

**Estratégias para o desenvolvimento da expressão e interação
oral nas aulas de língua estrangeira
(Inglês e Espanhol)**

Maria João Rodrigues Lima de Sousa Leitão

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

Versão corrigida e melhorada após Defesa

Janeiro/2020

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de Especialização: Inglês/Espanhol. Realizado sob a orientação científica da Prof.ª Doutora Ana Matos e da Prof.ª Beatriz Moriano.

AGRADECIMENTOS

Este espaço foi reservado a todos aqueles que me acompanharam ao longo deste percurso de realização da tese de Mestrado e que contribuíram e apoiaram, cada um à sua maneira, para que fosse possível a sua concretização.

À Professora Doutora Ana Gonçalves Matos, pela sua paciência e disponibilidade na orientação deste relatório, oferecendo sempre o seu saber e experiência em prol da evolução dos seus alunos.

À Professora Beatriz Moriano pelo incentivo e sugestões muito práticas, no sentido do foco deste relatório.

Às orientadoras da Prática de Ensino Supervisionada da Escola Secundária Romeu Correia no Feijó pelo seu apoio e experiências partilhadas, que servirão sempre como futuras referências.

Às minhas colegas de Mestrado, Sónia Martins e Marisa Mendes, companheiras da mesma viagem, com quem partilhei incertezas e angústias, apoiando-nos mutuamente quer com gestos quer com palavras, rumo a um objetivo comum - a concretização dos respetivos relatórios de Mestrado.

E por fim, à minha família que sempre me apoiou nos momentos mais difíceis e por todas as concessões que fizeram em função do meu empenho ao longo desta jornada.

RESUMO

O presente estudo pretende refletir sobre o ensino-aprendizagem da expressão e interação oral nas aulas de LE (Inglês e Espanhol) e apresentar estratégias favoráveis ao desenvolvimento destas mesmas competências. No primeiro capítulo, apresenta-se a definição do conceito de estratégia, na expressão oral, analisando-se, em seguida, os atuais documentos orientadores do ensino das línguas inglesa e espanhola como línguas estrangeiras no sistema de ensino português, tendo em conta as respetivas recomendações de implementação de estratégias na sala de aula que visem o desenvolvimento da expressão e interação oral. No segundo capítulo apresentam-se estratégias favoráveis ao desenvolvimento destas competências, fazendo-se referência à tipologia de atividades e ao papel do professor. Identificam-se também os fatores que, segundo diversos autores, condicionam o desenvolvimento das mesmas em contexto de sala de aula. No terceiro capítulo, reflete-se sobre a forma como a expressão e interação oral têm sido abordadas pelas diferentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras ao longo dos últimos anos. No quarto capítulo, apresenta-se a Escola Secundária Romeu Correia no Feijó, onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, e a caracterização das turmas lecionadas. Por último, no quinto capítulo descrevem-se as várias fases de investigação-ação e apresentam-se as respetivas conclusões.

Palavras-chave: expressão oral; interação oral; estratégias; atividades da língua.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the teaching and learning of speaking and oral interaction in foreign languages classes (English and Spanish) and to present strategies aiming at the development of these skills. In the first chapter, the concept of expression and oral interaction is presented and the factors that, according to several authors, may restrain their practice in the EFL classroom. In the second chapter favorable strategies are presented towards the development of these competences, referring to the typology of activities and the teacher's role. We also identify the factors that, according to several authors, condition their development in the context of the classroom. In the third chapter, a reflexion will be offered on how these two concepts have been approached by the different methodologies of foreign language teaching over the last years. In the fourth chapter, the Romeu Correia Secondary School in Feijó, where the Supervised Teaching Practice took place will be presented, as well as the of the classes. Finally, the last chapter describes the various phases the action-research processe are described as well as their conclusions.

Keywords: oral expression; oral interaction; strategies; language activities.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I - O conceito de estratégia na expressão e interação oral	5
1.1 <i>O Programa de Inglês no Ensino Secundário e o Programa de Espanhol no Ensino Básico</i>	5
1.2 <i>O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>	7
1.3 <i>Diccionario de términos clave de ELE</i>	7
Capítulo II - A expressão e interação oral no ensino da Língua Estrangeira	8
2.1 Estratégias favoráveis ao desenvolvimento da expressão/ interação oral....	12
2.1.1 O papel do professor.....	14
2.1.1.1 A abordagem ao erro nas aulas de LE - O papel dos pares e do professor	17
2.1.2 Tipologia de atividades	20
2.1.2.1 <i>O role-play/juego de rol e os role cards/tarjetas de roles</i> como atividades potenciadoras da expressão oral - alguns exemplos concretos postos em prática na sala de aula	22
2.1.2.2 <i>Short stories / Cuentos</i> - A leitura como atividade potenciadora da expressão e interação oral no ensino da LE	24
2.1.2.3 Canções, vídeo clipes e televisão	25
2.1.2.4 Discussão em pirâmide	27
2.2 Fatores condicionantes ao desenvolvimento da expressão e interação oral na aula de língua estrangeira	28
Capítulo III- Metodologia de investigação - Investigação-ação.....	30
Capítulo IV- Contextualização Escolar	31
4.1 Caracterização da Escola Secundária Romeu Correia no Feijó	32
4.2 Caracterização das turmas de Inglês.....	33
4.2.1 A turma de 10º A1.....	33
4.2.2 A turma de 10º B1.....	34
4.2.3 A turma de 11º B1.....	35
4.3 Caracterização das turmas de Espanhol.....	36
4.3.1 A turma de 7º A.....	36
4.3.2 A turma de 9º G.....	37
Capítulo V – Investigação-Ação.....	38
5.1 A fase de observação/diagnóstico – Turmas de Inglês e turmas de Espanhol	38
5.1.1 Análise e reflexão dos dados recolhidos – Turmas de Inglês.....	39
5.1.2 Análise e reflexão dos dados recolhidos – Turmas de Espanhol.....	41
5.2 A aula diagnóstica de Inglês 10º A1.....	44
5.3 A aula de diagnóstico de Espanhol 9º G	44
5.4 A prática letiva na disciplina de Inglês	45

5.4.1 Aulas lecionadas ao 10ºA1	45
5.4.2 Aulas lecionadas ao 10ºB1	48
5.4.3 Aulas lecionadas ao 11ºB1	51
5.5 A prática letiva na disciplina de Espanhol.....	53
5.5.1 Aulas lecionadas ao 9ºG	54
5.5.2 Aulas lecionadas ao 7ºA	56
Conclusões	58
Referências Bibliográficas	60
Anexos	65
Anexo 1: Grelha de Observação - Perfil do Professor e Impacto na turma.....	i
Anexo 2: Grelha Generalista de Observação da turma.....	ii
Anexo 3: Grelha registo individual tipo de intervenções orais turmas Inglês/Espanhol..	iv
Anexo 4: Grelha registo individual tipo de intervenções orais 11º B1_ Inglês	vi
Anexo 5: Questionário aplicado às turmas de Espanhol (2º ciclo) e Inglês (3º ciclo)	vii
Anexo 6: Questionário aplicado às turmas de Inglês (3º ciclo)	ix
Anexos 7 e 8: Planificação e recursos da aula diagnóstico 10ºA1 Inglês	xii
Anexos 9 e 10: Planificação e recursos da aula diagnóstico 9º G Espanhol	xviii
Anexos 11 a 14: Planificação e recursos da aula de 10ºA1 Inglês	xxii
Anexos 15 a 18: Planificação e recursos da aula de 10ºA1 Inglês	xxviii
Anexos 19 a 22: Planificação e recursos da aula de 10ºB1 Inglês	xxxv
Anexos 23 a 27: Planificação e Recursos aula de 10ºB1 Inglês	xliv
Anexos 28 a 32: Planificação e Recursos aula de 11ºB1 Inglês	liv
Anexos 33 a 35: Planificação e recursos da aula de 9ºG Espanhol	lxiii
Anexo 36 e 37: Planificação e recursos da aula de 7ºA Espanhol	lxxi

LISTA DE ABREVIATURAS

EE - Encarregado de educação

EO - Expressão Oral

IO - Interação oral

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

L2 - Segunda Língua

PCIC - *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

PES - Prática de Ensino Supervisionada

QECRL - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

“Tell me and I forget,
teach me and I may remember,
involve me and I will learn.”

(Ancient chinese proverb)

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no Ensino Básico e no Ensino Secundário, tem como objetivo principal o estudo e a implementação de estratégias mobilizadoras nas aulas de língua estrangeira (LE) para ajudar a ultrapassar dificuldades na comunicação oral (timidez, insegurança, falta de iniciativa, medo de errar, medo de ser corrigido e outras dificuldades). Nesse sentido, as estratégias propostas têm como objetivo promover e favorecer a melhoria da expressão e interação oral dos alunos de Inglês e Espanhol nas turmas alvo e no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), na Escola Secundária Romeu Correia, no Feijó.

A metodologia de investigação considerada adequada para este estudo assenta no processo de investigação-ação. No sentido de iniciar o processo de investigação-ação foram recolhidos dados das aulas observadas desde o início do ano letivo 2016/2017 referentes às turmas alvo, tendo esta recolha incidido, em grande parte, na observação da expressão e interação oral na sala de aula com turmas de línguas estrangeiras. Os resultados das observações recolhidas contemplaram uma fase de análise e interpretação, com o objetivo de retirar conclusões e posteriormente refletir sobre as mesmas, de forma a decidir sobre as ações a tomar.

Da minha experiência e contacto com o ensino de língua estrangeira, o desenvolvimento da expressão e interação oral tem constituído nas últimas décadas uma área bastante explorada nas metodologias de ensino da LE. É disso testemunho a necessidade de elaboração de uma diretriz por parte do Ministério da Educação que estabelece uma percentagem obrigatória de implementação e avaliação da expressão e interação oral no ensino das línguas estrangeiras nas escolas portuguesas.

Na década de 50, segundo Brown (1994), o objetivo de ensino centrava-se numa primeira fase em que o aluno devia exercitar as competências orais (ouvir e falar), e só posteriormente, numa segunda fase, as competências escritas (ler e escrever), um processo de aprendizagem entendido como um conjunto de hábitos produzidos pelo processo mecânico de estímulo e resposta. Apesar de se ter testemunhado uma grande preocupação com atividades orais dentro das salas de aula de LE, o objetivo do processo

de ensino ainda incidia apenas no domínio das regras do sistema linguístico por meio de técnicas de condicionamento e formação de hábitos linguísticos.

No entanto, na década de 70/80 a abordagem comunicativa marca um avanço significativo na forma de ensino da língua estrangeira. As origens desta abordagem comunicativa remontam ao final dos anos sessenta, e contam, em parte, com o contributo do linguista e investigador Widdowson (1975), que defendia a necessidade de as aulas de LE passarem a ser focadas na capacidade de comunicação e interação na língua alvo, onde o foco da aprendizagem incidisse na comunicação significativa e não na estrutura da LE, visando a eficácia da competência comunicativa dos alunos.

Segundo a abordagem comunicativa, os alunos deveriam estar ativamente envolvidos na resolução de atividades significativas, usando a língua como um meio e não apenas como um fim em si mesmo. O programa deveria basear-se nas funções da linguagem e não apenas no desenvolvimento estrutural da língua, privilegiando uma abordagem comunicativa por competências e tarefas (*task-based*). Todas as atividades propostas estariam organizadas de modo a estabelecer estratégias diferentes, levando o aluno a procurar alcançar os objetivos das tarefas finais. Em essência, um programa escolar funcional substituiu um plano de estudos estrutural, sendo dada menos ênfase à correção de erros, pois a fluência e a comunicação tornam-se mais importantes do que a correção linguística. Este tipo de abordagem no ensino das línguas tem como objetivo explorar e desenvolver as competências de receção e produção, levando o aluno a comunicar na L2, permitindo em simultâneo conhecer diversos aspetos culturais associados à L2. Por outro lado, dá-se mais relevância ao recurso a materiais autênticos, a atenção é centrada no aluno e nas tarefas por ele realizadas, enquanto o professor desempenha um papel mais de mediador, organizador, facilitador, entre outros. De facto, aprender uma língua estrangeira deixa de significar somente conhecer vocabulário, gramática e praticar a pronúncia; através da abordagem comunicativa a aprendizagem de uma língua passa a significar a aquisição de competências para comunicar através do uso da mesma.

Atualmente diferentes abordagens e metodologias são usadas nas salas de aula, correspondendo a um ecletismo reconhecido nos próprios programas de LE e, apesar de ser imprescindível o domínio da expressão oral (EO) quando se aprende uma língua, o facto é que muitas vezes não estão criadas, em sala de aula, todas as condições para que se obtenha um correto desenvolvimento da mesma. Assim sendo, e pela experiência

vivida ao longo dos anos no ensino, considero este um tema relevante para a elaboração deste relatório.

No primeiro capítulo deste relatório, será pertinente apresentar a definição do conceito de estratégia para o desenvolvimento da expressão e interação oral no ensino de línguas estrangeiras, patente em alguns dos principais documentos orientadores, tais como os programas de Inglês e de Espanhol, bem como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL)* documento de referência no espaço europeu. Sendo o foco de investigação as estratégias para o desenvolvimento da expressão e interação oral, são de maior relevância os princípios explicitados nestes documentos para definir os objetivos de aprendizagem.

No segundo capítulo, serão apresentados e discutidos os conceitos de expressão e interação oral no ensino de LE, bem como a implementação de estratégias para o seu desenvolvimento no contexto de sala de aula, e o papel do professor em todo este processo. Seguir-se-ão alguns exemplos de tipologia de atividades a implementar em sala de aula que se afiguram mais relevantes e pertinentes para o tema deste relatório. Posteriormente, abordar-se-ão neste capítulo alguns fatores condicionantes ao desenvolvimento da expressão e interação oral na sala de LE, segundo a perspectiva de diversos autores consultados, a par da experiência pessoal durante a PES.

No capítulo seguinte será explicitada a metodologia adotada para a realização deste relatório de mestrado, bem como algumas diretrizes seguidas no processo de investigação-ação na escola onde decorreu o estágio. De igual modo, serão apresentados alguns instrumentos de recolha de dados durante a fase de observação de aulas e de prática letiva.

O quarto capítulo é dedicado à caracterização da Escola Secundária Romeu Correia, no Feijó, onde decorreu a PES, e respetiva caracterização das turmas envolvidas com alguns pontos que se consideram, à partida, fulcrais no processo de investigação-ação.

No quinto capítulo será abordada a fase de observação de aulas e diagnóstico, atitudes e procedimentos, assinalando dificuldades e reflexões sobre os mesmos. Será ainda apresentada a elaboração de alguns inquéritos dirigidos aos alunos durante a fase de observação, bem como durante a prática letiva. Tendo em conta a Prática de Ensino Supervisionada (PES), será apresentada uma análise e reflexão da prática letiva, contemplando a implementação de atividades do domínio da oralidade, de forma a

articular a prática com a fundamentação teórica apresentada, visando ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e a fortalecer a expressão oral nas aulas de LE.

Para terminar, serão tecidas algumas considerações finais sobre o trabalho, tal como a apresentação do percurso neste ciclo de estudos com as dificuldades experienciadas na aplicação das estratégias definidas como alvo de estudo.

CAPÍTULO I - O CONCEITO DE ESTRATÉGIA NA EXPRESSÃO E INTERAÇÃO ORAL

Como ponto de partida, apresento diversas definições do termo estratégia segundo os documentos orientadores consultados. Assim sendo, tomo como referências as quatro obras seguintes: o *Programa de Inglês para o Ensino Secundário* (Moreira *et al.* 2003), o *Programa de Espanhol para o Ensino Básico e Secundário* (Ministério da Educação, 1997), o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) e o *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes).

1.1 O Programa de Inglês no Ensino Secundário e o Programa de Espanhol no Ensino Básico

Ao consultarmos o *Programa de Inglês*, para o 10º ano, *Nível de Continuação*, encontramos o termo estratégias associado às orientações enunciadas pelo Conselho da Europa (2001), que as define como inerentes ao próprio processo de ensino, classificando estratégias (*strategies*) como linhas de ação que, mediante uma seleção exigente pela parte do professor, conduzem e proporcionam a realização de determinadas tarefas (*tasks*) pela parte dos alunos:

A strategy is any organised, purposeful and regulated line of action chosen by any individual to carry out a task which he or she sets for himself or herself or with which he or she is confronted. (Conselho da Europa, 2001, p. 10)

Para alcançar os objetivos de qualquer programa oficial de LE é importante que os docentes estejam motivados e dispostos a fazer uso de recursos e práticas de ensino diferenciadas, respondendo às motivações dos alunos, indo ao encontro dos seus interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem. Por isso, os professores deverão ter em conta formas diversificadas de organização do trabalho no contexto de sala de aula, seja ele individual, em pares ou em grupo, recorrendo a estratégias comunicativas que contribuam para o desenvolvimento da expressão e interação oral dos seus alunos. Corroborando esta mesma ideia que pretendo desenvolver neste relatório de estágio, Jauregi (2013) evidencia sobretudo a necessidade de se promover a interação entre pares ou pequenos grupos na aula de LE, afirmando que este tipo de interação

proporciona mais produção da expressão oral (EO) na língua alvo e contribui para uma maior variedade de atos espontâneos de fala. Deste modo, criar-se-ão, de uma forma natural, muitas mais situações de interação e de autocorreção e correção entre pares do que se a interação for gerida pelo professor numa dinâmica de professor-alunos. No entanto, sobre esta temática do erro nas aulas de ensino de LE focar-me-ei mais adiante no segundo capítulo.

