

**MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE
ESPAÑHOL OU FRANCÊS OU ALEMÃO**

O USO DE SEQUÊNCIAS INTERATIVAS *THINK – PAIR – GROUP – SHARE* EM EXPRESSÃO
ORAL PARA REDUZIR A ANSIEDADE DOS ALUNOS NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Anabela Valente Muge

M

2019



Anabela Valente Muge

**O uso de sequências interativas *think – pair – group – share* em
expressão oral para reduzir a ansiedade dos alunos na aula de
língua estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário na Área de Especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão orientada pela Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos e coorientada pelo Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Orientador de Estágio, Dr^a Cândida Maria de Almeida Grijó Pinto dos Santos e Dr^a Lara Patrícia Fernandes de Sousa

Supervisor de Estágio, Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos e Professora Doutora Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2019

O uso de sequências interativas *think – pair – group – share* em expressão oral para reduzir a ansiedade dos alunos na aula de língua estrangeira

Anabela Valente Muge

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e de Ensino Secundário na Área de Especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão, orientada pela Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos e coorientada pelo Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo

Orientador de Estágio, Dr^a Cândida Grijó e Dr^a Lara Patrícia Fernandes de Sousa
Supervisor de Estágio, Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos e Doutora Marta Pazos Anido

Membros do Júri

Professor Doutor José Domingues de Almeida
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Nicolas Robert Hurst
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 15 valores

*Para a Bárbara, Bernardo
e Mafalda.*

Sumário

Declaração de honra.....	10
Agradecimentos.....	11
Resumo.....	12
Abstract	14
Lista de abreviaturas e siglas.....	16
Introdução	17
Capítulo 1 – Justificação da ação	22
1.1. O contexto da investigação-ação.....	22
1.1.1. A escola.....	22
1.1.2. Caracterização da turma	22
1.2. Ciclo Zero da investigação-ação	24
1.2.1. Ciclo Zero: Espanhol e Inglês	26
1.2.1.1. Apresentação dos resultados da disciplina de Espanhol.....	28
1.2.1.2. Apresentação dos resultados da disciplina de Inglês.....	31
1.2.1.3. Discussão dos resultados	33
Capítulo 2 – Fundamentação teórica.....	38
2.1. Perfil do aluno do século XXI e as suas competências essenciais	38
2.2. As metas curriculares de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do ensino básico / QECR	41
2.3. Noção de competências.....	44
2.4. A competência comunicativa	52
2.5. Ansiedade na L.E.	56
2.6. A estratégia <i>Think – Pair – Group – Share</i>	67
Capítulo 3 – Desenho do estudo.....	71
3.1. Metodologia da Investigação-Ação.....	71
3.2. Primeiro Ciclo da Investigação-ação.....	74
3.2.1. Primeiro Ciclo: espanhol e inglês.....	74
3.2.1.1. Apresentação da sessão da disciplina de Espanhol	74
3.2.1.2. Apresentação dos resultados da disciplina de Espanhol	75
3.2.1.3. Apresentação da sessão da disciplina de Inglês	76
3.2.1.4. Apresentação dos resultados da disciplina de Inglês	77

3.2.1.5. Discussão dos resultados	78
3.3. Segundo Ciclo da Investigação-ação.....	82
3.3.1. Segundo Ciclo: Espanhol e Inglês.....	82
3.3.1.1. Apresentação da Sessão da disciplina de Espanhol.....	83
3.3.1.2. Apresentação dos resultados da disciplina de Espanhol.....	83
3.3.1.3. Apresentação da sessão da disciplina de Inglês.....	84
3.3.1.4. Apresentação dos resultados da disciplina de Inglês.....	85
3.3.1.5. Discussão dos resultados	86
Conclusão.....	90
Referências bibliográficas	92
Anexos.....	104
Anexo 1 – Grelha de Observação de Aula	105
Anexo 2 – Ciclo 0	106
Anexo 2.1. Representação gráfica dos resultados no Ciclo 0 de Espanhol.....	107
Anexo 2.2. Inquérito Ciclo 0 de Espanhol	113
Anexo 2.3. Representação gráfica dos resultados no Ciclo 0 de Inglês	116
Anexo 2.4. Inquérito Ciclo 0 de Inglês	122
Anexo 3 – Ciclo 1	125
Anexo 3.1. Representação gráfica dos resultados no Ciclo 1 de Espanhol.....	126
Anexo 3.2. Inquérito Ciclo 1 de Espanhol	130
Anexo 3.3. Planificação da aula do Ciclo 1 de Espanhol.....	132
.....	135
Anexo 3.4. Materiais utilizados na aula do Ciclo 1 de Espanhol.....	139
Anexo 3.5. Representação gráfica dos resultados no Ciclo 1 de Inglês	148
Anexo 3.6. Inquérito Ciclo 1 de Inglês	152
Anexo 3.7. Planificação da aula do Ciclo 1 de Inglês.....	154
Anexo 3.8. Materiais utilizados na aula do Ciclo 1 de Inglês	158
Anexo 4 - Ciclo 2.....	172
Anexo 4.1. Representação gráfica dos resultados do Ciclo 2 de Espanhol.....	173
Anexo 4.2. Inquérito Ciclo 2 de Espanhol	175
Anexo 4.3. Planificação da aula do Ciclo 2 de Espanhol.....	177
Anexo 4.4. Materiais utilizados na aula do Ciclo 2 de Espanhol.....	184
Anexo 4.5. Representação gráfica dos resultados no Ciclo 2 de Inglês	187

Anexo 4.6. Inquérito Ciclo 2 de Inglês	189
Anexo 4.7. Planificação da aula do Ciclo 2 de Inglês	191
Anexo 4.8. Materiais utilizados na aula do Ciclo 2 de Inglês	196

Declaração de honra

Declaro que o presente trabalho/tese/dissertação/relatório/ é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 27 de Setembro de 2019

Anabela Valente Muge

Agradecimentos

Ter alcançado esta nova fase da minha vida acadêmica teve por detrás a confiança, o incentivo e o apoio de pessoas imprescindíveis na minha vida pessoal e profissional. Assim, gostaria de agradecer:

Aos meus queridos filhos, Bárbara, Bernardo e Mafalda, com um perdão enorme pelas horas de paciência, carinho e amor com que lhes faltei.

Aos meus orientadores, a Professora Doutora Maria Ellison de Matos e o Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo pela disponibilidade, paciência e sugestões.

À minha supervisora pedagógica, a Professora Doutora Maria Ellison de Matos e às minhas orientadoras Dra. Cândida Grijó e Dra. Lara Fernandes, pelo apoio e pela força que me deram ao longo da minha prática pedagógica.

Às minhas colegas de estágio Márcia e Marina por apoiarem quando as forças faltavam.

Aos meus alunos que alimentam a minha paixão pela docência, pois é por eles que continuo a seguir em frente.

Por último aos meus pais e irmãs pelo reconfortante apoio, incentivando-me a continuar a minha caminhada, pois desde o início nunca duvidaram das minhas capacidades para levar a cabo este projeto, pelo seu apoio, pela infinita paciência e compreensão.

Resumo

A comunicação oral tornou-se num objeto de ensino, quer para a língua materna quer para a língua estrangeira. Pretende-se que os alunos saibam compreender e expressar-se em distintos contextos de forma correta e eficaz, é um fator essencial para se comunicar e viver em sociedade. É na Escola e, em particular, nas aulas de língua estrangeira, que a língua oral deve ser considerada e trabalhada de forma a que os alunos tomem consciência e reflitam nas características dos atos de fala, através de atividades linguísticas e extralinguísticas significativas. A comunicação oral é inata ao ser humano, no entanto para que este comunique eficazmente não basta ter algum conhecimento da língua e utilizá-la. É necessária uma Competência Comunicativa.

Frequentemente, situações de produção oral, originam nos alunos momentos de grande ansiedade inibindo-os de se exprimir na língua que estão a aprender, recorrendo à língua materna. Deste modo, a ansiedade na sala de aula compromete a aprendizagem do aluno.

Como uma tentativa de diminuir a ansiedade demonstrada pelos alunos de uma turma de sétimo ano nas aulas de espanhol e inglês, foi desenvolvido um estudo do tipo investigação-ação. Assim sendo, este relatório visa demonstrar como a aplicação de estratégias *think-pair-group-share* pode ser decisiva nas apresentações orais dos alunos, num nível de aprendizagem de uma segunda língua estrangeira.

O projeto realizou-se se durante 5 aulas, com a duração de 45/90 m cada. O grupo que participou no estudo foi constituído por 27 alunos, todos voluntários. Foram utilizados diferentes dispositivos de investigação: observação participante e questionários.

Um enquadramento teórico fornece a explanação dos conceitos-chave inerentes à temática da comunicação oral. Posteriormente, numa abordagem prática, são apresentadas as estratégias com atividades levadas a cabo no presente estudo.

Globalmente, constatamos que a utilização da estratégia *think-pair-group-share* pode potenciar o desenvolvimento de diferentes competências em língua, sobretudo a nível da comunicação.

Palavras-chave: Competências; competência comunicativa; ansiedade; aprendizagem cooperativa; metas curriculares.

Abstract

Effective Oral communication has become an educational subject, in the mother tongue as well as in the foreign language. The purpose is for the students to be able to understand and express themselves in different contexts correctly and effectively, which is essential in order to communicate and live in society. It is at school, and in particular, in foreign language classes, that oral language must be considered and developed, so students become aware and reflect on the characteristics of speech acts through significant linguistic and extra-linguistic activities. Oral communication is innate to human beings, but to communicate effectively it is not enough to have some knowledge of the language and its use. Communicative Competence is also required.

Frequently, oral production in the foreign language causes students great anxiety inhibiting them from expressing themselves in the language they are learning and leading them to revert to the mother tongue. In this way, classroom anxiety compromises students learning.

As an attempt to reduce the anxiety shown by the students of a seventh grade class in Spanish and English classes, an action research project study was developed. Thus, this report aims to demonstrate how the application of think - pair - group - share strategies can be decisive in students' oral presentations, at a level of learning a foreign language.

The project was carried out over five lessons, with the duration of 45/90 m each. The group that participated in the study consisted of 27 students. Data was obtained from participant observation and questionnaires.

A theoretical framework provides explanations of the key concepts inherent in oral communication. Therefore, strategies are presented with activities carried out in the present study.

Overall, we found that the use of the Think-pair-group-share strategy can reduce anxiety and foster the development of different language skills, especially in terms of communication.

Keywords: Competences; communicative competence; anxiety; cooperative learning; curricular goals.

Lista de abreviaturas e siglas

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

FLA – Foreign Language Anxiety

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE – Língua Estrangeira

ME – Ministério da Educação

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, aprendizagem, ensino
e avaliação

Introdução

Vivemos num mundo onde as fronteiras são cada vez menos visíveis, estamos na era da globalização e cada vez parece mais fácil a ligação com os demais. Por isso, atualmente é necessário o entendimento recíproco. Neste contexto, a diversidade linguística desempenha um papel fundamental e a promoção de línguas é imprescindível para crescermos em sociedade.

Aprender uma língua implica mais do que saber vocabulário, regras gramaticais e pronúncia, significa também, autodesenvolvimento, um método de treino de novos processos cognitivos, uma porta de entrada para uma nova cultura, a promoção da compreensão intercultural e da paz e uma forma de comunicar com falantes de outro idioma, uma vez que estes são o objetivo final da aprendizagem de uma língua (Cook, 2002; Matos, 2002).

A escola deve conduzir o estudante neste caminho para a comunicação, sendo o papel do professor de orientar e facilitar a competência comunicativa centralizada no aluno. Por sua vez, o aluno é independente na construção das suas próprias ideias, o que lhe dá uma participação direta no processo de ensino-aprendizagem e lhe proporciona a oportunidade de comunicar no idioma estudado.

Hoje em dia, a interação oral é a forma mais eficaz para o desenvolvimento da comunicação oral principalmente porque coloca o aluno no centro do processo comunicativo. Interação significa a prática de comunicação em pares ou grupos de modo a que os alunos comuniquem entre si, troquem opiniões e todos participem nas atividades, incluindo os mais reservados, assumindo o professor o papel de regulador da interação oral. Resumindo, o aluno deve adquirir um conjunto de competências necessárias à comunicação em situações de comunicação culturais e sociais.

Para Hymes (1985) a competência comunicativa não se limita aos conhecimentos linguísticos mas também aos meios necessários para o uso efetivo destas competências. A partir desta proposta o conceito de competência comunicativa começa a desenhar um perfil, mostrando-se um elemento essencial na aprendizagem de línguas estrangeiras.

The most important result of regularly using such techniques in the language classroom is an increase in reciprocal self-disclosure. In other words students tell each other about their thoughts, feelings and experiences in greater depth and detail. The more one tells, the more the other tells, so leading to deep interpersonal sharing. It follows that students involve themselves more in each other's lives, so the classroom becomes a social meeting place as well as a learning environment. In turn there is a positive impact on group cohesion and dynamics. (Heathfield, 2007, para. 12).

Os alunos, no início da aprendizagem de uma nova língua, não se apresentam perante o professor como uma tábua rasa, vazios de experiências e conhecimentos sobre o mundo que os rodeia. Tais vivências materializam-se muitas vezes em *clichés*, representações simplistas do “outro” que facilmente degeneram em estereótipos e transmitem uma imagem adulterada do país e cultura da língua alvo de aprendizagem.

No contexto educativo assume uma natureza crónica e intemporal e nem sempre corresponde a uma necessidade específica. É um estado emocional subjetivo que surge perante um estímulo incerto preconcebido como uma ameaça e que gera no indivíduo uma alteração, que pode ser de natureza fisiológica, psicológica, cognitiva, comportamental e assertiva. Pode assumir diversos tipos, tais como a ansiedade dos traços, a ansiedade estado e a ansiedade situacional. Esta última surge perante uma situação específica, que se apresenta em contextos determinados designadamente quando o indivíduo se apresenta para efetuar exames ou quando lhe é pedido para falar uma língua diferente da língua materna (MacIntyre & Gardner, 1989).

Ao comprovar que nas aulas de língua estrangeira do 3º ciclo, a maioria dos alunos não gostava de participar nas atividades de interação oral na aula e que frequentemente quando o fazem é em português, foi decidido investigar porque acontecia e como poderiam, os alunos, ser ajudados a superar esta dificuldade. De forma a responder a este constrangimento decidi investigar até que ponto a estratégia *Think – Pair – Group – Share*

promove a comunicação e reduz a ansiedade dos alunos, uma vez que a aprendizagem colaborativa se tem revelado eficaz no desenvolvimento linguístico e na inclusão dos alunos (Pereira & Martins, 2009).

Um dos pontos principais deste trabalho é demonstrar a importância da produção oral como uma competência essencial na aprendizagem de idiomas. No entanto, esta isolada, só envolve capacidades motor-percetivas como perceber, lembrar e articular sons e estruturas da língua na ordem correta, sendo necessário o desenvolvimento de outras capacidades relacionadas com o controlo da produção linguística e a realização de escolhas, como a capacidade de interação, nas quais o utilizador da língua assume à vez o papel de falante e o de ouvinte com diversos interlocutores, construindo em parceria um discurso ajustado por meio de um ato negociado de sentido e agindo de acordo com princípio da cooperação (QECR, 2001). Assim, a produção oral incentiva as interações linguísticas, enquanto proporciona aos alunos diversas estratégias de preparação que os poderão ajudar a sentirem-se mais seguros quando tiverem de se apresentar à turma numa atividade de produção oral.

A estratégia escolhida para cumprir os objetivos deste estudo é uma sequência e compreende quatro fases: *think-pair-group-share*, que significa que o estudante tem acesso a uma certa informação, que irá partilhar com um colega através de um trabalho a pares. A informação inicial que o aluno possui ficará mais completa já que serão acrescentados alguns elementos que possuía o colega. Seguidamente, depois da partilha de informações nesta atividade, os alunos formam grupos e a informação que tinha sido partilhada por um par passará a ser feita por um grupo de alunos pelo que esta apresentação incluirá um “público” maior, preparando-os assim para a apresentação final a toda a turma.

Este trabalho teve dois objetivos: o primeiro é que o aluno adquira mais informação sobre um determinado tema através da atividade de interação com os seus companheiros. O segundo objetivo pretendia que estas atividades sequenciais de apresentação oral a um público, que irá crescendo, diminuam a ansiedade que o aluno possa sentir no momento de exposição à turma. Assim, entende-se esta estratégia no sentido em que o aluno se vá expondo a um público cada vez maior, gradualmente, e ao

mesmo tempo, através destas mesmas sequências, o estudante tenha a oportunidade de completar alguns vazios de informação que possa ter. Quando é chegado o momento final da atividade, preparou-se o aluno através de diversas estratégias sequenciais com o objetivo final de reduzir a ansiedade que ele possa sentir no momento final de produção oral, tendo-o ainda já convocado à realização de diversas atividades anteriores que lhe trouxeram informação adicional de que irá necessitar para a sua apresentação. A apresentação final será também preparada em grupo.

O tema deste projeto afigura-se, pois, importante para a área da comunicação oral, pelo que são esperados resultados positivos consequentes da implementação deste projeto, embora haja consciência de que o projeto, pela sua natureza e pelo tempo reduzido que disponibiliza, não permitirá obter resultados demasiado expressivos. Na realidade, o aperfeiçoamento da competência oral exige algum tempo e trabalho contínuo para que possa ser desenvolvido e consolidado. Assim, não deve ser aguardada no final deste projeto uma melhoria muito visível na interação dos alunos.

Este projeto pretende ser um contributo para o desenvolvimento da competência oral e, em específico, para que os alunos adquiram alguma confiança em momentos de produção oral.

Este relatório divide-se em três capítulos principais. No capítulo 1 é descrito o contexto da escola e das turmas partícipes no projeto de investigação-ação. Além disso, é descrito o percurso e são apresentados os meios usados para identificar e delimitar a área de investigação.

No capítulo 2 são analisadas questões relacionadas com o enquadramento teórico da competência comunicativa e a sua relação com a ansiedade. Seguidamente é feita uma breve análise dos programas das duas línguas de modo a verificar de que forma está presente a competência comunicativa para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

No capítulo 3 é divulgada e descrita a metodologia de aplicação do modelo da estratégia proposta por mim. Ainda neste capítulo são apresentadas as ferramentas de recolha de dados e são analisados os resultados de cada um dos dois ciclos que compõem o projeto na turma interveniente.

Este relatório encerra com uma breve conclusão e algumas considerações de índole geral acerca do projeto de investigação-ação.

Capítulo 1 – Justificação da ação

1.1. O contexto da investigação-ação

1.1.1. A escola

A Escola Secundária de Oliveira do Douro iniciou a sua atividade no ano letivo de 1976/1977, nas instalações do Colégio do Sardão. A mudança para as atuais instalações ocorreu em 1982. Em julho de 2012 passou a integrar o Agrupamento de Escolas de Oliveira do Douro nº 1. Atualmente, a Escola pertence ao Agrupamento de escolas Gaia Nascente (AEGN) que fica situada na zona do Freixieiro, em Oliveira do Douro, numa zona residencial.

O Conselho geral transitório caracteriza-se pela sua abertura e disponibilidade para com toda a comunidade escolar, facilitando o acesso e a comunicação não apenas aos elementos da escola como também do exterior. O ambiente escolar é bom, aposta-se nas relações humanas entre os seus membros.

Segundo o projeto educativo da Escola (PEE) e do agrupamento, as grandes metas centram-se na construção de autonomia da escola, como lugar de formação e responsabilidade em busca da melhoria dos resultados educativos. A escola é descrita, neste projeto educativo, como lugar de investigação, dando visibilidade a diferentes pesquisas relevantes e de interesse para a comunidade educativa, como local de formação integral dos alunos no sentido de se comprometer na construção de uma sociedade solidária e justa, regido por princípios de solidariedade e democraticidade.

1.1.2. Caracterização da turma

O projeto de investigação-ação desenvolveu-se numa turma do 7º ano, uma vez que a referida turma tem como línguas estrangeiras o inglês e o espanhol. Deste modo

pareceu-me importante avaliar o comportamento e atitudes dos alunos face às atividades apresentadas no decorrer das aulas das duas disciplinas.

Esta turma era composta por 27 alunos dos quais 12 raparigas e 15 rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. Fator curioso, que resultou de forma inversa ao expectável, foi o facto de haver uma dinâmica de trabalho muito diferente nas duas disciplinas, sendo por vezes mais difícil de gerir o grupo na disciplina de Espanhol.

Assim, alguns alunos apresentavam problemas disciplinares que de certa forma comprometiam algumas atividades, e também o progresso da turma.

Na sua totalidade, a turma do 7º ano é uma turma pouco heterogénea a nível de comportamento e de níveis obtidos nas avaliações formativas e sumativas feitas ao longo do ano letivo pelas respetivas professoras de língua estrangeira, que variam entre o muito bom e o fraco.

Enquanto grupo, foi um grupo com quem foi possível trabalhar embora com alguns percalços e constrangimentos iniciais, que foram sendo colmatados ao longo do estágio originando o cumprimento do que lhes foi pedido e tentando corresponder da melhor forma possível. Outra característica verificada neste grupo de alunos, foi o facto de nos momentos em que era solicitada a sua participação oral, os alunos privilegiavam maioritariamente a comunicação em português, relevando a língua estrangeira para segundo plano, provavelmente devido à ansiedade a que os alunos sentem no momento de se expressarem oralmente.

Com base na literatura revista, observa-se que existe um crescente número de investigações que evidenciam a importância da ansiedade na aprendizagem de idiomas. Neste sentido comprovou-se que a ansiedade na aquisição de segunda língua ou de língua estrangeira tem um impacto significativo na maioria dos estudantes de língua estrangeira, embora os professores, por vezes, não lhe atribuam a devida importância (Trang, Baldauf, & Moni, 2013). Na mesma linha de pensamento Koba, Ogawa, e Wilkinson (2000) afirmam que os alunos se sentem confusos quando falam na sala de aula ou que têm medo de que os outros se riam deles, sendo por isso prejudicados, quer na aprendizagem de habilidades orais, quer na compreensão oral e escrita. Do mesmo modo, Pihko (2007) constatou que um número considerável de alunos, que aprendiam uma segunda língua,

ou língua estrangeira, experienciavam ansiedade, sentindo-se tensos, em particular durante a comunicação em língua estrangeira, tinham medo da avaliação crítica do professor e/ou dos companheiros de turma e mostravam-se tímidos quando tinham que se expressar na língua estrangeira.

Por outro lado, embora a importância e a investigação sobre ansiedade na aprendizagem de uma língua estrangeira seja produtiva, muito pouco se tem estudado sobre a ansiedade na aprendizagem de uma língua estrangeira em contextos específicos de aprendizagem e ainda menos em aprendizagem integrada de conteúdos e língua estrangeira, pelo que se entendeu que esta investigação fosse importante e necessária. Assim, considerou-se a possibilidade de que a dificuldade de comunicação em língua estrangeira dos alunos em sala de aula estaria relacionada com a ansiedade que este momento lhes provocava e, nesse sentido decidiu-se investigar esta problemática.

1.2. Ciclo Zero da investigação-ação

O processo de planeamento de ensino é concebido como uma etapa fundamental na ação de educadores reflexivos que desejam melhorar o que fazem, já que o trabalho em sala de aula não é improvisado, mas obedece a alguns propósitos, objetivos e conquistas de acordo com os propósitos educacionais, a filosofia institucional, os modelos pedagógicos e as características dos sujeitos que aprendem uma língua.

Neste sentido, a investigação-ação é um processo, é uma série de estratégias pensadas para melhorar o sistema educativo e social. Tem como objetivos essenciais constituir-se num meio através do qual se pretende resolver problemas diagnosticados em situações específicas ou melhorar de certo modo uma série de contextos, como forma de preparação em formação permanente, como modo de introduzir abordagens inovadoras no ensino, como forma de melhorar a relação entre docentes e investigadores, ou como forma de resolver problemas na sala de aula. Outra das características fundamentais da investigação-ação é a sua preocupação quer no processo, quer no produto, uma vez que considera que todo o caminho é tão ou mais importante que o resultado final, por

consequente os indivíduos implicados no processo devem articular permanentemente as fases de planeamento e atuação, com a recolha de dados, a implementação do projeto e a reflexão sobre o seu desenvolvimento. Em relação ao aluno, a investigação através da ação pode ser uma ajuda na sua aprendizagem vivencial, uma vez que lhe permite expressar e analisar vivências e tomar parte ativa no desenho da atividade. Deste modo, a dinâmica de grupo evolui a partir de propostas mais simples para as mais complexas, nas quais as experiências dos intervenientes são parte essencial da aprendizagem.

O processo de investigação-ação caracteriza-se essencialmente pela sua natureza cíclica, pela sua flexibilidade e interatividade em todas as etapas ou passos do ciclo. Este modelo de ciclos, ou espiral de ciclos, é constituído por quatro etapas: a identificação do tema e a descrição do problema, a elaboração de um plano de atuação, o desenvolvimento do plano e a recolha de dados sobre a sua implementação e a reflexão, interpretação dos resultados e novo planeamento (Elliott, 2000).

Deste modo, face ao observado nas aulas de inglês e espanhol, a estratégia que nos pareceu mais adequada ao tipo de investigação foi, em termos genéricos, o que Pimm (1987) designa por estratégia *Think – Pair – Group – Share*, ou seja, é uma estratégia de ação que aumenta os tipos de comunicações pessoais que são necessários para que os alunos possam internamente organizar e reter ideias.

Antes de se iniciar a aplicação da estratégia, e com o objetivo de compreender como se sentiam os alunos relativamente aos momentos de produção oral nas aulas de língua estrangeira, foi aplicado um inquérito, Ciclo 0 /anexos 2.2. e 2.4.) igual para ambas as línguas. Considera-se de extrema relevância salientar que o formato deste questionário não foi realizado tendo como base algum estudo ou metodologias específicas. No entanto, ao longo do período de observação de aulas e antes de dar início às minhas regências, constatei alguns aspetos que gostaria de ver analisados, mais concretamente os sentimentos e a motivação que as atividades de produção oral provocavam nos alunos e como poderia a aplicação da estratégia apoiá-los nesses momentos. Importa também mencionar que por questões de privacidade e ética, os nomes dos alunos foram removidos dos inquéritos.

Estes organizaram-se da seguinte forma:

1. Uma questão de sim ou não acerca da motivação dos alunos para aprender a língua;
2. Questão de ordenação por nível de dificuldade relativamente às competências linguísticas;
3. Questão de escolha múltipla acerca de como se sente quando tem de falar na aula em língua estrangeira, sendo que os alunos que selecionassem a opção “!nervoso” eram encaminhados para uma outra questão de escolha múltipla com vista a justificar os motivos que conduziam a este nervosismo. O mesmo aconteceu para os alunos que selecionaram a opção confiante.
4. Questão de ordenação de quais as atividades de produção oral que lhes potenciam uma maior confiança no momento de apresentação;
5. Última questão, com várias afirmações relacionadas com os sentimentos dos alunos na aula de língua estrangeira na qual selecionavam a opção com que mais se identificassem (concordo completamente, concordo em parte ou discordo).

Desta forma surgiu a seguinte questão de investigação: A estratégia *Think – Pair – Group – Share* promove a comunicação e reduz a ansiedade dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico na aprendizagem de novas competências numa língua estrangeira?

1.2.1. Ciclo Zero: Espanhol e Inglês

Após averiguarmos, através da observação direta das aulas ministradas pela professora cooperante, a conduta dos alunos do 7.º ano, da Escola Secundária de Oliveira do Douro, nomeadamente em atividades que envolviam a sua participação oral nas aulas de Inglês/Espanhol, e da posterior análise das grelhas de observação (Anexo 1) elaboradas, constatamos que os alunos não comunicavam nem interagiam em LE.

A grelha de observação (anexo 1) continha uma lista com o nome dos alunos e uma escala ía desde o nível 1 (Resposta elaborada) ao nível 3 (Resposta incompleta),

passando pelo nível 2 (Resposta direta e objetiva). Para a seleção desta escala foram definidos os seguintes critérios:

1. Aluno que responde utilizando o vocabulário correto, variado, vários adjetivos, expandindo a sua resposta além do exigido. Mostra-se à vontade a comunicar na língua estrangeira.
2. Aluno que responde corretamente ao que é exigido sem expandir a resposta. O aluno consegue exprimir-se bem na língua, mas não tenta desenvolver a resposta. Mostra-se menos à vontade a comunicar em língua estrangeira.
3. Aluno que responde, mas de forma incompleta e insuficiente. Mostra-se pouco à vontade a comunicar em língua estrangeira.

Para além desta escala, a tabela continha ainda um separador destinado a “outras observações” (**OBS.** sinais de ansiedade ou nervosismo, tais como, corar, a voz tremer, tiques, etc.) que poderiam utilizar se considerassem pertinentes.

Tal como mencionado anteriormente, devido às dificuldades de interação dos alunos em língua estrangeira, surgiu a ideia de utilizar uma estratégia de sequências interativas com o objetivo de reduzir a ansiedade dos alunos em momentos de produção oral.

Por conseguinte, de forma a melhor conhecermos as dificuldades que os alunos sentiam em determinadas situações, designadamente quando participavam em atividades que envolviam a expressão oral nas aulas de Inglês/Espanhol, foi-lhes solicitado que respondessem a um questionário (Anexos 2.2. e 2.4.), que após posterior análise das suas respostas, nos permitisse traçar uma estratégia para debelar essas dificuldades.

O questionário utilizado era constituído por cinco questões, cujas respostas nos permitiam perceber em particular, o modo como os alunos se comportavam nas aulas de Inglês/Espanhol, nas diversas situações em que lhes eram solicitado para se expressarem oralmente ou interagirem com os diversos intervenientes. Assim, na primeira questão perguntava-se aos alunos se se sentiam motivados para aprender Inglês/Espanhol, na segunda era-lhes solicitado que enunciassem as competências linguísticas em que sentiam mais dificuldade, na terceira questão interrogavam-se os alunos sobre se se sentiam nervosos ou confiantes quando tinham que falar nas aulas de Inglês/Espanhol,

justificando posteriormente a sua escolha, na quarta questão era solicitado aos alunos que indicassem quando se sentiam mais confiantes quando tinham de participar em atividades de expressão oral nas aulas de Inglês/Espanhol e, por último, a questão cinco constituída por dez subalíneas, cuja resposta seguia a escala de Likert de três níveis, (Concordo completamente, Concordo em parte e Discordo), que servia para os alunos escolherem a opção que os identificava mais, nas aulas de Inglês/Espanhol, perante determinada situação.

Os resultados são apresentados de seguida, primeiro para a disciplina de Espanhol e posteriormente para a disciplina de Inglês.

1.2.1.1. Apresentação dos resultados da disciplina de Espanhol

No sentido de confirmar a hipótese equacionada na fase de observação – *os alunos sentem-se nervosos quando têm de produzir mensagens orais* –, os alunos preencheram um inquérito cujos resultados são agora apresentados.

Em primeiro lugar, importou inquirir os alunos sobre o seu nível de motivação para aprender a língua espanhola, procurando apurar se existia uma relação entre a motivação e o estado dos alunos durante as atividades de expressão oral. Relativamente a essa questão, a esmagadora maioria dos alunos (96%) respondeu de forma afirmativa, havendo um único aluno (4%) que afirmou não se sentir motivado para a aprendizagem desta língua (ver Anexo 2.1. para a representação gráfica de todos os resultados).

Quanto às competências linguísticas em que sentem mais dificuldade, figura 2 do anexo 2.1., os alunos tiveram de ordenar a leitura, audição, escrita e fala, fazendo corresponder o número 1 à competência em que sentem mais dificuldades e o número 4 à que sentem menos. Um número bastante significativo de alunos tende a atribuir o número 1 às competências produtivas (escrita e fala), não constituindo as competências recetivas (leitura e audição) grande obstáculo na sua opinião. Na verdade, 78% dos alunos colocou a fala em primeiro ou segundo lugar das competências em que sente mais dificuldades e os restantes 22% em terceiro ou quarto lugar.

Na figura 3 do Anexo 2.1., apresentam-se determinadas sensações que os alunos experienciam quando são levados a produzir uma mensagem oral nas aulas de Espanhol,

a maioria dos alunos diz sentir-se nervosa e apenas uma minoria seleciona a hipótese “confiante”.

No que diz respeito às razões pelas quais os alunos se sentem nervosos, as principais causas parecem residir no medo de errar e na timidez. No entanto, a falta de autoconfiança e de conhecimentos na língua são também mencionadas por um número significativo de inquiridos. A pressão por parte dos colegas e a pressão por parte da professora, apesar de terem também sido selecionadas, foram-no apenas por número reduzido de alunos. O gráfico representado na figura 4 (anexo 2.1.) é representativo da distribuição daquelas que os inquiridos consideram ser as causas do seu nervosismo. No entanto destacam-se a timidez e o medo de errar como principais causas para o seu nervosismo.

Quanto às razões pelas quais os alunos se sentem à-vontade para participar oralmente nas aulas de espanhol, o gosto por participar assume a liderança. De seguida, surgem a relação confortável com os colegas e a professora, a ausência do medo de errar e os bons conhecimentos da língua, opções selecionadas pelo mesmo número de inquiridos. A autoconfiança e o facto de as aulas de espanhol serem a única oportunidade de comunicar em língua espanhola aparecem nos últimos lugares, como sugere o gráfico representado na figura 5 do anexo 2.1.

No que refere à tipologia das atividades de expressão oral, as respostas ao inquérito permitiram concluir que a atividade que parece suscitar mais desconforto e nervosismo nos alunos é a resposta sem preparação prévia a questões colocadas pela professora. Por outro lado, as atividades de expressão oral em que os alunos parecem sentir-se mais confiantes são as que permitem preparação prévia e requerem partilha da informação com um par e posteriormente com um grupo relativamente restrito (quatro ou cinco elementos). Um número significativo de alunos selecionou, contudo, a opção que incluía preparação prévia e partilha apenas com o par como atividade em que se sente mais confiante. A apresentação de uma atividade oral previamente preparada a toda a turma parece colocar os alunos numa posição mais desconfortável do que a apresentação apenas a um par ou a um grupo restrito, mas menos desconfortável do que a resposta imediata a perguntas da professora. O gráfico apresentado na figura 6 do anexo 2.1. ilustra

a distribuição das opiniões dos alunos relativamente às atividades de expressão oral em que se sentem mais confiantes.

A confirmar o facto de um número significativo de alunos se sentir nervoso aquando de atividades de expressão oral, importa apresentar dados relativos à concordância integral ou parcial de uma quantidade relevante de inquiridos com algumas afirmações indicadoras dessa situação.

Quase metade dos inquiridos concorda, de alguma forma, com a afirmação “Fico a tremer quando sei que vou ser chamado/a a participar na aula de Espanhol”, como ilustra o gráfico apresentado na figura 7 do anexo 2.1.

Uma percentagem ainda mais expressiva de inquiridos concorda com a afirmação “Assusta-me quando não entendo o que a professora pergunta”, como mostra o gráfico representado na figura 8 do anexo 2.1.

Outra afirmação que sustenta a questão do nervosismo dos alunos nas atividades de expressão oral é “Fico em pânico quando tenho de falar sem preparar as respostas”, com a qual a maioria dos inquiridos concorda completa ou parcialmente. Os dados obtidos encontram-se representados na figura 9 do anexo 2.1.

