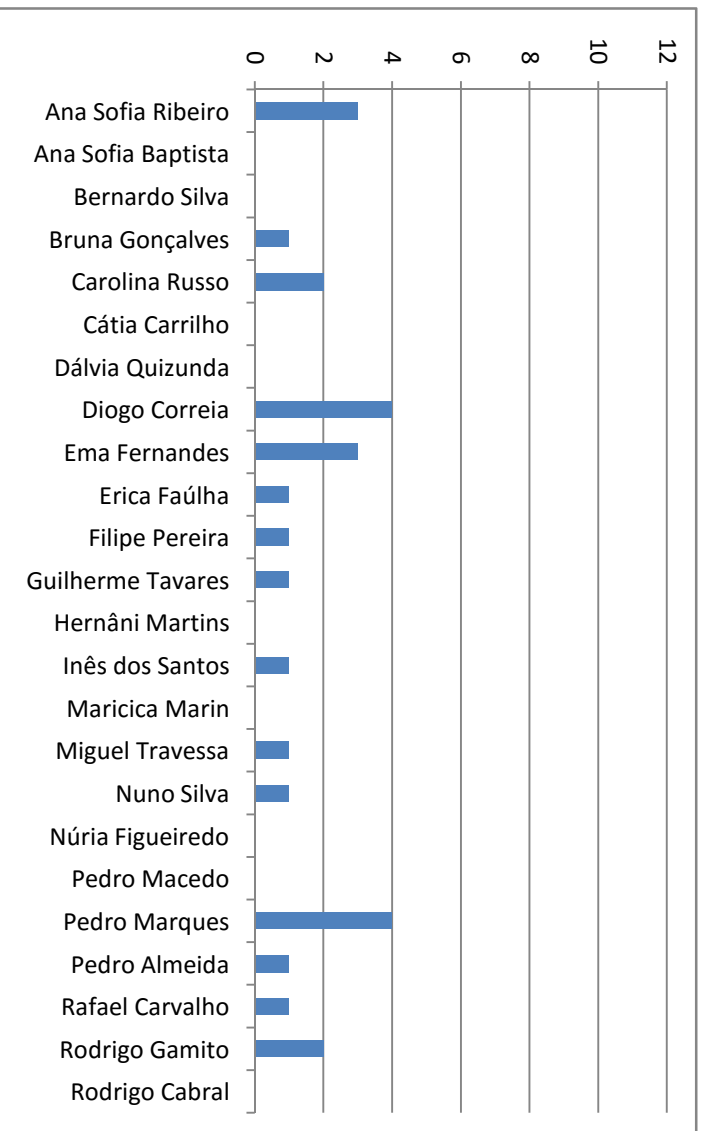
Turma: 8º F

Disciplina: Espanhol

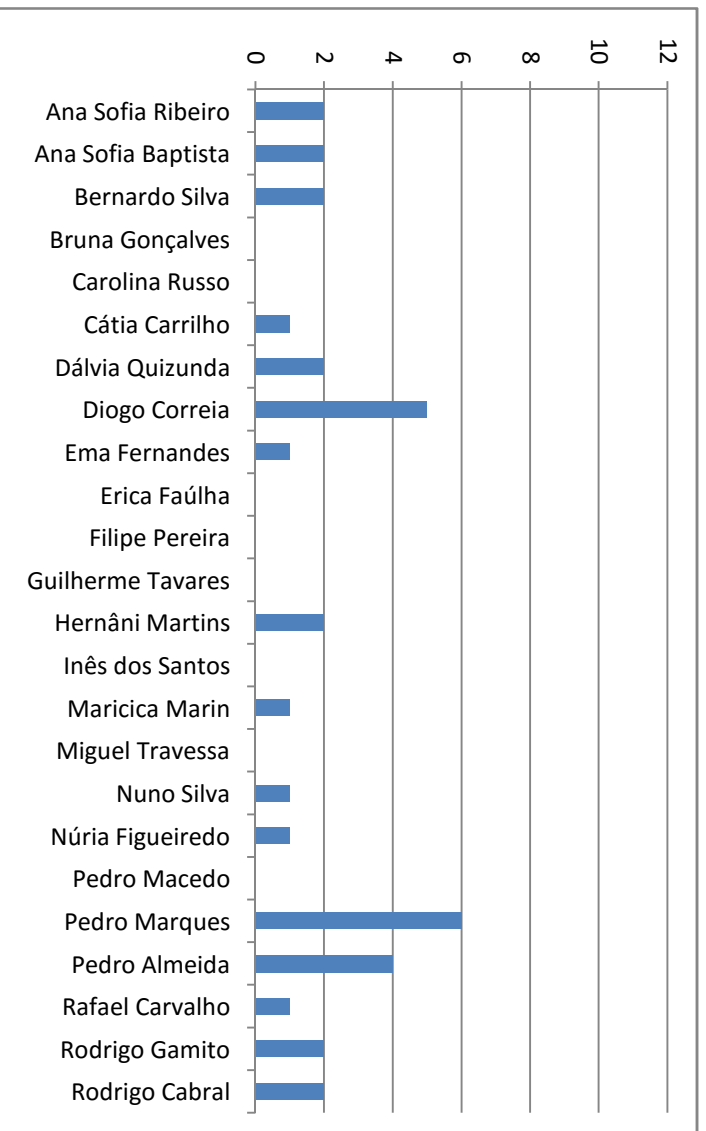
Registro das Intervenções Oraís dos alunos em LE ao longo da Unidade 4

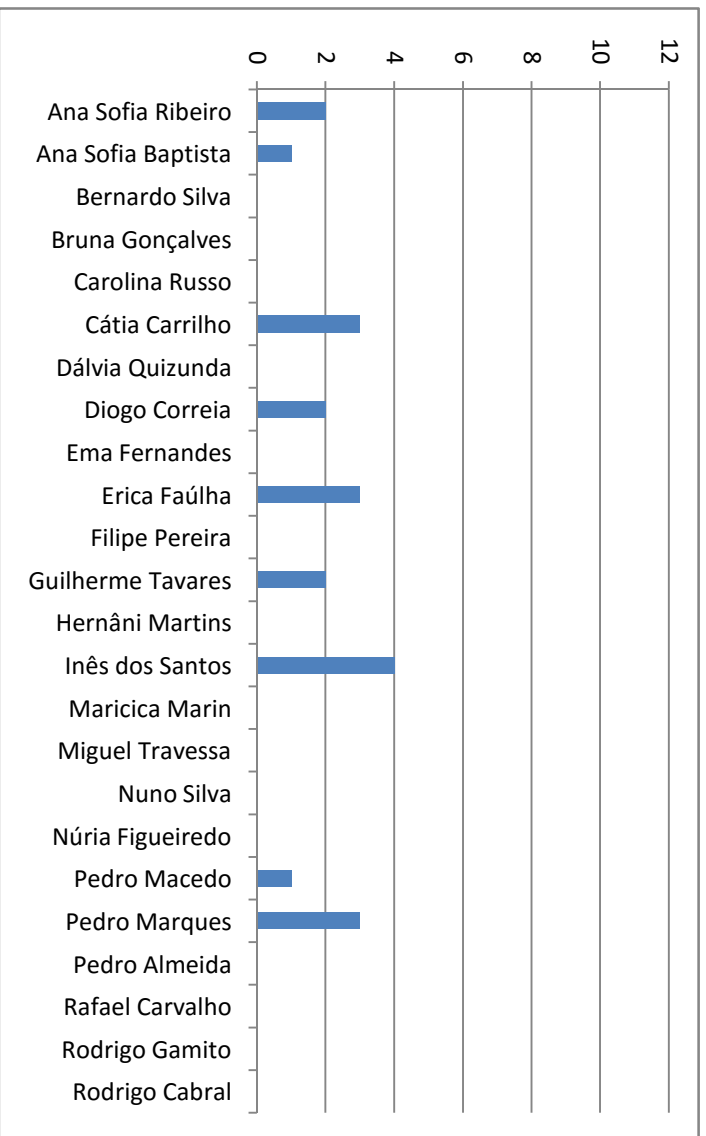
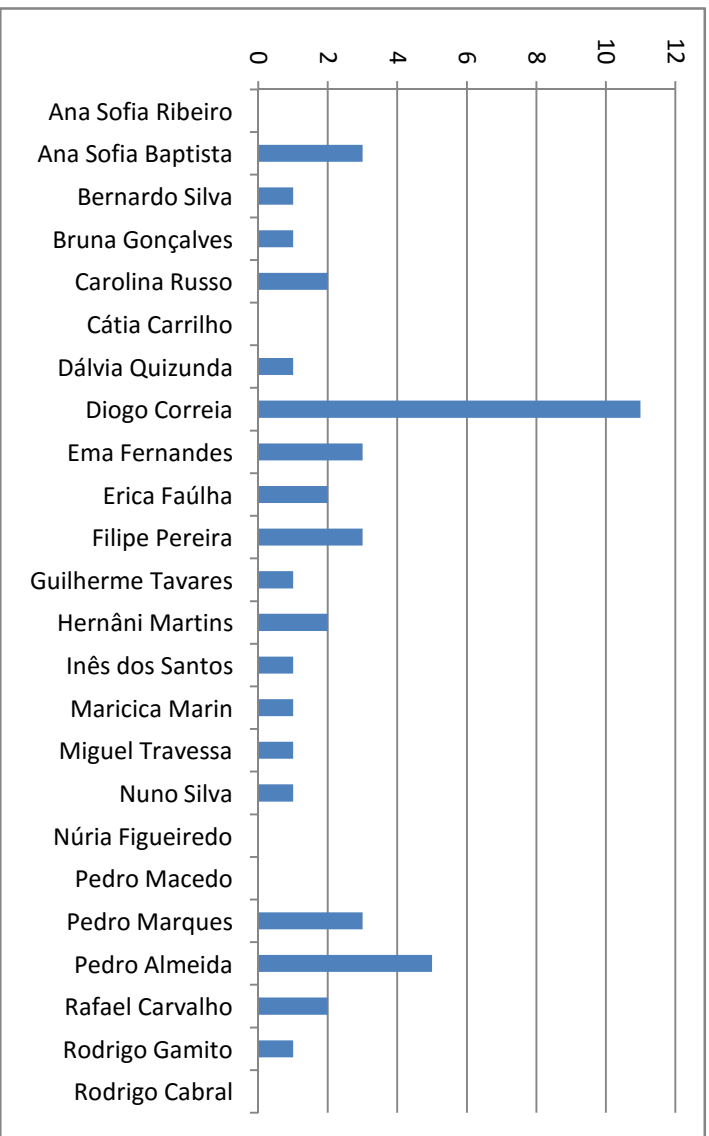
Elaborado pela professora estagiária: Diana Prudêncio