Por outro lado, o *Programa de Espanhol para o Ensino Básico* começa por justificar a necessidade de o aluno desenvolver a autonomia indispensável e a necessidade de implementar estratégias de comunicação como fatores indispensáveis para que, ao longo da sua aprendizagem, os alunos progridam gradualmente, evitando quebras de comunicação e mal-entendidos durante o processo de comunicação (estratégias de comunicação). Ao dominar estas estratégias como formas de superação de dificuldades e problemas, o aluno torna-se capaz de valorizar o risco como forma natural de aprender. Desta forma, se o aluno está perante um problema de comunicação, se não sabe como responder ou transmitir a sua mensagem poderá, através de determinadas estratégias, modificar a sua mensagem, tentando transmiti-la fazendo uso de outras estratégias como alguns exemplos em seguida formulados, que consideramos mais relevantes, e que pretendemos implementar no decorrer da PES, através de tarefas adequadas para o efeito:

- **Parafrasear**, recorrendo à circunlocução;
- **Ativar** os seus conhecimentos prévios do mundo;
- **Deduzir** o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto em que está a ser utilizada;
- **Pedir ajuda ao professor ou colega**, para que a comunicação não se interrompa;
- **Simplificar**, substituindo formas linguísticas complexas por outras mais simples;
- **Fazer referência à função do objeto**, explicando qual é o seu uso mais frequente, se por acaso não souber o nome do mesmo; (p. 10).

1.2 O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

Devido à necessidade de um documento de referência no ensino das línguas estrangeiras em resposta às necessidades identificadas nos seus estados membros ao nível do ensino, surge o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), (QECL), considerando-se relevante para este estudo as linhas orientadoras que dizem respeito à interação oral.

Segundo este documento, o termo “estratégia” refere-se à adoção de linhas específicas de ação destinadas a maximizar a eficácia na aquisição de uma língua estrangeira, através da ação do professor ou do aluno. Assim sendo, o termo estratégia está também relacionado com o modo como o estudante de LE utiliza, mobiliza e melhora os recursos disponíveis, ativando conhecimentos prévios e capacidades, de modo a corresponder gradualmente às exigências de comunicação e concluir satisfatoriamente os seus objetivos – expressar-se e interagir com eficácia. Com base neste documento de referência, pretende-se fomentar a criação de ambientes propiciadores a uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação. Ainda segundo este documento, as estratégias de comunicação não devem ser entendidas como meios exclusivos dos falantes não nativos, pois os falantes de uma língua materna fazem uso regular das mesmas, embora de uma forma nem sempre consciente.

No âmbito deste relatório, será pertinente analisar mais à frente o que este documento tem a dizer no que se refere à EO para os níveis A2 e B2, níveis que correspondem à proficiência linguística dos alunos das turmas em questão.

1.3 Dicionário de términos clave de ELE

No caso do *Diccionario de términos clave de ELE (Instituto Cervantes)*, a definição do termo estratégia contempla um vasto conjunto de técnicas, capacidades, procedimentos e destrezas, conscientes ou não, inatas ou adquiridas, observáveis ou não. Segundo alguns autores, como Nisbet y Shucksmith (1991), aí referenciados, há que fazer uma distinção entre *destrezas* (capacidades) e estratégias, atribuindo às estratégias a responsabilidade de saber seleccionar a capacidade certa e apropriada a

cada situação para atingir um determinado fim, ou seja, a melhoria da compreensão da língua, a sua assimilação e memorização, visando uma utilização eficaz da LE.

Só por isto pareceria suficientemente pertinente o estudo e reflexão sobre estas matérias relativamente ao desenvolvimento da expressão oral, uma vez que apoiam o professor de modo a que este consiga, através da sua acção, proporcionar o desenvolvimento do estudante, permitindo que o aluno compreenda e produza os diferentes significados da LE, e se torne capaz de resolver os problemas de comunicação que eventualmente possam surgir. É de salientar que a aprendizagem de uma nova língua significa, por um lado, a compreensão por parte do aluno do conteúdo das mensagens orais e escritas dos textos que lê ou que ouve e, por outro, a aprendizagem de novas regras e novos padrões linguísticos e culturais, a par da produção de enunciados, uma vez que o aluno poderá compreender enunciados orais, adquirir conhecimentos sobre conteúdos gramaticais e culturais, e não ser capaz de interagir oralmente com sucesso com um falante da L2.

Capítulo II: A expressão e a interação oral no ensino da Língua Estrangeira

Pinilla Gómez (2005, p.879) define expressão oral, EO, como sendo “una de las actividades de comunicación que se pueden desarrollar durante un acto comunicativo y mediante [la cual] procesamos, transmitimos, intercambiamos y negociamos información con uno o varios interlocutores”.

Por sua vez, Baralo (2000) assegura que, para um estudante de LE, o objetivo mais importante de todo o seu esforço é, sem dúvida, o domínio da EO. Paradoxalmente, esta mesma competência é a que mais lhes custa dominar. Esta dificuldade sentida pelos alunos relativamente à EO deve-se ao facto de esta ser uma competência linguística complexa que exige muito mais do que a perceção de sons organizados em signos linguísticos, de uma gramática mais ou menos complexa ou de ser capaz de produzir uma série de sons da mesma espécie. Baralo (2000) afirma ainda que, em sentido amplo, a aquisição do léxico é realizada através de um processo semântico e de um processo formal, tanto na LM como na LE, e ambos os processos são fulcrais para que a comunicação se realize com sucesso dentro e/ou fora da sala de aula, por isso é tão importante que o aluno adquira um “léxico mental” para que a produção oral e escrita se possa realizar. Segundo a autora, o léxico mental engloba em si mesmo o resultado de

todas as funções (memorizar, analisar, relacionar...) desempenhadas pelo nosso cérebro. Ao recebermos o *input*, ele é processado, sendo feita uma filtragem qualitativa e setorial da informação lexical que chega do exterior, de forma a otimizar a posterior utilização. Neste contexto, Marta Baralo (2001, p.65) afirma que “la tarea de reconocer los fonemas y las palabras es extremadamente compleja”, daí que tal processamento, consciente ou não, seja uma etapa fundamental na construção da competência comunicativa. Assim sendo, este é um processo que começa na interpretação que só ganhará forma através de atividades interpretativas. Para expressar ou interpretar uma frase, o orador estabelece categorias sintáticas que lhe permitem identificar o verbo, o assunto, o sujeito, sendo capaz de organizar as palavras mentalmente para que elas lhe façam sentido. O exemplo dado pela autora anteriormente citada no início deste parágrafo é demonstrativo disso mesmo, “No es lo mismo «El jefe despide al empleado que El empleado despide al jefe»” (p. 165), devido à correta realização mental que o falante faz das funções sintáticas. No entanto, e embora tenha grande importância para a organização da frase, a correta realização mental é apenas um passo para o entendimento ou para a produção de uma frase em LE. Existe paralelamente todo um contexto de realização, como por exemplo a entoação como a frase é pronunciada, o ritmo, os silêncios, as interlocuções que podem servir para reformular ou mudar de tema e que devem também ser perceptíveis ao falante de LE.

Não poderemos ‘saber’ uma língua se não se é capaz de a usar para comunicar oralmente - a função comunicativa da linguagem é a mais importante na aprendizagem de um idioma. Por isso, como refere Baralo (2000, p.8), a expressão oral envolve interação e bidirecionalidade, num contexto partilhado onde os significados possam ser negociados. Através da minha experiência como professora e interessada no desenvolvimento da EO dos meus alunos, concordo com a autora quando afirma que a EO nas aulas de LE deve ser entendida como um processo de comunicação, baseado em competências expressivas e interpretativas a par da compreensão oral, leitora e escrita.

Por outro lado, e como referido anteriormente, a expressão oral pode ocorrer em contextos e situações variados que determinam as opções do falante e da escolha da forma de expressão oral. Poder-se-á pensar que o oral informal está apenas presente nas conversas espontâneas, no entanto podemos encontrar marcas da oralidade informal em textos menos espontâneos e até propositadamente estruturados para o efeito, como num programa de rádio ou televisão ou até mesmo numa entrevista de

trabalho. Nestas situações, a produção oral não é sempre preparada com antecedência, tornando-se, por isso espontânea. O que não invalide que haja situações nas quais o que parece pouco preparado, com muitas marcas informais, como um monólogo de humor, por exemplo, exista subjacente um código de comunicação.

Este conceito de oralidade informal ou oralidade formal irá também merecer a atenção ao longo da realização e evolução do presente trabalho.

Através do processo de conversação na LE, os alunos desenvolvem competências cognitivas, que tornam possível a recuperação de dados e sua organização, de forma coerente, a fim de poderem delinear as suas próprias opiniões, adquirindo ferramentas para argumentar, descrever, narrar ou contribuir para que o seu interlocutor também o faça. Num processo de conversação dentro da sala de aula também se desenvolvem competências linguísticas, já que a conversação requer um esforço para descodificar o que se ouve, o que se pronuncia de forma clara, de procurar as palavras precisas, de conseguir uma boa interação entre pares ou aluno/professor. Tendo em conta que o principal objetivo de um estudante de línguas é precisamente ser capaz de comunicar na língua que está a aprender e tornar-se proficiente no uso e domínio efetivo da mesma, a aprendizagem terá também que pressupor um treino constante nas aulas de LE, tal como indica Baralo (2000). Segundo esta autora, o desenvolvimento da EO na sala de aula só poderá ser efetivo mediante uma série de capacidades que permitam, através de atos de fala, o intercâmbio comunicativo. Ainda segundo a mesma autora, há atividades motivadoras para o exercício e desenvolvimento da expressão oral frequentemente utilizadas com sucesso pelos professores de LE tais como *roleplays*, exposições preparadas, debates e discussões. Do ponto de vista didático e assumindo os princípios da abordagem comunicativa, o mais natural será planejar tarefas de aprendizagem e atividades comunicativas que integrem competências produtivas e receptivas, orais e escritas, tal qual como ocorrem na vida quotidiana entre falantes, como por exemplo transmitir informações por telefone, relatar notícias de jornal a partir de um texto escrito na abordagem ao estudo dos *media* ou para discutir as ofertas de preço de produtos num supermercado num ato simulado de ida às compras.

Assim sendo, o tipo de interação adotada é fulcral ao favorecimento da expressão e interação oral dentro da sala de aula, como por exemplo a inclusão de estratégias de trabalho em grupo que permitam reproduzir situações que podem ser semelhantes às autênticas e que podem contribuir para o desenvolvimento da

comunicação oral. No entanto, Baralo (2000) sublinha que esta última dinâmica de trabalho tem sofrido algumas críticas pela parte de alguns investigadores que defendem que os erros cometidos pelos pares dentro do grupo poderão ser uma má influência para os restantes elementos do grupo. Todavia, a abordagem do erro na sala de aula pela parte do professor e alunos será abordada mais à frente.

É sabido que o processo de interação oral é um aspeto importante na sala de aula, representando uma constante na relação entre professores e alunos e entre alunos. Proporciona múltiplas oportunidades de partilhar de perspetivas, de receber *feedback* e revelar conhecimento. Além disso, interagir é mais do que transmitir conhecimento, pois envolve uma participação ativa por parte dos docentes e dos alunos. Por outro lado, no que diz respeito à interação professor-aluno, concordo inteiramente com Baralo, (2000) quando esta defende a interação oral como um dos instrumentos básicos de avaliação qualitativa ou formativa e uma das estratégias mais úteis que o professor dispõe como *feedback* no processo de aquisição da LE dos seus alunos. De facto, através de perguntas, exemplos, sugestões ou reformulações, o professor pode despertar no aluno a reflexão ou correção, estimulando ativamente a sua vontade em superar dificuldades comunicativas, envolvendo-se em estratégias que favorecem a interiorização da língua.

Martín Peris (2000) perspetiva um olhar didático sobre a problemática da interação oral e da utilização da expressão oral no desenvolvimento e utilização da LE dentro da sala de aula. O autor defende que para participar eficaz e adequadamente numa conversação, não basta o aluno ser capaz de se expressar oralmente, a isso tem que somar a compreensão auditiva e um conjunto de capacidades, que o autor classifica como *destrezas conversacionales*. Deste modo, darei conta desta perspetiva do autor com um conjunto de estratégias a apresentar no decorrer do relatório, com o objetivo de consciencializar e capacitar o aluno para o saber escutar, o saber manter a palavra e o saber pedir ao interlocutor a clarificação da mensagem, entre outros aspetos.

Maximizar a interação entre os alunos constitui uma relação direta com a aquisição de uma LE. Scrivener (2005) defende para isso a criação de ambientes propícios à aprendizagem comunicativa pela parte do professor, ao colocar questões em vez de dar explicações, ao aumentar o tempo de conversação dos alunos (*Student Talking Time*), ao incentivar tempos de silêncio tão essenciais à produção oral, “*Allow*

time for students to listen, think, process their answer and speak” (2005, p.86) e sobretudo, ao permitir que todos os alunos terminem as suas frases.

Tendo em conta que as estratégias a aprofundar neste trabalho perspetivam o desenvolvimento não só da expressão oral, mas também da interação oral, concordo igualmente com Brown (2001) quando associa a interação ao coração da comunicação. O autor define interação como a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando num efeito recíproco. É sabido que a oralidade como interação oral exige a elaboração de uma mensagem que revele uma capacidade de organização, fluência no idioma, fator a desenvolver através das estratégias implementadas, sejam elas de expressão, compreensão e/ou interação.

Outra das características da interação oral que não se encontra noutros tipos de atividades da língua é o facto de se poder ver, ou até tocar, no outro interlocutor. Por isso, a linguagem corporal, expressões faciais, contacto visual, proximidade e movimento são inerentes à IO, exceto nas videoconferências e videochats onde também existe IO, mas nestes casos, digital. Por outro lado, as diferenças culturais também são muito importantes nestas situações, o que irá suscitar especial atenção durante a investigação. Por exemplo, questões de proxémica como ficar muito próximo de alguém ou ficar muito afastado, enquanto se conversa, podem criar desconforto, dependendo da ‘bagagem’ cultural dos interlocutores. Quero com isto realçar que o trabalho de investigação terá também que se focar nos desafios da diversidade cultural para alcançar e enriquecer os seus propósitos iniciais, a partir da análise de excertos de filmes, curtas ou de recursos abordados envolvendo contrastes culturais.

2.1 Estratégias favoráveis ao desenvolvimento da expressão e interação oral

De um modo geral, todas as pessoas são falantes competentes da sua língua materna, usando inconscientemente uma série de técnicas nas trocas comunicativas. Por outro lado, quando aprendemos uma língua estrangeira, nem sempre utilizamos essas competências estratégicas conscientemente e é, muitas vezes necessário pô-las em destaque para que se tornem eficazes na aprendizagem de uma LE. O conceito de competência, neste domínio da comunicação, surgiu pela mão do fundador da gramática generativa, Chomsky (1957), para se referir à capacidade que os falantes de uma língua têm para produzir e compreender um número ilimitado de frases inéditas.

Segundo Chomsky, a competência comunicativa significa o conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas, regras e desempenho real da língua em situações concretas, numa construção marcadamente bipartida, sem revelar qualquer preocupação com a função social da língua.

As atividades de expressão oral dentro da sala de aula são as que, por vezes, oferecem mais dificuldade e obstáculos aos alunos devido à falta de meios suficientes para que a compreensão e produção oral se realize satisfatoriamente, nomeadamente falta de meios motivadores à aprendizagem. De facto, qualquer estratégia de interação estabelecida na sala de aula deverá constituir uma forma eficaz de comunicação, especialmente oral, mantendo os intervenientes envolvidos e interessados num discurso fluido e duradouro; para o efeito, é estabelecido muitas vezes contacto visual, uso de gestos e proximidade corporal.

Segundo Pinilla (2008) as estratégias de aprendizagem são recursos que representam uma abordagem e uma utilização controlada, por parte do aluno, do processo que constitui a sua própria aprendizagem; ao passo que estratégias de comunicação são recursos que favorecem o processo de comunicação resultante dos diferentes tipos de interação com falantes nativos da língua alvo. Em suma, o foco das estratégias de aprendizagem relaciona-se com a aprendizagem da LE e o das estratégias de comunicação relaciona-se com o uso que o falante faz da LE, a fim de compensar as prováveis deficiências linguísticas, discursivas e sociolinguísticas. Assim sendo, Pinilla (2008) identifica alguns exemplos concretos de estratégias de comunicação frequentemente utilizadas pelo aluno, como tentar imitar a pronúncia de um nativo da LE ou do professor, pedir para ser corrigido numa conversação ou até mesmo repetir várias vezes uma frase para a memorizar mais rapidamente.