Alguns inquiridos admitiram ficar nervosos ao ponto de se esquecerem dos conteúdos aprendidos, concordando pois com a afirmação “Nas aulas de Espanhol, fico tão nervoso/a que me esqueço das coisas que sei”. Os resultados são apresentados no gráfico apresentado na figura 10 do anexo 2.1

Quanto à decisão de participar nas aulas de Espanhol, há um número relevante de alunos que afirma nunca tomar a iniciativa, como revela o gráfico representado na figura 11 do anexo 2.1.

No que diz respeito à preparação para as aulas de Espanhol, em geral, e para as atividades de expressão oral, em específico, alguns inquiridos disseram sentir-se sempre nervosos, mesmo quando existe essa preparação, concordando, por isso, com a afirmação apresentada. A maioria, contudo, discorda da afirmação. O gráfico apresentado na figura 12 do anexo 2.1. dá a conhecer a distribuição das opiniões dos alunos.

1.2.1.2. Apresentação dos resultados da disciplina de Inglês

À semelhança da disciplina de Espanhol, procurou-se aferir as opiniões dos alunos acerca das tarefas de expressão oral nas aulas de Inglês através de um inquérito por questionário. Os resultados obtidos são agora apresentados.

Quando inquiridos sobre a sua motivação para aprender a língua inglesa, três quartos dos alunos afirmaram sentir-se motivados para a sua aprendizagem enquanto um quarto contrariou essa resposta, como aliás é possível comprovar pelo gráfico representado na figura 13 do anexo 2.3. (ver anexo 2.3. para a representação gráfica de todos os resultados).

No que diz respeito à escala de dificuldade das quatro competências linguísticas, a tendência é, de facto, para atribuir mais dificuldade às competências produtivas do que às recetivas, liderando a fala e a escrita a referida escala. Focando a fala, objeto de principal interesse neste estudo, conclui-se que a maior percentagem de alunos posiciona essa competência na segunda posição e a segunda maior percentagem no primeiro lugar. À semelhança do que acontecera na disciplina de espanhol, a menor percentagem situa-se na terceira posição. 21% dos inquiridos colocou a fala na última posição, o que significa que cerca de um quinto dos alunos considera a fala a competência mais fácil do leque apresentado. Estes resultados são apresentados na representação gráfica da figura 14 do anexo 2.3.

Relativamente ao modo como os alunos se sentem durante a produção oral, a maioria dos inquiridos selecionou a hipótese “nervoso/a”. Cerca de um terço dos alunos afirmou, por outro lado, sentir-se confiante, como atestam os resultados apresentados no gráfico representado pela figura 15 do anexo 2.3. Importa, no entanto, mencionar que alguns alunos que afirmaram sentir-se confiantes nesta questão, contradisseram-no noutras perguntas do inquérito.

Relativamente aos motivos que levam os alunos a experienciar estados de nervosismo e ansiedade, aquele que regista maior percentagem que sobressai em relação aos demais é o medo de errar. A segunda maior percentagem é atribuída à falta de conhecimentos da língua inglesa. Seguem-se a falta de autoconfiança e a timidez, registando igual valor percentual. À semelhança das respostas obtidas no inquérito de

Espanhol, a pressão por parte dos colegas e a pressão por parte da professora foram apenas selecionadas por um número pouco significativo de alunos. O gráfico da figura 16 do anexo 2.3. apresenta a distribuição das causas do nervosismo dos alunos durante as atividades de expressão oral.

Por outro lado, os alunos que afirmam sentir-se confiantes nas atividades de expressão oral apresentam também razões para esse facto. O gosto por participar é a principal razão apresentada pelos alunos. Outra razão selecionada por um número representativo de alunos é o facto de os alunos se sentirem confortáveis em relação aos colegas e à professora. A ausência do medo de errar e os bons conhecimentos da língua ocupam o terceiro lugar dos motivos responsáveis pelo sentimento de confiança. Com menores percentagens, ocupando o quarto e o quinto lugares, respetivamente, surgem a autoconfiança e o facto de as aulas de língua inglesa serem a única oportunidade de comunicar em Inglês, como mostra o gráfico da figura 17 do anexo 2.3.

Em relação à tipologia das atividades de expressão oral, as respostas ao inquérito permitiram concluir, como aliás já havia sido possível na análise dos dados dos inquéritos de Espanhol, que a atividade que parece suscitar mais desconforto e nervosismo nos alunos é a resposta sem preparação prévia a questões colocadas pela professora, pois as respostas têm de ser espontâneas. A apresentação oral a toda a turma de informação previamente preparada parece colocar os alunos numa posição menos desconfortável do que a resposta imediata a perguntas da professora, ocupando assim o penúltimo lugar das atividades de expressão oral em que os alunos se sentem mais confiantes. Por outro lado, e contrariamente ao registado na análise dos dados obtidos nos inquéritos de Espanhol, as atividades que possibilitam preparação individual prévia e que envolvem partilha de informação apenas com um par são as que geram mais confiança nos alunos, ocupando o primeiro lugar, e as que possibilitam igualmente preparação prévia, mas requerem partilha da informação com um par e posteriormente com um grupo reduzido ocupam o segundo lugar. O gráfico da figura 18 do anexo 2.3. explicita a distribuição das opiniões dos inquiridos.

De seguida, no sentido de dar força ao argumento que afirma que um número significativo de alunos se sente nervoso nas atividades de expressão oral, apresentam-se

os dados relativos às respostas dadas pelos inquiridos a afirmações indicadoras desse facto.

Em relação à afirmação “Fico a tremer quando sei que vou ser chamado/a a participar na aula de Inglês”, mais de metade dos inquiridos concordou integral ou parcialmente com a mesma como ilustra o gráfico da figura 19 do anexo 2.3.

À afirmação “Assusta-me quando não entendo o que a professora pergunta”, a grande maioria dos inquiridos respondeu de forma afirmativa, tal como sugerem os dados apresentados no gráfico da figura 20 do anexo 2.3.

Outra afirmação capaz de corroborar a questão do sentimento de nervosismo dos alunos durante atividades de expressão oral é “Fico em pânico quando tenho de falar sem preparar as respostas” apresentado no gráfico da figura 21 do anexo 2.3., com a qual um número significativo concorda.

O estado de nervosismo pode produzir diversos efeitos nos alunos, podendo até fazê-los esquecer temporariamente conhecimentos adquiridos. Na verdade, mais de metade dos inquiridos concordou completa ou parcialmente com a afirmação “Nas aulas de Inglês, fico tão nervoso/a que me esqueço das coisas que sei”. O gráfico apresentado na figura 22 do anexo 2.3. é ilustrativo dessa situação.

A falta de iniciativa para participar oralmente nas aulas, representada no gráfico da figura 23 do anexo 2.3., pode ser também indicadora do sentimento de nervosismo e ansiedade por parte dos alunos. Nesta questão, a opinião parece estar dividida já que metade concorda e a outra metade discorda da afirmação “Nunca tomo a iniciativa de participar nas aulas de Inglês”.

Também relativamente à afirmação “Mesmo que esteja bem preparado/a para a aula de Inglês, sinto-me sempre nervoso/a” as opiniões parecem estar mais ou menos equilibradas de acordo com os dados apresentados no gráfico representado na figura 24 do anexo 2.3.

1.2.1.3. Discussão dos resultados

Os resultados anteriormente apresentados corroboraram a hipótese equacionada na fase de observação, verificando-se que existe um número significativo de alunos que

afirmam sentir-se nervosos quando lhes é solicitado que se expressem de forma oral em língua espanhola. De acordo com a informação prestada pelos inquiridos foi, contudo, possível concluir que o estado de ansiedade presente nas atividades de expressão oral não se relaciona com a motivação ou falta dela para aprender a língua em causa. Por outro lado, as razões pelas quais os alunos sentem nervosismo nesse tipo de atividades parecem residir em fatores mais intrínsecos à sua personalidade, nomeadamente o medo de errar e a timidez, do que em fatores extrínsecos. Resultados semelhantes são apresentados por Cutrone (2009) e Namaghi, Safae e Sobhanifan (2015) nos seus estudos realizados com estudantes japoneses e iranianos respetivamente, nos quais referem que muitos alunos têm notas baixas nas aulas de língua estrangeira, não porque são incompetentes, mas pela sua timidez, que na maioria das vezes é ignorada como fator afetivo, pelos professores.

Duas outras questões que parecem ser pertinente explorar são a existência ou falta de preparação prévia às atividades de expressão oral e a dimensão da exposição dos alunos. A atividade de expressão que registou uma percentagem menor, ou seja, que suscita mais ansiedade nos alunos foi a resposta sem preparação a questões colocadas pela professora. Ora, este tipo de exercício, além de não permitir preparação, exigindo uma resposta espontânea e porventura menos ponderada por parte do aluno, requer uma grande exposição, pois a atenção da professora e dos restantes alunos está focada inteiramente no aluno em causa. A atividade com a segunda menor percentagem foi a apresentação de respostas anteriormente preparadas diretamente a toda a turma. Neste caso, o grau de exposição continua a ser elevado, mas a atividade permite uma preparação prévia à apresentação, contribuindo para uma maior segurança do aluno na sua participação. Os dois tipos de atividades em que os alunos se sentem mais confiantes, registando números percentuais mais elevados, envolvem uma exposição a um número consideravelmente menor de elementos, nomeadamente a um par ou a um grupo reduzido (até quatro elementos). A atividade em que os alunos se dizem sentir mais confiantes é a que envolve a partilha de informação preparada com um par e posteriormente com um grupo, registando mais pontos percentuais do que a que envolve apenas a partilha com um par. Estes dados conduzem, pois, a uma reflexão e análise, procurando desconstruir a razão de tal escolha. Ora, se se considerar apenas a questão do grau de exposição, os

resultados são contrários às expectativas, pois se as atividades em que se sentem menos confiantes são as que exigem maior exposição, a atividade na qual os alunos se deviam sentir mais confiantes seria aquela em que sofressem menor exposição (partilha apenas com um par), situação que não se verificou. Atendendo ao facto de um número significativo de alunos se sentir constrangido em participar em língua estrangeira e de conseqüentemente evitar fazê-lo, a atividade de partilha com um grupo, ainda que reduzido, exige menos esforço por parte de cada elemento e uma participação menos intensiva de cada um do que a partilha só com um par, onde ambos têm de desempenhar um papel muito ativo para que a atividade se realize com sucesso. Na partilha só com um par é mínima a hipótese de a participação de um elemento passar despercebida, ao passo que nas atividades de grupo essa situação pode acontecer com mais frequência. Na verdade, nas tarefas de grupo, é comum haver a manipulação de alguns elementos (geralmente dos elementos com mais conhecimentos e melhor aproveitamento na disciplina em questão), anulando outros. Por outro lado, os trabalhos realizados em grupo tendem a acentuar a propensão à ociosidade de alguns elementos. Estas questões parecem justificar de alguma forma o facto de as atividades de partilha com um grupo darem mais confiança aos alunos do que a partilha apenas com um par. No mesmo sentido, Long e Porter (1984) e Wasik (2008) refere que a utilização de estratégias de trabalho em grupo na aprendizagem de língua estrangeira tem sido sustentado por argumentos pedagógicos sólidos tornando-o uma alternativa e um substituto viável às conversas individuais, Zhang (2010) assinala ainda que a aprendizagem de uma língua estrangeira em pequenos grupos melhora a produtividade, para além de conquistar e oferecer mais oportunidades de comunicação aos aprendizes.

No que diz respeito às afirmações, estas parecem apenas corroborar os resultados apresentados e discutidos anteriormente. Na verdade, em cada uma das afirmações que pretendem comprovar o facto de os alunos se sentirem nervosos nas tarefas de expressão oral, existe um número significativo de alunos a afirmá-lo; em algumas situações, mais de metade dos inquiridos. Por outro lado, com base nos dados recolhidos através dos inquéritos, a questão da preparação prévia das respostas parece contribuir, em alguns casos, para aumentar o grau de confiança dos alunos nas suas participações orais.

À semelhança do que se verificou na turma de Espanhol, o ciclo zero na turma de Inglês e respetivos resultados corroboraram a hipótese inicial, evidenciando a necessidade de melhorar a segurança dos alunos na produção oral e aumentando, conseqüentemente, o grau de participação.

Com base nos dados obtidos nos inquéritos por questionário, não é possível encontrar relação entre a motivação para aprender a língua e o estado de ansiedade associado à produção oral. Na verdade, na disciplina de Inglês parece existir um número mais reduzido de alunos motivados para aprender a língua comparativamente com Espanhol, mas o número de alunos que dizem sentir-se nervosos na produção oral em língua inglesa é menor. Quanto às razões pelas quais os alunos sentem falta de confiança nas atividades de produção oral parecem residir em fatores muito diversos. Os fatores associados à personalidade parecem assumir uma grande preponderância na falta de confiança, mas a falta de conhecimentos da língua é também, na opinião dos inquiridos, responsável por essa questão e pela conseqüente inibição de participar. Os estudos de McIntyre e colaboradores (1999), Kang (2005), Cao e Philp (2006), Liu (2006) e Cao (2011) referem que o conhecimento dos conteúdos e a familiaridade com o registo utilizado na comunicação dão, hipoteticamente, origem a um aumento da confiança para comunicar, ao passo que a falta de conhecimento sobre um assunto e a falta de familiaridade com o repertório podem inibir a comunicação, ou seja, aparentemente, o conhecimento prévio sobre as questões e o interesse neles é, na opinião destes autores, essencial para que os alunos se sintam suficientemente seguros em comunicar.

No que diz respeito à existência ou falta de preparação prévia e à dimensão da exposição dos alunos, os resultados aproximam-se dos registados na disciplina de Espanhol com uma ligeira variação. De facto, as atividades que registam percentagens menores são as que não permitem preparação prévia e que implicam maior grau de exposição do aluno e as que registam maiores percentagens são as que permitem preparação e que envolvem uma exposição a um número reduzido de elementos. A diferença entre as duas disciplinas reside, contudo, na atividade que os alunos identificam como sendo a que lhes proporciona maior segurança. Na verdade, a atividade em que os alunos se dizem sentir mais confiantes é a que envolve a partilha de informação preparada

apenas com um par. Este resultado corresponde às expectativas, uma vez que a atividade em questão permite preparação prévia e o grau de exposição é o mais reduzido do leque apresentado. Resultados idênticos foram obtidos por Robles (2005), a autora num estudo elaborado na Universidad del Norte com estudantes de inglês LE verificou que os níveis de ansiedade eram mais elevados em atividades orais não preparadas previamente do que nas atividades preparadas com antecedência, e que os alunos se sentiam mais ansiosos quando falavam com o professor, pelo facto de temerem que este os corrigisse por cada erro cometido.

Relativamente às afirmações apresentadas nos inquéritos, a maioria dos alunos parece concordar de alguma forma (completa ou parcialmente). Esses resultados confirmam apenas que um número significativo de alunos necessita de melhorar o seu grau de segurança na produção oral. No que toca à questão da preparação, os alunos parecem concordar que contribui positivamente para aumentar o grau de confiança na produção oral.

Neste capítulo direcionamos a nossa atenção para um dos temas centrais da investigação, o contexto da investigação-ação, a escola e o ciclo zero da investigação-ação. Iniciamos com um enquadramento geral da escola e com a caracterização da turma, com o objetivo de analisar a sua importância e funcionamento, bem como a sua conceptualização e classificação. Posteriormente efetuamos a recolha, a análise e a discussão dos resultados, que nos permitiram elaborar uma estratégia e aplica-la em sala de aula com o objetivo de melhorar a participação e a interação dos alunos, bem como possibilitar-lhes que se exprimissem melhor nas aulas de inglês e espanhol.

De seguida abordaremos de forma sucinta o perfil do aluno do século XXI e as competências, com principal incidência na competência comunicativa, no entanto a nossa atenção será direcionada essencialmente para um dos temas centrais do nosso estudo, a ansiedade na aprendizagem de uma língua estrangeira e a estratégia *Think-Pair-Group-Share*, utilizada por nós em situação prática na sala de aula.

Capítulo 2 – Fundamentação teórica

Este capítulo tem como objetivo a apresentação da fundamentação teórica que sustenta o presente estudo. Assim iniciamo-lo como uma abordagem breve e concisa ao perfil do aluno do século XXI, às competências de forma geral e às competências essenciais dos alunos, culminando com a da competência comunicativa. Em seguida, abordaremos o conceito de ansiedade evidenciada pelos alunos em sala de aula, associada ao momento de exposição oral. Posteriormente, apresento a estratégia *Think – Pair – Group – Share* baseada na estratégia *Think – Pair – Share* desenvolvida por Frank Lyman (1981), terminando a apresentação teórica com a análise dos Programas de Inglês e de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Perfil do aluno do século XXI e as suas competências essenciais

Neste mundo globalizado, repleto de conflitos étnicos, religiosos, raciais, financeiros, ecológicos, bioéticos, geopolíticos, entre outros, os estudantes do século XXI enfrentam grandes desafios para os quais devem ser preparados, mas isso não significa que, em virtude dessa preparação, o aluno deva ser deixado por sua conta e risco numa realidade educativa nova, nem pelo contrário, que sejamos excessivamente paternalistas para com ele. Nenhum extremo é pertinente, uma vez que o rigor profissional e científico não é incompatível com o valor humano da missão de ensinar, ou seja o rigor científico não pode significar inflexibilidade humana. Todos os problemas particulares não podem ser considerados e pensados corretamente se não estiverem no seu contexto, contexto esse que deve ser considerado, cada vez mais, numa conjectura universal, isto é, não se pode isolar o fenómeno ou objeto da sua realidade porque quebraria a verdade que a relação implica (Morin, 2007).

As últimas tendências na educação e num mundo em permanente mudança exigem a construção de um novo perfil do estudante do novo século. Por isso, a educação deve apresentar-se como um processo, cuja ênfase deve ser colocada nas etapas que constroem a aprendizagem e não exclusivamente no resultado final. Assim, é importante que os

jovens alunos participem ativamente na problematização, na investigação e na motivação da aprendizagem. Portanto, com base nestes pressupostos, o aluno do século XXI, deve ser protagonista e possuir autonomia no seu processo de aprendizagem, ter a capacidade para dialogar e trabalhar em equipa, ter capacidade de participação, mostrar motivação e elevada autoestima, demonstrar curiosidade e interesse pela investigação e pelas novas tecnologias da informação e comunicação, bem como ter domínio nas técnicas e estratégias de aprendizagem, orientados pelos princípios de uma base humanista, do saber, da aprendizagem, da inclusão, da coerência e flexibilidade, da adaptabilidade e ousadia, da sustentabilidade e da estabilidade (Gomes et al., 2017).

De acordo com o novo perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, o estudante deve ser um cidadão dotado de múltiplas literacias, “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a mudança” que identifique a relevância e o estímulo proporcionado pelas diferentes disciplinas, que esteja apto a pensar de forma crítica e autónoma, que considere o respeito pela dignidade humana e “que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social” (Gomes et al., 2017, p. 15), entre outros.

Para tal, os alunos devem ser estimulados nas diversas atividades educativas a praticar os valores da responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade; reflexão e inovação; cidadania; e participação e liberdade (Gomes et al., (2017). Neste sentido, o sistema educativo deve promover a aquisição de competências, habilidades, valores e atitudes orientadas para o exercício dos seus direitos e deveres, para a aprendizagem autorregulada ou autónoma e para o trabalho colaborativo e em equipa, que devem incluir, entre outras as seguintes características, comunicação linguística, competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, sentido de iniciativa e espírito empreendedor e consciência e expressões culturais. Ou seja, “Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Gomes et al., 2017, p. 19).

As áreas de competências apreciadas devem ser a linguagem e textos; desenvolvimento pessoal e autonomia; informação e comunicação; bem-estar, saúde e ambiente; raciocínio e resolução de problemas; sensibilidade estética e artística; pensamento crítico e pensamento criativo; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; e consciência e domínio do corpo (Gomes et al., 2017). Relativamente, às competências na área da linguagem e textos, estas fazem referência ao uso eficiente de códigos que “permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos”. Assim, as competências relacionadas com as linguagens e textos requerem que os alunos tenham a capacidade de

(...) utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; (...) aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital; (...) dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. (Gomes et al., 2017, p. 21).

As competências para o século XXI são, por conseguinte, todas as habilidades e competências necessárias, que contribuam para que os jovens sejam trabalhadores efetivos e cidadãos plenos da sociedade do conhecimento deste século.

Face ao exposto, observamos que as exigências sociais, económicas e políticas do mundo contemporâneo conduziram o multilinguismo para o centro das políticas internacionais e estas, por sua vez, impulsionaram as abordagens da aprendizagem integrada de conteúdos e a aprendizagem de línguas estrangeiras como recurso para a promoção do multilinguismo em todas as classes sociais, de forma democrática e não elitista, e para a construção de uma sociedade mais incluída. Esta abordagem surge assim, como uma resposta conveniente ao desafio colocado pela rápida globalização, mas sobretudo como uma solução oportuna, efetiva e ligada com as perspetivas sociais gerais

(Coyle, Hood, & Marsh, 2010). A sua expansão na Europa e em especial em Portugal é sustentada na evidência de que os métodos tradicionais de ensino nem sempre conduzem ao desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira e na prova científica de que o ensino sustentado na integração de novos conteúdos na aprendizagem de uma língua estrangeira oferecem enorme potencial para facultar essas habilidades e a sua aquisição.

Neste sentido, e como forma de compreendermos melhor o ensino das línguas estrangeiras, no ponto seguintes dar-se-á conta das metas curriculares do ensino do inglês e do espanhol, as duas línguas estrangeiras objeto de estudo do nosso trabalho, no 3.º ciclo do ensino básico à luz do Quadro Europeu Comum de Referência.

2.2. As metas curriculares de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do ensino básico / QECR

De acordo com o documento publicado pelo Ministério da educação (ME, 2018) os descritores das

(...) Aprendizagens Essenciais para Espanhol são o resultado de cruzar os documentos reguladores e o programa homologado para o 3.º ciclo, e ainda em vigor, com as orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (...) do Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (2001 e 2017), e, pontualmente, do Plan Curricular del Instituto Cervantes.¹

Deste modo, a elaboração do programa de Espanhol decorre da reflexão sobre as opções pedagógicas da Reforma Curricular, tendo por base a Lei de Bases do Sistema

¹ Consultar em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/espanhol_3c_9a_ff.pdf

Educativo e o Decreto-Lei n.º 286/89 (ME, 1997b, p. 5), ou seja, as linhas orientadoras do referido programa procuram a promover a educação nas suas três dimensões essenciais: o desenvolvimento das aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores (ME, 1997b, p. 5).

Dentro da mesma perspectiva e, de forma a implementar as metas curriculares de Inglês do 3º ciclo do ensino básico estão divididas em 7 domínios, nomeadamente, compreensão Oral/Listening; Leitura/Reading; Interação Oral/Spoken Interaction; Produção Oral/Spoken Production, Escrita/Writing; o Domínio Intercultural/Intercultural Domaine; o Léxico e a Gramática/Lexis and Grammar, sendo estes dois últimos domínios são transversais a todos os outros.

Assim, o programa de Inglês para o 3.º Ciclo foi formulado tendo em conta as opções pedagógicas da Reforma Curricular, o conceito de língua, o papel da aprendizagem de uma língua estrangeira no currículo e as metodologias inerentes a esse processo (ME, 1997a, p. 5). Neste âmbito, poderemos referir que subjaz a ambos os programas – Espanhol e Inglês – uma conceção de língua como instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do Eu e como ferramenta para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade. “Assim, ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo de interpretar a realidade” (ME, 1997b, p. 5). E, ainda, “A aprendizagem de uma língua estrangeira situa-se numa dinâmica de construção do Eu que implica o desenvolvimento de todas as valências da personalidade do aprendente: pensar, agir, sentir e criar” (ME, 1997a, p. 5; Chan, 2014; Stibi, 2017).

Verificou-se, igualmente, que o paradigma metodológico eleito nos programas em análise, como meio facilitador dos objetivos definidos para a língua estrangeira foi, claramente, o comunicativo. No que concerne ao programa de Espanhol, optou-se pelo:

(...) comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro-competência, que

integra um conjunto de cinco subcompetências – linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si. (ME, 1997b, p. 5)

Relativamente ao programa de Inglês, é, igualmente, notória a relevância dada às metodologias centradas no aluno e à eleição do método comunicativo assente no pressuposto de que “favorece o desenvolvimento equilibrado de todos os domínios da personalidade do aprendente, o intrapessoal, o interpessoal e o intelectual.” (ME, 1997a, p. 5). Igualmente, o professor, enquanto orientador e facilitador da aprendizagem, deverá fornecer ao aluno as ferramentas indispensáveis ao seu progresso, de modo a incentivar a autonomia, a responsabilidade, ao mesmo tempo que se fomenta a motivação e o empenhamento do aluno (ME, 1997a, p. 61).

Sem nunca esquecer as orientações do QECR e os princípios da *abordagem comunicativa*, deparamo-nos, então, no programa de Espanhol para o 3.º Ciclo, com uma metodologia que visa estimular, quer os professores quer os alunos, para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas através de uma metodologia orientada para a ação. Ou seja, práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas as quais instituem a valorização dos processos e atitudes, a contemplação da negociação de processos e produtos, bem como a construção de aprendizagens significativas, atribuindo um papel fulcral quer à avaliação formativa quer à autoavaliação (ME, 1997b, p. 5).

Perspetivando, assim, um ensino com fins comunicativos, este programa referencia o ensino por tarefas como forma de orientar o professor a atingir os objetivos propostos:

Entre as diferentes metodologias de trabalho pelas quais o professor pode optar, indicam-se as seguintes: trabalho por tarefas. Consiste num conjunto de atividades realizadas na aula que implique a compreensão, manipulação, produção e interação na língua estrangeira, concentradas

prioritariamente mais no significado do que na forma (...). (ME, 1997b, p. 32)

Neste contexto, com vista à autonomia e de acordo com as suas necessidades, o professor deverá centralizar o currículo no aluno, envolvendo-o, motivando-o e responsabilizando-o na tomada de decisões relativamente à sua própria aprendizagem, promovendo um processo de negociação que vise a adaptação da programação inicial, em função das suas necessidades, interesses e capacidades, a um grupo específico ou turma, em particular. Deste modo, os alunos poderão opinar relativamente aos objetivos delineados, tipo de atividade a realizar, temas e materiais a adotar, bem como relativamente à organização da aula para a prossecução desses objetivos. O produto deste processo de negociação concretizar-se-á no plano de trabalho onde constam os compromissos assumidos e as tarefas estabelecidas (ME, 1997b, p. 29).

Em jeito de conclusão e pela análise realizada, constatamos que todos os programas assentam no método comunicativo. Sendo o objetivo principal da aprendizagem das línguas o desempenho da competência comunicativa, todos os programas seguem a mesma linha: a que orienta a aprendizagem das línguas para a ação, de modo a que os alunos, em contexto de sala de aula, executem tarefas significativas que os levem a adquirir os elementos linguísticos fundamentais à sua execução e que o tornem mais autónomo ao negociar conteúdos, ao participar na sua avaliação e a construir as suas próprias aprendizagens.

Neste pressuposto, no capítulo seguinte será abordado a noção de competência, uma vez que esta, como anteriormente referido é um dos objetivos fundamentais da aprendizagem das línguas.

2.3. Noção de competências

A sociedade atual exige o domínio de outras línguas para além das línguas maternas ou das línguas de formação, isto é, as línguas transmitidas na escola que podem

não ser a língua materna dos alunos, tal como o inglês ou o espanhol. Nesta perspetiva, a promoção do plurilinguismo e da pluricultura, como competência para “comunicar pela linguagem e interagir culturalmente de um ator social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas” (MNE, 2009, p. 39) materializa-se numa aposta significativa do ensino nos Estados-membro da União Europeia, no sentido de

(...) promover, através de medidas adequadas, um melhoramento qualitativo do conhecimento das línguas da União Europeia nos sistemas educativos, a fim de desenvolver competências em matéria de comunicação no interior da União, e de assegurar uma difusão tão vasta quanto possível das línguas e culturas de todos os Estados-membros. (“Resolução do Conselho (95/C 207/01)”, 1995)

Deste modo, a União Europeia tomou “medidas de incentivo a fim de diversificar as línguas ensinadas nos Estados-membros” possibilitando aos estudantes, ao longo do seu percurso académico, a aquisição de competências em diferentes línguas faladas na UE.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) é uma parte fundamental do projeto geral da política linguística do Conselho da Europa que fomentou a unificação de normas para a aprendizagem e para o ensino de línguas no contexto europeu. O QECR é um documento padrão dos Estados-membros da UE, utilizado para avaliar o nível de compreensão e expressão, oral e escrito, de uma determinada língua. Apresenta-se como um documento prático, cuja finalidade é, entre outras, estabelecer os elementos comuns que se pretendem alcançar nas diferentes etapas da aprendizagem, ou seja, foi idealizado como suporte para a uniformizar na Europa, programas de língua, procedimentos de orientação curricular, exames e manuais escolares, entre outros. “Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (QECR, 2001, p. 19). Para além

disso, descreve o contexto cultural da língua estudada e define os níveis de proficiência de forma a avaliar o progresso dos aprendentes nas diferentes fases da sua aprendizagem ao longo da vida (QECR, 2001).

Estabelece também, um conjunto de níveis para todas as línguas a partir dos quais se favorece a comparação e homologação dos diversos diplomas emitidos pelas entidades certificadas, constituindo-se assim num instrumento ideal para comparar a nível internacional os resultados da evolução e facilitar, por sua vez, a mobilidade educativa e profissional. É recomendado pelo Conselho Europeu para estabelecer sistemas de validação das competências em línguas em todos os países da UE e descreve as capacidades linguísticas, os saberes mobilizados para o desenvolvimento e as diferentes situações e contextos em que se pode utilizar uma língua estrangeira para comunicar (García, 2007). Este documento institui que é necessário intensificar a aprendizagem e o ensino dos diversos idiomas. Assim, o Quadro Europeu

(...) reforçará a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas. A apresentação de critérios objetivos na descrição da proficiência facilitará o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, facilitará a mobilidade europeia. (QECR, 2001, p. 19)

Assim, para além da língua materna, o inglês (38%) e o espanhol (6%) são duas línguas suficientemente conhecidas para se conseguir manter uma conversa na União Europeia (Comissão Europeia, 2008), não podendo, deste modo, ignorar-se que estas línguas estão espontaneamente a transformar-se, em línguas utilizadas atualmente por uma população heterogénea, nos estudos, nos negócios e no comércio internacional. Por isso, a escola deve responder a estas solicitações e propiciar a aprendizagem destas línguas e relevar a sua importância. Desta forma, as políticas de educação dos diferentes países apresentam uma visão global e têm seguido esta tendência. Neste sentido, na UE o inglês é a língua estrangeira mais aprendida pela maioria dos alunos do ensino

secundário, assim 97,3% aprendem o Inglês, 33,3% o francês, 23,1% o alemão e 13,1% o espanhol (Baïdak, Motiejunaite, & Balcon, 2018). Esta atitude não é surpreendente, uma vez que, quase todas as nações têm sido confrontadas com uma crescente necessidade de pessoas que possam comunicar com falantes de outras línguas, nomeadamente através do “inglês como língua franca” (Littlewood, 1981).

Os métodos de ensino têm evoluído ao longo do tempo, priorizando a expressão oral, ou de forma mais abrangente e global, as competências comunicativas, entendidas como o conjunto de conhecimentos e aptidões que proporcionam a utilização de uma língua, ponderando aspetos psicológicos e socioculturais, ou seja, o contexto onde se produz a ação comunicativa (Bitti & Zani, 1997). Para além disso, as ligações interculturais na aprendizagem de uma língua são também uma faculdade que pretende “orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planeamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas”. Deste modo, a comunicação intercultural pode nortear “um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planeamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural” (Mendes, 2008, pp. 60-61). Neste sentido, este conjunto de princípios colocam em evidência a importância de colocar o estudante em situações comunicativas o mais próximo possível da realidade, uma vez que desta forma se garante o desenvolvimento da competência comunicativa na sua globalidade.

Atualmente existe uma multiplicidade de conceitos e definições sobre competências. A partir da primeira metade do século passado surgiu uma grande variedade de literatura relacionada com este tema (Chomsky, 1965; Hymes, 1971; McClelland, 1973; Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrell, 1995). A psicologia geral, que suporta a evidência dialética, apresenta uma teoria consistente sobre o desenvolvimento das capacidades humanas e a sua natureza social. Assim, quando pretendemos definir o significado de competências, damos primazia a elementos que constam da literatura e de estudos especializados, que

validam a sua essência, nomeadamente o conjunto de conhecimentos (Roldão, 2003), as práticas e aptidões, as atitudes (Cruz, 2001), as expectativas, o relacionamento com a atividade, a resolução de problemas e a tomada de decisões (Cruz, 2001; Alves, 2005; Pereira, 2005; Estella & Vera, 2008), entre outras, ou seja a competência posiciona-se numa dimensão sustentada em três elementos fulcrais, o indivíduo (biografia e socialização), a sua formação educacional e a sua experiência profissional (Boterf, 2008). Ao longo dos anos, têm-se procurado efetivar a distinção entre competências e desempenho. Deste modo, competência refere-se a um conhecimento subjacente a um sistema, a uma ocorrência ou a um facto. É a capacidade não observável de fazer alguma coisa, para realizar algo (Perrenoud, 2001). Desempenho é a manifestação diretamente observável, ou a realização da competência. É o resultado de uma ação, tal como caminhar, cantar, dançar, ou falar (Brown, 2000).

Na análise de competência efetuada em psicologia geral, o conceito contém, do ponto de vista teórico, um relacionamento com a formação e o desenvolvimento de capacidades humanas, ao entende-las como particularidades psicológicas individuais da personalidade, que são contextos essenciais para a realização com sucesso de uma atividade atribuída e evidenciam as diferenças no domínio dos conhecimentos, aptidões e práticas necessárias do indivíduo, isto é, o ser humano tem a possibilidade de combinar características psicológicas da sua personalidade como condição necessária e suficiente para alcançar elevados resultados profissionais (OIT, 2002; Zarifian (2003).

Atualmente, as escolas encontram-se submersas num processo de educação relacionado com competências, com a finalidade de formar indivíduos com conhecimentos, aptidões, atitudes e valores que permitam uma formação integral, um desempenho adequado, capazes de solucionar deficiências que se manifestam no seu dia-a-dia ou na sua atividade laboral e, de forma independente, continuar a aprender ao longo da vida (Perrenoud, 1999; Albanese, Mejicano, Mullan, Kokotailo, & Gruppen, 2008). Por esse motivo, tem sido corroborado a valorização de uma educação focalizada na aprendizagem, face a uma educação centrada no ensino, capaz de propiciar a aquisição de competências pelos estudantes, de modo a que estes consigam o nível específico de

competência em determinado desempenho, sendo acessório o modo como conseguem essa valorização (Gruppen, Mangrulkar, & Kolars, 2012).