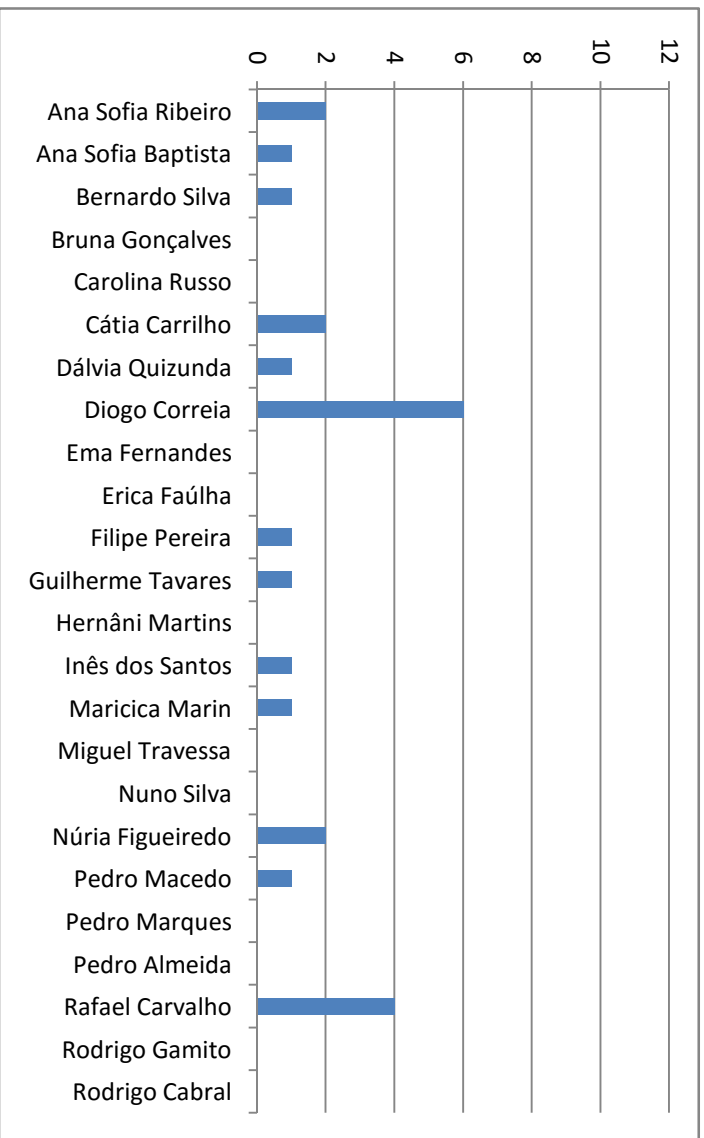
Aula de dia 11 de janeiro de 2016



Aula de dia 15 de janeiro de 2016

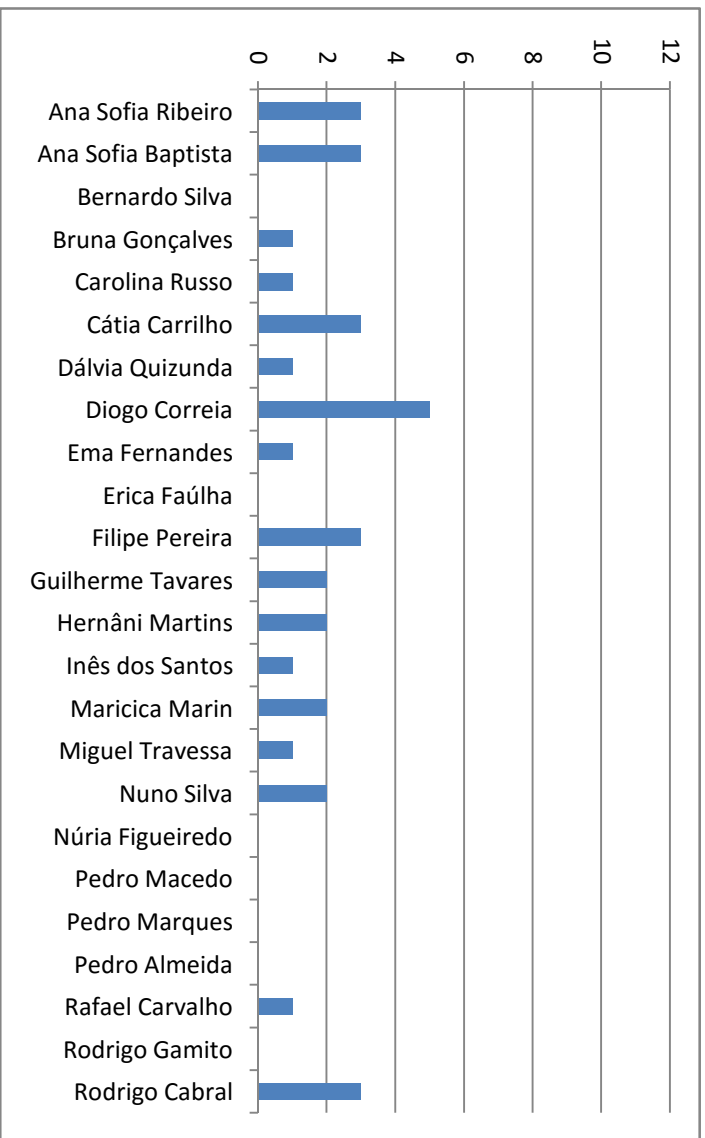




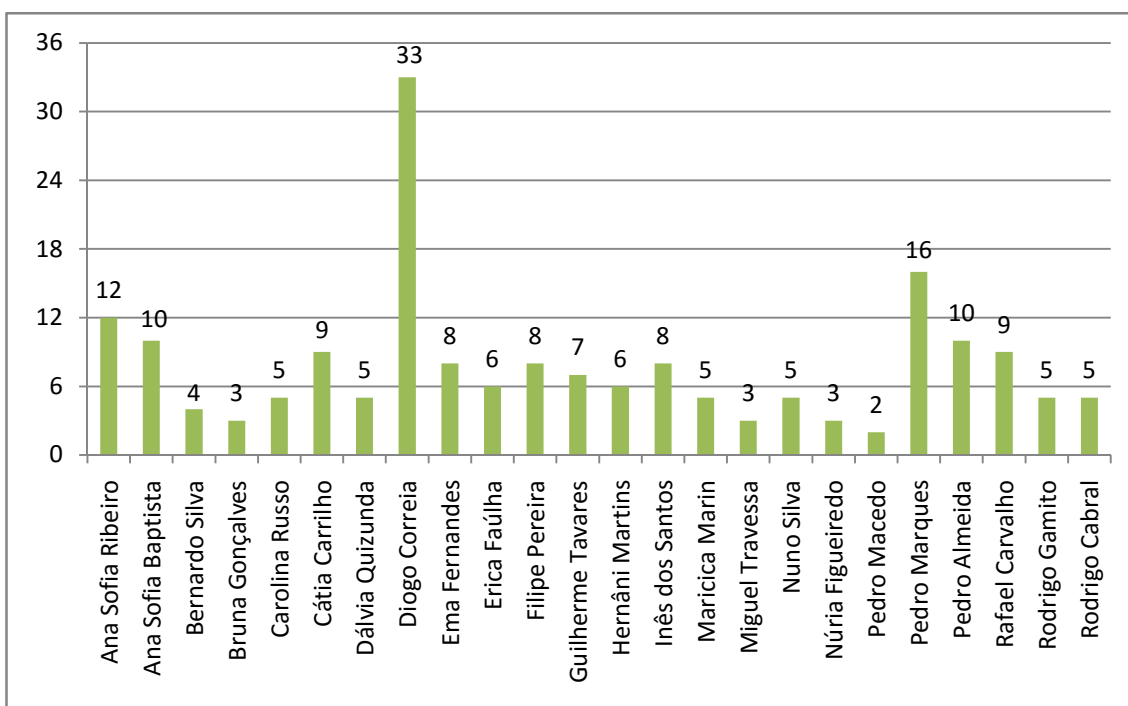


Aula de dia 1 de janeiro de 2016

Aula de dia 5 de fevereiro de 2016



Número total de intervenções ao longo da Unidade 4



Observações:

Ao longo da Unidade 4, o aluno Diogo Correia fez 33 intervenções, destacando-se bastante em relação aos colegas. Em segundo lugar, está o aluno Pedro Marques com 16 intervenções e, em terceiro lugar, a aluna Ana Sofia Ribeiro com 12 intervenções.

De notar que há alunos que não intervêm ao longo de uma ou mais do que uma aula, mas compensam com um maior número de intervenções nas aulas seguintes.

Destaca-se como aspeto positivo o facto de, apesar de alguns alunos terem intervindo poucas vezes, todos os alunos da turma terem participado oralmente, ao longo desta unidade, fazendo no mínimo duas intervenções, não existindo, por conseguinte, nenhum aluno que nunca tenha intervindo.

Anexo 6

Lesson	Aims	Procedures	Interaction Pattern	Aids and Materials	Time (minutes)
1st Lesson	Sum up the lesson	The teacher writes the summary on the board.	Plenary work	Blackboard	2
01/02/2016	Infer meaning from an image Identify environmental problems	Lead in: the teacher shows Picture 1 and asks: - What can you see in this picture? - We are going to start unit 4. By looking at this picture what do you think we are going to talk about? - So we are going to talk about the environment. With your partner, please write down a list of all the environmental problems you can think of. - How many problems did you find? The teacher asks for volunteers to share their list with the whole class and writes the topics on the board.	Plenary work Pair work	Computer Picture 1 Blackboard	10
	View and listen for detail Express an opinion about a film trailer Define different types of environmental problems Account for the meaning of key expressions concerning the theme of the unit	The teacher shows the trailer of the film An inconvenient truth and asks: - Why do you think the film is called An inconvenient truth? - Would you like to watch this film? Why/Why not? They discuss it with their partner and then share it with the whole class. Students do exercise 1, p. 104. The teacher projects the digital version of exercise 2, p.104 and asks some students to stand up and do it. The teacher draws students' attention to the picture on p.104 that says "Welcome to climate change" and asks them if they know the meaning of "flood" and "drought".	Pair work Plenary work Individual work	Computer Film trailer Coursebook Blackboard	22

	Acknowledge important facts about world environmental problems	Students try to define the words from exercise 3, p.105 with their partner and then share it with the whole class. The teacher projects the quiz about environmental problems and students try to answer it with their partner.	Pair work	Computer Powerpoint Quiz	10
	Homework:	Exercises 3 and 6, p. 105.		Coursebook	1
					45

Anexo 7

Picture 1



Source: Google images