Alguns autores como Liberal Trinidad (2013) defendem a implementação de estratégias de compensação que visem uma utilização consciente, autónoma e pertinente da LE no contexto de sala de aula, tendo em vista a interação docente/discente, bem como a interação entre os pares. A autora considera a implementação de estratégias de compensação quando, através de tarefas levadas a cabo na sala de aula, por exemplo, o aluno consegue definir uma palavra de LE desconhecida relacionando-a com os seus atributos. O aluno poderá explicar para que serve, atribuir-lhe, por exemplo, três características ou até mesmo desenhá-la. Imaginemos que o aluno desconhece como se diz 'pneu' em LE; poderá então, através

de uma estratégia de compensação, dizer que é feito de borracha, que é redondo e de cor preta, sem comprometer o desempenho da EO e conseqüente mensagem. Porém, este recurso à paráfrase não poderá ser constante e repetitivo para não comprometer o desempenho da EO e revelar a não aquisição de vocabulário pela parte do aluno. Por outro lado, e segundo a mesma autora, o aluno de LE poderá ainda fazer uso de *estrategias de petición, de ayuda y de confirmación* que se traduzem pela utilização de frases como: *Sí, pero es que, perdone...; ¿cómo se dice 'mess'?; en nuestro diploma es una exigen... ¿obligación?*.

Kramersch (2004) refere, por sua vez, a estratégia designada como “*Act Sequence*” como potenciadora ao desenvolvimento da EO e IO nas aulas de LE, pelo simples facto de a comunicação poder ser usada para expressar uma imensa variedade de funções dentro de uma só atividade escolhida pelo professor, como por exemplo pedir esclarecimentos, dar e pedir informação ou apresentar reclamações, enriquecendo o seu discurso com a utilizações de funções ambivalentes da LE.

Outra estratégia de comunicação apresentada pela mesma autora e designada como *Key*, traduz-se no facto de o professor, num exercício de *story-telling*, fornecer ao aluno A, B e C instruções diferenciadas de discurso a serem adotadas por cada um dos intervenientes. Assim sendo, a história originalmente contada pelo professor, passa a ser recontada, por exemplo, num tom sensacionalista por A, num tom emocional por B, ou até mesmo num tom irónico por C, contribuindo desta forma para o desenvolvimento da expressão oral.

2.1.1 O papel do professor

É certo que quase todos os professores de LE, quando solicitados a identificar a sua metodologia de ensino nas aulas de LE, mencionam a abordagem comunicativa. E qual é atualmente o papel do professor segundo esta metodologia?

Cabe ao professor detectar as formas pelas quais o aluno aprende melhor e fornecer todo o apoio para que ele se sinta envolvido no processo de aprendizagem, sempre respeitando a sua individualidade, convicções, pontos de vista e dificuldades.

Na opinião de Richards (2006) o professor assume agora o papel de facilitador e de monitor ou avaliador. Em vez de ser um modelo de fala e de escrita correta, com a responsabilidade de evitar que o aluno cometa o menor número de frases sem erro, o

professor adquiriu a responsabilidade de desenvolver uma visão diferente dos erros do aluno e do seu próprio papel na facilitação da aprendizagem de LE.

Também segundo Baralo (2000), as atividades que visam o desenvolvimento da EO na sala de aula poderão ser variadas e dependem do critério de implementação das mesmas por parte do professor. Muitas vezes as atividades não pressupõem, por parte do professor, uma preparação específica para pôr em prática certas funções comunicativas, “Se trata solo de un pretexto para hablar o querer ponerse de acuerdo” (2000, p.167).

Scrivener (2005) apresenta, de igual modo, algumas linhas condutoras sobre o papel do professor para o desenvolvimento da EO e IO, tais como, fomentar e encorajar a interação aluno-aluno em vez de professor-aluno, utilizando linguagem gestual e facial para os estimular no sentido de debaterem entre si, em vez de se focarem na atenção do professor. Scrivener (2005) refere o papel do professor como monitor levando-o a manter-se presente, mas não omnipresente, permitindo aos seus alunos desenvolver atividades sem sentirem necessidade da sua interferência, a menos que seja inteiramente necessário. Este autor chega a sugerir que o professor saia quase completamente do ângulo de visão dos alunos, retirando-se para um canto, permanecendo sentado e em silêncio. Não querendo aliás pôr em causa a teoria do autor, penso que esta técnica estará condicionada ao perfil comportamental da turma em questão, pois quando estamos perante uma turma especialmente agitada, pela experiência que adquiri ao longo da PES, a presença física do professor torna-se imprescindível. Ainda segundo Scrivener (2005), o professor deverá ser capaz de fazer, com alguma frequência, uma autoavaliação no sentido de se questionar se está verdadeiramente a encorajar a interação na sala de aula de LE. Segundo Kramsch (1991), outro fator que poderá eventualmente condicionar o sucesso do desenvolvimento da EO e IO na sala de aula é o facto de alguns professores de LE se limitarem a ensinar aos alunos apenas os recursos linguísticos para atuarem adequadamente na comunidade linguística alvo. De facto, alguns professores ainda não consideram que têm a obrigação de proporcionar aos seus alunos o despertar de uma consciência sociocultural. Ao usar vídeos para explorar crenças, a contribuição dada pelo professor não está em apresentar expositivamente ou apenas descritivamente modelos de comportamento em diferentes culturas, mas sim em explorar o motivo pelo qual esses falantes assim procedem, devido ao contexto social em que se inserem. Em vez de dar a conhecer aos alunos a cultura e

história do país estrangeiro, seria aconselhável, por exemplo, assinalar algumas ocorrências de inadequações culturais nos discursos em L2 dos próprios alunos, para que estes tomem consciência dos seus diferentes estilos discursivos e ao mesmo tempo possam pôr em causa o conceito de cultura, em suma, o despertar de alguma *cultural awareness*.

Ainda segundo Kramsch (1993), o ensino da cultura, pela parte do professor, como linha condutora no ensino de uma LE pode, de igual modo, contribuir para o desenvolvimento da expressão e interação oral dos seus alunos, uma vez que os enunciados linguísticos se podem relacionar com outros fatores como a idade, género, origem regional, influências étnicas e classe social, o que poderá ser muito bem aproveitado no contexto de sala de aula. A integração de conteúdos socioculturais é especialmente importante e deverá ser implementada pelo professor, considerando a diversidade cultural nas nossas salas de aula hoje em dia, para que os alunos se sintam mais motivados a participar oralmente, partilhando experiências e utilizando para o efeito a língua alvo. Kramsch (2004) sublinha de forma clara a importância de se procurar integrar o elemento cultural no ensino da língua, de forma sistemática, tal como refere:

Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them (p. 1).

Para melhor sustentar esta inter-relação entre o ensino de uma LE e a cultura, Kramsch (2004) fala ainda de um paradoxo existente nas aulas, uma vez que no caso do inglês ou espanhol como línguas estrangeiras, cada uma destas línguas ensinadas nas aulas não é falada fora delas, sendo quase arbitrário o elo entre a LE e a comunidade falante; daí a necessidade mais que premente de incluir a dimensão cultural no ensino da LE, como aliás é defendido pela mesma autora *“to make culture more explicit, and link more closely together language and culture”* (2004, p.92).

Também Baralo (2000) menciona estes mesmos fatores culturais como condicionantes à aprendizagem de LE, como se pode constatar no exemplo seguinte:

Si un hablante no nativo de español no sabe cómo nos despedimos habitualmente, cuando no queremos seguir hablando más, se sentirá bastante frustrado al ver que no cumplimos con lo prometido, cuando le decimos cosas como - Bueno, ya te llamaré, a ver si quedamos para tomar algo... (Baralo, 2000, p.166).

2.1.1.1 A abordagem do erro nas aulas de LE – O papel dos pares e do professor

Na maior partes das vezes, o ser humano aprende pela tentativa e pelo erro, experimentando para ver o que funciona e o que não funciona. Segundo Scrivener (2005), o mesmo se passa com a aprendizagem de uma LE. Esta afirmação leva-nos a analisar as seguintes prerrogativas apresentadas pelo mesmo autor na temática do erro:

Student errors are evidence that learning has not taken place.

Student errors are evidence that learning is taking place. (p. 299)

Segundo Scrivener (2005), e muitos outros autores, os erros cometidos pelos alunos são uma prova que o aluno está a desenvolver as suas competências linguísticas na aquisição da LE através do risco e da tentativa. Por isso, nós, professores deveremos olhar para o erro de uma forma positiva, como constituindo um sinal de aprendizagem dos nossos alunos, e não sempre como um fracasso.

Relativamente à abordagem do erro nas aulas de LE, é importante refletir sobre o que dizem Lyster & Ranta (1997), sublinhando que os reparos e observações feitos pelos próprios alunos na sequência de tratamento dos erros dos seus pares podem ser importantes para a aprendizagem de L2 por duas razões. Por um lado, proporcionam oportunidades para que os alunos automatizem a recuperação do seu conhecimento prévio da língua, ou seja, para aprender outra língua mais rapidamente os alunos devem relacionar as novas experiências ou novas informações com o conhecimento que já possuem. Esse processo depende da prontidão de cada aprendiz e, sendo assim, a instrução tem papel preponderante nessa prontidão. Por outro lado, focam a atenção na existência de lacunas e ‘obriga-os’, de certa forma, a uma revisão da língua-alvo. Noutra vertente da abordagem ao erro na expressão oral pela parte do professor, parece-me interessante para este relatório refletir de igual modo sobre as seguintes categorias e características, no entender de Lyster & Ranta (1997, p.46-47):

- Correção explícita: provisão explícita da forma correta pelo professor. Ao fornecer a forma correta, o professor indica que aquilo que o aluno disse está incorreto, seja por meio do tom de voz ou do uso de frases do tipo: Ah, queres dizer (X)? Deverias dizer (Y).

- Reformulação (*recast*): o professor reformula parte ou toda enunciação do aluno, sem o erro. Essas reformulações são, na verdade, correções implícitas por não chamarem a atenção do aluno para o facto de existir um erro no seu enunciado e, portanto, não são introduzidas por expressões/frases como as mencionadas na categoria anterior.
- Pedido de esclarecimento: o professor indica ao aluno que o resultado da sua produção oral não foi bem compreendido ou que está, de alguma forma, mal construída, sendo necessário que o próprio aluno a reformule. Assim sendo, a forma considerada padrão não é fornecida ao aluno, dando-lhe a oportunidade de reestruturar o seu enunciado. Pedidos de esclarecimento podem ser usados para clarificar tanto problemas de compreensão, quanto de precisão linguística e podem ser utilizadas frases como: *Desculpa... ou, O que queres dizer com (X)?*
- *Feedback* metalinguístico: o professor faz um comentário ou pergunta sobre a precisão do enunciado feito pelo aluno, sem lhe dar explicitamente a forma correta, mas indicando que há algum erro no enunciado por meio do fornecimento de metalinguagem gramatical ao referir-se à natureza do erro: *Estás falar no presente ou no passado? É singular.*

Scrivener (2005) comenta a forma como os professores têm vindo a melhorar a forma como lidam com os erros proferidos pelos seus alunos e os processos de correção, especialmente os erros de produção oral. Segundo este autor, os professores têm vindo a desenvolver técnicas de correção, em vez de simplesmente a *oferecerem de bandeja*, aos seus alunos, permitindo a auto-correção. Esta técnica deverá aumentar a sua própria consciência acerca da língua que estão a usar: *what you tell me, I forget; what I discover for myself, I remember* (p.299). Outra forma utilizada muitas vezes para correção de erros na oralidade é a denominada *echo-correction*, onde o professor repete o erro do aluno dando-lhe outra entoação, encorajando o aluno a corrigir-se de seguida:

- Learner: *He don't like it.*

- Teacher: *DON'T????*

- Learner: *He doesn't like it.*

Não obstante tudo o que foi dito anteriormente sobre esta temática do erro, é fundamental termos em conta os princípios da abordagem comunicativa, privilegiando

frequentemente, na expressão e interação oral, o conteúdo da mensagem em detrimento da forma, consoante os objetivos da atividade ou tarefa, como defendem, por exemplo, com o que dizem outros autores, Caderno e Fuente (1998). Em algumas ocasiões é melhor evitar corrigir tudo o que não está bem, ainda que tenhamos que 'fechar os olhos' por uns momentos a alguns erros para evitar gerar frustração e desinteresse no aluno, ou seja, evitar que se crie o efeito contrário ao desejado com a correção, cujo principal objetivo será sempre ajudar ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno na LE, evitando estar sempre a interromper o discurso oral com pequenas correções, o que poderá desmotivar e inibir o aluno em futuras intervenções na sala de aula.

A respeito do tratamento do erro nas aulas de LE orientadas para o desenvolvimento da expressão e interação oral, dever-se-á concluir que tanto professores como alunos devem refletir acerca do mesmo e encará-lo como algo necessário e transitório para a aquisição da LE. Nesta linha de pensamento, leia-se, aliás, a perspetiva sobre o erro no Programa de Espanhol (2002):

(...) perde-se o medo de dar erros e trabalha-se sobre eles como meio de saber como se aprende e como se pode progredir (Programa de Espanhol, 2002, p. 27-28).

Segundo a minha experiência durante a PES, uma gestão satisfatória em termos de correção do erro entre pares dependerá também da composição dos grupos, devendo o professor ter o cuidado de orientar a distribuição dos respetivos elementos dentro dos grupos, para que os alunos com um domínio mais consistente da LE possam ajudar os restantes e estes usufruam dessa mesma interação entre colegas. Por outro lado, os alunos mais capacitados também saem ganhadores com a experiência, uma vez que se sentem mais valorizados e motivados para progredir. O erro faz realmente parte do quotidiano da sala de aula, no contexto do processo ensino-aprendizagem de uma LE. Tendo em conta que este é, geralmente, o único espaço onde os alunos têm hipótese de pôr em prática as suas aprendizagens, sobretudo no que diz respeito à oralidade, não é de admirar que se repitam, vezes sem fim, produções que fogem à norma linguística.

O que importa salientar sobre esta matéria do tratamento do erro em aulas de LE é se dele advêm implicações para o processo de ensino e aprendizagem, tendo sempre consciência de que a correção deverá respeitar a personalidade e sensibilidade

do aluno avaliado (nível afetivo) para que o contacto com a língua e a vontade de evoluir não sejam prejudicados. Para além disso, a correção nunca deverá expor negativamente o aluno perante o resto do grupo e para isso o professor terá sempre que tentar encontrar o método mais conciso e encorajador possível, negociando com eles, se for preciso.

2.1.2 Tipologia de atividades

Desde o surgimento da abordagem comunicativa de ensino de línguas professores e autores de manuais escolares procuram encontrar formas de desenvolver atividades de sala de aula que desenvolvam a capacidade de comunicação dos alunos e que potenciem as suas competências. De facto, Scrivener (2005) defende que o embrião de uma aula de LE é a atividade ou tarefa apresentada pelo professor, consciente de que a implementação de uma atividade comunicativa dentro da sala de aula terá sempre como objetivo fazer com que os alunos usem a língua alvo que estão a aprender para serem capazes de interagir de forma realista e significativa, geralmente exigindo trocas de informação e opinião.

As atividades pensadas e preparadas devem cumprir os objetivos do programa vigente e devem permitir colocar em prática os conteúdos e procedimentos de avaliação. Os professores deverão determinar quais os conteúdos (gramaticais, funcionais etc.) a serem trabalhados nas atividades e como os relacionam com o resto dos componentes. Por exemplo, a utilização do manual adotado não deverá inibir o professor de apresentar aos seus alunos atividades que favoreçam o desenvolvimento da EO. E mesmo que a sugestão de trabalho do manual seja uma simples atividade de pergunta/resposta sobre um determinado texto na unidade em estudo, o professor poderá sempre combinar sugestões de trabalho, como por exemplo, uma atividade de reflexão individual numa primeira fase, seguida de uma proposta de discussão em pares ou em pequenos grupos de trabalho. Outra forma de atividade proposta por Scrivener (2005) é a de Liderança/Preparação, onde o professor faz o papel de *advogado do diabo* fazendo uma declaração controversa: “Eu acho que fumar é benéfico para as pessoas” em que os alunos se sentirão motivados a desafiarem-se e argumentar sobre o tema.

Segundo o artigo *Orientaciones metodológicas* (Biblioteca ELE do Centro Virtual Cervantes, 2018), as atividades propostas em sala de aula aos alunos de LE devem ser

um reflexo daquelas realizadas no mundo exterior, para que o aluno possa transferir para a sua realidade quotidiana o que aprendeu em contexto de sala de aula.

