

2º CICLO DE ESTUDOS

ENSINO DO INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO, NAS ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL OU FRANCÊS OU ALEMÃO

A cumulative talk e as estratégias de comunicação como forma de desenvolver a interação oral em plenário

Maria Beatriz de Sousa Marques da Silva

M

2021



Maria Beatriz de Sousa Marques da Silva

A cumulative talk e as estratégias de
comunicação como forma de desenvolver a
interação oral em plenário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de
Espanhol ou Francês ou Alemão, orientado pela Professora Doutora Marta Pazos Anido
e coorientado pelo Professor Doutor Nicholas Robert Hurst.

Orientadoras de estágio: Dr.^a Carla Garcia Carvalho e Dr.^a Paula Maria Borges Aguiar
Vilarinho Machado Carvalhais.

Supervisores de estágio: Dr.^a Marta Pazos Anido e Dr. Nicholas Robert Hurst.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Maria Beatriz de Sousa Marques da Silva

A cumulative talk e as estratégias de comunicação como forma de desenvolver a interação oral em plenário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de
Espanhol ou Francês ou Alemão, orientado pela Professora Doutora Marta Pazos Anido
e pelo Professor Doutor Nicholas Robert Hurst.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: valores

Em memória de Daniel Ferreira.

Ao André e à minha mãe.

«Communication works for those who work at it.»

John Powell

Índice

Declaração de honra.....	5
Agradecimentos.....	6
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Ilustrações.....	9
Índice de Tabelas.....	10
Índice de Gráficos	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução	13
Capítulo I - Justificação da ação	17
1.1. Contexto escolar	17
1.1.1. Caracterização do contexto escolar	17
1.1.2. Caracterização do grupo de ensino de línguas e das turmas.....	19
1.2. Identificação do problema e área de intervenção: ciclo zero	20
1.2.1. Observação de aulas.....	21
1.2.2. Questionários de diagnóstico	25
1.2.3. Registos de aula	29
1.3. Pergunta de investigação e objetivos	30
Capítulo II: Fundamentação teórica	32
2.1. A interação oral.....	32
2.2. A técnica da «cumulative talk».....	37
2.3. A competência estratégica.....	43
2.4. Enquadramento da técnica e das estratégias de comunicação no âmbito dos documentos normativos e de referência para o ensino do Espanhol e do Inglês em Portugal	50
2.5. O ensino à distância	53
Capítulo III: Desenho do estudo.....	55
3.1. Plano de ação	55
3.2. Metodologia.....	58
3.2.1. Ferramentas para recolha de dados	60
Capítulo IV: Ciclo Um e Ciclo Dois de intervenção do Projeto de Investigação-Ação.....	68
4.1. Ciclo Um do projeto de investigação-ação	69
4.1.1. Ciclo Um na disciplina de Espanhol.....	69
4.1.1.1. Contextualização da atividade implementada	69

4.1.1.2. Descrição da atividade implementada	71
4.1.1.3. Apresentação dos resultados.....	73
4.1.1.4. Discussão dos resultados	76
4.1.2. Ciclo Um na disciplina de Inglês	81
4.1.2.1. Contextualização da atividade implementada	81
4.1.2.2. Descrição da atividade implementada	82
4.1.2.3. Apresentação dos resultados.....	84
4.1.2.4. Discussão dos resultados	88
4.2. Ciclo Dois do projeto de investigação-ação.....	92
4.2.1. Ciclo Dois na disciplina de Espanhol	92
4.2.1.2. Descrição da atividade implementada	93
4.2.1.3. Apresentação dos resultados.....	94
4.2.1.4. Discussão dos resultados	97
4.2.2. Ciclo dois na disciplina de Inglês	100
4.2.2.1. Contextualização da atividade implementada	100
4.2.2.2. Descrição da atividade implementada	101
4.2.2.3. Apresentação dos resultados.....	102
4.2.2.4. Discussão dos resultados	106
Conclusões	109
Referências Bibliográficas	114
Anexos.....	120

Declaração de honra

Declaro que o presente 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, 29 de junho de 2021

Maria Beatriz Silva

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço ao André e à minha mãe, por me escutarem atentamente e acreditarem no meu sucesso. Agradeço-lhes por toda a ajuda no momento mais difícil deste caminho.

Em segundo lugar, agradeço a todos os professores e professoras que tive na FLUP, desde a licenciatura até ao final do mestrado, pois cada um, de uma forma diferente, contribuiu para a construção do meu saber e desenvolveu o meu gosto pela descoberta e pelo estudo.

Em terceiro lugar, agradeço a oportunidade de ter estagiado à Escola Básica e Secundária de Pedrouços, que me tratou com todo o profissionalismo e respeito e me recebeu de braços abertos, desde o primeiro dia. De forma particular, agradeço às minhas orientadoras de estágio: Dr.^a Carla Carvalho e Dr.^a Paula Carvalhais, por me terem aberto as portas das suas aulas de uma forma absolutamente desinteressada, conscientes da importância da observação de aulas para a formação de um estagiário. Sou-lhes grata pela dedicação e apoio que me deram durante o estágio, fosse por meio de sugestões, orientações ou palavras de incentivo. Agradeço aos alunos desta escola por me terem escutado, respeitado e aprendido comigo, mas, essencialmente, por me terem proporcionado momentos de aprendizagem.

Também gostaria de agradecer à minha orientadora de estágio, Dr.^a Marta Pazos Anido, por comigo ter partilhado o seu vasto conhecimento e experiência, pela boa-disposição, profissionalismo e pelo tempo despendido na revisão deste relatório. Agradeço, igualmente, ao Dr. Nicholas Hurst pelos seus ensinamentos e orientação, pela disponibilidade e pela sua visão.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas de estágio, Joana Costa, Hélder Miranda e Riccardo Viridis, pela partilha de momentos e pela troca de impressões e às minhas colegas de mestrado: Dália Ribeiro, Sara Costa, Beatriz Amaral, Inês Beatriz, Francisca Torres, Tânia Meireles, Sílvia Silva, pela partilha de momentos, pelo carinho e palavras amigas.

Resumo

A Escola disponibiliza aos alunos a aprendizagem de línguas estrangeiras no sentido de os melhor preparar para o futuro, rumo a uma cidadania «plena, ativa e criativa na sociedade», como se pode ler no documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017, p. 10).

Este projeto de investigação-ação (PIA) tem como principal objetivo estimular a interação oral usando a *cumulative talk* e algumas estratégias de comunicação para que os alunos a desenvolvam de forma mais eficaz em plenário. Sublinho a ideia de «plenário», já que este projeto foi elaborado durante a pandemia da Covid-19, pelo que os trabalhos em pares e em pequenos grupos foram desaconselhados. Assim, havia que procurar uma solução para não relegar a interação oral na língua-segunda (L₂) para segundo plano.

Este projeto desdobra-se em dois ciclos nas duas línguas (Inglês e Espanhol). Ambos foram precedidos de uma fundamentação teórica relevante e atualizada acerca do tema em estudo, a qual permitiu basear as atividades que seriam criadas para responder à pergunta de investigação.

Os alunos sobre os quais incidiu este PIA, decorrido durante o ano letivo de 2020/2021, pertencem a três turmas da Escola Básica e Secundária de Pedrouços. Os dados recolhidos para ir ao encontro da pergunta de investigação foram obtidos por via de gravações das interações, questionários e grelhas de observação.

A análise dos resultados revelou que é possível estimular a interação oral nas línguas-meta, por via do uso da técnica da *cumulative talk* e de estratégias de comunicação, conseguindo-se, assim, uma maior frequência e espontaneidade no uso das L₂.

Palavras-chave: *cumulative talk*, estratégias de comunicação, interação oral, plenário, línguas estrangeiras.

Abstract

At school students learn foreign languages in order to better prepare them for the future, aiming at a whole, active and critical citizenship, as can be read in the document *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017, p. 10).