Anexo 8



Local: Biblioteca da Escola Secundária com 3.º Ciclo Poeta Joaquim Serra

Turmas participantes: turmas de Inglês de 2.º e 3.º Ciclo



Anexo 9

UNIDAD 5 – Buena estancia

PLAN DE CLASE – 90 minutos

Lección(es) nº	Fecha	Clase	Profesora
53 y 54	12/02/2016	8º F	Diana Prudêncio

Sumario	Corrección de los deberes. Alojamientos de vacaciones. Servicios de un hotel. Expresión oral – reservar una habitación.
----------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Procedimientos	Materiales	Tiempo (min.)
<ul style="list-style-type: none"> Registro de los contenidos de la clase en la pizarra. 	Pizarra Tiza	2
<p>Preactividad</p> <ul style="list-style-type: none"> La profe cuelga en la pared los anuncios redactados en la clase anterior y les pide a las parejas que los lean y que elijan uno, que consideren mejor para pasar una semana de vacaciones. Después de leer los anuncios, los alumnos justifican su opción (puesta en común). La profe señala que además de alquilar viviendas, las personas suelen elegir otro tipo de alojamientos para pasar las vacaciones y les pregunta cuáles. Se escriben los tipos de alojamiento en la pizarra. Los alumnos pueden consultar la chuleta “Descubre las palabras” p. 10. Se aclaran dudas respecto a este léxico. 	Pizarra Tiza Manual PPT “Hoteles”	20
<p>Actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> Página 72 del manual: ejercicio 1a Página 73 del manual: ejercicio 2a y 2b Se explica la diferencia entre habitación simple, doble, triple y de matrimonio Cuaderno de actividades – página 34: ejercicio 6. 	Manual Cuaderno de Actividades	22
<p>Postactividad</p> <ul style="list-style-type: none"> Reservar una habitación: se les pide a los alumnos que preparen (en grupos de 3) el diálogo entre el recepcionista y dos clientes. La profe le da a cada grupo una ficha con información sobre el hotel (información real sacada del sitio web www.booking.com en Español). Presentaciones orales. 	Fichas con información sobre hoteles disponible en el sitio web de booking	45
<p>Deberes</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de actividades página 33. 		
Observaciones:		

Anexo 10

Huilo Huilo Montaña Mágica Lodge

<http://www.booking.com/hotel/cl/montana-magica-lodge.es>

Camino Internacional Panguipulli, Neltume, 5210000 Puerto Fuy, Chile



El Montaña Mágica Lodge alberga alojamientos, piscina cubierta y centro de spa y de bienestar en Puerto Fuy. También proporciona conexión Wi-Fi gratuita.

Este hotel con forma de montaña está cubierto de vegetación y cuenta con una cascada permanente. Las habitaciones son acogedoras y tienen interiores de madera, baño privado y vistas al jardín. Además, se proporciona desayuno a diario.

El Montaña Mágica Lodge ofrece restaurante, instalaciones para reuniones, sala de juegos y servicio de venta de entradas. En el establecimiento y en los alrededores, se pueden practicar diversas actividades, como esquí, ciclismo y equitación. El establecimiento incluye aparcamiento gratuito. El Montaña Mágica Lodge se encuentra a 3 km de Puerto Fuy y a 6 km de Neltume.