As atividades poderão ser uma simples conversação, atividades de perguntas e respostas, resolução de problemas, debates e atividades de argumentação, jogos comunicativos, simulações e dramatizações ou até mesmo relatos reais ou fictícios (Baralo, 2000). Por sua vez, Pinilla Gómez (2008) categoriza as atividades em diálogos, questionários e entrevistas, técnicas dramáticas, exposições ou apresentações de temas, debates, conversas telefónicas e atividades lúdicas. Poder-se-á afirmar que todas elas visam colocar os alunos em primeiro plano no processo de aprendizagem, sendo o professor um mero facilitador/mediador, levando os alunos a recriar situações de comunicação o mais autênticas possível e, por conseguinte, promover a interação aluno-aluno, pois conforme sublinha Pinilla Gómez (2005, p.886) *“la interacción oral – es decir, la conversación, la práctica comunicativa en parejas o grupos – parece ser la manera más eficaz de aprender a desarrollar la expresión oral”*.

Por outro lado, ainda outro aspeto a considerar é a planificação adequada das atividades ao desenvolvimento da EO, ou seja, estas deverão ter uma dificuldade gradual intrínseca a fim de aumentarem a autoestima comunicativa dos alunos, tendo em conta fins comunicativos reais de modo a que estes se sintam sempre motivados. De facto, ao preparar as atividades que levamos para a aula, teremos que escolher amostras de linguagem apresentadas em exemplos contextualizados e com uma sequência didática que contenha atividades de diferentes tipos, tais como:

- De motivação ou "warm-up", para introduzir os objetivos, os conteúdos e predispor o aluno a aprender.
- Indutivo, para a descoberta de regras ou funcionamento do sistema linguístico.
- De prática com apoio, em que são dadas orientações para automatizar conteúdos linguísticos.
- Avaliação de conhecimentos ou conhecimentos prévios adquiridos ao longo da aprendizagem.
- De apoio ou reforço da aprendizagem.

Por sua vez, no QECL (Conselho Europeu, 2001: 90-91) são sugeridas as seguintes atividades:

- anúncios públicos (informações, instruções e outros tipos de textos relacionados.);
- exposições públicas (discursos em reuniões públicas, palestras, sermões, espetáculos, comentários desportivos, apresentação de produtos para venda);
- ler um texto em voz alta;
- falar com base em notas ou comentar dados visuais (diagramas, imagens, quadros);
- desempenhar um papel estudado;
- falar espontaneamente;
- cantar.

O que é importante é que o professor esteja consciente de que as escolhas das atividades visam o desenvolvimento da expressão e interação oral dos seus alunos, quer seja em trabalho individual, em pares, em pequenos grupos ou até mesmo em atividades de *plenary*.

2.1.2.1 O *role-play/juego de rol* e os *role cards/tarjetas de roles* como atividades potenciadoras da expressão oral - alguns exemplos concretos postos em prática na sala de aula

Um aspeto verdadeiramente positivo da atividade de *role-play/juego de rol* com utilização de *role cards/tarjetas de roles* reside no facto de fornecer aos alunos como que uma capa ou máscara, que facilita e ajuda a participação oral dos mais tímidos, uma vez que não os obriga a exporem-se pessoalmente, mas sim numa personagem criada para dar vida àquela atividade.

Neste ponto do relatório, penso que será esclarecedor estabelecer a distinção entre simulação e *role-play*, termos aliás muitas vezes usados como sinónimos. Na bibliografia que analisei, Pérez Gutiérrez (2000) ou Andreu Andrés et al. (2005) apresentam algumas diferenças na classificação destas atividades, referindo que em ambas as estratégias de motivação, é suposto que os participantes adotem um papel numa situação estabelecida e proponham uma solução ao problema que lhes foi apresentado. No entanto, referem os autores que a simulação exige o estudo de materiais tais como folhetos, mapas e vídeos. Para distinguir a “simulação” de um *role-*

play, Pérez Gutiérrez (2000, p.171) esclarece que a diferença reside no seu grau de complexidade. Para o autor, a simulação possui uma estrutura precisa e controlada, ao passo que *role-play* é menos longo e mais simples. A recolha de informação e a tomada de decisões que se devem efetuar na simulação tornam-na mais complexa e demorada. Para concluir, o autor acredita que a confusão entre estes dois termos se deve ao facto de serem atividades que têm em comum o uso da improvisação.

Assim sendo e defendendo um ambiente descontraído em sala de aula, pode afirmar-se que o *role-play* é uma atividade lúdica onde os alunos, previamente esclarecidos quanto ao seu objetivo, podem libertar a sua imaginação, contribuindo desta forma para desenvolver a EO. O *role play* é uma estratégia metodológica que promove a comunicação entre os alunos numa simulação de um contexto de vida real. Os alunos são expostos a situações onde têm de interagir com os colegas usando exponentes comunicativos que foram aprendidos previamente na sala de aula. Como não existe um texto previamente preparado os alunos têm maior liberdade em comunicar, o que melhora as suas competências comunicativas.

Segundo Scrivener (2005), a elaboração de *role cards*, pela parte dos alunos, traduz uma estratégia pensada para contribuir ativamente para o desenvolvimento da EO entre os alunos, pois fomenta a discussão sobre assuntos sérios ou até mesmo imaginários, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento da criatividade.

Seguindo a sugestão de Scrivener (2005), a ideia de levar para a sala aula de LE um conjunto de *role cards*, deu-me a oportunidade de pôr em prática a eficácia desta estratégia com a turma de 11^ºB1, propiciando a discussão à volta de uma das unidades temáticas do programa de Inglês de 11^º ano, *Environmental issues - vegetarianism and meat eating*. Esta atividade proporcionou uma discussão acesa dos diversos pontos de vista.

Outro exemplo de implementação deste tipo de estratégia focada no desenvolvimento da interação aluno-aluno e desenvolvimento da expressão oral, consistiu na apresentação de uma proposta de trabalho com uma das turmas de 10^º ano de Inglês baseada na análise, discussão e escolha de um programa de TV favorito num serão em família. Os alunos juntaram-se em grupos de quatro e cada um deles assumiu um *role card*, previamente atribuído com informação sobre idade, relação familiar, profissão e principais áreas de interesse televisivo; contudo a sua identidade só seria revelada com base nas suas escolhas televisivas que seriam encenadas no *role-play*.

Como actividade onde predomina a autonomia, o *role-play* poderá funcionar neste caso como estratégia de incentivo à interação. Os alunos terão a possibilidade de interagir livremente num contexto específico, onde o professor assumirá o papel de mero observador, retirando alguma pressão ao aluno. Sendo uma atividade que envolve toda a turma, os alunos sentem-se inseridos num grupo, o que retira a pressão da participação individual, não deixando o aluno sozinho perante toda a turma. Nesta atividade específica, o resto da turma teria que adivinhar se se tratava de um membro da família mais jovem ou de um dos progenitores de acordo com o desenrolar do diálogo do serão familiar. Segundo Scrivener (2005) uma série de *role cards* será tão eficaz quanto mais diversificada for, ou seja, os seus conteúdos terão de fomentar discussão, argumentações opostas e gerar conflito. Por outro lado, este tipo de atividade focada no desenvolvimento da EO e IO deverá ser pensada de modo a permitir também oferecer aos alunos oportunidades para praticar outros pontos específicos da língua alvo, tais como: conteúdos gramaticais e funcionais ou ainda grupos lexicais específicos. Assim sendo, aproveitei esta aula para lembrar e praticar certas expressões de *agreement/disagreement (I couldn't agree more/ I totally disagree)* a propósito da discussão em torno das escolhas televisivas de cada membro da família. Para concluir, a atividade revelou-se muito produtiva em termos de expressão e interação oral numa turma com elementos tendencialmente pouco interventivos, onde se verificou uma participação maior de alunos com mais dificuldades, que se sentiram, desta forma, mais integrados nos grupos, desempenhando um papel tão importante como o do colega do lado, em prol de um objetivo comum.

2.1.2.2 English *Short Stories* e *Cuentos* – A leitura como atividade potenciadora da expressão e interação oral no ensino da LE

A utilização de textos literários como base para atividades potenciadoras ao desenvolvimento da expressão e interação oral no ensino da LE é reconhecida por Kramersch (1993).

Tendo em conta este reconhecimento, o professor poderá pedir aos alunos que terminem uma história, que assumam o papel de uma personagem, relatando situações na pele de diferentes personagens, aproveitando assim a capacidade de improvisação oral de cada aluno.

Outra atividade que pode ser utilizada com um texto literário na aula de LE é a criação de uma cena a partir do enredo original da história, por exemplo, recriando uma situação de consequência dos atos de cada personagem, levando os alunos a desenvolver outros percursos para as personagens da história. O professor funciona sempre como o iniciador das atividades, mas nem sempre interage ele próprio com os alunos; isso faz parte da estratégia adotada.

Outro dos desafios para o professor será estabelecer a diferença entre implementar essa estratégia com um texto jornalístico e/ou com um texto literário, sabendo-se que a função predominante da primeira opção é a referencial, pois caracteriza-se por ser informativa. No entanto, um mesmo texto pode apresentar mais do que uma função, mas na maioria das vezes somente uma predomina.

No entanto a estratégia proposta será sempre de introduzir na sala de aula outras práticas de leitura encontradas no ambiente social do aluno, com o objetivo de facilitar a aprendizagem de uma nova LE, alargando a perspectiva de conhecimento literário.

Independentemente se o texto é jornalístico ou literário, o professor é um comunicante, mas mais frequentemente introduz situações que incitam a comunicação entre dois ou vários alunos. Esta estratégia pode ser posta em prática através de trabalho de grupo ou em pares, cabendo a cada um dos grupos a preparação dos respetivos argumentos e decidir como vão apresentar o 'caso' à turma. Na minha opinião, estas estratégias poderão ser muito eficazes no contexto de aprendizagem em que os alunos têm liberdade para manipular o cenário e o desenrolar da história, os papéis e as perspectivas dos participantes. Ainda segundo Kramsch (1998), o professor terá que estabelecer previamente quais são os objetivos que pretende alcançar. Sugere a autora que os objetivos poderão estar contemplados nos parâmetros abaixo indicados, tendo sempre como principal finalidade levar os alunos a falar e a interagir, estimulando, através da interação e da escassa intervenção do professor, os alunos a pôr em prática aspetos linguísticos já estudados.

- Discussing a text is talking about what happened in the story.
- A good story provides an incentive to talk.
- Creating and expressing personal meanings in a foreign language can be fun.
- In a language class, talking and responding to what others say (in speech

or in writing) are the two most important activities (p.56).

2.1.2.3 Canções, vídeo clipes e televisão

Apesar de poderem ser usados como uma atividade para o ritmo de uma aula de LE, a utilização de vídeo clipes poderá constituir um recurso que visa o desenvolvimento da EO e IO, proporcionando ao professor a oportunidade de selecionar músicas autênticas, com a vantagem de serem atuais e com temas apelativos para os jovens. Na minha prática de estágio tive a oportunidade de utilizar, entre outros, o *video clip* do grupo *The Script, Hall of Fame*, relacionado com a unidade temática - *Teenage World*, do programa de 10º ano de Inglês, onde se criou a oportunidade de debater problemas que afetam a maior parte dos jovens, como por exemplo, as questões relacionadas com a auto-confiança (*self-esteem*) e realização pessoal e relações sociais e-familiares. A atividade proporcionou uma discussão generalizada, onde os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a sua expressão e interação oral em LE. A maior parte dos alunos participou ativamente, incentivados pelas questões que foram sendo lançadas para a discussão generalizada, como por exemplo: *By the way, are you familiar with this expression - Hall of Fame?*, ou *“What do the first images convey about the family background of each character?”* (Anexo 19). Numa segunda fase, este tipo de atividade, conduziu a uma reflexão sobre algumas metáforas presentes no vídeo clipe, como por exemplo a utilização da expressão *Hall of Fame* como referência a um tipo de monumento comemorativo nos Estados Unidos onde se podem ver atos relacionados com pessoas famosas que estão conectadas com uma área específica de atividade. Neste caso, a metáfora pretendia sugerir que todos temos potencialidades para nos destacarmos na nossa área de atividade pela excelência dos nossos atos.

O que me parece essencial no uso destas diferentes atividades é que o professor não *“deixe cair”* os níveis de interesse e participação dos seus alunos na discussão à volta do tema escolhido para a aula de LE.

Outra atividade sugerida por Scrivener (2005), que implementei, foi a exploração dos anúncios de televisão dentro da unidade temática *Mass Media*, com uma das turmas de Inglês, do 10º ano. A planificação consistiu, numa primeira fase, no visionamento de um anúncio de televisão sem som, onde se pergunta à turma: *“O que estão neste momento a dizer os intervenientes do anúncio? “*. *“Na tua opinião, qual será mensagem*

principal que pretendem passar? “. Agrupados em pares, os alunos foram desafiados a escrever o hipotético *script* do anúncio. Numa segunda fase, cada par foi convidado a posicionar-se ao lado da imagem projetada na tela para realizar uma atividade de *lip-synch*¹ em frente da turma reproduzindo o texto sobre a mensagem contida no anúncio. Para além de ser uma atividade eficaz para o desenvolvimento da EO, promoveu, simultaneamente a boa disposição no seio do grupo, desinibindo os alunos mais relutantes em participar oralmente.

2.1.2.4 Discussão em pirâmide

Este tipo de atividade comunicativa proposta por Scrivener (2005) consiste numa técnica de organização que funciona particularmente bem com questões colocadas durante a aula à volta de um tema, como por exemplo “Que tipo de jornais conheces?”, “No teu entender, qual é a diferença entre um *tabloid* e um *quality paper*?”

Tive a oportunidade de pôr em prática este tipo de atividade com uma das turmas de Inglês do 10º ano, a propósito da unidade temática *Mass Media* e a aula revelou-se extremamente positiva em termos de interação e expressão oral, uma vez que o tema das *fake news* estava na altura na ordem do dia com a então recente eleição de Donald Trump como candidato à presidência dos Estados Unidos da América. Em termos práticos esta técnica permite que os alunos, numa primeira fase, reflitam individualmente sobre o problema apresentado – neste caso, *fake news*; depois se reunam em pares para troca de opiniões e consensos; numa fase posterior o façam em grupos de quatro ou cinco alunos; e numa fase mais alargada juntam-se dois ou três grupos de quatro elementos com a finalidade da discussão chegar a um grupo mais alargado e com um resultado o mais consensual possível. O objetivo principal desta atividade será dar a oportunidade aos alunos menos habituados a falar que o vão fazendo por fases, primeiro em grupos pequenos e por fim, perante toda a turma, onde os níveis de confiança possam ir aumentando, a par com a possibilidade de ensaiarem, por várias vezes, os seus argumentos. Devo concluir que esta foi uma prática recorrente que me propus para desenvolver a EO e IO, pelos resultados positivos e motivadores alcançados.

¹ Consiste em sincronizar os movimentos dos lábios com som gravado (a falar ou a cantar)

2.2 Fatores condicionantes ao desenvolvimento da expressão e interação oral na aula de Língua Estrangeira

Como já referido anteriormente, poderão existir muitos fatores que condicionam o desenvolvimento da EO na aula de LE, tanto pela parte do professor, como também pela parte do aluno.

Sabemos que por muito bem construídas que sejam as atividades implementadas, nem sempre são bem-sucedidas e que o objetivo de ter todos os alunos a participarem e a interagirem nas aulas de LE, com o mínimo de interferência do professor, nem sempre se torna possível.

Para além disso e ainda segundo Scrivener (2011), quando os alunos se deparam com uma situação de comunicação real, muitas vezes mostram-se incapazes de aplicar a aprendizagem anteriormente feita da LE condicionados por muitos fatores circunstanciais, tais como exposição verbal, timidez ou medo de errar. Trata-se de uma realidade que expõe ao máximo o aluno-falante, uma vez que a produção verbal associa a voz ao corpo, aos aspetos psicológicos e afetivos. Esta forte exposição pode prejudicar a participação e o desempenho do aluno mais introvertido ou até mesmo, menos confiante na sua imagem, questões muito pertinentes na faixa etária dos nossos alunos. Para o Conselho da Europa (2001) a auto-estima é uma imagem positiva que o aluno tem de si mesmo e quando há inibição, esse fator pode contribuir para o fracasso na realização das tarefas propostas em contexto de sala de aula. Por outro lado, e ainda segundo o mesmo documento, a falta de motivação pela parte do aluno, aumenta a probabilidade de fracasso face à tarefa proposta pelo professor, ao passo que se o aluno se encontrar totalmente comprometido, o seu nível de motivação intrínseca poderá fazer com que ele consiga realizar com êxito a atividade exigida pelo professor e até mesmo despertar um interesse concreto na exploração e pesquisa de novas aprendizagens, criando a interdependência com outras atividades. A falta de motivação externa (professor) também pode funcionar como condicionante ao desenvolvimento da EO e IO, ou seja, quando não se verificam quaisquer motivações externas para completar algum exercício, na forma de elogios ou outros incentivos, os alunos podem sentir-se pouco motivados a colaborar e a progredir.

