

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos, Professora Auxiliar do Departamento de Língua, Culturas e Literaturas Modernas, e do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández, Professor Auxiliar Convidado, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Ao meu marido Gonçalo e aos meus filhos Tomás e Margarida

AGRADECIMENTOS

Este espaço foi reservado para manifestar a minha gratidão a todos que, ao longo deste percurso, me apoiaram e tornaram possível a sua concretização.

À Professora Doutora Ana Gonçalves Matos, pela sua paciência e disponibilidade na orientação deste relatório, também por todo o conhecimento que transmitiu e pelas palavras de motivação que nunca faltaram.

Ao Professor Doutor Alberto Madrona Fernández, pelo incentivo, sugestões e comentários ao longo deste percurso.

Às minhas orientadoras da Prática de Ensino Supervisionada da Escola Secundária Manuel da Fonseca em Santiago do Cacém, as professoras Isabel João e Rosa Bernardino, cuja experiência e apoio permanecerão como uma referência.

Ao meu marido e aos meus filhos, pela compreensão e apoio nos momentos mais difíceis e por todas as concessões que fizeram em função do meu trabalho.

À minha mãe, pela disponibilidade e apoio incondicional.

A uma amiga muito especial, Lina Damas, que cuidou dos meus filhos e ouviu os meus desabafos sempre com uma palavra de apoio.

Aos meus colegas e amigos da Escola Tecnológica do Litoral Alentejano, que sempre me apoiaram, quer com palavras quer com gestos e que sem a sua ajuda a concretização deste objetivo não seria possível.

**A INTERAÇÃO E A COMUNICAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS**

**INTERACTION AND COMMUNICATION IN TEACHING AND LEARNING FOREIGN
LANGUAGES**

Sónia Margarida Gonçalves Beja Nunes Ganhão

RESUMO

Este relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e constitui uma reflexão sobre um projeto de investigação-ação sobre a interação e a comunicação no ensino-aprendizagem das LE.

A comunicação é fundamental no processo ensino-aprendizagem de qualquer língua estrangeira. Esta breve investigação-ação pretende mostrar que a implementação de tarefas de interação promove a comunicação no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, mais especificamente nas línguas inglesa e espanhola. Sendo o principal objetivo da intervenção pedagógica a implementação de tarefas de interação, pretende-se realizar uma breve revisão da literatura sobre este tema, a sua aplicação prática e a análise de dados de forma a refletir acerca do seu impacto e contributo na promoção da comunicação na sala de aula.

ABSTRACT

This report is the result of the Practicum in English and Spanish as foreign languages and presents a reflection on the pedagogical project.

Communication is essential in the foreign languages learning and teaching process. This brief action-research project attempts to show that the implementation of interaction tasks promotes communication in the foreign languages teaching and learning process, more specifically in English and Spanish. As the main goal of this pedagogical intervention is the implementation of interaction tasks, we intend to present a revision of the literature, its practical application and to analyse the data in order to reflect about its impact and contribution to the promotion of communication in the classroom.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino das línguas estrangeiras, competência comunicativa, comunicação, negociação, tarefas de interação, partilha de informação

KEYWORDS: Foreign languages teaching, communicative competence, communication, negotiation, interaction tasks, information sharing

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - A COMUNICAÇÃO E A INTERAÇÃO	3
I. 1. - BREVE RESUMO HISTÓRICO DA IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO- APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	3
I. 2. – A COMUNICAÇÃO	5
I. 2. 1. – A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	6
I. 2. 2. – A NEGOCIAÇÃO	6
I. 3. – A INTERAÇÃO	7
I. 3. 1. – A INTERAÇÃO NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	8
I. 3. 2. – TIPOS DE INTERAÇÃO	9
I. 3. 3. – DINÂMICAS DE INTERAÇÃO	10
I. 4. – A ABORDAGEM POR TAREFAS	13
I. 4. 1. – TIPOS DE TAREFAS	13
I. 4. 2. – TAREFAS DE INTERAÇÃO	14
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	20
II. 1. – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	20
II. 1. 1. – IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	22
II. 2. – ESTRATÉGIAS PARA O PRIMEIRO CICLO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	23
II. 3. – ESTRATÉGIAS PARA O SEGUNDO CICLO	24
II. 4. – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	24
II. 4. 1. – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO	25
II. 4. 2. – QUESTIONÁRIOS	26
II. 5. – VALIDADE E FIABILIDADE DOS DADOS RECOLHIDOS	27
CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO ESCOLAR	28
III. 1. – A ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL DA FONSECA	28
III. 2. – AS TURMAS DE INGLÊS	29
III. 2. 1. – 12º D	29
III. 2. 2. – 8º A	29
III. 3. – AS TURMAS DE ESPANHOL	30
III. 3. 1. – 9º B	30
III. 3. 2. – 8º D	31
CAPÍTULO IV - O PRIMEIRO CICLO	32
IV. 1. – O PRIMEIRO CICLO	32
IV. 2. – A PRÁTICA LETIVA	32

IV. 3. - ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	33
IV. 3. 1. – ANÁLISE DE UMA TAREFA DE INTERAÇÃO	38
CAPÍTULO V - O SEGUNDO CICLO.....	40
V. 1. – O SEGUNDO CICLO	40
V. 2. – A PRÁTICA LETIVA.....	40
V. 2. 1. – A PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS 12º ANO	42
V. 2. 2. – A PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS 8º ANO	44
V. 2. 3. – A PRÁTICA DE ENSINO DE ESPANHOL 9º ANO	46
V. 2. 4. – A PRÁTICA DE ENSINO DE ESPANHOL 8º ANO	47
V. 3. – ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	47
V. 4. – ANÁLISE DE TAREFAS DE INTERAÇÃO.....	55
V. 4. 1. - TAREFA INGLÊS 12º ANO.....	55
V. 4. 2. - TAREFA INGLÊS 8º ANO.....	57
V. 4. 3. - TAREFA ESPANHOL 9º ANO.....	58
V. 4. 4. - TAREFA ESPANHOL 8º ANO.....	60
CONCLUSÃO	62
BIBLIOGRAFIA.....	64
ANEXOS	67
Anexo 1: Grelha de observação – Entusiasmo do Professor	i
Anexo 2: Grelha de observação – Estratégias de Ensino	ii
Anexo 3: Grelha de observação – Ambiente de Sala de Aula.....	iv
Anexo 4: Grelha de observação – Interação	v
Anexo 5: Grelha de observação - Classroom Interaction.....	vi
Anexo 6: Grelha de observação - General	vii
Anexo 7: Exemplo da grelha individualizada do registo de observação de interação.....	viii
Anexo 8: Exemplo do registo da dinâmica de interação.....	ix
Anexo 9: Exemplo do questionário aplicado às turmas de inglês (1º ciclo).....	x
Anexo 10: Exemplo do questionário aplicado às turmas de espanhol (1º ciclo)	xiv
Anexo 11: Exemplo do questionário aplicado na turma de inglês do 12º ano (2º ciclo)	xvii
Anexo 12: Exemplo do questionário aplicado na turma de inglês do 8º ano (2º ciclo)	xx
Anexo 13: Exemplo do questionário aplicado na turma de espanhol do 9º ano (2º ciclo)	xxiii
Anexo 14: Exemplo do questionário aplicado na turma de espanhol do 8º ano (2º ciclo)	xxvi
Anexo 15: Planificação da aula referente à tarefa do 1º ciclo Inglês 12º ano	xxix
Anexo 16: Recursos referentes à tarefa do 1º ciclo Inglês 12º ano	xxxi
Anexo 17: Gráfico de classificação das tarefas da turma de inglês do 12º ano.....	xxxii

Anexo 18: Gráfico de classificação das tarefas da turma de inglês do 8º ano	xxxiii
Anexo 19: Gráfico de classificação das tarefas da turma de espanhol do 9º ano ...	xxxiv
Anexo 20: Gráfico de classificação das tarefas da turma de espanhol do 8º ano	xxxv
Anexo 21: Planificação da aula referente à tarefa de Inglês 12º ano	xxxvi
Anexo 22: Recursos da aula referente à tarefa de Inglês 12º ano	xxxviii
Anexo 23: Planificações das aulas referentes à tarefa de Inglês 8º ano	xl
Anexo 24: Recursos das aulas referentes à tarefa de Inglês 8º ano.....	xlii
Anexo 25: Planificação da aula referente à tarefa de Espanhol 9º ano	xlvi
Anexo 26: Recursos da aula referente à tarefa de Espanhol 9º ano	xlix
Anexo 27: Planificação da aula referente à tarefa de Espanhol 8º ano	li
Anexo 28: Recursos da aula referente à tarefa de Espanhol 8º ano	liii

INTRODUÇÃO

Enquanto professora de língua inglesa e língua espanhola interessei-me pelo facto de, numa aula de língua estrangeira (doravante LE), verificar que, em muitos casos, os alunos não participam ativamente. A sua participação ativa é fundamental no processo de ensino-aprendizagem de uma LE e, após o estudo mais aprofundado sobre o tópico certifiquei-me que existem estudos que corroboram esta opinião.

Durante o período de estágio, mais concretamente na fase de observação de aulas, pude comprovar que nem sempre é esta a estratégia adotada pelo professor. As tarefas promovidas pelo professor nem sempre demonstram com clareza um objetivo comunicativo para promover a interação na sala de aula, dominando o professor a posição central na aula e nos processos de resolução e de conclusão das tarefas.

A dinâmica de interação na aula de LE despertou a minha atenção, especialmente por parecer ser pouco frequente o recurso a tarefas em pares ou grupos. Os alunos resolvem as tarefas individualmente e de seguida procede-se à correção oral e, caso seja necessário escrever alguma resposta no quadro essa tarefa compete ao professor. O facto de não existir qualquer interação aluno-aluno, pouca interação aluno-professor e quando existente limitada à leitura pelos mesmos alunos, levou-me a considerar que não eram situações reais de comunicação e a interação praticamente nula ou inexistente. Considerando que a comunicação é o objetivo principal da grande maioria das aulas de LE, pretendo implementar e analisar tarefas que proporcionem oportunidades de interação.

Considerava que a abordagem comunicativa e o desenvolvimento da competência comunicativa fossem um dado adquirido nos dias de hoje, até porque o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL doravante) preconiza uma abordagem orientada para a ação centrada na comunicação e consequentemente no desenvolvimento da competência comunicativa. Os próprios programas de ensino de LE, quer o programa da língua inglesa quer o da língua espanhola dão igualmente diretrizes neste sentido.

Este relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) é composto por cinco capítulos. O primeiro capítulo analisa as bases teóricas que sustentam a investigação e

as quais foram o pilar da investigação antes de proceder à explicação da metodologia adotada na investigação e à apresentação das formas de recolha de dados no segundo capítulo. O terceiro capítulo é dedicado à caracterização do contexto escolar e das turmas participantes nesta investigação. No capítulo seguinte descrevo o plano da investigação-posta em prática na sala de aula. Finalmente, no capítulo cinco, faço uma reflexão sobre os resultados obtidos e desenvolvo uma conclusão sobre a implementação de tarefas de interação como meio para promover a comunicação na sala de aula.

CAPÍTULO I - A COMUNICAÇÃO E A INTERAÇÃO

I. 1. - BREVE RESUMO HISTÓRICO DA IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Durante o século anterior vários foram os métodos e abordagens que surgiram no ensino-aprendizagem das LE, e todos eles pretendiam alcançar formas mais efetivas de aquisição das línguas. A análise desta evolução revela-nos que foi sempre no sentido de desenvolver as competências linguísticas dos alunos e mais tarde também as competências comunicativas. Julgo pertinente um breve resumo histórico relativo a alguns métodos e abordagens que culmina na Abordagem Comunicativa e no ensino por tarefas que são o pilar desta investigação e o preconizado pelos documentos orientadores do ensino-aprendizagem de LE.

Segundo Ellis (2008:849) nos anos 60 e 70 do século XX a pedagogia linguística assumiu que o ensino das LE envolvia necessariamente a forma, inicialmente a forma gramatical. O Método Áudio-lingual (*Audiolingual Method*, AM) é um método estruturalista, que preconiza a língua como um sistema de estruturas utilizadas para comunicar significados. A língua era aprendida através da prática controlada de estruturas das mais simples para as mais complexas. A oralidade era aprendida antes da escrita e as estruturas são praticadas num ambiente controlado.

Alguns dos estudos mencionados por Ellis (2008:849) revelam que o Método Resposta Física Total (*Total Physical Response*, TPR) produz maior retenção da componente linguística por parte dos alunos quer a curto quer a longo prazo e melhor compreensão de novos enunciados. Este põe em relevo que a língua é aprendida de uma forma mais eficaz quando acompanhada pelo desempenho físico. Os programas focavam especialmente estruturas gramaticais e vocabulário envolvido em situações de dar e seguir instruções. Apesar de este método se focar também nas estruturas gramaticais e no vocabulário, de acordo com Spratt, Pulverness e Williams (2011:85) os alunos aprendiam através da exposição à língua e a compreensão precedia a produção. Considera-se importante o período de silêncio durante o qual os alunos ouvem em vez de produzir. De acordo com este método, os alunos não deveriam falar antes de estar preparados para o fazer, à semelhança do método *The Silent Way*. Considerando este princípio válido e pertinente atualmente, torna-se necessário promover oportunidades

para que os alunos possam pensar e partilhar apenas com os pares antes de se exporem para toda a turma, algumas tarefas implementadas visam essa partilha de forma a proporcionar essa reflexão. Este método defende que a aprendizagem tem lugar quando os alunos estão relaxados e não num clima tenso, algo que permanece válido na didática de hoje, considerando-se que um ambiente tenso pode limitar a participação ativa dos alunos na sala de aula. Assim, pretende-se nesta breve investigação recolher dados relativos ao ambiente na sala de aula, na tentativa de perceber se com a implementação de tarefas de interação é possível promover um ambiente de confiança, partilha e descontração.

De acordo com Ellis (2008:849), o debate mais recente acerca das metodologias de ensino-aprendizagem tem enfatizado a importância de dar oportunidades aos alunos para comunicarem. Inclusivamente, realizaram-se estudos para comparar os efeitos de métodos mais tradicionais com os efeitos de métodos mais comunicativos que envolviam a comunicação intensiva entre os seus alunos com base em jogos. Nas conclusões retiradas valorizou-se os métodos mais comunicativos, sobretudo pelo facto de tornar os alunos mais fluentes e confiantes na sua competência comunicativa.

A importância dos aspetos sociolinguísticos e socioculturais das línguas e ainda a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem levaram ao surgimento da Abordagem Comunicativa das Línguas (*Communicative Language Teaching*, CLT).

Na Abordagem Comunicativa a comunicação é o aspeto mais importante da aprendizagem da língua, sendo que o significado /intenção é comunicado mobilizando vários elementos e competências, quer sejam linguísticas, sociolinguísticas, socioculturais ou pragmáticas. Esta abordagem defende que a melhor forma de aprender uma língua estrangeira é usá-la em interação. Tal como mencionado por Spratt, Pulverness e Williams (2011:85) a correção linguística deixou de ter um papel central e a fluência passou a ser igualmente um objetivo. É ainda referido por estes autores que o trabalho de pares e de grupo possibilita muita interação na sala de aula, devendo constituir o formato central das atividades/tarefas.

Esta breve perspetiva histórica mostra-nos a evolução que a comunicação teve no ensino-aprendizagem das LE, desde métodos que pouca importância lhe atribuía até ocupar uma posição central. Torna-se, então, imprescindível a explicitação de alguns

conceitos que irão surgir ao longo deste capítulo e que são fundamentais para a breve investigação aqui apresentada.

I. 2. – A COMUNICAÇÃO

Comunicar é algo natural para os seres humanos inclusivamente em termos de sobrevivência e enquadramento na sociedade. Comunicar significa mais do que a articulação e agrupamento de sons em palavras ou frases, é uma negociação constante que, significa manter contato e interação.

O Dicionario de términos clave de ELE (AA.VV: s.d.) refere que várias perspetivas do estudo da comunicação humana têm influenciado consideravelmente a didática das LE, e que nas últimas décadas os modelos didáticos da Abordagem Comunicativa e da Abordagem por Tarefas se têm orientado fundamentalmente para a comunicação com o objetivo de dotar o aluno de uma competência comunicativa autêntica.

De acordo com o preconizado pela Abordagem Comunicativa, comunicar é um processo que se leva a cabo com um propósito concreto, entre interlocutores concretos e numa situação concreta. Por conseguinte, não basta que os alunos assimilem uma série de informações e de estruturas, sendo imprescindível que aprendam a utilizar esses conhecimentos para negociar significados num contexto significativo. Para tal, devem participar em tarefas reais, nas quais a língua seja o meio para alcançar um fim e não um fim em si mesmo.

Segundo Lee (2000:1) a comunicação é a expressão, interpretação e negociação de significados, sendo esta a posição que adotarei ao longo deste relatório e é este o objetivo principal desta breve investigação: promover a comunicação na sala de aula através de tarefas de interação, pelo que se pretende implementar tarefas que levem os alunos a expressar, interpretar e negociar significados.

I. 2. 1. – A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Como já referido, a Abordagem Comunicativa tem como objetivo central o desenvolvimento da competência comunicativa que se tornou imprescindível nesta sociedade global e globalizante. De acordo com o QECRL, a competência comunicativa abrange diferentes componentes e domínios, sejam eles linguísticos, sociolinguísticos ou pragmáticos. Segundo Pinilla Gómez (2008), entre vários autores, o domínio de uma língua não se consegue apenas adquirindo os conhecimentos formais do sistema linguístico, é necessário ter em consideração a competência comunicativa, para que resulte na compreensão e expressão correta de mensagens. Para Richards (2006) a competência comunicativa inclui os seguintes aspetos: saber como usar a língua para diferentes funções e finalidades, saber variar o uso da língua de acordo com a situação e os interlocutores, nomeadamente saber quando usar o discurso formal e informal, saber produzir e perceber diferentes tipos de texto escrito e finalmente, saber como manter a comunicação. Para o desenvolvimento destes aspetos é necessário que os alunos estejam expostos a este tipo de situações, como tal o desenvolvimento desta competência só é possível se existirem oportunidades para a desenvolver.

I. 2. 2. – A NEGOCIAÇÃO

A comunicação e a negociação são duas ideias fundamentais quando se fala do ensino-aprendizagem de LE e existem interpretações diversas destes conceitos. O conceito de negociação na aquisição de línguas tem sido fortemente ligado à ideia de incompreensão ou falhas na comunicação. Pica (1992:200), afirma que: “the label of negotiation has been applied to those interactions in which learners and their interlocutors adjust their speech phonologically, lexically, and morphosyntactically to resolve difficulties in mutual understanding that impede the course of their communication”. De acordo com esta ideia, a negociação é uma atividade que ocorre quando a pessoa que ouve demonstra à pessoa que fala que a sua mensagem não foi clara, e ambos modificam o seu discurso para resolver a situação.

Contudo, de acordo com Lee (2000:9), a definição de negociação não pode ser apenas baseada na ideia de que os intervenientes interrompem o assunto principal ou o tema da discussão para resolver incompreensões, e depois voltam ao tema novamente. Esta negociação deve fazer parte da interação e não apenas acontecer quando existe uma incompreensão dos interlocutores. Para o autor, a negociação consiste em interações durante as quais os interlocutores chegam a um acordo, tomam decisões, resolvem um problema ou estabelecem um assunto através da discussão, evidenciando o uso da língua como um meio para realizar uma tarefa e não para praticar formas linguísticas. Nesta investigação seguimos o conceito de negociação proposto por Lee, pelo que se tentará que a negociação entre os pares seja necessária para a resolução de algumas tarefas.

I. 3. – A INTERAÇÃO

Segundo Brown (2000:165), as várias teorias da competência comunicativa enfatizam a importância da interação. Enquanto seres humanos usamos a língua em diversos contextos para negociar significados, ou simplesmente para entender a ideia de outra pessoa. Todos os elementos da competência comunicativa, quer sejam gramaticais, discursivos, sociolinguísticos, pragmáticos ou estratégicos, estão envolvidos na interação humana. Para o autor, a melhor forma de aprender a interagir é através da própria interação.

Na era do ensino-aprendizagem comunicativo, a interação é o coração da comunicação, pois sem interação não existe comunicação. Nós enviamos e recebemos mensagens orais, escritas e visuais, interpretamo-las num determinado contexto, negociamos sentidos e colaboramos para concretizar determinados objetivos. Por esta razão a interação é um dos aspetos chave em todo o processo de ensino-aprendizagem de LE.

O Dicionario de términos clave de ELE (AA.VV: s.d.) refere que na teoria da comunicação o conceito de interação é entendido como um tipo de atividade comunicativa realizada por dois ou mais participantes que se influenciam mutuamente, num intercâmbio de ações e reações verbais e não verbais. Em conformidade com este conceito adotado neste relatório recorreremos ao conceito proposto por Brown

(2000:165), em que a interação é a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, que resulta num efeito recíproco.

O QECRL também outorga um lugar central à interação. Segundo este documento de orientação, a interação constitui uma das quatro atividades da língua, juntamente com a compreensão, expressão e mediação. Nas atividades de interação os alunos alternam os seus papéis de emissor e recetor “para construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação” (Conselho da Europa 2001: 112). Nesta perspetiva, a aprendizagem é uma construção coletiva, na qual os alunos elaboram o seu próprio conhecimento e compreensão da língua. Através da interação na sala de aula os alunos podem ampliar e usar os seus conhecimentos linguísticos, comunicativos e culturais, explorar a língua e aumentar os seus conhecimentos através de uma constante inter-relação com o que já aprenderam e o que estão a aprender no momento. Desta forma, as tarefas de interação promovidas durante a PES focar-se-ão sobretudo na troca colaborativa entre os alunos, promovendo a negociação de significados e, em última análise levando os alunos a comunicar.

I. 3. 1. – A INTERAÇÃO NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Atualmente existem estudos que comprovam a interdependência da relação entre interação e a aquisição de uma LE, nomeadamente a investigação realizada por Mackey e Polio (2009), que conclui que a interação desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Van Lier (*apud* Ellis, 2008) afirma que as condições ideais para a aquisição de uma segunda língua incluem proporcionar muitas oportunidades para os alunos usarem a língua, ajudando-os a participar nas atividades que sejam superiores ao seu nível de proficiência e oferecer uma variedade de contextos que atendam ao desempenho completo da língua.

A ideia de que a interação é fundamental no ensino-aprendizagem das LE não é recente, já Rivers (1987:4) afirmava que através da interação os alunos podem aumentar os seus conhecimentos da língua enquanto a ouvem ou leem material autêntico, ou

mesmo através das conversas com os colegas, interações estas que podem ser promovidas através de várias tarefas, nomeadamente a resolução de problemas. Durante a interação os alunos têm oportunidade de utilizar os seus conhecimentos linguísticos num intercâmbio de experiências reais. Mais recentemente outra investigadora, Jauregi (2013) põe em evidência a importância da interação no ensino-aprendizagem das LE afirmando que é a interação promovida através da realização de tarefas significativas que mais contribui para potenciar o processo de aprendizagem, levando o aluno a um nível superior de desenvolvimento. Por essa razão é esse o objetivo principal da PES, implementar tarefas que promovam a interação.

I. 3. 2. – TIPOS DE INTERAÇÃO

Scrivener (2005) apresenta sob a forma de diagrama dois tipos de interação, professor-aluno e aluno-aluno. Estes tipos de interação foram tidos em consideração na elaboração das grelhas de observação de aulas, pois faz parte da intenção desta investigação pesquisar qual o tipo de interação que os alunos estão habituados e tentar implementar tarefas que incidam sobretudo na interação aluno-aluno.

A interação professor-aluno é vista como essencial e desejável por muitos alunos e professores. O professor tenta estimular e manter o interesse do aluno motivando-o para aprender. O professor explica ou exemplifica e organiza as tarefas de aplicação dos conteúdos, cabendo-lhe ainda avaliar os progressos dos alunos e dar apoio e incentivo. É também o professor que proporciona espaço para a negociação e fornece *feedback*. Outra característica deste tipo de interação é o facto de o professor frequentemente deter uma maior percentagem do tempo de participação e poder colocar questões a alunos individualmente ou a toda a turma no geral. Para alunos que querem participar ativamente na aula este tipo de interação pode ser desmotivante, pois poderão não ter oportunidade de participar. Este tipo de interação será objeto de estudo da investigação, mas tentar-se-á promover principalmente o que se segue.

Na interação aluno-aluno a interação acontece entre os próprios alunos, são eles que partilham e negociam informações e conteúdos e produzem enunciados com os colegas. Neste tipo de interação os alunos têm oportunidades de desenvolver quer a competência linguística quer a comunicativa e ainda estabelecer relações sociais,

tornando-os mais ativos, inclusivamente mesmo aqueles que, por várias razões, não têm normalmente uma participação ativa na interação professor-aluno. O papel do professor passa a ser o de apoio e de orientação aos vários alunos ou grupos de alunos.

Nesta investigação pretende-se, através da implementação de tarefas de interação, não só promover oportunidades para os alunos usarem a língua, mas para usarem a língua com um objetivo comunicativo, o que vai ao encontro dos estudos mencionados por Lee (2000) que sublinham que a interação aluno-aluno implica mais negociação e produz mais esforço dos alunos para clarificar o que não foi entendido e confirmar o que foi realmente compreendido.

I. 3. 3. – DINÂMICAS DE INTERAÇÃO

O tipo de dinâmicas de interação na sala de aula são uma decisão do professor de acordo com o objetivo da tarefa, da aula e do programa da disciplina. As dinâmicas que são mais frequentes, segundo Richards e Lockhart (1996:146) e Harmer (2001:114), são toda a turma, trabalho individual, trabalho de pares e trabalho de grupo.

Na dinâmica toda a turma é o professor que tem a posição central e lidera toda a turma. O professor introduz ou explica algo e coloca questões aos alunos, estes de forma voluntária ou solicitados respondem e segue-se um momento de feedback ou avaliação. Segundo Ellis (2008:786) este modelo é conhecido como IRF (I- é o professor que inicia, R- o aluno responde e F- refere-se ao seguimento, *follow-up*, que pode ser aceitar a resposta, avaliar ou apenas um comentário). Este tipo de dinâmica é, segundo Richards e Lockhart (1996:147), o mais utilizado, especialmente no início de uma aula. As vantagens apontadas para esta dinâmica consistem sobretudo no facto de possibilitar a explicação de conteúdos ou instruções a um maior número de alunos ao mesmo tempo e também para a introdução ou preparação para a tarefa seguinte. Relativamente às desvantagens apontadas pelos mesmos autores, destaca-se o domínio do professor e a pouca oportunidade de participação ativa dos alunos, pois desta forma a tendência é sobretudo haver interação com um número reduzido de alunos. Esta desvantagem é notória na observação de aulas desta investigação, tal como será possível verificar mais adiante. A última desvantagem apontada refere-se ao

pressuposto de que todos os alunos avançam ao mesmo ritmo, o que não corresponde à realidade.

A segunda dinâmica mais usada pelos professores, de acordo com Richards e Lockhart (1996:149), é o trabalho individual. Esta dinâmica é usada para a realização de uma série de atividades, nomeadamente, a resolução de fichas de exercícios, resolução de exercícios de compreensão de leitura, resolução de exercícios do manual ou mesmo redação de composições. Quanto às vantagens, sobressaem especialmente a oportunidade de avançarem ao seu próprio ritmo e oportunidades para praticar e aplicar os conhecimentos adquiridos. Também é apontado pelos autores a possibilidade de o professor atribuir diferentes tarefas com base nas suas necessidades, uma maior facilidade na avaliação do progresso dos alunos. As desvantagens referem-se sobretudo à pouca oportunidade de interação, quer com o professor, quer com os colegas, o que também foi verificado durante o período de observação de aulas. Existe também uma maior dificuldade em controlar o que cada um está a produzir e ainda a possibilidade de terminarem a tarefa em diferentes momentos, tendo que aguardar pelos colegas.