Neste sentido, e de acordo com o Tuning Project (Universities' contribution to the Bologna Process), as competências genéricas podem categorizar-se em diferentes tipos de competências, das quais, se relevam, entre outras, as competências instrumentais, que abrangem as habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas do indivíduo; as competências interpessoais que englobam as habilidades individuais, designadamente as habilidades sociais como a autoexpressão, a interação social e a cooperação; e as competências sistémicas relacionadas com as capacidades e/ou habilidades referentes à interação com os sistemas como um todo, ou seja conciliam a compreensão, a sensibilidade e o conhecimento, e por conseguinte requerem a aquisição prévia das competências interpessoais e instrumentais (González & Wagenaar, 2008). Assim, e de acordo com Fleury e Fleury (2001) a ideia de competência surge ligada a termos como saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, empenho, assunção de responsabilidades e possuir visão estratégica. Na área da educação, a competência articula-se entre as diferentes variantes de saberes, saber-fazer e saber-ser ou estar (Pereira, 2017). Ou seja, a competência traduz-se num saber agir responsável e reconhecido, que exige a mobilização, a integração, a transferência de conhecimentos, recursos e habilidades, que disponibilizem valor económico às organizações e valor social ao indivíduo.

Para além disso, a afirmação de competência é visto como uma atribuição, uma qualificação, uma característica pessoal, ou ainda como um comportamento dirigido para a ação, fazendo-se notar quer nas características extra-pessoais numa perspetiva das atribuições e das qualificações, quer nas intrapessoais numa ótica dos traços ou características pessoais e/ou comportamentais (Ceitil, 2016). Deste modo, na educação a noção de competência aparece, na maioria das vezes, como uma alternativa à capacidade, à habilidade, à aptidão, à potencialidade e ao conhecimento. É, no entanto, a competência que possibilita ao indivíduo na posição de aluno encarar e gerir um grupo de tarefas e de situações educativas. Assim, a competência designa-se como um constructo teórico observado como uma estrutura pessoal, única e específica de cada indivíduo. É única, diz

respeito ao indivíduo a quem pertence, evidenciando-se pela adequabilidade do sujeito à uma determinada situação. Não se vê, no entanto observam-se os seus efeitos (Rey, Carette, Defrance, & Kahn, 2005).

Em suma, as competências instrumentais ou essenciais são aquelas em que as pessoas constroem as bases da sua aprendizagem, tais como saber interpretar e comunicar a informação recebida, raciocinar de forma criativa e resolver problemas, entre outras.

As competências essenciais dizem respeito fundamentalmente à capacidade de aprender a aprender, erradicando a ideia pré-concebida de que é possível aprender tudo de uma só vez, de forma definitiva, e de que na sala de aula se produz todo o tipo de conhecimento. Exige instrumentos essenciais, como habilitação para a expressão oral e escrita e o manuseamento das matemáticas aplicadas, coloca em ação diferentes características cognitivas, designadamente a capacidade de situar e compreender de forma crítica as imagens e os dados que lhe chegam de múltiplas fontes; a atitude para observar, a vontade de experimentar e a capacidade de estabelecer critérios e tomar decisões (Pereira, 2017). Segundo Mata

Podemos concluir que, numa competência, têm que coexistir não só a ideia da integração de diferentes saberes como a ideia do saber em acção e em contexto e também a adequação da acção do sujeito, tanto no que se refere à sua eficácia, como à sua autonomia e atitudes. (2008, p. 12)

Entre as competências essenciais incluídas nos currículos encontramos a comunicação verbal e escrita, a leitura e a escrita, as noções de aritmética, o trabalho em equipa, a resolução de problemas e o ensino de línguas estrangeiras (MNE, 2009). No processo de ensino – aprendizagem de uma língua estrangeira, estas competências são manifestas. Não podemos por isso, separar o método de ensino, do sistema integral do estudante e da sua vida particular. O processo de ensino-aprendizagem abrange componentes humanos e culturais que devem relacionar-se entre si, de modo dialético. Neste sentido, uma didática desenvolvida para o ensino de uma língua estrangeira concebe o ensino e a aprendizagem contemporâneos de excelência como um processo

social interativo de comunicação, formação, holístico e integrador, com uma forte sustentação cognitiva e essencialmente humanista, onde os estudantes usufruam e se comprometam em condições favoráveis de aprendizagem, com a solução de tarefas que satisfaçam as suas necessidades, num padrão de socialização e cooperação que lhes permita autorrealizarem-se e experienciar transformações perduráveis na sua atitude, atuação e pensamentos, transferíveis a novas situações e produzidos pela atividade prática e intelectual, num processo de desenvolvimento de competências concebido, simplificado e orientado pelo professor (Cancio, 2009). Desta forma, a nossa disciplina e os planos de conhecimentos e capacidades fazem parte dum todo, integrando-se no conjunto de conhecimentos de cada indivíduo, matizando-o e enriquecendo-o.

Por conseguinte, na aquisição de novas competências, designadamente na aquisição de uma nova língua, que não a materna, e observadas diferentes estratégias de ensino de uma língua estrangeira, percebemos que a utilização de novas estratégias e o ensino integrado de conteúdos na aprendizagem de uma língua estrangeira tem como ponto central o significado e a comunicação que se estabelece através de uma interação real entre o professor e o aluno e entre o aluno e o aluno, designadamente a partir da interação na elaboração de tarefas em pares ou grupos reduzidos, na utilização criativa e não restritiva da língua e através de oportunidades para a negociação de temas e de tarefas (Vidal, 2007), ao passo que, e em sentido inverso, no ensino formal de uma língua estrangeira, a aprendizagem e a comunicação caracterizam-se pela atenção dada aos aspetos formais da língua com a finalidade de desenvolver a consciência linguística, que pode dar origem à sua absorção e posterior assimilação (DeKeyser, 2002; Vidal, 2015). Assim, em condições naturais de aprendizagem de línguas, como acontece na utilização de novas estratégias e no ensino integrado de conteúdos, os estudantes são estimulados a experimentar uma aprendizagem caracterizada pela aparente falta de controlo e inclusive pela observável ausência de consciência, associada à aquisição implícita da língua (García-Sanz, 2014), ao passo que, no ensino formal e tradicional a aprendizagem é geralmente explícita e com elevados níveis de controlo cognitivo.

Desta forma, Coyle e colaboradores (2010) referem que a introdução de novas estratégias e de conteúdos integrados, na aquisição de competências, nomeadamente no

ensino de uma língua estrangeira apresentam um elevado potencial para estimular a motivação e a cognição, proporcionam um ambiente de aprendizagem interessante e naturalista, oferecem aos alunos a possibilidade de experimentarem situações autênticas, colocando em prática o seu conhecimento linguístico e permitem adicionar a aprendizagem intencional de uma língua à aquisição eventual do idioma, entre outros aspetos que serão abordados nos pontos subsequentes.

2.4. A competência comunicativa

A nossa existência tem sido matizada por uma série de intercâmbios pessoais que têm lugar no seio de numerosos grupos e instituições. A nossa condição de ser social torna-nos reféns das relações interpessoais, as quais podemos definir como os processos que se configuram como marco dos contextos onde tem lugar a atividade humana e se encontram mediados pela comunicação.

A comunicação pode assim ser definida como um processo complexo de natureza social e interpessoal, perante o qual se produzem trocas de mensagens, verbais e não-verbais, onde se exerce uma influência mútua entre os interlocutores, propiciando diversas interações racionais e emocionais entre eles (Zaldívar, 2006).

Para Chomsky (1965), a competência linguística é observada como a capacidade e a disposição para a interpretação e a atuação e refere-se ao sistema linguístico e à gramática gerativa e tem por objetivo teórico de análise um falante – ouvinte ideal, inserido numa comunidade linguística homogénea, que conhece a sua língua e é capaz de a utilizar e articular através de uma boa performance linguística. Esta dimensão linguística abrange inicialmente em relação à gramática comum, os níveis da morfologia, da sintaxe, da fonética, da fonologia e da semântica. Deste modo, Chomsky quando fala da utilização verdadeira da língua utiliza a palavra atuação, como os fatores psicológicos relacionados com a perceção e a produção da fala, que podem ser temor, descuido, nervosismo, cansaço, ruído ambiental entre outros (Chomsky, 1957; 1965). Este conceito, no entanto, fundamenta-se essencialmente na competência linguística, definida como conhecimento mental e natural que o falante – ouvinte possui da sua língua, ao passo que o desempenho

se explica pela utilização efetiva da língua em situações reais, não refletindo a realidade dos factos, ou seja da competência (Chomsky, 1965). Deste modo, esta não é garantia de uma boa comunicação, uma vez que omite aspetos fundamentais tais como os sociais e os psicológicos.

Hymes, em 1972, defende que os falantes nativos para além de adquirirem as regras formais da língua adquirem também regras sociolinguísticas que devem ser consideradas. Por conseguinte, Hymes propõe um novo conceito de competência, o qual descreve como competência comunicativa, no qual engloba a competência linguística e a competência sociolinguística, sociocultural ou de contexto. Este conceito difere do conceito proposto por Chomsky uma vez que, este entendia que a língua era aprendida e gerada pelo indivíduo à margem do contexto. Contudo, a competência comunicativa de Hymes não se referia à aprendizagem de uma nova língua, embora, em nossa opinião, se aproxime e aparente estar na essência do uso mais comum destes termos no contexto da didática das línguas. A sua teoria considera que a competência comunicativa deve ser vista como o conjunto de capacidades e conhecimentos que permitem que os falantes de uma comunidade linguística possam entender-se. Descreve-a como a interação dos aspetos formais da língua, isto é, os aspetos gramaticais; os psicolinguísticos, os quais são possíveis em termos mentais; os socioculturais, ou seja, o significado em contexto; e os probabilísticos, os que realmente ocorrem (Hymes, 1982). Segundo o mesmo autor, a competência no uso da língua é adquirida em simultâneo com a competência gramatical. Neste processo, a criança obtém, assim, a sua capacidade para participar na sociedade como elemento que fala e comunica. Na competência comunicativa, Hymes diferencia a competência linguística, que incorpora o conhecimento da fonética, da morfologia, do léxico e da sintaxe, da competência sociolinguística, através do conhecimento da pragmática da língua, ou seja, o uso da linguagem de acordo com o contexto (Hymes, 1982).

Posteriormente, Canale e Swain (1980) elaboraram um modelo de competências comunicativas, adequável ao ensino da segunda língua, acrescentando às competências linguísticas e sociolinguísticas de Hymes as competências estratégicas. Este modelo refere-se, por um lado, às capacidades adquiridas para compensar problemas ou défices

de comunicação e, por outro, às estratégias que o aluno pode utilizar para aprender. Canale e Swain (1980) diferenciam assim, três componentes da competência comunicativa: a competência gramatical, a competência sociolinguística e a competência estratégica. Para os autores, a competência gramatical inclui o conhecimento dos elementos léxicos e as regras de morfologia, sintaxe, semântica a nível de gramática da oração e fonologia. Este elemento focaliza-se diretamente no conhecimento e na habilidade necessários para compreender e expressar com exatidão o significado literal dos enunciados. A competência sociolinguística permite, segundo Canale e Swain (1980) utilizar a língua conforme as normas de utilização e as normas de discurso que servem para interpretar os enunciados no seu significado social. Para os autores, as regras socioculturais de utilização especificam o modo em que se produzem os enunciados e se compreendem de forma adequada relativamente aos componentes das sequências comunicativas. Por último, a competência estratégica é constituída pelas estratégias de comunicação verbais e não-verbais cuja ação é requerida para compensar as dificuldades na comunicação devido a variáveis de atuação ou a competências insuficientes (Canale & Swain, 1980). A este modelo Canale (1983) adiciona o modelo da competência discursiva, como aptidão para interpretar e conceber a língua para além do nível da simples frase.

A complexidade do modelo de Canale foi ampliada quando Celce-Murcia (1995) explicaram no campo da competência sociolinguística a competência interacional. Esta competência diz respeito concretamente à capacidade de podermos manter conversações interpessoais, ou seja, iniciar e encerrar uma conversa, estabelecer ordens de palavras, permutar informação, expressar opiniões, sentimentos e desejos e conhecer os elementos da comunicação não-verbal. Estes autores criaram, assim, um modelo que relaciona as diversas componentes, até agora descritos como competências comunicativas.

Celce-Murcia (1995) no seio das competências gramaticais ou linguísticas diferencia as competências estereotipadas (formulaic), referindo-se aos fragmentos da língua que se utilizam com frequência ou a conotações gramaticais fixas. A mesma autora, em 2008, procede à revisão do seu modelo, efetuando a coleta de todas as sub-competências, nomeadamente a linguística, a sociolinguística, a sociocultural, a

estratégica, a discursiva, a interacional e a estereotipada, abordando as relações existentes entre elas. Neste novo modelo, a sub-competência discursiva situa-se no centro da competência comunicativa e evidencia como interatuam todas as sub-competências. Por sua vez, envolvendo todas elas encontramos a sub-competência estratégica. Assim, a competência discursiva é o núcleo crucial da competência comunicativa, que ajustada pela interação das diversas competências, designadamente a linguística, a acional e sociocultural, e sustentada na competência estratégica, possibilita ao aprendente a utilização de diversas estratégias de modo a compensar possíveis lacunas existentes nas citadas competências (Celce-Murcia, 2008).

O modelo de Celce-Murcia (1995) tem elevado interesse pelo significado relativo dos componentes, a posição central da competência discursiva e por se focar na interação entre os diversos componentes, para além de fornecer uma informação pormenorizada de cada um dos componentes da competência comunicativa.

Em suma, a obtenção da competência comunicativa é o desenvolvimento de habilidades que envolvem a capacidade cognitiva e o comportamental, ou seja, não é suficiente aprender regras gramaticais, ou um conjunto de vocábulos isolados, mas é também fundamental sabe-los utilizar. O conhecimento integral do idioma permitirá ao indivíduo expressar-se de forma coerente, fluida e contextualizada. Neste pressuposto, a competência comunicativa é também a capacidade que os indivíduos possuem para interpretar os significados e dar-lhes utilização perante as diversas situações de comunicação, isto é, que o indivíduo saiba a linguagem a utilizar de acordo com o seu interlocutor, mantendo os protocolos comunicacionais (Littlewood, 1984).

A aprendizagem de uma língua estrangeira, como atividade linguística, abrange diferentes espaços para a sua produção e para a interação social, que envolve a presença de elementos de desenvolvimento no domínio das relações cognitivas e das atitudes fisiológicas e psicológicas do indivíduo que aprende uma língua. Assim, as atividades desenvolvidas para a aprendizagem de uma língua estrangeira devem servir de suporte para alcançar o objetivo proposto no que ao nível comunicativo diz respeito. A distribuição das temáticas deve efetuar-se de acordo com as funções comunicativas da fala, as quais se centram em estruturas gramaticais para posteriormente serem utilizadas

em situações comunicativas. A metodologia para o desenvolvimento de competências comunicativas deve direcionar-se para o saber comunicar com o outro, para ter a capacidade de entender o ponto de vista do outro e deve criar processos comunicativos pertinente e assertivos.

As atividades comunicativas devem estar direcionadas para a resolução de problemas, para atividades que envolvam a interação comunicativa, dar opiniões, troca de informação e expressar estados de espírito, em paralelo com atividades que favoreçam o desenvolvimento de competências linguísticas como as do tipo descritivo e de interpretação. Ou seja, devem utilizar-se todo o tipo de atividades que obriguem o aluno a utilizar a oralidade do idioma em estudo, uma vez que estas favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa do indivíduo.

Uma atividade pedagógica constitui o ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência (Leontiev, 1978), é criar condições para que os alunos aprendam, isto é, que se envolvam em atividades de aprendizagem, é um pedaço de aula, um trabalho que envolve os alunos, de modo a que eles compreendam, manipulem, produzam ou interajam na língua-alvo. Neste pressuposto, as atividades propostas devem trabalhar a competência comunicativa na sua globalidade.

Posto isto, deve-se entender a aprendizagem de idiomas não só como um processo de aquisição de regras linguísticas ou de participação em atividades comunicativas, mas também como um processo em que os aprendentes estão constantemente numa situação de vulnerabilidade ao exporem-se a avaliações negativas e a ver a sua autoimagem fragilizada.

2.5. Ansiedade na L.E.

Variáveis afetivas como a ansiedade podem bloquear e paralisar o processo de aprendizagem, anulando ou incapacitando o aprendente. Esta pode manifestar-se de várias formas, e as suas causas podem ser múltiplas, por exemplo, os métodos e as abordagens atuais no ensino das línguas, em que a comunicação oral e a interação são

dois pilares básicos, podem agravar esta condição, visto que obrigam os aprendentes a expressar-se e a interagir numa língua que não dominam (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1991; Arnold, 2000). A ansiedade pode influenciar a participação dos estudantes nas atividades que são realizadas na aula ou nos resultados obtidos nas avaliações. Por isso, é essencial que os docentes compreendam este elemento para poderem contrariar o seu efeito nocivo na aprendizagem. A ansiedade provoca estados nervosos e de medo, e estes, por sua vez, dão origem a resultados académicos negativos, sendo que estes resultados negativos produzem mais ansiedade nos estudantes, e com eles, obtêm-se rendimentos menores (Arnold, 2000). Além disso, a preocupação consome a energia que deve ser utilizada para a memória e para o pensamento, e gera um tipo de pensamento que não facilita em absoluto a realização da tarefa concreta. De acordo com Welp

(...) aqueles que têm a experiência de ensinar uma língua estrangeira provavelmente concordarão que o fator que mais exerce influência nesse caso é a componente emocional que envolve outras variáveis relacionadas, como motivação, interesse, autoestima e ansiedade. (2009, p. 70)

Neste sentido, a investigação em torno da influência da variável emocional, nomeadamente da ansiedade na aprendizagem de uma língua estrangeira, surgiu na década de setenta, destacando-se Chastain (1975). A investigação sobre esta temática foi sendo desenvolvida ao longo dos anos oitenta, com o surgimento do conceito de *Foreign Language Anxiety*. Contudo, Horwitz (1986) no seu estudo sobre as crenças dos estudantes na aprendizagem de uma língua estrangeira e as consequências advindas dessas crenças e o estudo Horwitz, Horwitz e Cope (1991) sobre a ansiedade dos alunos numa sala de aula de língua estrangeira, deram maior difusão a esta problemática na década de noventa. Segundo estes autores, os alunos que mostram ansiedade na aprendizagem de uma língua estrangeira e demonstram as mesmas reações emocionais e físicas que noutro tipo de ansiedade, envolvendo sentimentos de preocupação, medo, dificuldade de concentração e tremores. Para além disso, podem experienciar outros

elementos químicos quando utilizam uma língua estrangeira na sua comunicação oral e esquecer o que aprenderam quando em presença de um exame (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Assim sendo, são mais de quatro décadas de investigação sobre a influência de fatores emotivos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A ansiedade é uma experiência emocional que todos os indivíduos, de uma forma ou de outra já experienciaram. No entanto, este conceito não é fácil de definir. Assim, a ansiedade traduz-se num fenómeno normal que conduz ao conhecimento do próprio ser, que mobiliza as operações defensivas do organismo, é a base para a aprendizagem, estimula o desenvolvimento da personalidade, motiva a conquista de objetivos e contribui para preservar um elevado nível de trabalho e de comportamento (Vaz Serra, 1980). Em excesso, a ansiedade é nociva, causa má adaptação, compromete a eficácia e gera doenças. No dia-a-dia, o conceito de ansiedade pode significar um humor transitório de tensão (sentimento), um reflexo da tomada de consciência de um perigo (medo), um desejo intenso (saudade), uma resposta fisiológica antes de um acontecimento (stresse) e um estado de sofrimento mórbido (transtorno de ansiedade) (Parrado, 2008).

Já Lazarus (1966) conceptualiza a ansiedade como uma emoção negativa, em oposição a emoções positivas como o amor ou a alegria. Vaz Serra (1980, p. 94) acrescenta que “as pessoas sentem ansiedades quando se sentem rejeitadas, são submetidas a críticas, ou efetuam uma tarefa que consideram importante”.

Sasson (2010) refere que existem três tipos de ansiedade na aprendizagem de línguas. Assim sendo, fatores como o cansaço, tédio e distúrbios emocionais podem ter um efeito adverso sobre a aprendizagem de uma segunda língua. Já Horwitz, Horwitz e Cope (1991, p. 31) definem a ansiedade na língua estrangeira da seguinte forma: “ (...) we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process”. Isto é, a ansiedade numa situação específica ou situacional, também designada como ansiedade perante a aprendizagem de um idioma (*language anxiety ou foreign language anxiety*) é um conjunto de perceções próprias, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados com a aula de idiomas e que surgem da singularidade do processo de aprendizagem de uma língua. Por conseguinte, a

ansiedade perante o idioma está relacionada com três tipos de ansiedade de atuação: apreensão comunicativa, ansiedade perante os exames, medo de uma avaliação negativa por parte de outros indivíduos (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986).

Assim, a apreensão comunicativa é um tipo de inibição caracterizado por três fatores fundamentais: a) o medo ou a perturbação em comunicar com outros indivíduos; b) a ansiedade face aos exames, diz respeito a um tipo de atuação que surge do medo do fracasso, os alunos que sofrem deste tipo de ansiedade tendem a procurar a perfeição e não toleram cometer erros, pelo que preferem não contradizer com receio de se enganarem, este tipo de ansiedade pode retardar de forma significativa a aprendizagem e o desenvolvimento da língua estrangeira, uma vez que uma ansiedade excessiva pode dificultar a concentração e fazer com que o aprendente tenha lapsos de memória ao tentar lembrar-se de elementos estudados, causando esta incapacidade de se recordar, por sua vez, maior ansiedade; c) o medo a uma avaliação negativa pelos outros, é similar, embora diferente da ansiedade face aos exames, surge em qualquer situação de tipo social em que o indivíduo se sente avaliado e não só durante os exames, ou seja as aulas de aprendizagem de línguas requerem uma avaliação permanente pelos professores que provocam ansiedade nos aprendentes, a esta avaliação poder-se-á acrescentar a avaliação efetuada pelos colegas. Do mesmo modo que ocorre a ansiedade face aos exames o medo de uma avaliação negativa pode bloquear o aprendente e impedir o seu desenvolvimento eficiente no processo de aprendizagem (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986).

Segundo Allwright e Bailey (1991), entre as razões que explicam o motivo do surgimento desta variável negativa na aprendizagem de uma nova língua destacam-se as seguintes: por uma lado, não se possuir um domínio completo da língua, privar-se os alunos do seu meio de comunicação (daí as competências linguísticas mais afetados serem a expressão e compreensão oral) e não poderem demonstrar o seu conhecimento de forma natural e espontânea, despertando um mal-estar que pode causar ansiedade; e, por outro lado, o método de ensino utilizado no processo de aprendizagem também pode causar ansiedade, pois se os alunos não podem seguir as orientações, o ambiente não é o ideal para trocarmos pontos de vista e ideias, logo, a situação provocará necessariamente mais ansiedade.

Podemos encontrar diversos estudos sobre a ansiedade e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Um dos mais relevantes é o de Horwitz, Horwitz e Cope (1986). Estes autores elaboraram uma escala *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* – FLCAS constituída por 33 itens cuja finalidade era identificar os alunos ansiosos e avaliar essa característica na aprendizagem de línguas estrangeiras num contexto académico. Esta investigação foi efetuada na Universidade do Texas com 75 alunos que estudavam espanhol para iniciantes, os resultados demonstraram que os alunos experienciavam uma ansiedade significativa que afetava a sua atenção nessa língua.

Por sua vez, Alcántara (1992) utilizou a escala FLCAS para avaliar o nível de ansiedade de dois grupos que estudavam inglês. Um deles trabalhava o método sugestopédia preconizado por Lozanov, enquanto o outro aprendia pelo método tradicional de ensino, não encontrando diferenças significativas entre ambos os grupos. Posteriormente, Aida (1994) procurou determinar a ansiedade em estudantes universitários que aprendiam uma língua estrangeira (japonês) e obteve resultados idênticos aos de Horwitz. A investigadora desenvolveu uma análise fatorial do FLCAS, com o objetivo de perceber se os tipos de ansiedade mencionados por Horwitz, Horwitz e Cope (1986) estavam presentes na aprendizagem da língua estrangeira. Os resultados obtidos não foram significativos relativamente aos fatores ansiedade ao falar, medo do fracasso, comodidade relativamente à língua estrangeira e atitudes negativas. Salienta-se porém que o medo ao fracasso e a ansiedade ao falar uma língua estrangeira eram os principais componentes da ansiedade.

Gardner (1990) num estudo sobre a ansiedade verificou que existiu correlação negativa entre aprendizagem da língua estrangeira e as qualificações que obtêm os alunos numa série variada de situações e cursos. Da mesma forma, Chan e Wu (2004) mostraram que existe uma correlação negativa significativa entre o nível de ansiedade na aprendizagem de uma língua estrangeira e o desempenho na aprendizagem do Inglês. Do mesmo modo, Öztürk e Çeçen (2007) mostraram que a manutenção de um portefólio é benéfica para superar a ansiedade relativamente à escrita e que a experiência com os referidos portefólios pode afetar positivamente as futuras práticas de ensino dos aprendentes de uma língua estrangeira. Outra razão que pode explicar o aumento da

ansiedade na aula de língua estrangeira é o desafio para falar em público, circunstância que se agrava quando não se estabelece uma competência comunicativa completa no novo idioma (Horwitz, 2001).

Contudo, existem autores que consideram que a ansiedade também pode ter efeitos positivos na aprendizagem da nova língua (Dulay, Burt, & Krashen, 1982). Além disso, Alpert e Haber em 1960 referem que existe a "ansiedade debilitante" e a "ansiedade facilitadora" que tanto Kleinmann (1977) como Scovel (1978) incluem nas suas publicações, sendo que a primeira conduz ao desconforto supracitado que faz com que os alunos queiram evitar ou escapar às tarefas em língua estrangeira, enquanto a segunda é o tipo de ansiedade que estimula o indivíduo para resolver uma tarefa específica, apelando e mobilizando recursos cognitivos.

Segundo MacIntyre e Gardner (1991) citados por Welp (2009) existem diferentes tipos de ansiedade, nomeadamente:

1. "Ansiedade-traço" característica permanente da pessoa que pode afetar o plano cognitivo, emocional e comportamental, dependendo de cada situação. De acordo com Welp (2009, p. 71) "O traço de ansiedade refere-se a diferenças individuais relativamente estáveis na propensão à ansiedade (...). Os escores de ansiedade-traço são menos sensíveis a mudanças decorrentes de situações ambientais e permanecem relativamente constantes no tempo".
2. "Estado de ansiedade" ou ansiedade temporária no caso de aprendizagem de uma língua estrangeira. É o que anteriormente denominamos de "Foreign Language Anxiety" (doravante FLA), que pode ser suscitada por vários fatores, recaindo por exemplo, nas metodologia ou tipo de atividade, designadamente nas atividades orais, mas também nas atividades de compreensão auditiva ou na leitura, na escrita e na gramática da língua nova que pode produzir ansiedade e medo.
3. "Ansiedade específica / situacional", reflete o estado de uma pessoa num determinado contexto e situação (por exemplo, exames) (MacIntyre & Gardner, 1991).

Existem várias publicações sobre o tema da ansiedade em geral, contudo Horwitz, Horwitz e Cope (1986, 1991) foram os primeiros a formular uma teoria sobre a ansiedade específica e a sua influência na aprendizagem de uma língua estrangeira. E para a sua formulação desenvolveram uma escala construída para medir essa variável, conhecida como FLCAS. Neste sentido, os autores, citados por Welp (2009) sublinham que a ansiedade em comunicar numa língua estrangeira é composta por três elementos:

1. O medo de comunicar numa língua diferente da língua materna, ou seja, “o estudante de língua tem pensamentos e ideias amadurecidos, mas um vocabulário imaturo para expressá-los na segunda língua. A falta de habilidade de expressar-se ou compreender outra pessoa leva à frustração e à apreensão” (Welp, 2009. p. 75);
2. O conhecimento limitado que é possuído e o medo do fracasso nos exames, por outras palavras, “os estudantes são inseguros em relação a si próprios ou em relação ao que estão dizendo, eles podem sentir que não causam uma impressão social apropriada” (idem). O mesmo é verificado neste estudo, em particular, uma vez que a maioria dos alunos diz sentir-se nervosa e ansiosos quando sabem que vão ser chamados a intervir.
3. Medo da avaliação negativa, ou seja, apreensão sobre a avaliação académica.

Por outro lado, para MacIntyre (1995) a ansiedade pode ter um papel importante já que pode criar diferenças significativas na forma como os alunos aprendem as línguas estrangeiras. O autor argumenta, ainda, que a ansiedade para aprender línguas é algo que vem de aspetos sociais e comunicativos da língua e a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser considerada uma ansiedade social. Considera que a aprendizagem de línguas é uma atividade cognitiva que pode frequentemente interromper e criar uma situação limitada para o estudante; além disso, ele acredita que o processo de pensamento pode ser interrompido muito facilmente num curso de línguas estrangeiras, especialmente se os níveis de ansiedade são elevados. Este autor sugere que existe uma relação entre a ansiedade, a cognição e o comportamento, na qual cada componente influencia o outro como um ciclo, sendo possível que um fator aumente a situação de uma forma negativa, agravando a situação subsequente.

MacIntyre e Gardner (1989) apresentam diversas ideias sobre a ansiedade na aula de línguas e como elas afetam o processo de aprendizagem, considerando diferentes aspectos e teorias, relacionando a ansiedade com a aprendizagem da nova língua com duas dimensões, a pessoal e a que abrange a área dos procedimentos na aula. Relativamente aos elementos pessoais o autor refere a autoestima, a tolerância à ambiguidade, a assunção de riscos, a competitividade, a ansiedade social, a ansiedade face aos exames, a identidade, o choque cultural e as crenças. Em relação às atividades e às práticas na aula refere as atividades orais, bem como a compreensão escrita, a leitura e a gramática concluindo que os alunos com elevado grau de ansiedade podem utilizar e gerir os seus esforços pessoais, ou seja, provavelmente podem aprender a melhorar e alcançar simultaneamente ideias e estratégias para combater e reduzir a ansiedade, isto é, os alunos irão compensar, em primeiro lugar, as deficiências que a ansiedade cria.

Além disso, Eysenck (1979) refere também que os diversos pressupostos teóricos indicam que a ansiedade tem efeitos diferenciais na eficiência do desempenho e na eficácia do processamento do aprendente. No entanto a ansiedade reduzirá a eficácia do processamento, ou seja a eficiência e/ou esforço de desempenho, mas não prejudicará a qualidade do desempenho se existir um despendido de esforço suficiente.

Outros fatores que podem contribuir para a ansiedade na aprendizagem de uma segunda língua são descritos por Phillips (1991) tais como a falta de recompensas para o esforço e a compreensão, uma imagem vulnerável de si próprio, um interesse intensificado na competição oral e crenças pouco realistas.

Young (1991) apoia a teoria de Horwitz, Horwitz e Cope (1986, 1991) e identifica seis fontes de ansiedade relacionadas com a aprendizagem das línguas estrangeiras e como os alunos a manifestam, que são as seguintes:

1. A ansiedade pessoal e interpessoal;
2. As crenças dos alunos sobre a aprendizagem de outra língua;
3. As crenças dos professores sobre o ensino de outro idioma;
4. As interações entre professores e alunos;
5. Procedimentos em sala de aula;
6. As diferentes formas de avaliar a língua.

Ela conclui que a ansiedade de aprender línguas é algo muito complexo e manifesta-se nos alunos dependendo da sua origem, das suas experiências com línguas, das suas personalidades e das circunstâncias em sala de aula; demonstra que essas fontes e manifestações de ansiedade estão interligadas no processo de aprendizagem de outra língua e, possivelmente, podem ser o resultado de métodos contranatura na sala de aula (Young, 1991). Também Horwitz (1988) confirma que muitos estudantes têm noções preconcebidas sobre cursos de línguas estrangeiras, designadamente de que é necessário pouco tempo para a aprender, ou que aprender uma nova língua envolve aprender simplesmente um vocabulário novo, ou ainda quando alunos mais velhos acreditam que aprender línguas é para os mais novos iniciando deste modo a aprendizagem com expectativas negativas. Ganschow et al. (1994) investigaram duas influências ou causas possíveis da dificuldade de aprender outro idioma em contexto de sala de aula: começaram com variáveis afetivas, como a motivação, as atitudes e a ansiedade, e, em seguida, analisaram as competências da oralidade e da escrita da língua materna, através da audição e fala.

Dörnyei (2003) afirma que aprender línguas estrangeiras é diferente de outros temas académicos e a formulação de estratégias de motivação permite que os alunos assumam o controlo das suas experiências em sala de aula, tais como: estratégias de comprometimento para ajudar a preservar ou aumentar o comprometimento original dos objetivos dos alunos; estratégias de controlo metacognitivo para monitorizar e controlar a concentração e para restringir o adiamento desnecessário; estratégias de controlo de saciedade para eliminar o tédio e adicionar atração ou interesse extra pela tarefa; estratégias de controlo de emoções para administrar estados ou humores emocionais disruptivos e para gerar emoções que serão propícias à implementação das suas intenções; e estratégias de controlo ambiental para eliminar influências ambientais negativas e explorar influências ambientais positivas, tornando o meio ambiente um aliado na busca de um objetivo difícil.

Ainda MacIntyre e Gardner (1989, 1994) acrescentam que a ansiedade não é determinante para a primeira fase de aprendizagem de uma língua estrangeira (o que não significa que não está presente), mas a capacidade de aprendizagem e motivação. É

precisamente quando o aluno já tem algum conhecimento da língua que pode experimentar sensações positivas ou negativas; no primeiro caso a ansiedade será mínima, já no segundo o estudante apresentará sinais de nervosismo, o que pode levar a desenvolver FLA.

Neste último caso, para o estudante de uma aula de língua estrangeira ansioso será uma experiência incômoda, logo, não participará voluntariamente nem arriscará utilizar novas expressões, por medo do fracasso e de avaliação negativa. Cheng (2002) aprofunda a relação ansiedade e aprendizagem de uma língua estrangeira associando um determinado tipo de ansiedade a cada uma das quatro competências linguísticas implícitas na aprendizagem de línguas e concluiu que se deve fazer com que os alunos dominem não apenas as competências escritas, mas também as orais, fundamentais neste mundo de meios de comunicação. Além disso, a ansiedade pode influenciar não só a compreensão e produção oral mas todo o processo de aprendizagem linguístico. No entanto, a autora sugere que devem ser desenvolvidos novos estudos na vertente transcultural da ansiedade na escrita e desenvolver medidas culturalmente sensíveis e apropriadamente normalizadas para a ansiedade da escrita em língua estrangeira, ou seja, em futuros estudos, a autora propõe que se examine a relação entre a ansiedade na escrita de língua materna e língua estrangeira em diferentes contextos de aprendizagem ou etnolinguísticos, com amostras superiores e com níveis mais amplos de habilidade de escrita. Referindo-se a Baker e MacInter (2001), no seu estudo sobre variáveis de comunicação, a autora refere também que a ansiedade em aprendentes de língua estrangeira pode fundamentar-se nas suas expectativas negativas relacionadas com as competências e os resultados para utilizar a linguagem alvo que pode ser resultado de experiências vividas no passado.