Por sua vez, Baralo (2000) defende que se os interlocutores compartilharem informações e falarem sobre alguma experiência ou conhecimento comum, a eficácia comunicativa será muito maior com menos esforço linguístico. Neste campo, caberá ao professor ter um papel moderador e facilitador na apresentação de atividades/tarefas que proporcionem um ambiente favorável à participação e ao bom desempenho oral dos seus alunos.

Por outro lado, outro dos fatores condicionantes ao desenvolvimento da EO é o recurso frequente à língua materna. Autores como Scrivener (2011) e Harmer (2007) defendem a ideia de que, numa atividade de expressão oral, o uso da língua materna destrói por completo o seu objetivo. No entanto, tudo depende também dos objetivos da tarefa; no caso da iniciação, por exemplo, é aceitável o uso da L1 quando os alunos tentam comunicar as suas ideias na L2, mas apoiando-se pontualmente na L2.

Deste modo, cabe assim ao professor o papel de implementar estratégias para que os alunos utilizem a língua estrangeira neste tipo de atividades e se afastem o mais possível da L1. No entanto, no caso do ensino do Espanhol como LE, o recurso à LM poderá constituir uma estratégia com resultados positivos no desenvolvimento da EO, uma vez que a proximidade entre ambas as línguas poderá ser benéfica na fase inicial da aprendizagem, não só pelas características das duas línguas, como também pela proximidade geográfica de Espanha e Portugal, que permite contínuos contactos interculturais, tão importantes na aquisição de uma LE. Segundo o que defende Sanz (2009), a proximidade e a semelhança contribuem para uma compreensão inicial mais rápida e ilusória que pode desinibir o aluno na etapa inicial, colocando-o como falso iniciante. De facto, a interferência da LM na aprendizagem da LE pode ser tanto um fator facilitador como condicionante em relação àqueles que não apresentem qualquer proximidade com a língua alvo. Porém, quando o nível de complexidade aumenta, a tendência é a de cometer erros que podem fossilizar, uma vez que a aquisição de aprendizagem é feita de uma forma deficiente. Nestes casos, verifica-se que a proximidade entre a LM e LE (Espanhol) origina interferências provocadas pelos falsos amigos onde a semelhança linguística leva os alunos a cometerem alguns erros lexicais e/ou sintáticos, bem como algumas questões socioculturais que poderão ser objeto de aquisição insuficiente da L2.

Por outro lado, é por demais sabido que o número excessivo de alunos por turma condiciona a tentativa de incrementar o desenvolvimento da expressão e interação oral

nas aulas de LE. No sistema de ensino português, uma turma de LE que não inclua alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) possui cerca de 30 alunos. Os alunos mais fracos tendencialmente esconder-se-ão atrás dos que possuem mais destrezas linguísticas e isso faz com que a participação oral não seja regular no grupo; o mesmo poderá acontecer com os mais tímidos que não são necessariamente os mais fracos. Assim sendo, estas situações podem reduzir substancialmente o tempo que cada aluno tem para falar em LE na sala de aula.

Em consequência, muitos professores optam por lecionar aulas menos centradas numa abordagem comunicativa, mais centradas no professor e maioritariamente baseadas em tarefas individuais, evitando a agitação e barulho associados às tarefas de interação aluno-aluno, como trabalho de pares ou trabalhos de grupo. Apesar de nem sempre estarem reunidas todas as condições ideais ao desenvolvimento da EO numa sala de aula, é perfeitamente possível fomentar as condições propícias para que se possa implementar determinadas estratégias.

Capítulo III- Metodologia de investigação - Investigação-ação

Relativamente ao enquadramento metodológico, proponho-me seguir os pressupostos da investigação-ação de acordo com Nunan:

Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of those practices and the situations in which the practices are carried out (2006:162).

Desta forma, passo a enunciar as etapas orientadoras, segundo Nunan (2006), inerentes ao meu projeto de investigação-ação:

- Identificação do problema;
- Investigações preliminares através da observação focalizada de aulas (grelhas de observação);
- Formulação do objeto de estudo;
- Plano de intervenção através das estratégias adotadas;
- Iniciação das estratégias propriamente ditas no contexto de sala de aula;

- Observação dos resultados;
- Conclusões finais e iniciação de práticas de ensino melhorada;

Foi ainda minha intenção colocar algumas questões muito diretas e sucintas aos alunos nas aulas da PES para recolha e tratamento de alguns dados sobre interação com as LE em questão, Inglês ou Espanhol. O objetivo deste tipo de inquérito é, por um lado, contribuir mais facilmente para uma reflexão do professor sobre o seu trabalho e por outro, contribuir para a implementação de estratégias focadas no desenvolvimento da expressão e interação oral dos alunos, pois o professor adquire uma maior consciência das realidades e das experiências em sala de aula. Para concluir, passo a apresentar os objetivos desta investigação-ação:

- Minimizar a incapacidade em comunicar de uma forma fluente na LE em contexto de sala de aula.
- Fundamentar o uso de estratégias inovadoras para o desenvolvimento da expressão e interação oral nas aulas de LE.
- Promover estratégias adequadas a diferentes padrões de interação: professor-aluno; aluno-aluno.
- Desenvolver e explorar materiais relacionados com as estratégias de comunicação da expressão e interação oral nas aulas de LE.
- Refletir sobre os mecanismos usados (estratégias) para resolver problemas de comunicação.
- Comunicar e recolher intenções, opiniões e informações aos alunos no âmbito do registo oral.
- Proceder à recolha e análise sistemática dos dados relacionados com a PES.

Capítulo IV: Contextualização Escolar

4.1 - Caracterização da Escola Secundária Romeu Correia no Feijó

O presente projeto do tipo investigação-ação decorreu no Agrupamento de Escolas Romeu Correia, situado na Freguesia do Laranjeiro-Feijó, concelho de Almada. Este agrupamento foi criado no ano de 2010 e é composto por quatro escolas básicas e uma escola secundária, que é a sede do agrupamento. O agrupamento de Escolas Romeu Correia é ainda uma referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

Embora a PES tenha decorrido maioritariamente na sede do agrupamento, foram também observadas e lecionadas algumas aulas na Escola Básica da Alembrança, nomeadamente no que se refere à disciplina de Espanhol.

No seu programa educativo, o agrupamento defende como visão preparar com sucesso as crianças e alunos que frequentam as suas escolas e jardins-de-infância, formar uma cultura de exigência e rigor nas aprendizagens académicas e integrar os alunos com origem familiar não portuguesa, apoiando o seu processo de aprendizagem.

Os valores defendidos pelo agrupamento apelam ao respeito pelo outro, pelas suas atitudes, comportamento e promoção da solidariedade, respeito pelas diferenças físicas, culturais e religiosas, onde todos se sintam integrados e não discriminados. A vertente da solidariedade, área de intervenção estruturante do projeto educativo, é de forma relevante dinamizada por diversos projetos sociais, através de ações como a entrega de cabazes de Natal a famílias carenciadas e a prestação de apoios concretos a alunos. A educação para a saúde representa outro dos campos estratégicos amplamente desenvolvidos neste agrupamento.

A Escola Secundária Romeu Correia foi totalmente reestruturada em 2008 ao abrigo do projeto “Nova Escola”, do Ministério da Educação, e oferece um espaço muito amplo exterior, com campos de jogos e espaços de lazer abrigados, para os períodos de descanso dos alunos. As instalações interiores são compostas por dois edifícios modernos e acolhedores, com excelentes condições quer para os alunos, como para a restante comunidade educativa. Os blocos são constituídos por 23 salas de aula equipadas com computador, acesso à Internet e quadro projetor, 10 salas específicas (laboratórios e Educação Visual), uma sala de professores, um auditório, duas salas de reuniões para pequenos grupos, biblioteca, reprografia, papelaria, sala de informática, refeitório e bar dos alunos. A escola dispõe ainda de um pavilhão desportivo.

A Escola Básica da Alembrança situa-se em frente à Biblioteca Municipal José Saramago, na Quinta da Alembrança, mesmo ao lado da Escola Secundária Romeu Correia. Apesar de ter uma entrada principal, frente à estrada, as duas escolas estão ligadas por uma vedação comum aberta e que permite aos alunos acederem livremente aos serviços de ambas as escolas.

Apesar de pertencerem ao mesmo agrupamento e da ligação direta entre os dois recintos, há uma diferença notória ao passar do espaço da Romeu Correia para a Alembrança. A Escola Básica da Alembrança é composta por três pavilhões educativos e um pavilhão desportivo. As instalações desta escola são antigas e estão bastante degradadas no seu interior. A escola tem 57 salas para o 2º e 3º ciclos, uma biblioteca, um refeitório, uma sala polivalente, uma sala de informática e um centro de recursos.

As condições das salas de aula não são as melhores, o espaço é pequeno, a luminosidade é deficiente, os estores nas janelas ou estão danificados ou são completamente inadequados à projeção de filmes ou outros recursos áudio. O ambiente é frio e desconfortável no inverno e tem pouca ventilação nos dias mais quentes. Regista-se mesmo a necessidade, na grande maioria das vezes, de as aulas decorrerem com a porta aberta para que se faça alguma ventilação nas salas, o que por outro lado origina a distração da maioria dos alunos com as atividades nos espaços exteriores. Todas as salas têm computador, embora nem todas possuam quadros interativos ou projetores. Muitas vezes a posição da tela de projeção na parede revela-se completamente inadequada à utilização dos recursos audiovisuais.

Os quadros são maioritariamente de ardósia. Existem pequenos quadros brancos, mas pelo tamanho reduzido e localização pouco evidenciada nas salas, não se tornam muito práticos ou uteis, estando muitos deles posicionados na retaguarda dos alunos. Há sinais evidentes de degradação nas portas e paredes e muitos dos bancos ou cadeiras estão quebrados.

Apesar dos aspetos negativos assinalados, especialmente relacionadas com a segunda escola, posso testemunhar, pela convivência com o ambiente escolar, corpo docente e restante pessoal, que tanto a Escola Romeu Correia como a Escola Básica da Alembrança, são escolas multiculturais e inclusivas, cujo Projeto Educativo se centra na preocupação em dotar os alunos de conhecimentos e ferramentas para a sua vida futura, criando um impacto positivo nas suas aprendizagens e percursos escolares.

4.2 - Caracterização das turmas de Inglês

No âmbito da PES, tive a oportunidade de acompanhar, ao longo de várias semanas, duas turmas de 10º ano de escolaridade. Apesar de a maioria das aulas práticas terem sido lecionadas à turma do 10º A1, a turma do B1, foi também alvo de observação e práticas, o que me permitiu estabelecer comparações e refletir sobre o modo como o mesmo plano de aula e respetivas atividades e conteúdos puderam obter diferentes resultados e reações.

4.2.1 – A turma de 10º A1

Esta turma é constituída por 30 elementos, 16 elementos do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa à exceção de 1 de nacionalidade moldava. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

Numa primeira fase de observação de aulas foi possível identificar a sua heterogeneidade a nível de aquisição de conhecimentos. A turma mostrou-se logo de início pouco afável e pouco recetiva às propostas de ensino e avaliação da professora orientadora de estágio, queixando-se, na sua maioria, de não conseguirem acompanhar o ritmo das aulas, nomeadamente no que se refere à expressão oral. Penso que esta dificuldade se deveu ao facto de os alunos estarem mais habituados a atividades com recurso ao manual ou centradas na própria professora. Por outro lado, alguns alunos tinham sérias dificuldades em cumprir prazos de entrega de trabalhos, o que acabou por comprometer as suas avaliações. De notar que a professora orientadora de estágio se esforçava por implementar pedagogias diferenciadas e individualizadas, com atividades de aprendizagem diversificadas contemplando os diversos parâmetros de avaliação. No que diz respeito à competência comunicativa, somente 3 ou 4 alunos participavam na aula de uma forma espontânea, com destaque para o aluno de nacionalidade moldava que revelava uma competência comunicativa muito acima da média, talvez pelo facto de utilizar a L2 como uma ferramenta diária *online* e no contexto familiar. Porém, devo dizer que mesmo aqueles alunos com competência comunicativa acima da média, não o faziam espontaneamente, participando apenas quando solicitados diretamente pela professora. A maioria dos alunos demonstrava uma relutância permanente nessa

dinâmica com intervenções muito sucintas, independentemente das temáticas apresentadas. Um dos alunos era considerado aluno com necessidades educativas especiais (NEE), revelando enorme dificuldade em acompanhar os conteúdos apresentados, apar com um desinteresse permanente face às matérias estudadas. Este aluno foi inclusive alvo de testes individualizados no sentido de verificar se a adequação de conteúdos poderia ajudar na melhoria dos resultados.

Outro aspeto a considerar e que foi alvo de observação foi a quase inexistente interação entre pares; a turma revelou sempre falta de atitudes solidárias para com alguns elementos menos capazes e mesmo quando solicitados a trabalhar em grupo, os alunos com mais competências mostravam-se quase sempre muito relutantes em ajudar aqueles com competências linguísticas mais fracas. De facto, não havia espírito de grupo; cada aluno trabalhava individualmente para os seus objetivos escolares sem demonstrar empatia ou preocupação em apoiar os mais fracos. Por outro lado, a postura face ao erro ou dificuldades por parte dos colegas era frequentemente alvo de risadas dissimuladas o que dava origem a um mau ambiente na turma. De destacar que esta postura não facilitou a implementação das atividades planificadas sobre o tema do relatório em curso.

4.2.2 A turma de 10º B1

Esta turma é constituída por 30 elementos, 18 elementos do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Apenas um dos alunos se encontrava a repetir o 10º ano. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

A orientadora de estágio Dra. Luz Baião era, à altura do estágio, a diretora de turma, o que me permitiu acompanhar o processo de gestão administrativa e ajudar em algumas questões inerentes ao cargo, como verificação do número de faltas permitido ou comunicação aos EE.

Numa primeira fase de observação de aulas foi possível reconhecer a atitude muito positiva da turma face à aprendizagem na disciplina de Inglês, de onde se pode concluir um bom nível coletivo de aquisição de conhecimentos. Em contraste com a turma anterior, muitos alunos participavam de uma forma espontânea e voluntária, sendo, por vezes, necessário à professora gerir o tempo das intervenções orais e a

espontaneidade das respostas. A grande maioria dos alunos demonstrava um interesse elevado nas matérias apresentadas e uma boa competência comunicativa. No entanto, ainda assim, alguns alunos só participavam quando solicitados diretamente pela professora.

Quanto às atitudes de empatia e solidariedade, esta turma revelou sempre um notório espírito de ajuda, facilitando o trabalho de grupo entre pares, registando-se uma empatia permanente com os alunos com menos competências linguísticas. Durante o período de observação de aulas foi possível constatar que os alunos na sua maioria realizavam as tarefas e participavam ativamente nas atividades da aula, num ambiente de coesão e harmonia.

4.2.3 A turma de 11º B1

Esta turma é constituída por 24 elementos, 9 elementos do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

Apesar de a maioria das aulas de PES ter sido dada às turmas de 10º ano, tive a oportunidade de leccionar 3 aulas a uma turma de 11º. A média das idades da turma era de 16 anos. Todos os elementos da turma estavam inscritos na disciplina de Inglês.

Esta experiência foi muito enriquecedora, uma vez que me deu a oportunidade de trabalhar com um grupo mais homogéneo e com mais maturidade para discutir os diversos conteúdos programáticos e, sobretudo, com sentido de responsabilidade e muito focados nos problemas da atualidade. Com esta turma tive oportunidade de expandir temas ligados ao Ambiente e Aquecimento Global, Pegadas Ambientais e Superpopulação e Clonagem, implementando estratégias diversificadas para o desenvolvimento da expressão e interação oral no âmbito da presente investigação.

Esta turma de 11º ano foi, desde o início, uma turma muito participativa e muito receptiva à entrada de uma nova docente em aula. É disso testemunho algum *feedback* enviado pelos alunos após as aulas lecionadas. A nível da aquisição de conhecimentos era uma turma com resultados muito positivos e com competências comunicativas bem estruturadas. Não é alheio o facto de todos eles já terem sido alunos da professora orientadora de estágio no ano anterior, todos responsáveis, motivados e com hábitos de trabalho enraizados, o que permitiu, como referido anteriormente, a implementação

de atividades interessantes e com grande enfoque no desenvolvimento da expressão e interação oral.

4.3 Caracterização das turmas de Espanhol

No âmbito da PES, tive a oportunidade de acompanhar ao longo de várias semanas duas turmas de 7º e 9º ano de escolaridade na disciplina de Espanhol. Apesar de a maioria das aulas práticas terem sido lecionadas à turma do 7º A, a turma do 9º G foi também alvo de observação e práticas, facto que me permitiu estabelecer comparações e refletir sobre o modo como se processa a aprendizagem da L2 em diferentes grupos etários e como se poderá contribuir para o desenvolvimento da expressão e interação oral na aprendizagem do Espanhol, uma vez que sendo uma língua mais próxima da LM, é também menos utilizada pelos alunos na sua vivência como adolescentes.