O trabalho de pares é apontado por vários estudiosos, incluindo Harmer (2001:116), como um meio para proporcionar mais oportunidades de interação e permite aos alunos trabalhar e interagir de uma forma mais independente, sem ser necessária tanta orientação por parte do professor, desta forma promovendo a autonomia. Outras vantagens apontadas referem-se à facilidade de organização dos pares e permitir ao professor dedicar mais tempo a alunos que mais necessitem. Esta dinâmica também promove a cooperação e responsabilidade entre os alunos de acordo com a tarefa a realizar. Relativamente às desvantagens os maiores constrangimentos referem-se ao barulho na sala de aula, o que pode levar o professor a pensar que perde o controlo da turma e também a possibilidade de alguns alunos desviarem a sua atenção da tarefa e conversarem sobre outros assuntos, frequentemente na língua materna. Existem ainda duas desvantagens nesta dinâmica e ambas se referem especificamente aos alunos, a primeira por não ser uma dinâmica apreciada por alguns, pois estes podem preferir interagir com o professor do que com os colegas que poderão ter as mesmas dificuldades do que eles próprios e, finalmente, existirem relações problemáticas entre os alunos e terem de trabalhar com esses colegas. Contudo, esta será uma das

dinâmicas que se pretende implementar fortemente durante o período do estágio e que será objeto de análise e reflexão.

A última dinâmica refere-se ao trabalho de grupo, a organização dos alunos pode ser feita em grupos maiores ou menores de acordo com a tarefa e com a turma. Tal como no trabalho de pares, uma das vantagens é aumentar a oportunidade de participação ativa na resolução da tarefa como incorpora um maior número de alunos em cada grupo aumenta a possibilidade de cooperação e de negociação comparativamente ao trabalho de pares. Também contrariamente do trabalho de pares, nesta dinâmica as relações entre os alunos tendem a ser menos problemáticas porque existem mais membros e por isso, uma maior variedade de opiniões e contribuições. Também promove a autonomia, permitindo que tomem as suas próprias decisões sem interferência do professor. Tal como no trabalho de pares, uma das desvantagens é a possibilidade de existir mais barulho na sala de aula e o professor pensar que pode perder o controlo da turma e o facto de nem todos os alunos gostarem de trabalhar nesta dinâmica. Outra desvantagem apontada refere-se ao ritmo de trabalho, pois como são vários os elementos do grupo poderão demorar mais tempo a organizar-se e a concluir a tarefa do que no trabalho de pares.

Edstrom (2015) afirma que existem vários estudos relativamente à interação desenvolvida durante tarefas de par, no entanto, poucos estudos analisam a interação entre grupos de três alunos. A adição de um terceiro elemento altera, inevitavelmente, os padrões de interação da tarefa de par. Contudo, após a investigação, a autora concluiu que não existem dados que indiquem que as tarefas em grupos de três alunos sejam superiores ou inferiores às de par relativamente à interação, mas reitera a verdadeira importância da colaboração em interação de grupo, afirmando que é crucial que os professores fomentem a verdadeira colaboração, sendo este um objetivo desta investigação. Seguindo esta opinião serão implementadas principalmente tarefas que pressupõem a dinâmica de par e de grupo. Também Leslie (2014) evidencia a interação entre os alunos como um elemento chave no processo de ensino-aprendizagem de línguas, contudo, refere que nem sempre os alunos criam condições para aprender enquanto interagem, por vezes alguns alunos interagem menos e outros dominam a interação. Por essa razão a autora realizou um estudo que visava a implementação de

estratégias para promover a aprendizagem durante a interação de grupo. A autora obteve resultados positivos, pelo que concluiu que os alunos gostaram de utilizar as estratégias e continuará a incentivar a sua utilização. Nesta breve investigação-ação não se utilizarão este tipo de estratégias, tentar-se-á apenas que os alunos interajam de forma a resolver as tarefas.

I. 4. – A ABORDAGEM POR TAREFAS

De forma a proporcionar as dinâmicas de interação referidas anteriormente e com a convicção que estas possibilitam a interação na sala de aula, considere-se que a abordagem que melhor se adequava a este propósito é a Abordagem por Tarefas (*Task-Based Learning*, TBL), tornando-se imprescindível expor alguns conceitos-chave, principalmente o conceito de tarefa, para posteriormente se prosseguir para a análise de tarefas que promovem interação na sala de aula.

Segundo Harmer (2007:51), a Abordagem por Tarefas é uma extensão natural da Abordagem Comunicativa e por essa razão estas duas abordagens estão subjacentes a este estudo. Na Abordagem por Tarefas o ênfase é na tarefa e não propriamente na língua, colocando as tarefas que promovem a interação e comunicação no centro da aprendizagem.

Tratando-se de uma metodologia comunicativa permite ao professor e alunos concentrarem-se em como conseguem alcançar um objetivo utilizando a língua. Pode então dizer-se que as tarefas de interação não só envolvem os alunos na interpretação e expressão de significado num determinado contexto, mas também têm um objetivo que vai para além do mero uso da língua para praticar vocabulário ou gramática.

I. 4. 1. – TIPOS DE TAREFAS

O QECRL (Conselho da Europa, 2001:217) refere que as tarefas, no sentido geral, fazem parte do nosso quotidiano, a realização ou resolução de uma tarefa envolve impreterivelmente a ativação de competências de forma a realizar ações significativas com uma finalidade definida e um produto específico (*output*).

Nunan (2004) diferencia dois tipos de tarefas, as tarefas do mundo real, que se referem aos usos da língua no mundo para além da sala de aula, e tarefas pedagógicas, que ocorrem na sala de aula. Para o autor estas últimas são qualquer tarefa que envolva os alunos na compreensão, manipulação, produção e interação na língua alvo.

O QECRL segue esta distinção, pois também apresenta dois tipos de tarefas, tarefas autênticas e tarefas pedagógicas, considerando as primeiras, quer sejam tarefas ‘alvo’ ou de ‘repetição’, ou ‘próximas da vida real’, como as tarefas que vão ao encontro das necessidades do aluno fora da sala de aula e as segundas, como tarefas que se baseiam na natureza social e interativa adequada ao contexto em que decorre, a sala de aula. Estas são mais afastadas da vida real e das necessidades dos alunos, visando apenas desenvolver determinadas competências. As tarefas ‘pedagógicas’ comunicativas, contrariamente aos exercícios que promovem a prática descontextualizada da forma, têm o objetivo de envolver ativamente os alunos numa comunicação autêntica.

As tarefas promovidas na sala de aula, quer sejam ‘autênticas’ ou ‘pedagógicas’ são consideradas tarefas comunicativas porque exigem que os “alunos compreendam, negoceiem e expressem sentido, de modo a atingir um objectivo comunicativo” (Conselho da Europa, 2001:218). Por essa razão, torna-se, então, necessário analisar detalhadamente as tarefas que promovem realmente a interação na sala de aula, pois são essas tarefas que se pretende implementar nesta investigação.

I. 4. 2. – TAREFAS DE INTERAÇÃO

Respondendo a uma das minhas inquietações Lee (2000:9) afirma que as tarefas nas quais os alunos apenas perguntam e respondem a questões em exercícios de repetição, não são tarefas comunicativas porque os alunos mesmo quando as realizam na dinâmica de pares, têm tendência em focar-se nos aspetos formais da repetição e não na comunicação. Alguns professores podem inclusivamente considerar que estão a dar oportunidade aos alunos para comunicarem, contudo, os alunos não estão a comunicar verdadeiramente, de acordo com a definição de comunicação anteriormente referida. Os alunos não estão a interpretar, expressar e negociar significados, mas sim a repetir ou praticar formas linguísticas.

As tarefas que promovem a interação na sala de aula destacam-se de outro tipo de atividades porque as tarefas não só envolvem os alunos na interpretação, negociação e expressão de significados em determinado contexto, como também têm um objetivo informativo que vai mais além do que usar a língua para praticar vocabulário ou gramática. Lee (2000) enfatiza a envolvimento dos alunos uns com os outros, considerando-a essencial na definição de tarefa de interação, afirmando ainda que se trata de uma atividade ou um exercício cujo objetivo apenas é alcançável através da interação com os colegas, tratando-se, então, de um mecanismo que deve estruturar e sequenciar a interação e cujo objetivo é a elaboração e interpretação de significados. Considera ainda que é um esforço de aprendizagem que requer que os alunos compreendam, manipulem e/ ou produzam a língua enquanto realizam a tarefa. Por essa razão, as tarefas precisam de ser estruturadas de forma a serem exequíveis pelos alunos e atingirem o objetivo da interação, pelo que mais adiante se analisará uma proposta de critérios de estruturação das tarefas.

I. 4. 2. 1. – TIPOS DE TAREFAS DE INTERAÇÃO

Considerando a definição de tarefas de interação de Lee (2000), acima referida, expõem-se agora vários tipos de tarefas que promovem interação.

O tipo de tarefas mais usual são habitualmente chamadas tarefas de partilha de informação. Estas tarefas são caracterizadas por requererem que os alunos obtenham informações uns dos outros para um objetivo específico, ou seja, o objetivo em si não é a troca de informação, mas o que fazem posteriormente com essa informação. A informação que os alunos partilham pode ser bastante diversificada, desde as suas opiniões, crenças, preferências, hábitos ou experiências, como pode ainda provir de outras fontes como textos, imagens, sítios na internet ou mesmo de pessoas fora do contexto da sala de aula e das quais os alunos tenham de obter informação. Corroborando esta ideia, Leeser e White (2016) afirmam que o que os alunos fazem com a informação recolhida é o objetivo da tarefa e o que motiva os alunos a interagir uns com os outros e não simplesmente a troca de informação em si mesma. Este tipo de tarefas pode incluir não só a interação oral como também a interação escrita.

Outro tipo de tarefa que promove a interação são as tarefas para descobrir as diferenças (*spot the difference*). Neste tipo de tarefas normalmente os alunos funcionam numa dinâmica de pares, cada aluno tem uma imagem ou desenho com algumas diferenças da imagem ou desenho do seu par. O objetivo deste tipo de tarefa é determinar, sem partilharem as imagens com o par, quais as diferenças entre ambas as imagens.

As tarefas de resolução de quebra-cabeças (*jigsaw tasks*) assemelham-se aos jogos comumente conhecidos como quebra-cabeças, que requerem que se encaixem peças num puzzle, numa tarefa de quebra-cabeças é necessário juntar diferentes informações para completar a tarefa. Esta tarefa poderá ser realizada numa dinâmica de pares ou grupos, cada aluno do grupo terá informações diferentes, ou peças diferentes do puzzle, que terão de juntar para completar a tarefa, para tal, a interação entre o grupo é essencial, pois os alunos estão dependentes uns dos outros para obter a informação necessária de cada um para completarem a tarefa.

O último tipo de tarefa de interação é a reconstrução de texto. Este tipo de tarefa consiste na leitura ou audição de um fragmento de um texto e posteriormente, os alunos têm de colaborar para o reconstruir. O objetivo deste tipo de tarefa é recriar um texto o mais parecido possível com o original, contudo, normalmente neste tipo de tarefa existe um objetivo mais abrangente que dependerá do que os alunos terão de realizar com o texto reconstruído. Este tipo de tarefa tem a particularidade de que todos os elementos do grupo ou par dispõem da mesma informação, contudo, para que seja uma tarefa de interação, normalmente os alunos numa primeira fase tomam notas sobre o que ouvirem ou leram e será então, numa fase posterior e essa sim de interação, que os alunos colaboram com as suas notas para reconstruir o texto.

Nesta investigação dá-se especial relevância às tarefas de partilha de informação, pois pretende-se implementar as dinâmicas de par e grupo em que exista a troca de informação e que essa informação seja posteriormente utilizada. Este tipo de tarefa também é um meio proporcionador de negociação e, portanto, de interação e comunicação.

1. 4. 2. 2. – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DAS TAREFAS

Segundo Jauregi (2013) o grau de significado das interações produzidas na sala de aula depende de dois fatores, da tarefa e dos próprios alunos. Depende dos alunos pelo seu conhecimento, competências, capacidades e atitudes durante a realização da tarefa. No que diz respeito à tarefa, a investigadora propõe cinco critérios que as tarefas devem respeitar para garantir que a interação gerada é significativa. As tarefas deverão:

1) estimular a aprendizagem da competência comunicativa, expondo o aluno a um *input* relevante e favorecendo o uso significativo da língua. Para tal, deverá existir um vazio de informação ou de opinião para que se promovam intercâmbios comunicativos, fomentando a aprendizagem colaborativa e sequências de negociação;

2) adequar-se ao aluno, respeitando os seus interesses, necessidades e idiossincrasia;

3) ter um impacto positivo, ou seja, a tarefa deve ser motivadora;

4) ter um resultado comunicativo claramente definido;

5) ser operativas, isto é, o professor e os alunos terão à disposição os recursos adequados para a realização da tarefa.

Nos capítulos IV e V voltarei a estes critérios, aquando da análise e reflexão das tarefas promovidas no estágio durante esta investigação e também na análise dos dados recolhidos, de modo a verificar se as tarefas implementadas no estágio cumprem estes critérios.

1. 4. 2. 3. – CRITÉRIOS DE ESTRUTURAÇÃO DAS TAREFAS

Para desenvolver e implementar tarefas de interação de uma forma estruturada, e para que possam cumprir os critérios apresentados anteriormente, é necessário que as tarefas tenham uma estrutura que se adeque ao objetivo: promover a interação.

Lee (2000) faz uma abordagem de critérios de estruturação semelhante à apresentada posteriormente por Lesser e White (2016) e é esta que norteia a estruturação das tarefas implementadas durante o estágio, pelo que passo a explicitar esses critérios:

1) Identificar o objetivo informativo da tarefa

O objetivo informativo da tarefa deve estar articulado com o tópico da aula ou da unidade. A pergunta que o professor deve responder para identificar o objetivo informativo da mesma é a que questão específica irão os alunos ser capazes de responder ao completar a tarefa, ou então, que informação é suposto ser obtida através da interação, esta pode ser simplesmente a opinião dos alunos ou a partilha de experiências. Esta questão pressupõe o propósito dos alunos interagirem na LE, em vez de simplesmente colocar os alunos a falar.

2) Identificar as fontes de informação

Como mencionado anteriormente, a informação que os alunos partilham de forma a alcançar o objetivo da tarefa pode provir dos próprios alunos, das suas opiniões ou experiências ou podem provir de fontes externas, como textos (visuais, orais ou outros).

3) Criar e sequenciar fases para completar a tarefa

Após o objetivo informativo ter sido estabelecido, é necessário planear e sequenciar as fases necessárias para os alunos atingirem esse objetivo. Por vezes, no primeiro passo pode existir a necessidade de não haver interação, pois caso os alunos sejam a própria fonte de informação (o que terá sido estabelecido anteriormente pelo professor), os alunos precisam de pensar sobre o que vão dizer e como o vão dizer. O objetivo deste primeiro passo é ajudar os alunos a organizar as ideias e caso necessário, fornecer-lhes os meios necessários para partilharem as suas ideias.

4) Dar apoio linguístico

Após a planificação dos passos necessários para completar a tarefa é necessário considerar o tipo de apoio linguístico e sociocultural que será necessário para os alunos completarem os vários passos. Por vezes poderá ser necessário o apoio linguístico estar incorporado na própria estrutura sob forma de modelo ou através de expressões úteis. O apoio linguístico pode ainda ser dado pelo professor com base nas dificuldades que os alunos têm durante a interação.

5) *Opções de reflexão e seguimento*

Numa época em que se tornou evidente que os professores devem refletir sobre as suas práticas, torna-se extremamente importante que o professor faça uma reflexão e tenha consciência de que os passos que definiu para realizar a tarefa não são os únicos possíveis para a realizar. Na verdade, devido ao contexto da comunicação, é necessário ter em consideração o contexto da turma, que poderá levar a que alguns passos tenham de ser modificados dependendo da restrição de tempo, objetivos da aula e as características dos próprios alunos. O mesmo poderá acontecer no seguimento da tarefa, isto é, uma extensão ou alargamento da mesma. Poderão existir diferentes objetivos de seguimento, poderá ser apenas para que o professor se certifique que os alunos a completaram devidamente e para refletir no que os alunos fizeram para completar ou poderá ser a transição para a próxima fase da aula ou de outra atividade.

Os critérios apresentados revelam-se muito vantajosos na estruturação das tarefas, pois para além de serem linhas orientadoras para a elaboração e implementação das mesmas, também promovem a reflexão do professor, não só na fase após a implementação, como também antes de a implementar. Voltarei a estes critérios no capítulo IV, aquando da análise das tarefas implementadas durante o estágio que serve de base para esta investigação.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

II. 1. – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Neste capítulo pretendo descrever o tipo de metodologia utilizada nesta investigação, as diferentes etapas e os instrumentos de recolha de dados.

Nas aulas de Seminário de Orientação foram discutidos diferentes tipos de metodologia de investigação e fornecidos materiais para analisar a adequação da metodologia aos objetivos em questão. Após essa análise considerei que a metodologia que mais se adequava ao que pretendia estudar era a de investigação-ação. Esta metodologia, segundo Nunan (2006), é uma ferramenta de desenvolvimento bastante importante para o professor. De acordo com Burns (2009) este tipo de metodologia até aos anos oitenta não tinha muito impacto na formação de professores de LE, contudo, posteriormente, impõe-se enquanto meio de desenvolvimento profissional ao mesmo tempo que cresce o interesse pelo desenvolvimento curricular do ensino-aprendizagem centrado no aluno e ainda pela investigação baseada na sala de aula. A mesma autora afirma ainda que a noção de professor enquanto profissional reflexivo e inquiridor promoveu o interesse por este tipo de metodologia em ambientes de ensino-aprendizagem das LE, conferindo ao professor o novo papel de professor-investigador. As alterações nos objetivos e modelos de ensino-aprendizagem levaram a uma mudança no papel do professor, este deixou de ser um operacional que apenas colocava os seus conhecimentos em prática e passou a ser um solucionador de problemas e responsável pela tomada de decisões.

A investigação-ação é vista por Burns (2009) como uma metodologia combinatória de duas atividades. A primeira, a investigação, refere-se à observação sistemática e análise de dados e mudanças que surgem de forma a identificar o fundamento para a ação e para promover mudanças com base nos resultados obtidos. Já a segunda, a ação, refere-se aos processos sociais em progresso num determinado contexto, envolvendo desenvolvimentos e intervenções nesses processos de forma a melhorar ou mudar algo. Neste caso concreto incide-se na importância da interação e

comunicação na sala de aula de LE. O objetivo principal é aproximar o ideal (a forma mais efetiva de fazer algo) com o real (a forma com que na realidade se faz algo).

Haley et al. (2005) referem que algumas das vantagens consistem no facto de se tratar de uma investigação em pequena escala, contextualizada, localizada e com o objetivo de descobrir, desenvolver ou monitorizar alterações na prática letiva. Trata-se precisamente do caso desta investigação que se considera em pequena escala porque apenas abrange quatro turmas, duas de língua inglesa e duas de língua espanhola, é contextualizada porque é colocada em prática no contexto natural do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e o objetivo é descobrir se a implementação de tarefas de interação promovem a comunicação na sala de aula. Para tal foram desenvolvidas e implementadas diferentes tarefas e, finalmente procedeu-se à monitorização dessa implementação.

Os mesmos autores afirmam ainda que a grande diferença entre esta metodologia e outras metodologias seguidas nos estudos sociais é o facto de resultar em ações concretas que podem ser implementadas, sendo exatamente esse o objetivo desta investigação, pois pretendo concluir se a implementação de tarefas de interação promove a comunicação na sala de aula de LE e, posteriormente, se esse tipo de tarefas passará a fazer parte da minha atividade letiva enquanto professora. Já Nunan (2006) afirma que esta metodologia tem todas as características de outros tipos de metodologias de investigação, nomeadamente, contém as questões de investigação, dados relevantes que sustentem as questões, análise e interpretação de dados e alguma forma de disseminação. O autor considera ainda que deveria ter por objetivo a mudança mais do que a simples documentação, objetivo esse que se pretende atingir, investigar se a implementação de tarefas de interação promove a comunicação e partilhar esses resultados junto dos pares, de forma a que essas mudanças possam inspirar e ocorrer na prática de ensino-aprendizagem de outros professores.

Após a análise de alguns autores relativamente à estrutura da metodologia de investigação-ação, considereei que a que Nunan (2006) propõe é a mais acessível, por essa razão será essa a estrutura que irei seguir e que passo a explicitar:

Ciclo 1

- 1- Identificação de um problema;
- 2- Investigação preliminar;
- 3- Formação de hipótese(s);
- 4- Planeamento da intervenção;
- 5- Iniciar a ação e observar os resultados.

Ciclo 2

- 6- Identificação do seguimento do problema;
- 7- Segunda hipótese;
- 8- Segunda ronda de ação e observação;
- 9- Análise dos resultados e conclusões finais.

II. 1. 1. – IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Tinha já presente a ideia que nem sempre os alunos participavam ativamente nas aulas de LE. Quando iniciei o estágio, em setembro de 2015, esta noção tornou-se mais concreta, pois pelas observações naturalistas desde o primeiro dia de aulas e posteriormente através de grelhas de observação focalizadas, foi possível confirmá-la e constatar que tinha de atuar na área da interação, dado que todas as turmas apresentavam alguns indícios de pouco dinamismo e interação na aula. Com o decorrer das minhas observações constatei que existia uma rotina muito clara em três das quatro turmas observadas, o tipo de atividades e dinâmica de interação eram sempre as mesmas, trabalho individual ou de toda a turma. Verifiquei ainda que as próprias tarefas que os alunos realizavam proporcionavam pouca interação. Após esta reflexão decidi que as tarefas que iria implementar teriam de ser tarefas que proporcionassem interação, principalmente entre os próprios alunos e para tal teria de alterar o tipo de dinâmica de interação a que os alunos estavam habituados. Com o decorrer do ano letivo apercebi-me que não seria possível colocar em prática exclusivamente tarefas que envolvessem a interação aluno-aluno dado que não era uma tipologia muito apreciada

pelas professoras orientadoras das turmas e também porque a interação professor-aluno é relevante no processo de ensino-aprendizagem das LE, dado que foi verificado após o estudo sobre o assunto. Foi então que decidi que tentaria com cada uma das turmas promover algumas tarefas de interação intercaladas com o tipo de tarefas a que os alunos estavam habituados e implementaria, sempre que possível, a dinâmica de trabalho de pares e a de trabalho de grupo. Tornaria possível, desta forma, a comparação da interação promovida entre o tipo de tarefas que os alunos estavam habituados com a interação promovida pela implementação de tarefas de interação, bem como a comparação entre a interação que várias dinâmicas promovem. Deste modo, formulei a questão à qual pretendo responder através desta investigação-ação: “As tarefas de interação promovem com sucesso a comunicação na sala de aula de LE?”

Pretende-se, assim, estudar a eficácia das tarefas de interação na promoção da comunicação na sala de aula de LE. Para tal, é necessário planificar e implementar tarefas que estimulem a interação, promovendo a comunicação em LE. Finalmente considerei que os objetivos desta investigação-ação seriam os seguintes: promover a comunicação na sala de aula recorrendo a diferentes dinâmicas de interação e promover a interação entre os alunos através da resolução de tarefas.

II. 2. – ESTRATÉGIAS PARA O PRIMEIRO CICLO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

No sentido de tornar os resultados desta investigação-ação sólidos e credíveis, considerei que era necessário seguir a estrutura da investigação-ação apresentada. Dado que já estava identificado o problema, comecei a observar o que acontecia na sala de aula comparando com a revisão da literatura efetuada acerca desta temática. Para tal, foi necessária a utilização de grelhas de observação focadas na problemática e considerei também essencial a elaboração de um questionário no sentido de recolher alguns dados complementares. O questionário foi aplicado às quatro turmas para poder recolher informações de todas as turmas intervenientes nesta investigação. Foi igualmente importante a fase de ação com a implementação de tarefas de interação para poder recolher e analisar os resultados, fechando este primeiro ciclo de investigação. A professora orientadora foi antecipadamente solicitada para preencher as grelhas de observação durante a realização das tarefas de interação, para que fosse

possível recolher dados sobre a implementação deste tipo de tarefas sem qualquer adulteração da minha parte mesmo que inconsciente.

II. 3. – ESTRATÉGIAS PARA O SEGUNDO CICLO

No segundo ciclo desta investigação-ação considerei importante dar continuidade ao preenchimento das grelhas de observação focalizadas bem como ao questionário, contudo, neste ciclo o questionário tornou-se mais específico individualizando todas as tarefas implementadas, para que os alunos as pudessem classificar mediante a interação promovida. Nesta segunda fase foram implementadas tarefas de interação com todas as turmas, bem como tarefas a que os alunos já estavam habituados para poder aferir posteriormente quais as que os alunos consideravam promover mais interação. Foram também considerados vários tipos e dinâmicas de interação com todas as turmas.

II. 4. – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para poder confirmar ou refutar a questão colocada nesta investigação-ação foi necessário elaborar alguns instrumentos de recolha de dados. Em ambos os ciclos da investigação foram utilizados os mesmos instrumentos, grelhas de observação e questionários.

Inicialmente, na fase de observação de aulas, comecei por uma abordagem naturalista, tomando notas de tudo o que me parecia relevante na sala de aula, entretanto. Esta temática de observação de aulas foi analisada nas disciplinas de Didática do Inglês II e Didática do Espanhol II, onde foram sugeridas várias leituras e também a elaboração de algumas grelhas de observação que foram discutidas na sala de aula com os respetivos professores, o que permitiu uma melhor perceção do que se pretendia e como se construíam de forma a servir os nossos objetivos concretos.

Os questionários também foram elaborados por mim tendo em consideração os objetivos da investigação-ação. Este instrumento, à semelhança do anterior, foi aplicado nos dois ciclos da investigação e, apesar de seguir as mesmas linhas orientadoras, que considerei mais relevantes de acordo com a temática, no segundo ciclo tornou-se mais

específico. Inicialmente, o objetivo era recolher dados que me pudessem revelar alguns aspetos particulares de cada aluno bem como o tipo e dinâmica de interação que preferiam e ainda o tipo de tarefa. Posteriormente, no segundo ciclo da investigação e após a implementação de várias tarefas e promoção de várias dinâmicas e tipos de interação adquiriu um carácter mais avaliativo.

II. 4. 1. – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

As grelhas de observação foram o primeiro instrumento de recolha de dados a ser utilizado nesta investigação. Após várias leituras sobre esta temática considerei particularmente interessantes as grelhas propostas por Wajnryb (1992) e por Reis (2011), bem como os diagramas apresentados por Scrivener (2005) relativamente aos tipos de interação. Nessa fase foram elaboradas várias grelhas e à medida que os objetivos e a questão da investigação se foram tornando mais claros, as grelhas foram modificadas de forma a serem mais objetivas. Em alguns casos as grelhas foram mesmo postas de parte, como é o caso da grelha de observação relativa às instruções do professor. Esta grelha foi importante para perceber como as professoras transmitiam as instruções, mas foi mais tarde abandonada para me poder focar exclusivamente na interação.