A importância deste elemento na aprendizagem de uma nova língua também é referido por Krashen (1983) na sua teoria sobre a aquisição de uma língua estrangeira, como a quinta hipótese, o "filtro afetivo". Segundo o autor, o estado emocional dos alunos e as suas atitudes atuam como um filtro que permite a entrada de informação necessária para a compreensão, ou impedem ou bloqueiam a informação necessária para a aquisição do idioma. Assim, quanto mais elevado for o filtro afetivo, refletido num nível superior

de ansiedade, baixa autoestima e reduzida participação, maiores serão as possibilidades do aluno fracassar no seu processo de aprendizagem. Pelo contrário, um filtro afetivo baixo permitirá ao aprendente melhores níveis de aquisição e aprendizagem de uma segunda língua. Du (2009) refere que, no estudo do filtro afetivo, Krashen abrange aspetos como a motivação, a atitude a ansiedade e a autoconfiança para se referir a como estes atuam positiva ou negativamente na aquisição de uma segunda língua. Para Krashen, a aprendizagem é mais eficaz se a classe tem uma atmosfera descontraída e os alunos não são pressionados, pois todas as informações procedentes do novo idioma passam pelo filtro afetivo antes de avançarem para outros níveis cognitivos. O mesmo autor acrescenta, ainda, que o filtro funciona de forma diferente, dependendo da idade dos alunos. Segundo vários estudos, a ansiedade tende a ser mais pronunciada em alunos adultos, não porque seu nível cognitivo não lhes permite reter mais informação, mas por fatores sociais e psicológicos, o estudante passa de um ambiente em que controla a sua participação e onde é entendido para uma situação em que depende de um conhecimento limitado da língua estrangeira para comunicar e ser entendido.

Atualmente Dewaele e Alfawzan (2018) referem que aumentou o interesse do efeito das emoções positivas e negativas na aquisição de línguas estrangeiras devido aos movimentos psicológicos positivos. No seu trabalho investigam o efeito do prazer da aprendizagem de uma língua estrangeira, a ansiedade gerada na sala de aula dessa mesma língua e o desempenho de 189 alunos estrangeiros do ensino secundário londrino e um grupo de 152 alunos sauditas que aprende inglês como língua estrangeira e a utilizam na Arábia Saudita. Os autores referem que o efeito positivo que apresenta o prazer da aquisição de língua estrangeira no desempenho é superior ao efeito negativo da ansiedade que se vive numa sala onde se ensina a língua estrangeira, ou seja, é mais relevante o efeito positivo da aquisição da língua do que a ansiedade vivida na sala.

Este pressuposto implica em termos pedagógicos, que os professores devem direcionar o seu esforço para o prazer na aquisição da nova língua em vez de se preocuparem com ansiedade dos alunos produzida pela aquisição do novo idioma. Isso compreende a criação de ambientes favoráveis de baixa ansiedade na sala de aula sem a preocupação de se fixarem com emoções negativas individuais. Os professores devem,

desta forma, proporcionar o interesse na língua estrangeira, envolvendo os alunos nas atividades, sem se preocuparem com as reações negativas e, uma vez alcançado o ambiente emocional favorável, os alunos por si só alcançarão os resultados pretendidos (Dewaele, Witney, Saito, & Dewaele, 2018).

Em suma, tal como referem os diferentes autores assinalados a aplicação de diferentes ferramentas para conciliar a natureza singular dos aprendentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem da língua estrangeira. Como refere Welp

(...) é imprescindível que se invista com mais ênfase em abordagens de ensino voltada para as necessidades do aprendiz. Julgamos que professores e pesquisadores devem se preocupar em desenvolver estratégias que minimizem o nível de ansiedade, seja através da elaboração de atividades, seja através da motivação, proporcionando um ambiente agradável e construtivo em sala de aula. (2009, p. 76)

Posto isto, no ponto seguinte será abordada a estratégia de sequências interativas *think-pair-group-share* como estratégia aplicada de forma prática, de modo a reduzir a ansiedade dos alunos quando solicitados a participar em diversas atividades de expressão oral na sala de aula.

2.6. A estratégia *Think – Pair – Group – Share*

Think-pair-group-share é uma estratégia adaptada de *Think-Pair-Share*, sendo esta última uma estratégia desenvolvida por Frank Lyman (1981), na Universidade de Maryland.

Esta estratégia, segundo Gregson et al. (2015) realiza-se em quatro fases:

- Esta atividade permite que os alunos reflitam individualmente (pensar) sobre um tema ou conceito por um determinado período de tempo, por exemplo, um minuto, formando ideias próprias.

- De seguida discutir os seus pensamentos/ideias com um colega (par).
- Posteriormente debate-los com um grupo maior (grupo). Permitindo esta etapa e a anterior articular as ideias dos alunos e considerar as dos outros.
- E por último, solicitar aos pares ou aos grupos para partilhar as suas ideias (partilhar) com toda a turma. Frequentemente, os alunos sentem-se mais confortáveis apresentando as ideias para a turma com o apoio do grupo. Além disso, as ideias dos alunos tornaram-se mais completas através deste processo de três etapas.

Neste processo o docente pode solicitar aos grupos para falarem das semelhanças/diferenças encontradas entre os membros. Tudo depende da situação e do tempo que o docente dispõe para ouvir as experiências dos grupos e daquelas atividades em concreto. Contudo, após ouvir alguns pares ou grupos, o feedback pode tornar-se repetitivo e a aula monótona. Assim, de modo a combater este obstáculo, pode solicitar aos grupos restantes para acrescentarem novas experiências (Gregson et al, 2015).

Os alunos precisam de várias oportunidades para falar num ambiente linguístico rico. Assim, diferentes investigadores descobriram que a aprendizagem dos alunos é reforçada quando eles têm várias oportunidades para refletir sobre as suas ideias através da troca de opiniões (Pressley, 1992).

Segundo Pimm (1987) esta é uma estratégia de ação que aumenta os tipos de comunicações pessoais que são necessários para que os alunos possam internamente organizar e reter ideias.

Esta estratégia está projetada para diferenciar o ensino proporcionando aos alunos tempo para pensar sobre um determinado tema, habilitando-os a formular ideias individuais e partilhá-las.

Sempre que os professores a utilizam, marcam uma diferença profunda na maneira como os alunos participam, já que por um lado, este tipo de aprendizagem promove a participação em sala de aula, pois permite que todos os alunos possam partilhar o seu pensamento com pelo menos um outro estudante que, por sua vez, aumenta a sensação de envolvimento na aprendizagem em sala de aula e, por outro lado, desenvolve a interação do grupo, ou seja, incentiva os alunos a um elevado grau de resposta, ao invés de usar um

método de recitação básica em que um professor coloca uma questão e um estudante dá uma resposta.

Além destes benefícios, esta ação pensar inclui mudanças positivas na autoestima dos alunos que ocorrem quando eles percebem os outros, respeitam as outras ideias e pensamentos. Assim, os alunos têm a oportunidade de aprender competências de pensamento de nível superior, ganhar tempo extra, caso possam necessitar, e ganhar confiança ao transmitir ideias para toda a turma. Além disso, o *pair*, garante que nenhum estudante é deixado fora da discussão. Mesmo um estudante que esteja à vontade a discutir as suas ideias com toda a turma tem um tempo de exposição nesta etapa. Finalmente, se a estratégia for demorada, a discussão de sala de aula é mais produtiva e os alunos já tiveram oportunidade de refletir sobre as suas ideias antes de as partilhar com toda a turma (Gregson et al, 2015). Ainda segundo, os autores referenciados esta estratégia permite ser usada como instrumento de avaliação, uma vez que o professor pode circular, na sala de aula, ouvir as conversas e interação geradas entre os alunos².

Segundo Cabral e Baptista (2015, p. 25) o envolvimento ativo e considerável dos alunos nas tarefas propostas; “a promoção das relações interpessoais e a colaboração entre pares, através da partilha e debate de ideias com a chegada a um consenso; o desenvolvimento da capacidade de síntese na oralidade; para além do desenvolvimento reflexivo e metacognitivo sobre as questões apresentadas” exteriorizam e aumentam nos alunos uma perspetiva reflexiva e o espírito crítico, para futuras tomadas de decisões. Para além disso, o apoio entre pares desenvolve a autoestima e a autoconfiança, diminuindo os níveis de ansiedade dos alunos, elementos relevantes para o desenvolvimento profissional (Cabral & Baptista, 2015).

Ora, com base no descrito anteriormente, este projeto é orientado pelos princípios da *Think – pair – group – share* uma vez que foi minha intenção agir como um agente facilitador na aquisição de novas competências linguísticas dos meus alunos e, simultaneamente desenvolver a capacidade dos alunos filtrarem as informações e formularem uma ideia ou pensamento e, assim tirarem conclusões.

² Consultar: Saskatoon Public Schools. (2009). Instructional strategies. Disponível em: <http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/coop/>

A aprendizagem cooperativa é uma técnica que melhora substancialmente a utilização do inglês pelos estudantes e, neste sentido, bastante útil nas aulas desta disciplina. Do ponto de vista comunicativo, o aluno encontra-se num ambiente artificial onde não existe contacto real com a língua, e por isso é muito importante criar um ambiente muito próximo do real. Por conseguinte, este modelo de aprendizagem nas aulas de inglês apresenta vantagens e desvantagens. Das vantagens salientam-se: maiores oportunidades para desenvolver a expressão oral, porque existe mais prática da utilização da língua alvo; aumenta a confiança dos alunos que envolve maior fluidez ao expressarem-se; os alunos interagem, negociam significados e faz com que conservem e aprendam melhor os conceitos; e as interações produzem-se cara-a-cara promovendo a utilização da língua de forma mais criativa. Das desvantagens enunciam-se: a perda de algum tempo; o aumento de ruído na sala; e a utilização da língua materna em excesso. Neste modelo, o professor assume as funções de organizador, animador, consultor e monitor (Borralló, 2014).

Relativamente à aprendizagem do espanhol, como língua estrangeira, segundo Mátraházi (2013) é um método que serve para complementar a paleta dos docentes no ensino do espanhol como língua estrangeira. Assim, as atividades pensadas e baseadas nos fundamentos da cooperação usufruem de considerável sucesso entre os alunos, a aprendizagem é mais profunda e o ambiente da aula melhora consideravelmente. Durante uma atividade em que se utiliza esta estratégia, são usadas a compreensão auditiva e leitora e a expressão escrita e oral, uma vez que os alunos se vêem obrigados a interagir na língua alvo para realizar essa atividade.

Alcançar a fluidez necessária nas capacidades orais e escritas é um dos objetivos mais importantes para os aprendentes de inglês e espanhol como língua estrangeira. As diversas atividades presentes nos livros podem ter diferentes potencialidades de ensino explícita e implícita segundo o conhecimento que promovem. Desta forma, o tipo de conhecimento que os aprendentes alcançam vai depender, em grande medida, do destaque que os professores e das metas curriculares traçadas pelos organismos oficiais, colocam nas diversas atividades.

Capítulo 3 – Desenho do estudo

3.1. Metodologia da Investigação-Ação

A observação na sala de aula constitui, sem dúvida, uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento profissional do professor-investigador (Wajnryb, 2003, p, 1) pois, além de permitir tomar conhecimento dos alunos e identificar possíveis áreas de intervenção, proporciona um conhecimento das práticas pedagógicas habitualmente utilizadas na sala de aula.

Tendo em conta que o Projeto de Investigação-Ação a implementar deveria ter como objetivo a resolução de um problema comum aos alunos das duas línguas, foi considerada a possibilidade de focar este projeto de investigação-ação na competência comunicativa tendo sido selecionada uma turma do 7º para ambas línguas, uma vez que, após a observação simples de algumas aulas das minhas orientadoras de estágio, verifiquei que os alunos possuíam sérias dificuldades no momento de se expressarem oralmente, quer em inglês, quer em espanhol.

Apesar da relevância do tema era necessário tentar aferir que dificuldades sentiam os alunos, e simultaneamente tentar delimitar a área de intervenção. Assim, decidi verificar através do preenchimento de um questionário pelos alunos (anexos 2.2. e 2.4), porque estavam relutantes em participar, formulando algumas hipóteses, tais como a ansiedade, o medo ou a insegurança, e que uma estratégia de sequências poderia ser usados para diminuir o stress e ajudá-los a expressar-se oralmente, decidi que poderia ser utilizada a sequência *think – pair – group – share*, onde os alunos em primeiro lugar tinham de pensar e registar informações que necessitavam para desenvolver uma tarefa (*think*), seguidamente partilhar essa informação com um colega (*pair*) e, conseqüentemente partilhar a informação final em grupos (*group*) para finalmente o tema ser apresentado à turma (*share*).

Desta forma, o objetivo geral deste estudo é que os alunos possam adquirir toda a informação de que precisam (vocabulário, estrutura de frases, entre outros) antes de terem de apresentar a atividade à turma, usando esta sequência de atividades como uma rotina.

Assim, surgiram, naturalmente dois objetivos específicos.

O primeiro objetivo é que o aluno adquira mais informação sobre um determinado tema através da atividade de interação com os seus companheiros. Por outro lado, o segundo objetivo pretendeu que estas atividades sequenciais de apresentação oral a um público, que irá crescendo, diminua a ansiedade que o aluno possa sentir no momento de exposição à turma.

Tal como referem Fortin, Côte e Filion, (2006, p. 371) “a observação estruturada consiste em observar e em descrever, de forma sistemática, comportamentos e acontecimentos que dizem respeito ao problema de investigação. Quer a informação seja recolhida por meio da observação quer seja por meio de questionário, o objetivo é sempre constatar factos e relatá-los fielmente.” Assim, como supramencionado anteriormente foram utilizadas diferentes estratégias e instrumentos de recolha, nomeadamente as grelhas de observação e questionários.

Aires, 2015 (p. 24-25) assinala que “a observação participante consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas”, no entanto, estes registos devem ser considerados como complementares em relação a outros instrumentos de observação e analisados de uma forma contextualizada.

Por fim, foi aplicado um inquérito por questionário. Segundo Rojas (1989, p. 139), o inquérito por questionário

“(…) permite obtener información empírica sobre determinadas variables que quieren investigarse para hacer un análisis descriptivo de los problemas o fenómenos”; por outras palavras, são usados para obter informações sobre o que as pessoas fazem, pensam, sabem, sentem ou querem. (...) En ellos se presentan datos generales como: sexo, edad, ocupación escolaridad, nivel de ingresos, entre otros; y las preguntas que exploran el tema que se indaga, las cuales pueden ser abiertas y/o

cerradas, dependiendo del objeto de estudio y de los propósitos de la investigación. (Rojas, 1989, p. 140)

Refere-se ainda que o estudo assenta em dois ciclos de investigação-ação explicados em pormenor nos pontos seguintes.

Após ter sido aplicada a estratégia *think – pair – group – share*, foi novamente aplicado um inquérito, Ciclo 1 (anexos 3.2. e 3.6.), mais uma vez iguais para ambas as línguas e que era composto das seguintes questões:

1. Questão de escolha múltipla inquirindo os alunos acerca do seu nível de confiança nas atividades de oralidade desenvolvidas;
2. Os alunos foram levados a escolher qual das quatro fases da estratégia onde se sentiram mais confiantes;
3. Os alunos foram conduzidos novamente a escolher qual das quatro fases da estratégia onde se sentiram menos confiantes;
4. Questão de sim ou não acerca da influencia das fases, individual e pares, para o momento de apresentação ao grupo;
5. Questão de sim ou não acerca da influencia das fases, individual e pares, para o momento de apresentação à turma;
6. Uma última questão os alunos eram questionados se gostariam que este método de expressão oral fosse utilizado com mais frequência nas aulas de língua estrangeira.

O segundo ciclo, foi desenvolvido após a aplicação da estratégia, mas eliminando uma das fases da mesma, em espanhol eliminou-se a fase grupo e em inglês eliminou-se a fase par.

À semelhança do questionário aplicado após o Ciclo 1, este pretendia compreender de que forma o aluno se sente no momento de apresentação oral, após a aplicação da estratégia (nervoso ou confiante). Deste modo pretendia-se perceber o efeito que estas atividades tiveram na produção oral dos alunos (se melhorou, manteve ou piorou). Numa terceira e quarta perguntas os alunos foram questionados sobre a fase na qual se sentiram mais ou menos confiantes. Por último, verificou-se a influência que as fases iniciais tiveram no momento de apresentação oral à turma.

3.2. Primeiro Ciclo da Investigação-ação

3.2.1. Primeiro Ciclo: espanhol e inglês

Após ter sido decidido aplicar na sala de aula a estratégia *think-pair-group-share*, como referido anteriormente, os alunos trabalharam o tema através de atividades de expressão oral, primeiro individualmente depois em pares e posteriormente em grupo, culminando a atividade com a apresentação à turma através de um dos elementos do grupo escolhido aleatoriamente. Posteriormente, e após conclusão da prática da estratégia, foi-lhes solicitado que avaliassem as atividades acabadas de desenvolver. Para o efeito, distribuámos um inquérito, constituído por seis questões, com as quais pretendíamos saber se o aluno após aplicação da estratégia *think – pair – group – share* se sentia mais ou menos confiantes com as atividades desenvolvidas, em qual das quatro fases da estratégia se sentiram mais confiantes e menos à vontade, se as duas fases iniciais o ajudaram a sentir-se menos nervoso nas fases de grupo e de apresentação à turma, e por último se gostaria que este tipo de estratégia fosse aplicado com mais frequência nas aulas de língua estrangeira.

A descrição das sessões e os resultados obtidos são apresentados de seguida.

3.2.1.1. Apresentação da sessão da disciplina de Espanhol

A primeira aula de Espanhol (anexo 3.3.) inserida no primeiro ciclo da estratégia *think – pair – group – share* tinha como tema principal a família, *La familia*, iniciando-se com a visualização de um *powerpoint* com fotografias de famílias célebres, permitindo que se fossem verificando os conhecimentos de léxico dos alunos sobre o tema, continuando com a visualização de um vídeo sobre o mesmo. Ainda com o objetivo de trabalhar o léxico, foi distribuído um texto sobre a família Real espanhola e pedido aos alunos que sublinhassem o vocabulário desconhecido, para ser esclarecido pela professora, terminando assim a primeira fase (*think*). Relativamente à segunda fase (*pair*)

optou-se pela realização a pares de uma árvore genealógica, sendo que cada aluno realizaria a árvore do colega. Por último e dando lugar à terceira fase (*group*), os alunos analisaram em grupo a fotografia de uma família e, posteriormente, um elemento eleito pelo grupo apresentava-a à turma, concluindo assim a estratégia com a fase quatro (*share*).

3.2.1.2. Apresentação dos resultados da disciplina de Espanhol

Em primeiro lugar importou aferir se, na opinião dos alunos, o processo evolutivo que se iniciou com preparação individual, passando pela partilha com o par, depois com o grupo e culminando (para um número reduzido de alunos previamente selecionados) na apresentação à turma produziu efeito positivo, negativo ou neutro na sua confiança na produção oral. Como ilustra o gráfico apresentado na figura 25 do anexo 3.1. (ver anexo 3.1. para a representação gráfica de todos os resultados), existe um número expressivo de alunos que considera que se sentiu mais confiante do que em atividades de oralidade anteriores. Para a maioria, no entanto, esta atividade não alterou a sua confiança na produção oral. Apenas um inquirido afirmou sentir-se menos confiante.

Relativamente às fases em que os alunos se sentiram mais confiantes, (representadas no gráfico da figura 26 do anexo 3.1.), a tendência situa-se na fase de partilha com o grupo. As fases de partilha com o par e de preparação individual foram apenas escolhidas por um número reduzido de inquiridos e a fase de apresentação à turma não foi identificada por nenhum dos cinco alunos selecionados para essa fase (figura 27 do anexo 3.1.).

Quanto à fase em que os alunos se sentiram menos confiantes, representada no gráfico da figura 28 do anexo 3.1., a de preparação individual parece ser a mais votada e a de partilha com o par a menos. No caso dos alunos que participaram na fase de apresentação à turma, essa é a fase menos votada, sem nenhum inquirido a selecionar essa opção (figura 29 do anexo 3.1.).

No que diz respeito à utilidade das fases que antecederam a apresentação ao grupo ou à turma (dependendo dos casos) para a atenuação do estado de ansiedade nessa fase

final, como se pode verificar no gráfico apresentado na figura 30 do anexo 3.1., os alunos reconheceram que as fases anteriores contribuíram positivamente para o aumento da sua confiança nas fases culminantes. Na verdade, a questão parece ser mais ou menos consensual quer no caso dos alunos cujo processo culminou na apresentação a um grupo restrito, quer no caso dos alunos cuja fase final incluiu a apresentação à turma (figura 31 do anexo 3.1.).

Por último, importou perceber se este método de sequências interativas agrada aos alunos e se gostariam de ver este método ser usado com maior frequência nas aulas de Espanhol. A esmagadora maioria respondeu afirmativamente, enquanto apenas dois alunos responderam negativamente, como ilustra o gráfico apresentado na figura 32 do anexo 3.1.

3.2.1.3. Apresentação da sessão da disciplina de Inglês

À semelhança da aula de espanhol, a aula de Inglês (anexo 3.7.) iniciou-se com a abertura da sessão seguida da observação de imagens de escolas diferentes daquelas com que os alunos estão familiarizados, através de um *powerpoint*, e ao mesmo tempo, aproveitou-se para rever o vocabulário sobre a escola.

Seguidamente procedeu-se à leitura de um artigo de jornal sobre a abertura de uma escola e realizaram-se exercícios de compreensão. A primeira fase (*think*) termina com a realização de um pequeno texto acerca da sua escola de sonho.

A segunda fase (*pair*) consistiu na comparação e escrita de alguns aspetos acerca da escola de sonho do colega e continuou-se com um debate e escrita de um texto sobre a escola de sonho, agora em grupos, correspondendo à terceira fase da estratégia (*group*). Terminados os textos, um aluno de cada grupo faz a sua apresentação à turma concluindo assim a quarta e última fase da estratégia (*share*).

Mais uma vez, e à semelhança do que aconteceu na aula de espanhol, foi preenchido o questionário pelos alunos (anexo 3.6.) e grelha de observação pelas colegas estagiárias (anexo 1).

3.2.1.4. Apresentação dos resultados da disciplina de Inglês

Concluído o primeiro ciclo de implementação do projeto na disciplina de Inglês, revelou-se igualmente importante avaliar o seu impacto nos alunos, aferindo-o através de um inquérito por questionário similar ao aplicado na disciplina de Espanhol.

Em primeiro lugar, pretendeu-se perceber, de uma forma global, que tipo de efeito é que a atividade desenvolvida através de sequências interativas surtiu nos alunos e na sua confiança na produção oral. Como atestam os resultados apresentados no gráfico da figura 33 do anexo 3.1., apenas um número reduzido de alunos afirmou que a atividade melhorou a sua confiança, assumindo a grande maioria dos alunos uma opção neutra que não reflete qualquer impacto da atividade (nem positivo nem negativo) na confiança dos alunos. Uma pequena percentagem de alunos (embora mais considerável do que no caso de Espanhol) considerou que a atividade influenciou negativamente a sua confiança.

No que diz respeito às fases que compuseram a atividade do primeiro ciclo, a que parece ter gerado mais confiança nos alunos foi a fase de grupos, seguindo-se da de pares e, surgindo, por último a fase de preparação individual. No caso dos alunos selecionados para fazer a apresentação à turma, a totalidade optou pela fase de grupos como sendo aquela em que se sentiu mais confiante. Importa destacar que nenhum inquirido selecionou a fase de apresentação à turma como fase em que se sentiu mais confiante, como é possível observar nos gráficos apresentados na figura 34 e 35 do anexo 3.1.

Por outro lado, quando inquiridos sobre a fase em que se sentiram menos confiantes, a fase individual foi a mais selecionada, seguindo-se a de grupos. A fase de partilha com um par foi a que menos percentagem registou no caso dos alunos que participaram nas três fases (individual-par-grupo). No caso dos alunos que participaram na fase de apresentação à turma, a fase individual foi também a que teve maior percentagem. As fases de grupo e de apresentação à turma receberam o mesmo número de votos, como é possível verificar nos gráficos 36 e 37 do anexo 3.1.

Relativamente à contribuição das fases iniciais para a redução do estado de ansiedade na fase final (apresentação a um grupo ou apresentação à turma), as opiniões dividem-se. No caso dos alunos cuja atividade culminou na apresentação a um grupo, a maioria reconheceu a importância das fases anteriores para a atenuação da ansiedade

nessa fase final, embora exista um número bastante expressivo de alunos que não contrarie essa questão. Por outro lado, considerando os alunos cuja tarefa final consistiu na apresentação à turma, os resultados invertem-se, como demonstram os gráficos representados nas figuras 38 e 39 do anexo 3.1.

Por fim, os alunos foram questionados sobre o método aplicado na atividade de produção oral desenvolvida e se gostariam que fosse utilizado com mais frequência nas aulas de Inglês (figura 40 do anexo 3.1.). A maioria dos alunos respondeu afirmativamente, havendo, no entanto, seis inquiridos aos quais este método de desenvolvimento da oralidade não agrada.

As grelhas de observação não tiveram resultados significativos para o estudo por vários motivos, nomeadamente, ausência de colegas, mau comportamento dos alunos, observações pouco claras por parte das colegas que efetuaram os registos.

3.2.1.5. Discussão dos resultados

Analisados os dados relativos ao primeiro ciclo da disciplina de Espanhol, conclui-se, em linhas gerais, que a tarefa de produção oral desenvolvida em sequências interativas contribuiu de uma forma positiva para a redução do estado de ansiedade associado à produção oral num número de casos representativo. Existe ainda, contudo, um elevado número de alunos que considera que a tarefa desenvolvida neste ciclo não alterou o seu estado ou a sua atitude face à produção oral. É necessário, contudo, considerar dois tipos de alunos que se incluem nesse número: os que afirmaram, no questionário do ciclo zero, sentir-se nervosos nas atividades de produção oral e os que afirmaram sentir-se confiantes. Tendo esta situação em conta, verifica-se que o número de alunos que assume algum nervosismo nas atividades de produção oral e para os quais as atividades do primeiro ciclo não surtiram efeito é, na realidade, mais reduzido do que o apresentado no gráfico.

À semelhança das conclusões apresentadas no ciclo zero, as atividades que conferem mais confiança aos alunos parecem ser aquelas em que os alunos têm o “apoio” de um ou mais colegas, nomeadamente as fases de grupos e de pares. Raba (2017) num estudo por si realizado na Palestina tem idêntica opinião, ou seja, o autor afirma que a

estratégia de compartilhamento de pares desempenha um papel positivo na melhoria das habilidades de comunicação oral, criando um ambiente de aprendizagem cooperativo e aumenta a motivação dos alunos para aprender.

A fase individual inicial, por outro lado, parece reunir consenso e ocupar o lugar da atividade em que os alunos menos confiança sentem. Uma situação que importa realçar pelo lado positivo é o facto de nenhum dos alunos que fez a apresentação à turma ter apontado esta fase final, fase que implica aliás uma grande exposição, como sendo a fase em que sentiram menor confiança. Este resultado pode remeter para uma melhoria originada pela implementação do primeiro ciclo do projeto de investigação-ação. Na verdade, a fase de apresentação à turma é em si também uma fase individual, mas que contou com fases anteriores de partilha e organização da informação (em pares e grupos) que contribuíram grandemente para a redução da ansiedade e aumento gradual da confiança de cada elemento. Embora o projeto ainda não esteja terminado, os resultados aqui apresentados permitem tirar uma primeira conclusão - *as sequências interativas contribuem para a redução da ansiedade nas atividades de produção oral*. Resultados idênticos foram obtidos por Sapsuha e Bugis (2013) num estudo realizado numa escola na Malásia, os autores concluíram que após a utilização da técnica *think-pair-share* foi evidente uma melhoria significativa da leitura dos alunos. Para além disso, os autores referem um aumento de motivação entre o pré-teste e o pós-teste para a leitura após aplicação da estratégia.

As respostas dos inquiridos relativas à contribuição das fases iniciais para a diminuição da ansiedade na fase final (de apresentação a um grupo restrito ou de apresentação à turma) corroboram a conclusão apresentada. Com efeito, a esmagadora maioria dos alunos, cuja atividade de oralidade culminou na apresentação a um grupo restrito, assumiu que as fases individual-par contribuíram a diminuição do estado de nervosismo na fase de grupos e a totalidade dos alunos, cuja tarefa final consistiu na apresentação à turma, concordou que as fases individual-par-grupo conduziram à redução da ansiedade e ao conseqüente aumento da confiança na fase final.

Por último, importa referir que a grande maioria dos alunos afirmou que gostaria que o método de produção oral experimentado no primeiro ciclo fosse praticado com mais

frequência, o que indicia que o método e atividades associadas agradaram aos alunos. Na verdade, o facto de o projeto agradar aos alunos pode revelar-se preponderante, uma vez que pode conduzir a uma melhor colaboração por parte dos alunos. No entanto, embora os alunos gostem das atividades desenvolvidas, não é possível determinar ao certo se são capazes de reconhecer a importância e o impacto das mesmas no aumento da sua confiança nas atividades de produção oral, uma vez que não existe relação direta entre os dois fatores.

Em relação ao inglês e, apresentados os resultados sobre a aplicação do primeiro ciclo, importa refletir sobre os mesmos no sentido de estabelecer possíveis paralelismos entre disciplinas e entre ciclos e de retirar conclusões.

Se se considerar apenas os resultados apresentados no primeiro ciclo de ambas as línguas relativos à diminuição da ansiedade, conclui-se que o projeto produziu, neste ciclo, maior efeito no caso de Espanhol com 43% dos inquiridos a afirmar sentir-se mais confiante; enquanto na disciplina de Inglês apenas 16% dos inquiridos afirmou o mesmo. No entanto, se se remeter para os dados do ciclo zero, verifica-se que existia uma maior percentagem de alunos que afirmava sentir-se confiante na disciplina de Inglês (33%) comparativamente com a de Espanhol (22%), justificando, de certa forma, a discrepância verificada entre as duas disciplinas no final do primeiro ciclo. Na verdade, quanto maior for o número de alunos que afirmam sentir-se confiante na sua produção oral, menor margem haverá para progressão. Tendo essa questão em conta e considerando resultados sobre o impacto da tarefa de produção oral realizada no primeiro ciclo na redução do nervosismo, é inegável que a atividade de produção oral desenvolvida em sequências interativas teve uma contribuição mais positiva em Espanhol do que em Inglês. No entanto, autores como Shih e Reynolds (2015) apoiados nos resultados de um estudo realizado em Taiwan, referem que a técnica de compartilhamento de pares de pensamento, combinada com a instrução de estratégia de leitura parece ser uma alternativa plausível para o ensino da leitura de inglês para adolescentes em salas de aula de línguas estrangeiras, no entanto existem determinadas tarefas, como por exemplo a leitura, que exigem mais tempo e necessitam de ajuda adicional.

No que diz respeito ao modo de realização das tarefas de produção oral, a tendência é muito semelhante aos resultados obtidos na disciplina de Espanhol, com variações muito ligeiras nas percentagens. Com efeito, à semelhança da disciplina de Espanhol, as atividades em que os alunos sentem mais confiança são as realizadas em grupos, seguindo-se das de pares. As atividades realizadas individualmente (fase de preparação individual e de apresentação à turma) são aquelas que suscitam mais nervosismo e ansiedade nos alunos devido ao elevado envolvimento e à elevada exposição inerentes. Por outro lado, importa referir que em Espanhol nenhum inquirido referiu a fase final de apresentação à turma como sendo aquela em que sentiu mais desconforto, enquanto em Inglês 17% dos inquiridos mencionou que a etapa final foi aquela que mais insegurança lhe trouxe. Estes resultados sustentam a conclusão que aponta para uma contribuição mais significativa para a redução da ansiedade na produção oral na disciplina de Espanhol do que na de Inglês.

Considerando a função facilitadora das fases iniciais e sua contribuição para a redução do estado de nervosismo na fase final (de partilha com um grupo restrito ou de apresentação à turma), verifica-se que os resultados das duas disciplinas são muito divergentes para os inquiridos que concluíram a tarefa de produção oral com a apresentação à turma. Na realidade, na disciplina de Espanhol, a totalidade dos inquiridos afirmou que as fases iniciais tiveram uma contribuição importante para o aumento da confiança na fase final ao passo que na disciplina de Inglês apenas 34% comprovou essa questão. No caso dos alunos cuja tarefa culminou na partilha com um grupo restrito, a tendência é coincidente, embora os números em Espanhol sejam bastante mais expressivos do que em Inglês. De facto, 88% dos inquiridos em Espanhol assegurou que as fases iniciais deram um importante contributo para a redução da ansiedade na fase final contra 60% dos inquiridos em Inglês que partilha a mesma opinião.

Quanto ao desejo de repetir o método implementado no primeiro ciclo, a maioria dos alunos de Inglês (76%) deu uma resposta afirmativa, podendo indicar que a tipologia de atividade desenvolvida no primeiro ciclo é algo que agrada a um número elevado de alunos. Por outro lado, importa uma vez mais estabelecer a comparação com a disciplina

de Espanhol, onde se regista a mesma tendência, mas com uma percentagem mais elevada (90%).

Em jeito de conclusão final do primeiro ciclo de implementação do projeto de investigação-ação, importa salientar que se registaram resultados mais positivos e expressivos na disciplina de Espanhol, verificando-se uma melhoria mais notória ao nível da redução da ansiedade associada à produção oral do que em Inglês.

3.3. Segundo Ciclo da Investigação-ação

3.3.1. Segundo Ciclo: Espanhol e Inglês

O segundo ciclo tinha como objetivo a eliminação de uma das fases intermédias da estratégia (*pair* ou *group*) de modo a verificar se os alunos se continuavam a sentir confiantes nas suas apresentações orais.

Após a conclusão da implementação do segundo ciclo de investigação-ação, procurou-se, à semelhança dos ciclos anteriores, conhecer as opiniões dos alunos sobre o projeto. Para tal, recorreu-se a um inquérito por questionário, ferramenta já adotada nos outros ciclos, facilitando assim a comparabilidade entre os resultados dos diferentes ciclos.

O inquérito distribuído aos alunos para o efeito era constituído por cinco questões, que após respondidas nos permitiram perceber se o aluno se sentia atualmente nervoso ou confiante quando convidado a participar oralmente na sala de aula, que efeito teve a estratégia na sua produção oral, qual das três fases o fez sentir mais confiante e menos à vontade e por último se as fases iniciais da estratégia aplicada o faziam sentir menos nervoso na fase final de apresentação à turma.

As respostas obtidas estão descritas nos pontos subsequentes.

3.3.1.1. Apresentação da Sessão da disciplina de Espanhol

Para além da abordagem inicial onde foi aberta a sessão (anexo 4.3.), começou-se por projetar uma curta-metragem sobre a rotina diária de um jovem bailarino e seguidamente questionaram-se os alunos acerca de qual seria a temática abordada no vídeo. Posteriormente foi realizada uma ficha de trabalho com uma sequência de imagens sobre a rotina diária e pediu-se aos alunos que ordenassem essas imagens cronologicamente. Ainda na mesma ficha os alunos relacionaram umas frases com as mesmas imagens e corrigiram-se os exercícios oralmente. Esta seria a primeira fase da estratégia (*think*).