This action-research project aims at stimulating oral interaction between students through the specific use of the cumulative talk as a whole group, allowing them to develop their use of the target language more effectively by also mobilizing some communication strategies. I would like to underline the idea of oral interaction as a whole group, as we need to bear in mind that this action-research project was carried out during the Covid-19 pandemic. For that reason, the creation of small work-groups and pairs was not advised. For that reason, I needed to come up with a solution that would not take away the vital role of oral interaction in the second-language (L₂) in the classroom.

This project encompasses two cycles for both languages (English and Spanish). Both were preceded by a revision of the literature to guide the rationale of the activities I would create to answer the research question.

The students who took part in this action-research project, during the school-year of 2020-2021, are the ones from three groups from the Escola Básica e Secundária de Pedrouços. The data collected to answer the research question was obtained by audio recordings, questionnaires and observation grids.

The analysis of the results showed that it is possible to stimulate the students' oral interaction in the target language by using the cumulative talk as well as some communication strategies, which in turn led to a greater frequency and spontaneity in the use of the L₂.

Key-words: cumulative talk, communication strategies, oral interaction, whole-group interaction, foreign languages.

Índice de Ilustrações

FIGURA 1: DESCRITORES DA INTERAÇÃO ORAL	33
FIGURA 2: EXCERTO DE UMA ATIVIDADE DE INTERAÇÃO ORAL ENVOLVENDO A <i>CUMULATIVE TALK</i>	40
FIGURA 3: DESCRITORES DO <i>CEFR - COMPANION VOLUME</i>	45
FIGURA 4: INFORMAÇÃO AOS ALUNOS ACERCA DA ATIVIDADE B PUBLICADA NA PLATAFORMA TEAMS	71

Índice de Tabelas

TABELA 1: RESULTADOS DA ATIVIDADE A NA DISCIPLINA DE ELE	73
TABELA 2: RESULTADOS DA ATIVIDADE B NA DISCIPLINA DE ELE	74
TABELA 3: RESULTADOS DA ATIVIDADE C NA DISCIPLINA DE ILE	84
TABELA 4: RESULTADOS DA ATIVIDADE D NA DISCIPLINA DE ILE	85
TABELA 5: RESULTADOS DA ATIVIDADE E NA DISCIPLINA DE ELE	94
TABELA 6: RESULTADOS DA ATIVIDADE F NA DISCIPLINA DE ILE	103

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1: RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO 7º X DE ILE NO CICLO ZERO	28
GRÁFICO 2: RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO 9ºY DE ELE NO CICLO ZERO	28
GRÁFICO 3: RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO 10ºZ DE ELE NO CICLO ZERO	29
GRÁFICO 4: RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO 9ºY DE ELE NO CICLO UM.....	75
GRÁFICO 5: RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO 7ºX DE ILE NO CICLO UM	86
GRÁFICO 6: RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO 10ºZ DE ELE NO CICLO DOIS.....	96
GRÁFICO 7: RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO 7ºX DE ILE NO CICLO DOIS.....	105

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PIA: Projeto de Investigação-Ação

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

PNI: Programa Nacional de Inglês

PNE: Programa Nacional de Espanhol do 3º ciclo

PNE de 10º ano: Programa Nacional de Espanhol de 10º ano

QECRL: Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – ensino, aprendizagem e avaliação

CEFR – Copanion Volume: Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion Volume with descriptors

UD: Unidade Didática

EBSP: Escola Básica e Secundária de Pedrouços

L₂: Língua-segunda/Língua-meta/Língua-alvo

ILE: Inglês-Língua Estrangeira

ELE: Espanhol-Língua Estrangeira

Introdução

A educação para o século XXI não se desenvolve à parte das demandas da sociedade hodierna, que requer cidadãos capazes de pensar autonomamente, de tomar decisões, de resolver problemas, de inovar e, principalmente, capazes de comunicar com o Outro (Fleetham, 2003). A Escola de hoje procura preparar os seus alunos para esse mundo:

[...] workforce skills and demands have changed dramatically in the last 20 years. The rapid decline in “routine” work has been well documented by many researchers and organizations. At the same time, there has been a rapid increase in jobs involving nonroutine, analytic, and interactive communication skills (National Education Association, 2012, p. 5).

De facto, as competências de comunicação em interação com outros são essenciais não só no atual mundo laboral, mas também nas aulas de línguas estrangeiras. De uma forma mais concreta, a capacidade de o aluno expor uma ideia e escutar a dos outros constitui uma condição necessária para que a interação se concretize.

Neste contexto, todos podemos recordar uma aula em que um aluno partilhou algo com a turma – uma dúvida, uma ideia que era a nossa ou que, pelo contrário, não se aproximava em nada do nosso ponto de vista sobre o assunto ou da resposta que tínhamos pensado dar. Mas será que todos, enquanto alunos, podemos recordar que também o fizemos? Todos pudemos fazer como ele, e partilhar o nosso ponto de vista com a turma ou a nossa resposta?

É neste sentido que apresento a *cumulative talk* como uma técnica que, no contexto das turmas com que tive o prazer de trabalhar, na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, me permitiria estimular a interação oral entre os alunos e entre mim e eles na sala de aula.

As línguas servem essencialmente para comunicar significados. É esse fenómeno que ocorre na interação oral (mas também na interação e expressão escritas), como evidencia o *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume* (doravante *CEFR - Companion Volume*): «Interpersonal interaction is considered to be the origin of language, with interpersonal, collaborative and transactional functions» (Conselho da Europa, 2020, p. 70). A pesar da importância outorgada à citação anterior, esta atividade comunicativa em língua é aquela que os alunos menos desenvolvem no seu percurso escolar, como tive oportunidade de verificar durante o meu processo de observação, especialmente nas ações das funções interpessoal e colaborativa.

Tendo em conta o exposto, o presente projeto reporta uma investigação-ação em sala de aula, que se iniciou em setembro de 2020 em três turmas do 7º, 9º e 10º anos da Escola Básica e Secundária de Pedrouços, como se desenvolve no capítulo I. Após um período de observação, detetei um problema concreto e comum às três. Identificado o problema, consultei a literatura no âmbito do mesmo (como se pode verificar no capítulo II), troquei ideias com as professoras orientadoras e procurei uma solução para apresentar aos alunos nas aulas de estágio com vista à superação daquele, tal como descrito no capítulo III. No primeiro ciclo de intervenção, coloquei em marcha o plano, desenhado em função da literatura consultada, das minhas próprias conceções de ensino e de aprendizagem (Kemmis & McTaggart, 1986, p. 274) e dos comentários partilhados pelas minhas orientadoras. Refletindo no final do primeiro ciclo sobre a forma como os alunos reagiram à solução levada à sala de aula e ponderando em que medida a solução os ajudou, prossegui para o segundo ciclo de intervenção, procedendo às alterações e aos ajustes adequados, no sentido de melhor ir ao encontro das dificuldades e necessidades dos alunos. Este segundo ciclo é também entendido como o «plano revisto» (p. 595), exatamente pela necessidade de se repensar o que se fez. O primeiro e o segundo ciclos de intervenção encontram-se descritos no capítulo IV.

As dificuldades dos alunos estão plasmadas na pergunta de investigação que formulei no relatório. É minha intenção responder à mesma por meio dos dados que fui recolhendo, através de vários instrumentos de recolha de dados, como se pode ler no subcapítulo 1.2. Esta tipologia de procedimentos vai no sentido do modelo desenvolvido por Korthagen (2001): o modelo ALACT. Este tem como pressuposto-base o da reflexão, que pode ser entendida como a capacidade de se ser consciente do que se fez, como a palavra indica: «re-fletir», ou seja, voltar a observar o que se fez. No caso concreto da minha investigação-ação, isto consubstanciou-se numa reflexão sobre o porquê das reações dos alunos, o porquê de a atividade *x* não ter resultado como esperava e o porquê de os alunos não terem melhorado ao implementar uma atividade específica. O processo de reflexão é, em suma, bem descrito na seguinte citação:

[...] os professores, ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornando-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar (Bodgan & Biklen, 1994, p. 286).

Com efeito, também no meu caso, para poder detetar e estudar o problema comum às três turmas, durante o ciclo zero, ao mesmo tempo que lecionava as unidades didáticas, foi

necessária uma fase de reflexão e de questionamento, rumo à exploração de formas de solucionar o problema. Este procedimento encontra-se amplamente descrito no capítulo 1.2.1.