As grelhas de observação focada (anexos 1, 2, 3 e 4) relativas ao entusiasmo do professor, estratégias de ensino, ambiente na sala de aula e interação foram preenchidas durante todas as aulas de todas as turmas até ao final do mês de janeiro, o que me permitiu ter um registo contínuo acerca das referidas temáticas possibilitando uma análise sobre o que os alunos estavam habituados, como reagem, de uma forma geral, do que se passava dentro da sala de aula com cada turma. Estes registos foram especialmente relevantes na fase de planificação de aulas. O mesmo se passou com a grelha relativa à interação e a geral (anexos 5 e 6), pois permitem analisar vários aspetos, incluindo a participação dos alunos em determinadas tarefas.

As grelhas individualizadas de registo de observação de interação (anexo 7) foram interessantes para verificar como decorria a interação durante uma aula, que aluno participava primeiro, quais os que se voluntariavam, quais os que respondiam se questionados pelo professor. No entanto, rapidamente percebi que se tratava de uma

duplicação de registos porque essa observação podia ser registada nas grelhas que mencionarei em seguida. Contudo, em algumas situações foram aplicadas porque estas grelhas permitem fazer um registo cronológico de interação, ou seja, é possível registar a ordem pela qual os alunos participam ou se voluntariam para participar na aula.

As grelhas de observação que constituem um instrumento essencial nesta investigação e que foram aplicadas durante todo o ano letivo (anexo 8), inclusivamente durante a minha prática pedagógica (período em que foram preenchidas pelas professoras cooperantes), foram as que considerei que permitiam verificar a dinâmica de interação em cada tarefa realizada pelos alunos. O objetivo principal das grelhas referidas era recolher dados relativos à interação durante a aula, mas principalmente em cada tarefa para posterior análise. Assim, foi incluído um espaço para registar as várias tarefas, com o objetivo de perceber como se promoveu e ocorreu a interação numa aula onde foram implementadas determinadas tarefas, se foram colocadas questões a toda a turma ou se foram individualizadas, que alunos se ofereceram para responder, quais se ofereceram mas não tiveram essa oportunidade, quais os alunos que questionaram o professor e se existiram conversas entre os alunos (autorizadas ou não). O preenchimento destas grelhas era feito através de um código de cores, cada tarefa de uma cor diferente, de forma a perceber a dinâmica de interação de cada tarefa. Esta grelha também permite o registo dos movimentos do professor e do tempo que o professor despende com cada aluno, contudo, essa análise nem sempre foi feita por considerar que não fosse relevante para esta investigação.

II. 4. 2. – QUESTIONÁRIOS

Inicialmente o objetivo da aplicação dos questionários (ver anexos 9 e 10) era exclusivamente a nível diagnóstico, tentar perceber qual a motivação dos alunos para escolher a língua, no caso da língua inglesa quando tinham iniciado essa aprendizagem (no caso do espanhol não havia essa necessidade porque já tinha conhecimento que ambas as turmas tinham iniciado no 7º ano), quais as tarefas, as dinâmicas de interação, materiais e recursos didáticos que preferiam e o ambiente na sala de aula.

Como através do registo sistemático das grelhas de observação já tinha conhecimento que alguns alunos não participavam voluntariamente incluí algumas

questões na tentativa de averiguar, de forma anónima, quais seriam as razões para tal. Considerei esta informação bastante útil para ter uma melhor perceção acerca do tipo de tarefas e dinâmicas a implementar no ciclo seguinte.

No segundo ciclo considerei relevante manter os mesmos instrumentos de recolha de dados (ver anexos 11 a 14), pois no primeiro ciclo não tinham surgido dúvidas e considerei serem instrumentos válidos da perspectiva dos alunos e, sendo anónimos, não teriam qualquer constrangimento quanto à sinceridade das respostas. O objetivo dos questionários implementados no segundo ciclo da investigação é bastante diferente do anterior. Nesta fase pretendia-se uma avaliação de todas as tarefas e dinâmicas promovidas durante as aulas por mim lecionadas, de forma a poder analisar se as tarefas de interação, na perspectiva dos alunos, tinham promovido verdadeiramente mais interação. Os alunos não só tinham de classificar todas as tarefas como também escolher e justificar, mediante opções previamente fornecidas, qual tinha promovido mais interação.

II. 5. – VALIDADE E FIABILIDADE DOS DADOS RECOLHIDOS

A validade e a fiabilidade dos dados recolhidos nesta investigação-ação justificam-se pelas diferentes perspetivas que os instrumentos de recolha de dados selecionados e já descritos abrangeram, mais precisamente as grelhas de observação foram preenchidas na perspetiva do professor e os dados recolhidos através dos questionários revelam a perspetiva dos alunos. Considero os dados recolhidos válidos e fiáveis dado o sincronismo que, na grande maioria dos casos, as duas perspetivas revelam, ou seja, os alunos individualmente e sem troca de impressões entre eles, escolheram a tarefa que consideraram promover mais interação e a análise das grelhas de observação revelam que durante a realização dessa tarefa houve de facto bastante interação, revelando que essas tarefas promoveram a interação na sala de aula.

CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO ESCOLAR

III. 1. – A ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL DA FONSECA

Neste capítulo pretende-se descrever sucintamente o contexto escolar no qual foi desenvolvida esta investigação-ação.

A Escola Secundária Manuel da Fonseca é a sede do Agrupamento de Escolas de Santiago do Cacém, este comporta cerca de 1381 alunos distribuídos pela Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário, Cursos Vocacionais, Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais e uma Unidade de Apoio à Multideficiência, distribuídos por doze subunidades educativas. Sendo que a Escola Secundária Manuel da Fonseca a única a oferecer o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário neste universo das doze subunidades educativas. A grande maioria dos alunos é proveniente das freguesias do concelho, mas também existem alunos de concelhos vizinhos. No 3º Ciclo existem cerca de 330 alunos e no Ensino Secundário cerca de 257.

O concelho de Santiago do Cacém é formado por áreas rurais e urbanas, sendo a agricultura, as pequenas empresas do concelho e as grandes empresas do concelho vizinho os meios de subsistência privilegiados.

Este agrupamento é um agrupamento de referência a nível educativo e formativo, pela qualidade do serviço prestado, por essa razão é considerado importante apostar numa escola inovadora, empreendedora, aberta à utilização de novas ferramentas educativas e à desmultiplicação do conhecimento, onde a formação cívica, o sucesso pessoal, académico, social e profissional são os referenciais para toda a comunidade escolar. A cidadania, a equidade, a justiça, a solidariedade e a liberdade são valores que estão contemplados no Projeto Educativo, cujo tema é “Tecer laços, construir caminhos, melhorar resultados”. Os princípios que consubstanciam a missão, a visão e os valores no Projeto Educativo são, essencialmente, o apoio/colaboração, a participação, o profissionalismo, a utilidade e a inclusão.

A escola apresenta excelentes condições para o ensino, tem algumas salas com quadros interativos e acesso à internet sem fios, computadores portáteis e *tablets* em

número suficiente para todos os elementos de uma turma poderem usufruir. Todas as salas estão equipadas com um computador com acesso à internet e projetor. Os alunos podem ainda usufruir de salas de computadores e da mediateca. A escola tem ainda um projeto de uma rádio escola a qual é gerida pelos alunos e entra em funcionamento todos os intervalos, para além da música divulga eventos ou informações escolares importantes. Para além deste projeto a escola desenvolve ou colabora noutros ligados com as mais variadas áreas de ensino.

III. 2. – AS TURMAS DE INGLÊS

III. 2. 1. – 12º D

Esta turma é constituída por 13 elementos, 4 elementos do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Dado que inglês é uma disciplina opcional neste ano de escolaridade, sendo oferta de escola, os elementos da turma são provenientes de duas áreas diferentes, nomeadamente Economia e Humanidades, os alunos da área de Economia apenas integram esta turma nesta disciplina. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

Através da observação de aulas foi possível recolher alguns dados relativamente à atitude da turma nesta disciplina, destacando-se 6 alunos que participam na aula de forma espontânea, um deles com algumas dificuldades ao passo que os restantes não apresentam qualquer dificuldade a nível de língua ou da competência comunicativa. Os restantes alunos participam apenas quando solicitados diretamente pelo professor, contudo, destacam-se 3 alunos que mesmo nessa dinâmica mostram-se um pouco relutantes e são muito sucintos nas suas intervenções.

III. 2. 2. – 8º A

A turma é composta por 23 alunos, 13 do sexo feminino e 10 do masculino, as idades estão compreendidas entre os 12 e os 14 anos. É de salientar a existência de 3 alunos que durante o seu percurso escolar tiveram uma repetência e outro aluno que apesar de nacionalidade portuguesa, no ano letivo transato, regressou de Inglaterra, onde tinha estudado até então.

Esta turma destaca-se pela sua heterogeneidade a nível de aquisição de conhecimentos. Alguns alunos revelavam ter adquirido os conhecimentos dos anos anteriores, no entanto, existiam vários outros com algumas dificuldades e ainda outros que revelavam não ter sistematizado os conhecimentos. Destes últimos 4 eram considerados alunos com necessidades educativas especiais, contudo, no decorrer das aulas realizavam as mesmas tarefas que os seus colegas, apenas os testes de avaliação eram adaptados. Esta heterogeneidade é ainda mais notória quando se trata da interação, pois apenas os alunos que revelaram uma sistematização dos conhecimentos participam ativamente na aula. Esta turma também se destaca pelo facto de todos os alunos se distraírem com muita frequência e estarem constantemente em conversas paralelas sem autorização do professor, perturbando constantemente o decorrer da aula, sendo muito difícil motivá-los e captar a sua atenção. Durante o período de observação de aulas foi possível constatar que os alunos na sua generalidade realizavam as tarefas em colaboração ou com a ajuda dos colegas que estão mais próximos, mesmo quando a professora clarificava que a resolução da tarefa era individual. Foi visível que os alunos, na maioria das vezes, solicitavam ajuda aos próprios colegas, especialmente ao nível de vocabulário, contudo, outras vezes apenas confirmavam as suas respostas. Nesta turma era muito evidente que os alunos preferiam trabalhar na dinâmica de pares ou de grupos.

III. 3. – AS TURMAS DE ESPANHOL

III. 3. 1. – 9º B

O universo desta turma era de 17 alunos, sendo que 10 eram do sexo feminino e 7 do masculino, as idades eram compreendidas entre os 14 e os 16. Nesta turma apenas 2 alunos durante o seu percurso escolar ficaram retidos em anos anteriores.

Esta turma era pouco participativa, sendo que os alunos apenas interagiam com o professor e quando solicitados diretamente, no entanto, mesmo dessa forma alguns deles nem sempre o faziam. O baixo índice de participação era notório, os alunos limitavam-se a permanecer calados, ouvir o professor, resolver as tarefas e, se solicitados diretamente, responder, não revelando qualquer interesse ou motivação pela disciplina ou tarefas.

III 3. 2. – 8º D

Esta turma era constituída por 20 alunos, 8 do sexo feminino e 12 do masculino, as idades estavam compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Durante os seus percursos escolares 8 alunos ficaram retidos em anos anteriores, inclusivamente 3 alunos por duas vezes.

Na turma existiam seis casos de alunos com necessidades educativas especiais, sendo que 4 usufruíam de testes adaptados e 2, para além dos testes adaptados, beneficiavam ainda da presença de uma professora de apoio, que na disciplina de espanhol os acompanhava na sala de aula durante 45 minutos por semana. Esta professora era professora da turma, mas de uma área diferente (Geografia) e durante essas aulas a professora tentava que os alunos tomassem mais atenção e resolvessem as tarefas sem se distrair tanto.

Ao contrário da turma anterior, nesta existiam alguns alunos que participavam voluntariamente. Através da observação de aulas foi possível verificar que alguns participavam de uma forma muito sistemática e que outros alunos raramente o faziam, apenas quando solicitados diretamente pelo professor. Contrariamente à turma de inglês do 8º ano, estes alunos quando tinham dúvidas não recorriam aos colegas e por vezes nem à professora, simplesmente permaneciam calados e sossegados.

CAPÍTULO IV - O PRIMEIRO CICLO

IV. 1. – O PRIMEIRO CICLO

Nesta primeira fase da investigação-ação, considerada uma etapa experimental, a observação de aulas foi considerada prioritária, no sentido de recolher o máximo de informação acerca de cada uma das turmas. Os instrumentos de recolha de dados foram os já mencionados anteriormente, grelhas de observação e questionários. Esta fase foi colocada em prática durante o mês de setembro de 2015 até ao final do primeiro período. Ainda durante esta fase foi possível planificar e implementar a intervenção dando início à ação.

IV. 2. – A PRÁTICA LETIVA

Nesta primeira fase da investigação ação, por razões que me são alheias apenas foi possível lecionar a uma das turmas, o que veio a concretizar-se na turma de inglês do 12º ano. As tarefas implementadas foram direcionadas em duas vertentes, a primeira para o cumprimento do objetivo desta pequena investigação, promover a comunicação na sala de aula através de tarefas de interação e a segunda promover um ambiente facilitador da interação, de forma a que os alunos se sentissem confortáveis para intervir espontaneamente, por essa razão não houve qualquer estratégia de correção do erro, sendo estes completamente despenalizados.

As aulas lecionadas enquadravam-se no domínio de referência Cidadania e Multiculturalismo, a planificação contemplava não só os objetivos referidos anteriormente, bem como os objetivos de aprendizagem da componente programática para esta disciplina, que considera como objetivo de aprendizagem “interagir com as culturas de expressão inglesa no mundo, demonstrando abertura e respeito face a diferenças culturais, desenvolver a consciência do seu universo sociocultural e da maneira como este se relaciona com os universos socioculturais dos outros, desenvolver capacidades de comunicação intercultural, alargar conhecimentos acerca dos universos socioculturais dos países de expressão inglesa e desenvolver atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e convivência multicultural” (Moreira et al., 2003:24).

As tarefas planificadas e implementadas foram, na sua generalidade, tarefas pedagógicas de interação. O tipo de tarefa eleito foi o de partilha de informação, pois pretendia-se que os alunos através da interação partilhassem informações, ideias e experiências e que essa informação fosse veiculada na resolução da tarefa. Por conseguinte, deu-se particular importância ao tipo de interação aluno-aluno, no entanto, não se excluiu a interação professor-aluno. As dinâmicas de interação mais implementadas foram as de trabalho de pares, de trabalho de grupo e por fim toda a turma. As duas primeiras foram as mais destacadas visto que, segundo Harmer (2001:116) permitem mais oportunidades de interação, o que consequentemente poderá levar a mais negociação entre os alunos, dado que se pretendia que os alunos chegassem a um consenso na resolução de algumas das tarefas era necessário criar oportunidades para que os alunos pudessem interagir.

A turma demonstrou estar motivada durante a lecionação neste primeiro ciclo da investigação-ação e sempre empenhada na resolução das tarefas, revelando-se ainda bastante recetiva na escolha das dinâmicas e tipos de interação, bem como no tipo de tarefa escolhidos. Todos os alunos interagiram com os seus pares ou grupos de trabalho na resolução das tarefas, contudo, nas tarefas cujo tipo de interação promovido era professor-aluno, alguns revelaram-se reticentes e pouco participativos.

Não obstante, é possível afirmar que os objetivos foram alcançados, foram implementadas as tarefas planificadas e lecionados os conteúdos previstos. Os alunos utilizaram a língua como o meio para resolver a tarefa, desenvolvendo assim a competência comunicativa, dado que a língua foi utilizada para diferentes funções e finalidades, desde expressar opiniões e ideias, clarificar significados, entrar em consenso, reportar resultados, entre outras. Foi ainda promovida a comunicação através da implementação de tarefas de interação, cujo resultado final alcançado era o ambicionado.

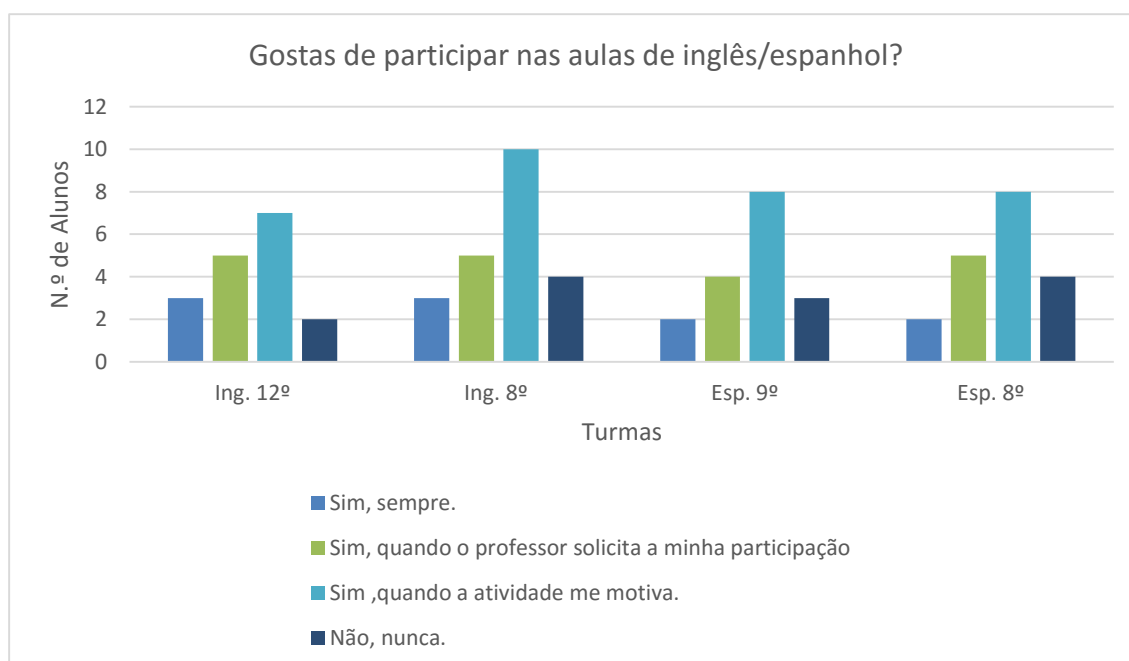
IV. 3. - ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

É importante salientar que nesta breve investigação-ação não se procederá à análise de todas as questões contempladas nos questionários, far-se-á unicamente a análise e interpretação dos dados considerados relevantes para a temática da

investigação. Esta análise é feita comparativamente, pelo que é necessário ter em consideração que os universos das turmas são diferentes, sendo que na disciplina de inglês a turma do 12º ano tem 13 alunos e a do 8º ano 23, na disciplina de espanhol a turma do 9º ano tem 17 alunos e a do 8º tem 20.

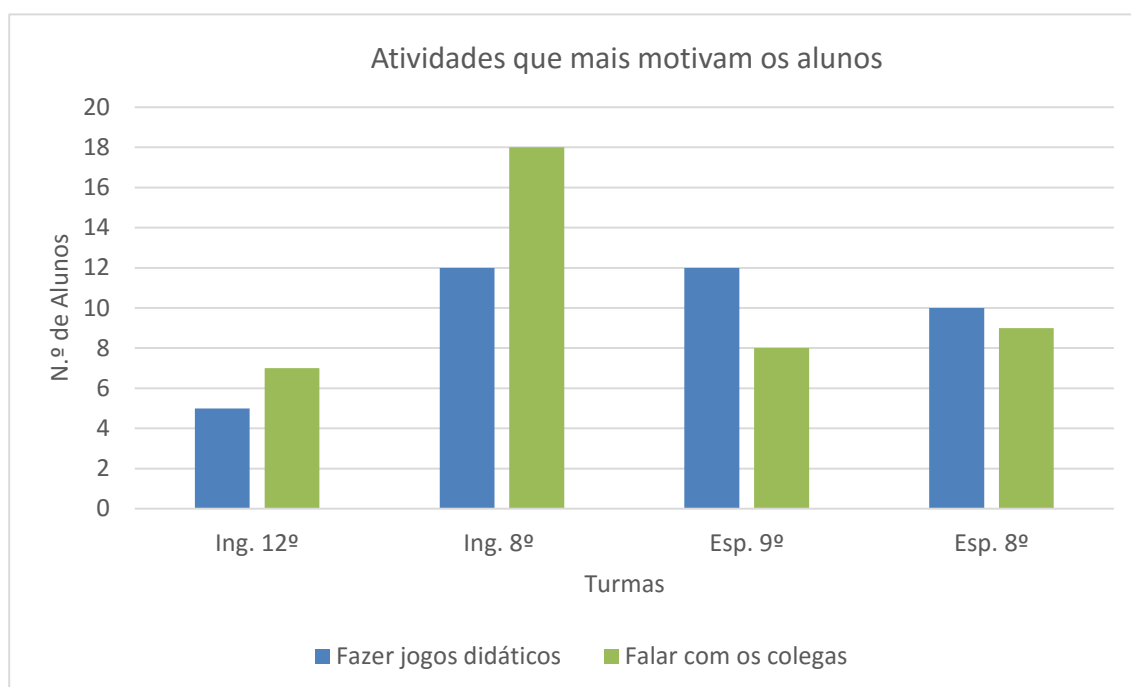
As questões que se seguem referem-se à participação dos alunos na aula, pelo que lhes foi perguntado se gostavam de participar na aula. Como se pode verificar através da análise do gráfico, em baixo representado, a maioria dos alunos das quatro turmas refere que gosta de participar nas aulas, mas quando a atividade os motiva, revelando-se imprescindível para o professor refletir acerca das atividades e tarefas a implementar. Desta forma, é possível destacar a importância do tipo de atividade que se deve implementar para promover a interação. Estes resultados vão ao encontro do verificado na observação direta de aulas e registado nas grelhas de observação focalizada.

A segunda afirmação mais escolhida pelos alunos refere-se à solicitação que o professor faz para o aluno participar, resultando numa participação não espontânea. Tal facto, está em conformidade com a análise das grelhas de observação focada, verificando-se que apenas um número muito limitado participa nas aulas espontaneamente.



A pergunta seguinte referia-se às atividades que mais motivam os alunos, para este efeito foi elaborada uma lista de atividades e os alunos eram convidados a atribuir uma classificação a cada uma delas, tendo em consideração a seguinte escala: 0- nunca, 1- às vezes, 2- muitas vezes e 3- sempre. Após a análise dos dados referentes a cada uma das turmas individualmente, foi possível selecionar as duas atividades que mais se destacaram em todas as turmas.

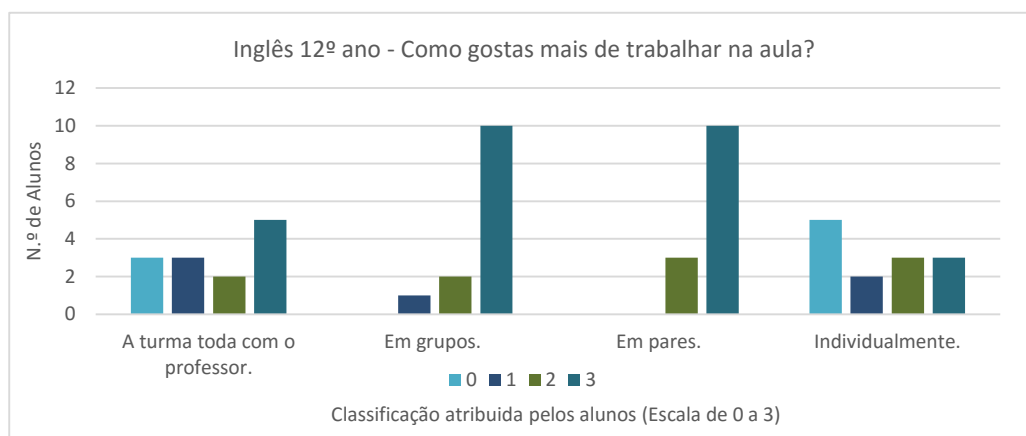
Pela análise do gráfico podemos verificar que a atividade que mais alunos consideraram como motivadora é falar com os colegas, o que vai ao encontro da implementação de tarefas de interação, como a partilha de informação, a negociação e a resolução de tarefas de forma colaborativa.



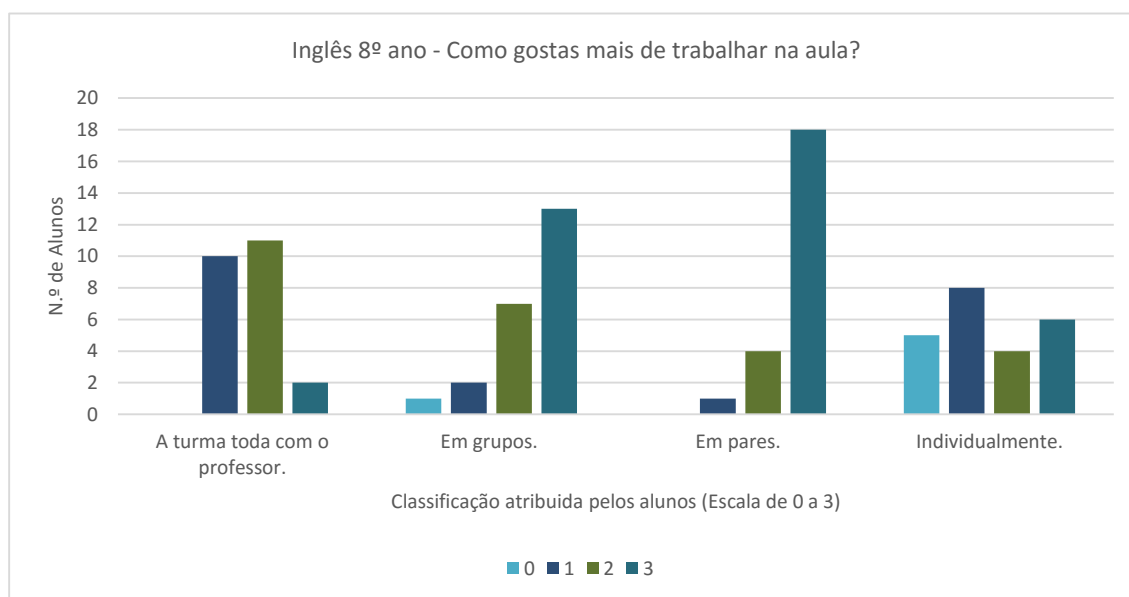
Relativamente à análise da última questão, referente às dinâmicas de interação, considera-se importante a apresentação da análise por turma, dado que são relevantes para esta investigação-ação todos os dados recolhidos nesta temática. Os alunos foram convidados a atribuir uma classificação a cada uma das dinâmicas, seguindo a mesma escala da questão anterior.

Na turma de inglês do 12º ano é notável a preferência dos alunos na escolha das dinâmicas de trabalho de pares e de grupo, o que vai ao encontro dos resultados da análise das grelhas de observação focada. Esta escolha fundamenta o empenho e

motivação destes alunos na resolução de tarefas propostas nestas dinâmicas em detrimento das restantes.