Tipo de habitación	Máx.	Precio de hoy	Condiciones
<p><u>Habitación Doble Estándar - 1 o 2 camas</u> <u>camas</u> Baño privado Vistas al jardín <u>Más</u> Muy solicitado. ¡Solo quedan 3 habitaciones! Los precios son por habitación, por 2 noches no incluido: 19% IVA.</p>	Máx. personas: 2.	€ 401	Condiciones especiales • Desayuno incluido
<p><u>Habitación Doble Superior - 1 o 2 camas</u> Baño privado Vistas al jardín <u>Más</u> Preferencia de cama: <input type="text"/></p> <p>¡Nos quedan 3 habitaciones! Los precios son por habitación, por 2 noches no incluido: 19% IVA.</p>	Máx. personas: 2.	€ 453	Cancelación gratuita • Desayuno incluido
<p>Servicios Servicio de traslado (de pago) Traslado aeropuerto (de pago) Recepción 24 horas Información turística Guardaequipaje Registro de entrada / salida privado Salas de reuniones / banquetes Habitaciones con servicios VIP Suite nupcial</p>	<p>General Tienda de recuerdos Venta de entradas Ascensor Calefacción Zona de fumadores Ventilador</p>		

Anexo 11

Grupo	Alumno/a	Adecuación	Desarrollo del tema	Interacción	Fluidez y pronunciación	Corrección gramatical	Observaciones	TOTAL	
		Cumplimiento de la tarea con inclusión de todos los puntos requeridos. Adecuación de formato y registro.	Léxico variado, apropiado y con matices. Se expresa sin dificultades: uso correcto de la deixis espacial, pronombres, etc.	Sigue perfectamente la conversación. Pide aclaraciones de manera natural.	Expresa sus ideas con facilidad. Pronunciación de consonantes, vocales y principales esquemas entonativos.	Utilización de una gama muy variada de estructuras sintácticas y de elementos morfológicos, casi sin errores.			25 pts
1									
2									
3									
4									
5									
6									

Anexo 12

UNIDAD 4 – Ciudadanos Europeos

PLAN DE CLASE – 90 minutos

Lección(es) nº	Fecha	Clase	Profesora
45 y 46	06/01/2016	11º D	Diana Prudêncio

Sumario	Visionado de la película “Perdiendo el norte”.
----------------	------------------------------------------------

Procedimientos	Materiales	Tiempo (min.)
<ul style="list-style-type: none"> Registro de los contenidos de la clase en la pizarra. 	Pizarra Tiza	5
<p>Preactividad</p> <ul style="list-style-type: none"> La profe proyecta la diapositiva nº 1 y les dice a los alumnos que van a ver una película llamada “Perdiendo el norte”. Después la profe les plantea algunas preguntas respecto al cartel de la película: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué sugiere el título? ¿Adónde miran los personajes? ¿Cómo van vestidos? ¿Pensáis que son todos españoles? ¿Quién o quiénes serán los protagonistas? ¿Porqué? [señalando Braulio] ¿Cuál es la profesión de este chico? ¿Porqué hay maletas en el cartel? ¿Adónde pensáis que van a viajar? ¿Qué indica la coletilla? Los alumnos intentan adivinar algo más sobre los personajes y para ello hacen el ejercicio “Antes de ver la película” 	Pizarra Tiza Ordenador Proyector PPT “Perdiendo el norte” Ficha “Perdiendo el norte”	15
<p>Actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> Visionado de la película. 	Película “Perdiendo el norte”	70
Deberes		
Observaciones:		

Anexo 13

UNIDAD 4 – Ciudadanos Europeos

PLAN DE CLASE – 90 minutos

Lección(es) nº	Fecha	Clase	Profesora
47 y 48	08/01/2016	11º D	Diana Prudêncio

Sumario	Ficha sobre la película “Perdiendo el norte”. Discusión de los derechos de la ciudadanía europea.
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

Procedimientos	Materiales	Tiempo (min.)
<ul style="list-style-type: none"> Registro de los contenidos de la clase en la pizarra. 	Pizarra Tiza	5
Actividad <ul style="list-style-type: none"> Visionado de la película (conclusión). 	Película “Perdiendo el norte”	35
Postactividad <ul style="list-style-type: none"> Se corrige oralmente el ejercicio “Antes de ver la película” y los alumnos contestan según la información de la película. “Después de ver la película” Ejercicio 1 (individual). Corrección oral. Ejercicio 2 (puesta en común). “Pero tú ¿qué te crees que es esto de emigrar, principito?” Ejercicios 1, 2 y 3 (en parejas). Corrección oral. Visionado del video “El manual para el emigrante novato de los actores de Perdiendo el Norte”. Se pide a los alumnos que indiquen los consejos de los actores. La profe proyecta las diapositivas 3-5, les pide a algunos alumnos que las lean y se discute un poco las cuestiones relacionadas con el trabajo en el extranjero. Ejercicio 4 (en parejas). Corrección oral. 	Ficha “Perdiendo el norte” Ordenador Proyector PPT “Perdiendo el norte”	45
Deberes		
Observaciones:		

Anexo 14



Director: Nacho García Velilla

Estreno en España: 6 de marzo de 2015

Reparto: Yon González (Hugo), Julián López (Braulio), Blanca Suárez (Carla), Miki Esparbé (Rafa), Younes Bachir (Hakan), Malena Alterio (Marisol), José Sacristán (Andrés), Javier Cámara (Próspero), Carmen Machi (Benigna), Úrsula Corberó (Nadia)

Antes de ver la película

¿Qué piensas que les va a pasar a los protagonistas? Antes de ver la película, intenta adivinarlo. Anota en la primera columna **V** (verdadero) o **F** (falso) según tu opinión.

	Según tu opinión	Según la película
a) Esta película es un drama. -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La acción tiene lugar en Francia. -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Hugo y Braulio son dos jóvenes españoles licenciados. -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ellos deciden emigrar porque siempre lo han deseado. -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Rafa es su amigo alemán. -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Andrés es el abuelo de Hugo. -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) El padre de Hugo se llama Próspero y tiene mucho dinero. -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Nadia es la hija de Hakan y Marisol. -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Carla siempre se enamora de hombres comprometidos. -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Después de ver la película

1. Completa las frases siguientes con las palabras-claves del recuadro.

 paro curro deuda recortes emigración desahuciar limosna

- La _____ pública de España ya asciende a 979.316 millones de euros.
- El flujo de _____ de la población de nacionalidad española ha aumentado un 15%.
- Hugo y Braulio están buscando _____ .
- Cuando ellos llegan a Berlín, una señora alemana les da _____ .
- Próspero lleva meses en _____ .
- A los padres de Hugo les van a _____ .
- Marisol les explica a los padres de Hugo que han habido _____ en la empresa.

2. A lo largo de esta película has escuchado muchas expresiones del lenguaje coloquial, que están señaladas en negrita en las frases siguientes. ¿Qué significan? Elige la opción correcta.

2.1 Carla – ¡Eres un imbécil!

Hugo – E tú una **borde**, ¿eh?

- a) impertinente o antipática
- b) muy gorda
- c) muy cercana a algo

2.2 Rafa – Perdonad a mi hermana. Pero es que está hecha polvo porque un **come salsicha** de aquí la ha chuleado.

- a) un gilipollas
- b) un alemán
- c) un tío

2.3 Hugo – Al fin y al cabo las diferencias entre Norte y Sur están más en nuestra cabeza. Ni somos tan informales como dicen, ni ellos tan **cuadriculados**.

- a) rígidos, poco flexibles
- b) arrogantes
- c) rollistas

2.4 Rafa – Hakan desesperado buscando dos **pinches**... Y nadie encuentra solución.

- a) basureros
- b) personas que tienen por oficio servir consumiciones en restaurantes
- c) personas que prestan servicios auxiliares en la cocina

2.5 Rafa – ¡Putá crisis!, que **no deja títere con cabeza**, macho.

- a) se dice de algo que arrasa con todo
- b) se dice de algo que nos deja pensativos
- c) se dice de algo que no sirve para nada

2.6 Carla – Además, te lo digo por experiencia, si no sabes alemán, es lo que hay.

Hugo – Tú en lo que tienes experiencia es en **tocar las narices**.

- a) enfadarse
- b) hablar sin tapujos
- c) molestar, provocar

2.7 Andrés – ¿Qué os dije? Ni un mes ha durado. Venga, a pasar por caja todo quisqui, vamos...

Hugo – Que habéis hecho una **porra**, cabrones...

- a) una conspiración
- b) un juego en que varias personas apuestan dinero a un resultado
- c) un chollo

2.8 Próspero – Bueno, mejor que en España, seguro. Aquí entre lo que se debe y lo que se roba, **no levantamos cabeza**.

- a) ir en primera posición en una competición
- b) tener mucho que hacer
- c) no recuperar de una mala situación

2.9 Hakan – Te ríes en cara de Hakan, ¿no? ¿Me estás haciendo gas de luz?

Hugo – Se dice "**hacer luz de gas**".