Voltando à área de investigação deste PIA - a interação oral -, de forma introdutória há que frisar que envolver o aluno num diálogo na língua-meta implica que ele pense sobre o que quer partilhar e que seja recetivo àquilo que escuta. Estas capacidades são fundamentais para o raciocínio e para a continuidade de cada ato comunicativo. Ao darmos oportunidade ao aluno para se expressar, devemos dar-lhe, igualmente, tempo e espaço para que pense, pondere, relacione, na condição de termos criado um contexto adequado para que essas operações intelectuais se desenvolvam.

Para além do exposto, podemos conceber as aulas de língua como uma oportunidade para trabalharmos, enquanto professores, a empatia dos nossos alunos, o espírito de interajuda, e, até, o espírito crítico dos mesmos (*Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, PNI, PNE*). Por essa razão, a pergunta de investigação deste PIA relaciona-se diretamente com a noção de interação (oral) e de co-construção do discurso: «Poderá a interação oral em plenário ser desenvolvida pelo uso específico da técnica da *cumulative talk* e das estratégias de comunicação?»

A pergunta de investigação, bem como os objetivos que defini com vista à resposta da mesma, apresentam-se de forma exaustiva no subcapítulo 1.3.

De forma introdutória, aludirei à técnica da *cumulative talk* e à razão por que julgo que pode ser benéfica para trabalhar a interajuda entre os alunos, sem saírem dos seus lugares, não tivesse este PIA sido desenvolvido durante uma pandemia.

A *cumulative talk*, na esteira de Chappell (2014), permite que as aulas de língua estrangeira se distanciem de aulas focadas exclusivamente no conhecimento declarativo que os alunos praticam, e se aproximem de aulas que visam a comunicação, primando pela partilha de ideias e de comentários por parte dos discentes. Isto é possível se se mantiverem em aberto as linhas de discurso, de modo a que os estudantes sejam levados a complementar o que outro disse, a apresentar a sua interpretação ou ideia acerca do assunto em apreço, entre outras possibilidades. Ora, a criação desse tipo de aulas, como veremos neste PIA, deve seguir alguns pressupostos. Para me auxiliar nesta demanda, numa fase inicial da revisão da literatura, parti do artigo de Chappell (2014), com o fim de me elucidar acerca das possibilidades de construção de um conjunto de «Activities in language lessons that were driven by conversation» (p. 1).

A forma como as aulas são tradicionalmente dadas não dinamiza a interação oral. A produção oral é relegada para segundo plano, de acordo com as indicações das minhas

orientadoras, e como se pode deduzir pela fraca produção oral dos estudantes abrangidos. Sendo esta mais tardiamente trabalhada, pode converter-se num impedimento para os alunos, já que, fora da aula, não dispõem de oportunidade para praticarem as línguas estrangeiras.

Tendo eu registado um défice na interação oral nas turmas por mim observadas, como referido no subcapítulo 1.2., foi necessário criar oportunidades para que os discentes pudessem desenvolver esta atividade comunicativa em língua. Essas oportunidades foram, pois, criadas no sentido daquilo que preconiza o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (doravante *QECR*): «[...] de modo a participar com total eficácia em acontecimentos comunicativos, os aprendentes deverão ter aprendido ou adquirido»: «as competências necessárias»; «a capacidade para fazer atuar essas competências»; e «a capacidade para empregar as estratégias necessárias para fazer atuar essas competências» (Conselho da Europa, 2001, p. 185). Nesta citação, bem como nos parágrafos anteriores, encontram-se conceitos teóricos que vale a pena clarificar e articular, e que fazem parte das considerações de âmbito teórico desenvolvidas no capítulo II.

Em breves palavras, este relatório de estágio reflete a pesquisa e a subsequente posta em ação de um plano focado no desenvolvimento da interação oral, baseando-se especificamente na técnica da *cumulative talk* em plenário, para a qual confluem as estratégias de comunicação, como a tomada de palavra, o pedir para repetir ou para falar mais lentamente, o parafrasear, entre outras. A este respeito, aponte-se que, embora o ensino de estratégias não seja algo comum na prática docente das turmas com que trabalhei, as mesmas estão previstas nos documentos normativos de Inglês-Língua Estrangeira (doravante ILE) e Espanhol-Língua Estrangeira (doravante ELE), nomeadamente no *Programa Nacional de Inglês do 3º ciclo* (doravante *PNI*) (Ministério da Educação, 1997b), no *Programa Nacional de Espanhol do 3º ciclo* (doravante *PNE*) (Ministério da Educação, 1997a) e no *Programa Nacional de Espanhol de 10º ano* (doravante *PNE de 10º ano*) (Fernández, 2001). Encontram-se, no subcapítulo 2.4., mais informações referentes ao enquadramento dos documentos normativos e de referência para as duas disciplinas.

No último capítulo partilho as conclusões que pude extrair deste PIA, atendendo aos objetivos estabelecidos e à pergunta de investigação, aponto as limitações do mesmo e aludo a investigações futuras neste âmbito.

Tendo-se aqui apresentado as linhas orientadoras deste PIA, de forma introdutória, no próximo capítulo cabe-me apresentar o contexto escolar em que o desenvolvi.

Capítulo I - Justificação da ação

Neste capítulo inicial, proceder-se-á à apresentação da escola onde foi desenvolvido este PIA, bem como a uma descrição das turmas abrangidas pelo mesmo e do grupo de ensino de línguas. Também se explorará o processo de observação seguido e os instrumentos de recolha de dados aplicados para esse fim, e estruturar-se-á o ciclo zero de intervenção. Ainda neste capítulo, podem encontrar-se algumas conclusões sobre o problema detetado nas três turmas visadas, que levaram à elaboração da pergunta de investigação. Por fim, especifico aquela e os objetivos que este PIA visa atingir, os quais serão respondidos no último capítulo.

1.1. Contexto escolar

1.1.1. Caracterização do contexto escolar

Foi na Escola Básica e Secundária de Pedrouços (doravante EBSP) que tive a oportunidade de realizar o meu estágio profissional. O referido estágio foi levado a cabo no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira, no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O mesmo decorreu no ano letivo de 2020/2021, durante a pandemia Covid-19.

A EBSP é sede do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, localizada em Pedrouços, Maia. Este agrupamento engloba mais nove instituições de ensino, distribuídas entre Rio Tinto e Maia. A EBSP incorpora o ensino básico (do 5º ao 9º ano) e, desde o ano letivo de 2019/2020, o ensino secundário (do 10º ao 12º ano) e os Cursos de Educação e Formação (CEF), nomeadamente o curso de «Apoio à Família e à Comunidade». Inclui, igualmente, cursos profissionais de nível secundário, como o de «Técnico de Apoio à Família e à Comunidade» e o de «Técnico de Redes Elétricas».

Não menos importante é referir que a escola onde estagiei é uma escola TEIP, o que significa que faz parte de um «Território Educativo de Intervenção Prioritária» para o triénio 2018-2021. Este projeto do Governo foi elaborado para dar resposta a três dos parâmetros menos conseguidos até então pela escola: o insucesso escolar, o absentismo e o abandono escolar precoce, e a indisciplina dos discentes. Com vista a dar resposta a estas necessidades, o projeto TEIP focou-se na criação de condições para a aprendizagem efetiva dos alunos desta

escola e para o desenvolvimento do potencial encerrado em cada um, tomando em linha de conta a formação para a cidadania responsável e informada.

O projeto educativo da EBSP (Escola de Pedrouços, 2020, p. 4) tem como grandes objetivos a educação para a cidadania, a melhoria do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens dos discentes. É neste sentido que também podemos ler este PIA, uma vez que a intervenção realizada nas três turmas visa exatamente melhorar os resultados dos alunos, concretamente na interação oral na área das línguas estrangeiras.