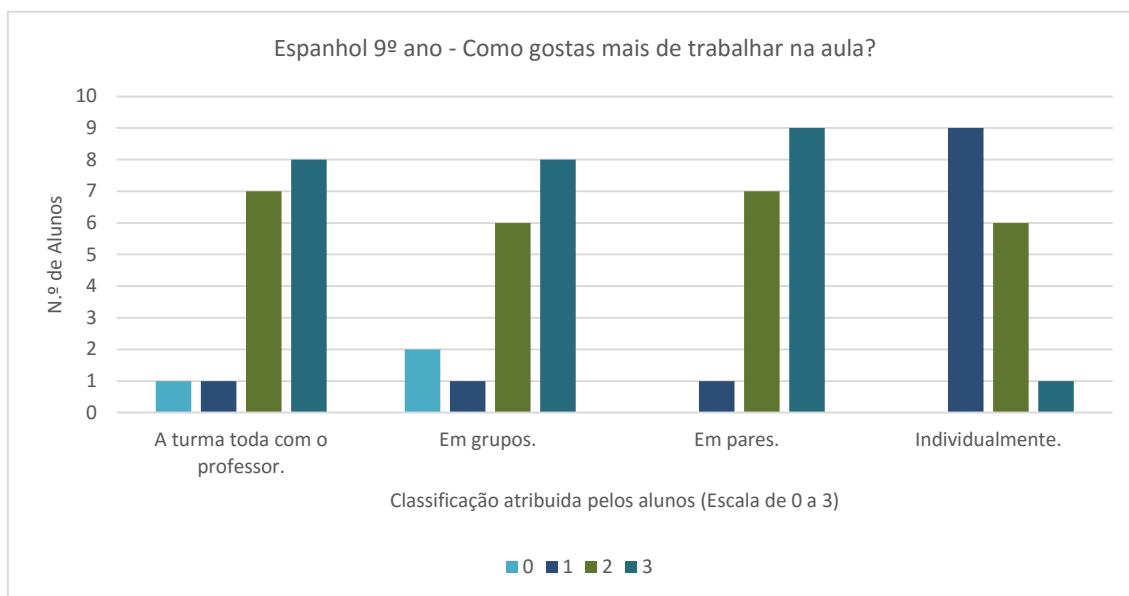


A turma de inglês do 8º ano também elegeu o trabalho de pares e o trabalho de grupos como preferências nas dinâmicas de interação, contudo, nesta turma destaca-se o trabalho na dinâmica de pares. Considera-se relevante o facto de cinco alunos atribuírem a classificação de zero à dinâmica de trabalho individual, revelando que não gostam de trabalhar nesta dinâmica.

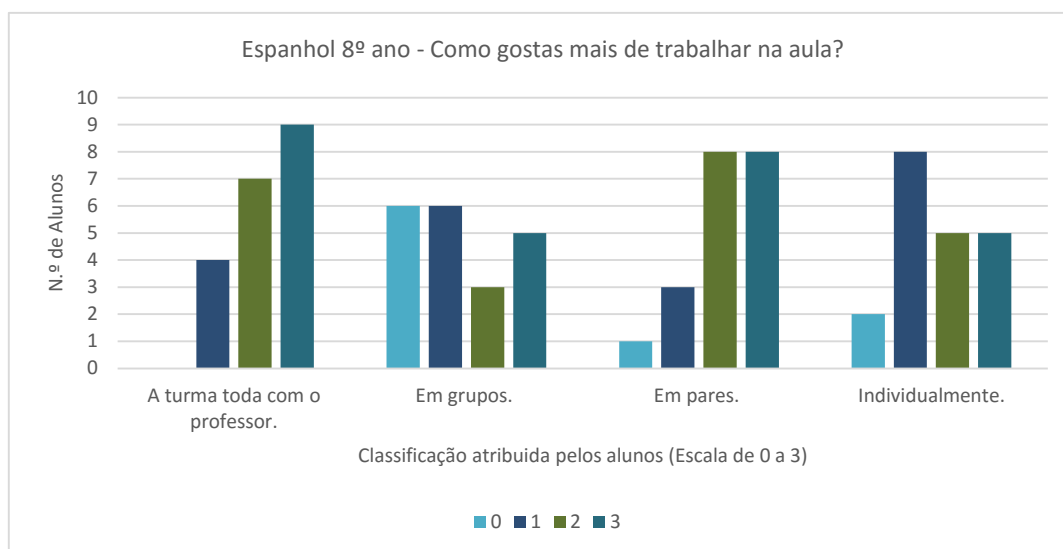


Tendo em consideração o próximo gráfico referente à turma de Espanhol do 9º ano, é possível concluir que, à semelhança das anteriores, prefere a dinâmica de trabalho de pares, considerando em seguida, com igual classificação a dinâmica de

trabalho de grupo e de toda a turma, este dado diverge das restantes turmas dado que as outras turmas atribuíram uma classificação inferior à interação toda a turma. É de salientar que nesta turma durante a observação de aulas, todas as atividades foram realizadas individualmente ou na dinâmica de toda a turma, pelo que não existe qualquer registo da dinâmica de pares ou grupos nas grelhas de observação. Esta preferência, provavelmente deve-se à experiência que os alunos têm em outras disciplinas ou como gostariam de trabalhar nesta disciplina.



Na turma de espanhol do 8º ano, os resultados da análise dos inquéritos revelam que os alunos preferem, na sua generalidade, a dinâmica de toda a turma e, em seguida trabalho de pares, surgindo o trabalho de grupo e o individual como preferido por um número inferior alunos. Contudo, à semelhança do exposto relativamente a esta questão na turma anterior, através da análise dos dados das grelhas de observação focada e do registo diário durante o período de observação deste primeiro ciclo da investigação-ação, foi possível verificar que estes alunos apenas foram expostos a duas dinâmicas de interação, trabalho individual e de toda a turma. Supõe-se, assim, que estas respostas se referem exclusivamente à sua experiência noutras disciplinas.



IV. 3. 1. – ANÁLISE DE UMA TAREFA DE INTERAÇÃO

O tipo de tarefa de interação escolhido foi partilha de informação e o tipo de interação foi professor-aluno e aluno-aluno, tendo sido escolhidas as dinâmicas de interação de toda a turma, individual e par.

Os alunos revelaram-se muito empenhados e cumpriram todos os passos da tarefa como se pretendia, partilhando e negociando ideias e utilizando a língua inglesa como forma de resolução da tarefa, a interação foi promovida, o que levou a um aumento da comunicação na sala de aula.

Em relação aos critérios de interação das tarefas propostos por Jauregi (2013) e aos critérios de estruturação das tarefas propostos por Lesser e White (2016), mencionados no primeiro capítulo deste relatório, pode-se verificar, através dos quadros que se seguem, que a tarefa planificada (ver anexo 15) e implementada cumpre os critérios.

Critérios de interação	Justificação
1- Estimular a aprendizagem da competência comunicativa.	Promoção de intercâmbios comunicativos.
2- Adequar-se ao aluno.	Está inserida nos conteúdos programáticos e adequa-se ao aluno.

3- Ter um impacto positivo.	A tarefa dá a oportunidade a todos os alunos de participar e revelou-se motivadora.
4- Ter um resultado comunicativo definido.	A resolução da tarefa só é possível através da interação.
5- Ser operativa.	Recursos antecipadamente preparados, contudo, o recurso principal são os próprios alunos. (ver anexo 16).

Critérios de estruturação	Justificação
1- Identificar o objetivo informativo da tarefa.	Partilha de opiniões para elaboração de uma definição.
2- Identificar as fontes de informação.	Imagens e os próprios alunos.
3- Criar e sequenciar fases para completar a tarefa.	A tarefa foi dividida em 4 fases.
4- Dar apoio linguístico.	Fornecido ao da tarefa.
5- Opções de reflexão e seguimento.	- Seguimento: as tarefas seguintes aprofundavam esta temática.

CAPÍTULO V - O SEGUNDO CICLO

V. 1. – O SEGUNDO CICLO

O desenvolvimento do segundo ciclo desta breve investigação-ação não aconteceu como ambicionado inicialmente pois, existiram alguns constrangimentos que se repetirão ao longo deste ciclo. Por razões que me são alheias não me foi possível planificar e implementar tantas tarefas de interação como pretendia inicialmente, foi-me transmitido que as turmas alvo desta breve investigação, nas quais eu realizava a PES, teriam de acompanhar as restantes turmas dos mesmos anos nas tarefas e que estas não podiam ser tão díspares, para que houvesse alguma coerência, pelo que considerei combinar o tipo de tarefas a que os alunos estavam habituados, inclusivamente implementando tarefas que me foram impostas como obrigatórias, com uma abordagem que tornasse as tarefas mais interativas, dado que algumas não as poderia criar de raiz. No entanto, foi possível planificar e implementar algumas tarefas de interação, considerando que esta foi a maior restrição desta investigação-ação apresentada neste relatório de estágio. Outra restrição imposta referia-se ao facto que não ser possível implementar em todas as aulas tarefas de interação porque as turmas deveriam ser mantidas num registo mais silencioso e principalmente realizarem trabalhos individuais, de forma a que não existissem muitas alterações às tarefas e rotinas que estavam habituadas.

V. 2. – A PRÁTICA LETIVA

Durante este ciclo foi possível lecionar nas quatro turmas alvo, sendo que na turma de inglês do 12º ano foi lecionada uma aula de 90 minutos ainda dentro do domínio de referência Cidadania e Multiculturalismo e a unidade didática enquadrada no domínio de referência Culturas, Artes e Sociedade. Na turma de 8º ano da mesma disciplina foi lecionada a unidade didática referente ao tema *The Environment*. Na disciplina de espanhol foi lecionada a unidade didática *Vida Activa* à turma do 9º ano e na turma do 8º ano foram lecionadas duas unidades didáticas, *A la Hora de Comprar* e *De Moda*.

No sentido de cumprir os objetivos desta breve investigação-ação foram privilegiadas a partilha de informação e a resolução colaborativa de tarefas, dado que desta forma os alunos teriam de interagir uns com os outros promovendo assim a comunicação na sala de aula. A interação entre os próprios alunos foi favorecida de forma a criar condições para uma maior partilha de informação ou ideias, negociação de significado e resolução da tarefa de forma colaborativa. Este objetivo foi alcançado dado que todos os alunos das quatro turmas alvo participaram de alguma forma, inclusivamente alunos que normalmente não têm uma participação muito ativa voluntariam-se para participar em algumas tarefas. É possível afirmar que os alunos foram gradualmente tornando-se mais comunicativos, contudo, a duração das unidades não é muito extensa, para que se pudesse analisar de forma consistente esta evolução seria necessário implementar esta abordagem durante um período de tempo mais alargado.

Para além das restrições anteriormente mencionadas existiram também algumas dificuldades em trabalhar com esta temática, estas prendem-se sobretudo com as características pessoais de cada aluno, se o aluno é mais introvertido, se prefere trabalhar com os colegas ou individualmente, por essa razão foi elaborado o questionário no primeiro ciclo desta investigação-ação. Após a análise desses dados juntamente com a observação direta e os dados recolhidos das grelhas de observação focada foi possível, neste segundo ciclo, planificar e implementar tarefas tendo em consideração esses resultados. Outra dificuldade refere-se à avaliação da comunicação dos alunos, apesar do objetivo desta breve investigação-ação dizer respeito ao aumento da comunicação na sala de aula e este ter sido cumprido, dado que as tarefas foram elaboradas no sentido de os alunos partilharem informação ou ideias com os seus pares, negociarem e resolverem a tarefa de forma colaborativa. A avaliação da comunicação dos alunos apenas foi realizada formativamente, através da observação direta e tirando notas do desempenho dos alunos. Este tipo de tarefa promove a comunicação na sala de aula dado que ao interagirem com os seus pares estão a participar ativamente, esta participação ativa na aula é também um elemento de avaliação pelo que contribui para uma avaliação dos alunos.

V. 2. 1. – A PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS 12º ANO

Durante o segundo ciclo desta investigação-ação foram lecionadas algumas aulas enquadradas no domínio de referência Cidadania e Multiculturalismo, mais concretamente no subtema dos direitos humanos e também a unidade didática do domínio de referência Culturas, Artes e Sociedade referente ao subtema *1950s-1990s: culture, art and society*. Estas aulas foram planificadas e implementadas com os objetivos pedagógicos inerentes às próprias unidades didáticas bem como considerando o objetivo desta breve investigação-ação.

Nesta faixa etária e nível a autonomia e a participação ativa na aula, em comparação com as restantes turmas alvo deste relatório, é notória. Nesta turma os alunos revelaram estar mais habituados a interagir com os pares e eram bastante autónomos inclusivamente ao nível de uso da língua, as estruturas gramaticais já foram lecionadas e revistas, bem como a nível lexical. Tentou-se, por essa razão continuar a promover essa autonomia, mas também continuar a desenvolver as suas capacidades de comunicação e colaboração. Para tal, foram planeadas e implementadas essencialmente tarefas pedagógicas nas dinâmicas de pares e de grupos no sentido de promover a interação e comunicação na sala de aula. Por outro lado, dada a necessidade de elementos de avaliação individuais, foram também promovidas tarefas individuais, mas que implicassem alguma pesquisa de forma a que os alunos pudessem aprofundar algumas das temáticas. A motivação dos alunos não foi constante, era notório que os alunos se empenhavam mais e o entusiasmo era mais visível quando se tratava de tarefas de pares ou grupos que implicavam a partilha de ideias.

No primeiro domínio de referência destaca-se uma tarefa de interação que motivou claramente os alunos e a interação ao longo de toda a tarefa, bem como o empenho na realização da mesma. Tendo em consideração os resultados dos questionários, pretendia-se implementar uma tarefa de debate. Foi então, planificada e implementada uma tarefa que incluía um debate acerca dos direitos humanos e a elaboração uma lista de direitos humanos. Esta tarefa cumpriu os objetivos, pois todos os alunos participaram ativamente, incluindo os alunos que por diversas razões têm um índice de participação mais reduzido. Como o objetivo era elaborar a lista de direitos humanos, tornava-se imprescindível chegar a um consenso sobre os direitos que

deveriam configurar essa lista, pelo que os alunos tinham de partilhar ideias e opiniões e negociar, podendo finalmente elaborar com a colaboração de todos os elementos da turma a lista (como se pode perceber pela apresentação da tarefa em anexo 21).

As restantes aulas foram lecionadas no domínio de referência culturas, artes e sociedade referente ao subtema *1950s-1990s: culture, art and society*. Estas aulas tinham foram lecionadas com o objetivo de desenvolver um trabalho projeto realizado colaborativamente. Este projeto foi realizado em parceria entre as duas turmas de inglês do 12º ano existentes na escola e a mediateca, sob a supervisão da professora orientadora de inglês e o professor responsável pela mediateca. Pretendia-se que o Boletim da Mediateca do mês de maio do ano 2016 fosse dedicado ao século XX, pelo que foi denominado *20th Century Revisited*. Para tal, foram seleccionados alguns trabalhos individuais e em grupo destas duas turmas. O boletim pode ser consultado em <<https://goo.gl/UXX94G>>. Na fase de planificação desta unidade didática foi tido em consideração este objetivo, pelo que foram promovidos bastantes trabalhos individuais e em grupos.

A estratégia de ensino utilizada nesta unidade consistiu principalmente na introdução de cada década do século XX através de exercícios de relacionar personalidades, músicas ou acontecimentos às respetivas décadas e convidando os alunos a partilhar informação de conhecimentos previamente adquiridos, pois a grande maioria dos alunos já tinha estudado esse período histórico durante este ano letivo nas aulas de História. Sentiu-se a necessidade de variar os recursos, pelo que foram utilizados vídeos retirados da Internet, revistas, canções, imagens e citações, sempre na língua alvo.

As dinâmicas escolhidas foram de trabalho individual, de pares e grupos. É de salientar que sempre que os alunos eram convidados a trabalhar individualmente demonstravam o seu desagrado, chegando mesmo a solicitar ao professor para realizarem a mesma tarefa na dinâmica de pares ou grupos, facto este que vai ao encontro do que se constatou na recolha de dados dos questionários realizados no primeiro ciclo desta investigação-ação, que estes alunos preferem trabalhar em dinâmica de pares ou de grupos. É de realçar que não se detetaram quaisquer dificuldades na implementação de tarefas de interação com esta turma.

Esta turma era na generalidade bastante comunicativa não se podendo afirmar que se tornou gradualmente mais comunicativa, contudo, é possível afirmar que durante a realização de tarefas de interação todos os alunos interagiram, e também que após a realização de várias tarefas de interação era evidente nos alunos mais introvertidos ou menos participativos, vontade em participar mesmo quando o tipo de interação era professor-aluno, facto que não sucedia antes.

V. 2. 2. – A PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS 8º ANO

A unidade didática lecionada inseria-se no domínio de referência do Meio Ambiente, tema atual e abordado também na disciplina de Ciências da Natureza. As aulas foram lecionadas em inglês sem recurso à língua materna, recorrendo-se a estratégias variadas quando necessário (desenhos, gestos, entre outras).

Nesta turma foram integrados e explorados alguns itens gramaticais que se pretendia que fossem utilizados em contexto no projeto final. Este consistia numa compilação de *short stories* sobre problemas ambientais escritas pelos próprios alunos. Estas pequenas histórias eram baseadas em imagens e o trabalho realizado numa dinâmica de pares, desta forma todos os alunos contribuíram para o objetivo final, o livro de histórias da turma, desafio que foi muito bem-recebido.

As tarefas implementadas foram bastante diversificadas, contudo, tendo sempre em consideração o objetivo desta investigação-ação, pelo que o desenvolvimento da competência comunicativa foi privilegiado. Por essa razão, os alunos exploraram e redigiram diferentes tipos de textos, nomeadamente testemunhos de jovens, biografias de personalidades e textos narrativos, tendo como temática o meio ambiente. Os alunos foram convidados a analisar diferentes imagens, a explorar várias apresentações e ainda foram incentivados a dar as suas opiniões e relatar experiências quer numa dinâmica de pares, quer na de toda a turma, com o objetivo de variar o uso da língua de acordo com a situação e os interlocutores.

Algumas das tarefas implementadas foram tarefas pedagógicas de partilha de informação, que envolveram os alunos na interpretação, negociação e expressão de significado, sendo que o seu objetivo apenas era alcançável através da interação com os

colegas, consequentemente, desde o início da unidade didática foi promovida a dinâmica de interação de trabalho de pares e o tipo de interação privilegiado foi o de aluno-aluno, tendo em consideração a referência que Lee (2000) faz relativamente ao facto de o trabalho de pares promover mais a negociação. Podendo tomar como exemplo uma tarefa implementada na dinâmica de trabalho de pares e para a sua resolução era necessário partilhar informação, os alunos receberam informações diferentes e tinham de as partilhar e negociar de forma a resolver a tarefa, o objetivo desta era o preenchimento de espaços com vocabulário referente à unidade didática.

No entanto, também foram implementadas outras tarefas que visavam praticar estruturas gramaticais e vocabulário, nomeadamente exercícios de resolução e redação numa dinâmica de trabalho individual ou de toda a turma. Nestas tarefas os alunos demonstraram sempre pouca motivação e era notória a hesitação na sua participação, contrariamente ao revelado durante as tarefas de interação.

Não é possível afirmar que os alunos se tornaram gradualmente mais comunicativos, contudo, é possível afirmar que todos os alunos interagiam sempre que eram solicitados a trabalhar na dinâmica de pares, independentemente de se tratarem de tarefas de partilha de informação ou não. Os alunos interagiram e trocaram ideias, muitos deles fazendo um esforço notório para tentar resolver os exercícios com o seu par. No entanto, esse esforço e empenho era diminuto sempre que eram solicitados para trabalhar individualmente.

Pode-se concluir que o tipo de dinâmica escolhida e que as tarefas de interação promoveram a comunicação na sala de aula, pois no decorrer deste tipo de tarefas todos os alunos demonstraram o seu empenho e deram o seu contributo para a conclusão da tarefa. É possível afirmar que os alunos se sentiam responsáveis pela sua conclusão, independentemente das dificuldades na língua alvo. Considero que o esforço, participação e interação dos alunos levou a que os alunos estivessem mais motivados para a aprendizagem da língua.

V. 2. 3. – A PRÁTICA DE ENSINO DE ESPANHOL 9º ANO

A unidade didática lecionada nesta turma intitulava-se *Vida Activa*. Todas as aulas foram lecionadas na língua alvo sem recurso à língua materna.

Os alunos desta turma, nesta disciplina não trabalham em dinâmica de par ou grupo na sala de aula. Aquando da minha prática letiva os alunos já tinham apresentado um trabalho pelo que não foi autorizada a elaboração de outro, restringindo as tarefas que pretendia implementar. Outra dificuldade que surgiu deveu-se ao facto de não estarem habituados a colaborar com os pares na sala de aula, o que levou a que fosse mais complexa a implementação de tarefas de interação, havendo necessidade de explicar e exemplificar várias vezes.

No entanto, foi possível planificar e implementar algumas tarefas que vão de encontro ao princípio estipulado no Programa da disciplina de Espanhol para o 3º Ciclo, “... a comunicação é a meta final, devemos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível...” (1997:29) e também vão ao encontro do objetivo desta investigação-ação, implementar tarefas de interação de forma a promover a comunicação.

Foram planificadas e implementadas diferentes tarefas, algumas foram tarefas pedagógicas de partilha de informação, envolvendo os alunos na interpretação e negociação de significado, sendo o objetivo da tarefa apenas era alcançado através da interação dos pares.

Na resolução de tarefas de interação, inicialmente os alunos revelavam-se pouco participativos, contudo, ao longo da unidade foi notável a evolução, pois os alunos começaram a interagir com os pares mais descontraidamente e progressivamente foram-se revelando mais comunicativos.

Nas tarefas que por si só não levavam à interação ou que implementadas primeiramente na dinâmica de trabalho individual e posteriormente de toda a turma, foi visível a diminuição da interação dos alunos comparativamente com as tarefas de interação. Pode-se afirmar que, nesta turma, as tarefas de interação promoveram a comunicação.

V. 2. 4. – A PRÁTICA DE ENSINO DE ESPANHOL 8º ANO

Nesta turma foram lecionadas duas unidades didáticas, apesar de alguns constrangimentos à semelhança da turma do 9º ano de espanhol, foi possível planificar e implementar tarefas de interação.

Tal como nas restantes turmas foram implementadas tarefas de interação e tarefas que por si só não promovem a interação, tornando assim possível comparar quais as que promovem mais a comunicação na sala de aula.

Esta turma tem um número reduzido de alunos participativos, pelo que foi um grande desafio, a grande maioria dos alunos apenas participa quando solicitados. Todas as tarefas que eram lúdicas, nomeadamente jogos, foram muito bem-recebidas pelos alunos, a motivação era evidente e o empenho na sua realização também, inclusivamente os alunos que raramente participam, começaram a participar voluntariamente mesmo na dinâmica de toda a turma. A escolha de tarefas que implicassem um jogo baseou-se nos resultados obtidos através da análise de dados dos questionários da primeira fase desta investigação-ação.

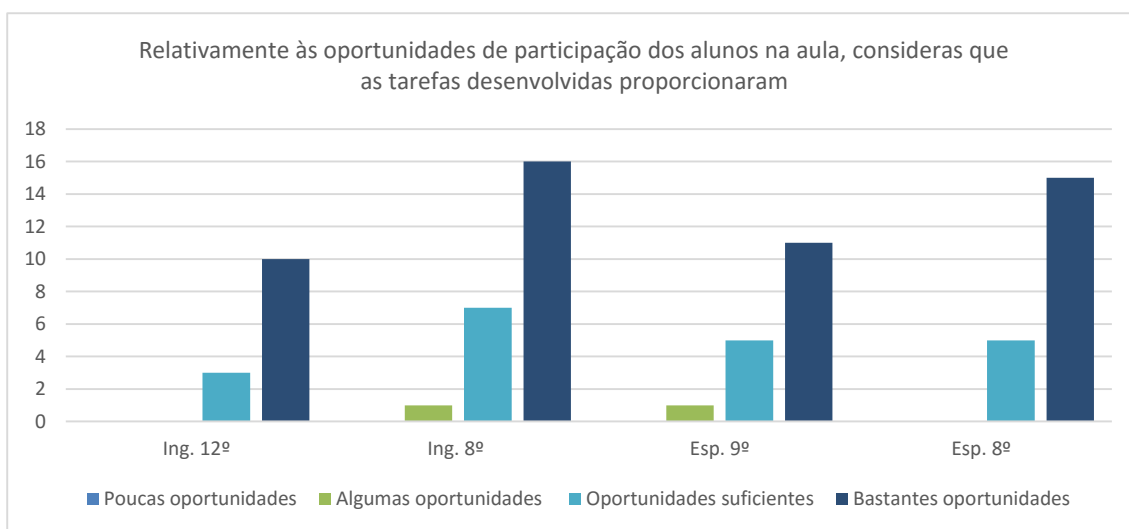
Pode-se concluir que a participação dos alunos era bastante mais elevada quando os alunos resolviam tarefas de interação, no entanto, foi notável que os alunos começaram a interagir mais também noutro tipo de exercícios e atividades. Considerando esta evolução é possível afirmar que as tarefas de interação promoveram a comunicação na sala de aula e os alunos tornaram-se de facto mais comunicativos.

V. 3. – ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

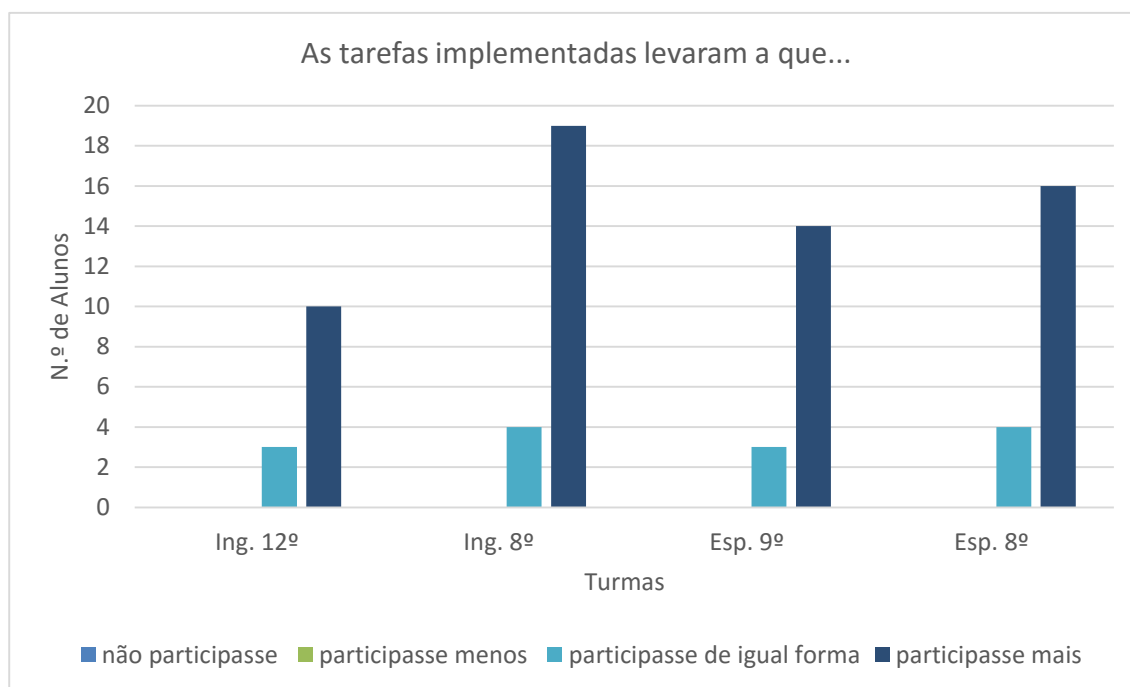
À semelhança da análise feita para o primeiro ciclo, far-se-á apenas a análise dos dados relevantes para esta breve investigação-ação. Todas as questões analisadas referem-se exclusivamente ao estágio e não à leção da professora cooperante. As questões aqui expostas dizem respeito aos questionários aplicados neste segundo ciclo da investigação-ação e, sempre que se justifique far-se-á a comparação com os dados recolhidos através das grelhas de observação. Considera-se importante referir novamente que os universos das turmas são completamente diferentes, pelo que se deve tomar em consideração cada universo individualmente, sendo que a turma do 12º

de inglês é constituída por 13 alunos e a do 8º de inglês por 23, na disciplina de espanhol a turma do 9º é constituída por 17 elementos e a turma de 8º por 20 elementos.

Ao analisar os dados recolhidos verificou-se que as quatro turmas consideraram que as tarefas implementadas proporcionaram bastantes oportunidades de participação, como se pode verificar através do gráfico. Torna-se então, possível afirmar que as tarefas implementadas vão ao encontro do afirmado por Ellis (2008) relativamente à importância de dar aos alunos oportunidades para comunicar.