- a) intentar conseguir que alguien dude de sus sentidos, de su razonamiento
- b) decepcionarse enormemente
- c) insistir en un tema que no le interesa al interlocutor

2.10 El basurero – *¿Qué querías que dijera? Que después de años estudiando, de sacarme un máster, ¿estoy aquí comiéndome los mocos?*

- a) ser un tonto, un cobarde
- b) ser algo inmaduro
- c) hacer algo sin ayuda de nadie

2.11 Rafa – *Eh, tranquilo, tío. (...) aquí hay muchas maneras de ganar **pasta**.*

- a) juicio
- b) unos duros
- c) clientes

2.12 Carla – *Lo que no sabía es que tenía una hermana.*

Nadia – *¿Hermana? Anda, que, si fuéramos hermanos, íbamos a pasar una noche de bodas **la mar de aburrida**.*

- a) un chiringuito
- b) un éxito
- c) un rollo

“Pero tú ¿qué te crees que es esto de emigrar, principito?”

1. *¿Qué yo necesito a Alemania tanto como Alemania me necesita a mí!
¡Yo no he venido a Alemania a hacer el trabajo que los alemanes no quieren hacer!*

1.1 *¿Qué piensas de la perspectiva de la emigración que tiene Hugo? Coméntala con tu compañero/a.*

2. Braulio – *Venga, va, no te agobies, seguro que lo entienden.*

Hugo - *¿Qué? ¿Que el dinero que se han gastado en mí no ha servido de nada? ¿Que casi no como para ayudarles? ¿O que me he tenido que inventar una vida para que sientan orgullosos de mí?*

2.1 Pronto Hugo cambia su opinión, pero no se lo cuenta a sus padres y se inventa una vida en la que es director financiero de una multinacional. ¿Crees que este tipo de situaciones siguen sucediendo hasta ahora? ¿Conoces alguna historia de este tipo?

3. ¿Qué aconsejarías a Hugo y a Braulio antes que se embarcaran en esta aventura? ¿Qué tiene que meter en la maleta, más allá de enseres personales, el perfecto emigrante?

4. *Como ciudadano de la **Unión Europea**, tienes derecho a trabajar en cualquier país de la UE sin necesidad de permiso de trabajo. (...). Si trabajas en otro país, debes recibir el mismo trato que las personas que poseen la nacionalidad del país.*

http://europa.eu/youreurope/citizens/work/work-abroad/index_es.htm

4.1 La película *Perdiendo el norte* nos enseña que en la vida real pasa algo distinto. Si usas una metáfora deportiva para describir a la Unión Europea, ¿a qué piensas que se parece más y porqué?

- a) un equipo de béisbol
- b) un equipo de fútbol

Anexo 15

Lesson	Aims	Procedures	Interaction Pattern	Aids and Materials	Time (minutes)
1 st Lesson	Sum up the lesson	The teacher writes the summary on the board.	Plenary work	Blackboard	5
18/05/2016	<p>Talk about a famous English author</p> <p>Speculate on a story's plot from a couple of pictures and expressions</p> <p>Account for the meaning of keywords in a story</p>	<p>The teacher projects Slide 1 and says that today they are going to read a tale from the book <i>The Tales of the Beedle the Bard</i> by J.K. Rowling. She projects Slide 2 and asks:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do you know J.K. Rowling? What's her nationality? - What famous books did she write? Have you read them? <p>She projects Slide 3 and tells them the tale they are going to read is called "The Tale of the Three Brothers" and that the objects shown on Slide 3 are very important in the tale. She asks them to identify the objects and then says:</p> <ul style="list-style-type: none"> - With your partner please discuss what do you think these objects represent in the story? To whom do they belong? What are they used for? You have 2 minutes. <p>The teacher then asks students to share their answers with the whole class.</p>	<p>Plenary work</p> <p>Pair work</p>	<p>Computer</p> <p>PPT "The tale of the three brothers"</p> <p>Slides 1-3</p>	15
	Read to infer vocabulary meaning	<p>The teacher hands out Worksheet 1 with an excerpt from "The tale of the three brothers".</p> <p>Students are told to read the text silently and do exercise 2 individually.</p> <p>Then she asks for some volunteers to read the text out loud and to correct exercise 2.</p>	Individual work	Worksheet 1	10
	Write a possible ending for the "Tale of the three brothers"	<p>The teacher says they are now going to start writing a text about what they think will happen next in the story. Students work in groups of four and write between 90-100 words.</p>	Group work	<p>Notebook</p> <p>Pencil</p>	10
					45

Anexo 16

1. Read the text.

The Tale of the Three Brothers

Part 1

There were once three brothers who were travelling along a lonely, winding road at twilight. In time, the brothers reached a river too deep to **wade through** and too dangerous to swim across. However, these brothers were learned in the magical arts, and so they simply waved their wands and made a bridge appear across the **treacherous** water. They were halfway across it when they found their path blocked by a hooded figure.



And Death spoke to them. He was angry that he had been cheated out of three new victims, for travellers usually drowned in the river. But Death was **cunning**. He pretended to congratulate the three brothers upon their magic, and said that each had earned a prize for having been clever enough to **evade** him.

So the oldest brother, who was a combative man, asked for a wand more powerful than any in existence: a wand that must always win duels for its owner, a wand worthy of a wizard who had conquered Death! So Death crossed to an elder tree on the banks of the river, **fashioned** a wand from a branch that hung there, and gave it to the oldest brother.

Then the second brother, who was an arrogant man, decided that he wanted to humiliate Death still further, and asked for the power to recall others from Death. So Death picked up a stone from the riverbank and gave it to the second brother, and told him that the stone would have the power to bring back the dead.

And then Death asked the third and youngest brother what he would like. The youngest brother was the humblest and also the wisest of the brothers, and he did not trust Death. So he asked for something that would **enable** him to go forth from that place without being followed by Death. And Death, most unwillingly, handed over his own Cloak of Invisibility.

Then Death stood aside and allowed the three brothers to continue on their way and they did so, talking with wonder of the adventure they had had, and admiring Death's gifts.

In due course the brothers separated, each for his own destination.

J.K. Rowling, *The Tales of Beedle the Bard*

2. Match the words in bold to their synonyms.

- | | |
|-----------------|-----------------------------------------------------------|
| 1. wade through | a) tricky |
| 2. treacherous | b) avoid |
| 3. cunning | c) to walk with effort through a substance, such as water |
| 4. evade | d) designed |
| 5. fashioned | e) allow |
| 6. enable | f) smart |

3. Group work. What do you think will happen next? Where will they go? Who will they meet? How will they use their magical prizes? Write your story (90-100 words).



Anexo 17

Lesson	Aims	Procedures	Interaction Pattern	Aids and Materials	Time (minutes)
2 nd Lesson 23/05/2016	Sum up the lesson	The teacher writes the summary on the board.	Plenary work	Blackboard	5
	Read the text to the whole class	Students read their possible ending for the “Tale of the three brothers” to the whole class and their classmates should vote for the best story.	Group work	Text	15
	Understand the instructions of the speaking activity and act accordingly	The teacher explains that they’re going to work in groups of 3 or 4 (depending on the text). She hands out to each group a sheet of paper containing the original ending of the “Tale of the three brothers”. Each group receives only a paragraph about what happened to one of the brothers and they must write a script to dramatize that paragraph in front of their classmates, so that they can understand what happened to each brother. Because there are 29 students in class, three groups will dramatize the same scene and their classmates should say which performance they liked best.	Plenary work	Prompts “The Tale of the three brothers”	5
	Prepare an oral interaction with a partner	Groups prepare the dramatization.	Group work	Notebook Pencil	20
					45

Anexo 18

The first brother travelled on for a week or more, and reaching a distant village, he sought out a fellow wizard with whom he had a quarrel. Naturally, with the Elder Wand as his weapon, he could not fail to win the duel that followed. Leaving his enemy dead upon the floor, the oldest brother proceeded to an inn, where he boasted loudly of the powerful wand he had snatched from Death himself, and of how it made him invincible.

That very night, another wizard crept upon the oldest brother as he lay, wine-sodden, upon his bed. The thief took the wand and, for good measure, slit the oldest brother's throat.

And so Death took the first brother for his own.