A forma como esta escola se preparou para enfrentar a pandemia releva para efeitos de contextualização da minha investigação-ação. De facto, as medidas tomadas pela EBSP pautaram-se pelas diretrizes do Sistema Nacional de Saúde no sentido de minimizar a propagação do vírus: obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção pessoal; planta de sala de aula fixa, apenas se autorizando a mudança de lugares em casos excecionais e com o aval do diretor de turma; espaçamento de mais de um metro entre os alunos nos seus lugares; proibição de partilha de material entre alunos; mobilização do ensino à distância entre os meses de janeiro e abril, entre outras. Estas são as medidas que mais influíram neste projeto e que, de certa forma, impediram a criação de grupos de trabalho (incluindo pares) nos moldes que conhecemos, especialmente no que concerne ao uso da língua-meta em trabalho em grupo. No capítulo IV, exploraremos concretamente a forma que encontrei para amenizar esse problema.

Os pilares norteadores da filosofia da EBSP são a responsabilidade, a inovação e a cidadania, as quais, paralelamente, estruturam a sociedade do século XXI. Concomitantemente, a sua política escolar preconiza um ensino de qualidade para todos os alunos, contando, para isso, com a intervenção de todos os atores educativos. É neste sentido que se pode dizer que esta escola procura oferecer uma educação inclusiva, de acordo com o documento «Projeto Educativo para o triénio 2018/2021», servindo-se de medidas como, por exemplo, o «Apoio de Pares», uma iniciativa que junta alunos com melhores e piores resultados académicos, com o objetivo de que os primeiros ajudem os segundos. Esta instituição procura, ainda, «a melhoria do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens, a promoção da educação inclusiva e a promoção da educação para a cidadania» (Escola de Pedrouços, 2020, p. 4).

Além disso, esta instituição valoriza a ligação escola-família, por crer que o contexto familiar de que provém o aluno pode ser uma barreira ou uma mais-valia para o seu aproveitamento escolar, de acordo com a forma como a família vê a escola, não fosse esta uma que alberga alguns alunos de etnia cigana e uma larga percentagem de alunos com carências económicas.

Como forma de atestar a qualidade do ensino no Agrupamento de Escolas de Pedrouços, este foi recentemente galardoado com o selo de conformidade EQAVET (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*). Este selo reconhece a garantia de qualidade na Educação e Formação Profissional no espaço europeu.

1.1.2. Caracterização do grupo de ensino de línguas e das turmas

O departamento de línguas da EBSF é composto por quatro cursos de línguas, sendo que três deles são de línguas estrangeiras (nele se incluindo Inglês – níveis de iniciação e de continuação; Espanhol - níveis de iniciação; e Francês).

A minha orientadora de estágio de ILE é professora da turma de inglês do 7ºX e de outras quatro turmas da mesma disciplina na EBSF; a minha orientadora de estágio de ELE é professora de espanhol da turma do 10º Z e do 9º Y, para além de lecionar esta disciplina em mais duas turmas na mesma instituição.

Foi-me dada a oportunidade de observar as aulas de todas as turmas supramencionadas, lecionadas pelas minhas orientadoras, com o intuito de ampliar o meu contacto com o clima de aula. A partir daí, as minhas orientadoras deram-me a liberdade de proceder à verificação das compatibilidades entre os horários das turmas e o meu horário na FLUP. Daqui resultou que eu iria trabalhar com as turmas do 7º X (ILE), do 9º Y (ELE) e do 10º Z (ELE), assim designadas para manter o anonimato das mesmas neste PIA (Bodgan & Biklen, 1994, p. 77). De forma mais sucinta, com a turma do 7ºX lecionei ILE e com as turmas do 9ºY e do 10ºZ lecionei ELE.

A turma do 7º X é composta por 21 alunos, dos quais quatorze são do sexo masculino e sete são do sexo feminino. Em média, as suas idades rondam os doze anos. A maioria dos elementos desta turma é bem-comportada e revela gosto por aprender, sentido de responsabilidade e empatia, características que facilitaram, em certo modo, a implementação do meu projeto. Para além destas, a turma participa frequentemente nas atividades propostas e tem gosto por ler em voz alta e por partilhar as suas ideias, fazendo-o espontaneamente na língua materna. Tendo isto em mente, pareceu-me oportuno e rentável explorar com eles formas de aplicarem estas características positivas para a aprendizagem num contexto que privilegiasse a interação oral na língua-meta. O nível de língua de ILE do 7º é o A2 (Cravo et al., 2013, p. 8).

A turma do 9º Y é composta por 19 alunos. A média de idades ronda os 14,4 anos. É heterogénea no que respeita ao perfil dos alunos que a frequenta: se, por um lado, há alguns alunos com um bom nível de língua-meta; por outro, mais de metade apresenta dificuldades na

mesma e problemas de base, pois não têm hábitos de trabalho autónomo. É imprescindível referir que, durante a observação de aulas, o grupo se revelou indisciplinado, detetando-se dificuldade em concentrar-se nas atividades e em criar um ambiente propício para o trabalho (abundaram as conversas paralelas em momentos inoportunos e o ruído). Não obstante, os alunos são trabalhadores (quando obrigados a tal), alguns são até voluntariosos e comunicativos, ainda que frequentemente o façam na língua-materna, e são capazes de partilhar ideias interessantes e relacionadas com os temas de aula. O nível de língua do 9º de ELE é o A2.2, quanto à interação oral (Ministério da Educação, 2018, p. 4).

Por sua vez, a turma do 10º Z é composta por oito alunos, dos quais seis são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Há que mencionar que este grupo tem a disciplina de ELE como uma disciplina específica do seu curso de «Ciências Sociais e Humanas» de secundário. Trata-se de um grupo calmo, disciplinado, que não interrompe a aula com conversas paralelas. Contudo, é necessário algum esforço da parte da docente para que respondam às suas perguntas. Constata-se, igualmente, que os discentes tendem a não responder espontaneamente quando as perguntas não são acompanhadas de um nome de um aluno em concreto. Não devemos, igualmente, deixar de considerar que esta é uma turma de adolescentes, o que, como pude observar, significa que dão bastante importância ao que os seus pares vão opinar. Não obstante, revelam, geralmente, interesse pelas atividades levadas à aula. Por último, note-se que esta é uma turma heterogénea no que concerne ao nível de língua-meta, dado que há um ou dois alunos muito bons, outros médios e outros, ainda, com dificuldades. Os níveis de língua que os estudantes deverão atingir no 10º de iniciação são o A1 e o A2.1, o primeiro referente à competência da produção e o segundo à competência da receção (Fernández, 2001, p. 5).

Para efeitos de clarificação, note-se que trabalhei com o 10ºZ (ELE) e com o 7ºX (ILE) no ciclo zero; com o 9ºY (ELE) e com o 7ºX (ILE) no ciclo um; e com o 10ºZ (ELE) e 7ºX (ILE) no ciclo dois.

1.2. Identificação do problema e área de intervenção: ciclo zero

O processo de observação é condição necessária e obrigatória para a realização de qualquer projeto de investigação-ação e para a posterior resolução do problema detetado. É de frisar que o percorri numa ótica gradual, já que, nas primeiras semanas, procurava registar tudo aquilo que me chamava a atenção, desde o comportamento dos alunos nas suas mesas de

trabalho às transições entre atividades da docente. Assim, tratei de ir afinando a minha observação, no sentido de me focar em um determinado ponto.

Trata-se, igualmente, de uma observação teleologicamente orientada, entendida dentro de um projeto de investigação-ação como o que apresento, pois a finalidade desta é, também, a de contribuir para a melhora da prática docente, junto das turmas visadas pela minha investigação (Estaire, 2004).

Assim, neste subcapítulo clarifico os passos que segui no ciclo zero, marcadamente orientado para o processo de observação.

1.2.1. Observação de aulas

Iniciei o meu processo de observação em finais de setembro de 2020. Durante esse período, servi-me dos seguintes instrumentos de recolha de dados: observações gerais em caderno para o efeito; reflexões sobre as mesmas (pós-observação); fichas e grelhas de observação disponibilizadas pela FLUP e outras elaboradas por mim (cf. Anexo 1, 2, 3, 4 e 5).