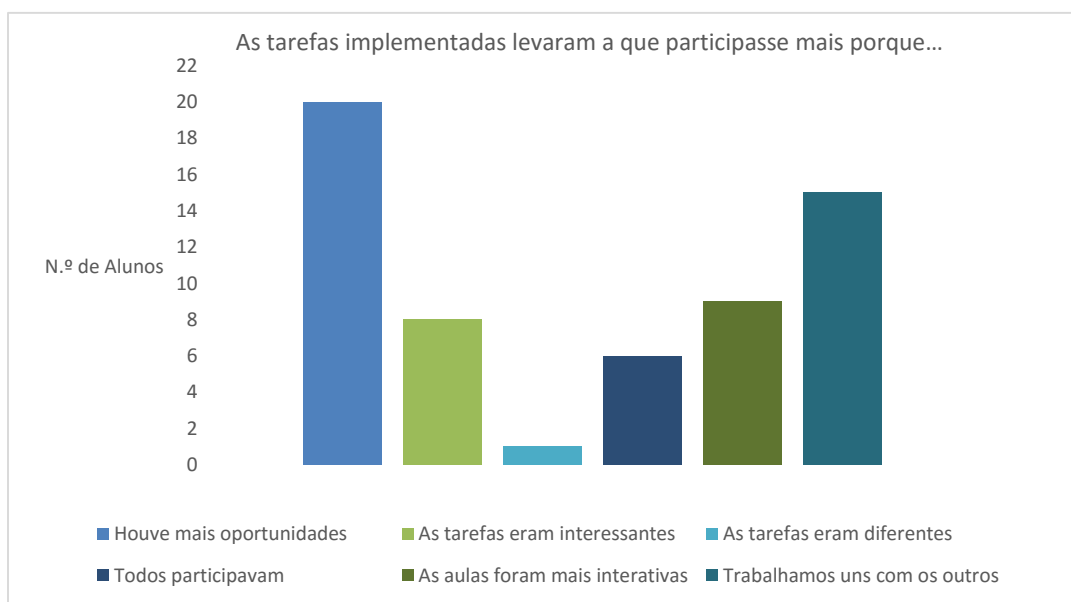


A questão seguinte dizia ainda respeito à participação dos alunos, considerou-se importante apurar se com a implementação de tarefas que proporcionam mais interação os alunos participaram mais, de acordo com os dados do gráfico seguinte, a grande maioria dos alunos refere que as tarefas implementadas levaram a que participassem mais. Esta informação vai ao encontro dos dados recolhidos através das grelhas de observação, o que torna possível afirmar que as tarefas promovidas levaram a que os alunos participassem mais, logo as tarefas promoveram a comunicação na sala de aula.



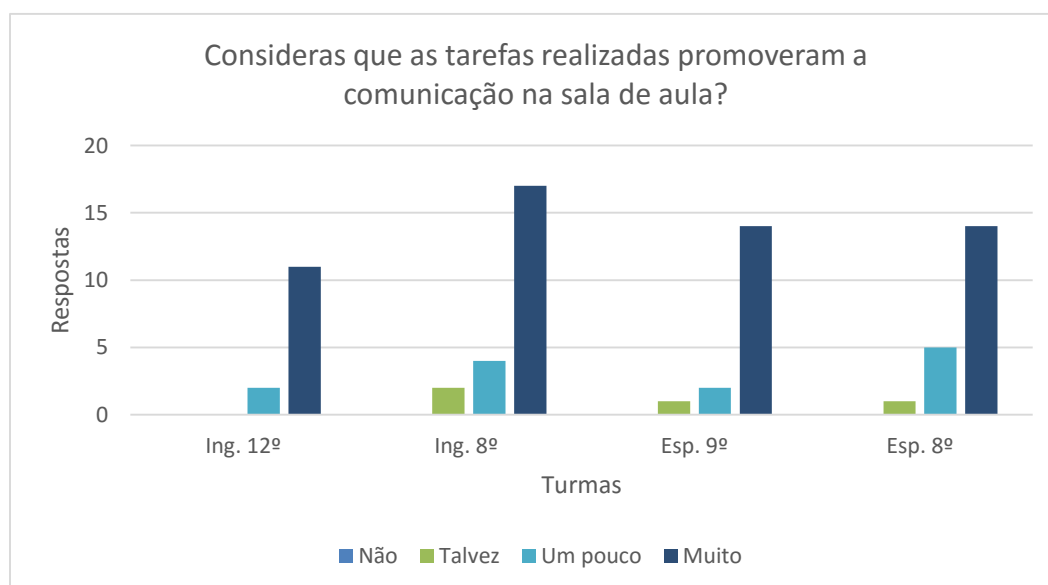
Ainda relativamente a esta questão os alunos foram convidados a justificar a sua resposta. Dos 14 alunos que responderam que participaram de igual forma, um aluno justificou que é pouco participativo, 6 afirmaram que participam sempre e 7 que gostam de participar. Esta análise revela indicadores importantes, dado que apenas um aluno considera que independentemente das tarefas implementadas o seu nível de participação não sofreu qualquer alteração. No caso dos outros alunos as tarefas não promoveram mais a sua participação, dado que estes alunos têm por hábito participar ou admitem que gostam de o fazer.

Para uma análise mais detalhada das justificações dos alunos que afirmaram que participaram mais, foi elaborado o gráfico que se segue. Através da sua análise pode-se concluir que dos 59 alunos, 20 afirmaram que as tarefas implementadas levaram a que participassem mais porque existiram mais oportunidades para participar. De salientar que 15 alunos referiram que participaram mais porque trabalharam uns com os outros, confirmando que os alunos preferem a dinâmica de trabalho de pares ou de grupos e o que também vai ao encontro do afirmado por Lee (2000) relativamente à importância de os alunos trabalharem uns com os outros na resolução das tarefas, de forma a proporcionar interação. Alguns alunos também mencionaram que as tarefas eram interessantes e interativas, apontando essas as razões para o aumento das suas participações.



Estes resultados vão ao encontro do afirmado por Ellis (2008) relativamente ao debate mais recente das metodologias de ensino-aprendizagem, que enfatiza a importância de dar oportunidades aos alunos para comunicarem. As conclusões do gráfico também confirmam que o objetivo desta breve investigação-ação foi cumprido, implementar tarefas que proporcionem mais oportunidades de interação, o que leva consequentemente à promoção da comunicação na sala de aula.

A questão seguinte não se refere a cada aluno em particular, mas a toda a turma. Perguntou-se aos alunos se consideravam que as tarefas implementadas promoveram a comunicação na sala de aula. Pela análise do gráfico que se segue podemos constatar que, mais uma vez, a grande maioria dos alunos das turmas alvo afirmam que, as tarefas implementadas promoveram muito a comunicação na sala de aula.



Até este momento as tarefas implementadas foram referidas de um modo geral, contudo, torna-se agora importante verificar quais as tarefas que promoveram mais interação e se essas tarefas são consideradas tarefas de interação ou não. Tendo em consideração que as tarefas implementadas foram diferentes em cada uma das turmas proceder-se-á à análise destes dados por turma, ao contrário da metodologia de apresentação e análise de dados seguida até então.

Nesta questão os alunos foram convidados a classificar todas as tarefas implementadas de acordo com a seguinte escala: 1- não promoveu interação; 2- promoveu pouca interação; 3- promoveu satisfatoriamente a interação e, finalmente, 4- promoveu bastante a interação.

Através do gráfico elaborado com os dados relativos à turma do 12º ano de Inglês (ver anexo 17) pode-se concluir que a tarefa que mais alunos consideraram que promoveu interação foi uma tarefa de interação, o jogo *Where do I stand?*. Posteriormente proceder-se-á à análise desta tarefa de acordo com os critérios de interação das tarefas propostos por Jauregi (2003) e com os critérios de estruturação de tarefas propostos por Lesser e White (2016).

A segunda tarefa que os alunos consideraram que promoveu mais interação foi uma tarefa de interação referente aos anos 60, que foi realizada na dinâmica de grupos. Cada grupo era convidado a selecionar cinco fotografias retiradas da revista *Hello!, The 20th century in pictures*. A seleção foi realizada consensualmente pelo grupo e justificada, para tal os alunos tinham de partilhar opiniões e informações e negociar entre eles. Na conclusão da tarefa abriu-se debate para perguntas dos colegas aos diferentes grupos.

Finalmente, a terceira tarefa mais escolhida foi a de elaboração e apresentação de um poster relativo aos anos 50. Mais uma vez esta tarefa foi realizada na dinâmica de grupos. Esta tarefa também é uma tarefa de interação que conduz os alunos à partilha de ideias e negociação, utilizando a língua como meio de conclusão da tarefa.

As três tarefas mais escolhidas têm como denominador comum serem tarefas de interação que promovem a partilha de ideias e opiniões e também a negociação, levando os alunos a comunicar uns com os outros na língua alvo e usando-a como meio

de resolução das tarefas. Acresce ainda o facto de a dinâmica de interação ser de trabalho de grupo e o tipo de interação promovido foi aluno-aluno. Considera-se esta escolha relevante dado que demonstra a preferência dos alunos por este tipo de tarefas, dinâmica e tipo de interação, inclusivamente quando comparado com a tarefa que os alunos consideraram que promoveu menos interação, mais especificamente audição de textos e resolução de exercícios escritos sobre os anos 50. Este exercício não era uma tarefa de interação e foi realizado numa dinâmica de interação de trabalho individual e o tipo de interação escolhido foi professor-aluno.

Na turma de inglês do 8º ano, como se pode verificar no gráfico em anexo (ver anexo 18), os alunos consideraram que a tarefa que mais promoveu interação foi a elaboração de histórias sobre problemas e soluções ambientais. Esta tarefa foi desenvolvida na dinâmica de interação de trabalho de pares e o tipo de interação escolhido foi aluno-aluno. Esta tarefa foi planificada e implementada como tarefa de interação e tinha como objetivo a partilha e a negociação de ideias.

As outras duas tarefas que os alunos consideraram que promoveram mais interação foram duas tarefas idênticas, exploração de apresentações em *PowerPoint*, contudo, a primeira foi realizada numa dinâmica de trabalho de grupos e a segunda de trabalho de pares, tendo em consideração que os resultados obtidos são exatamente os mesmos, é possível afirmar que entre estas duas dinâmicas de interação não existiu qualquer preferência e que ambas promoveram a interação. Ambas as tarefas são tarefas de interação que promoviam a partilha de informação e a negociação.

As tarefas que os alunos consideraram que menos interação promoveram não foram tarefas de interação e, por si só, não promoviam a comunicação, a dinâmica escolhida foi de trabalho individual e o tipo de interação professor-aluno.

Relativamente à turma de espanhol do 9º ano (ver anexo 19), é possível afirmar que a grande maioria dos alunos considerou que a tarefa que promoveu mais interação foi precisamente uma tarefa de interação. Esta tarefa foi realizada na dinâmica de trabalho de pares e o tipo de interação escolhido foi aluno-aluno, esta envolvia partilha de informação e negociação de ideias, para a resolução da mesma era necessário que os alunos utilizassem a língua como meio de resolução da mesma.

A outra tarefa que se destaca como impulsionadora de mais interação não é uma tarefa de interação, esta não implicava a partilha e a negociação, contudo, levou a que os alunos comunicassem mais do que o habitual. A tarefa refere-se à exploração de uma apresentação em *PowerPoint*. É possível considerar que promoveu interação porque os alunos dominavam determinados aspetos da mesma. A dinâmica escolhida para a realização da tarefa foi toda a turma e o tipo de interação aluno-professor.

A terceira tarefa destacada é uma tarefa de interação, esta refere-se à verificação do vocabulário de um texto. A verificação do significado das palavras era feita em primeiro lugar na dinâmica de trabalho de pares e seguidamente na de trabalho de grupo. Durante a tarefa os alunos revelaram-se bastante empenhados e tentavam sempre partilhar os seus conhecimentos e negociar com os colegas para tentar chegar ao significado das palavras.

A tarefa que visava a resolução de exercícios gramaticais foi a que os alunos consideraram que menos interação promoveu, esta foi realizada na dinâmica de trabalho individual e o tipo de interação escolhido foi professor-aluno. Esta não era uma tarefa de interação pelo que não implicava a partilha de informação ou a negociação, o seu objetivo era a verificação da aplicação dos conteúdos gramaticais.

É de referir que, à semelhança das outras turmas, os alunos indicaram que as tarefas que mais promoveram interação são as que envolvem a dinâmica de pares ou grupos e o tipo de interação aluno-aluno, revelando a predileção interagir com os colegas, esta preferência já tinha sido referida na análise de dados referente ao primeiro ciclo desta investigação.

Através do gráfico relativo à turma do 8º ano de espanhol (ver anexo 20) é possível verificar que os alunos consideraram que os jogos implementados foram as tarefas que mais promoveram interação. As três tarefas a que os alunos atribuíram mais pontuação são tarefas de interação, sendo que a tarefa indicada como a que mais promoveu interação foi o jogo *Quién es quién*. Esta tarefa foi implementada na dinâmica de trabalho de pares e de grupos e o tipo de interação escolhido foi aluno-aluno. Os alunos partilharam informações e negociaram de forma a resolver a tarefa, neste caso concreto, descobrir qual um elemento da turma através do vestuário e acessórios.

A tarefa seguinte destacada foi implementada na dinâmica de pares e no mesmo tipo de interação anterior. A resolução da tarefa apenas era possível através da partilha de informação e a negociação, o objetivo era preencher as montras das lojas com os nomes dos artigos que vendem.

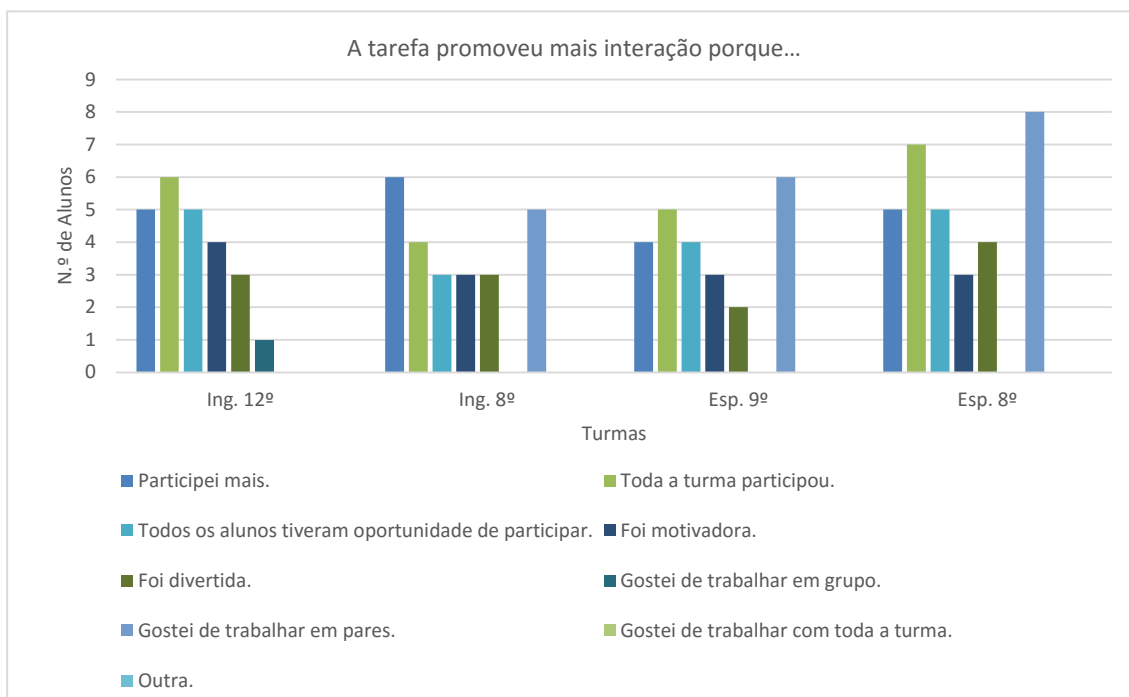
A terceira tarefa destacada diz respeito à aplicação dos conteúdos relativos a produtos e dinheiro. Esta foi implementada na dinâmica de pares e o tipo de interação também foi aluno-aluno. Cada elemento do par recebeu informação diferente (uma imagem de um produto ou dinheiro falso), os alunos tinham de partilhar a informação e escrever uma frase. Na fase de correção os pares que detinham as mesmas informações eram os que podiam confirmar se as frases estavam corretas ou pelo contrário corrigi-las.

É de salientar que as tarefas de interação foram as que os alunos consideraram que promoveram mais interação e de acordo com as informações registadas nas grelhas de observação, foram as tarefas onde os alunos comunicaram mais. Pelo contrário, as tarefas que foram consideradas como menos promotoras de interação foram tarefas que foram implementadas na dinâmica de interação de trabalho individual ou o tipo de interação professor-aluno, nomeadamente, ouvir e completar diálogos e a exploração e resolução de exercícios sobre o diretório de um centro comercial. Estas não envolveram a partilha de informação nem a negociação, são tarefas que por si só não promovem a interação.

Na questão seguinte os alunos eram convidados a escolher, entre todas, a tarefa que na sua opinião promoveu mais interação e apresentavam-se algumas sugestões para justificar a escolha. Dado que nas quatro turmas alvo a escolha coincide com a tarefa com mais pontuação na questão anterior, não serão apresentados esses gráficos, pois seria uma repetição da informação. Apenas serão apresentadas as justificações que os alunos selecionaram.

Na justificação da tarefa foram listadas algumas razões, os alunos podiam selecionar apenas três razões. Através da análise do gráfico em baixo representado, é possível afirmar que as turmas que realizaram a tarefa na dinâmica de trabalho de par elegeram essa opção como a principal razão. De forma global, pode-se concluir que as

razões que os alunos mais apontaram referem-se ao facto de o próprio aluno e de toda a turma ter participado mais.



V. 4. – ANÁLISE DE TAREFAS DE INTERAÇÃO

V. 4. 1. - TAREFA INGLÊS 12º ANO

Tal como foi anteriormente referido, a tarefa escolhida pelos alunos desta turma como a mais proporcionadora de interação foi uma tarefa de interação, o jogo *Where do I stand?*. Este jogo inseria-se no domínio de referência Cidadania e Multiculturalismo, formando parte da subunidade dedicada aos direitos humanos. Esta aula foi planificada e implementada por mim.

Nesta tarefa o tipo de interação foi aluno-aluno e a dinâmica foi inicialmente trabalho individual, de seguida trabalho de grupo e na conclusão da tarefa toda a turma. Esta tarefa enquadra-se no tipo de tarefa descrito anteriormente como partilha de informação, pretende-se nesta tarefa, sobretudo, a partilha de opiniões e a negociação entre os alunos. De seguida far-se-á um resumo da análise desta tarefa com base nos critérios referidos no primeiro capítulo deste relatório de estágio relativos à interação e à estruturação da tarefa. A planificação e os materiais desta tarefa encontram-se em anexo (ver anexos 21 e 22).

Esta tarefa cumpre todos os critérios de interação propostos por Jauregi (2003), como é possível verificar na tabela abaixo indicada.

Critérios de interação	Justificação
1- Estimular a aprendizagem da competência comunicativa.	Os alunos necessitam comunicar, colaborar e negociar para resolver a tarefa (elaboração de uma lista de direitos humanos).
2- Adequar-se ao aluno.	Está inserida nos conteúdos programáticos e respeita a opinião dos alunos.
3- Ter um impacto positivo.	A tarefa é motivadora e dá a todos os alunos a oportunidade de exprimir a sua opinião.
4- Ter um resultado comunicativo definido.	A resolução da tarefa é construída com base na opinião de todos os alunos.
5- Ser operativa.	Recursos antecipadamente preparados.

De seguida proceder-se-á ao resumo da análise da tarefa relativamente aos critérios de estruturação da tarefa:

Critérios de estruturação	Justificação
1- Identificar o objetivo informativo da tarefa.	Partilha de informações e opiniões dos próprios alunos.
2- Identificar as fontes de informação.	Cartas do jogo e os próprios alunos.
3- Criar e sequenciar fases para completar a tarefa.	A tarefa foi dividida em 5 fases.
4- Dar apoio linguístico.	Cartas do jogo e discussões de grupo.

6- Opções de reflexão e seguimento.	- Reflexão: reflexão e negociação acerca desta temática. - Seguimento: a tarefa seguinte era a confrontação da lista elaborada pela turma com a Declaração Universal.
-------------------------------------	--

V. 4. 2. - TAREFA INGLÊS 8º ANO

Nesta turma a tarefa escolhida pelos alunos como a mais proporcionadora de interação foi também uma tarefa de interação, elaborar uma *short story*. Esta tarefa inseria-se na unidade lecionada *The Environment* e planificada (ver anexo 23) e implementada no final da unidade.

Nesta tarefa o tipo de interação escolhida foi aluno-aluno e a dinâmica foi inicialmente trabalho individual seguido de pares. Esta tarefa enquadra-se no mesmo tipo da tarefa anterior, partilha de informação, dado que se pretendia que os alunos partilhassem ideias. De seguida far-se-á a análise desta tarefa com base nos critérios referidos no primeiro capítulo deste relatório referentes à interação e à estruturação da mesma.

Relativamente aos critérios de interação e de estruturação da tarefa, é possível afirmar o seu cumprimento, como se pode verificar através das tabelas abaixo.

Crítérios de interação	Justificação
1- Estimular a aprendizagem da competência comunicativa.	Os alunos necessitam comunicar, colaborar e negociar para resolver a tarefa (escrever uma <i>short story</i>).
2- Adequar-se ao aluno.	Está inserida nos conteúdos programáticos e respeita a opinião dos alunos.
3- Ter um impacto positivo.	A tarefa é motivadora e dá a possibilidade de serem criativos.

4- Ter um resultado comunicativo definido.	A resolução da tarefa é construída com base na opinião de cada membro do par.
5- Ser operativa.	Recursos antecipadamente preparados (ver anexo 24).

Critérios de estruturação	Justificação
1- Identificar o objetivo informativo da tarefa.	Partilha de informações e opiniões dos próprios alunos.
4- Identificar as fontes de informação.	Imagens, guião e a opinião dos próprios alunos.
5- Criar e sequenciar fases para completar a tarefa.	A tarefa foi dividida em 6 fases.
4- Dar apoio linguístico.	Ao longo da unidade e do guião.
7- Opções de reflexão e seguimento.	- Reflexão: reflexão e negociação acerca da temática. - Seguimento: a tarefa seguinte era a leitura de uma <i>short story</i>.

V. 4. 3. - TAREFA ESPANHOL 9º ANO

De acordo com os resultados dos inquéritos, a tarefa escolhida pelos alunos como a mais proporcionadora de interação foi, à semelhança das outras turmas uma tarefa de interação. Esta tarefa inseria-se na unidade lecionada denominada *Vida Activa*, mais concretamente sobre as profissões, a tarefa foi planificada (ver anexo 25) e implementada no início da unidade.

Nesta tarefa o tipo de interação escolhida foi aluno-aluno e a dinâmica foi inicialmente trabalho de pares e posteriormente toda a turma. A tarefa enquadra-se no mesmo tipo das tarefas mencionadas anteriormente, partilha de informação. Em

seguida far-se-á a análise da tarefa com base nos mesmos critérios das tarefas anteriores.

É possível concluir que esta tarefa também cumpre aos critérios de interação e de estruturação, como se pode confirmar através das tabelas que se seguem:

Crítérios de interação	Justificação
1- Estimular a aprendizagem da competência comunicativa.	Os alunos necessitam interagir e negociar para resolver a tarefa (escrever uma <i>definição para uma profissão</i>).
2- Adequar-se ao aluno.	Está inserida nos conteúdos programáticos e respeita os alunos, refere-se a um tema que lhes interessa particularmente nesta fase.
3- Ter um impacte positivo.	A tarefa é motivadora e dá a oportunidade de partilhar informações, assemelha-se a um jogo.
4- Ter um resultado comunicativo definido.	A resolução da tarefa só é possível através da interação.
5- Ser operativa.	Recursos antecipadamente preparados (ver anexo 26).

Crítérios de estruturação	Justificação
1- Identificar o objetivo informativo da tarefa.	Partilha de informações sobre diversas profissões.
4- Identificar as fontes de informação.	Ficha de vocabulário e os próprios alunos.
5- Criar e sequenciar fases para completar a tarefa.	A tarefa foi dividida em 3 fases.

4- Dar apoio linguístico.	Fornecido no início da unidade e ao longo do primeiro passo.
8- Opções de reflexão e seguimento.	- Reflexão: reflexão acerca de várias profissões. - Seguimento: as tarefas seguintes eram sobre várias profissões.

V. 4. 4. - TAREFA ESPANHOL 8º ANO

Através da análise de dados desta turma foi possível concluir que a tarefa que os alunos consideraram que promoveu mais interação foi o jogo *quién es quién*. Esta tarefa de interação foi planificada (ver anexo 27) e implementada de forma a aplicar os conteúdos programáticos que haviam sido lecionados até então e sistematizá-los para posteriormente poder avançar para estruturas mais complexas. Esta tarefa inseria-se na segunda unidade lecionada, *De Moda*, e foi implementada após os alunos praticarem o vocabulário e algumas estruturas gramaticais.

Nesta tarefa o tipo de interação escolhida foi aluno-aluno e a dinâmica foi inicialmente trabalho de pares e posteriormente de grupos. Esta tarefa enquadra-se no mesmo tipo das tarefas anteriores, partilha de informação, pois os alunos necessitam trocar ideias e informações para adivinhar quais as personagens.

De seguida far-se-á o resumo da análise desta tarefa com base nos critérios referidos no primeiro capítulo deste relatório referentes à interação e à estruturação da mesma.

Critérios de interação	Justificação
1- Estimular a aprendizagem da competência comunicativa.	Os alunos necessitam interagir para resolver a tarefa (adivinhar o aluno).
2- Adequar-se ao aluno.	Está inserida nos conteúdos programáticos e adequa-se ao aluno, permitindo a aplicação dos conteúdos de forma lúdica.

3- Ter um impacto positivo.	A tarefa é motivadora por si só, dado que é um jogo e dá a oportunidade a todos os alunos de participar.
4- Ter um resultado comunicativo definido.	A resolução da tarefa só é possível através da interação.
5- Ser operativa.	Recursos antecipadamente preparados (ver anexo 28).

Critérios de estruturação	Justificação
1- Identificar o objetivo informativo da tarefa.	Praticar perguntas e respostas acerca do vestuário e acessórios, partilhando informações.
6- Identificar as fontes de informação.	Imagens e os próprios alunos.
7- Criar e sequenciar fases para completar a tarefa.	A tarefa foi dividida em 4 fases.
4- Dar apoio linguístico.	Fornecido ao longo da unidade e no primeiro passo.
9- Opções de reflexão e seguimento.	- Seguimento: a tarefa seguinte era a audição de preenchimento de espaços acerca do tema.

CONCLUSÃO

Ao longo desta breve investigação-ação foi possível confirmar que a implementação de tarefas de interação promove a comunicação na sala de aula de LE, o que responde à questão colocada inicialmente.

Durante a PES, foi possível verificar que os alunos quando realizam tarefas nas dinâmicas de trabalho de pares ou de grupo, interagem com os seus pares, partilham informação e negociam significados, envolvendo-se na resolução da tarefa. Também foi possível verificar que este tipo de tarefas proporciona mais oportunidades de participação, o que leva a que os alunos se tornem gradualmente mais comunicativos, fomentando o desenvolvimento da competência comunicativa.

Nesta investigação-ação também foi possível comparar a participação dos alunos na resolução de tarefas de interação comparativamente com tarefas que por si só não promovem a interação, concluindo-se que a participação e envolvimento dos alunos é bastante superior quando se tratam de tarefas de interação.