Meanwhile, the second brother journeyed to his own home, where he lived alone. Here he took out the stone that had the power to recall the dead, and turned it thrice in his hand. To his amazement and his delight, the figure of the girl he had once hoped to marry before her untimely death appeared at once before him.

Yet she was silent and cold, separated from him as though by a veil. Though she had returned to the mortal world, she did not truly belong there and suffered. Finally, the second brother, driven mad with hopeless longing, killed himself so as truly to join her.

And so Death took the second brother for his own.



But though Death searched for the third brother for many years, he was never able to find him. It was only when he had attained a great age that the youngest brother finally took off the Cloak of Invisibility and gave it to his son.

And then he greeted Death as an old friend, and went with him gladly, and, equals, they departed this life.



Anexo 19

UNIDAD 7 – Ciudad

PLAN DE CLASE – 90 minutos

Lección(es) nº	Fecha	Clase	Profesora
135 y 136	15/04/2016	11º D	Diana Prudêncio

Sumario	Unidad 7 – Ciudad. Problemas de la ciudad. Lectura y análisis de artículos periodísticos. Juego de simulación – Reunión con el Ayuntamiento.
----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Procedimientos	Materiales	Tiempo (min.)
<ul style="list-style-type: none"> Registro de los contenidos de la clase en la pizarra. 	Pizarra Tiza	3
<p>Preactividad</p> <ul style="list-style-type: none"> La profe les dice a los alumnos que van a empezar la Unidad 7 – Ciudad y escribe la palabra “ciudad” en la pizarra. A continuación, les pregunta a qué asocian la palabra “ciudad” y escribe las ideas en la pizarra. Los alumnos deberán mencionar algunas ideas negativas respecto al concepto de ciudad (si no lo hacen, la profe les acuerda que no hay solo aspectos positivos) y la profe dice que a pesar que la ciudad ofrece una mayor variedad de oportunidades que las zonas rurales, los habitantes de la ciudad se ven sometidos a una serie de problemas, que los alumnos verán a continuación. La profe proyecta la presentación de PowerPoint (PPT) “Problemas de la ciudad” y les pide que intenten identificar los problemas que se ven en las imágenes. Nota: mientras enseña las dispositivas, la profe les pregunta cuáles de aquellos problemas existen en su ciudad. 	Pizarra Tiza Ordenador Proyector PPT “Problemas de la ciudad”	20
<p>Actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> La profe explica que a continuación van a leer unos artículos periodísticos sobre dos problemas de la ciudad de Barcelona. Se divide la clase en grupos de 5 alumnos. Cada grupo recibe un artículo distinto y una hoja de preguntas/respuestas. Después de leer el artículo que le ha tocado, cada grupo tiene que escribir tres preguntas sobre el texto en la hoja de preguntas/respuestas. Cuando termine de leer y de escribir las preguntas, cada grupo entrega el artículo y la hoja con las preguntas al grupo de la derecha. Ahora cada grupo tendrá que leer el artículo y contestar a <u>una</u> preguntada planteada por sus compañeros. Se repite esta acción hasta que todos los grupos hayan leído los cuatro artículos del periódico y contestado a una pregunta. Al final, cuando los grupos tengan el texto sobre el que tuvieron que escribir 3 preguntas, los alumnos corrigen las respuestas de sus compañeros. Nota: se usa un cronómetro para controlar el tiempo de que disponen para contestar cada pregunta (5 minutos). 	4 artículos del periódico <i>La Vanguardia</i> Hoja de preguntas/respuestas	40

<p>Postactividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • La profe les dice a los alumnos que ahora que ya tienen información suficiente sobre el problema de la basura en el Paseo de la Gràcia y sobre el problema de la suciedad en los barrios de Barcelona, van a prepararse para un juego de simulación. Puesto que hay dos problemas diferentes, haremos dos juegos de rol: <ol style="list-style-type: none"> 1. Reunión entre el Ayuntamiento de Barcelona y la Associació d'Amics del Passeig de Gràcia 2. Reunión entre el Ayuntamiento de Barcelona y la Asamblea de Barrios por un Turismo Sostenible (ABTS) • Los representantes del Ayuntamiento deben escuchar las quejas y proponer soluciones. • Los alumnos tienen 15 minutos para preparar su intervención. • Cada juego de rol tendrá la duración de 10 minutos (máximo). 	<p>Tarjetas con algunas orientaciones para el juego de rol</p>	<p>25</p>
<p>Deberes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Páginas 40 y 41 (excepto ejercicio 4) del cuaderno de actividades. 		<p>2</p>
<p>Observaciones: Si los alumnos necesitan más tiempo para preparar el juego de simulación, puede que sea necesario hacerlo solo en la próxima clase.</p>		

Anexo 20

Las vergüenzas del Passeig de Gràcia

Los cartones se desparraman sobre las hexagonales baldosas del **paseo de Gràcia**. Las gigantescas bolsas de plástico se amontonan en alcorques y parterres. Las cajas de cartón parecen abandonadas de cualquier modo. Aún no son las diez de la noche y los contenedores de **basura** del vial más señorial de la capital de **Catalunya** y alrededores ya se antojan insuficientes, superados, desbordados, a pocos metros de las terrazas de los restaurantes. La escena no terminará de recomponerse hasta entrada la madrugada. Y entre tanto el paseante zigzaguea, esquiva, sortea, más sorprendido que indignado, un tanto estupefacto. Los visitantes seducidos por las noches de verano no llevan el ceño fruncido, sino la nariz arrugada. Algo falla entre la Pedrera y la casa Batlló, entre las tiendas de bolsos de firma y las joyerías de ensueño. No es una cuestión baladí: el paseo de Gràcia es uno de los motores económicos de la ciudad.

Uno de los escaparates más internacionales de **Barcelona**, urbe mediterránea por excelencia, ciudad que invita todo el año al remoloneo y al deambular nocturno y callejero, echa el telón y muestra sus vergüenzas apenas con el crepúsculo del día. En los últimos años se ha venido afinando en la zona un sistema de recogida de basuras muy específico, un sistema especialmente pensado para cuidar la estética e imagen del paseo al tiempo que trataba de responder a las necesidades de su rico y variado tejido comercial.

Por ello se retiraron de la vista los grandes contenedores propios del resto de la ciudad y se dotó a los negocios de otros más pequeños y discretos que desentonarían lo menos posible con el paisaje. Se supone que los martes, los jueves y los sábados, entre las ocho de la tarde y las diez de la noche, "el cartón debe dejarse debidamente plegado y atado en la acera frente a cada establecimiento". Pero la realidad es distinta. El sistema se ve superado, y el paseo lo paga.

Apenas resta una hora para que los desechos orgánicos y sus aromas comiencen a ganar protagonismo. A medida que avanza la noche, la capacidad de los discretos contenedores se muestra insuficiente, los camareros dejan las bolsas donde pueden, algunos incívicos las apilan junto a los cartones sin atar, al lado de una farola, a las puertas de un inmueble. El camión de la basura llegará entre la una y veinte y las tres y media de la madrugada, cuentan en el Consistorio. Lo más habitual, según los camareros, es que los contenedores se vacíen sobre las dos de la madrugada.

A la situación de noche del paseo, el paseante no es ajeno... El noctámbulo verano pone de manifiesto un problema que se arrastra todo el año, "un problema de difícil solución", en palabras de los Amics del Passeig de Gràcia, de insignes comercios de toda la vida como Santa Eulalia, La Mallorquina, Furest, Rabat... Los comerciantes esperan que el alcalde Xavier Trias les adelante este septiembre al menos un esbozo del nuevo plan de remodelación del paseo de Gràcia. Después de escuchar las propuestas del alcalde, le plantearán al alcalde el tema de los residuos. "Hace años que logramos sacar del paseo de Gràcia los grandes contenedores -explica Lluís Sans, presidente de Amics del Passeig de Gràcia-. La gran dificultad con la que nos encontramos es que los establecimientos no tienen más remedio que sacar sus desperdicios durante la jornada laboral de sus empleados, y los restaurantes y las tiendas tienen horarios diferentes. Nos gustaría explorar nuevas posibilidades. Aunque en principio el Ayuntamiento no quiere realizar más rutas de recogida".