4.3.1 A turma de 7º A

Esta turma é constituída por 21 elementos, sendo que 15 são do sexo feminino e 6 do masculino. Todos os alunos estavam inscritos pela primeira vez na disciplina. Uma das alunas não frequentava a disciplina de Espanhol, uma vez que beneficiava de adequações curriculares específicas individuais e acompanhava a disciplina da partir de casa, no regime de videoconferência. A média de idades é de 12 anos, sendo que 4 alunos tinham no início do ano letivo 11 anos e 2 tinham 13.

Esta turma era na sua maioria muito pouco interessada nos conteúdos programáticos da disciplina de Espanhol e no trabalho realizado em sala de aula, à exceção de 2 ou 3 alunas que participavam ativamente em todas as atividades. Esta turma também se destaca pelo facto de todos os elementos se distraírem com muita frequência e estarem constantemente em conversas paralelas sem autorização da professora, perturbando constantemente o decorrer das atividades na aula. A professora estava constantemente a advertir os alunos e o seu trabalho era dificultado pelo ruído e falta de concentração dos alunos. De uma maneira geral, os alunos não mostravam maturidade face ao modelo de comportamento dentro da sala de aula, chegando a levantar-se e a sair da sala sem autorização da professora. Para além disso,

alguns alunos envolveram-se por diversas vezes em discussões alheias à aula, facto que forçava a docente a ter que proceder constantemente à mudança de lugares.

Durante o período de observação e práticas a própria natureza da turma dificultou o foco do meu relatório, no entanto, consegui implementar algumas atividades que mereceram alguma dedicação pela parte dos alunos e até um empenho inesperado dado o perfil da turma, nomeadamente em trabalhos de grupo e exposições orais.

4.3.2 - A turma de 9º G

Esta turma é constituída por 24 elementos, sendo que 11 são do sexo feminino e 13 são do masculino. No entanto, um dos elementos do sexo masculino não frequenta a turma por ser considerado aluno necessitado de CEI. Do total de elementos da turma, dois alunos têm necessidades educativas especiais e 3 estão a repetir o 9º ano. A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, havendo dois alunos estrangeiros; um de nacionalidade brasileira e outro de nacionalidade venezuelana. A média de idades é de 15 anos.

Apesar de ser uma turma relativamente pequena, foram identificadas desde as primeiras aulas observadas situações de notória indisciplina, como se explanará nas reflexões sobre o período de observação. A turma era muito agitada e apresentava mesmo sinais evidentes de desrespeito pela figura do professor.

Esta turma destacou-se pela sua heterogeneidade no que respeita a aquisição de conhecimentos. Apesar de alguns alunos revelarem ter adquirido os conhecimentos dos anos anteriores, a maioria apresentava dificuldades e um desinteresse acentuado por todo o processo de aprendizagem da L2. Os alunos distraíam-se frequentemente em conversas paralelas, em atividades fora do âmbito da disciplina, exibindo e utilizando despudoradamente o telemóvel e outras situações totalmente inadequadas para uma sala de aula, como por exemplo ouvir música com fones, e até mesmo comer.

De salientar que no período de observação desta turma deparei-me constantemente com sérias dúvidas sobre como poderia numa fase de ação propriamente dita, não só colmatar as dificuldades identificadas, mas sobretudo que tipo de atividades poderia implementar para o desenvolvimento da sua EO e IO, no sentido de cativar um grupo tão desinteressado e, sobretudo, indisciplinado. Devo dizer

que todas estas preocupações foram participadas durante a PES tanto à professora orientadora de estágio na escola, como à orientadora de estágio na FCSH.

Capítulo V – Investigação-Ação

5.1 A fase de observação/diagnóstico – Turmas de Inglês e turmas de Espanhol

A primeira fase da investigação-ação corresponde à fase de observação das aulas relativas às turmas de Inglês e Espanhol lecionadas pelas respetivas orientadoras de estágio e ocorreu durante o mês de setembro de 2016 até ao final do primeiro período letivo. No entanto, ainda durante esta primeira fase, tive a oportunidade de planificar e implementar a minha primeira intervenção com uma turma de 10º ano de Inglês e uma turma de 7º ano de Espanhol.

Considero muito importante esta primeira fase da investigação para o conhecimento dos alunos, o uso que fazem da LE em contexto de sala de aula e as suas competências comunicativas, bem como para o conhecimento da metodologia e linhas de orientação adotadas pelas orientadoras de estágio/professoras titulares face aos conteúdos programáticos. Organizei logo no início de setembro algumas grelhas de observação para cada uma das turmas para aferir comportamento/atitude, participação oral, interesse e interação que passará a constar nos anexos 1 a 4. Por outro lado, esta primeira fase de investigação constituiu um incentivo prático para a planificação das aulas no período letivo seguinte, na procura e seleção de estratégias eficazes no sentido de dar resposta à questão que me propus trabalhar neste relatório – ‘quais as estratégias mais eficazes para o desenvolvimento da expressão e interação oral na aula de LE’.

Ainda nesta primeira fase da investigação-ação foi-me possível colocar aos alunos algumas questões iniciais que considerei pertinentes para aferir a interação com a LE e a sua eficácia comunicativa a nível da expressão e interação oral dentro de cada domínio de referência estudado.

5.1.1 Análise e reflexão de alguns dados recolhidos – Turmas de Inglês

Devo salientar que nem todas as perguntas colocadas aos alunos durante a fase de investigação-ação foram objeto de análise e reflexão; foram somente escolhidas as que se relacionam diretamente com a temática deste relatório. Assim sendo, as questões que se seguem referem-se à participação dos alunos nas aulas de inglês. As perguntas foram colocadas às 2 turmas de inglês do 10º ano e servem para evidenciar as diferenças a nível da expressão oral, motivação e padrão de interação, Professor-aluno e Aluno-aluno. Através da análise dos dados, pude concluir que no caso da turma do 10º A1 a participação espontânea nas aulas de inglês era bastante reduzida e somente 3 de um universo de 30 alunos participavam espontaneamente e somente 8 o faziam quando solicitados pela professora; no entanto conclui de igual modo que o número de participações aumentava sempre que a atividade era considerada estimulante e motivadora. Por outro lado, sobre a mesma pergunta colocada ao 10º B1 pode-se concluir que o nível de participação espontânea é francamente superior, conforme se pode ver nos gráficos de análise que apresento.



Assim sendo, a pergunta seguinte pretendia identificar as atividades preferidas nas aulas de Inglês, e que contribuiriam para o desenvolvimento da sua expressão e interação

oral. Para o efeito distribui um pequeno inquérito, que pode ser consultado no anexo 6 com várias atividades que os alunos classificavam por ordem de preferência, segundo a seguinte escala: 0 – nunca; 1 – às vezes; 2 – muitas vezes e 3 – sempre. Pela análise das respostas em ambas as turmas, relativamente à IO e EO, pude concluir que preferiam os debates em grupo para discussão de temas relacionados com a sua faixa etária - *Teenage World* e dramatizações.



5.1.2 Análise e reflexão sobre os dados recolhidos – Turmas de Espanhol

Devo salientar que a fase de observação relativamente às duas turmas de Espanhol e, especialmente, com a turma do 9º G, não se revelou tão conclusiva para o tema do presente relatório, uma vez que se observaram casos e situações expressas de indisciplina face à figura do professor e faltou foco nas matérias estudadas. Os alunos mostravam-se quase sempre arredados dos temas apresentados pela professora titular, desrespeitando frequentemente a sua presença. Por outro lado, à exceção de dois ou três alunos, em particular o aluno de nacionalidade venezuelana, os alunos não faziam uso da língua-alvo, expressando-se sempre na LM e adotando até atitudes de desrespeito para com a LE, utilizando vocabulário depreciativo e impróprio num contexto de sala de aula. Todos estes fatores inerentes à caracterização desta turma impossibilitaram-me de implementar as melhores estratégias para o desenvolvimento da expressão e interação oral.

Como já referido anteriormente, a natureza das turmas observadas a Espanhol era completamente diferente das turmas de Inglês. Por um lado, os alunos eram mais imaturos e menos focados nos conteúdos programáticos; por outro, o fator indisciplina na sala de aula, especialmente com a turma do 9º G, revelou-se problemática. Não

obstante, as mesmas questões foram colocadas às duas turmas de Espanhol, 7º A e 9º G.

- 1 – Gostas de participar nas aulas de Espanhol?
- 2 – Quais as atividades que mais te motivam nas aulas de Espanhol?

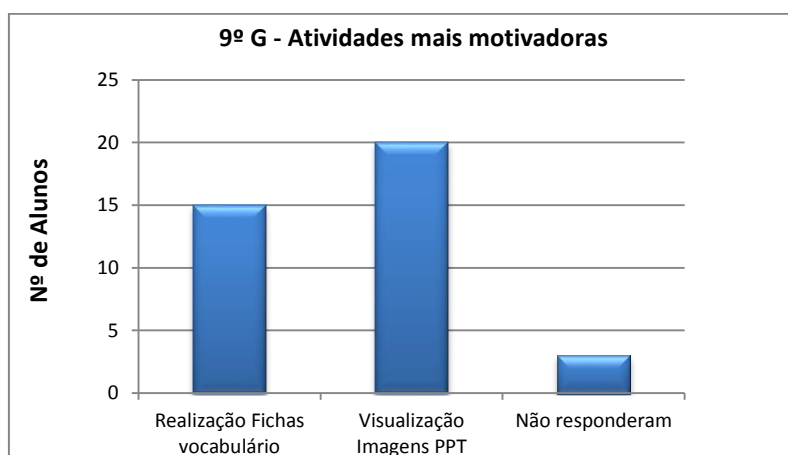


Como se pode observar o nível de participação oral da turma revelou-se positivo, embora muitas vezes desorganizada e com recurso à LM, permitindo perceber que através da implementação de atividades motivadoras poderia contribuir para o sucesso das aprendizagens e promover a sua expressão e interação oral na LE. Apesar da turma parecer, numa primeira fase de observação, muito agitada e por vezes até indisciplinada, mostrou-se sempre muito recetiva ao trabalho realizado em sala de aula e a todas as atividades apresentadas por mim como proposta de trabalho. De salientar que os elementos femininos foram os que melhor interagiram comigo.

Por sua vez, resultados completamente diferentes foram apurados com a turma do 9º G quando lhes foi colocada a mesma questão; os alunos mostraram-se quase sempre alheios às matérias apresentadas pela professora titular, e só 2 ou 3 alunos participavam ativamente na aula, num universo de 24. O fator 'atividade motivadora' não se revelou decisivo no aumento da expressão e interação oral dos alunos face nas aulas de LE, o que face à natureza da turma, não me pareceu surpreendente.



Relativamente à segunda questão os resultados foram também muito díspares com um pormenor curioso relativamente à turma do 7º A, que passarei a explicar depois da apresentação dos gráficos.



Perante a análise dos resultados à segunda questão colocada às duas turmas, pude concluir que a turma do 7ºA participava ativamente e com empenho se a atividade incluísse recursos audiovisuais, nomeadamente filmes que mostrassem atores e atrizes da mesma faixa etária, vivenciando problemas da adolescência, nomeadamente com

foco social. Por outro lado, as atividades de dramatização foram sempre muito bem recebidas.

No que diz respeito às atividades mais motivadoras para a turma de 9º G, verifiquei que atividades de realização de fichas de vocabulário suscitavam algum interesse no seio da turma, proporcionando alguma produção oral, bem como a visualização de imagens que produzissem de igual modo alguma interação entre os pares, devido à troca de ideias e comentários.

Com base no que foi exposto anteriormente, não poderei afirmar que a tipologia de atividades implementada, tanto com as turmas de Inglês como de Espanhol, contribuiu diretamente para o desenvolvimento dos seus níveis de expressão e interação oral, contudo, é possível afirmar que a maior parte dos alunos interagiam sempre que eram solicitados a trabalhar na dinâmica de pares, independentemente de se tratar de tarefas de partilha de informação ou não. Por outro lado, é possível afirmar que os alunos se sentiam mais responsáveis e motivados quando tinham uma tarefa para concluir, independentemente das dificuldades que pudessem enfrentar com a língua alvo.

5.2 A aula de diagnóstico de Inglês 10º A1

Esta aula decorreu sob o domínio de referência *Teenage World*, referente ao subdomínio *Teens'worries*. O tema escolhido para a aula era bastante motivador para o desenvolvimento da expressão e a interação oral. Os materiais escolhidos, uma canção e ficha de trabalho com preenchimento de espaços, mostraram-se adequados porque se abordava a questão das diferenças sociais e a partir daí desenvolveu-se um debate sobre o impacto que essas diferenças têm, ou não, entre pares.

O recurso áudio escolhido, uma canção de um grupo musical muito conhecido entre os jovens de hoje, Lukas Graham - *Mama said*, proporcionou um momento 'alto' na aula, criando um ambiente descontraído, mas envolvente, onde os alunos sentiram necessidade de intervir ativamente na discussão do tema da canção. Deste modo, o objetivo desta atividade era aumentar a motivação dos alunos para falarem do contexto social da canção e simultaneamente trazer para o debate a realidade de cada um deles. Desta forma, pude concluir que os objetivos comunicativos foram alcançados usando a interação social como recurso. Por outro lado, o tom adotado era de conversação

normal 'casual', o que facilitou o fluir da conversação. Para concluir, esta aula de diagnóstico incluiu prática de uma componente gramatical, revisão do modo imperativo visando a interacção oral entre os alunos, fomentando o diálogo sobre um tema de âmbito familiar seio da turma.

Make a short list of things your mother/father tells you to do and not to do and discuss it in pairs!, (Anexo 8)

5.3 A aula de diagnóstico de Espanhol 9º G

Esta aula de diagnóstico (Anexo 9) ocorreu já no segundo período letivo, e visou abordar o domínio de referência *Vida Activa*, conversando sobre profissões, relacionando-as com a sua descrição, ao mesmo tempo que se apresentavam significados para consolidar vocabulário. Outro dos objetivos pretendidos foi falar de profissões como forma de cumprir sonhos, motivando os alunos para as suas futuras aspirações no que diz respeito aos objetivos a alcançar findo o percurso escolar.

O tema tinha como objetivo promover o diálogo entre os pares, seguindo a proposta do manual adotado. (*Pasa Palabra*, p. 73)

- *¿Cuáles de las siguientes profesiones te gustaría ejercer en el futuro y cuáles no?*
- *¿Qué área piensas escoger al final del 9º curso?*
- *¿De qué forma tu profesión te podrá ayudar a cumplir tus sueños?*

Numa segunda fase da aula, convidei os alunos a visionarem um *videoclip* dentro da mesma temática, designado *Hecho con tus sueños*², de Efecto Pasillo, com interpretação da cantora Leire, ganhadora de uma das edições do programa *X-Factor* espanhol.

O objetivo desta atividade foi testar a destreza auditiva dos alunos no sentido de serem capazes de identificar frases sinónimas ao texto da canção.

Como apreciação global desta aula de diagnóstico, devo dizer que a turma não se envolveu no diálogo proposto e muitos dos alunos expressaram-se exclusivamente na LM para dar a sua opinião sobre o tema. No que diz respeito à canção propriamente dita, a atividade não foi completamente bem-sucedida devido a falhas nos recursos tecnológicos disponíveis na sala (sistema de projeção de som e imagem deficientes).

² (<https://www.youtube.com/watch?v=tIYY8tCQk3c>).

5.4 A prática letiva na disciplina de Inglês

As primeiras aulas de 90' lecionadas nas duas turmas de 10º ano na disciplina de Inglês, sob a orientação da Dr.ª Luz Baião, realizaram-se no início do segundo período e após a fase de observação e aula de diagnóstico, conforme já referido anteriormente. Por sua vez, foram também lecionadas algumas aulas com a turma de 11ºB1 no início do 3º período letivo.