A segunda fase (*pair*) inicia-se com uma atividade a pares em que os alunos escreviam seis frases sobre a sua rotina diária e outras seis sobre a rotina diária do colega. Terminadas as frases, um dos alunos apresentava-as à turma, concluindo a estratégia com a fase *share*. A aula terminou com um esclarecimento de dúvidas e um debate acerca de qual a atividade que mais tinham gostado. Os alunos preencheram ainda um questionário onde registaram a sua opinião sobre o funcionamento desta estratégia (Anexo 4.2.). As colegas de estágio foram também envolvidas nesta aula, tendo-lhes sido pedido que preenchessem uma grelha de observação da participação dos alunos.

3.3.1.2. Apresentação dos resultados da disciplina de Espanhol

Relativamente à forma como os alunos se sentiram depois das diversas atividades realizadas ao longo do ano letivo, a esmagadora maioria selecionou a opção “confiante” e apenas um número muito reduzido de inquiridos afirmou sentir-se nervoso, como aliás atesta o gráfico apresentado na figura 41 do anexo 4.1.

No sentido de tentar estabelecer uma relação entre o aumento da confiança dos alunos nas atividades de oralidade e a melhoria qualitativa da própria produção oral, os alunos foram inquiridos sobre o efeito que as atividades realizadas nos ciclos de implementação do projeto tiveram na sua produção oral.

Embora diversos alunos tenham afirmado que a sua produção oral se manteve, apesar das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, a maior parte dos inquiridos considerou que a sua produção oral melhorou, conforme explicita o gráfico representado na figura 42 do anexo 4.1.

No que respeita as diversas fases e os modos de realização das tarefas de produção oral, a tendência registada no primeiro ciclo parece manter-se. Com efeito, a fase em que a totalidade dos alunos se sente mais confiante é a fase de pares, não registando as fases individuais (preparação individual e apresentação à turma) quaisquer pontos percentuais. Relativamente às fases em que os alunos se sentiram menos confiantes, as opiniões dividem-se entre as duas fases de realização individual, tendo a fase de preparação individual obtido mais percentagem (61%) do que a fase de exposição à turma (39%).

Por último, importou perceber se, na opinião dos alunos, as fases iniciais produziram efeito na redução da ansiedade na fase final. Conforme é possível verificar no gráfico representado na figura 43 do anexo 4.1., a grande maioria deu uma resposta afirmativa.

3.3.1.3. Apresentação da sessão da disciplina de Inglês

A segunda sessão da estratégia (anexo 4.7.), iniciou-se com a projeção de um vídeo de introdução ao tema, a cidade, seguida da realização de uma ficha de trabalho, individual, sendo esta a primeira fase (*think*). Terminada a realização da ficha, os alunos juntavam-se em pequenos grupos e comparavam as respostas obtidas, correspondendo à segunda fase da estratégia (*group*). A terceira fase (*share*) realizou-se em conjunto pela turma, solicitando a um aluno que apresentasse a sua resposta à turma e seguidamente convidasse um colega de outro grupo a continuar o trabalho por ele iniciado.

3.3.1.4. Apresentação dos resultados da disciplina de Inglês

Tal como aconteceu na disciplina de Espanhol, os alunos responderam, na disciplina de Inglês, a um inquérito por questionário no final do segundo ciclo que visou aferir a evolução dos alunos segundo a sua própria perspetiva.

Em primeiro lugar, importou perceber como é que os alunos se sentiram depois de terem realizado várias atividades de oralidade ao longo do ano letivo. Um número significativo de alunos afirmou sentir-se confiante, embora uma percentagem ainda expressiva tenha dito sentir-se nervosa como mostra o gráfico apresentado na figura 44 do anexo 4.5.

No que diz respeito à contribuição do projeto para a melhoria qualitativa da produção oral (figura 45 do anexo 4.5.), verifica-se que mais de metade dos inquiridos considera que esta melhorou e que mais de um terço acha que a sua produção oral se manteve. Existe ainda quem tenha considerado que a sua produção oral piorou.

No que toca às diferentes fases de realização da tarefa de produção oral, os resultados registados nas duas disciplinas e nos diferentes ciclos parecem convergir para a mesma conclusão. Na verdade, considerando as fases que constituíram o segundo ciclo, aquela em que os alunos se sentiram mais confiantes foi na fase de pares, registando 100 pontos percentuais. Por outro lado, no que diz respeito às fases em que os alunos se sentiram menos confiantes, as percentagens dividem-se pelas duas fases individuais com diferenças ligeiras, registando a fase de preparação individual 43% e a fase de apresentação à turma 57%.

Tendo em conta o objetivo facilitador das fases iniciais, importou aferir a opinião dos alunos relativamente ao seu contributo para a fase final (apresentação à turma). Como atesta o gráfico representado na figura 46 do anexo 4.5., a maioria dos inquiridos deu uma resposta positiva, embora um número bastante significativo tenha apontado no sentido contrário.

3.3.1.5. Discussão dos resultados

Concluídos todos os ciclos que compõem o projeto de investigação-ação na disciplina de Espanhol, é agora possível fazer uma análise reflexiva sobre os resultados obtidos.

Considerando os dados relativos ao impacto do projeto na redução da ansiedade e no conseqüente aumento da confiança, verifica-se que ocorreu uma melhoria substancial. Na verdade, comparando os resultados do ciclo zero com os do segundo ciclo, constata-se que o número de alunos que afirmava sentir-se nervoso quando chamado a intervir de forma oral reduziu de forma drástica, diminuindo 65 pontos percentuais. Desta forma, é possível concluir que a implementação do projeto de investigação-ação cumpriu, na disciplina de Espanhol, o seu objetivo primário – reduzir a ansiedade associada à produção oral.

No que toca à melhoria da qualidade da produção oral, os resultados parecem corroborar a conclusão apresentada anteriormente já que a maioria dos alunos (78%) afirmou que a sua produção oral melhorou, sugerindo a existência de uma relação entre a redução da ansiedade e o aumento da qualidade da produção oral, embora seja difícil prová-la. De salientar, no entanto, que nenhum aluno considerou que a sua produção oral tivesse piorado, mostrando que não houve nenhum inquirido que achasse que o projeto tivesse tido efeito negativo ao nível da qualidade da oralidade.

Relativamente à tipologia de atividades, aquelas que mais parecem contribuir para o aumento da confiança dos alunos são aquelas que, como aliás já foi apresentado, são realizadas em pares ou em grupos devido ao menor grau de exposição e ao facto de requerem menor contribuição de cada um dos elementos do que nas tarefas realizadas individualmente. Com efeito, a *research question* equacionada inicialmente – *o uso de sequências interativas pode reduzir a ansiedade associada a tarefas de produção oral* – parece ter sido confirmada já que as atividades em pares e grupos são, na opinião dos alunos, as que mais contribuem para o aumento da sua confiança. No entanto, devido a limitações em termos de tempo, ficou por provar se os alunos mantêm a confiança desenvolvida durante a implementação do projeto em atividades de oralidade posteriores mesmo que eliminem as fases intermédias (pares e/ou grupos), cujo objetivo principal era

umentar a confiança dos alunos na produção oral. Na verdade, quase a totalidade dos alunos reconheceu que as fases iniciais os ajudaram a sentir menos nervosos na fase de apresentação à turma. Ora, esta questão parece conduzir a uma dedução lógica; se por um lado, a existência de fases intermédias contribui para a redução da ansiedade e aumento da confiança, por outro, a ausência das mesmas pode fazer com que a confiança e o estado de ansiedade voltem a manifestar-se, tal como acontecia antes da implementação do projeto. Como referem diversos autores, a aprendizagem cooperativa ajuda a criar um ambiente de apoio, no qual os alunos libertam o *stress* e reduzem a ansiedade em sala de aula, porque, segundo esses mesmos autores, eventualmente os alunos possuem o sentido de comunidade, ou seja, quando os alunos se sentem sozinhos são mais auto-conscientes e o trabalho em grupo ou em pares sugere maior interação. A aprendizagem cooperativa proporciona um ambiente onde se gera menos ansiedade em termos de discutir, criar e pensar em grupo, uma vez que nesse ambiente o aluno pode sentir-se mais confortável para estudar e experienciar novas ideias, elementos fundamentais que contribuem para a redução da ansiedade e aumento da motivação para aprender. Assim, os ambientes de aprendizagem cooperativa reduzem a ansiedade e oferecem mais oportunidades para os alunos gerarem a linguagem. Os resultados obtidos em variados estudos revelam que a utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa diminuem a ansiedade e aumentam os índices de proficiência em linguagem (Kagan, 1994; Wörde, 2003; Nagahasi, 2007; Wichadee, 2010).

Importa sublinhar os resultados positivos obtidos através da implementação do projeto de investigação-ação. Considerando o objetivo do estudo e os resultados apresentados, conclui-se que o projeto foi bem-sucedido na disciplina de Espanhol.

Findo o segundo ciclo da disciplina de Inglês, considera-se concluída a parte prática do projeto de investigação-ação. Importa agora fazer uma análise dos dados.

No que refere a questão da ansiedade, conclui-se que existiu uma diminuição na percentagem de alunos que afirmaram sentir-se nervosos, embora a diferença não seja tão acentuada como no caso do Espanhol. De qualquer forma, considera-se que existiu um impacto positivo no aumento da confiança dos alunos nas atividades de produção oral, tendo o projeto cumprido, também na disciplina de Inglês, o objetivo de reduzir a

ansiedade associada às atividades de produção oral. Assim, considerando os efeitos adversos que a ansiedade tem sobre a aprendizagem de línguas e, para além do facto de que a ansiedade por si só já é uma experiência desagradável, Kondo e Yang (2004) assinalam que é razoável supor que a maioria dos estudantes, independentemente do seu nível de ansiedade, desejem minimizar o seu impacto.

Relativamente ao impacto da implementação do projeto na qualidade da produção oral, os resultados, apesar de no geral serem positivos, parecem não se revelar tão expressivos como na disciplina de Espanhol, com base na participação dos alunos nas aulas. No entanto, considera-se de extrema relevância salientar que se a utilização das grelhas de observação tivesse sido realizada da forma idealizada, poderiam haver resultados mais concretos para suportar esta teoria.

Importa ainda realçar que, ao contrário do sucedido em Espanhol, 9% dos inquiridos na disciplina de Inglês afirmou que a sua produção oral piorou. Apesar de a qualidade da produção oral não ser objeto principal de estudo deste projeto, este resultado sugere e parece, aliás, reforçar o facto de o projeto ter surtido menor efeito na disciplina de Inglês comparativamente com a de Espanhol.

No que toca à relação entre as diferentes fases das atividades de produção oral e a confiança dos alunos, verifica-se que, à semelhança da disciplina de Espanhol, a fase de pares é a que mais confiança confere aos alunos e as fases de realização individual são aquelas em que menos confiança sentem. Por outro lado, verifica-se que existem mais alunos em Inglês que consideram que fase em que se sentiram menos confiantes foi a de apresentação à turma do que em Espanhol, onde a fase em que mais alunos se sentiram menos confiantes foi a de preparação individual. Este resultado mostra que o uso de sequências interativas contribuiu, de facto, para reduzir a ansiedade na fase final de apresentação à turma na disciplina de Espanhol, comprovando que o projeto teve um impacto mais positivo nessa disciplina. Os resultados relativos à importância das fases iniciais para a diminuição da ansiedade na fase final parece corroborar essa hipótese já que aqui os valores percentuais diferem grandemente nas duas disciplinas. Com efeito, uma percentagem relativamente elevada de alunos da disciplina de Inglês afirmou que as

fases iniciais não contribuíram de forma alguma para a redução da ansiedade e para o consequente aumento da confiança na fase final de apresentação à turma.

Conclusão

Assim, gostaria de citar Daniel Cassany que na obra “Enseñar Lengua” refere que

La lengua es comunicación, y muy especialmente la lengua oral. La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita. No se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral (2003:35).

Considerando todos os dados até aqui apresentados e as respectivas análises, é possível concluir que o projeto surtiu efeitos positivos na redução da ansiedade associada à produção oral, embora tenha sido mais visível na disciplina de Espanhol do que na disciplina de Inglês. Este resultado pode prender-se com diversas causas. Por um lado, uma vez que este foi o primeiro ano de aprendizagem do Espanhol, o grau de dificuldade das atividades poderá ter sido relativamente menor. Por outro lado, os temas e as atividades desenvolvidas podem ter sido mais apelativos aos alunos na disciplina de Espanhol.

Importa ainda considerar que as semelhanças do Espanhol com a língua materna dos alunos (apesar de muitas vezes enganadoras) podem ter contribuído para um aumento da confiança na sua produção oral, quando comparada com o Inglês, cujo nível de aprendizagem se situa já no terceiro ano, podendo, por isso, implicar atividades mais exigentes. Além disso, pode para um aluno ser mais complexo produzir uma mensagem oral em Inglês do que em Espanhol, uma vez que as semelhanças entre o Inglês e o Português não são tão evidentes. Não é, no entanto, possível neste estudo determinar ao certo a(s) causa(s) que conduziram à diferença de resultados entre as disciplinas.

Tenho consciência de que os resultados poderiam ser mais consistentes, considerando, contudo, ter conseguido resultados interessantes e pertinentes, apesar das limitações do modelo de estágio. O trabalho foi realizado nas nossas regências que foram manifestamente insuficientes. Não foi possível desenvolver este estudo nas restantes aulas, por imposição dos programas e das regências das colegas estagiárias, que

obrigaram a uma gestão criteriosa do tempo. Considera-se, portanto, que seria necessário mais tempo para promover a estratégia, o que poderia ter contribuído para a obtenção de resultados mais notórios, facilitando o processo de estabelecimento de conclusões.

Em termos futuros, seria importante colocar a estratégia com alguma continuidade, dado que foi possível confirmar que os alunos se sentiam bastante agradados, encarando a atividade de uma forma lúdica. Seria também interessante aplicar a estratégia em turmas de nível e idade diferente, uma vez que a estratégia só foi aplicada a uma turma do 7º ano, apesar de a disciplina de Espanhol ser a nível de iniciação.

Considero ainda que as grelhas de observação de aula poderiam ter um papel de grande relevância se forem preenchidas de acordo com os critérios aí apresentados, tornado assim possível triangular os resultados dos inquéritos preenchidos pelos alunos com a observação das aulas pelas colegas estagiárias.

Em termos profissionais, esta experiência, em contexto de Prática Pedagógica Supervisionada, reforçou a minha convicção relativamente à importância da utilização de estratégias, como a que foi utilizada, ou outras, nas aulas destinadas a melhorar o discurso oral dos alunos nas línguas estrangeiras, com o objetivo de os ajudar a socializar, desenvolver a autonomia e o pensamento, enriquecer o vocabulário e construir o conhecimento.

Em síntese, considero que o balanço das minhas aprendizagens foi muito positivo. Tratou-se de uma formação que veio a melhorar a minha atividade pedagógica, despertando-me para novos e melhores caminhos a seguir, apesar de já lecionar as disciplinas há alguns anos, muito há para aprender.

Referências bibliográficas

- Aida, Y. (1994). Examinations of Horwitz, Hortwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-158.
- Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. *Universidade Aberta*. Acedido de: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma Qualitativo %20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma%20Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20atualizada%29.pdf).
- Albanese, MA., Mejicano, G., Mullan, P., Kokotailo, P., & Gruppen, L. (2008, março). Defining characteristics of educational competencies. *PubMed*. 42(3), 248-55. doi: 10.1111/j.1365-2923.2007.02996.x.
- Alpert, R., & Haber, R.N. (1960) Anxiety in Academic Achievement Situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Alcántara, D. (1992). La ansiedad en la adquisición de la L2: Su expresión por medio de la escala F.L.C.A.S. In Etxeberria, F. & Arzamendi, J. (Eds.), *Bilingüismo y Adquisición de Lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de AESLA* (109-119). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alves, P. (2005). Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. In J. C. Morgado & M. P. Alves (Eds.), *Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores? Actas do Colóquio sobre Formação de professores* (29-42). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação - Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Baidak, N., Motiejunaite, A., & Balcon, M. (2018). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Acedido de: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>.
- Bitti, P., & Zani, B. (1997). *A comunicação como processo social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Borrallo, P. (2014). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria*. (Tese de Doutoramento), Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Groupe Eyrolles. Édition d' Organisation.
- Brown, H. (2000). *Principles of Language, Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Cabral, A., & Baptista, A. (2015). Procurando a excelência no ensino para e com os estudantes. In S. Gonçalves, H. Almeida, & F. Neves (Eds.), *Pedagogia no ensino superior* (15-34). Coimbra: CINEP/IPC.
- Canale, M & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, I (1), 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (2-27). Londres: Longman.
- Cancio, R. (2009). *La Clase de lengua extranjera. Teoría y práctica*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cao, Y. & Philip, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: a comparison of behaviour in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480-493.
- Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, 39(4), 468-479.

- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003), *Enseñar Lengua*, Barcelona: Editorial Graó.
- Ceitel, M. (2016). *Gestão e desenvolvimento de competências* (2 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Celce-Murcia, M. (1995). The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teacher education. In J.E. Alatis, C.A. Strahle & M. Ronkin (Eds.). *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects* 699–710. Washington: Georgetown University Press.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In E. Alcón Soler & M.P. Safont Jordà (Eds.). *Intercultural Language Use and Language learning* (41-57). Dordrecht: Springer.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 5-35.
- Chan, D., & Wu, G. (2004). A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.
- Chan, H. (2014). *Possible selves, vision, and dynamic systems theory in second language learning and teaching*. (Tese de doutoramento). University of Nottingham, Nottingham. Acedido de: http://eprints.nottingham.ac.uk/14301/1/Letty_Chan_Thesis_June2014.pdf.
- Chastain, K. (1975). Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153-161.
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(5), 647-656.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Haia: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: MIT Press.
- Comissão Europeia. (1995). Resolução do Conselho de 31 de Março de 1995 relativa ao melhoramento da qualidade e à diversificação do ensino e da aprendizagem das línguas nos sistemas educativos na União Europeia (95/C 207/01) Jornal Oficial

- das Comunidades Europeias: I (Comunicações); N.ª 95C 207/01 Stat. 207(1)-207(5) (1995).
- Comissão Europeia. (2008). Falar as línguas da Europa. In *As línguas na União Europeia*. Disponível em: ec.europa.eu/publications.
- Conselho Europeu. (2001). *Quadro Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Cook, V. (2002). Language teaching methodology and the L2 user perspective. In V.J. Cook (ed.), *Portraits of the L2 User* (325-344). Clevedon: Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: content language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º, 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cruz, C. (2001). *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL Learners' Fear of Speaking. *University of Reading – Language Studies Working Papers*, 1(1), 55-63.
- DeKeyser, R. (2002). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22(4), 499-533.
- Dewaele, J.-M., & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *SSLT - Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676-697.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, 53, 3–32.
- Du, X. (2009). The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science Journal*, 5(8), 162-165.
- Dulay, H., Burt, M., & S. Krashen. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Estella, A., & Vera, C. (2008). La enseñanza en competências en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*(47), 159-183.
- Eysenck, M. (1979). Anxiety, Learning and Memory: A Reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385.
- Fleury, M. T., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, edição especial, 183-196.
- Fortin, M., Côte, J., & Fillion, F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Ganschow, L., Sparks, R., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S., & Patton, J. (1994). Differences in Language Performance among High-, Average-, and Low-Anxious College Foreign Language Learners. *The Modern Language Journal*, 78, 41-55.
- García, C. (2007). Presentación. La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas. *Revista de Educación* (343), 15-34.
- García-Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 87-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>.
- Gardner, R.C. (1990). Attitudes, motivation and personality as predictors of success in foreign language learning. In T. Parry, & C. Stansfield (Ed.). *Language aptitude reconsidered* (179-221). New Jersey: Prentice-Hall.
- Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S., Martins, G. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE), Diretor-Geral da Educação, & José Vitor Pedroso Eds.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- González, J., & Wagenaar, R. (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto

- Gregson, M., Hillier, Y., Biesta, G., Duncan, S., Nixon, L., Spedding, T., & Wakeling, P. (2015). *Reflective Teaching in Further, Adult and Vocational Education*. Bloomsbury: London.
- Gruppen, L.D., Mangrulkar, R.J., & Kollars, J.C. (2012) The promise of competency-based education in the health professions for improving global health. *Human Resources for Health*. Acedido de: <https://www.researchgate.net/publication/233535067> Competency-based education in the health professions Implications for improving global health.
- Heathfield, D. (2007). Personalized speaking. *British Council*. Acedido de: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/personalised-speaking>.
- Horwitz, E. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E., Horwitz, B., & Cope, Jo Ann (1991). Foreign Language Classroom Anxiety. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds.), *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications* (27-36). New Jersey. Prentice Hall.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hymes, D. (1971). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Londres: International Journal of Cross Cultural Management.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes, (Eds.), *Sociolinguistics* (269-293). Baltimore: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Hymes, D. (1982). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds), *Directions in Sociolinguistics* (35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. (1985). Toward linguistic competence. *AILA Review*, 2, 1-19.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. California: Kagan Publishing.

- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277-292.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition. *Language Learning*, 27 (1), 93-107.
- Koba, N., Ogawa, N., & Wilkinson, D. (2000). Using the community language learning approach to cope with language anxiety. *The Internet TESL Journal*, 6(11).
Acedido de: <http://iteslj.org/Articles/Koba-CLL.html>.
- Kondo, D. & Yang, Y.L. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *ELT Journal*, 58, 258-265.
- Krashen, S. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Leontiev, A. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: University Press.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom* (3 ed.). New York: Cambridge University Press.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301-316.
- Long, M. & Porter, P. (1984). Group Work Interlanguage Talk and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 1(1), 103-137.
- Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussion: The inclusion of all students. In A. Anderson (ed.), *Mainstreaming Digest* (109-113). Maryland: University of Maryland Press.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369-388

- MacIntyre, P. & Gardner, R. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning* 44, 283-305.
- MacIntyre, P. & Gardner, R. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning*, 41 (1), 85-117.
- MacIntyre, P. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 90-99.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1989). Anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Matos, F. (2002). Second Language Learners' Rights. In V.J. Cook (ed.), *Portraits of the L2 User* (303-324). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mátraházi, N. (2013). El método cooperativo aplicado en la clase de ELE en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y en la enseñanza de adultos en Hungría. In *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest* (271-278). Budapest: Instituto Cervantes.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist Review*, 28(1), 1-14.
- Mendes, E. (2008). *Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural*. Campinas: Pontes.
- MNE. (2009). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Nagahashi, T. (2007). *Techniques for Reducing Foreign Language Anxiety: Results of a Successful Interventions Study*. Akita: Universidade de Akita. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/144186582.pdf>.

- Namaghi, S., Safaee, S, & Sobhanifan, A. (2015). The Effect of Shyness on English Speaking Scores of Iranian EFL learners. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 12(1), 22-28.
- Organização Internacional do Trabalho (2002). *Glossário de Termos Técnicos - Certificação e Avaliação de Competências*. Brasília.
- Öztürk H. & Çeçen, S. (2007). The Effects of Portfolio Keeping on Writing Anxiety of EFL Students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 218-236.
- Parrado, F. (2008). *Ansiedad (aspectos conceptuales) y Transtornos de Ansiedad en niños y adolescentes*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pereira, A. (2017). *Desenvolvimento de competências práticas essenciais à formação do estudantes do ensino médio e à sua inserção na vida ativa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Pereira, I. & Martins, C. (2009). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In M. H. M. Mateus et al. (coord), *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna*, (31-36). Lisboa: ILTEC- Instituto de Linguística Teórica e Computacional; APP- Associação de Professores de Português.
- Pereira, M. (2005). O currículo por competências – a construção de um instrumento de verificação do desenvolvimento das aprendizagens, mediador da cooperação entre professores e psicólogos da educação. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 23(5), 5-43.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*. Porto: Edições Asa.
- Phillips, E. (1991). Anxiety and Oral Competence: Classroom Dilemma. *The French Review*, 65, 1-14.
- Pihko, M. (2007). Foreign language anxiety in content and language integrated learning (CLIL) and in traditional foreign language classes. In S. Tella (ed), *From brawn to brain: strong signals in foreign language education* (129-142). Helsínquia: Universidade de Helsínquia.

- Pimm, D. (1987). *Speaking mathematically: Communication in mathematics classrooms*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Pressley, M. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92, 513-555.
- QECR (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Raba, A. (2017). The Influence of Think-Pair-Share (TPS) on Improving Students' Oral Communication Skills in EFL Classrooms. *Creative Education*, 8(1), 12-23.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Gaia: Gailivro.
- Robles, H. (2005). Language learning anxiety in a group of psychology students at Universidad del Norte. *Zona Próxima*, (6) 58-81.
- Rojas, R. (1989). *Investigación social teoría y praxis*. Cidade do México: Editorial Plaza y Valdez.
- Roldão, M.C.(2003) *Gerir o Currículo e Avaliar Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Sapsuha, S. & Bugis, R. (2013). *Think Pair Share Technique to Improve Student's Reading Comprehension*. Comunicação apresentada em ICE-Ed conference. ELT Practices in Asia: Challenges and Opportunities. Acedido de: [https://www.researchgate.net/publication/325203345 THINK PAIR SHARE TECHNIQUE TO IMPROVE STUDENTS' READING COMPREHENSION](https://www.researchgate.net/publication/325203345_THINK_PAIR_SHARE_TECHNIQUE_TO_IMPROVE_STUDENTS'_READING_COMPREHENSION)
- Saskatoon Public Schools. (2009). Instructional strategies. Acedido de: <http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/coop/>.
- Sasson, D. (2010). Anxiety in Second Language Learning. *International Education Studies*. Vol. 3, No. 1. Acedido de: <http://ezinearticles.com/?Anxiety-in-a-Second-Language-Learning&id=3506035>
- Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Reseach. *Language Learning*, 28(1), 129-142.

- Shih, Y. C. & Reynolds, B. (2015). Teaching Adolescents EFL by Integrating Think-Pair-Share and Reading Strategy Instruction: A Quasi-Experimental Study. *RELC Journal*, 46(3), 221-235.
- Stibi, J. (2017). *Motivation, imagination, and the future self in second language acquisition*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Humboldt, Califórnia, Acedido de: <https://digitalcommons.humboldt.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1015&context=projects>.
- Trang, T. T. T., Baldauf, R. B., & Moni, K. (2013). Investigating the development of foreign language anxiety: an autobiographical approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34(7), 709-726.
- Vaz Serra, A. (1980). O que é a ansiedade?. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 93-104.
- Vidal, C. (2007). The need for focus on form (FoF) in content and language integrated approaches: an exploratory study. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1(1), 39-54.
- Vidal, C. (2015). Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalisation. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (31-50). Barcelona: Universidade de Pompeu Fabra.
- Wajnryb, R. (2003) *Narrative Activities for the Language Classroom*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wasik, B. (2008). When Fewer Is More: Small Group in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 515-521.
- Welp, A. (2009). A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Letras de Hoje*, 44(3), 70-77.
- Wichadee, S. (2010). Cooperative Learning Approach: A Successful Way of Reducing Learning Anxiety in an EFL Class. *International Journal of Education*, 33(3), 3-7.
- Wörde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.

- Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?. *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.
- Zaldívar, D. (2006). *Competencias comunicativas y relaciones interpersonales*. Madrid: McGraw-Hill.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo de competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas* (2 ed.). São Paulo: Senac.
- Zhang, Y. (2010). Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 81-83.

Anexos

Anexo 1 – Grelha de Observação de Aula



Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1
Escola Secundária de Oliveira do Douro

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

ALUNOS	Resposta elaborada (1)	Resposta direta e objetiva (2)	Resposta incompleta (3)	OBS. (sinais de ansiedade ou nervosismo, tais como, corar, a voz tremer, tiques, etc.)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				

1. Aluno que responde utilizando o vocabulário correto, variado, vários adjetivos, expandindo a sua resposta além do exigido. Mostra-se à vontade a comunicar na língua estrangeira.
2. Aluno que responde corretamente ao que é exigido sem expandir a resposta. O aluno consegue exprimir-se bem na língua, mas não tenta desenvolver a resposta. Mostra-se menos à vontade a comunicar em língua estrangeira.
3. Aluno que responde, mas de forma incompleta e insuficiente. Mostra-se pouco à vontade a comunicar em língua estrangeira.

Anexo 2 – Ciclo 0

Anexo 2.1. Representação gráfica dos resultados no Ciclo 0 de Espanhol

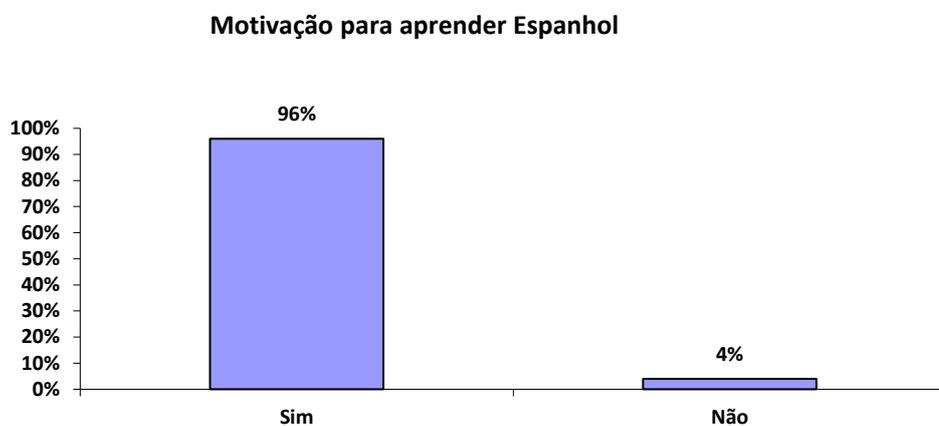


Figura 1 – Motivação para aprender Espanhol

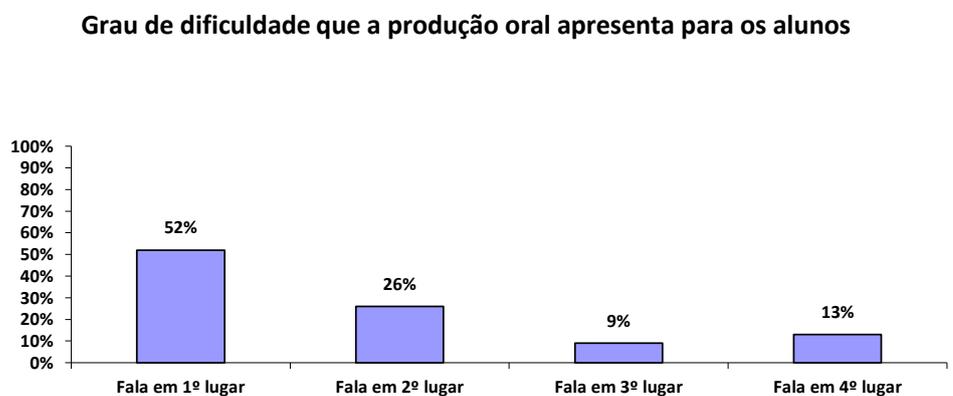


Figura 2 – Grau de dificuldade que a produção oral apresenta para os alunos

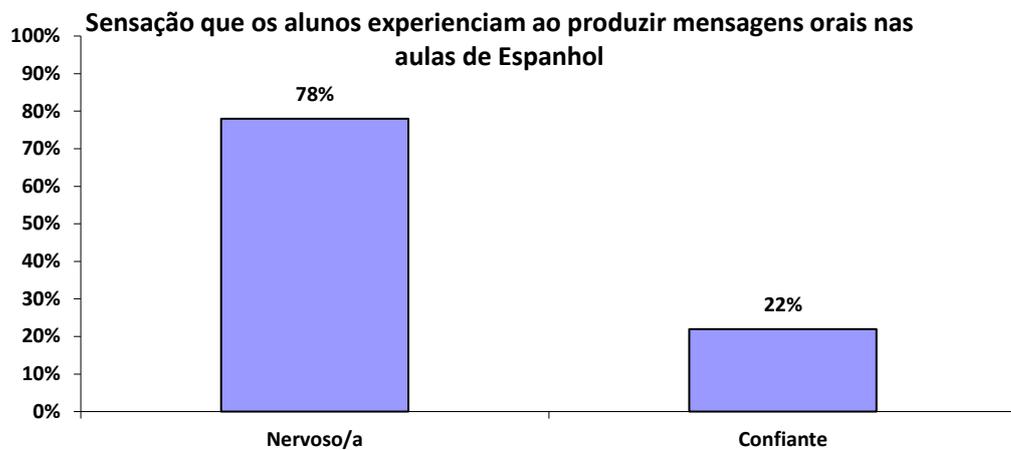


Figura 3 – Sensação que os alunos experienciam ao produzir mensagens orais nas aulas de Espanhol