A reação dos alunos às tarefas de interação foi extremamente positiva. Contudo, principalmente numa das turmas, inicialmente os alunos mostraram-se um pouco apreensivos, pois não estavam habituados a trabalhar na sala de aula nestas dinâmicas nem tipo de tarefa. No entanto, com a implementação de várias tarefas deste tipo os alunos revelaram-se bastante participativos e empenhados na sua resolução.

O tipo de tarefas de interação implementado durante a PES foi sobretudo o de partilha de informação, de forma a tornar imprescindível a interação dos alunos com os pares e ao mesmo tempo dar-lhes um motivo para interagir na língua alvo, promovendo a comunicação na sala de aula.

Para que as tarefas de interação sejam efetivas na promoção da comunicação na sala de aula, bem como criem condições favoráveis para aprendizagem da LE, devem ser cuidadosamente planificadas, pelo que foi feita a sua análise de acordo com os critérios de interação propostos por Jauregi (2013) e com os critérios de estruturação das tarefas propostos por Lesser e White (2016).

Finalmente, é possível concluir, através da análise de dados, que a maioria dos alunos das turmas alvo consideraram que a tarefa que mais promoveu interação foi uma tarefa de interação. Conclui-se ainda que este tipo de tarefas promoveu mais oportunidades de interação e que promoveram a comunicação na sala de aula, tornando possível considerar que os objetivos desta investigação-ação foram cumpridos com sucesso.

As principais limitações desta investigação-ação relacionam-se com o tempo de lecionação e com a coerência das tarefas implementadas nas turmas alvo e as restantes turmas do mesmo ano. Pelas razões enunciadas, não foi possível implementar mais tarefas de interação nem planificar tarefas diferentes.

Existem alguns pontos a considerar numa futura investigação-ação, nomeadamente, a avaliação das interações, ou seja, verificar se os alunos comunicam sempre na língua alvo até que ponto os contributos que dão aos seus pares são relevantes, avaliando o grau e significado da participação de cada membro.

É importante realçar a importância deste percurso de aprendizagem na formação de um professor, e considero que a disseminação e discussão do tema desta breve investiga-ação, poderão revelar-se proveitosos para o ensino-aprendizagem das LE.

BIBLIOGRAFIA

- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Burns, A. (2009). *Action research in second language teacher education*. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Lisboa: Edições Asa.
- Edstrom, A. (2015). Triads in the L2 classroom: interaction patterns and engagement during a collaborative task. *Elsevier. System*, 52 (26-37).
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall Haley, M., Midgely, A., Ortiz, J., Romano, T., Ashworth, L. e Seewald, A. (2005). Teacher action research in foreign language classrooms: Four teachers tell their stories. *Current Issues in Education*, 8(12). <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1606>. Acedido em 4 de junho de 2016.
- Harmer, J. (2001). *The practice of english language teaching*. Harlow: Longman.
- Harmer, J. (2007). *How to teach english*. Harlow: Longman.
- Instituto Cervantes. (s.d.). Diccionario de términos clave de ELE. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm. Acedido em 16 de outubro de 2015.
- Jauregi, K. (2013). La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE. Em B. Blecua, S. Borrell, B. Crous e F. Sierra (eds.). *Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE*. Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 5-16.
- Lee, J. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. New York: McGraw-Hill.
- Leeser, M. e White, J. (2016). *Interactive tasks*. New York: Routledge.

- Leslie, C. (2014). Effective interaction in the language classroom. In English Digital 8, The British Council. <https://issuu.com/britishcouncilportugal/docs/inenglish-digital-08>. Acedido em 18 de setembro de 2016.
- Mackey, A. e Polio, C. (2009), *Multiple perspectives on interaction: second language research in honor of Susan M. Grass*. London: Routledge.
- Ministério da Educação (1997). *Programa de espanhol do ensino básico 3º ciclo*. Departamento da Educação Básica.
- Moreira et al. (2003) *Programa de inglês nível continuação, 10º, 11º e 12º anos*. Ministério da Educação.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2006). *Action research and professional growth*. China: Shantou University.
- Pica, T. (1992). The textual outcomes of native speaker-non-native speaker negotiation: What do they reveal about second language learning? In C. Kramsch e S. McConnell-Ginet (Eds.), *Text and context: Cross-disciplinary perspectives on language study*, pp. 198-237. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Pinilla Gómez, R. (2008). Las estrategias de comunicación. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores, enseñar español* (435-446). Madrid: SGEL.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Cadernos do CCAP-2. http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf. Acedido em 12 de outubro de 2015.
- Richards, J. C. e Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1997). *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan.

Spratt, M., A. Pulverness e M. Williams (2011). The TKT course modules 1, 2 and 3. Cambridge: Cambridge University Press.

Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1: Grelha de observação – Entusiasmo do Professor

Grelha de observação focada – Entusiasmo do Professor

Disciplina:

Turma:

Data: __/__/____

Tempo:

Comportamentos com impactos positivos	Nunca	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
1. Fala de forma expressiva.					
2. Sorri enquanto ensina.					
3. Apresenta sentido de humor adequado.					
4. Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala.					
5. Utiliza uma linguagem corporal não-intimidatória.					
6. Evidencia descontração.					
7. Não passa o tempo a ler notas ou o livro.					
8. Valoriza os tópicos da aula.					
9. Relaciona com o dia-a-dia.					

Anexo 2: Grelha de observação – Estratégias de Ensino

Grelha de observação focada – Estratégias de Ensino

Disciplina:

Turma:

Data:

Tempo:

Comportamentos com impactos positivos	Nunca	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
1. Expressa-se muito bem, oralmente e por escrito.					
2. Fornece instruções de forma clara e concisa.					
3. Utiliza eficazmente as experiências, ideias e conhecimentos prévios dos alunos.					
4. Estimula e encoraja a participação dos alunos.					
5. Explica os conteúdos difíceis de mais de uma maneira.					
6. Utiliza diversas atividades na aula.					
7. Apresenta exemplos e demonstrações do dia-a-dia para determinados conteúdos.					
8. Utiliza meios audiovisuais diversos.					
9. Reage às alterações de atenção dos alunos.					
10. Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva.					
11. Evidencia entusiasmo sincero pelo tema da aula.					
12. Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos.					
13. Adequa as estratégias de ensino à idade e necessidades dos alunos.					
14. Demonstra excelente conhecimento dos conteúdos.					
15. Proporciona oportunidades para que os alunos apliquem os conhecimentos.					
16. Estabelece relações entre os novos tópicos e os tópicos já conhecidos.					

17. Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos das aulas anteriores.					
18. Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos das aulas posteriores.					
19. Atribui aos alunos tempo adequado para responderem às perguntas e exercícios.					
20. Utiliza diferentes tipos de textos.					

Anexo 3: Grelha de observação – Ambiente de Sala de Aula**Grelha de observação focada – Ambiente de Sala de Aula****Disciplina:****Turma:****Data:****Tempo:**

Comportamentos com impactos positivos	Nunca	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
1. Encoraja a participação dos alunos.					
2. Reage de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos.					
3. Encoraja a expressão de diferentes tipos de vista.					
4. Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente.					
5. Reage com respeito aos erros ou confusões dos alunos.					
6. Trata os alunos de forma equitativa.					
7. Ouve atentamente as questões e comentários dos alunos.					
8. Encoraja o respeito mútuo, a honestidade e a integridade na sala de aula.					
9. Reage eficazmente às distrações dos alunos.					
10. Encoraja a crítica construtiva.					
11. Disponibiliza feedback construtivo.					
12. Trata os alunos pelo nome.					

Anexo 4: Grelha de observação – Interação

Grelha de observação focada – Interação

Disciplina:

Turma:

Data:

Tempo:

Comportamentos com impactos positivos	Nunca	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
1. Utiliza variedade de estratégias na aula.					
2. Encoraja a participação dos alunos.					
3. Valoriza as respostas dos alunos.					
4. Coloca questões no geral (toda a turma).					
5. Foca as questões para determinado aluno.					
6. Coloca questões a todos os alunos.					
7. Encoraja os alunos a responder às perguntas uns dos outros.					
8. Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.					
9. Admite o erro ou conhecimentos insuficientes.					
10. Encoraja e respeita a explicitação de diferentes pontos de vista.					
11. Integra as ideias dos alunos na aula.					
12. Proporciona feedback frequente.					
13. Revela respeito e sensibilidade pelos diferentes estilos de aprendizagem.					
14. Revela respeito e sensibilidade pelos diferentes ritmos de aprendizagem.					
15. Coloca questões de diferentes níveis cognitivos.					
16. Promove a participação ativa dos alunos nas aulas.					

Anexo 5: Grelha de observação - Classroom Interaction

OBSERVATION GRID

Escola Secundária Manuel da Fonseca

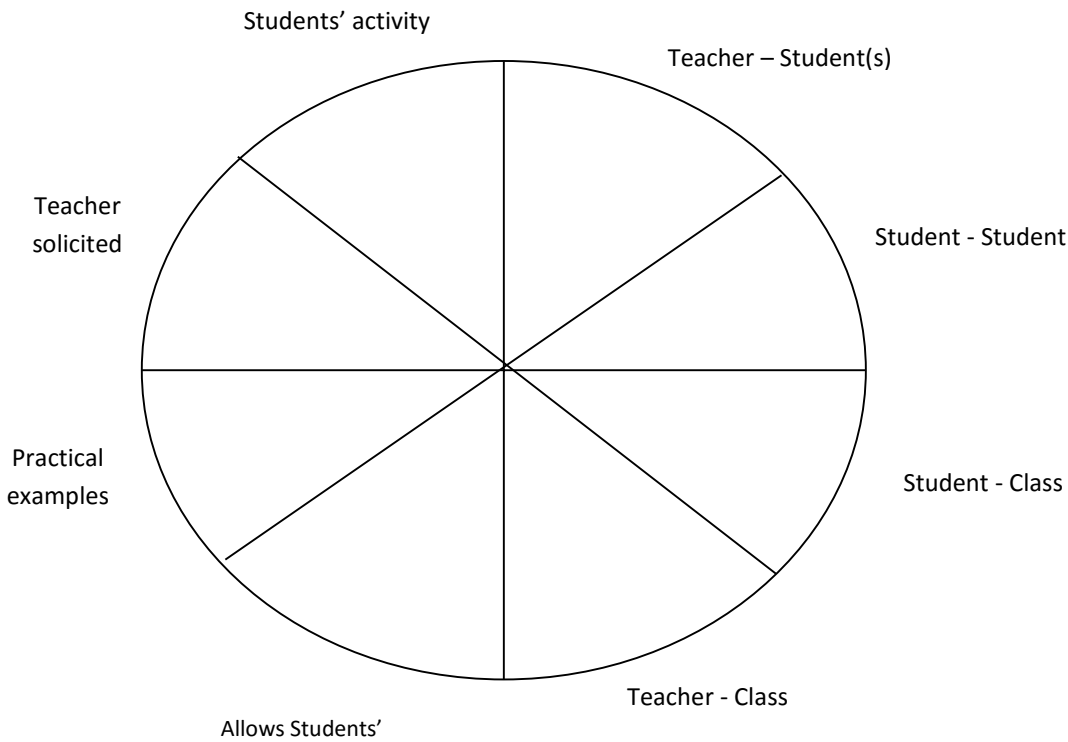
Subject:

Class:

Date:

Time:

Classroom Interaction



Anexo 6: Grelha de observação - General

OBSERVATION GRID

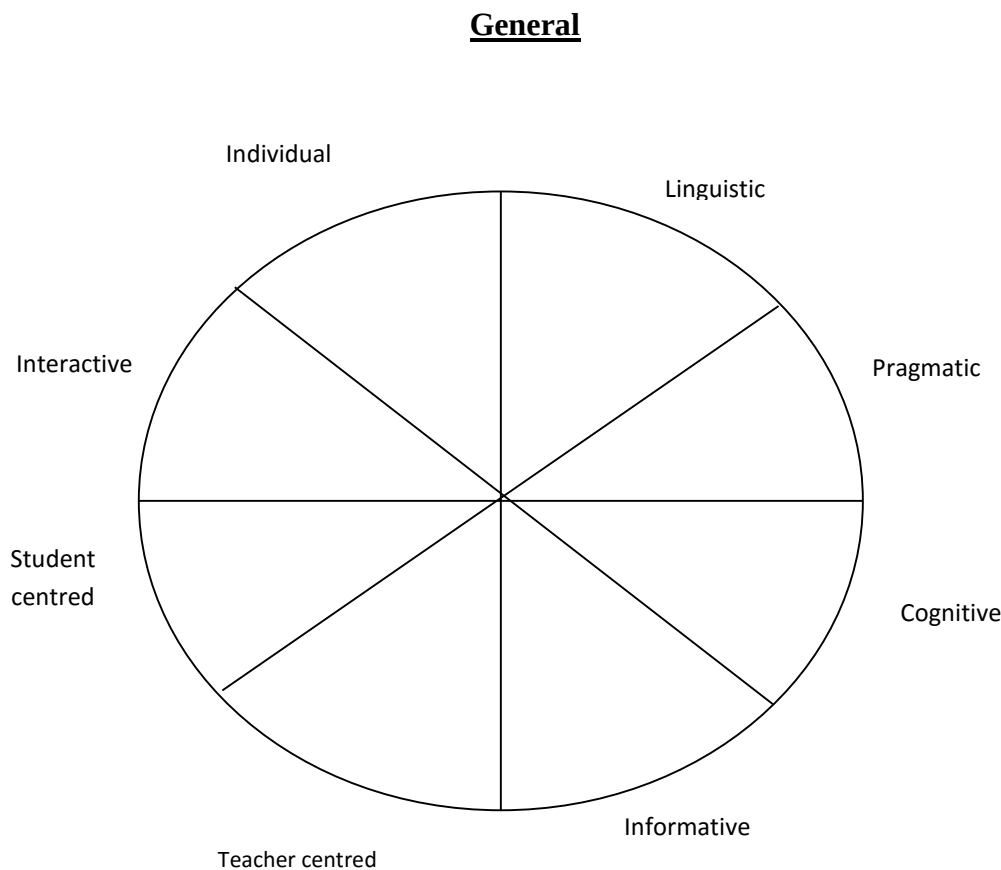
Escola Secundária Manuel da Fonseca

Subject:

Class:

Date:

Time:



Anexo 7: Exemplo da grelha individualizada do registo de observação de interação

Grelha de Observação – Interação

Disciplina: Inglês

Turma: 12º D

Data: __/__/____

Tempo: 90'

Nº.	Nome	Intervenções																											
1																													
2																													
3																													
4																													
5																													
6																													
7																													
8																													
9																													
10																													
11																													
12																													
13																													

- ✓ Respondem voluntariamente

○ Voluntariam-se, mas não respondem

• Voluntariam-se mas não têm oportunidade de responder
- + Solicitados pelo Professor e respondem

x Solicitados pelo Professor mas não respondem
- ? Colocam dúvidas

* Conversas não autorizadas

Interação entre alunos
- OBS.:

Anexo 8: Exemplo do registo da dinâmica de interação

Registo da dinâmica de interação

Turma: 8º A

Tempo:

Disciplina: Inglês

Data: __/__/____

Sala: B 21

Quadro

P
o
r
t
a

Atividades/tarefas:

Professora

1	2
---	---

7	8
---	---

13	14
----	----

19	20
----	----

3	4
---	---

9	10
---	----

15	16
----	----

21	22
----	----

5	6
---	---

11	12
----	----

17	18
----	----

23	
----	--

✓ Alunos que respondem voluntariamente

X Alunos questionados pelo Professor mas não respondem

? Aluno questiona o Professor

○ Professor coloca questões gerais

+ Alunos questionados pelo Professor e respondem

○ Alunos que se voluntariam mas não têm oportunidade de responder

L Leitura

↔ Conversas entre alunos não autorizadas

↪ Interação entre alunos na realização das tarefas

Anexo 9: Exemplo do questionário aplicado às turmas de inglês (1º ciclo)
Questionário de análise de dados – Disciplina de Inglês 12º Ano

Este questionário é anónimo e não é uma prova de avaliação.

Por favor responde às questões com sinceridade.

1- Desde quando estudas Inglês?

- ☐ Desde o 7º ano
- ☐ Desde o 5º ano
- ☐ Desde o 3º ano
- ☐ Desde o 1º ano
- ☐ Antes dos 5 anos

2- Por que escolheste esta disciplina?

- ☐ Porque penso que é uma língua importante para o meu futuro.
- ☐ Porque os meus amigos escolheram.
- ☐ Porque fui incentivado pelos meus pais.
- ☐ Porque posso querer estudar ou trabalhar no estrangeiro.
- ☐ Porque tenho familiares/ amigos em países onde a língua oficial é o inglês.
- ☐ Porque é muito fácil.
- ☐ Porque gosto de aprender línguas.
- ☐ Não escolhi, faz parte do programa.

3- O que é mais importante para ti na língua inglesa? (Classifica numa escala de 1 a 4, em que **4** é o mais importante e o **1** o menos importante).

- ☐ Compreender
- ☐ Falar
- ☐ Escrever
- ☐ Ler

4- Gostas de participar na aula de inglês?

- ☐ Sim, sempre.
- ☐ Sim, quando o professor solicita a minha participação.
- ☐ Sim, quando a atividade me motiva.
- ☐ Não, nunca.

Assinala o número correspondente: 0- nunca 1- às vezes 2- muitas vezes 3- sempre

5- Como gostas mais de trabalhar na aula?

A turma toda com o professor.	0	1	2	3
Em grupos.	0	1	2	3
Em pares.	0	1	2	3
Individualmente.	0	1	2	3

6- Como gostas mais de aprender?

A escrever	0	1	2	3
A ouvir	0	1	2	3
A falar	0	1	2	3
A ler	0	1	2	3
A ver televisão ou vídeos	0	1	2	3

Outros:

Qual/quais? _____

7- Selecciona as atividades que mais te motivam.

Apresentações orais.	0	1	2	3
Fazer exercícios gramaticais.	0	1	2	3
Falar com os colegas.	0	1	2	3
Fazer jogos didáticos.	0	1	2	3
Leitura e interpretação de textos.	0	1	2	3
Escrever composições.	0	1	2	3
Escrever diálogos/ entrevistas.	0	1	2	3
Fazer dramatizações.	0	1	2	3
Fazer debates / discussão de temas	0	1	2	3
Fazer exercícios de audição	0	1	2	3

Outras: _____

8- Que tipos de materiais/ recursos utilizados pelo professor te motivam mais?

Manual escolar	0	1	2	3
Audições	0	1	2	3
Vídeos	0	1	2	3
Apresentações em PowerPoint	0	1	2	3
Uso do quadro	0	1	2	3
Uso do quadro interativo	0	1	2	3
Fichas de vocabulário	0	1	2	3
Fichas de gramática	0	1	2	3
Textos reais (internet, jornais, revistas, etc.)	0	1	2	3
Uso de novas tecnologias	0	1	2	3
Outros:				

9- O que fazes quando queres participar na aula de inglês e tens dificuldades em te exprimir?

Uso gestos.	0	1	2	3
Uso a minha língua materna.	0	1	2	3
Uso palavras alternativas.	0	1	2	3
Peço ajuda ao professor.	0	1	2	3
Não participo.	0	1	2	3

10- Que razões te levam a usar a língua materna na aula de inglês?

Não me sinto à vontade com a turma.	0	1	2	3
Não me consigo exprimir bem na língua inglesa.	0	1	2	3
Por timidez.	0	1	2	3
Por ter medo de errar.	0	1	2	3
As atividades não me motivam.	0	1	2	3
Falta de oportunidades de praticar na sala de aula.	0	1	2	3

11- O que necessitas de melhorar?

A compreensão auditiva 0 1 2 3

A compreensão de textos escritos 0 1 2 3

A gramática 0 1 2 3

O vocabulário 0 1 2 3

A pronúncia 0 1 2 3

A escrita 0 1 2 3

A oralidade 0 1 2 3

Outros: _____

12- Como descreves as aulas de inglês?

Divertidas 0 1 2 3

Aborrecidas 0 1 2 3

Interessantes 0 1 2 3

Exigentes 0 1 2 3

Relaxadas 0 1 2 3

Tensas 0 1 2 3

Criativas 0 1 2 3

Interativas 0 1 2 3

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 10: Exemplo do questionário aplicado às turmas de espanhol (1º ciclo)

Questionário de análise de dados – Disciplina de Espanhol 9º Ano

Este questionário é anónimo e não é uma prova de avaliação.

Por favor responde às questões com sinceridade.

1- Por que escolheste esta disciplina?

- ☐ Porque penso que é uma língua importante para o meu futuro.
- ☐ Porque os meus amigos escolheram.
- ☐ Porque fui incentivado pelos meus pais.
- ☐ Porque posso querer estudar ou trabalhar no estrangeiro.
- ☐ Porque tenho familiares/ amigos em países onde a língua oficial é o espanhol.
- ☐ Porque é muito fácil.
- ☐ Porque gosto de aprender línguas.
- ☐ Não escolhi, faz parte do programa.

2- O que é mais importante para ti na língua espanhola? (Classifica numa escala de 1 a 4, em que **4** é o mais importante e o **1** o menos importante).

- ☐ Compreender
- ☐ Falar
- ☐ Escrever
- ☐ Ler

3- Gostas de participar na aula de espanhol?

- ☐ Sim, sempre.
- ☐ Sim, quando o professor solicita a minha participação.
- ☐ Sim, quando a atividade me motiva.
- ☐ Não, nunca.

Assinala o número correspondente: 0- nunca 1- às vezes 2- muitas vezes 3- sempre

4- Como gostas mais de trabalhar na aula?

- | | | | | |
|-------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| A turma toda com o professor. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Em grupos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Em pares. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Individualmente. | 0 | 1 | 2 | 3 |

5- Como gostas mais de aprender?

A escrever	0	1	2	3
------------	---	---	---	---

A ouvrir	0	1	2	3
----------	---	---	---	---

A falar	0	1	2	3
---------	---	---	---	---

A l e r	0	1	2	3
---------	---	---	---	---

A ver televisão ou vídeos **0** **1** **2** **3**

Outros:

Qual/quais? _____

6- Selecciona as atividades que mais te motivam.

Apresentações orais. **0 1 2 3**

Fazer exercícios gramaticais.	0	1	2	3
-------------------------------	---	---	---	---

Falar com os colegas.	0	1	2	3
-----------------------	---	---	---	---

Fazer jogos didáticos.	0	1	2	3
------------------------	----------	----------	----------	----------

Leitura e interpretação de textos. 0 1 2 3

Escrever composições.	0	1	2	3
-----------------------	---	---	---	---

Escrever diálogos/ entrevistas. **0 1 2 3**

Fazer dramatizações.	0	1	2	3
----------------------	---	---	---	---

Fazer debates / discussão de temas	0	1	2	3
------------------------------------	---	---	---	---

Fazer exercícios de audição	0	1	2	3
-----------------------------	---	---	---	---

Outras:

7- Que tipos de materiais/ recursos utilizados pelo professor te motivam mais?

Manual escolar 0 1 2 3

Audições	0	1	2	3
----------	---	---	---	---

Vídeos **0 1 2 3**

Apresentações em PowerPoint	0	1	2	3
-----------------------------	---	---	---	---

Uso do quadro	0	1	2	3
---------------	---	---	---	---

Uso do quadro interativo	0	1	2	3
--------------------------	---	---	---	---

Fichas de vocabulário	0	1	2	3
-----------------------	---	---	---	---

Fichas de gramática	0	1	2	3
---------------------	---	---	---	---

Textos reais (internet, jornais, revistas, etc.) 0 1 2 3

Uso de novas tecnologias	0	1	2	3
--------------------------	---	---	---	---

Outros:

8- O que fazes quando queres participar na aula de espanhol e tens dificuldades em te exprimir?

Uso gestos.	0	1	2	3
Uso a minha língua materna.	0	1	2	3
Uso palavras alternativas.	0	1	2	3
Peço ajuda ao professor.	0	1	2	3
Não participo.	0	1	2	3

9- Que razões te levam a usar a língua materna na aula de espanhol?

Não me sinto à vontade com a turma.	0	1	2	3
Não me consigo exprimir bem na língua espanhola.	0	1	2	3
Por timidez.	0	1	2	3
Por ter medo de errar.	0	1	2	3
As atividades não me motivam.	0	1	2	3
Falta de oportunidades de praticar na sala de aula.	0	1	2	3

10- O que necessitas de melhorar?

A compreensão auditiva	0	1	2	3
A compreensão de textos escritos	0	1	2	3
A gramática	0	1	2	3
O vocabulário	0	1	2	3
A pronúncia	0	1	2	3
A escrita	0	1	2	3
A oralidade	0	1	2	3

Outros: _____

11- Como descreves as aulas de espanhol?

Divertidas	0	1	2	3
Aborrecidas	0	1	2	3
Interessantes	0	1	2	3
Exigentes	0	1	2	3
Relaxadas	0	1	2	3
Tensas	0	1	2	3
Criativas	0	1	2	3
Interativas	0	1	2	3

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 11: Exemplo do questionário aplicado na turma de inglês do 12º ano (2º ciclo)

Questionário de análise de dados – Disciplina de Inglês 12º Ano

Este questionário diz respeito exclusivamente às aulas lecionadas pela Professora estagiária Sónia Ganhão durante o 2º e 3º períodos do ano letivo 2015/2016. É dirigido aos alunos da turma D do 12º ano e está inserido num trabalho de investigação sobre a interação na sala de aula – “A interação e a comunicação no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras” – no âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a decorrer na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

A tua colaboração é essencial para o desenrolar deste estudo, por isso agradeço o preenchimento deste questionário.

1- Consideras os materiais utilizados nas aulas...

- a) ☐ Não muito interessantes
- b) ☐ Relativamente interessantes
- c) ☐ Interessantes
- d) ☐ Muito interessantes

2- Gostaste do ambiente na sala de aula?

- a) ☐ Não
- b) ☐ Pouco
- c) ☐ Razoavelmente
- d) ☐ Muito

3- Quais os adjetivos que consideras descreverem melhor as aulas?

- | | |
|---|---|
| a) ☐ Divertidas | e) ☐ Relaxadas |
| b) ☐ Aborrecidas | f) ☐ Tensas |
| c) ☐ Interessantes | g) ☐ Criativas |
| d) ☐ Exigentes | h) ☐ Interativas |

4- Relativamente ao nível de participação dos alunos na sala de aula, consideras que as tarefas desenvolvidas proporcionaram...

- a) ☐ Poucas oportunidades
- b) ☐ Algumas oportunidades
- c) ☐ Oportunidades suficientes
- d) ☐ Bastantes oportunidades

5- As tarefas implementadas levaram a que...

- a) ☐ Não participasse porque _____
- b) ☐ Participasse menos porque _____
- c) ☐ Participasse de igual forma porque _____
- d) ☐ Participasse mais porque _____

6- Consideras que as tarefas realizadas promoveram a comunicação na sala de aula?