El sesenta por ciento de las compras que los turistas de fuera de la comunidad europea realizan en Barcelona, y el veinticuatro por ciento de las que llevan a cabo en España, tienen lugar en el paseo de Gràcia. Así que los turistas motivados por las ganas de ir de compras son uno de los pocos mercados que aún puede desarrollar la industria turística catalana. Si Barcelona aspira a terminar de convertirse en un referente del turismo de compras y lujo, los escaparates del paseo de Gràcia no pueden reflejar inmensas bolsas llenas de docenas de mondas de naranja dejadas a la mano de Dios.

Texto adaptado del periódico

LA VANGUARDIA

9 SEP 2012

Anexo 21

Associació d'Amics del Passeig de Gràcia

Quejas:

- Cajas de cartón abandonadas
- Bolsas de plásticos amontonadas
- Contenedores desbordados cerca de las terrazas de los restaurantes
- Desechos orgánicos
- Hace tiempo que el Ayuntamiento habla de la reforma del vial (mantenimiento de las baldosas gaudinianas y de los bancos de trencadís, reordenar los espacios dedicados a motos y terrazas para hacer más grato el paseo, etc), pero no hace nada

Argumento:

- El 60% de las compras que los turistas realizan en Barcelona y el 24% de las que llevan a cabo en España, tienen lugar en el paseo de Gràcia.

Expresiones para quejarse:

- Estoy harto/a...
- No aguanto más...
- Me molesta...
- Me parece vergonzoso...

Ayuntamiento de Barcelona

Soluciones:

- Cambiar el sistema de recogida de la basura
- Redoblar el servicio de recogida de cartones y papel en el paseo de Gràcia
- Nuevo turno con el objetivo de retirar la basura poco después de las diez de la noche; este turno complementa el habitual
- Recordar a todos los comerciantes cómo deben plegarse los cartones antes de depositarse en la vía pública y que recordarles también que pueden solicitar al Ayuntamiento cuantos contenedores necesiten
- Estamos trabajando en un plan de remodelación del Paseo de Gràcia

Expresiones para proponer:

- ¿Puedo hacerte una sugerencia?
- ¿Te parece buena idea?
- ¿Y si...?
- ¿Cómo lo ves?
- Te propongo...
- Si te parece bien, podemos...
- Otra posibilidad es...
- No estaría mal que...

Anexo 22

Lesson	Aims	Procedures	Interaction Pattern	Aids and Materials	Time (minutes)
1 st Lesson	Sum up the lesson	The teacher writes the summary on the board.	Plenary work	Blackboard	3
03/05/2016	Infer meaning from an image Describe an image in their own words Define the concept of Gap Year	<u>Lead in:</u> the teacher shows Slide 2 and says: - A year from now this will be you. What can you see in this picture? Can you describe it, please? - What's a gap year? Have you heard this expression before? - With your partner please write down a definition for what you think is a "gap year" and give examples of types of gap year. Students have 3 minutes to do it. The teacher asks for volunteers to share their definition with the whole class. She then projects Slides 3, 4, 5 and 6, which contain information about Gap Year taken from the official website (www.gapyear.com), and asks a couple of students to read it.	Plenary work Pair work Plenary work	Computer Powerpoint "A world of work" Slides 1-6	17
	Talk about advantages and disadvantages of taking a Gap Year Re-tell information	The teacher projects Slide 7, reads the questions, then says: - Now that you know what a Gap Year is, I want you to interview three classmates and ask them about the advantages and disadvantages of taking a Gap Year in their opinion. When students finish interviewing each other, the teacher asks some of them to share the results with the whole class.	Individual work	Computer Powerpoint Slide 7 Notebook Pencil	15
	View and listen for gist and for detail Select specific information and take notes Account for the meaning of an idiom and use it in a sentence	The teacher projects Slide 8 and explains: - I can see that you have different opinions about taking a Gap Year. We are now going to watch a video called "Why you should be considering a Gap Year". Let's see if you change your opinion after watching it. - We will watch it twice. While watching the video you should take some notes in order to answer the questions on this Slide. Please copy the questions into your notebook. Oral correction. The teacher projects Slide 9 and says: - In the video the speaker says the following sentence (she asks one of the students to read it).	Individual work Plenary work Pair work	Computer Speakers Powerpoint Slide 8 Video "Why you should be considering a Gap Year" Computer Powerpoint Slide 9	20 5

		- What does the expression in bold mean? Can you use it in a sentence? With your partner please try to write down a sentence where you use this idiom.			
	<p>Develop arguments using ideas on a handout as a starting point</p> <p>Support a point of view</p> <p>[Dis]agree on a partner's opinion on taking a Gap Year</p>	<p>The teacher projects Slide 10 and says:</p> <p>- Ok, now, by using this quote as a starting point (she reads the quote), we are going to simulate a discussion about Gap Year. Each pair will be given a card with an opinion. It doesn't matter if you agree with it or not, but you have to pretend that it's your own opinion and when someone speaks you should react to their opinion by explaining your position.</p> <p>Students are given 12 minutes to prepare. The simulation should last 12-15 minutes.</p>	Pair work	<p>Computer Powerpoint Slide 10</p> <p>Simulation cards</p>	30
					90

Anexo 23

Debate cards

(adapted from <http://hubpages.com/education/ESL-Activity-and-Lesson-Plan-for-Discussion-About-Gap-Year-for-Upper-Intermediate-Students>)

Student 1

You believe that:

- students have too much pressure and stress from studying
- a year off between high school and college would be beneficial
- students should rest and use the this year to think about what they want out of life and the kind of person they want to be
- if a student has a year to relax they will be better prepared mentally for their four years of university
- this will be the last chance they will have to have fun and just relax before they have to become an adult
- with a year off they will feel less stress, and pressure and they will be better able to focus once they return to their studies.

Student 2

You believe that:

- a gap year between high school and college is an excellent opportunity for a student to travel and see other parts of the world.
- after students graduate from university they have other responsibilities; they will need to find a job and get married
- once a person has started a family their focus needs to be on their employment and they'll have no time for travel
- traveling will give the students insights into other cultures, how other people in the world live and think

Anexo 24

Lesson	Aims	Procedures	Interaction Pattern	Aids and Materials	Time (minutes)
2 nd Lesson 10/05/2016	Sum up the lesson	The teacher writes the summary on the board.	Plenary work	Blackboard	2
	Infer meaning from a quote	The teacher says: - Last lesson we saw that a year from now, when you finish high school, you will have two choices. What are they? [students should mention taking a Gap Year or going to college]. - However, there's also a third option: you can start working. Choosing a job is a very important step in your life, because like a Chinese wise man said: [shows Slide 1 and reads the quote] - What do you think this sentence means? You have two minutes to discuss it with your partner. The teacher elicits students' answers.	Plenary work Pair work	Computer Powerpoint Slide 1	5
	Describe a job he/she would like to do Talk about work skills Re-tell information	The teacher says: - Now that you've realized the importance of choosing a job, please ask your partner to tell you about a job he/she would like to do. Your partner should tell you: [reads Slide 2] the job he/she would like to do, two reasons why he/she likes it and the skills he/she thinks you need to do it. The teacher conducts students' feedback.	Pair work	Slide 2 Notebook Pencil	8
View and listen for detail	The teacher then says: - Well, to get the job you want, you need to [projects slide 3] get through a job interview successfully. And this may look like something simple, but it can be quite a challenge. The teacher projects Slide 4 and says: - We're going to watch an extract from one of The Simpsons episodes. Do you know this show? Do you watch it? - In this episode we are shown a flashback from when Homer was dating Marge and she got pregnant. When he finds out he's going to be a father, Homer attempts to get a job at the power plant, because	Plenary work Individual work	Slides 3-4 Video "Homer at a job interview" Speakers	8	

	instructions and act accordingly	<p>- Now that you know the DOs and DONTs of job interviews, you are ready to take part in a job interview.</p> <p>You will work in groups of 3. In each group there will be an interviewer and two interviewees. One of the interviewees will be the perfect candidate and the other will be a disaster. Each group should speak for 5 minutes maximum. You have 15 minutes to prepare yourselves.</p>		Pencil Role play cards	
	<p>Demonstrate ability to answer questions commonly asked on job interviews</p> <p>Talk about work skills</p>	Role play.	Group work	Table 3 chairs Notebook	25
Note: If students need more time to prepare the role play, some of the groups will only perform it in front of the class next time.					
					90

Anexo 25

1. Complete the job interview conversation with the questions/answers from the box.

- a) Why do you want this job?
- b) Have you got any questions?
- c) You'll get £10.50 per hour and work Wednesdays to Sundays.
- d) Do you work well in a team?
- e) We'd like to ask you a few questions.
- f) Thank you for coming today. We'll be in touch.
- g) When could you start?
- h) What skills have you got that would help you in this job?
- i) Can you tell us about your previous work experience please?