Razões pelas quais os alunos se sentem nervosos

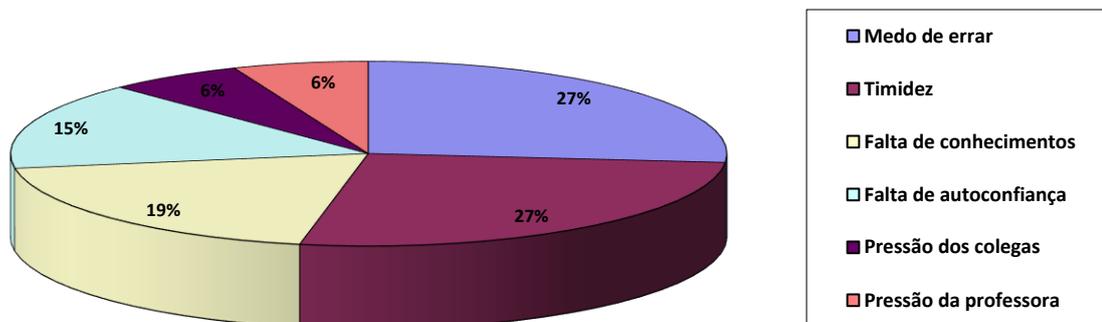


Figura 4 – Razões pelas quais os alunos se sentem nervosos

Razões pelas quais os alunos se sentem confiantes

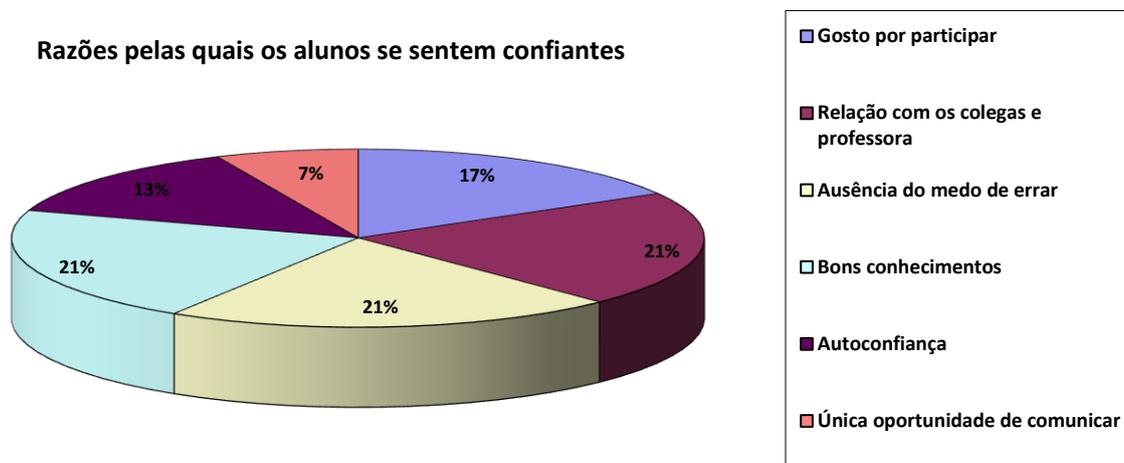


Figura 5 – Razões pelas quais os alunos se sentem confiantes

Atividades de expressão oral em que os alunos se sentem mais confiantes

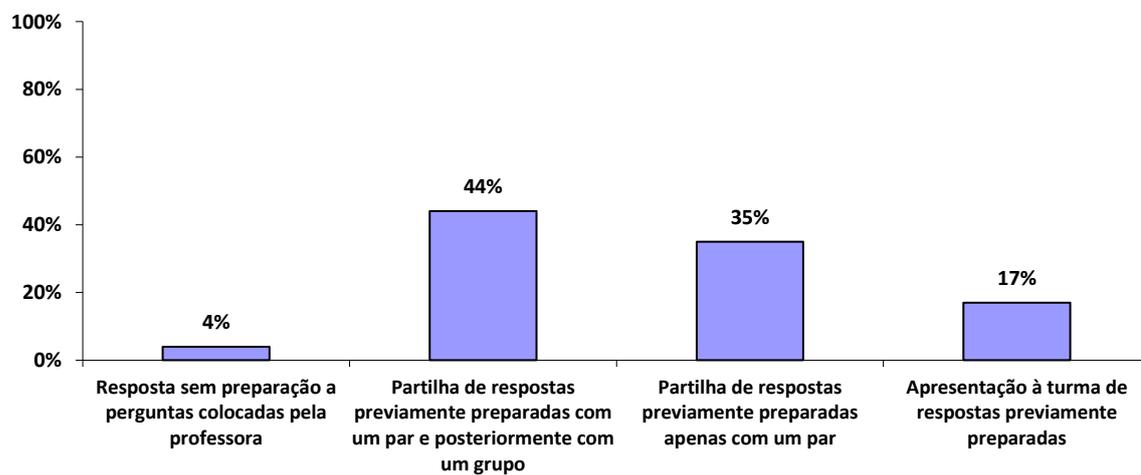


Figura 6 – Atividades de expressão oral em que os alunos se sentem mais confiantes

“Fico a tremer quando sei que vou ser chamado/a a participar na aula de Espanhol”

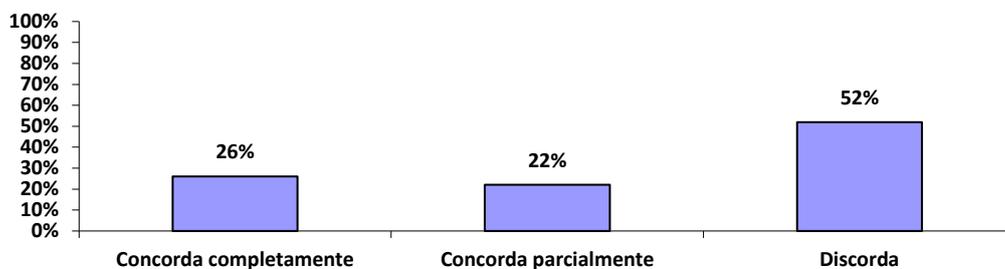


Figura 7 – Fico a tremer quando sei que vou ser chamado/a a participar na aula de Espanhol

“Assusta-me quando não entendo o que a professora pergunta”

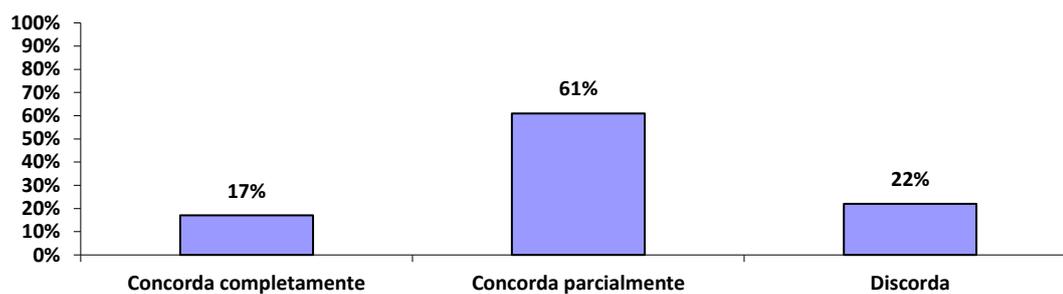


Figura 8 – Assusta-me quando não entendo a professora

“Fico em pânico quando tenho de falar sem preparar as respostas”

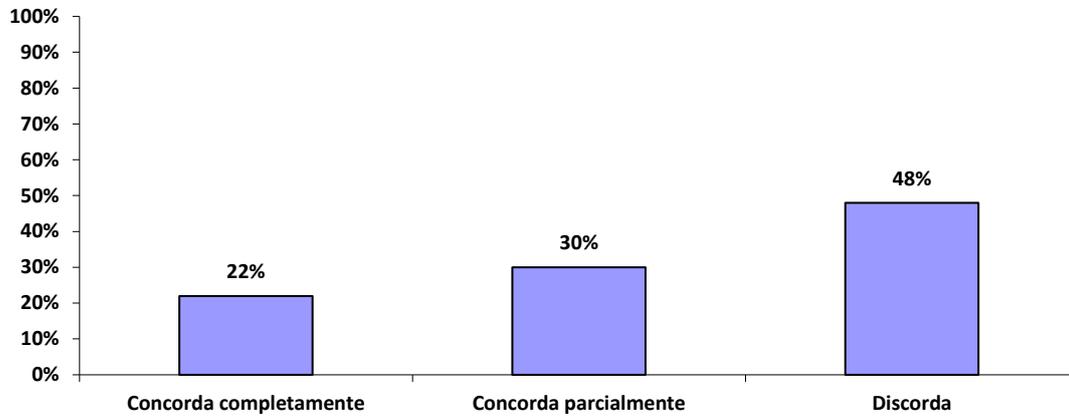


Figura 9 – Fico em pânico quando tenho de falar sem preparar as respostas

“Nas aulas de Espanhol, fico tão nervoso/a que me esqueço das coisas que sei”

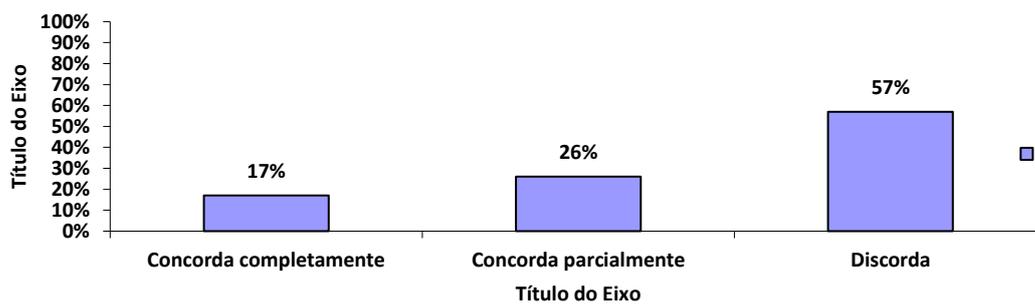


Figura 10 – Nas aulas de Espanhol, fico tão nervoso/a que me esqueço das coisas que sei

"Nunca tomo a iniciativa de participar nas aulas de Espanhol"

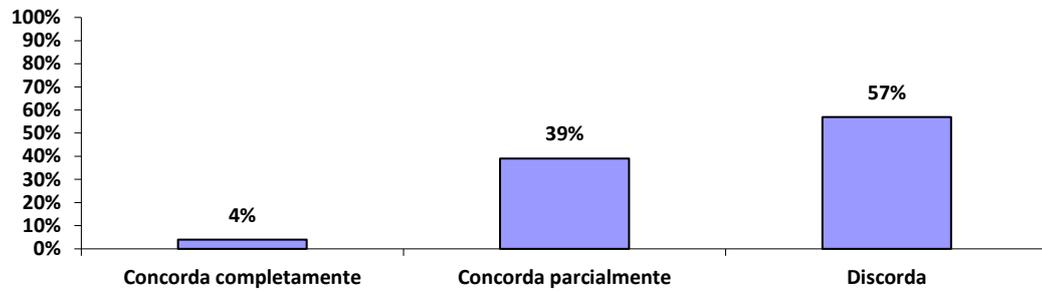


Figura 11 – Nunca tomo a iniciativa de participar nas aulas de Espanhol

"Mesmo que esteja bem preparado/a para a aula de Espanhol, sinto-me sempre nervoso/a"

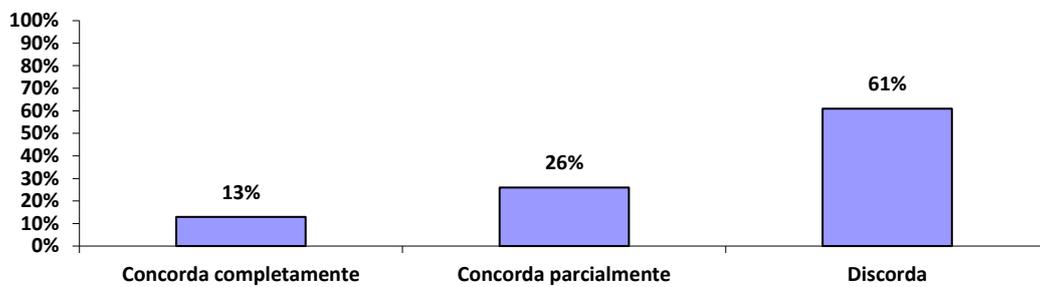


Figura 12 – Mesmo que esteja bem preparado/a para a aula de Espanhol, sinto-me sempre nervoso/a

Anexo 2.2. Inquérito Ciclo 0 de Espanhol



Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1
Escola Secundária de Oliveira do Douro

Ciclo 0

Espanhol – 7^o ano

Nome: _____

Inquérito

1. Sentes-te motivado/a para aprender Espanhol?

Sim

Não

2. Ordena de 1 a 4 as seguintes competências linguísticas da que sentes mais dificuldade (1) para a que sentes menos (4).

Leitura

Audição

Escrita

Fala

3. Como te sentes quando tens de falar Espanhol na aula?

Nervoso/a

Confiante

3.1. Se seleccionaste a opção NERVOSO/A, assinala as justificações que se aplicam.

Podes seleccionar mais do que uma opção.

Porque sinto pressão por parte dos colegas.

Porque sinto pressão por parte da professora.

Porque tenho medo de errar.

Porque tenho falta de autoconfiança.

Porque sou tímido/a.

Porque tenho falta de conhecimentos da língua.

Outra: _____



3.2. Se seleccionaste a opção CONFIANTE, assinala as justificações que se aplicam.

Podes seleccionar mais do que uma opção.

- Porque me sinto confortável em relação aos meus colegas e professora.
- Porque gosto de participar.
- Porque não tenho medo de errar.
- Porque tenho autoconfiança.
- Porque é a única oportunidade de comunicar em língua espanhola.
- Porque tenho bons conhecimentos da língua.
- Outra: _____

4. Quando tens de participar em atividades de expressão oral em Espanhol, como te sentes mais confiante? Ordena de 1 a 4 as modalidades da que te sentes menos confiante (1) para a que te sentes mais confiante (4).

- Quando respondo sem preparação às perguntas feitas pela professora.
- Quando preparo as respostas individualmente e partilho apenas com o meu par.
- Quando tenho a oportunidade de partilhar as respostas que preparei com um par e depois com um grupo antes de apresentar a toda a turma.
- Quando apresento as respostas que preparei diretamente a toda a turma.

5. Selecciona a opção com a qual te identificas para cada uma das seguintes frases.

5.1. Fico a tremer quando sei que vou ser chamado/a a participar na aula de Espanhol.

- Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.2. Assusta-me quando não entendo o que a professora pergunta.

- Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.3. Sinto-me geralmente entusiasmado/a nas aulas de Espanhol.

- Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.4. Fico em pânico quando tenho de falar sem preparar as respostas.

- Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.5. Nas aulas de Espanhol, fico tão nervoso/a que me esqueço das coisas que sei.

- Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.6. Nunca tomo a iniciativa de participar nas aulas de Espanhol.

- Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.



5.7. Tenho medo que os meus colegas se riam de mim quando falo Espanhol.

Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.8. Quando vou para a aula de Espanhol, sinto-me muito seguro/a e relaxado/a.

Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.9. Sinto-me mais tenso/a e nervoso/a nas aulas de Espanhol do que nas outras aulas.

Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.10. Mesmo que esteja bem preparado/a para a aula de Espanhol, sinto-me sempre nervoso/a.

Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

Muito obrigado pela colaboração!

Anexo 2.3. Representação gráfica dos resultados no Ciclo 0 de Inglês

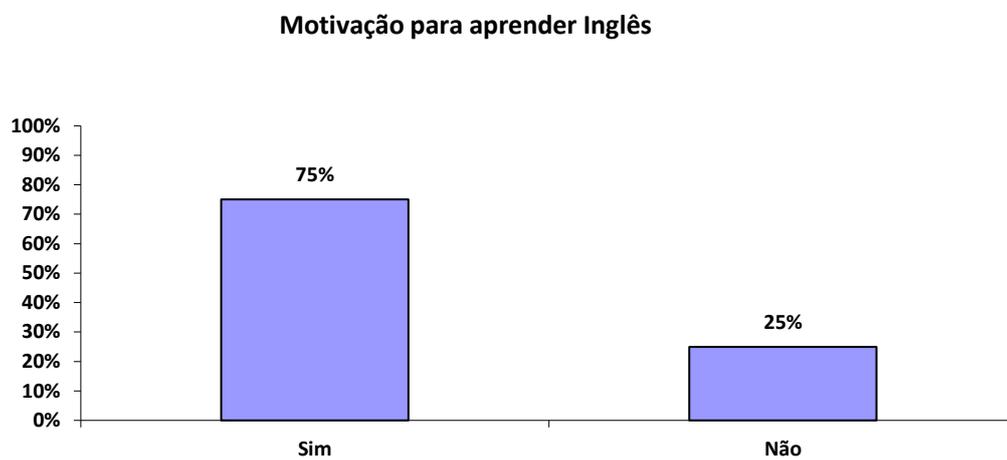


Figura 13 - Motivação para aprender Inglês

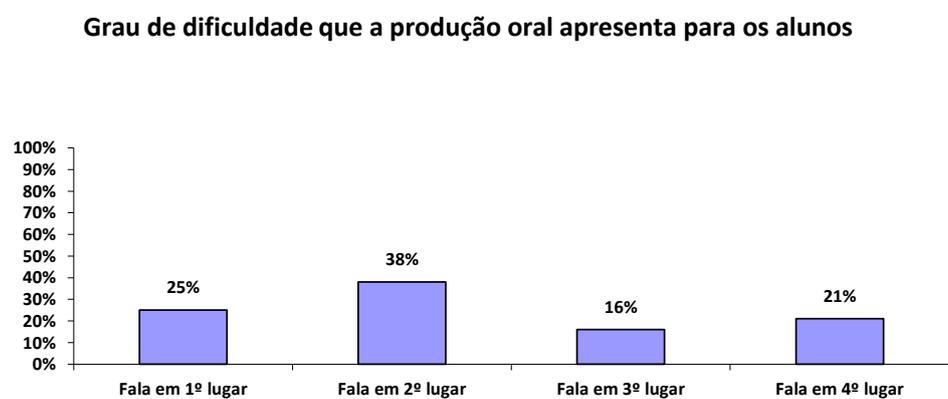


Figura 14 - Grau de dificuldade que a produção oral apresenta para os alunos

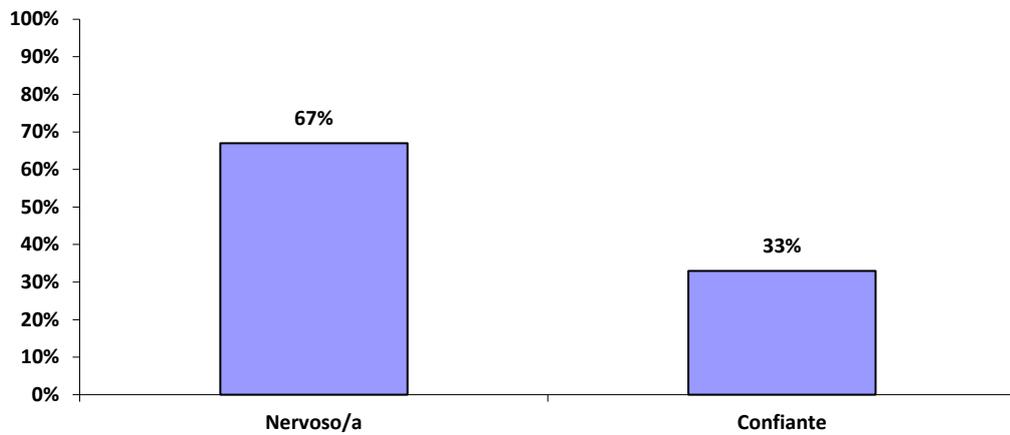


Figura 15 - Como se sente durante a produção oral?

Razões pelas quais os alunos se sentem nervosos

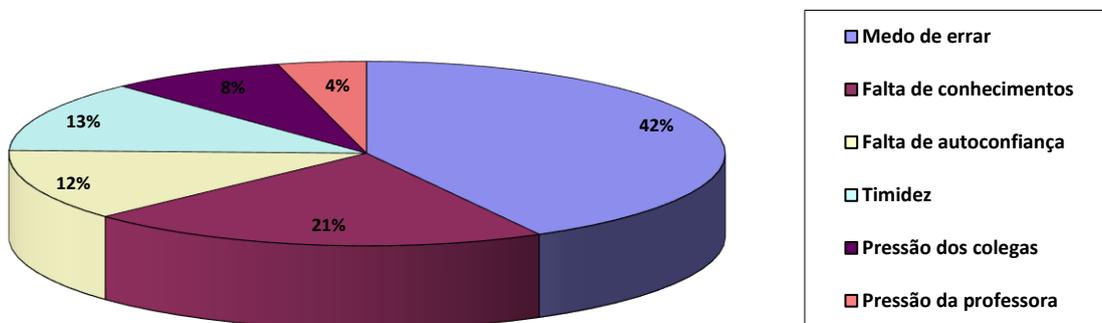


Figura 16 - Razões pelas quais os alunos se sentem nervosos

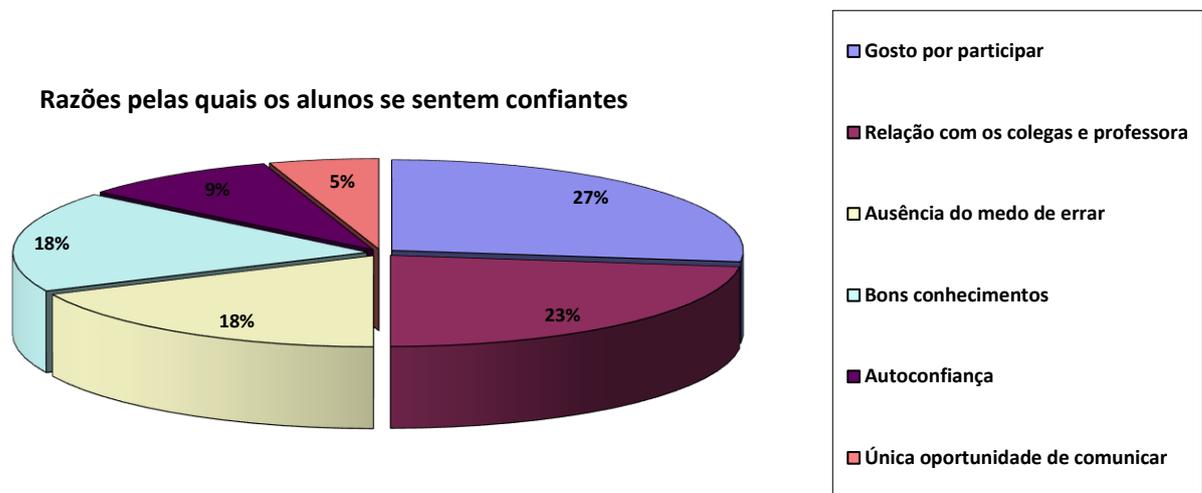


Figura 17 - Razões pelas quais os alunos se sentem confiantes

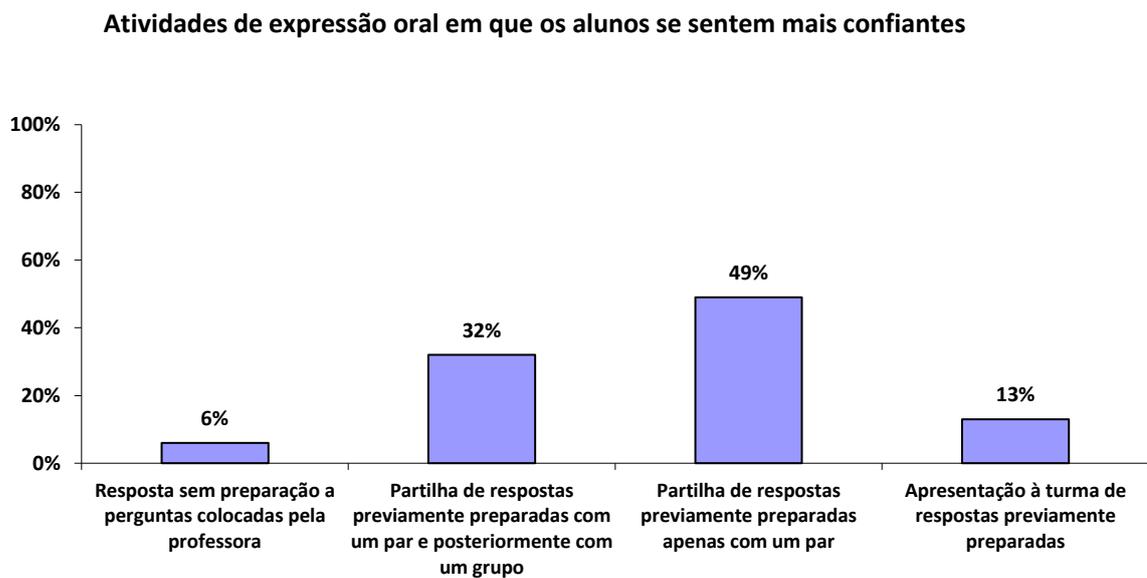


Figura 18 - Atividades de expressão oral em que os alunos se sentem mais confiantes

“Fico a tremer quando sei que vou ser chamado/a a participar na aula de Inglês”

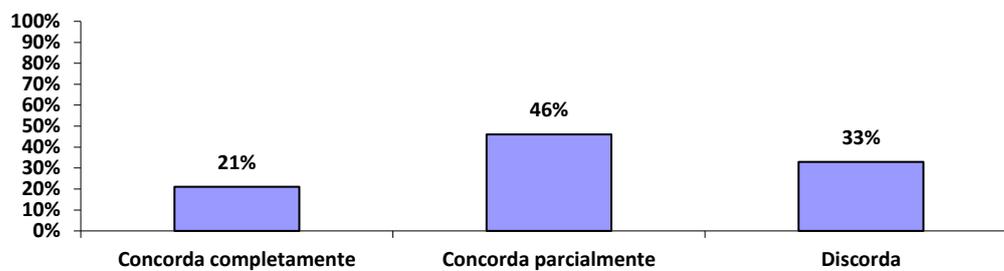


Figura 19 - Fico a tremer quando sinto que vou ser chamado/a a participar na aula de Inglês

“Assusta-me quando não entendo o que a professora pergunta”

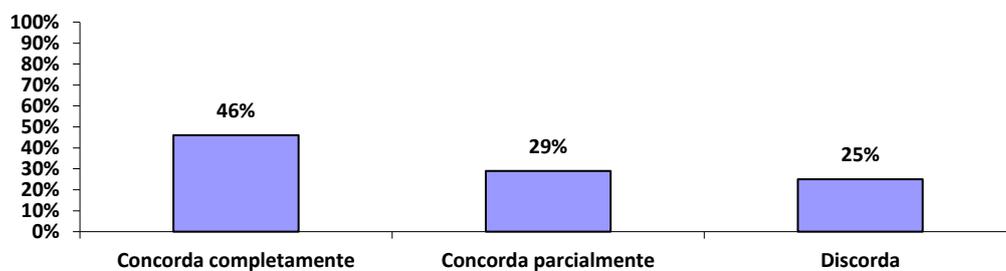


Figura 20 - Assusta-me quando não entendo o que a professora pergunta

“Fico em pânico quando tenho de falar sem preparar as respostas”

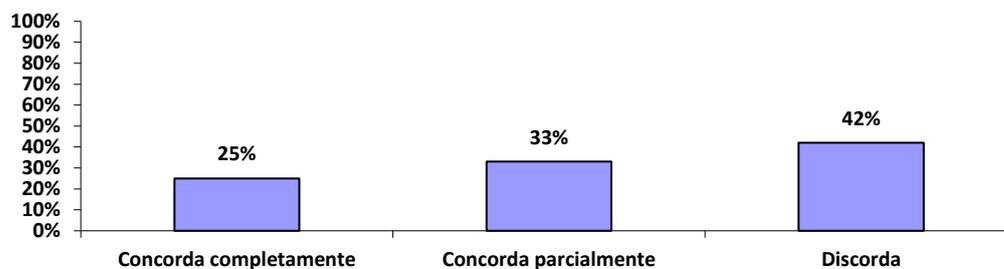


Figura 21 - Fico em pânico quando tenho de falar sem preparar as respostas

“Nas aulas de Inglês, fico tão nervoso/a que me esqueço das coisas que sei”

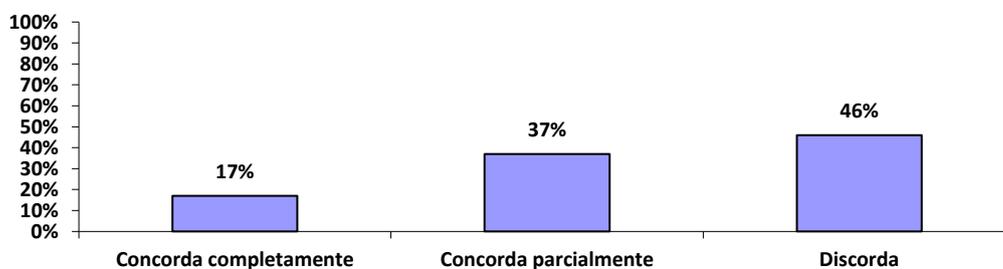


Figura 22 - Nas aulas de Inglês, fico tão nervoso/a que me esqueço das coisas que sei

"Nunca tomo a iniciativa de participar nas aulas de Inglês"

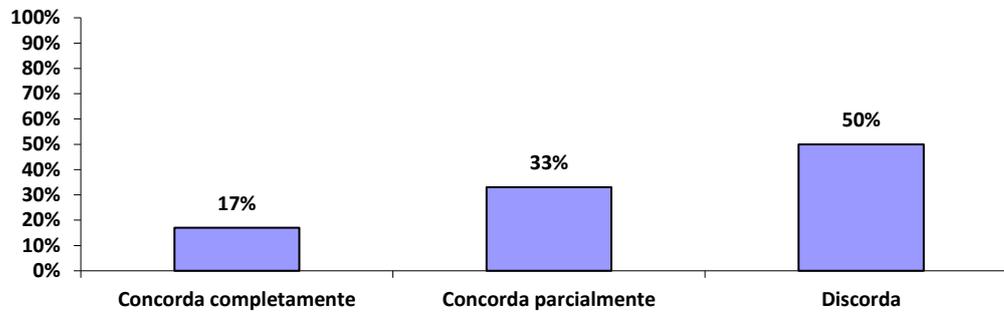


Figura 23 - Nunca tomo a iniciativa de participar nas aulas de Inglês

"Mesmo que esteja bem preparado/a para a aula de Inglês, sinto-me sempre nervoso/a"

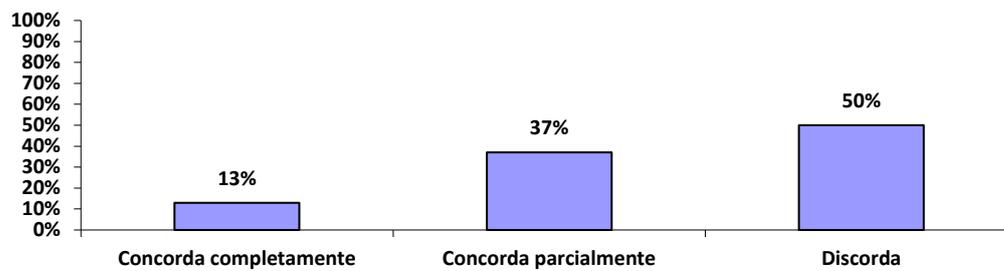


Figura 24 - Mesmo que esteja bem preparado/a para a aula de Inglês, sinto-me sempre nervoso/a

Anexo 2.4. Inquérito Ciclo 0 de Inglês



Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1
Escola Secundária de Oliveira do Douro

Ciclo 0

Inglês – 7^º ano

Nome: _____

Inquérito

1. Sentes-te motivado/a para aprender Inglês?

Sim

Não

2. Ordena de 1 a 4 as seguintes competências linguísticas da que sentes mais dificuldade (1) para a que sentes menos (4).

Leitura

Audição

Escrita

Fala

3. Como te sentes quando tens de falar Inglês na aula?

Nervoso/a

Confiante

3.1. Se seleccionaste a opção NERVOSO/A, assinala as justificações que se aplicam.

Podes seleccionar mais do que uma opção.

Porque sinto pressão por parte dos colegas.

Porque sinto pressão por parte da professora.

Porque tenho medo de errar.

Porque tenho falta de autoconfiança.

Porque sou tímido/a.

Porque tenho falta de conhecimentos da língua.

Outra: _____



3.2. Se selecionaste a opção CONFIANTE, assinala as justificações que se aplicam.

Podes selecionar mais do que uma opção.

- Porque me sinto confortável em relação aos meus colegas e professora.
- Porque gosto de participar.
- Porque não tenho medo de errar.
- Porque tenho autoconfiança.
- Porque é a única oportunidade de comunicar em língua inglesa.
- Porque tenho bons conhecimentos da língua.
- Outra: _____

4. Quando tens de participar em atividades de expressão oral em Inglês, como te sentes mais confiante? Ordena de 1 a 4 as modalidades da que te sentes menos confiante (1) para a que te sentes mais confiante (4).

- Quando respondo sem preparação às perguntas feitas pela professora.
- Quando preparo as respostas individualmente e partilho apenas com o meu par.
- Quando tenho a oportunidade de partilhar as respostas que preparei com um par e depois com um grupo antes de apresentar a toda a turma.
- Quando apresento as respostas que preparei diretamente a toda a turma.

5. Seleciona a opção com a qual te identificas para cada uma das seguintes frases.

5.1. Fico a tremer quando sei que vou ser chamado/a a participar na aula de Inglês.

- Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.2. Assusta-me quando não entendo o que a professora pergunta.

- Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.3. Sinto-me geralmente entusiasmado/a nas aulas de Inglês.

- Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.4. Fico em pânico quando tenho de falar sem preparar as respostas.

- Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.5. Nas aulas de Inglês, fico tão nervoso/a que me esqueço das coisas que sei.

- Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.6. Nunca tomo a iniciativa de participar nas aulas de Inglês.

- Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.



5.7. Tenho medo que os meus colegas se riam de mim quando falo Inglês.

Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.8. Quando vou para a aula de Inglês, sinto-me muito seguro/a e relaxado/a.

Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.9. Sinto-me mais tenso/a e nervoso/a nas aulas de Inglês do que nas outras aulas.

Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

5.10. Mesmo que esteja bem preparado/a para a aula de Inglês, sinto-me sempre nervoso/a.

Concordo completamente. Concordo em parte. Discordo.

Muito obrigado pela colaboração!

Anexo 3 – Ciclo 1

Anexo 3.1. Representação gráfica dos resultados no Ciclo 1 de Espanhol

Como te sentiste depois na realização de uma atividade de oralidade com sequências interativas: individual - par - grupo - (turma)?

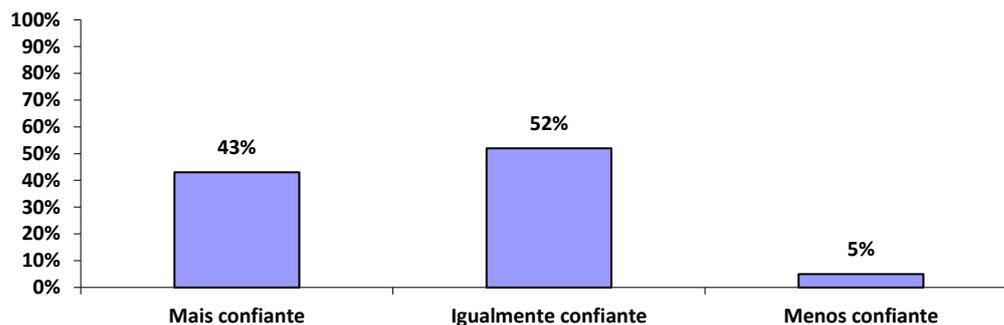


Figura 25 - Como te sentiste depois na realização de uma atividade de oralidade com sequências interativas: individual - par - grupo - (turma)?

Em qual das fases - individual, par, grupo - te sentiste mais confiante?

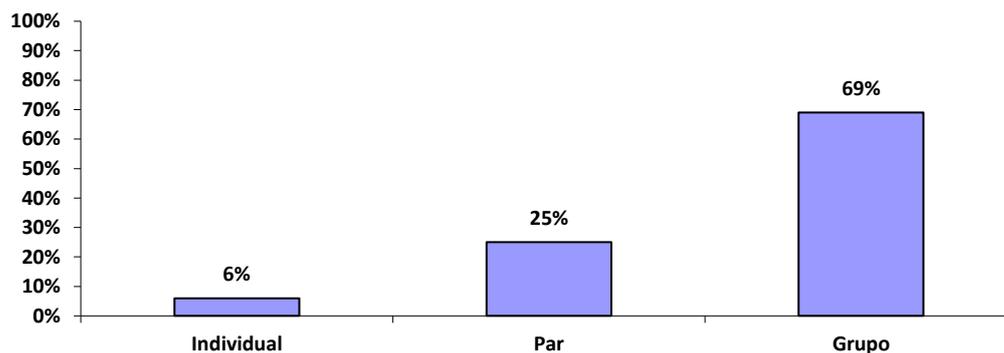


Figura 26 - Em qual das fases - individual, par, grupo - te sentiste mais confiante?

Em qual das fases - individual, par, grupo, apresentação à turma - te sentiste mais confiante?