Até inícios de outubro, o meu processo de observação era disperso e generalizado, pois todos os componentes do fenómeno «aula» me suscitavam interesse. Fui, a partir daí, focalizando a minha observação num componente mais específico, como sugere Del Rincón (1995, p. 281). No meu caso, esse componente foi a interação oral dos alunos nas aulas de ILE com o 7ºX e nas aulas de ELE com o 10ºZ e o 9ºY, pois era esta a destreza na qual os alunos apresentavam carências mais significativas.

Com efeito, foi a partir de meados de outubro até meados de dezembro que apliquei fichas e grelhas de observação, das quais são exemplo «*Who is doing what?*», «*Interaction Patterns*», «*Oral Participation of Students in the ELT Classroom*», «*Dinámica de clase e interacción – tipo de agrupamiento*» e «Observação das interações orais dos alunos na aula de ELE» (cf. Anexos 1 a 5).

Durante o meu processo de observação, tornou-se evidente o facto de a pandemia ter imposto um conjunto de regras que impediram a interação oral própria daquela que ocorria nos tradicionais grupos de trabalho. Ora, este tipo de interação oral no paradigma da metodologia comunicativa no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras conhece grande notoriedade. Concretamente, a distanciação física entre os alunos teve de ser conservada, bem como o uso obrigatório e diário de máscaras de proteção individual, tanto para alunos como para professores. Neste cômputo, foi necessário, por um lado, manter a vigência e utilidade da

metodologia comunicativa, e por outro, solucionar o modo como se poderia potenciar a interação oral entre os alunos e entre estes e a professora na língua-meta.

Passarei, em seguida, à narração do meu processo de observação.

Servindo-me da ficha «*Classroom Observation Task: Who is doing what?*» (cf. Anexo 1) no dia 13 de outubro de 2020, com a turma 7ºX (ILE), constatei que o padrão mais comum de interação era o «Professora-Aluno» e «Professora-Alunos», e que, frequentemente, a docente empregava os nomes dos alunos no início das perguntas. Pude também observar que havia um conjunto restrito de alunos que tendia a participar de forma espontânea e que o fazia até recorrendo ao humor. Estas respostas e participações orais eram seguidas de uma curta retroalimentação. Noutros casos, a professora traduzia o que tinha dito para a língua-materna, assegurando-se de que todos os alunos a compreendiam. Era, igualmente, visível, que cerca de 5 alunos (num total de 21 alunos) não intervinham na aula, ou pelos traços da sua personalidade (introversão), ou por opinarem que têm um nível de inglês baixo. Estes dados foram avançados pela minha orientadora de estágio de inglês, num breve comentário de pós-observação da sua aula.

Apliquei a grelha «*Oral participation of students in the ELT classroom*», que elaborei para estudar o fenómeno com mais pormenor, no dia 10 de novembro de 2020, com a turma 7ºX (cf. Anexo 2). O meu objetivo era debruçar-me sobre o conteúdo das interações orais entre os alunos, e entre estes e a sua professora. Esta aula versou sobre a revisão de vocabulário relacionado com as profissões. Notei que aproximadamente 50% dos alunos não construíam frases com sujeito e verbo. Também verifiquei que, quando os alunos conheciam as personagens sobre que se falava, a frequência da sua participação era maior e faziam-no na língua-meta, inclusivamente, num tom jucoso (especialmente aqueles que tinham um nível mais alto de inglês). Por meio desta grelha observou-se, ainda, que a professora iniciava frequentemente as frases e que os alunos as completavam com vocabulário. Inversamente, quando a professora colocava questões de interpretação do texto, os alunos demoravam a responder e apenas o faziam quando a mesma colocava outra questão fechada, de resposta «sim» ou «não». Isto atesta uma maior tendência de os alunos responderem a questões fechadas do que a questões abertas.

Apliquei, novamente, esta grelha na aula do dia 12 de novembro de 2020, com a mesma turma (7ºX), para analisar de que forma os estudantes reagiam a perguntas divergentes. Quando a professora lhes colocava este tipo de pergunta, na qual lhes era dada a oportunidade de partilharem informações pessoais, como, por exemplo, o que fazem com a sua família no seu

tempo livre, os alunos ficavam inquietos e conversavam com os seus companheiros na sua língua materna, ansiosos por partilhá-las.

Usando a mesma grelha de observação na aula de 19 de novembro junto da mesma turma, reparei que alguns alunos estavam atentos à participação oral uns dos outros, de tal forma que puderam corrigir os seus colegas, num exercício centrado na forma, sobre as horas. Nesta mesma aula, apliquei, também, a ficha de observação intitulada «Interaction patterns observation task» (cf. Anexo 3) a fim de verificar o padrão e o tipo de interação que ocorria. Constatei que a maior frequência era a do tipo «professora-aluno (aberta)», «professora-aluno (fechada)» e «aluno-professora (fechada)». O tempo de fala da professora era de 25 minutos e o tempo de fala dos alunos era de 15, aproximadamente.

No dia 3 de dezembro de 2020 apliquei, uma vez mais, a grelha de observação «*Oral participation of the students in the ELT classroom*». Tratando-se de uma aula de compreensão da leitura, as respostas dos alunos basearam-se no texto lido, tendo a professora procurado criar uma interação oral em pequena escala com base no mesmo. Este provou ser um contexto partilhado por todos, um facto que, até certo ponto, evidenciou uma maior frequência de participação oral dos alunos.

A 10 de dezembro de 2020, com a turma do 7ºX, servi-me da mesma grelha de observação para analisar a forma como decorreu a correção do trabalho de casa. Tratava-se de uma atividade que privilegiava questões abertas, sendo os alunos convidados a partilharem as suas ideias com a turma. Assim, após a intervenção de um aluno, a docente perguntava aos outros se o seu caso era semelhante ou diferente. Os alunos, que tinham em casa preparado respostas diferentes sobre o seu quotidiano, quiseram também partilhá-las com a turma. A professora escutou-as e usou esta oportunidade para esclarecer que não havia uma resposta única e correta, sendo bem-vinda a diversidade. Estes dados vêm obviar que os alunos desta turma têm interesse em participar na aula e em partilhar as suas ideias, um dado importante para se compreender a minha posterior escolha de técnica a utilizar.

Em todas estas aulas os alunos recorreram frequentemente à sua língua-materna, pelo que me pareceu urgente incentivarlos a usarem a língua-meta. Além disso, fazia falta a criação de momentos especificamente desenhados para interações orais de partilha de significados reais (especialmente aqueles relacionados com informações concretas dadas pelos alunos, sobre, por exemplo: o seu dia a dia, informações pessoais, o seu conhecimento do mundo, os seus gostos), pois estas eram as circunstâncias em que os alunos ficavam mais interessados em comunicar, como constatamos pelos parágrafos anteriores.

Na aula de espanhol com o 10ºZ que observei a 20 de novembro de 2020 servi-me da grelha «Dinámica de clase e interacción» (cf. Anexo 4), de modo a esclarecer qual era o padrão de interação mais comum. Verifiquei que era o padrão ‘professor-alunos’ e ‘aluno-professor’, semelhante ao que acontecia nas aulas de Inglês. Por sua vez, os tipos de agrupamentos mais usados eram o plenário e o individual. Outra das vertentes que era visível era a do uso reiterado da língua-materna por parte de, pelo menos, metade dos alunos, ainda que a professora se expressasse sempre em espanhol durante a aula.

Na aula de espanhol que observei a 26 de novembro de 2020 com a mesma turma, apliquei a grelha supramencionada e constatei que se mantinham o padrão de interação e o tipo de agrupamento nas tarefas propostas. Não obstante, foi evidente que os alunos se esforçaram por usar a língua-meta na sua participação oral, construindo pequenas frases nas réplicas com a docente. Contudo, ainda não a usavam 50% das vezes.