Interviewer: Good afternoon, nice to meet you.

Interviewee: Hello. Nice to meet you, too.

Interviewer: (1).....

Interviewee: Ok, great. I'll do my best to answer them.

Interviewer: (2).....

Interviewee: Yes, of course. I am unemployed at the moment, but my last job was at a supermarket. I worked there for 18 months. Before that, I worked as a cleaner at a school.

Interviewer: (3).....

Interviewee: I'm very organised and always on time. I have good people skills and I am polite. I can cook and I have a certificate in food safety.

Interviewer: (4).....

Interviewee: I would like the job because this is a good organisation to work for. I like meeting people and talking to customers. Also, I can work at lunch times and in the evenings – the hours are good for me.

Interviewer: (5).....

Interviewee: Yes. I like working together with other people.

Interviewer: (6).....

Interviewee: Straight away!

Interviewer: (7).....

Interviewee: Yes. How much will I get paid per hour? Which days will I have to work?

Interviewer: (8).....

Interviewee: Thank you very much. I look forward to hearing from you.

Interviewer: (9).....

2. What job do you think the interview is for?

(adapted from <https://esol.britishcouncil.org>)

Anexo 26

Top 10 Interview Questions (...And How To Answer Them)

(adapted from <http://theinterviewguys.com/top-10-job-interview-questions/>)

1. Tell me about yourself...
<p>This is still one of THE most common interview questions.</p> <p>DO:</p> <ul style="list-style-type: none">• Keep your answer succinct and to the point.• Be work specific and tell the hiring manager about where you are now professionally, what you have learned from your past work experiences and what makes you excited about this specific opportunity.• Find out exactly what strengths and qualities this specific company is looking for. <p>DON'T:</p> <ul style="list-style-type: none">• Don't dive into your life story.• The hiring manager doesn't want to hear about you "growing up on 28th avenue down the road from the Trader Joe's and how it was a coincidence because you had a brother named Joe! (etc...)".• Don't go on about experience you may have that isn't related to the job you're interviewing for.
<p>TIP: Arrive Early:</p> <ul style="list-style-type: none">• Always plan to arrive at the interview at least 15 minutes in advance, because that way you demonstrate your respect for the employer and the position.

2. Why should we hire you?
<p>This is an incredibly common question and it gives you a great opportunity to stand out from the crowd.</p> <p>DO:</p> <ul style="list-style-type: none">• Show the hiring manager that you are uniquely suited to filling this position. Be the candidate that solves their "problems".• Tell a "success story" that highlights how you have the 'qualities' needed to fill their specific needs. <p>DON'T:</p> <ul style="list-style-type: none">• Don't get discouraged if the hiring manager mentions that "they have lots of very well qualified candidates..." before they lead into this question. (It's a common "lead in")• Don't be too modest. This is your chance to shine. Make it count.• On the flip side don't go too overboard and sound too arrogant.• Don't answer with "why" you want the job. Answer with "why you are the perfect fit" for the job.
<p>TIP: Dress to impress</p> <ul style="list-style-type: none">• Your first impression has a lot to do with the outcome of the meeting. Study the culture of the organization you are being interviewed at. Dress accordingly and slightly more fashionable than the crowd.

Anexo 27

1. Tell me about yourself...

DO:
DONT:
TIP:

2. Why should we hire you?

DO:
DONT:
TIP:

3. What is your greatest strength?

DO:
DONT:
TIP:

4. What is your greatest weakness?

DO:
DONT:
TIP:

Role-play cards

(adapted from <https://esol.britishcouncil.org>)

<p>Interviewee:</p> <p>Previous work experience:</p> <ul style="list-style-type: none"> • owned a restaurant • worked in a local cafe <p>Skills:</p> <ul style="list-style-type: none"> • organised • food safety certificate <p>Other information:</p> <ul style="list-style-type: none"> • love cooking good food • can work any days/ hours 	<p>Interviewer:</p> <p>You need a: Chef</p> <p>Important skills:</p> <ul style="list-style-type: none"> • good at cooking, • organised • good team leader <p>Other information:</p> <ul style="list-style-type: none"> • must be clean and smart <p>Hours: 11am – 9pm, Tuesday – Saturday</p> <p>Salary: 15€ per hour</p>
<p>Interviewee:</p> <p>Previous work experience:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 years as a teacher of young children <p>Skills:</p> <ul style="list-style-type: none"> • organised, calm, friendly, teaching qualifications <p>Other information:</p> <ul style="list-style-type: none"> • love working with children • fluent speaker of German • need to give 2 weeks' notice (minimum) to current employer 	<p>Interviewer:</p> <p>You need a: Primary school teacher</p> <p>Important skills:</p> <ul style="list-style-type: none"> • like working with children • organised • can speak a foreign language <p>Other information: job starts next month</p> <p>Hours: 8.30am - 4.30pm Monday – Friday</p> <p>Salary: 1.100 € per month</p>

Anexo 29

Lesson	Aims	Procedures	Interaction Pattern	Aids and Materials	Time (minutes)
5 th Lesson 24/05/2016	Sum up the lesson	The teacher writes the summary on the board.	Plenary work	Blackboard	5
	Understand the role-play's instructions and act accordingly	The teacher projects the PPT and explains that today students will role-play a situation at work, in which they should act accordingly to what they learnt about emotional intelligence. She says that they will be working in pairs and that they will have 20 minutes to carefully prepare their role-play. The teacher highlights that each role-play should last 5 minutes (maximum). To choose the role-play that they will have to perform, each pair takes a piece of paper with a number from a bag. The corresponding role-play's instructions are projected.	Plenary work	Computer PPT "Role-play"	5
	Prepare an oral interaction with a partner	Pairs prepare the role-play.	Pair work	Notebook Pencil	20
	Follow the role-play's instructions Make a request Tell about a situation that bothers him/her using EI Give advice according to what he/she learnt about EI	Role-play.			50
	Correct mistakes	The teacher provides some feedback on role-plays and she writes some of the mistakes on the board and asks for volunteers to correct them.	Plenary work	Blackboard	10
					90

Role-play

collaboration
SUCCESS
BUSINESS

1

You and your two friends, Alicia and Melanie, work in the same department of a large discount store. Melanie frequently shows up an hour late for work, looking tired and bedraggled. You and Alicia have been covering for her, but your supervisor is getting suspicious. What should you do?

fppt.com

Role-play

collaboration
SUCCESS
BUSINESS

2

Ben is working in a high street music store. Although he is enjoying the work, he is finding his colleagues unfriendly and there is one person in particular who is making his life difficult by laughing at his clothes and telling him the wrong things to do. Ben is worried that by saying something he will make things worse, but doesn't want to continue the rest of his work experience in this way.

fppt.com

No geral ~~eu~~ gostei das aulas pois foram dinâmicas, com algumas atividades diferentes que nunca tínhamos feito antes. Foram dadas de forma divertida mas com a matéria lá presente. Gostei de fazer aquela atividade dos cartões com imagens e esta apresentação final (role-play).

O que mais gostei foram as aulas em que a professora deu exercícios dinâmicos para fazer, ~~os~~ os trabalhos em grupo e alguns exercícios que nos deu em que tínhamos de falar sobre a nossa opinião pessoal. *

* Gostei muito ~~das~~ da ideia dos "Role-plays" porque ~~eu~~ a professora conseguiu pôr ~~em~~ toda a gente a trabalhar mesmo aqueles que têm mais dificuldade na disciplina.

Nestas aulas com a professora Diana gostei dos "mini-teatros" e das aulas mais interativas, não houve nenhuma aula que não gostei, no geral as aulas foram boas, e a forma como a professora interage conosco é muito boa para o desenvolvimento das aulas.

Eu achei as aulas bastante produtivas inclusive aprendi coisas importantes sobre o mundo do trabalho que são bastante úteis.

No geral gostei muito da dinâmica da aula tanto por a originalidade das aulas como ser possível a constante participação dos elementos da turma.

Adorei a ideia dos role-plays, tanto a Inglês como a Espanhol.

Gostei bastante do trabalho da professora Diana.

As aulas que mais gostei foram as dinâmicas, onde demos a nossa opinião e interagimos com os nossos colegas.