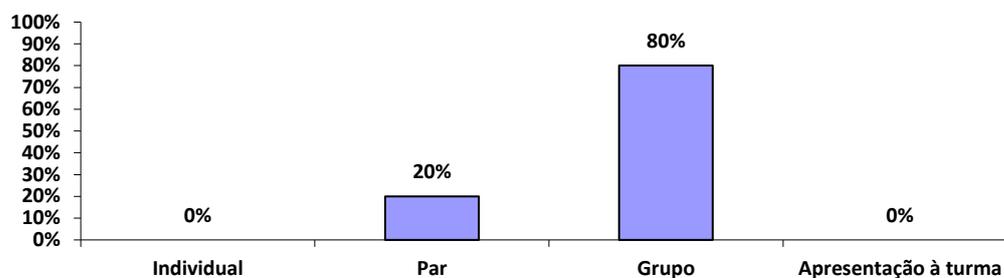


Figura 27 - Em qual das fases - individual, par, grupo, apresentação à turma - te sentiste mais confiante?

Em qual das fases - individual, par, grupo - te sentiste menos confiante?

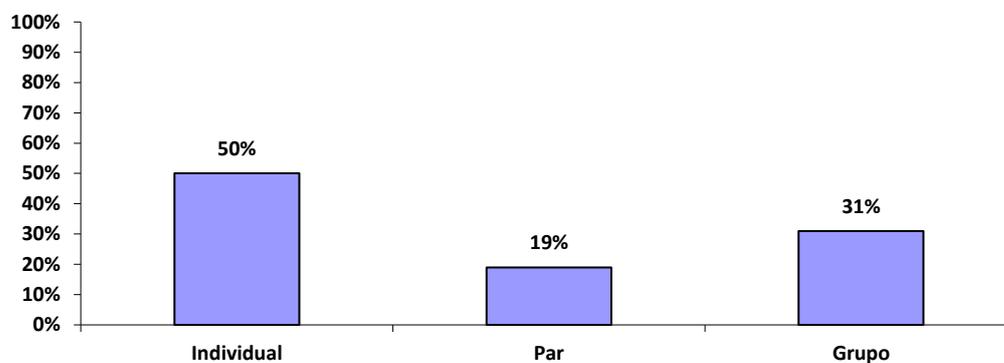


Figura 28 - Em qual das três primeiras fases te sentiste menos confiante?

Em qual das fases - individual, par, grupo, apresentação à turma - te sentiste menos confiante?

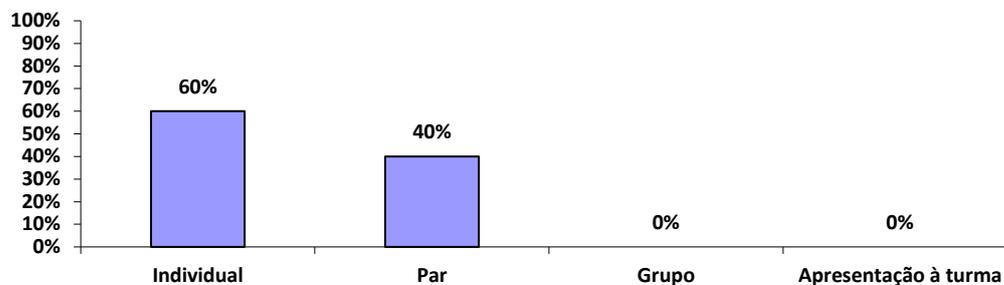


Figura 29 - Em qual das fases sentiu menos confiança

Contribuição das fases iniciais para a diminuição da ansiedade na fase final (partilha com um grupo restrito)

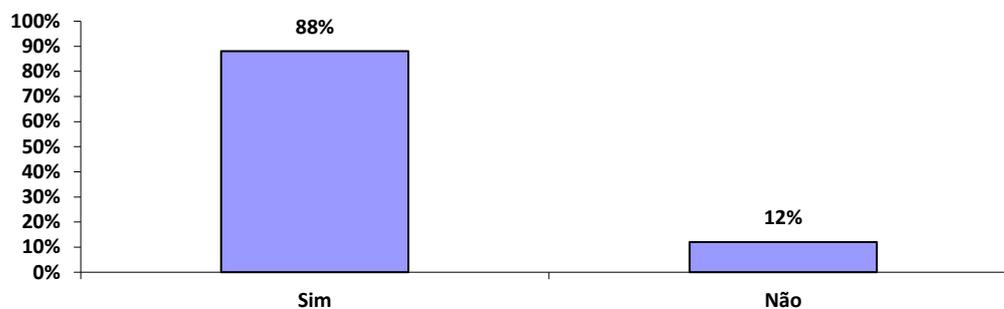


Figura 30 - Contribuição das fases iniciais para a diminuição da ansiedade na fase final (partilha com um grupo restrito)

Contribuição das fases iniciais para a diminuição da ansiedade na fase final (apresentação à turma)

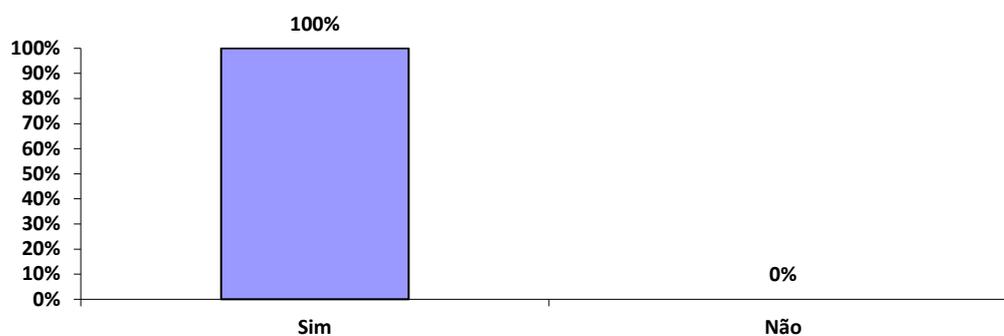


Figura 31 - Contribuição das fases iniciais para a diminuição da ansiedade na apresentação à turma

Gostarias que este método de produção oral fosse usado com maior frequência nas aulas de Espanhol?

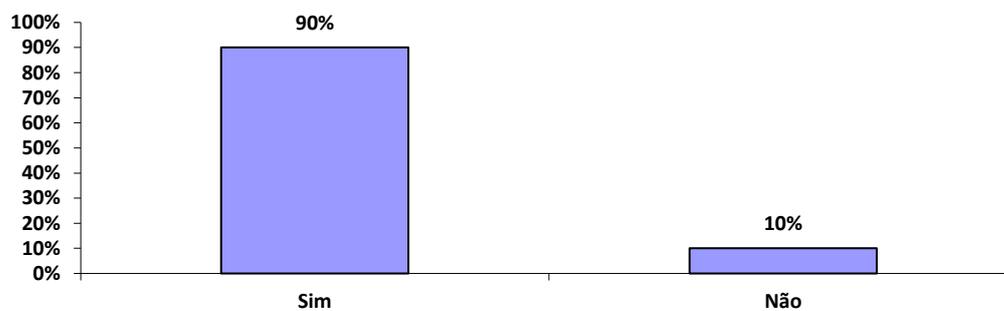


Figura 32 - Gostaria de ver o método de produção oral utilizado com maior frequência nas aulas de espanhol

Anexo 3.2. Inquérito Ciclo 1 de Espanhol



Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1
Escola Secundária de Oliveira do Douro

Ciclo 1 Espanhol

Nome _____ Turma _____ Espanhol

No âmbito da Iniciação à Prática Profissional e do Projeto de Investigação-Ação a ser desenvolvido no Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1 pela estagiária Anabela Muge, peço a colaboração dos alunos da turma K do 7º ano para responder às questões que se seguem, apelando à vossa sinceridade.

Este inquérito não pretende avaliar-te, mas sim confirmar a tua evolução ao nível da oralidade, e/ou da forma como te sentiste em cada uma das 4 fases: *individual – par – grupo – turma*.

Tendo em conta as atividades de expressão oral que acabaste de realizar, onde primeiro trabalhaste individualmente, em seguida partilhaste com um colega, depois trabalhaste em grupo, comentaste uma fotografia de uma família famosa, e por fim um de vocês apresentou o resultado à turma, indica como te sentiste:

- Mais confiante do que em atividades de oralidade anteriores.
- Igualmente confiante em relação a atividades de oralidade anteriores.
- Menos confiante do que em atividades de oralidade anteriores.

A. Das 4 fases, *individual – par – grupo – apresentação à turma*, em qual te sentiste mais confiante:

- Individual
- Par
- Grupo
- Apresentação à turma

B. Das atividades que acabaste de realizar, *individual – par – grupo – apresentação à turma*, em qual te sentiste menos à vontade:

- Individual
- Par
- Grupo
- Apresentação à turma



- C. Consideras que as fases iniciais (*individual e pares*) te ajudaram a sentir menos nervoso, na fase de apresentação ao grupo?
- Sim
- Não
- D. Consideras que as fases iniciais (*individual e pares*) te ajudaram a sentir menos nervoso, na fase final de apresentação à turma?
- Sim
- Não
- E. Gostarias que este método de exercício da expressão oral fosse usado com mais frequência nas aulas de espanhol?
- Sim
- Não

Anexo 3.3. Planificación da aula do Ciclo 1 de Español

Escuela: Escola Secundária de Oliveira do Douro	Curso: 7º	Grupo: 7º K	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: La familia	Fecha: 18/02/2014			
Profesora: Lara Fernandes	Clase nº:	Clase nº:	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: La familia	Fecha: 18/02/2014			
PASO Nº	Tº APROX	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS / ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRU PAMI ENTO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA (Destrezas lingüísticas)	RECURSOS MEDIOS MATERIALES
1	5 m	Comienzo Expresarse oralmente y por escrito en español sobre una actividad predecible y habitual en clase de ELE (apertura de la clase).	Apertura de la clase con la redacción de la fecha, número de la lección y los contenidos de la clase.	PROFESORA <ul style="list-style-type: none"> o Saluda a los alumnos (Aa). o Pregunta a la clase cuál es la fecha y cuáles son las lecciones. o Escribe la fecha y la data de la clase en la pizarra. o Pide a los Aa que dejen 3 líneas libres en sus cuadernos para registrar los contenidos. ALUMNOS <ul style="list-style-type: none"> o Saludan a la profesora. o Escriben en sus cuadernos la fecha, la lección y los contenidos. 	Toda la clase	EE EO CA IN	Pizarra



2	10 m	Motivação	Participar em un intercambio oral de forma sencilla-a partir de estímulos visuales- cuando las preguntas son formuladas de manera pausada y clara	Observación de imágenes. Comentarios sobre el contenido de las imágenes.	<p>PROFESORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Enseña a toda la clase imágenes (PPT 1) de familias muy celebres indagando los Aa sobre su contenido. A partir de las respuestas de los Aa, verifica los conocimientos previos sobre las dichas familias. o Pide a los Aa que se pronuncien sobre su contenido: -¿Cuál es el tema de la clase de hoy? <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Observan el cartel y opinan sobre lo que ven activando sus conocimientos previos.. o Contestan a las preguntas e interaccionan con la profesora. o Deducen el nuevo tema: la familia. 	Toda la clase	EO CA IN	Ordenad or Pantalla PPT
						Toda la clase		



3	15 m	<p>Intercambiar información sobre actividades cotidianas, temas personales (familia, lugar de residencia, aficiones, etc).</p> <p>Comprender el contenido de un vídeo prestando atención a los diferentes elementos lingüísticos y no lingüísticos (Imágenes y gestos)</p> <p>Expresarse oralmente en español de forma sencilla sobre aspectos de su vida familiar hablando lentamente.</p>	<p>Proyección de un vídeo.</p> <p>Diálogo profesora-alumnos-profesora.</p> <p>Torbellino de ideas.</p> <p>Redacción de un esquema.</p>	<p>PROFESORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Proyecta un vídeo pidiendo a los Aa que tomen notas sobre algún léxico que aparezca. ○ Pregunta a la clase lo que piensan sobre la/su familia. ○ A partir de la las respuestas, hace un esquema en la pizarra. ○ Sondea la clase sobre el tema. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Observan el vídeo y toman notas en sus cuadernos. ○ Reflexionan y verbalizan sus ideas sobre la familia (sentimientos, valores...) ○ Dan su opinión. ○ Registran el esquema de la pizarra en sus cuadernos. 	<p>Toda la clase</p> <p>EO</p> <p>EE</p> <p>IN</p> <p>CA</p>	<p>Pizarra</p> <p>Ordenador</p> <p>Video</p> <p>Cuadernos</p>
---	------	---	--	---	--	---



4	15 m	<p>Comprender un texto escrito en español cuya información es concisa y explícita, por lo que solo requiere un esfuerzo moderado de interpretación y de inferencia.</p> <p>Inferir significados a partir del contexto textual.</p> <p>Deducir el uso distinto del verbo estar en español (estar casado, estar divorciado, estar soltero) a partir del análisis contrastivo entre las dos lenguas.</p> <p>Acercarse de la cultura meta reconociendo la importancia de la Familia Real Española mediante algunos conocimientos previos y la cultura general de los alumnos.</p>	<p>Lectura silenciosa de un texto.</p> <p>Lectura en alto del mismo texto por los alumnos.</p> <p>Redacción del léxico de la familia.</p> <p>Diálogo profesora-alumnos-profesora.</p>	<p>PROFESORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Distribuye una ficha (ficha 1) con un texto sobre la Familia Real Española. Pide a los alumnos que subrayen el léxico desconocido mientras leen el texto. o Explica el léxico desconocido. o Registra el vocabulario del texto (campo lexical de la familia). o Pregunta a los Aa otros vínculos familiares a partir del texto. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Leen el texto. Primero una lectura silenciosa. Después una lectura en alto. o Ponen sus dudas (léxico desconocido) o Registran el vocabulario en sus cuadernos. o Interactúan con la profesora 	<p>Individual</p>	<p>EE</p> <p>CL</p> <p>EO</p> <p>IN</p> <p>Ficha 1 Pizarra</p>
---	------	---	---	--	-------------------	--



Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1

Escola Secundária de Oliveira do Douro

PLANIFICAÇÃO DE CLASSE

2013- 2014 Ciclo 1

5	15 m	Secuencia PAIR	<p>Expresarse oralmente en español de forma sencilla sobre la familia.</p> <p>Utilizar correctamente el léxico aprendido.</p> <p>Consolidar el nuevo contenido lexical a través de una ficha con espacios para completar sobre la familia.</p>	<p>Diálogo profesora – Aa – profesora</p> <p>Tarea de escritura – completar espacios a través de la elaboración del árbol genealógico.</p>	<p>PROFESORA:</p> <ul style="list-style-type: none">○ Distribuye la ficha 2 “el árbol genealógico” y pide a los Aa que hagan el árbol genealógico de su compañero, indicando las relaciones de parentesco. Podrán decorarlo con dibujos o fotos. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none">○ Completan el árbol genealógico de un compañero e indican las relaciones de parentesco.○ Ponen sus dudas (léxico)○ Interaccionan con la profesora	par	EE EO	Pizarra Ficha 2
---	------	--------------------------	--	--	---	-----	----------	--------------------



6	15 m	<p>GROUP</p> <p>Secuencia</p> <p>Expresarse oralmente en español. Evaluar la expresión oral de los alumnos.</p> <p>SHARE</p>	<p>Diálogo profesora-alumnos- profesora. Observación de imágenes. Comentarios sobre el contenido de las imágenes.</p>	<p>PROFESORA: GROUP</p> <ul style="list-style-type: none"> La profesora distribuye una fotografía a cada grupo y les pide a los alumnos que describan la familia de la fotografía y que elijan a un compañero de su grupo para hacer la descripción de la fotografía a la clase. <p>ALUMNOS: SHARE</p> <ul style="list-style-type: none"> Describen una fotografía de una familia y eligen a un compañero que presentará la familia de la fotografía a la clase. 	<p>Grupo</p>	<p>EO CA IN</p>	<p>Fotografías</p>
7	10 m	<p>Secuencia</p>	<p>Completar un cuestionario.</p>	<p>PROFESORA</p> <ul style="list-style-type: none"> Pide a los Aa que completen un cuestionario sobre las "tareas de expresión oral" con vista a la elaboración del proyecto final. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los Aa completan los cuestionarios. 			<p>Cuestionario</p>



Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1

Escola Secundária de Oliveira do Douro

PLANIFICAÇÃO DE CLASE

2013- 2014 Ciclo 1

8	5 m	Cierre	Saber la opinión de los estudiantes acerca del trabajo realizado en clase.	PROFESORA: <input type="checkbox"/> Pregunta a los Aa cuál ha sido la actividad que les ha gustado más. ALUMNOS: <input type="checkbox"/> Contestan sobre la actividad que más les ha gustado.	Toda la clase	EO IN
---	-----	--------	--	---	---------------	----------

Contenidos: La familia y las relaciones de parentesco. Lectura y explotación de un texto sobre la familia Real Española.

Materiales: Fichas, powerpoint y video clip.

Anexo 3.4. Materiais utilizados na aula do Ciclo 1 de Espanhol



Los picapiedra



La familia Adams



La familia Obama

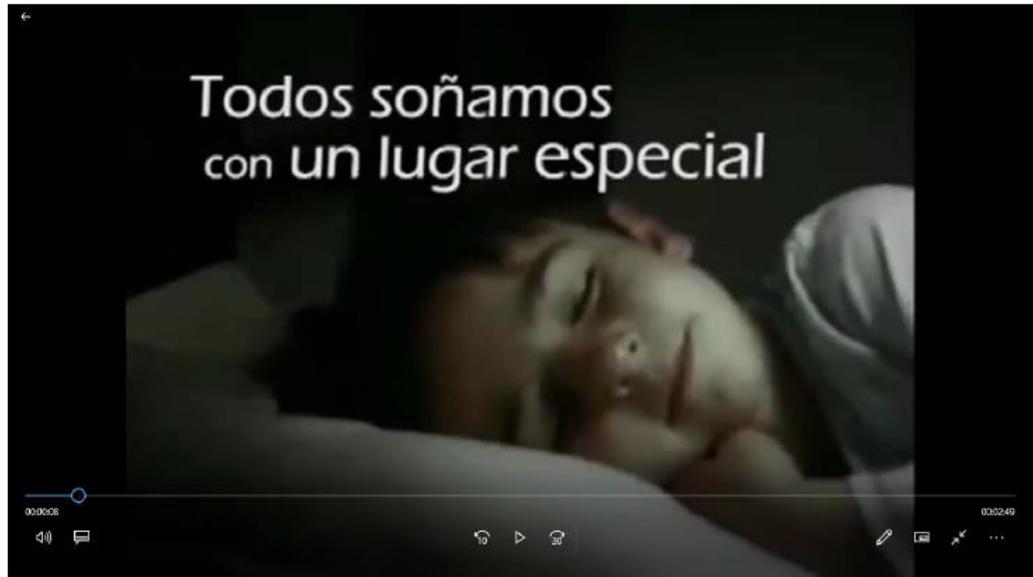


La familia de Bragança



La familia Real Española

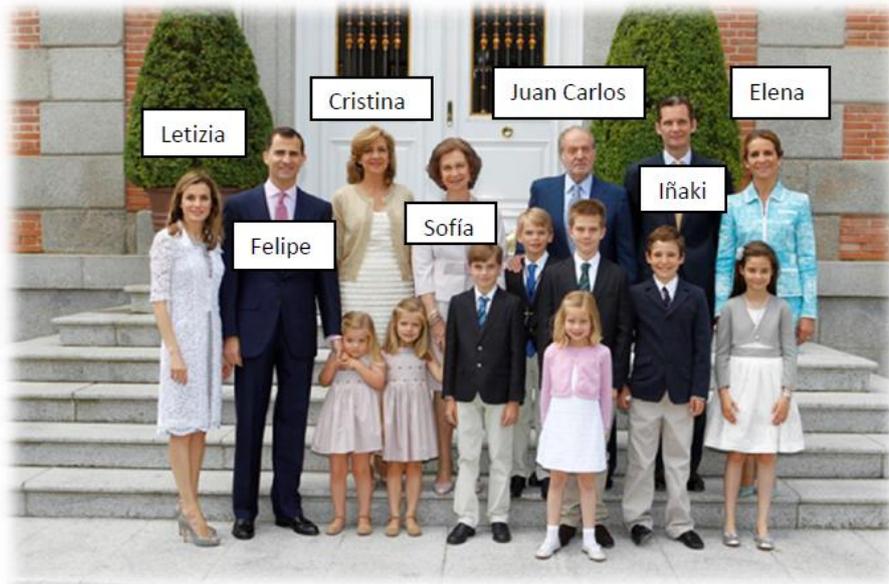




Yo amo a mi familia.wmv



Mira la foto. ¿Conoces a estas personas?



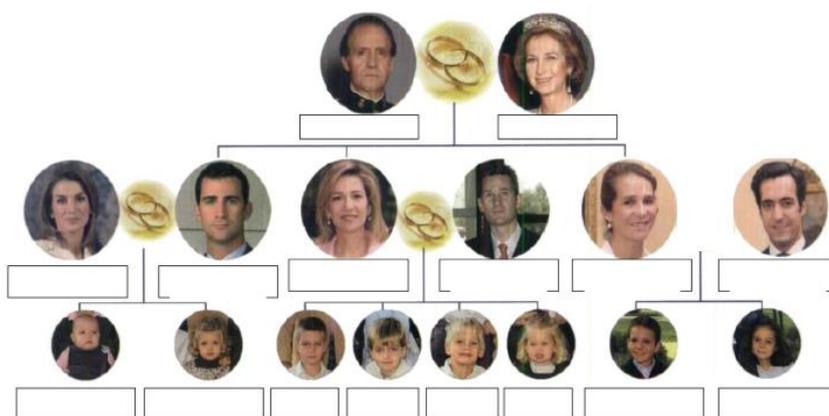
Es la Familia Real Española

Felipe es el futuro rey de España y su familia es grande. Su **madre** se llama Sofía (es la reina de España y su **padre** Juan Carlos (el rey de España)). Felipe tiene dos **hermanas**: Elena y Cristina. Elena ha estado casada con Jaime. O sea, Jaime ha sido **cuñado** de Felipe. Helena y Jaime tienen dos **hijos**. Su **hijo** mayor se llama Froilán y su **hija** pequeña Victoria. Cristina está casada y su **marido** se llama Iñaki. Ella es la **mujer** de Iñaki. Ellos tienen cuatro hijos. Su hijo mayor se llama Juan, el segundo Pablo, el tercero Miguel y la cuarta Irene. Froilán y Juan son **nietos** de Sofía y Juan Carlos, así que Sofía y Juan Carlos son los **abuelos** de Froilán y Juan. Felipe quiere mucho a sus **sobrinos**, los hijos de Elena y Jaime y los de Cristina y Iñaki. La **esposa** de Felipe se llama Letizia y tienen dos hijas: Leonor y Sofía. Además, Felipe es el **tío** favorito de Froilán y Juan. Así los reyes de España tienen una **nuera** y un **yerno** y ellos son los **suegros** de Letizia y Iñaki. Ya no son los suegros de Jaime ya que Elena y Jaime ya no están casados desde 2009. Por su gran dimensión esta familia es numerosa.

Adaptado de Prisma Comienza A1, Edinumen.



EL ÁRBOL GENEALÓGICO DE LA FAMILIA REAL ESPAÑOLA



Los Reyes de España tienen 8 _____.

Los Reyes de España tienen 3 _____.

Felipe y Letizia tienen 6 _____.

Las hermanas Leonor y Sofía tienen 6 _____.

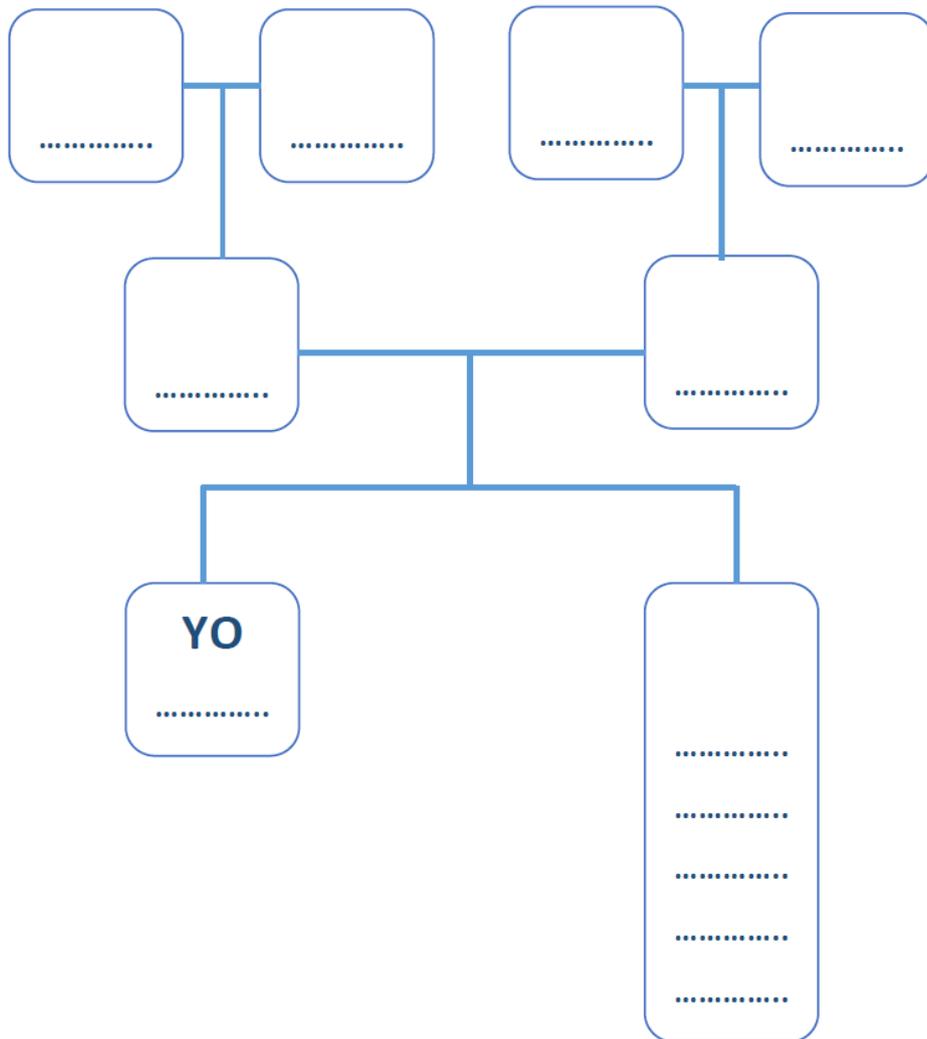
Juan, Pablo, Irene y Miguel tienen 2 _____, 2 _____ y 4 _____.

El Rey Juan Carlos y la Reina Sofía son _____ de los 8 niños de la familia.

Letizia es _____ de Cristina y Elena.



ESCRIBO COMPLETANDO EL ÁRBOL GENEALÓGICO CON LOS NOMBRES DE
MI FAMILIA E INDICO LAS RELACIONES DE PARENTESCO



Esta es mi familia



Completo:

La madre de mi madre se llama _____.

El padre de mi padre se llama _____.

El padre de mi madre se llama _____.

La madre de mi madre se llama _____.

Mis abuelos se llaman _____ y _____.

Mis abuelas se llaman _____ y _____.

Mi padre se llama _____.

Mi madre se llama _____.

Yo me llamo _____.

Mis hermanos se llaman _____.

Mis hermanas se llaman _____.

Anexo 3.5. Representação gráfica dos resultados no Ciclo 1 de Inglês

Como te sentiste depois na realização de uma atividade de oralidade com seqüências interativas: individual - par - grupo - (turma)?

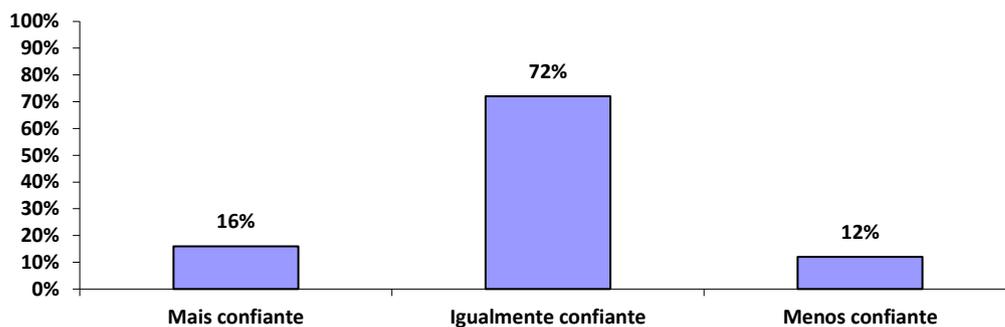


Figura 33 - Como te sentiste depois na realização de uma atividade de oralidade com seqüências interativas: individual - par - grupo - (turma)?

Em qual das fases - individual, par, grupo - te sentiste mais confiante?

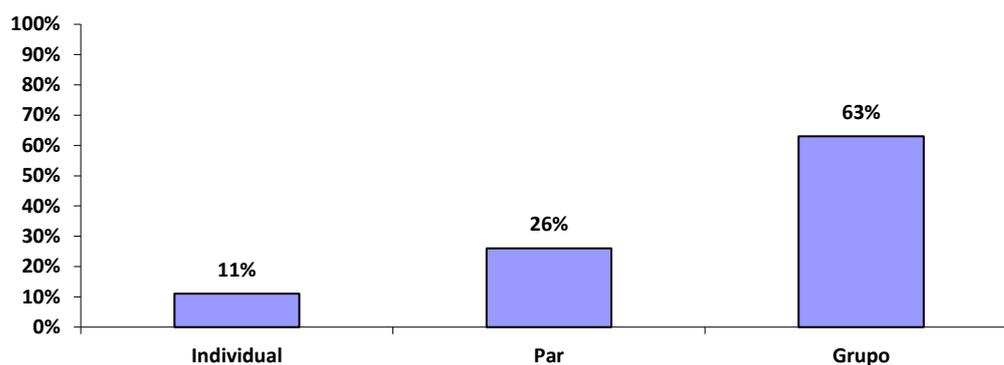


Figura 34 - Em qual das fases - individual, par, grupo - te sentiste mais confiante?

Em qual das fases - individual, par, grupo, apresentação à turma - te sentiste mais confiante?

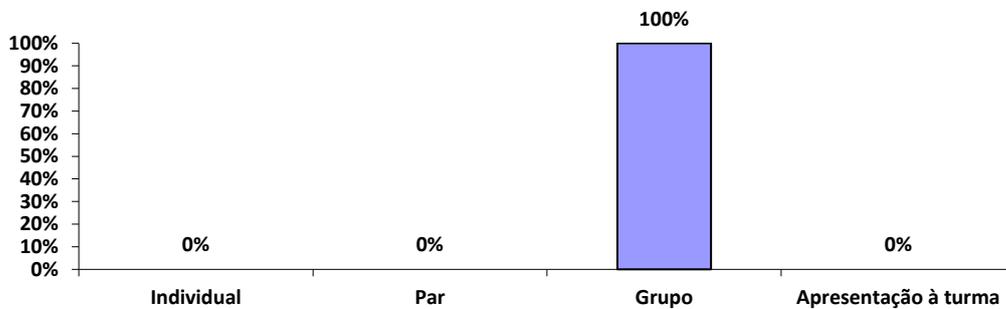


Figura 35 - Em qual das fases sentiram mais confiança

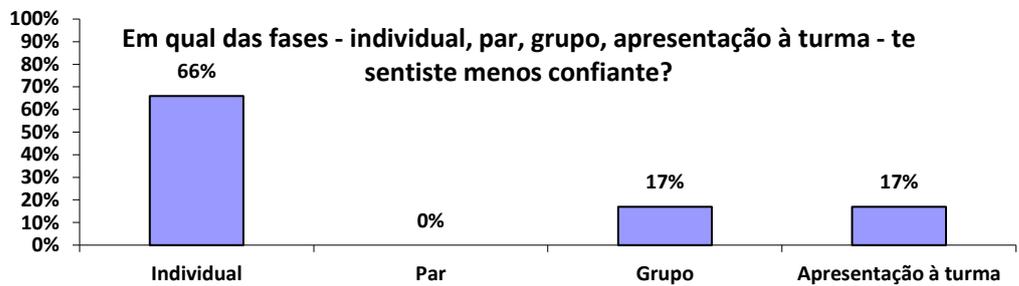


Figura 36 - Em qual das fases - individual, par, grupo, apresentação à turma - te sentiste menos confiante?

Em qual das fases - individual, par, grupo - te sentiste menos confiante?

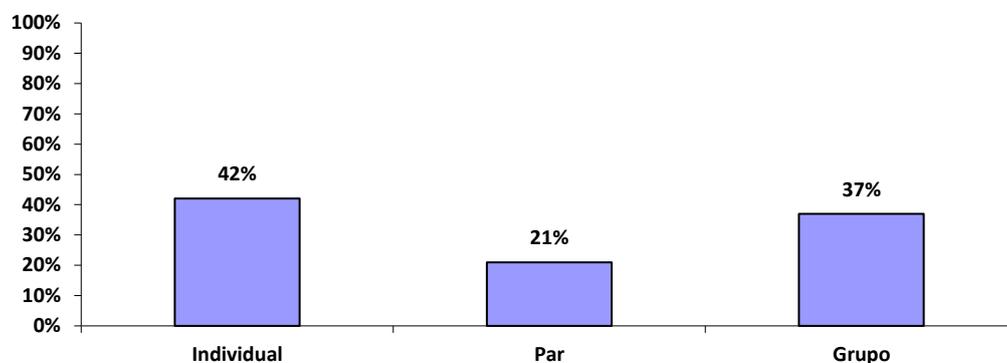


Figura 37 - Em qual das fases - individual, par, grupo - te sentiste menos confiante?

Contribuição das fases iniciais para a diminuição da ansiedade na fase final (partilha com um grupo restrito)

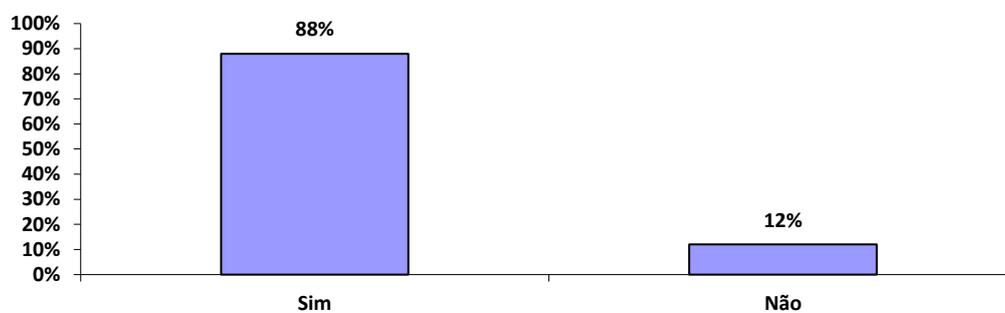


Figura 38 - Contribuição das fases iniciais para a diminuição da ansiedade na fase final (partilha com um grupo restrito)

Contribuição das fases iniciais para a diminuição da ansiedade na fase final (apresentação à turma)

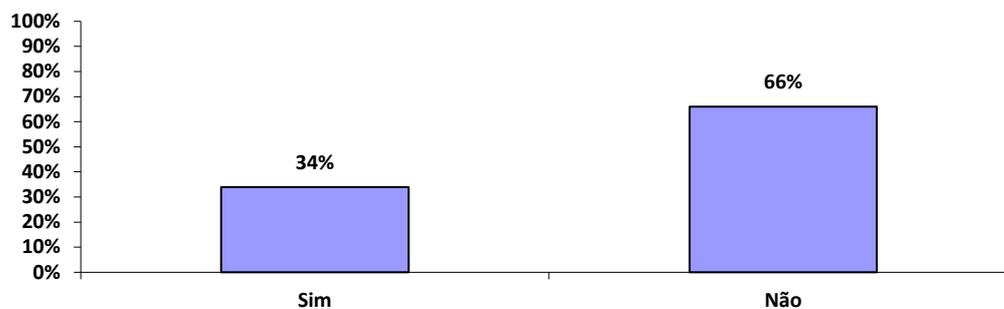


Figura 39 - Contribuição das fases iniciais para a diminuição da ansiedade na fase final (apresentação à turma)

Gostarias que este método de produção oral fosse usado com maior frequência nas aulas de Inglês?