Na aula de espanhol com a turma do 10ºZ que observei a 24 de novembro de 2020, apliquei a grelha «Observação das interações orais dos alunos na aula de ELE» (cf. Anexo 5), com vista a centrar-me no conteúdo das suas participações orais, bem como no contexto em que ocorriam. Esta grelha foi aplicada numa atividade de interpretação de um texto relacionado com tarefas domésticas. Constatei que os alunos quase sempre se exprimiam na língua-materna ou não respondiam às perguntas do professor. Também pude observar que, por vezes, quando o professor iniciava a resposta e lhes dava tempo para que pensassem e completassem o seu discurso, os alunos, ainda assim, raramente o faziam.

Na aula de espanhol de 2 de dezembro de 2020 com o 9ºY, havia um texto para ser lido e posteriormente interpretado. Por isso, pude constatar que era mais frequente que os alunos se servissem da língua-meta em resposta às perguntas da professora ou quando completavam as suas frases, buscando a informação no próprio texto em análise.

Na aula de 9 de dezembro de 2020 pude observar que os alunos do 9ºY, quando procuravam ajudar-se uns aos outros a encontrar a resposta certa, o faziam quase sempre na língua-materna. Estas constituem oportunidades de uso da língua-meta que poderiam ser aproveitadas.

Pode constatar-se pela descrição apresentada nos parágrafos anteriores que, no caso das aulas de ELE, o meu processo de observação foi menos sistemático, com uma menor aplicação de grelhas de observação, e, por isso, com menos dados concretos para comentar. Esse facto deve-se à necessidade de, na qualidade de observadora, ter necessitado de mais tempo para interpretar os resultados, especialmente se tivermos em mente as características dos alunos do

10ºZ. Esta turma tendia a não participar nas aulas na língua-meta, ou fazê-lo a muito custo e servindo-se da língua-materna. Assim, as aportações orais que eu ia podendo registrar eram diminutas em quantidade para as analisar e daí retirar uma conclusão, no mesmo período de tempo que o fiz no caso da turma de ILE.

Em suma, durante estes meses, à medida que ia progredindo no processo de observação das aulas das três turmas, cruzando os dados obtidos pelo preenchimento das grelhas de observação e por transcrições literais com comentários meus, obtive provas de que a interação oral dos alunos era a atividade comunicativa que estava menos desenvolvida em ambas as línguas: os alunos serviam-se da língua-materna quando podiam perfeitamente usar a língua-meta, daqui decorrendo que a frequência das interações orais na L₂ era diminuta; e os estudantes interrompiam o seu uso da L₂, quando encontravam algum obstáculo, como uma palavra que desconheciam, por exemplo. Além disso, observei que o conteúdo daquilo que transmitiam podia ser mais bem aproveitado para o desenvolvimento da referida atividade comunicativa.

1.2.2. Questionários de diagnóstico

Neste panorama, discerni que seria pertinente dispor de informação aportada pelos próprios alunos das três turmas, no sentido de me evidenciarem a frequência do seu uso da língua-meta na aula, bem como os motivos para não a usarem, obtendo assim uma visão interna do problema que quis, a partir daí, estudar.

Assim, produzi questionários para o efeito neste ciclo zero, que se descrevem pormenorizadamente no subcapítulo 3.2.1. Todos os questionários que apliquei referiam-se àquilo que os alunos fizeram ou não nos três ciclos de intervenção deste PIA, que correspondem, cada um, à lecionação de uma UD. Ao responderem, os alunos foram avisados de que deviam refletir sobre o que fizeram durante essas aulas, especialmente no atinente ao seu uso da língua-meta.

Os questionários em questão (cf. Anexos 6 e 7) foram desenvolvidos de forma igual para as disciplinas de ILE e de ELE, para manter a homogeneidade no tratamento dos dados. Isto justifica-se pela necessidade de recolher os mesmos dados nas três turmas e, também, pela facilidade na análise e tratamento dos mesmos que pressupunha. Assim, todos os questionários que produzi para ambas contêm afirmações iguais.

A escala de resposta selecionada foi «1, 2, 3, 4 e 5», correspondendo cada um a «nunca», «poucas vezes», «algumas vezes», «quase sempre» e «sempre», respetivamente. Empreguei

esta escala, porque me interessava obter dados que atestassem a frequência ou não destes comportamentos dos alunos (Moreira, 2004, pp. 118-119). Assim, poderia obter um retrato, relativamente realista, da performance da turma, a este respeito. A partir dos resultados obtidos, poderia adaptar a minha atuação.

No fim do ciclo zero, analisando os questionários aplicados nas três turmas obtive as conclusões que aqui partilho e que se podem consultar nos gráficos 1, 2 e 3. Estes dados, bem como as minhas observações das aulas, constituem os dados a partir dos quais desenvolvi o meu plano de ação, como terei oportunidade de detalhar no subcapítulo 3.1.

No que respeita ao uso da língua-meta na aula (item 1), dos 21 alunos da turma de ILE do 7ºX, a maior frequência registada foi de 7 alunos, que indicaram que a usavam «algumas vezes», sendo que 4 indicaram que «nunca» a usaram. Já na turma do 9ºY de ELE, os resultados são distintos: 1 aluno referiu que «nunca» a usava; e a maioria (6 alunos) referiu que usava a língua-meta «poucas vezes». Na turma de ELE do 10ºZ, 6 num total de 8 alunos referiram que usavam a língua-meta «algumas vezes» e apenas 2 referiram «quase sempre», não se tendo registado respostas de «nunca», nem de «sempre», nem de «poucas vezes».

No item 2, quanto à frequência com que um aluno usa a L₂ para pedir a um colega que lhe explique algo, na turma do 7ºX, 7 em 21 alunos responderam que «nunca» o fizeram e apenas 2 que o fizeram «sempre». Já na turma do 9ºY, em 16 alunos, 1 respondeu que «nunca» o fez e a maioria (7 alunos) indicou que o fez «poucas vezes». Por sua vez, na turma do 10ºZ, num total de 8 alunos, 1 «nunca» o fez e a maioria (3 alunos) fizeram-no «poucas vezes».

No item 3, quanto à frequência com que um aluno constrói frases na língua-meta para explicar algo a outro colega, na turma do 7º X, 7 alunos «nunca» a usaram, sendo esta a maior frequência registada. Na turma do 9ºY, a resposta com maior frequência foi de 6 alunos, que usaram a L₂ «poucas vezes». Já na turma do 10ºZ, 1 aluno referiu que «nunca» a usou e 4 referiram que a usaram «algumas vezes», sendo esta a resposta com maior frequência.

Quando auscultados sobre a frequência com que colocam questões nas línguas-meta às suas professoras com a finalidade de esclarecerem as suas dúvidas (item 4), 8 alunos do 7º X revelaram que o fizeram «poucas vezes», sendo esta a resposta com maior frequência. Na turma do 9ºY, constatamos que 8 alunos o fizeram «algumas vezes». Por sua vez, na turma do 10ºX, a resposta com maior frequência foi a de «algumas vezes», com 4 ocorrências.

Quanto à frequência com que os discentes aplicaram estratégias de interação oral, observou-se no item 5 que, na turma de ILE de 21 alunos, 8 «nunca» as aplicaram, sendo esta a que registou mais ocorrências. Já na turma de ELE do 9ºY, registou-se que 4 alunos as

aplicaram «poucas vezes» e outros 4 aplicaram-nas «algumas vezes». Na turma de ELE do 10ºZ, observamos que a maior frequência de respostas foi de 6 alunos, que indicaram tê-las aplicado «algumas vezes».

Quando auscultados sobre a frequência com que estão atentos ao que um colega seu diz em aula, em resposta a uma pergunta da professora (item 6), na turma do 7ºX, 9 alunos afirmaram que estiveram «poucas vezes» atentos, tendo sido esta a resposta mais frequente. Na turma do 9ºY, 7 alunos registaram que estiveram «sempre» atentos, num total de 16. Na turma do 10ºZ, 7 em 8 alunos registaram que estiveram «sempre» atentos.

No item 7, sobre a frequência com que os alunos estão atentos ao que um colega diz em resposta a uma pergunta de outro colega, verificou-se que, na turma do 7ºX, 7 alunos em 21 estão «sempre» atentos. Já na turma do 9ºY, observou-se que 8 em 16 alunos estiveram atentos «algumas vezes» ao comentário dos colegas. Por seu turno, na turma do 10ºZ, 4 alunos em 8 referiram que estiveram «sempre» atentos às respostas dos colegas a perguntas de outros colegas.