- a) ☐ Não
- b) ☐ Talvez
- c) ☐ Um pouco
- d) ☐ Muito

7- Classifica as várias tarefas de acordo com a seguinte escala:

1- Não promoveu a interação

2- Promoveu pouco a interação

3- Promoveu satisfatoriamente a interação

4- Promoveu bastante a interação

Nº	Tarefas	Dinâmica	Classificação
1	Jogo <i>Where do I stand?</i> (acerca dos direitos humanos).	Grupos	1 2 3 4
2	Resolução de exercícios sobre a identificação de personalidades e acontecimentos com a década.	Pares	1 2 3 4
3	Elaboração e apresentação de um poster sobre os anos 50.	Grupos	1 2 3 4
4	Audição de textos sobre os anos 50 e resolução de exercícios.	Individual	1 2 3 4
5	Realização de um trabalho escrito criativo sobre os anos 50.	Individual	1 2 3 4
6	Exploração de um PowerPoint sobre os anos 60.	Toda a turma	1 2 3 4
7	Seleção de fotografias representativas dos anos 60.	Grupos	1 2 3 4
8	Visionamento e exploração de um vídeo sobre o Festival de Woodstock.	Toda a turma	1 2 3 4
9	Trabalho escrito sobre uma música dos anos 60.	Individual	1 2 3 4
10	Análise de fotografias dos anos 90.	Toda a turma	1 2 3 4
11	Visionamento e exploração do trailer e do <i>poster</i> do filme <i>Pulp Fiction</i> .	Toda a turma	1 2 3 4
12	Resolução de exercícios sobre a moda da segunda metade do século XX.	Pares	1 2 3 4
13	Visionamento e exploração de vídeos sobre a evolução da moda durante o século XX.	Toda a turma	1 2 3 4
14	Elaboração de uma cronologia sobre o século XX.	Grupos	1 2 3 4

8- De acordo com a tabela anterior escolhe a tarefa que mais promoveu a interação na sala de aula e justifica a tua opinião escolhendo no máximo 3 opções das apresentadas.

A tarefa que mais promoveu a interação foi a número *porque ...*

- | | |
|---|--------------------------|
| 1- Participei mais | ☐ |
| 2- Toda a turma participou | ☐ |
| 3- Todos os alunos tiveram oportunidade de participar | ☐ |
| 4- Gosto de trabalhar em grupos | ☐ |
| 5- Gosto de trabalhar em pares | ☐ |
| 6- Gosto de trabalhar com toda a turma | ☐ |
| 7- Motivadora | ☐ |
| 8- Divertida | ☐ |
| 9- Outra | ☐ |

Qual?

9- Tens algumas sugestões ou comentários que gostarias de fazer?

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 12: Exemplo do questionário aplicado na turma de inglês do 8º ano (2º ciclo)
Questionário de análise de dados – Disciplina de Inglês 8º Ano

Este questionário diz respeito exclusivamente às aulas lecionadas pela Professora estagiária Sónia Ganhão durante o 2º período do ano letivo 2015/2016. É dirigido aos alunos da turma A do 8º ano e está inserido num trabalho de investigação sobre a interação na sala de aula – “A interação e a comunicação no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras” – no âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a decorrer na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
A tua colaboração é essencial para o desenrolar deste estudo, por isso agradeço o preenchimento deste questionário.

1- Consideras os materiais utilizados nas aulas...

- e) ☐ Não muito interessantes
- f) ☐ Relativamente interessantes
- g) ☐ Interessantes
- h) ☐ Muito interessantes

2- Gostaste do ambiente na sala de aula?

- e) ☐ Não
- f) ☐ Pouco
- g) ☐ Razoavelmente
- h) ☐ Muito

3- Quais os adjetivos que consideras descreverem melhor as aulas?

- | | |
|---|---|
| e) ☐ Divertidas | e) ☐ Relaxadas |
| f) ☐ Aborrecidas | f) ☐ Tensas |
| g) ☐ Interessantes | g) ☐ Criativas |
| h) ☐ Exigentes | h) ☐ Interativas |

4- Relativamente ao nível de participação dos alunos na sala de aula, consideras que as tarefas desenvolvidas proporcionaram...

- e) ☐ Poucas oportunidades
- f) ☐ Algumas oportunidades
- g) ☐ Oportunidades suficientes
- h) ☐ Bastantes oportunidades

5- As tarefas implementadas levaram a que...

- e) ☐ Não participasse porque _____
- f) ☐ Participasse menos porque _____
- g) ☐ Participasse de igual forma porque _____
- h) ☐ Participasse mais porque _____

6- Consideras que as tarefas realizadas promoveram a comunicação na sala de aula?

- e) ☐ Não
- f) ☐ Talvez
- g) ☐ Um pouco
- h) ☐ Muito

7- Classifica as várias tarefas de acordo com a seguinte escala:

1- Não promoveu a interação

2- Promoveu pouco a interação

3- Promoveu satisfatoriamente a interação

4- Promoveu bastante a interação

Nº	Tarefas	Dinâmica	Classificação
1	Exploração de imagens sobre o meio ambiente.	Toda a turma	1 2 3 4
2	Resolução de uma ficha de vocabulário (<i>brainstorming</i>).	Pares	1 2 3 4
3	Resolução de exercícios de vocabulário (ficha de trabalho com imagens).	Pares	1 2 3 4
4	Audição de texto e exercício para completar.	Individual	1 2 3 4
5	Audição de texto e exercício para encontrar as palavras erradas.	Individual	1 2 3 4
6	Criação de uma tabela de vocabulário.	Toda a turma	1 2 3 4
7	Diálogo sobre os problemas ambientais que mais afetam o nosso país.	Toda a turma	1 2 3 4
8	Exploração de uma apresentação sobre problemas ambientais.	Pares	1 2 3 4
9	Exploração de uma apresentação sobre soluções ambientais.	Grupos	1 2 3 4
10	Audição de entrevistas e preenchimento de espaços.	Individual	1 2 3 4
11	Exploração dos conteúdos gramaticais através de PowerPoint.	Toda a turma	1 2 3 4
12	Exploração dos conteúdos gramaticais através do manual.	Toda a turma	1 2 3 4
13	Resolução de exercícios gramaticais do manual.	Individual	1 2 3 4
14	Resolução de uma ficha de exercícios gramaticais.	Individual	1 2 3 4
15	Leitura, exploração e resolução de exercícios de interpretação de texto.	Toda a turma Individual	1 2 3 4

16	Elaboração de textos sobre problemas ambientais.	Individual	1	2	3	4
17	Elaboração de histórias sobre problemas e soluções ambientais.	Pares	1	2	3	4

8- De acordo com a tabela anterior escolhe a tarefa que mais promoveu a interação na sala de aula e justifica a tua opinião escolhendo no máximo 3 opções das apresentadas.

A tarefa que mais promoveu a interação foi a número *porque ...*

1- Participei mais

☐

2- Toda a turma participou

☐

3- Todos os alunos tiveram oportunidade de participar

☐

4- Gosto de trabalhar em grupos

☐

5- Gosto de trabalhar em pares

☐

6- Gosto de trabalhar com toda a turma

☐

7- Motivadora

☐

8- Divertida

☐

9- Outra

☐

Qual?

9- Tens algumas sugestões ou comentários que gostarias de fazer?

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 13: Exemplo do questionário aplicado na turma de espanhol do 9º ano (2º ciclo)

Questionário de análise de dados – Disciplina de Espanhol 9º Ano

Este questionário diz respeito exclusivamente às aulas lecionadas pela Professora estagiária Sónia Ganhão durante o 2º período do ano letivo 2015/2016. É dirigido aos alunos da turma B do 9º ano e está inserido num trabalho de investigação sobre a interação – “A interação e a comunicação no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras” – no âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a decorrer na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

A tua colaboração é essencial para o desenrolar deste estudo, por isso agradeço o preenchimento deste questionário.

1- Consideras os materiais utilizados nas aulas...

- i) ☐ Não muito interessantes
- j) ☐ Relativamente interessantes
- k) ☐ Interessantes
- l) ☐ Muito interessantes

2- Gostaste do ambiente nas aulas?

- i) ☐ Não
- j) ☐ Pouco
- k) ☐ Razoavelmente
- l) ☐ Muito

3- Quais os adjetivos que consideras descreverem melhor as aulas?

- | | |
|---|---|
| i) ☐ Divertidas | e) ☐ Relaxadas |
| j) ☐ Aborrecidas | f) ☐ Tensas |
| k) ☐ Interessantes | g) ☐ Criativas |
| l) ☐ Exigentes | h) ☐ Interativas |

4- Relativamente às oportunidades de participação dos alunos na aula, consideras que as tarefas desenvolvidas proporcionaram...

- i) ☐ Poucas oportunidades
- j) ☐ Algumas oportunidades
- k) ☐ Oportunidades suficientes
- l) ☐ Bastantes oportunidades

5- As tarefas implementadas levaram a que...

- i) ☐ Não participasse porque _____
- j) ☐ Participasse menos porque _____
- k) ☐ Participasse de igual forma porque _____
- l) ☐ Participasse mais porque _____

6- Consideras que as tarefas realizadas promoveram a comunicação na sala de aula?

- i) ☐ Não
- j) ☐ Talvez
- k) ☐ Um pouco
- l) ☐ Muito

7- Classifica as várias tarefas de acordo com a seguinte escala:

1- Não promoveu a interação

2- Promoveu pouco a interação

3- Promoveu satisfatoriamente a interação

4- Promoveu bastante a interação

Nº	Tarefas	Dinâmica	Classificação
1	Exploração de uma apresentação de introdução à unidade.	Toda a turma	1 2 3 4
2	Diálogo sobre os vários subtemas da unidade.	Toda a turma	1 2 3 4
3	Adivinhar a profissão.	Pares	1 2 3 4
4	Audição e exploração oral da canção <i>Hecho con tus sueños</i> .	Toda a turma	1 2 3 4
5	Exploração dos conteúdos gramaticais através do manual.	Toda a turma	1 2 3 4
6	Resolução de exercícios gramaticais.	Individual	1 2 3 4
7	Exploração de imagens.	Toda a turma	1 2 3 4
8	Leitura e exploração de textos do manual.	Toda a turma	1 2 3 4
9	Verificação do significado das palavras do texto.	Pares/ Grupo	1 2 3 4
10	Resolução de exercícios escritos de compreensão.	Individual	1 2 3 4
11	Exploração dos conteúdos gramaticais utilizando o quadro.	Toda a turma	1 2 3 4
12	Perguntar e escrever frases sobre a profissão de sonho.	Pares	1 2 3 4

8- De acordo com a tabela anterior escolhe a tarefa que mais promoveu a interação na sala de aula e justifica a tua opinião escolhendo no máximo 3 opções das apresentadas.

A tarefa que mais promoveu a interação foi a número *porque ...*

- | | |
|---|--------------------------|
| 1- Participei mais | ☐ |
| 2- Toda a turma participou | ☐ |
| 3- Todos os alunos tiveram oportunidade de participar | ☐ |
| 4- Gosto de trabalhar em grupos | ☐ |
| 5- Gosto de trabalhar em pares | ☐ |
| 6- Gosto de trabalhar com toda a turma | ☐ |
| 7- Motivadora | ☐ |
| 8- Divertida | ☐ |
| 9- Outra | ☐ |

Qual?

9- Tens algumas sugestões ou comentários que gostarias de fazer?

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 14: Exemplo do questionário aplicado na turma de espanhol do 8º ano (2º ciclo)

Questionário de análise de dados – Disciplina de Espanhol 8º Ano

Este questionário diz respeito exclusivamente às aulas lecionadas pela Professora estagiária Sónia Ganhão durante o 2º e 3º períodos do ano letivo 2015/2016. É dirigido aos alunos da turma D do 8º ano e está inserido num trabalho de investigação sobre a interação – “A interação e a comunicação no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras” – no âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a decorrer na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

A tua colaboração é essencial para o desenrolar deste estudo, por isso agradeço o preenchimento deste questionário.

1- Consideras os materiais utilizados nas aulas...

- m)** ☐ Não muito interessantes
- n)** ☐ Relativamente interessantes
- o)** ☐ Interessantes
- p)** ☐ Muito interessantes

2- Gostaste do ambiente nas aulas?

- m)** ☐ Não
- n)** ☐ Pouco
- o)** ☐ Razoavelmente
- p)** ☐ Muito

3- Quais os adjetivos que consideras descreverem melhor as aulas?

- | | |
|--|--|
| m) ☐ Divertidas | e) ☐ Relaxadas |
| n) ☐ Aborrecidas | f) ☐ Tensas |
| o) ☐ Interessantes | g) ☐ Criativas |
| p) ☐ Exigentes | h) ☐ Interativas |

4- Relativamente às oportunidades de participação dos alunos na aula, consideras que as tarefas desenvolvidas proporcionaram...

- m)** ☐ Poucas oportunidades
- n)** ☐ Algumas oportunidades
- o)** ☐ Oportunidades suficientes
- p)** ☐ Bastantes oportunidades

5- As tarefas implementadas levaram a que...

- m) ☐ Não participasse porque _____
- n) ☐ Participasse menos porque _____
- o) ☐ Participasse de igual forma porque _____
- p) ☐ Participasse mais porque _____

6- Consideras que as tarefas realizadas promoveram a comunicação na sala de aula?

- m) ☐ Não
- n) ☐ Talvez
- o) ☐ Um pouco
- p) ☐ Muito

7- Relembra-te das tarefas que realizamos e classifica-as de acordo com a seguinte escala:

- 1- Não promoveu a interação 3- Promoveu satisfatoriamente a interação
- 2- Promoveu pouco a interação 4- Promoveu bastante a interação

Nº	Tarefas	Dinâmica	Classificação
1	Visionamento e exploração do vídeo <i>El Rastro de Madrid</i> .	Toda a turma	1 2 3 4
2	Resolução de exercícios escritos sobre o vídeo <i>El Rastro de Madrid</i> .	Pares	1 2 3 4
3	Exploração e resolução de exercícios sobre um diretório de um centro comercial.	Toda a turma Individual	1 2 3 4
4	Visionamento e exploração do vídeo <i>A Comprar</i> .	Toda a turma	1 2 3 4
5	Resolução de exercícios escritos sobre o vídeo <i>A Comprar</i> .	Individual	1 2 3 4
6	Resolução de exercícios de vocabulário para ligar produtos a lojas.	Individual	1 2 3 4
7	Jogo de descobrir o nome de produtos através de pistas.	Pares	1 2 3 4
8	Resolução de exercícios sobre dinheiro e formas de pagamento.	Individual	1 2 3 4
9	Jogo - envelope com a imagem de um produto e dinheiro.	Pares	1 2 3 4
10	Leitura e interpretação de textos.	Toda a turma	1 2 3 4
11	Exploração dos conteúdos gramaticais através de PowerPoint.	Toda a turma	1 2 3 4
12	Resolução de exercícios gramaticais do manual.	Individual	1 2 3 4
13	Resolução de exercícios gramaticais na internet.	Individual / Toda a turma	1 2 3 4
14	Análise de imagens sobre moda.	Toda a turma	1 2 3 4

15	Exercícios de vocabulário sobre moda e acessórios.	Individual/ Toda a turma	1	2	3	4
16	Organização do vocabulário numa tabela.	Toda a turma	1	2	3	4
17	Ouvir e completar diálogos sobre dar opinião, pedir um produto, um tamanho, etc.	Individual	1	2	3	4
18	Escrever e dizer frases sobre diferentes peças de roupa e suas características.	Pares	1	2	3	4
19	Jogo <i>Quién es quién</i> .	Pares/Grupos	1	2	3	4
20	Escrever e apresentar um diálogo sobre comprar/vender vestuário e acessórios.	Pares	1	2	3	4

8- De acordo com a tabela anterior escolhe a tarefa que mais promoveu a interação na sala de aula e justifica a tua opinião escolhendo no máximo 3 opções das apresentadas.

A tarefa que mais promoveu a interação foi a número *porque ...*

1- Participei mais

☐

2- Toda a turma participou

☐

3- Todos os alunos tiveram oportunidade de participar

☐

4- Gosto de trabalhar em grupos

☐

5- Gosto de trabalhar em pares

☐

6- Gosto de trabalhar com toda a turma

☐

7- Motivadora

☐

8- Divertida

☐

9- Outra

☐

Qual?

9- Tens algumas sugestões ou comentários que gostarias de fazer?

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 15: Planificação da aula referente à tarefa do 1º ciclo Inglês 12º ano





**GOVERNO DE
PORTUGAL**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Santiago do Cacém

Código: 135501 / NIF: 600075583

Escola Secundária Manuel da Fonseca

English - Year 12

Class D

LE1 (level 8)

2015/2016

Lesson Plan

Unit – 2	Lesson number	Date	Time
Citizenship and multiculturalism	39 and 40	20/11/2016	90'

Summary

- Introducing subunit 1.1 – Multiculturalism
- Defining culture

Learning Aims

The students are expected to:

- discuss words related to culture;
- build a definition for culture;
- develop thinking skills;
- Give their opinion.

Vocabulary: Culture

Grammar: no specific item

Communication: Talking about culture

Skills: Speaking and writing

Intercultural domain: Culture

Assumptions

The Ss are already used to interaction with the teacher and among themselves in English.

Anticipated Problems

Some Ss might find difficult to define culture.

Procedures / Strategies	Interaction	Aids	Time
T greets the Ss.	T ↔ Ss		2 m.
• T projects a picture and asks some questions to prompt the Ss to analyse and comment on it. • Ss analyse and comment on the second picture. • T asks the Ss to compare both pictures (if necessary the T asks some questions in order to lead the students to the cultural differences)	T ↔ Ss	Picture 1 Picture 2	18 m.
• T asks the students to join in pairs. • Ss are asked to write 3 words related to culture. • T asks each pair one word at the time and writes on the board. • T projects a picture with words related to culture and asks the pairs to choose 2 more words. • Ss say the words and state the reasons of their choice. • T writes the new words on the board.	Pair work Ss ↔ Class	Board Picture 3 Board	25 m.
• T asks the students to join in three groups.	Group work		

• T asks the Ss to write a definition for the word culture based on the words on the board. • Ss share their definitions.	Ss ↔ Class		10 m.
• T helps Ss to interact and negotiate to reach a single definition based on the previous ones.	Ss ↔ Class		15 m.
• T asks the students to join in pairs and hands out the interview questions. • Ss interview their pairs about some cultural aspects. • Ss join in groups and discuss the most relevant information from the answers. • Each group share with the class the information they consider more relevant or interesting considering the definition of culture from the previous task.	Pair work Group work Ss ↔ Class	Interview questions	20 m.

Assessment

- Direct observation of student's performance in classroom activities.
- Oral participation.

Further Practice

Anexo 16: Recursos referentes à tarefa do 1º ciclo Inglês 12º ano

Picture 1



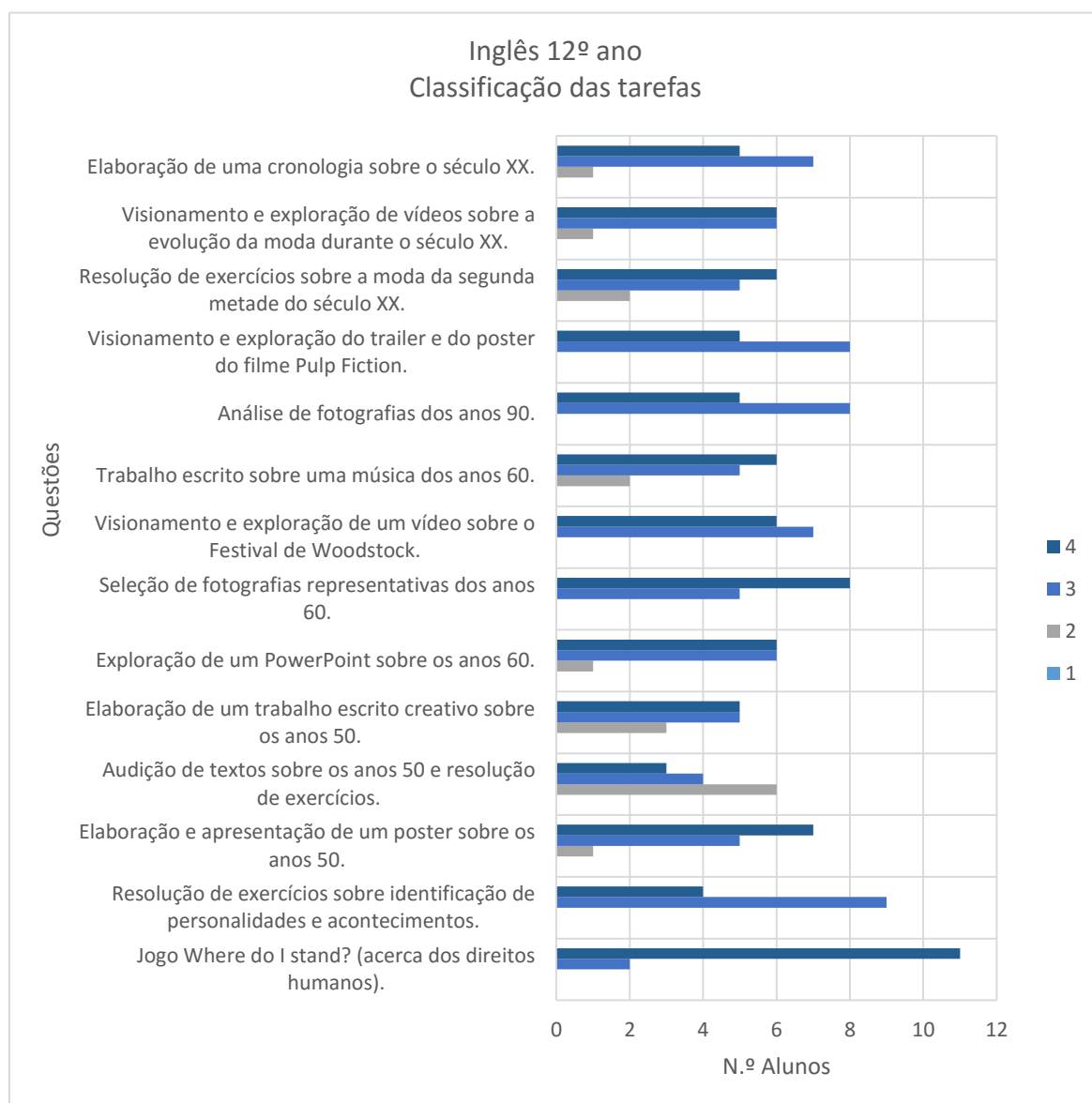
Picture 2



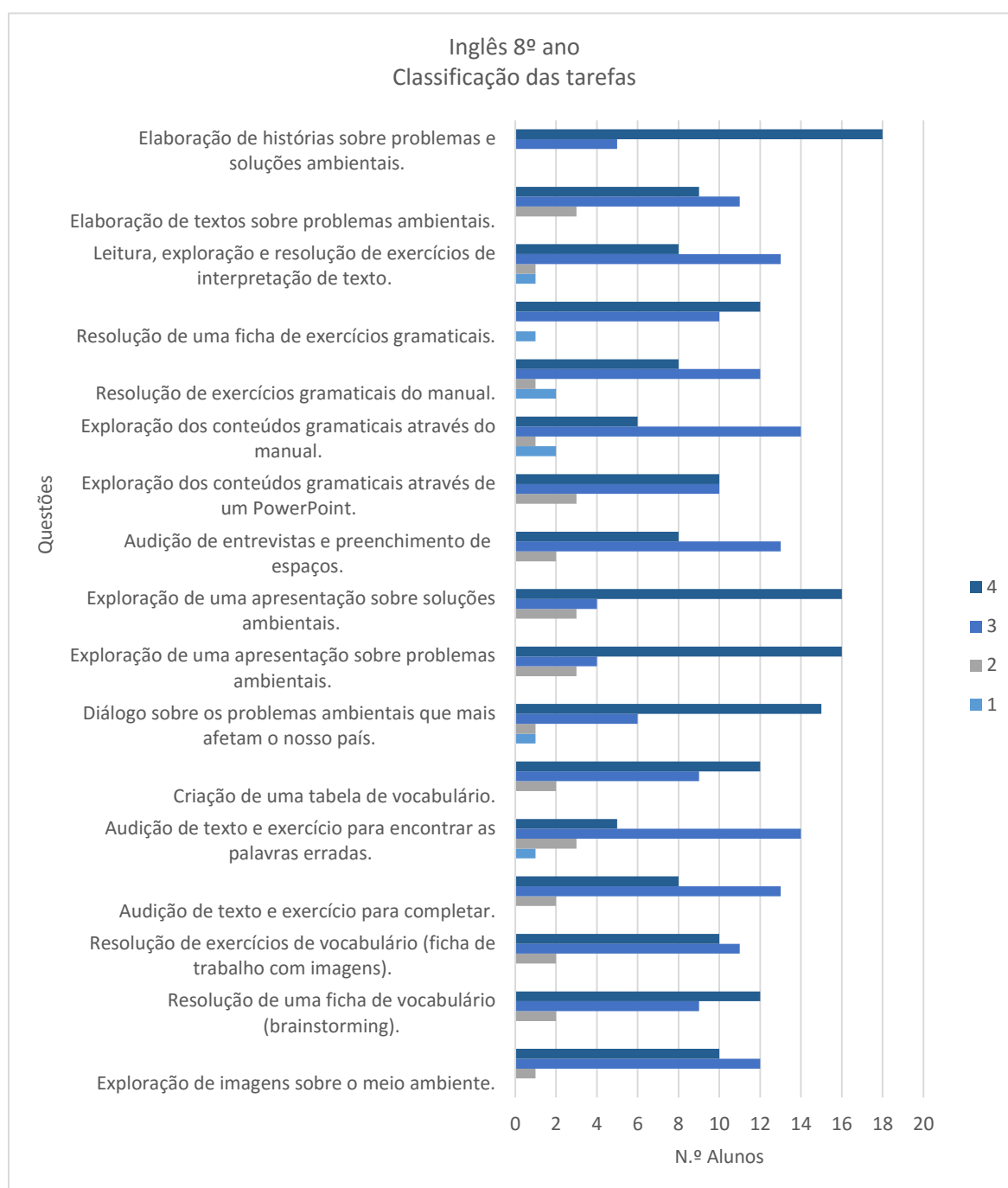
Picture 3



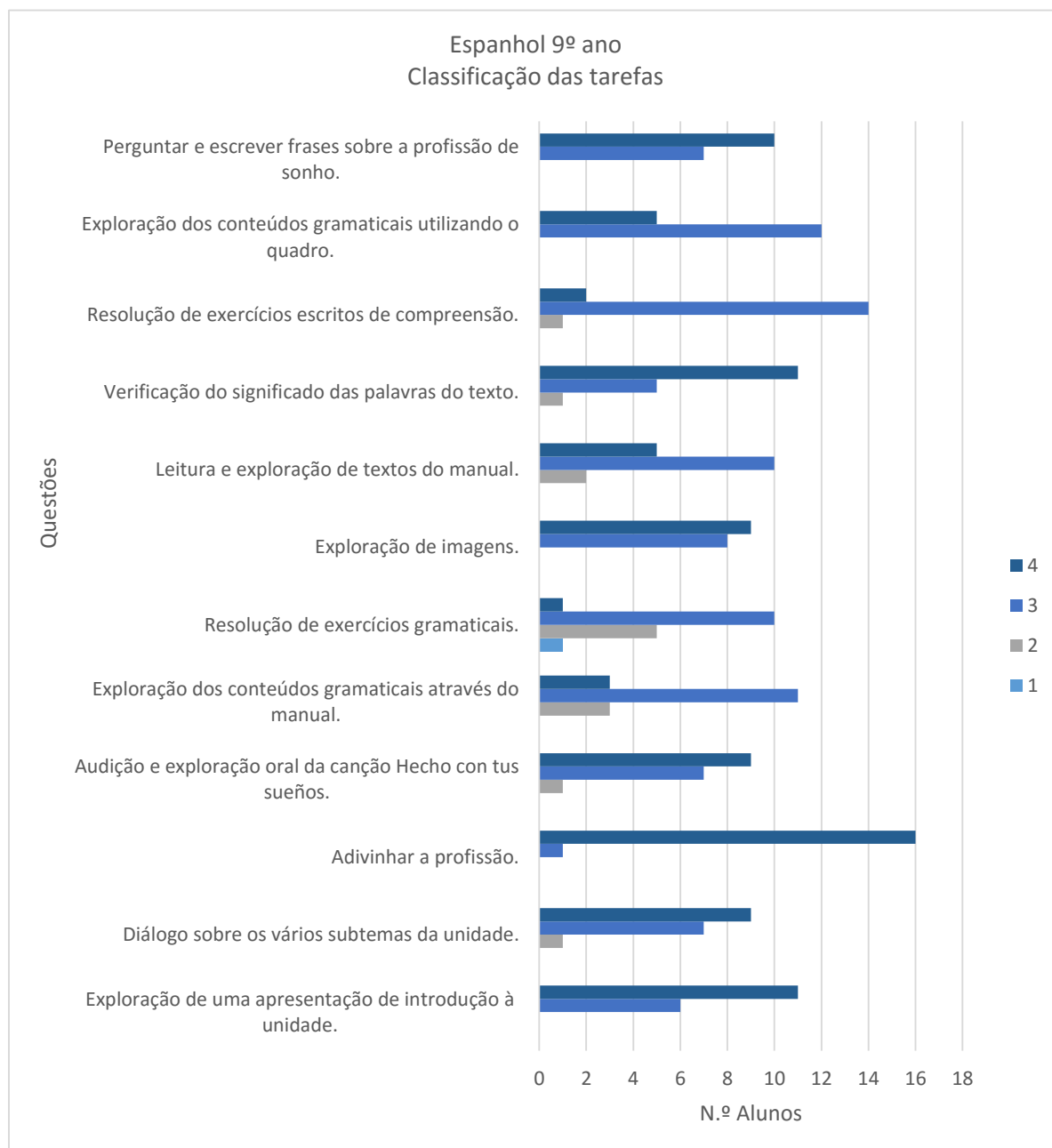
Anexo 17: Gráfico de classificação das tarefas da turma de inglês do 12º ano