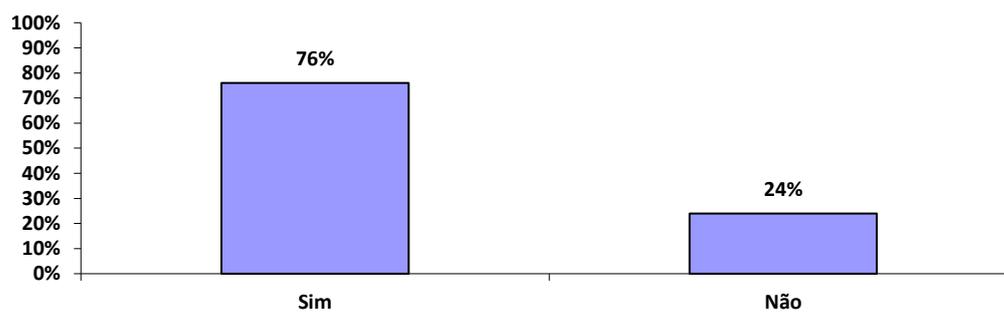


Figura 40 - Gostarias que este método de produção oral fosse usado com maior frequência nas aulas de Inglês?

Anexo 3.6. Inquérito Ciclo 1 de Inglês



Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1
Escola Secundária de Oliveira do Douro

Ciclo 1 Inglês

Nome _____ Turma _____ Inglês

No âmbito da Iniciação à Prática Profissional e do Projeto de Investigação-Ação a ser desenvolvido no Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1 pela estagiária Anabela Muge, peço a colaboração dos alunos da turma K do 7º ano para responder às questões que se seguem, apelando à vossa sinceridade.

Este inquérito não pretende avaliar-te, mas sim confirmar a tua evolução ao nível da oralidade, e/ou da forma como te sentiste em cada uma das 4 fases: *individual – par – grupo – turma*.

Tendo em conta as atividades de expressão oral que acabaste de realizar, onde primeiro trabalhaste individualmente, em seguida partilhaste com um colega, depois trabalhaste em grupo, discutiram qual seria a escola de sonho para os 4, e por fim um de vocês apresentou o resultado à turma, indica como te sentiste:

- Mais confiante do que em atividades de oralidade anteriores.
- Igualmente confiante em relação a atividades de oralidade anteriores.
- Menos confiante do que em atividades de oralidade anteriores.

A. Das 4 fases, *individual – par – grupo – apresentação à turma*, em qual te sentiste mais confiante:

- Individual
- Par
- Grupo
- Apresentação à turma

B. Das atividades que acabaste de realizar, *individual – par – grupo – apresentação à turma*, em qual te sentiste menos à vontade:

- Individual
- Par
- Grupo
- Apresentação à turma



C. Consideras que as fases iniciais (*individual e pares*) te ajudaram a sentir menos nervoso, na fase de apresentação ao grupo?

Sim

Não

D. Consideras que as fases iniciais (*individual e pares*) te ajudaram a sentir menos nervoso, na fase final de apresentação à turma?

Sim

Não

E. Gostarias que este método de exercício da expressão oral fosse usado com mais frequência nas aulas de inglês?

Sim

Não

Anexo 3.7. Planificação da aula do Ciclo 1 de Inglês



Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1
Escola Secundária de Oliveira do Douro

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol 2013/2014

School life

LESSON PLAN

TRAINEE TEACHER: Anabela Muge		
DATE: 26.03. 2013	LENGTH OF LESSON: 90 min	TIME: 08:15
CLASS LEVEL: 7 th year	CLASS SIZE: 25 students	
SUMMARY: <ul style="list-style-type: none"> • School Life: facilities and modern buildings. • My dream school: group work. 		
MAIN AIM(s) <ol style="list-style-type: none"> To describe their dream school. To develop Ss' reading skills for specific information. To develop Ss' speaking skills by providing them with guided speaking practice. 		
AIMS (4Cs) <p>Content:</p> <ul style="list-style-type: none"> • To enable Ss to talk about other schools and their own school. <p>Communication:</p> <ul style="list-style-type: none"> • To teach/revise vocabulary related to school facilities. • To practice the presentation of a theme, first in pairs, then in groups and finally to the class. <p>Cognition:</p> <ul style="list-style-type: none"> • To develop Ss' thinking skills by: <ul style="list-style-type: none"> ✓ asking Ss to describe their school as an introductory and motivational activity. ✓ requesting Ss' imagination and creativity for the speaking activity. <p>Culture:</p> <ul style="list-style-type: none"> • To give Ss the opportunity to get to know different types of schools. • To promote Ss' speaking skills and respect for other's opinions. 		
LANGUAGE FOCUS: <p>Vocabulary related to the School facilities: laboratory, classroom, gym, library, canteen.</p> <p>There is ... in the school./The school has got ...</p> <p>Is there a garden/a study/...</p>		
ASSUMPTIONS: <p>Ss are able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ activate vocabulary to describe a school; 		

- ✓ name some school facilities;
- ✓ make predictions about the text;
- ✓ understand the text;
- ✓ speak about other schools;
- ✓ work in pairs and in groups;
- ✓ make presentations;

TIMETABLE FIT:

This lesson is a Starting lesson of unit 6 – “School life” from the course book.

ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS:

- Ss may have difficulty in using vocabulary or expressions related to the theme. T will encourage them to use synonyms or explanations.
- During the discussion Ss may have difficulty in expressing their opinions. T intervenes and asks questions, so to orientate them to specific ideas.
- T will always encourage Ss to use the target language.

AIDS:

Board
Markers
Computer
Audio track
Worksheet
Projector
Remote pointer
PowerPoint 1 and 2
Worksheets 1 and 2

<p>PRE-READING (5 m)</p> <p>T >> Ss >> T</p>	<p>T says: "Now that we have learned some vocabulary about school facilities, let's read a text about a special school in England."</p> <p>T tells the Ss to open their books on page 122, and read the headline of the newspaper article "Bexhill High School in Sussex opens its doors", and asks: <i>"what this article is about?"</i></p>	<p>To set up a reason to read.</p> <p>To develop the strategy of prediction.</p> <p>To activate Ss' thinking skills.</p> <p>To check Ss' answers.</p>	<p>Student's book (p.122)</p>
<p>READING (10 min)</p> <p>T >> Ss</p> <p>Ss >> Ss</p>	<p>T asks the Ss to read the article, and she asks a S to start. Then this S asks another S to continue reading.</p> <p>T asks for the information from the text.</p>	<p>To set up a reason to read.</p> <p>To check pronunciation.</p> <p>To introduce the next activity.</p> <p>To check Ss' answers and to provide feedback.</p>	<p>Student's book (p.122)</p>
<p>POST- READING (10 min)</p> <p>T >> Ss</p> <p>S</p>	<p>Ss do a comprehension exercise, in which they have to find synonyms in the text, and look for some information.</p> <p>The exercise is corrected on the board.</p>	<p>To check Ss' understanding of the text.</p> <p>To introduce the next activity.</p>	<p>Student's book (p.122)</p>
<p>WRITING (15 min)</p> <p>T >> Ss</p> <p>S</p> <p>S >> S</p>	<p>THINK T tells Ss that now they are going to write 10 lines about their "Dream School facilities". This task must be done individually. T sets time: 5 min</p> <p>PAIR Then, working in pairs, Ss must ask, compare and write some aspects of his/classmate "Dream School Facilities".</p>	<p>To give Ss the opportunity to write about their "Dream School facilities".</p> <p>Designed to check Ss' achievement of the task.</p> <p>To improve Ss' speaking skills.</p>	<p>Worksheet 1</p>

<p>SPEAKING (20 m)</p> <p>S >> S</p>	<p>GROUP</p> <p>Now that Ss shared their information with a partner, they must join in groups, and among them, they have to write a text about "Their Dream School – facilities".</p> <p>SHARE</p> <p>Then T will ask a S from each group to present the "Dream school" to the class.</p>	<p>To exchange ideas and reach conclusions.</p> <p>To increase Ss' confidence while reading/speaking to the class.</p>	<p>Worksheet 2</p>
<p>SUMMARY (5 min)</p> <p>T >> Ss</p>	<p>T writes summary on the board</p>	<p>To highlight the most important information provided in the lesson.</p>	<p>Board Marker</p>
<p>CONTINGENCY PLAN</p>	<p>Time to spare: Student's book page 98.</p> <p>Lack of time: Some presentations will be done at the beginning of next class.</p>		

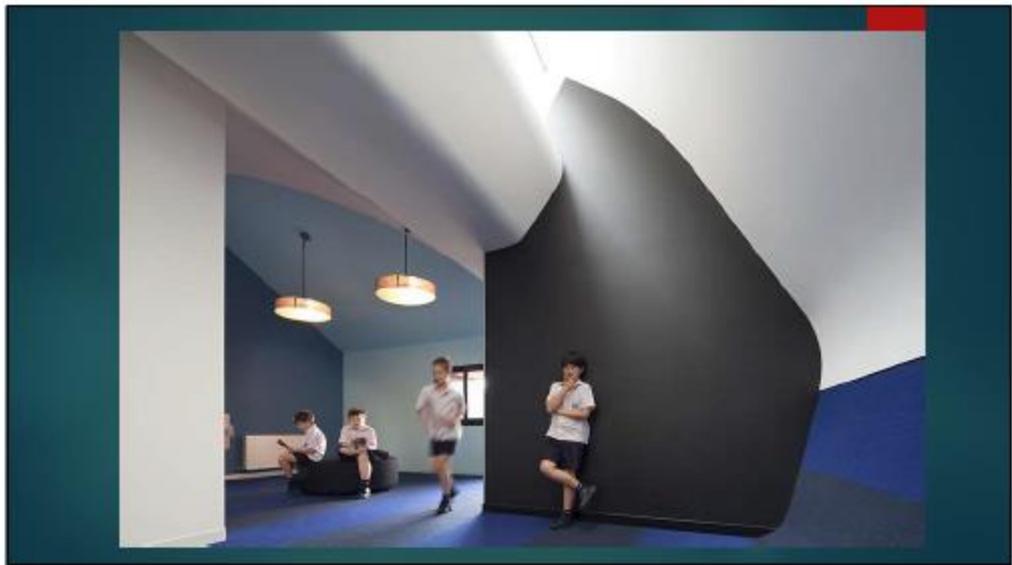
Anexo 3.8. Materiais utilizados na aula do Ciclo 1 de Inglês

















IDENTIFY THE SCHOOL FACILITIES.



Library

IDENTIFY THE SCHOOL FACILITIES.



Computer room

IDENTIFY THE SCHOOL FACILITIES.



Canteen

IDENTIFY THE SCHOOL FACILITIES.



Laboratory

IDENTIFY THE SCHOOL FACILITIES.



Gymnasium

IDENTIFY THE SCHOOL FACILITIES.



Playground

IDENTIFY THE SCHOOL FACILITIES.





Agrupamento de Escolas
Gaia Nascente



Ficha 1

My dream school is...

Describe your dream school...and then ask your classmate.

Me	My classmate _____

Anexo 4 - Ciclo 2

Anexo 4.1. Representação gráfica dos resultados do Ciclo 2 de Espanhol

Depois de teres participado nas diversas atividades, como te sentes agora quando és convidado a participar oralmente?

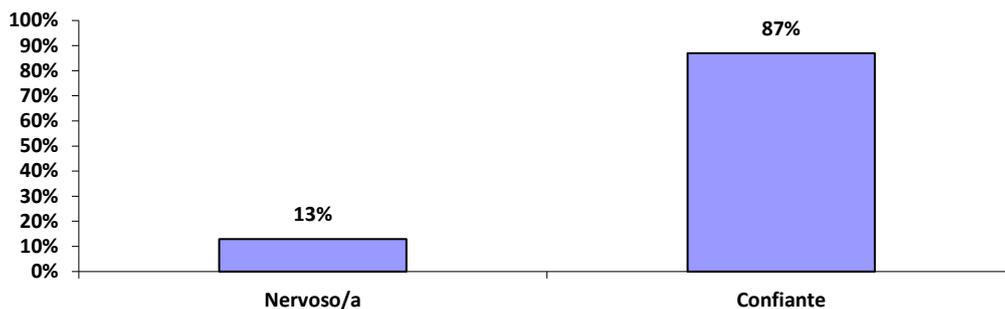


Figura 41 - Depois de teres participado nas diversas atividades, como te sentes agora quando és convidado a participar oralmente?

Que efeito tiveram estas atividades na tua produção oral?

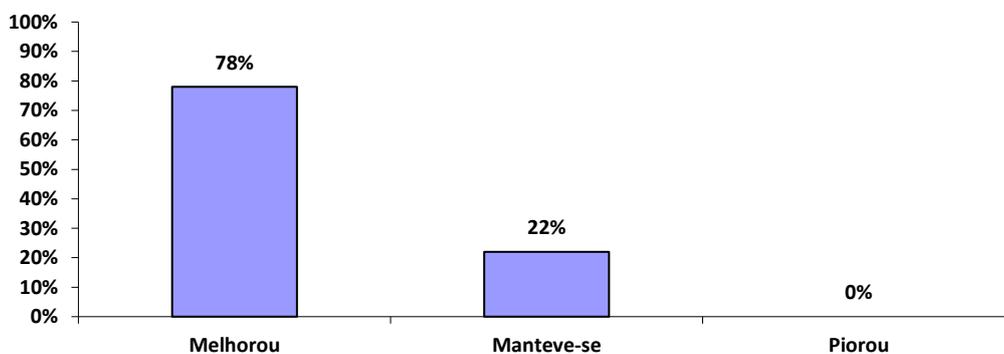


Figura 42 - Que efeito tiveram estas atividades na tua produção oral?

Consideras que as fases iniciais te ajudaram a sentir menos nervoso na fase final de apresentação à turma?

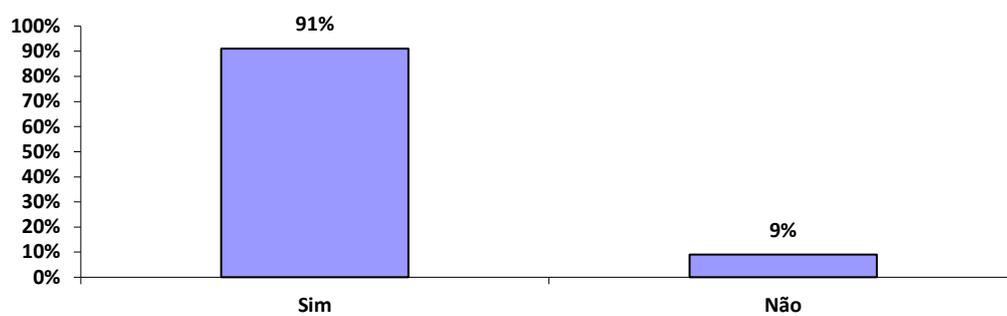


Figura 43 - Consideras que as fases iniciais te ajudaram a sentir menos nervoso na fase final de apresentação à turma?

Anexo 4.2. Inquérito Ciclo 2 de Espanhol



Agrupamento de Escolas
Gaia Nascente

Ciclo 2 Espanhol

Nome _____ Turma _____

Este inquérito não pretende avaliar-te, mas sim confirmar a tua evolução ao nível da oralidade, e/ou da forma como te sentiste em cada uma das 3 fases: *preparação individual – partilha com o par – apresentação à turma*.

A. Durante este ano letivo foram realizadas várias atividades para a melhoria da produção oral dos alunos. Depois de teres participado nas diversas atividades, como te sentes agora quando és convidado a participar oralmente?

Nervoso.

Confiante.

B. Que efeito tiveram estas atividades na tua produção oral?

Melhorou

Manteve-se

Piorou

C. Das 3 fases, *individual – par – apresentação à turma*, em qual te sentiste mais confiante:

Individual

Par

Apresentação à turma

D. Das atividades que acabaste de realizar, *individual – par – apresentação à turma*, em qual te sentiste menos à vontade:

Individual

Par

Apresentação à turma



E. Consideras que as fases iniciais (*individual e pares*) te ajudaram a sentir menos nervoso, na fase final de apresentação à turma?

Sim

Não

Anexo 4.3. Planificación da aula do Ciclo 2 de Español

 Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1 Escola Secundária de Oliveira do Douro		PLANIFICACIÓN DE CLASE 2013- 2014		Fecha: 18/03/2014
Escuela: Escola Secundária de Oliveira do Douro Profesora: Lara Fernandes	Grupo: 7º K Clase nº:	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: La rutina diaria	Tiempo estimado: 90 minutos	
PASO Nº	FASE	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS / ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRU PAMI ENTO
1	Comienzo Expresarse oralmente y por escrito en español sobre una actividad predecible y habitual en clase de ELE (apertura de la clase).	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	PROFESORA <ul style="list-style-type: none"> o Saluda a los alumnos (Aa). o Pregunta a la clase cuál es la fecha y cuáles son las lecciones. o Escribe la fecha y la data de la clase en la pizarra. o Pide a los Aa que dejen 3 líneas libres en sus cuadernos para registrar los contenidos. ALUMNOS <ul style="list-style-type: none"> o Saludan a la profesora. o Escriben en sus cuadernos la fecha, la lección y los contenidos. 	RECURSOS MEDIOS MATERIALES ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA (<i>Destrezas lingüísticas</i>)
5 m	Comienzo	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	PROFESORA <ul style="list-style-type: none"> o Saluda a los alumnos (Aa). o Pregunta a la clase cuál es la fecha y cuáles son las lecciones. o Escribe la fecha y la data de la clase en la pizarra. o Pide a los Aa que dejen 3 líneas libres en sus cuadernos para registrar los contenidos. ALUMNOS <ul style="list-style-type: none"> o Saludan a la profesora. o Escriben en sus cuadernos la fecha, la lección y los contenidos. 	RECURSOS MEDIOS MATERIALES ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA (<i>Destrezas lingüísticas</i>)
				Pizarra



Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1

Escola Secundária de Oliveira do Douro

PLANIFICAÇÃO DE CLASSE

2013- 2014

2	5 m	Motiva ção	Participar em un intercambio oral de forma sencilla cuando las preguntas son formuladas de manera pausada y clara	Diálogo profesora – alumnos – profesora.	PROFESORA: <ul style="list-style-type: none">o Píde a los Aa que resuman lo que han aprendido en la clase anterior. ALUMNOS: <ul style="list-style-type: none">o Resumen lo que han aprendido en la clase anterior.o Contestan a las preguntas e interaccionan con la profesora.	Toda la clase	10	
---	-----	---------------	--	---	---	---------------------	----	--



3	10 m	Secuencia	<p>Prestar atención a los elementos no lingüísticos (imágenes) de un cortometraje sobre la rutina diaria de un joven, para poder responder y participar en un intercambio oral a partir de unas preguntas, formuladas de manera pausada y clara.</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Proyección de un cortometraje sobre la rutina diaria de un joven bailarín. o Diálogo profesora – alumnos – profesora. 	<p>PROFESORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Pregunta a los alumnos que en ese momento van a ver un cortometraje que se llama Guillermo. o Escribe el título del cortometraje en la pizarra. o Pregunta a los alumnos lo que piensan sobre que es el cortometraje. o Dile a los alumnos que en el final tendrán que descubrir el tema de la clase. o Proyecta el corto. o Pregunta a los alumnos sobre que es el corto. <p>ALUMNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> o Visionan el cortometraje. o Contestan a las preguntas de la profesora y expresan su opinión. o Descubren el tema de la clase. 	<p>Toda la clase</p> <p>IO</p> <p>CA</p> <p>EE</p>	<p>Pizarra</p> <p>Cortometraje</p> <p>Ordenador</p> <p>Proyector</p>
---	------	-----------	--	--	--	--	--



Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1

Escola Secundária de Oliveira do Douro

PLANIFICAÇÃO DE CLASSE

2013- 2014

4	20 m	Secuencia	<p>Analizar una ficha informativa de modo a ampliar el vocabulario relativamente a la rutina diaria.</p> <p>Comprender mensajes y producir respuestas adecuadas en situación de interacción utilizando vocabulario específico.</p> <p>Inferir el significado de expresiones coloquiales españolas a partir del contexto y reforzadas por la profesora a través de la entonación.</p>	<p>Realización de una ficha de trabajo.</p> <p>Corrección de una ficha de trabajo.</p> <p>Diálogo profesora – Aa.</p> <p>Puesta en común. Diálogo profesora – alumnos – profesora.</p> <p>Realización de los ejercicios de una ficha.</p> <p>Registros escritos.</p>	<p>PROFESORA: THINK</p> <ul style="list-style-type: none">Explica muy sumariamente los objetivos finales de esta unidad didáctica.Distribuye una ficha (ficha 1) con una secuencia de imágenes sobre la rutina diaria.Pide a los Aa que ordenen cronológicamente esas imágenes.De seguida pide a los Aa que relacionen unas frases con las imágenes.Los ejercicios se corrigen oralmente. <p>ALUMNOS</p> <ul style="list-style-type: none">Ordenan cronológicamente las imágenes.Relacionan las imágenes con las frases.Corrigen los ejercicios.Contestan a las preguntas de la Profesora.	Individual	EE CL EO IN	Ficha 1 Pizarra
---	------	-----------	--	--	---	------------	----------------------	--------------------



5	15 m	Secuencia	<p>Escribir 6 frases siguiendo las pautas proporcionadas pela profesora sobre la rutina diaria aplicando los contenidos aprendidos en clase.</p>	<p>Tarea de escritura: redacción de algunas frases sobre la rutina diaria. Diálogo alumno-alumno.</p>	<p>PROFESORA PAIR</p> <ul style="list-style-type: none"> o Motiva a los Aa para escriban 6 frases sobre so propia rutina y otras 6 frases sobre la rutina de su compañero . o Aclara dudas. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Escriben sus 6 frases sobre su propia rutina y la de su compañero de acuerdo con las instrucciones de la profesora. o Exponen sus dudas. 	<p>Individual/ parejas</p>	<p>EE CL IO</p>	Ficha 1
---	------	-----------	--	---	---	--------------------------------	-------------------------	---------



6	Secuencia	Escribir 6 frases siguiendo las pautas proporcionadas pela profesora sobre cómo les gustaría a los alumnos que fuese su rutina diaria.	Diálogo profesora – Aa – profesora. Tarea de escritura: redacción de 6 frases sobre cómo les gustaría que fuese la rutina diaria. Diálogo al alumno-alumno. Presentación a toda la clase.	PROFESORA <ul style="list-style-type: none">o Pide a los Aa que escriban 6 frases sobre cómo les gustaría que fuese su rutina diaria.o En seguida explícales que van a trabajar en parejas para escribir esas 6 frases. SHARE <ul style="list-style-type: none">o En la segunda parte del ejercicio, uno de los alumnos presentará las frases a toda la clase.o Aclara dudas. ALUMNOS: <ul style="list-style-type: none">o Escriben sus 6 frases sobre cómo les gustaría que fuera su rutina diaria de acuerdo con las instrucciones de la profesora. Exponen sus dudas.	Parejas	EO EE IO
---	-----------	--	--	---	---------	----------------



7	10 m	Secuencia	Completar un cuestionario.	<p>PROFESORA</p> <ul style="list-style-type: none"> Pide a los Aa que completen un cuestionario sobre las "tareas de expresión oral" con vista a la elaboración del proyecto final. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los Aa completan los cuestionarios. 			Cuestionario
7	5 m	Cierre	Saber la opinión de los estudiantes acerca del trabajo realizado en clase.	<p>PROFESORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pregunta a los Aa cuál ha sido la actividad que les ha gustado más. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Contestan sobre la actividad que más les ha gustado. 	Toda la clase	EO IN	

Contenidos: La rutina diaria: visualizado de un cortometraje. Ejercicios de comprensión oral y escrita.

Materiales: Videoclip, fichas.

Anexo 4.4. Materiais utilizados na aula do Ciclo 2 de Espanhol

Cortometraje



Trabajos.mov



¿Qué haces normalmente?

1. Ordena estos dibujos cronológicamente.



Um día con
Guillermo...

2. Ahora relaciona las frases con los dibujos.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Guillermo se despierta a las nueve y cinco. | <input type="checkbox"/> Estudia en la biblioteca a las once y cuarto. |
| <input type="checkbox"/> Se levanta a las nueve y cuarto. | <input type="checkbox"/> Vuelve a casa a las seis menos cuarto. |
| <input type="checkbox"/> Guillermo se ducha a las nueve y veinte. | <input type="checkbox"/> Guillermo merienda a las seis de la tarde. |
| <input type="checkbox"/> Se lava los dientes a las nueve y veinticinco. | <input type="checkbox"/> Escucha música a las siete menos veinticinco. |
| <input type="checkbox"/> Se viste a las nueve y media. | <input type="checkbox"/> Se lava a las ocho menos cuarto. |
| <input type="checkbox"/> Guillermo se peina a las diez menos veinticinco. | <input type="checkbox"/> Sale de casa a las ocho y cuarto. |
| <input type="checkbox"/> Desayuna a las diez menos cuarto. | <input type="checkbox"/> Ve la tele a las once menos diez de la mañana. |
| <input type="checkbox"/> Guillermo entra en la Universidad a las diez en punto. | <input type="checkbox"/> Se acuesta a las once. |



3. Describe lo que haces tú todos los días y, en seguida, pregunta a tu compañero(a) que hace también todos los días y registra aquí.

Yo...	My compañero _____

Anexo 4.5. Representação gráfica dos resultados no Ciclo 2 de Inglês

Depois de teres participado nas diversas atividades, como te sentes agora quando és convidado a participar oralmente?

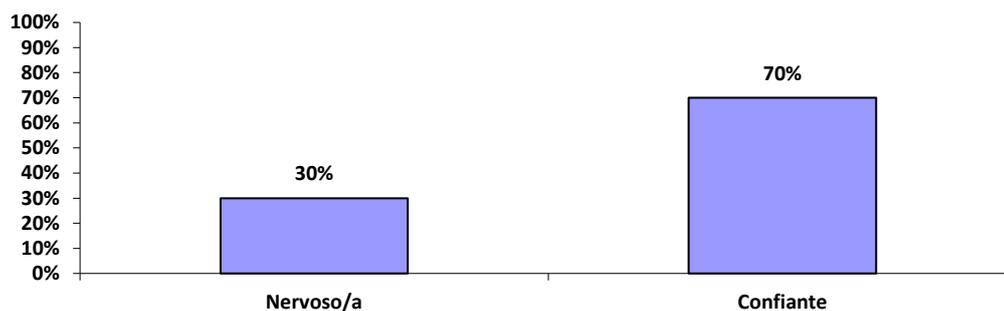


Figura 44 - Depois de teres participado nas diversas atividades, como te sentes agora quando és convidado a participar oralmente?

Que efeito tiveram estas atividades na tua produção oral?

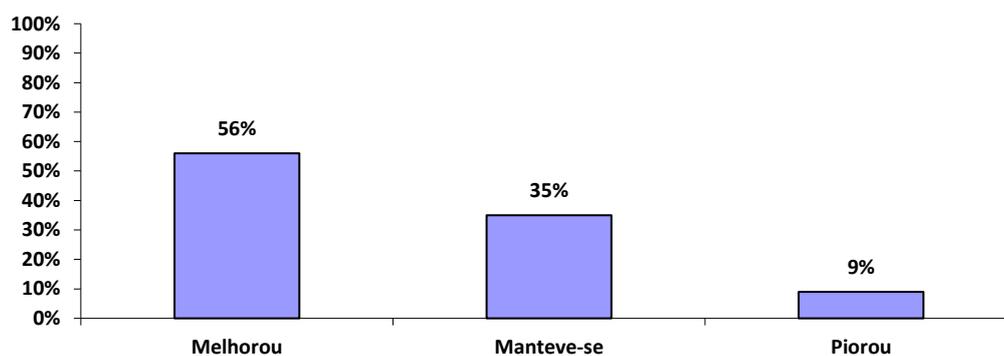


Figura 45 - Que efeito tiveram estas atividades na tua produção oral?

Consideras que as fases iniciais te ajudaram a sentir menos nervoso na fase final de apresentação à turma?

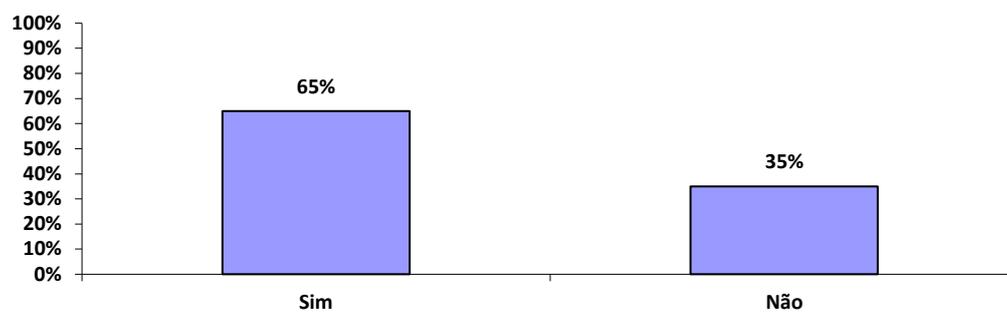


Figura 46 - Consideras que as fases iniciais te ajudaram a sentir menos nervoso na fase final de apresentação à turma?

Anexo 4.6. Inquérito Ciclo 2 de Inglês



Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro nº 1
Escola Secundária de Oliveira do Douro

Ciclo 2 Inglês

Nome _____ Turma _____

Este inquérito não pretende avaliar-te, mas sim confirmar a tua evolução ao nível da oralidade, e/ou da forma como te sentiste em cada uma das 3 fases: *preparação individual – partilha com o grupo – apresentação à turma*.

- A. Durante este ano letivo foram realizadas várias atividades para a melhoria da produção oral dos alunos. Depois de teres participado nas diversas atividades, como te sentes agora quando és convidado a participar oralmente?

Nervoso.

Confiante.

- B. Que efeito tiveram estas atividades na tua produção oral?

Melhorou

Manteve-se

Piorou

- C. Das 3 fases, *individual – grupo – apresentação à turma*, em qual te sentiste mais confiante:

Individual

Grupo

Apresentação à turma

- D. Das atividades que acabaste de realizar, *individual – par – apresentação à turma*, em qual te sentiste menos à vontade:

Individual

Grupo

Apresentação à turma



E. Consideras que as fases iniciais (*individual e pares*) te ajudaram a sentir menos nervoso, na fase final de apresentação à turma?

Sim

Não

Anexo 4.7. Planificação da aula do Ciclo 2 de Inglês



Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro n.º 1
Escola Secundária de Oliveira do Douro

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol 2013/2014

City

LESSON PLAN

TRAINEE TEACHER: Anabela Muge		
DATE: 08.05.2014	LENGTH OF LESSON: 45 min	TIME: 14:15
CLASS LEVEL: 7 th year	CLASS SIZE: 23 students	
SUMMARY: <ul style="list-style-type: none">• City – my own city.		
MAIN AIM(s) <ol style="list-style-type: none">To describe their city.To develop Ss' listening skills for specific information.To develop Ss' speaking skills by providing them with guided speaking practice.		
AIMS (4Cs)		
Content: <ul style="list-style-type: none">• To enable Ss to talk about their own city.		
Communication: <ul style="list-style-type: none">• To teach/revise vocabulary related to the city.• To practice the presentation of a theme, first in pairs and then to the class.		
Cognition: <ul style="list-style-type: none">• To develop Ss' thinking skills by requesting Ss' creativity for the speaking activity.		
Culture: <ul style="list-style-type: none">• To promote Ss' speaking skills and respect other opinions.• To give Ss the opportunity to get to know other cities.		
LANGUAGE FOCUS: <p>Vocabulary related to the city and public places: bank, café, car park, church, cinema, turn right, turn left, take the first turning on the right, go along the street, cross the road, turn back, go past that building, go up the street, go round the roundabout, go down the street.</p>		
ASSUMPTIONS: <p>Ss are familiar with some of the vocabulary related to the city. Ss know or have heard about the city: disco, fire station, hospital, hotel, library, museum, police station, post office, town hall, railway station, restaurant, shopping centre, swimming pool, theatre, so they will</p>		

feel motivated to participate.

TIMETABLE FIT:

This lesson is part of the theme: "City".

ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS:

- Ss may have difficulty in using vocabulary or expressions related to the theme. T will encourage them to use synonyms or explanations.
- During the discussion Ss may have difficulty in expressing their opinions. T intervenes and asks questions, so to orientate them to specific ideas.
- T will always encourage Ss to use the target language.

AIDS:

Board

Markers

Computer

Sound track

Worksheet

STAGE TIME INTERACTION	PROCEDURE	AIM	AIDS
INTRO (2 min) T >> Ss	T greets and welcomes students. T explains she will give today's lesson. T checks attendance and writes the number of the lesson and date on the board. (Summary will be written at the end of class)	To get in contact with Ss and create a good atmosphere in classroom. To start the lesson.	Board Markers
WARM-UP (3 min) T >> Ss >> T	T states: <i>Do you remember what we talked about last lesson?</i> Elicits: The city – giving directions. T asks Ss : <i>"What did you do in that lesson?"</i> If Ss don't know T helps.	To set the scene by establishing a connection between the previous lesson and today's topic. To activate Ss' knowledge schemata and expand their vocabulary range. To foster participation in class.	
LISTENING (10 min) T >> Ss S	THINK T gives Ss page 1 of the worksheet. T tells Ss that now they will have to listen to a boy talking about his city, and then they will have to fill in some spaces. (exercise 1). While completing the gaps T will ask Ss to read, to practice reading and correct pronunciation. After listening and reading T will ask the Ss to do the quiz (exercise 2.)	To improve Ss' listening skills. To activate Ss' knowledge schemata and expand their vocabulary range.	Worksheet 1

CONTINGENCY PLAN	Time to spare: Student's Workbook page 44. Lack of time: Some presentations will be done at the beginning of next class.		
-----------------------------	--	--	--



2. Describe your own city (10 lines) to be presented to the class.

My City is:

**I LOVE
MY CITY**