No item 8, referente à frequência com que o aluno comenta uma ideia partilhada por outro colega sobre assuntos da aula, os resultados obtidos na turma do 7ºX indicam que 6 em 21 alunos «nunca» o fizeram e outros 6 alunos fizeram-no «quase sempre». Por sua vez, na turma do 9ºY os resultados indicam que 7 em 16 alunos fizeram-no «algumas vezes». Na turma do 10ºZ registou-se que 3 alunos «nunca» o fizeram num total de 8.

Se observarmos a frequência com que os alunos comentam uma resposta dada na sala de aula, por exemplo no contexto da correção de um exercício, nela mostrando a sua posição, ou revelando que deram uma resposta diferente (item 9), detetamos que, na turma de ILE do 7ºX, 6 alunos em 21 alunos revelaram que «nunca» o faziam. Na turma de ELE do 9ºY, 6 em 16 alunos comentavam «quase sempre». Na turma de ELE do 10ºZ, 4 alunos indicaram que o fizeram «quase sempre».

Gráfico 1: Resultados do questionário aplicado ao 7º X de ILE no ciclo zero

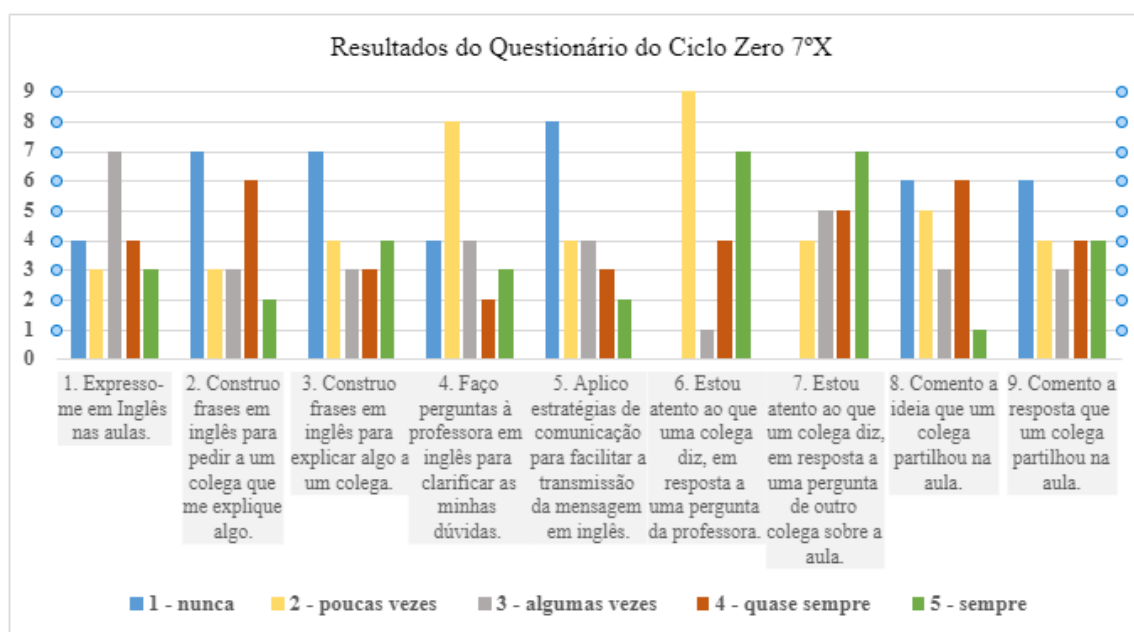


Gráfico 2: Resultados do questionário aplicado ao 9ºY de ELE no ciclo zero

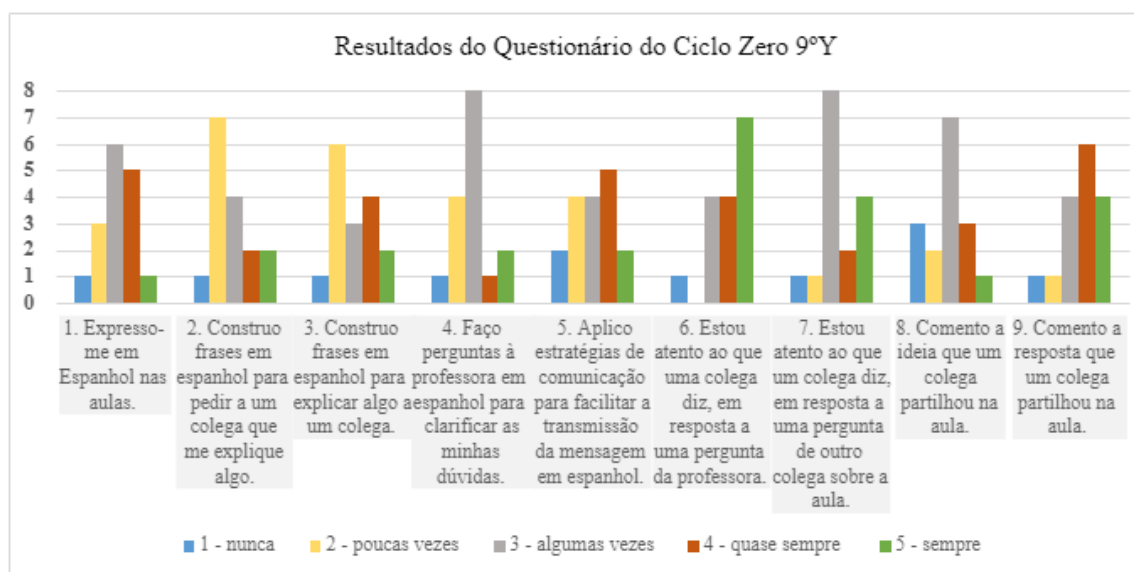
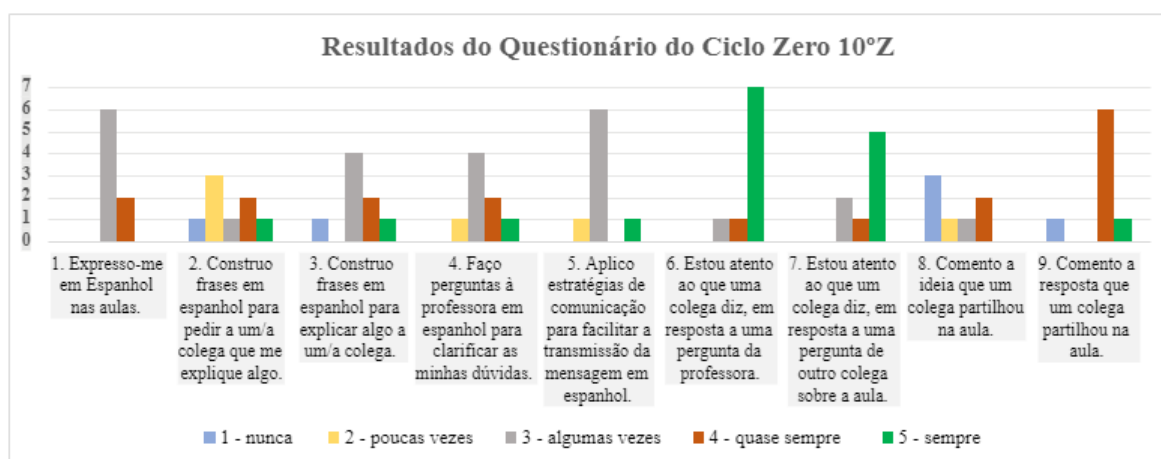


Gráfico 3: Resultados do questionário aplicado ao 10ºZ de ELE no ciclo zero



1.2.3. Registos de aula

Para além dos dados que obtive através das fichas de observação que mencionei e dos questionários que apliquei nas três turmas, nas primeiras aulas que dei no ciclo zero também pude registar algumas evidências. Entre elas, há que ressaltar a que se descreve em seguida, dado que foi, para mim, o acontecimento-chave para o desenho da presente investigação-ação.