5.4.1 Aulas lecionadas ao 10º A1

Primeira aula (Anexo 11) - O primeiro domínio de referência estudado foi *Teenage World*, com o sub-tema *Young people today – (Expressing likes, dislikes and indifference. What do teens really think about today's trends and styles?)*. Procurei seguir a mesma linha de conduta implementada na aula de diagnóstico - trazer para a discussão temas motivadores e próximos da faixa etária da turma, temas esses suscetíveis de gerar uma maior intervenção e participação oral dos meus alunos no sentido de desenvolver a sua expressão e interação oral nas aulas de LE. Logo de seguida, desafiei os alunos a observarem por uns momentos uma imagem projetada na tela (Anexo 2) exibindo estilos de vida alternativos na adolescência e utilizarem para o efeito expressões que de alguma forma expressassem os gostos relativamente ao que se lhes foi proposto observar. Alguns alunos responderam prontamente: *That one I like..., I prefer the one on the left ... or I don't like...*, no entanto a diversidade de expressões utilizadas revelou-se muito limitada e repetitiva. No sentido de expandir e enriquecer o vocabulário elaborei uma ficha de *Expressions of Likes_Dislikes and Indifference* (Anexo 13) que foi distribuída pelos alunos. Devo concluir que este tipo de *input* mostrou-se útil e a maior parte dos alunos acolheu muito positivamente esta atividade. De seguida, e depois de dados alguns minutos numa atividade de *brainstorming* onde os alunos tiveram oportunidade de trocar ideias, levantar dúvidas, debater entre os pares o que cada um pensava de cada estilo e atitude apresentados na imagem, foi utilizado o quadro branco em forma de associograma para sistematizar e consolidar conhecimentos. Alguns elementos foram convidados a preencher tópicos com definições sobre cada estilo e atitude, como se pode ver pelo Anexo 14, tornando

esta atividade muito motivadora à participação e interação entre pares, registando-se uma partilha de conhecimentos muito proveitosa para o grupo.

A aula prosseguiu com a realização de outras atividades relacionadas desta vez com outras competências fora das linhas orientadoras deste relatório, daí ter sido aqui dispensada a sua apresentação.

Em conclusão, poder-se-á concluir que as atividades que visam o desenvolvimento da expressão e interação oral devem ser construídas a partir de temas motivadores e próximos da faixa etária alvo em que os alunos possam, por um lado, praticar de uma forma natural e espontânea a sua fluência na LE, sem planejarem previamente o seu discurso oral e mostrando-se o mais confiantes possíveis. Se os alunos conseguirem ter um discurso consistente durante alguns minutos, isso é um sinal de fluência na LE. Por outro lado, pretende-se que os alunos usem a LE de uma forma funcional, recorrendo ao uso de determinadas frases usadas para determinados propósitos como expressar gostos, preferências ou desgostos, como na situação acima referenciada. Por último, as atividades implementadas nesta aula também visam a assimilação de a linguagem apropriada na escolha de estruturas gramaticais, lexicais e/ou socioculturais.

Segunda aula (Anexo 15) - Ainda dentro do mesmo domínio de referência *Teenage World*, mas desta vez com outro sub-tema - *Young people and the future*, foi lecionada uma outra aula onde se procurou debater e fazer uso da LE, durante um determinado tempo, para falar sobre as aspirações e expetativas destes jovens face ao seu futuro académico e/ou profissional. Devo dizer que a escolha do tema a ser trabalhado com esta turma foi inteiramente da minha responsabilidade, pois tratando-se de uma turma assumidamente pouco comunicativa, esperava-se que o debate sobre temas diretamente relacionados com a problemática da sua adolescência pudesse ‘espicaçar’ a sua espontaneidade, empenho em comunicar e interação de grupo. De facto, apesar dos níveis de participação sempre muito baixos e só 3 ou 4 elementos, num universo de 30 é que comunicavam, esta aula começou com intervenções muito positivas sobre como atingir os objetivos futuros, quais os passos a dar ou que alternativas e caminhos a considerar – *Going to University or Getting a job?*. Para promover a discussão e diálogo entre os pares, decidi apresentar uma série de *slides* com algumas questões pertinentes a debater. (Anexo 16 *Slides* 1 a 5). Nesta aula em

particular, os alunos mostraram-se um pouco mais ativos e participativos que o costume, talvez porque o tema lhes era mais ‘chegado’, devido à fase de escolaridade em que se encontravam. No entanto, apesar de se mostrarem mais dispostos a participar, não foram capazes de o fazer de uma forma fluente e consistente. O título do slide # 3 – *What is a gap year?* foi visualizado para aferir se a expressão lhes era familiar e o que poderiam dizer sobre isso. À medida que alguns comentários foram surgindo, tentei valorizá-los na totalidade, destacando-os no quadro branco. Seguidamente pedi que se agrupassem em pares e tentassem com cada um dos resultados individuais, escrever uma definição em conjunto com o seu par. Numa 3ª fase os resultados dos pares foram partilhados e escritos no quadro e só então o respetivo *slide* foi mostrado na totalidade para consolidar toda a informação sobre a expressão *Gap Year*, ao mesmo tempo que se aproveitou a oportunidade para trabalhar algum vocabulário desconhecido.

Seguidamente propus uma atividade de interação com alguns elementos a realizarem entrevistas aos colegas com a seguinte proposta de questão: *What is your opinion about taking a gap year?; What are the main advantages and disadvantages?.* Os resultados seriam avaliados passados alguns minutos, partilhados por todos e escritos no quadro. De salientar que esta minha atitude de escrever todos os comentários da turma no quadro, foi um dos muitos conselhos úteis dados pela orientadora de Inglês, Drª Luz Baião, no sentido de se valorizar constantemente as contribuições dadas pelas alunas e alunos, reforçando a sua confiança e auto-estima para participarem cada vez mais nas aulas de LE. Por outro lado, possibilitar a oportunidade de partilha de todas as respostas disponíveis no quadro, tanto as supostamente favoráveis ou desfavoráveis ao tema em debate, é uma forma de fomentar o respeito pela diferença de opinião, principalmente no seio de um grupo tão pouco coeso e solidário, como já referido anteriormente. Por outro lado, os *slides* # 4 e 5 abriram caminho à possibilidade de falarem sobre as vantagens e desvantagens da experiência de *Gap Year*, aproveitando a oportunidade para fazer um pouco o papel de advogado do diabo, lançando para o grupo a seguinte afirmação: *There are no disadvantages from taking a Gap Year.* Este foi, aliás um dos momentos mais participativos na aula, com os alunos discutindo as vantagens e desvantagens deste tipo de escolha.

A aula foi ocupada até ao final com a leitura de um texto *An African experience*, sobre uma experiência pessoal muito gratificante de *Gap Year*. Com este *input* de texto escrito, foi introduzido em simultâneo um conteúdo gramatical - *Phrasal Verbs*, uma vez que o texto continha alguns exemplos deste tipo cujo significado foi explicado e testado através de uma ficha prática. (Anexo 18)

5.4.2 Aulas lecionadas ao 10º B1

Primeira aula (Anexo 19) - O domínio de referência trabalhado com esta turma foi de igual modo o *Teenage World*, exatamente para poder aferir as diferenças comunicativas entre os dois tipos de público, já posto em evidência aquando da caracterização das turmas de Inglês de 10º ano. De salientar que esta turma estava, até este momento, habituada a trabalhar com a outra colega de estágio, e foi por isso também muito desafiante observar como os alunos aceitavam a presença de outra professora com diferentes dinâmicas de sala de aula.

De facto, devo dizer que esta turma de 10ºB1 respondeu à minha presença de uma forma muito calorosa e participativa, também devido ao rácio de participação mais elevado relativamente à turma anterior e à coesão do próprio grupo. De salientar que esta aula serviu também para provar que o desenvolvimento da expressão e interação oral nas aulas de LE está fortemente relacionado com a tipologia das atividades implementadas. Nesta aula, fiz uso da música e do vídeo para abordar questões suscetíveis de gerar debate e discussão, tais como noções de *'self-esteem'*, *'recognition'* e *'different parental background'*. O vídeo-clip *Hall of Fame* do grupo musical *The Script*, fomentou um ambiente bastante propício à discussão, onde numa primeira fase se falou do significado metafórico deste título e a influência do meio socio-familiar nas escolhas e oportunidades dos adolescentes de hoje em dia. A competência comunicativa foi sendo desenvolvida ao longo da 1ª parte da aula, através da entrega da letra da canção, onde se pediu para se esclarecer o significado metafórico de certas expressões aplicadas ao quotidiano dos jovens, tais como: *a sea of troubles*; *you can move a mountain* ou *don't wait for luck*. De um modo geral, quase todos os alunos participaram, tendo sido até necessário gerir *'tantos braços no ar'*. Devo dizer que entre as aulas que lecionei durante a PES, esta foi talvez das que me deu mais prazer orientar, uma vez que se gerou um ambiente ativamente descontraído e ao mesmo tempo, propício à

aprendizagem da LE, onde os alunos desenvolveram ativamente a sua expressão e interação oral, trocando ideias, corroborando certos aspetos das suas vivências como adolescentes também patentes na letra da canção e, ao mesmo tempo, aprendendo e aplicando certas expressões e significados metafóricos da LE. Foi também possível introduzir nesta aula uma componente gramatical, ao debater e comparar a natureza de certas profissões, as melhores, as piores, as mais gratificantes, dando assim a oportunidade à realização de uma ficha de graus de adjetivos, sua formação, uso e casos de exceção (Anexo 21).

A aula terminou com uma análise dos procedimentos, onde os alunos foram questionados sobre a forma de debate e discussão oral e se, de alguma forma, esses procedimentos tinham contribuído para o desenvolvimento da EO e/ou IO. Todos concordaram que estas dinâmicas geram resultados positivos no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, muito mais que outras atividades centradas no papel do professor.

Segunda aula (Anexo 23) – Esta aula teve lugar logo no início do 3º período após as férias da Páscoa e aproveitando as reações às avaliações. Iniciei a aula falando sobre *hopes, worries and expectations* para introduzir o sub-tema - *Young people and the future. Hopes and worries. Talking about odd jobs*, colocando algumas *ice-breaking questions*, de forma a que todos se sentissem envolvidos no tema:

- *Were you pleased with your Easter evaluation?*
- *Did they meet your expectations?*
- *What are your main hopes and worries about your future, specially your professional future?*

Em seguida e tirando partido dos contributos dos alunos, convidei alguns estudantes a participarem no preenchimento de 2 *slides* projetados, de acordo com o que seriam as esperanças e preocupações de cada um deles em relação ao seu futuro, tanto a nível profissional como pessoal. Esta atividade contribuiu para intensificar a interação entre alunos, obrigando-os a negociar os melhores tópicos para preenchimento dos respetivos *slides*. Para além disso, se se pretende desenvolver o pensamento reflexivo do aluno é importante o uso deste tipo de estratégias de formação que revelem as finalidades da aprendizagem, ativando conhecimentos sobre novos temas.

A segunda parte da aula justificou com naturalidade a introdução do termo *Odd jobs*, explicando que existem outros tipos de trabalhos, fora da esfera convencional que

podem, de igual modo, responder às expectativas dos jovens face ao primeiro emprego. No *slide* seguinte, os alunos foram desafiados a traçar alguns comentários sobre os diferentes tipos de trabalhos pouco comuns (*Odd jobs*) representados na imagem, especulando sobre o nome de cada atividade laboral. De salientar que este tipo de atividades de visualização de *slides* é uma atividade positiva para desenvolver situações de expressão e interação oral na turma, uma vez que a maior parte dos alunos se sente compelido a comenta ou até mesmo a especular sobre possíveis significados perante uma imagem apresentada, proporcionando a prática de conteúdos gramaticais e lexicais adequados. De seguida, distribui uma ficha com os significados adequados a cada profissão e os alunos tinham que os relacionar com cada uma das imagens, verificando se coincidiam com as suas definições anteriores.

Nos últimos 20' de aula, foi entregue uma ficha para ser trabalhada em pares sobre os pros e contras de cada uma das atividades profissionais, bem como as suas características. De igual modo foram colocadas algumas questões à turma para reflexão e discussão oral:

- *Which job did you find the most extraordinary/useful/exciting/boring?*
- *What kind of person would do things like that for a living?*
- *Which of these jobs would you be able to do?*
- *Which of them would you never agree to do even if it offered lots of money?*

Este tipo de aulas planeadas e focadas quase exclusivamente para o desenvolvimento da expressão e interação oral tornam-se eficazes porque aumentam, tal como defende Scrivener (2005) no chamado tempo de conversação dos alunos permitindo aos alunos ouvir, pensar, processar as suas respostas e falar.

No final da aula, foi disponibilizado o *link*³ de um *website* que divulga informação sobre diferentes tipos de profissões que terão mais empregabilidade num futuro próximo, facto que criou interesse no grupo, ficando em cima da mesa uma possível proposta de debate na sala de aula sobre o assunto.

³ <http://www.thebestschools.org/blog/2013/10/25/20-jobs-decade/>

5.4.3 Aulas lecionadas ao 11º B1

Primeira aula (Anexo 28) - Como já referido anteriormente, tive oportunidade de lecionar algumas aulas ao 11º ano, onde o domínio de referência trabalhado foi *The world around us*. Durante o contacto com a turma, tive a oportunidade de comprovar que perante um grupo de alunos motivados e interessados é possível promover o desenvolvimento da EO e IO através de ideias apresentadas para gerar debate num ambiente descontraído e informal propício ao pensamento crítico a fim de minimizar certos fatores condicionantes à participação oral nas aulas de LE, tais como timidez e receio de errar. Dentro da temática dos problemas ambientais, foram apresentadas diversas imagens para serem comentadas pelos alunos. (Anexo 29)

Toda a informação foi sendo organizada no quadro branco, de forma a associar as respostas dos alunos aos seguintes sub-tópicos, valorizando cada uma delas:

- *Threatens to the environment*
- *Population issues*
- *Bioethics*
- *Civil action/contributions*

Seguidamente distribuí um *Quiz* para que os alunos pudessem testar a sua 'pegada ambiental' e ao mesmo tempo refletissem sobre a responsabilidade individual face à conservação da natureza com a proposta de análise oral – *How environmentally conscious are you?* que foi discutida mediante a correção imediata do *Quiz* em sala de aula.

Por fim, a turma teve oportunidade de ler alguns excertos e refletir sobre como algumas ameaças ambientais afetam o nosso planeta. Esta atividade foi planeada com o objetivo de expandir vocabulário temático, fortalecendo as competências comunicativas dos alunos. Foi de igual modo realizado um exercício de palavras em pares, adotando uma postura mais descontraída na expansão de vocabulário relacionado com a temática em estudo.

No final da aula, apresentei uma proposta de atividade interativa na sala de aula, designada: *Descobre a tua ecological footprint*⁴ e realiza o teste on line no site respetivo site.

⁴ <http://independent.footprint.wwf.org.uk>.

O objetivo fulcral que esteve presente no planeamento de todas estas atividades foi reconduzir o diálogo e reflexão dos alunos para a tomada de consciência ambiental e a responsabilidade que cada um de nós tem sobre o meio ambiente, apelando, mais uma vez à competência comunicativa dos alunos no sentido de desenvolverem a sua expressão oral.

Segunda aula - Passo a exemplificar algumas ideias que serviram de mote à atividade apresentada numa das três aulas lecionadas sobre a forma de *role cards* distribuídos aleatoriamente pelos alunos, desafiando-os a defender cada uma das seguintes premissas:

1 - You believe that meat eating is natural for human beings and that vegetarians are missing out on an important part of their diet.

2 – You have been vegetarian for six years because you believe it's healthier.

3 – You like the taste of meat, but don't eat it for moral reasons, as you feel it is wrong to kill animals.

Este tipo de atividade junto desta turma de 11º ano proporcionou muitos momentos de comunicação no seio do grupo (STT), retirando protagonismo ao professor e centrando a aprendizagem nos alunos, tornando-os cada vez mais autónomos no domínio da LE e sobretudo desenvolvendo e fortalecendo o seu espírito crítico, questionando as suas ideias e opiniões (individuais e do grupo). Cabe ao professor ser capaz de desenvolver o pensamento crítico nos seus alunos, incentivando as suas próprias controvérsias. O objetivo destes temas polémicos é fazer com que os alunos reflitam e formem as suas próprias opiniões, de maneira que as divergências sejam bem acolhidas ao longo das atividades, na medida em que os alunos têm opiniões diferentes, sendo encorajados a demonstrá-las.

5.5 A prática letiva na disciplina de Espanhol

As primeiras aulas de 45' e 90' lecionadas nas duas turmas de 7º e 9º ano na disciplina de Espanhol, sob a orientação da Dr.ª Anabela Rosado, realizaram-se no início do segundo período. Apesar de ter estado sempre em contacto com as dinâmicas da turma de 9º ano, lecionei mais aulas ao 7º ano.