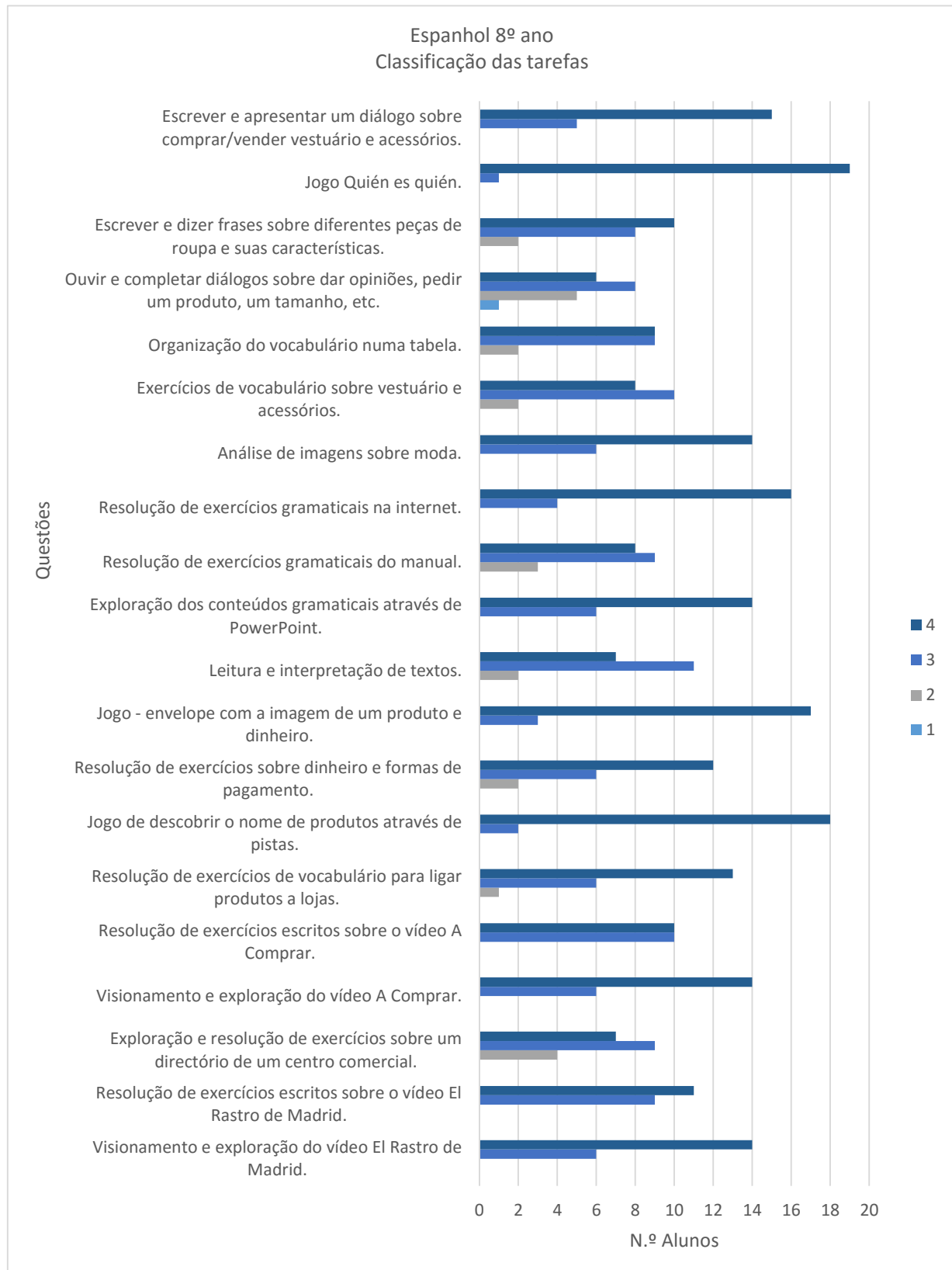
Anexo 18: Gráfico de classificação das tarefas da turma de inglês do 8º ano



Anexo 19: Gráfico de classificação das tarefas da turma de espanhol do 9º ano



Anexo 20: Gráfico de classificação das tarefas da turma de espanhol do 8º ano



Anexo 21: Planificação da aula referente à tarefa de Inglês 12º ano



Escola Secundária Manuel da Fonseca

English - Year 12

Class D

LE1 (level 8)

2015/2016

Lesson Plan

Unit – 2	Lesson number	Date	Time
Citizenship and multiculturalism	59 and 60	06/01/2016	90'

Summary

- Introducing subunit 2.1 – Human Rights for All.
- Playing the game Where do I stand?

Learning Aims

The students are expected to:

- discuss human rights;
- build a human rights list;
- develop thinking skills;
- Give their opinion.

Vocabulary: Human Rights

Grammar: no specific item

Communication: Talking about human rights

Skills: Speaking, listening and writing

Intercultural domain: Human Rights

Assumptions

The Ss are already used to interaction with the teacher and among themselves in English.

Anticipated Problems

Some Ss might find difficult to deliberate human rights for everyone and to support their position.

Procedures / Strategies	Interaction	Aids	Time
T greets the Ss.	T ↔ Ss		2 m.
• T explains that Ss are going to play a game and the class must be divided into 2 groups. • The teacher exemplifies how to play the game considering what have been discussed in class related to culture and hands out to each group a <u>game board</u>, the <u>decision cards</u> and a <u>sheet of paper</u> to record their lists of rights. • A student in each group deals out all the cards (it isn't important if a student gets more than other). • Without talking to anyone each Ss reads his/her cards and places each one faced up, where he/she thinks it should go on the board. The board contains three concentric rectangles (in cardboard): in every case (red), in most cases (orange) and in some cases (yellow). • When everyone in the group has placed all his/her cards, still without talking, everyone looks carefully at the cards that have been placed by the other members, if she/he doesn't agree he/she will turn it over, face down on the board.	T ↔ Ss Individual	Game board, decision cards and a sheet of paper	8 m. 45 m.

• All the cards that haven't been turned over are those on which the group agrees. Each group looks together at each card which is faced down and tries to reach consensus. • The cards in the centre are the ones the group believes should apply to everyone. They comprise the group's list of human rights • On the sheet of paper provided, each group makes a list of these rights. • The groups look at the cards in the other sections of the board and examine the language of these cards, trying to re-write it in order to move these cards to the centre section. If so these can be added to the list of rights. • The groups share and discuss their list with the other group in order to draw up only one list for the class.	Group		35 m.
--	-------	--	-------

Assessment
- Direct observation of student's performance in classroom activities. - Oral participation.
Further Practice

Anexo 22: Recursos da aula referente à tarefa de Inglês 12º ano

Decision Cards

It is wrong to keep someone else as a slave.

After a certain age, people should be able to marry whomever they choose.

Killing is wrong.

People should be allowed to say or write what they wish.

All people should be treated equally. It should not depend on such things as their gender, appearance, or the country they come from.

People in prison should be told why they are being held.

All people should be allowed to criticize the government.

All people should be allowed to talk to and meet anyone they wish.

It is wrong to force a person
to work.

A person accused of a crime
should be tried by someone
who has nothing to do with
the case.

People should be allowed to
travel and leave their country
if they wish.

Private letters and telephone
calls should not be
intercepted.

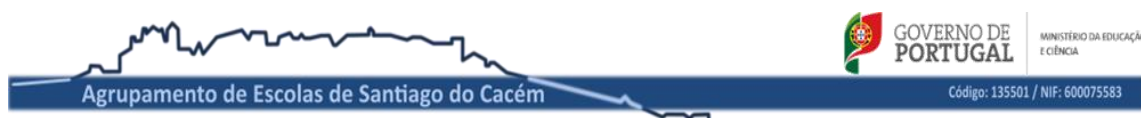
People should be allowed to
have, or not have, whatever
religious beliefs they wish.

All people have a right to
belong to a country.

All people have the right to
medical help if they are ill.

All people have a right to
education. Parents have the
right to choose the kind of
education to be given to their
children.

Anexo 23: Planificações das aulas referentes à tarefa de Inglês 8º ano



Escola Secundária Manuel da Fonseca

English - Year 8

Class A

LE1 (level 4)

2015/2016

Lesson Plan

Unit – 4	Lesson number	Date	Time
The Environment	66 and 67	16/03/2016	90'

Summary

- Writing a short story.

Learning Aims

The students are expected to:

- develop thinking skills;
- analyse pictures
- give and share information and opinions;
- Use the acquired knowledge.

Vocabulary: The environment

Grammar: If-clauses type 0 and type 1; modal verbs: could, would, must; must vs. have to.

Communication: Talking about environmental problems and solutions

Skills: Speaking and writing

Intercultural domain: Environmental issues

Assumptions

The Ss are already used to interaction with the teacher and among themselves in English.
The Ss are already familiar with the vocabulary and grammar topics.

Anticipated Problems

Some Ss might find difficult to write a short story based on pictures.

Procedures / Strategies	Interaction	Aids	Time
• T greets the Ss and writes the summary on the board.	T ↔ Ss	Board	2 m.
• T reminds the Ss about the topic and explains the task (including the nominated categories). • T hands out and explains the writing guidelines and sets the delivery and presentation date.	T ↔ Ss	Guidelines	10 m.
• Ss pick up from a bag a coloured picture related to the topic. • Ss write a sentence to describe the picture and hide the pictures. • Ss mingle (groups of 5 during 3 m.) to discuss the sentences. • Ss tell the name of 3 colleagues and state the reasons why those pictures should belong to the same story.	Individual Ss ↔ Ss Ss ↔ Class	Pictures	30 m.
• Ss join in pairs. • Ss reveal the pictures and start writing the short stories.	Pair work	Pictures	58 m.

Assessment

- Direct observation of student's performance in classroom activities.

Further Practice

Ss may write and illustrate the story at home (if they don't finish in class).

Escola Secundária Manuel da Fonseca
 English - Year 8 Class A LE1 (level 4) 2015/2016

Lesson Plan

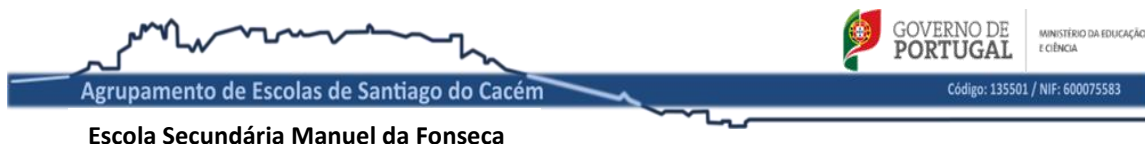
Unit – 4	Lesson number	Date	Time
The Environment	68	21/03/2016	45'

Summary	
- Presenting the short stories. - The short stories' Oscars.	
Learning Aims	
The students are expected to: - present a short story; - give opinion; - vote in specific categories; - Use the acquired knowledge.	Vocabulary: The environment Grammar: If-clauses type 0 and type 1; modal verbs: could, would, must; must vs. have to. Communication: Talking about environmental problems and solutions Skills: Listening and speaking Intercultural domain: Environmental issues
Assumptions	
The Ss are already used to interaction with the teacher and among themselves in English. The Ss are already familiar with the vocabulary and grammar topics.	
Anticipated Problems	
Some Ss might find difficult to vote in the short stories according to the nominated categories.	

Procedures / Strategies	Interaction	Aids	Time
• T greets the Ss and writes the summary on the board.	T ↔ Ss	Board	2 m.
• T checks if Ss have finished the short stories. • T remembers the Ss about the task and explains the balloting process and also writes on the board the categories; • Ss present the short stories they have written and show the pictures.	T ↔ Ss Ss ↔ Class	Board	33 m.
• T delivers the ballot papers, conducts the final voting and announces the winners.	T ↔ Ss Ss ↔ Class	Ballot papers	10 m.

Assessment
- Direct observation of student's performance in classroom activities.
Further Practice

Anexo 24: Recursos das aulas referentes à tarefa de Inglês 8º ano



English - Year 8
2015/2016

Class A

LE1 (level 4)

Unit 4 – The Environment

Writing a Short Story – Guidelines

A- Tips to help you write a story:

- 1- Think of a main character – *Who?*
- 2- Think of a conflict – *What?*
- 3- Think of a setting – *When? Where?*
- 4- Introduce the character(s) and the setting.
- 5- Continue with a less dramatic event.
- 6- Make you climax (story turning point) dramatic and interesting – *How? Why?*
- 7- Write your conclusion.
- 8- Reread the story and edit your work.

B- Useful questions while writing:

- a) Who is the main character? (Name, age, residence, likes/dislikes, hobbies, etc.)
- b) What does the main character want?
- c) Does any unexpected action happen? How does it affect the main character?
- d) What are the important details that help to tell the story?
- e) Who tells the story? First person (I) or third person (he, she)?
- f) What happens during the climax?
- g) What happens next?
- h) How are things solved?
- i) What happens at the end of the story?
- j) What is the moral of the story?

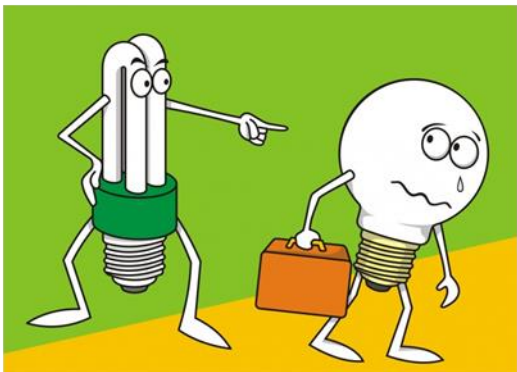
C- To order your thinking:

- **Introduction**: introduce the characters, setting and time.
- **Start the action**: the point in the story that starts the rising action.
- **Rising action**: the events that lead up to the climax.
- **Falling action**: the point in which the story begins to conclude.
- **Resolution**: the conclusion of the story.

D- Useful expressions you can use...

Beginning	Linking events	Concluding
- Once upon a time	- She was... when...	- Finally...
- It was 11 o'clock...	- Then, ...	- In the end...
- There was a time when...	- Previously, ...	- She says that... but...
- She was sitting outside ... when...	- Next, ...	
- Last winter...	- Suddenly, ...	
	- Later on...	
	- To her great surprise...	

Short Story pictures







Ballot Paper

Categories	Students
1- Best character	
2- Best conflict	
3- Best setting	
4- Best climax	
5- Best conclusion	

Anexo 25: Planificação da aula referente à tarefa de Espanhol 9º ano

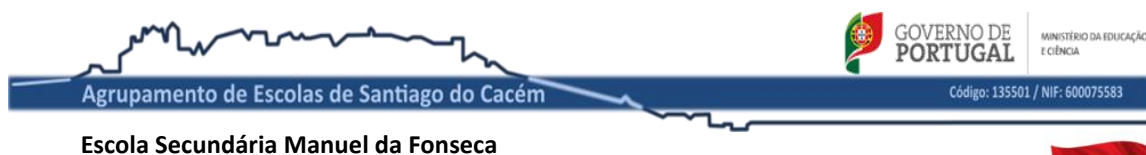


PLANIFICACIÓN

Unidad Didáctica 4: <i>Vida Activa</i>				
Clases: 37 y 38		Tiempo: 90'	9° B Fecha: 15 de febrero de 2016	
Resumen: Introducción a la unidad 4 – Vida Activa - Las profesiones - vocabulario. - Diálogo sobre las áreas y las profesiones. - Audición y explotación de la canción “Hecho con tus sueños”.				
Objetivos	Procedimientos	Interacción	Materiales/ Recursos	Tiempo
Saludar y organizar la clase	- Saludar a los alumnos. - Escribir la fecha en la pizarra.	Profesora ↔ Alumnos	Pizarra	2 min.
Contextualizar la temática de la unidad	- Visionado y explotación de una presentación con los temas de los trabajos presentados en el final de la unidad 3 y con imágenes y nombres de otras profesiones.	Profesora ↔ Alumnos Alumnos ↔ Profesora	Presentación	10 min.
Hablar de profesiones	- Dialogo con los alumnos a partir de la pregunta: “¿ <i>Cuáles de las siguientes profesiones te gustaría ejercer en el futuro y cuáles no?</i> – ejercicio 2.1	Profesora ↔ Alumnos Alumnos ↔ Profesora	Manual p. 73	6 min.

Relacionar profesiones con su descripción negociando significados	- La profesora da una ficha de trabajo y pide a los alumnos para, en parejas, relacionaren y completaren las profesiones y su descripción. - Corrección oral. - Los alumnos comparten sus opiniones y negocian una profesión (no se puede repetir profesiones de la ficha) y escriben la definición. - cada pareja presenta su definición y los otros alumnos intentan descubrir cuál es.	Profesora ↔ Alumnos Parejas Alumnos ↔ Alumnos	Ficha de trabajo 1 (alumno A y alumno B)	30 min.
Reflexionar y expresarse en relación al futuro	- Diálogo con los alumnos a partir de la pregunta: “¿Qué área piensas escoger al final del 9º curso? – ejercicio 2.2.	Profesora ↔ Alumnos Alumnos ↔ Profesora	Manual p. 73	10 min.
Hablar sobre profesiones como forma de cumplir los sueños	- Diálogo con los alumnos a partir de la pregunta: “¿De qué forma tu profesión te podrá ayudar a cumplir tus sueños?”	Profesora ↔ Alumnos Alumnos ↔ Profesora		6 min.
Reflexionar y opinar sobre sueños	- Diálogo con los alumnos a partir del ejercicio 3.1.	Profesora ↔ Alumnos Alumnos ↔ Profesora	Manual p. 74	6 min.
Escuchar y analizar una canción sobre sueños	- La profesora explica a los alumnos que van a escuchar la canción “Hecho con tus sueños” de Efecto Pasillo con Leire y tienen que subrayar las opciones correctas en el ejercicio 3.2. - Corrección del ejercicio y explotación oral de la canción. - Resolución oral del ejercicio 3.3.	Profesora ↔ Alumnos Alumnos ↔ Profesora	Manual p. 74 y 75 https://www.youtube.com/watch?v=t1YY8tCQk3c	18 min.
Hacer el resumen de los contenidos de la clase	- La profesora escribe el resumen en la pizarra		- pizarra	2 min.

Anexo 26: Recursos da aula referente à tarefa de Espanhol 9º ano



Unidad 4 – Vida Activa

Español - 9º Curso

Ficha de Trabajo 1 - A

Relaciona las profesiones con su descripción.

- | | |
|--------------------|--|
| 1- Veterinario (a) | a) Persona que trabaja en una compañía escribiendo cartas, atendiendo el teléfono, organizando el horario de su jefe, etc. |
| 2- _____ | b) Persona que diseña, mide, ajusta y adapta las lentes y las monturas para el cliente de acuerdo con la prescripción. |
| 3- Científico (a) | c) Persona que _____. |
| 4- _____ | d) Persona que _____. |
| 5- Azafato (a) | e) Persona que prepara y analiza los registros contables, los estados financieros, u otros informes financieros. |
| 6- _____ | f) Persona que _____. |
| 7- Confitero (a) | g) Persona que lava, corta, tiñe, peina y trata el pelo. |
| 8- _____ | h) Persona que _____. |
| 9- Periodista | i) Persona que _____. |
| 10- _____ | j) Persona que coloca ladrillos, bloques de cemento y otros tipos de bloques de construcción para construir estructuras. |



Unidad 4 – Vida Activa

Ficha de Trabajo 1 - B

Español - 9º Curso

Relaciona las profesiones con su descripción.

- | | |
|-------------------|--|
| 1- _____ | a) Persona que _____
_____. |
| 2- Peluquero (a) | b) Persona que _____
_____. |
| 3- _____ | c) Persona que produce todo tipo de dulces, dándoles forma y decorándolos. |
| 4- Albañil | d) Persona que selecciona, escribe e informa sobre historias actuales para su publicación. |
| 5- _____ | e) Persona que _____
_____. |
| 6- Secretario (a) | f) Persona que atiende a los animales cuando están enfermos y les receta algún medicamento para que se sanen. |
| 7- _____ | g) Persona que _____
_____. |
| 8- Óptico (a) | h) Persona que trabaja en investigaciones científicas haciendo muchos experimentos. |
| 9- _____ | i) Persona que da la bienvenida a los pasajeros, verifica los pasajes, explica el uso del equipo de seguridad y sirve comidas o bebidas. |
| 10- Contable | j) Persona que _____
_____. |

Anexo 27: Planificação da aula referente à tarefa de Espanhol 8º ano



Escola Secundária Manuel da Fonseca

PLANIFICACIÓN

Unidad Didáctica 4: De moda				
8º D				
Clases: 68		Tiempo: 90'		Fecha: 06 de abril de 2016
Resumen: Las prendas de vestir – vocabulario (repaso). El juego ¿Quién es quién?				
Objetivos	Procedimientos	Interacción	Materiales/ Recursos	Tiempo
Saludar y organizar la clase.	- Saludar a los alumnos. - Escribir la fecha en la pizarra.	Profesora ↔ Alumnos	- Pizarra	2 min.
Relacionar descripciones con imágenes.	- Los alumnos contestan el ejercicio de vocabulario 2. - Corrección oral.	Individual Profesora ↔ Alumnos	Libro p. 70	5 min.
Aplicar y consolidar el vocabulario.	- La profesora pide a un alumno para leer el título de los ejercicios de vocabulario (¿Quién es quién?) y pregunta si conocen el juego. - La profesora explica el juego y da a cada alumno una tarjeta con varias imágenes de personas con diferentes prendas de vestir.	Profesora ↔ Alumnos Parejas	Tarjeta con imágenes	

	- Los alumnos juegan en parejas y la profesora observa y escucha para comprobar si hacen las preguntas correctamente y ayuda si necesario. - Los alumnos se dividen en grupos de 4 alumnos y se ponen prendas de vestir y accesorios. - Cada grupo escoge un alumno (y la profesora apunta) y escribe su descripción, preparándose para contestar a las preguntas de los otros grupos y escribe también algunas preguntas para hacer a los otros grupos para intentar descubrir quien han escogido. - A su turno cada grupo se levanta y contesta a una pregunta de cada grupo. - Cada grupo comparte sus opiniones e intenta descubrir los alumnos escogidos de los otros grupos. - La profesora da a cada grupo una hoja para escribir las respuestas. - Los grupos cambian las hojas y corrigen según las indicaciones de la profesora.	Grupos		8 min. 6 m. 15 m. 5 m. 2 m.
Hacer el resumen de los contenidos de la clase.	- La profesora escribe el resumen en la pizarra		- pizarra	2 min.

Anexo 28: Recursos da aula referente à tarefa de Espanhol 8º ano

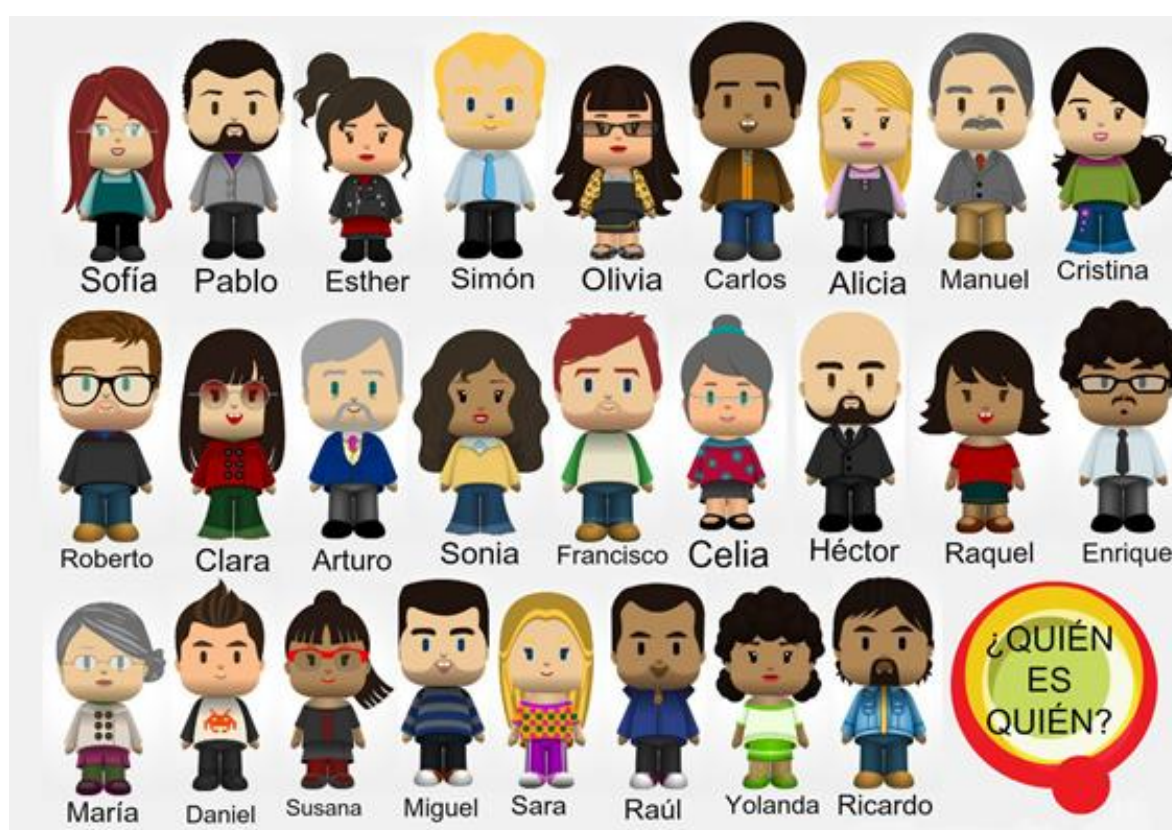
Escola Secundária Manuel da Fonseca

Unidad 4 – De Moda

Español – 8º curso



¿Quién es quién?



Escola Secundária Manuel da Fonseca

Unidad 4 – De Moda

Español – 8º curso



¿Quién es quién? – Hoja de Respuestas

Grupo	Nombre del alumno