5.5.1 Aula lecionada ao 9º G (Anexo 33)

Esta aula lecionada ao 9ºG aconteceu no início do 3º período dentro do domínio referencial *Solidaridad*. Para o efeito todas as atividades foram pensadas para promover no grupo um valor ético de sobeja importância, a solidariedade e a importância dada ao outro na sociedade. Como já referido anteriormente, esta turma era particularmente indisciplinada e, desse modo, tentei criar atividades que exigissem das alunas e dos alunos uma dinâmica mais equilibrada, sem tempos mortos que pudessem criar oportunidades de distração e conflito. Desse modo, iniciei a aula colocando a questão em aberto à turma: *¿De qué hablamos cuando hablamos de Solidaridad?*. Todas as definições foram sempre aceites e valorizadas, preenchendo-se para o efeito um *slide* tipo associagrama com as definições para a palavra *Solidaridad* (Anexo 34 *Slide* 1). No entanto, e devido ao caráter indisciplinado do grupo, a progressão da aula não decorreu de uma forma organizada e positiva, registando-se pontos de conflito e diálogos descontextualizados e em paralelo entre os pares. Por isso, e no intuito de facilitar o enquadramento da proposta em discussão, suscitando mais pontos de reflexão, preparei o visionamento de um vídeo: *Solidaridad, reflexión*⁵ - (Anexo 34 - Vídeo) que conseguiu captar a atenção dos mais faladores e o interesse geral. Mais uma vez, podemos afirmar que atividades como esta, de visionamento de filmes e vídeos, conseguem captar a atenção do grupo para assuntos de caráter social, facilitando a tarefa do professor no desenvolvimento da expressão e interação oral nas aulas de LE, uma vez que o audiovisual é uma forma mais imediata de captar a atenção e o interesse dos alunos. Para além disso, o professor não se deverá desviar desta realidade em que vivemos, numa era digital em que novas tecnologias e meios audiovisuais prevalecem na vida quotidiana dos alunos. O vídeo destaca-se por combinar som e imagem e garantir um contato mais real e genuíno entre a língua e a cultura da LE. Por outro lado, como os vídeos não são geralmente criados para alunos da LE, mas sim para falantes nativos, a linguagem utilizada é exatamente como se ouve na realidade - é falada rapidamente, com sotaque e pronúncia nativa, usando muitas expressões idiomáticas e coloquiais. Desta forma, o uso do vídeo na sala de aula de Espanhol, pode ser um elemento motivador/facilitador para o desenvolvimento da EO e IO entre os alunos.

⁵ <https://youtu.be/KDdilw-muj>

De seguida foi mostrado um *slide* (Anexo 34 - Slide 2) no qual os alunos teriam que identificar alguns dos problemas sociais já trabalhados com o *input* do vídeo, acompanhado das seguintes questões:

- ¿Qué tienen en común estas fotos?
- ¿Qué problemas identifican?
- ¿Qué podéis ver en esta foto 1?
- ¿Cuál es el problema en aquella foto 3?
- ¿Nuestro país tiene alguno de estos problemas? ¿Cuál(es)?
- ¿Qué actitud debemos tener para luchar contra ellos?
- ¿Quién debe ayudar estas personas?
- ¿Conocéis algunas organizaciones que hacen este trabajo?

Esta atividade comunicativa teve como objetivo contextualizar o tema da unidade – *Solidaridad*, reforçando o conhecimento dos diferentes problemas sociais, tais como: a pobreza, o tema dos refugiados e requerentes de asilo, os imigrantes, a violência e a intimidação, os maus-tratos para com os animais, no sentido de promover atitudes positivas em relação a essas problemáticas sociais.

Posteriormente, e no sentido de potenciar a turma a desenvolver a expressão oral face a questões relacionadas com a integração, identidade e racismo, e sobretudo na tentativa de reforçar a interação e as dinâmicas de grupo, propus uma atividade de *simulación*, dividindo a turma em 4 grupos de 4 elementos. Expliquei que teriam 20' para organizar as apresentações orais e 10' para apresentar as histórias em frente à turma. Porém, antes de começar a explicação do jogo, disponibilizei uma série de palavras-chave escritas em várias tiras de papel colocadas numa caixa para serem tiradas aleatoriamente por cada elemento de cada grupo, servindo de mote para a sua história:

Caja con las palabras clave: Ejército, asilo, frontera, centro de protección, educación, expulsión, temor, reagrupación familiar, hambre, oportunidad, padres, pasaporte, persecución, pobreza, inclusión social, trabajador sazonal, traficante, trabajo.

Nos 10' finais, cada grupo posicionou-se em frente à turma e tentou contar na primeira pessoa uma história imaginária sobre um imigrante, um refugiado, um sem-abrigo, vítimas de *bullying* ou alguém com dificuldades no seu percurso de vida, utilizando a sua palavra-chave como mote da apresentação. O primeiro aluno de cada grupo começou a história e o seu colega de grupo continuou a narrativa, porém para que esta tarefa resultasse mais facilmente, propus a cada grupo uma das seguintes estratégias narrativas:

Estratégia 1 - memória

O professor convida o primeiro grupo a fazer uma história com a ajuda dos elementos que eles lembram do vídeo principal.

Estratégia 2 - palavras-chave

O professor convida o segundo grupo a criar uma história com o conjunto de palavras-chave que podem extrair da caixa ou que o professor lhes pode dar diretamente, pedindo ao aluno para explicar rapidamente o significado da palavra ou determinar se é necessária uma explicação (por exemplo, centro de proteção, asilo). Cada aluno pode usar várias palavras-chave para inventar sua parte da história.

Estratégia 3 - fotografias

O professor convida o terceiro grupo a usar as fotografias incluídas no *slide 2* para contar uma história.

Estratégia 4 - Fotografias e palavras-chave

O professor convida o quarto grupo a contar uma história com as palavras-chave e com as fotografias.

No final da aula, tentei aferir se as estratégias adotadas para o desenvolvimento da expressão e interação oral tinham resultado através das atividades implementadas, tendo sido possível aferir que todos os alunos interagiram sempre nas dinâmicas de grupo, trocando ideias, fazendo um esforço para dar seguimento ao trabalho do colega, empenhados na conclusão da história, muito mais do que se estivessem a trabalhar individualmente. No entanto, tive oportunidade de constatar que o desenvolvimento da expressão oral foi mais efetivo nos grupos com imagens disponíveis do que naqueles que só tinham disponível a lista de palavras.

5.5.2 Aula lecionada ao 7º A

As aulas lecionadas decorreram ao longo do 2º período numa turma que, como já referenciado anteriormente, se mostrou sempre muito recetiva a todas as atividades que incluíssem recursos audiovisuais, nomeadamente filmes de pequena metragem ou *cortos* com atores e atrizes da mesma faixa etária, vivenciando problemas da adolescência, com um determinado foco social. Desse modo, na introdução à unidade

didática 5 – *¿Tienes hora?* escolhi para apresentação o *cortometraje Vidas Paralelas*⁶, que aborda a temática das diferenças sociais, oportunidades e condições de vida, apelando, contudo, para a partilha de alguns pontos em comum em termos de atitudes e comportamentos. O objetivo foi dar a conhecer ao grupo diferenças e semelhanças nas atitudes de grupo, incentivando a partilha de experiências e o respeito pelo próximo, ainda que diferente. Depois do visionamento do curta metragem, todos participaram ativamente na partilha de comentários, relatando em simultâneo a sua experiência pessoal, abrindo caminho para a introdução de um conteúdo gramatical – *El Presente del Indicativo*. Foram distribuídas fichas de trabalho para praticar os verbos mais relacionados com as rotinas diárias e um exercício prática de aplicação do Presente.

A atividade implementada revelou-se eficaz para o propósito comunicativo, desenvolvendo a expressão e interação oral do grupo, uma vez que compartilharam experiências utilizando de uma forma contínua a língua alvo.

CONCLUSÕES

⁶ https://youtu.be/8-GxLRQeT_o

O estudo aqui apresentado, baseado na PES realizada na Escola Secundária Romeu Correia, teve como objetivo refletir sobre a importância da implementação de estratégias de aprendizagem na aula de LE para o desenvolvimento da expressão e interação oral nas aulas de língua estrangeira (Inglês/Espanhol). Para o efeito, procurou-se identificar os fatores condicionantes ao desenvolvimento da EO e IE em LE dos alunos e pôr em prática estratégias, de forma fundamentada, que permitissem aperfeiçoar essa competência.

No decorrer da minha PES procurei implementar estratégias que levassem os meus alunos a desenvolver a sua competência comunicativa em língua inglesa e espanhola, adaptando as diversas tipologias de atividades conforme anteriormente descritas, destacando atividades audiovisuais e dramatizações. Tenho, porém, consciência de que o propósito inicial nem sempre foi atingido, uma vez por condicionantes exteriores à sala de aula, outra pela própria natureza da turma que, pela sua indisciplina e falta de foco, não colaborou positivamente nas dinâmicas propostas. Outro fator condicionante ao desenvolvimento da EO na sala de aula de LE será, como foi referido neste relatório, o uso constante e deliberado da LM e em situações extremas de falta de respeito pela parte da maioria dos alunos, como o uso deliberado do “espanholês” por alguns elementos mais descentrados da realidade de trabalho na sala de aula. No caso particular da turma de Espanhol do 9º G, tenho consciência de que os resultados da minha intervenção ficaram um pouco aquém das expectativas no que diz respeito ao trabalhar o oral formal e informal com mais profundidade. A verdade é que, antes de desenvolver a competência da expressão oral dos alunos, era necessário que eles se sentissem confiantes e focados para falar na língua estrangeira. No entanto, mesmo nestas situações mais negativas, tenho consciência que fiz o possível, dentro das minhas limitações de estagiária, para quebrar barreiras, dinamizar a sala de aula, planear atividades de promoção da comunicação, bem como criar condições favoráveis à aprendizagem. Esse foi sempre o meu objetivo durante este percurso de PES - interagir, ensinar, refletir e aprender a melhorar.

Por outro lado e fazendo uma reflexão mais positiva desta experiência, foi também possível verificar que os alunos quando realizam atividades nas dinâmicas de pares ou grupos e troca de informação, envolvem-se mais positivamente na conclusão de tarefas, comparativamente com situações em que se sentem expostos a dinâmicas

de trabalho professor-aluno onde se sentem aí muito mais sujeitos à timidez, ao medo de errar, até à eventual recusa em comunicar.

Por último, mas não menos importante, considero de maior relevância todo o trabalho desenvolvido com as turmas de LE durante a PES, uma vez que contribuiu indubitavelmente para a aquisição de outros objetivos pedagógicos, nomeadamente no que se refere aos temas do programa - o facto de as atividades de expressão e interação oral terem sido vinculadas aos temas das unidades didáticas, permitindo aos alunos desenvolverem e/ou consolidarem conhecimentos.

Os professores têm a responsabilidade de refletirem sobre estratégias de comunicação mais adequadas ao desenvolvimento da expressão oral dos alunos, proporcionando situações de participação constante, apoiando os alunos para que se tornem gradualmente mais comunicativos, mais estimulados para intervir, opinar, interromper, e no fundo, participar nas dinâmicas da sala de aula de LE e tornar-se falantes competentes na comunicação em língua estrangeira fora da sala de aula.

Foi também provado ao longo desta experiência de PES que um ambiente descontraído e motivador constitui um fator muito positivo para o desenvolvimento da EO e IO na sala de LE; de facto, ao recriar situações autênticas dentro da sala de aula faz com que os alunos se envolvam gradualmente nas dinâmicas e participem cada vez mais, porque se identificam com a realidade e aprendem naturalmente.

Finalmente é importante destacar a importância deste percurso de aprendizagem na formação dos professores, contribuindo para uma partilha de experiências e interações, visando a melhoria do ensino das LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, M. C. (2006). "El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula ELE". In CVC Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes. Acedido em 16/12/2018, em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0175.pdf
- Agustín, M.P. (2007). "La importancia de la lengua oral en la clase de ELE". In CVC Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes. Acedido em 16/12/2018, em: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0161.pdf
- Avendaño, F.; Miretti, M. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y a hablar*. Argentina: Colección Educación.
- Bailey, K., Curtis, A. e Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional Development: The Self as Source*. Boston: Thomson Learning/Heinle.
- Baralo, M. (2000). "El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE", em Carabela, 47, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. (pp. 5-36). Madrid: SGEL. Acedido em 12/02/2018, em: <https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>
- Baralo, M. (2001). "La construcción del léxico en español/LE: transferencia y construcción creativa". In: ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, edición de M^a. A. Martín Zorraquino e C. Díez Pelegrín, Actas del XI Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, pp. 165-174.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles - An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.
- Byram, M. e Hu, A. (eds) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Oxen: Routledge.
- Caderno, S. e Fuente, L. (1998). "El error y su corrección". *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Santiago de Compostela.
- Acedido em 12/05/2018, em: <<http://cvc.cervantes.es/>

- Candela, P. (2009). *La comunicación oral en el aula de E/LE*. Programa de Formación de Profesores de español. Madrid: Instituto Cervantes.
- Carmona, J. A. (ed) (2010). *Language Teaching and Learning in ESL Education. Current Issues, Collaborations and Practice*. Kona Publishing and Media Group. North Caroline. United States of America.
- Ceia, C. (2009). *E-Dicionário de Termos Literários*. Acedido em 12/04/2019, em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/rgaspar-2/>
- Cohen, L., Manion, L. e Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* Porto: Edições ASA. Acedido em 12/02/2018, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_quadro_europeu_continua_referencia.pdf
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. London: Longman.
- Fernández, S. (2004). “Las estrategias de aprendizaje”. In Sánchez Lobato, J. e Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 411-433.
- Fernández, Y.T. (2005). “Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de E/ELE: una opción para desarrollar las habilidades orales”. In *RedELE revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*. Acedido em 18/02/2018, em: <http://www.mepsyd.es/redele/revista5/tardo.shtml>
- Fernández, Y. T. (2006). “Método de Construcción Estratégico-Comunicativo: Nueva vía didáctica para un proceso interpretativo contextualizado”. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Año 6, nº 12. Acedido em 1/03/2018, em: <file:///C:/Users/kkk/Downloads/DialnetmetodoDeConstruccionEstrategicocomunicativo-2473888.pdf>
- García Santa-Cecilia, A. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Acedido em 16/12/2018, em: <https://www.google.pt/#q=Plan+Curricular+del+Instituto+Cervantes>

Griffiths, C. & Oxford, R. (2014). "Twenty-first century landscape of language learning strategies." *System*, 43, (pp. 1-10). Acedido em 10/12/2016, em: <http://www.academia.edu/14823767>

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.

Huber-Kriegler, M., Lázár I. e Strange, J. (2003). *Mirrors and windows*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Instituto Cervantes. (s.d.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Acedido em 05/01/2018, em: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.html.

Instituto Cervantes. (s.d.). *Biblioteca ELE. La enseñanza L2 a inmigrantes. Español como nueva lengua. Orientaciones metodológicas*. Acedido em 05/11/2018, em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/orientaciones.htm

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*. (pp. 5-16). Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Kramsch, C. (2000). *Context and Culture in Language Teaching*. (pp. 70-104). Oxford: Oxford University Press.

Liberal Trinidad, A. (2013). "Tareas y proyectos para fomentar estrategias de Compensación". *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, Nº. 5, 1, 2013. Acedido em 28/11/2017, em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5250729>

Lyster R.; Ranta, L. (1997). "Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms". *Studies in Second Language Acquisition*, 19, p.37-66. Acedido em 28/05/2018, em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000208&pid=S0103-1813200800010000400020&lng=en

Martín Peris E. (2000). "Conversaciones en la calle". *Didáctica de la conversación*. DidactiRed Centro Virtual Cervantes. Acedido em 28/11/2017, em: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre00/04122000.htm>

- Martín Peris E. (2000). "Conversadores competentes". *Didáctica de la conversación*.
DidactiRed Centro Virtual Cervantes. Acedido em 05/01/2018, em:
<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre00/18122000.htm>
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol do Ensino Básico 3º ciclo*.
Departamento da Educação Básica. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da
Moeda, E. P.
- Moreira et al. (2003). *Programa de Inglês Nível Continuação, 10º, 11º e 12º Anos*
Ministério da Educação.
- Nunan, D. (1993). "Action research in language education". In J. Edge & K. Richards
(Eds.). "Teachers develop teachers research: Papers on classroom research and teacher
development". (pp. 39-50). Oxford, England: Heinemann.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press.
Cambridge.
- Nunan, D. (2006). "Action Research and Professional Growth". In *TESOL Symposium on*
English Teacher Development in EFL Contexts. (pp. 1-10). China: Shantou University.
- Palou, J.; Bosch, C. et al. (2005). "La lengua oral en la escuela. 10 experiencias
Didácticas". Barcelona: Editorial Gráo.
- Pérez, M. (2000). "La simulación como técnica heurística en la clase de español con
fines profesionales". *Primero congreso de español para fines específicos*, 169-
183. Acedido em 15/04/2019, em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0023.pdf
- Pinilla Gómez, R. (2005). "La expresión oral". In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo
(dir.) *Vademécum para la Formación de Profesores Enseñar español como segunda*
lengua (L2) / lengua extranjera (LE). (pp. 879-897). Madrid: Sociedad General
Española de Librería, S.A.
- 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*
como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). (pp. 435-446). Madrid:
Sociedad General Española de Librería, S.A.

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press. Acedido em 06/03/2018, em: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>

Sanz, A. J. (2009). Dificultades específicas de la enseñanza del español a luso hablantes. Cómo abordar las diferencias. *Programa de Formación de Profesores de Español 2008/2009*, Madrid: Instituto Cervantes.

Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan. Acedido em 06/03/2018, em: <https://archive.org/details/Learning-Teaching>

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

Widdowson H. G. (1975). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.