Na aula de 12 de novembro de 2020, quando estava a ensinar a unidade didática «El instituto» à turma do 10ºZ de ELE, pude observar um exemplo daquilo que, mais tarde, descobri que podia ser potenciado junto dos alunos, nos ciclos seguintes. Eu e os alunos encontrávamo-nos a corrigir um exercício estrutural, no qual havia que selecionar uma expressão, de entre um conjunto delas, para que o diálogo fizesse sentido ao completar os espaços em branco. Deu-se que uma aluna dessa turma não sabia que expressão escolher. Como estávamos na fase da correção, propus que quem soubesse, ajudasse a colega. Foi então que um aluno sugeriu à aluna o seguinte: ler o diálogo: «*Toma la tiza para escribir*» e, de seguida, colocar esta pergunta a si própria: «*¿Escribir dónde?*», ao que a aluna respondeu: «*En la pizarra*» e comentou: «*Ah, ¡ya entiendo!*». Esta pequena intervenção do aluno constituiu um momento de interajuda entre colegas na língua-meta. Como professora, não intervim, por considerar que apenas me cabia permitir que os alunos falassem, monitorizando atentamente a situação. Por isso, no fim, acrescentei: «*¡Perfecto! Has ayudado a tu compañera sin darle la respuesta directamente*», com o intuito de não deixar aquele momento passar despercebido e de permitir que os restantes alunos compreendessem a importância do que acabavam de presenciar.

Este acontecimento mostrou-me que era possível seguir esta via de investigação. Realmente, foi apenas depois de refletir sobre o sucedido naquela aula que parti para a investigação deste tipo de interação e interajuda, e posterior implementação nos ciclos um e dois. Recorde-se, a este propósito, as palavras de John Dewey na sua obra *How we think*, referindo-se à importância da reflexão levada a cabo pelos professores: (teachers) «[...] look back on events, make judgments about them, and alter their teaching behaviors in light of craft, research, and ethical knowledge» (Dewey, 1933, p. 70).

1.3. Pergunta de investigação e objetivos

Após o período de observação e confrontando-me com os dados recolhidos no questionário zero implementado nas três turmas, detetei uma área problemática comum às três: a interação oral na língua-meta. Dadas as especificidades do problema detetado (o facto da oralidade ser efémera e dinâmica, difícil de registar de forma escrita), resolvi usar um gravador de áudio (do telemóvel), questionários e grelhas de observação, bem como outras fontes (conversas com as docentes orientadoras e confronto com os programas e outros documentos). A partir do processo de observação aludido, elaborei a questão de investigação (Bodgan & Biklen, 1994, p. 292): «Poderá a interação oral em plenário ser desenvolvida pelo uso específico da técnica da *cumulative talk* e das estratégias de comunicação?».

Estabelecida aquela, coube-me elencar os objetivos desta investigação-ação:

Objetivo primário:

- Trabalhar a interação oral usando a *cumulative talk* para que os alunos desenvolvam de forma mais eficaz esta destreza em plenário, aumentando a frequência de uso da língua-meta e construindo o discurso a partir das aportações dos outros.

Objetivos secundários:

- Dar a conhecer ou melhorar, consoante o caso, as estratégias de comunicação entre os alunos com o fim de tornar a interação oral mais eficaz e reduzir o número de vezes que os alunos recorrem à língua-materna;
- Dar a oportunidade aos discentes de interagirem na língua-meta para comentarem ideias e solucionarem problemas comunicativos, ajudando-se uns aos outros;
- Refletir sobre o papel do professor como mediador para alcançar estes objetivos.

É relevante mencionar que estes objetivos se relacionam com alguns parâmetros e finalidades presentes no *PNI*, no *PNE* e no *PNE do 10º ano*, bem como em outros documentos reguladores e de referência, tal como se pode apreciar no subcapítulo 2.4.

Tendo em mente esta pergunta de investigação e os objetivos estabelecidos, o capítulo seguinte abre com a análise dos conceitos-chave da mesma, a fim de delimitar e aprofundar a proposta aqui apresentada. Segue-se, assim, o capítulo da fundamentação teórica, a partir da qual me basei para responder à pergunta de investigação e para construir as atividades que iria apresentar aos alunos nas aulas por mim lecionadas (cf. capítulo IV).

Capítulo II: Fundamentação teórica

Determinada a carência mais significativa dos alunos, transversal às duas línguas lecionadas, e definida a pergunta de investigação, assumiu importância o impreterível passo da «revisão da literatura», pela sustentação teórica que iria aportar à minha investigação-ação.

Assim, com vista a responder à pergunta de investigação e à consecução dos objetivos deste PIA, neste capítulo defino conceitos nucleares como ‘interação oral’, ‘*cumulative talk*’, ‘estratégias de comunicação’, ‘competência estratégica’, para além de abordar outras noções como ‘comunicação’, ‘pensamento’, ‘produção e receção da mensagem’, ‘contexto partilhado’, ‘*supportive teacher talk*’, ‘retroalimentação’, ‘co-construção do discurso’, os quais permitirão melhor compreender o tema em estudo. Para explorar estes conceitos, recorri a um conjunto de autores, que me permitiram, posteriormente, alinhar o meu plano de ação.

É igualmente neste capítulo que estabeleço uma relação entre os documentos normativos e os documentos de referência para o ensino do Inglês e do Espanhol em Portugal e os conceitos-chave deste PIA, com vista a sustentar a técnica selecionada. Desta forma, podemos apreciar como a fundamentação teórica foi o ponto de partida para desenhar as atividades próprias para obter dados que respondessem à pergunta de investigação que é, recordo: «Poderá a interação oral em plenário ser desenvolvida pelo uso específico da técnica da *cumulative talk* e das estratégias de comunicação?».

Adicionalmente, saliento algumas considerações relativas ao ensino à distância, visto que algumas das aulas em que coloquei em prática o ciclo um e o ciclo dois foram dadas remotamente, como terei oportunidade de desenvolver no capítulo IV.

2.1. A interação oral

Durante as aulas que lecionei no ciclo zero, tive a oportunidade de verificar que era possível potenciar a interação oral dos alunos comigo e em resposta a outros alunos durante a resolução de um exercício, como aludido no subcapítulo 1.2.3. A interação oral também ocorria durante as correções de trabalhos de casa, comentários de imagens e de textos, durante o ciclo zero, tal como referi no subcapítulo 1.2.1. Não obstante, aquilo que se poderia criar, nesses contextos, é o que Phillip Chappell apelida de «[...] a more exploratory, information-seeking, and inquiry-based discourse» (2014, p. 3), desde que os mesmos fossem pensados para essa vertente.

A referência à «interação oral» alude a uma interação falada, de acordo com o *CEFR – Companion volume* (Conselho da Europa, 2020, p. 71). Esta versão reconhece esta atividade comunicativa em língua e explora-a com uma maior desenvoltura do que o documento homónimo de 2001. Assim, o referido documento indica que a interação oral é um tipo de interação que envolve «[...] two or more parties co-constructing discourse» (2020, p. 70). Tendo presente este conceito, desenvolverei as atividades que visam responder à pergunta de investigação.

O tipo de interação oral que é explorado neste PIA inclui-se numa das escalas que o referido documento preconiza: a da «*informal discussion (with friends)*», dado que os intervenientes, nas atividades desenhadas para o efeito (cf. capítulo IV) terão de ser capazes de seguir a discussão, isto é, necessitarão de pedir ao interlocutor para repetir e/ou clarificar um determinado ponto; os participantes terão de saber contribuir com as suas aportações para a sustentação do diálogo, porventura necessitando de ensaiar formas de interromper/pedir para participar, formular/reformular o que pretendem expressar, etc. (2020, p. 75). Na figura abaixo, podem observar-se os descritores previstos no documento supramencionado para os níveis A2 (7ºX e 10ºZ) e B1 (9ºY).

Figura 1: Descritores da interação oral

	Informal discussion (with friends)
B1	Can follow much of what is said around them on general topics, provided interlocutors avoid very idiomatic usage and articulate clearly. Can express their thoughts about abstract or cultural topics such as music or films. Can explain why something is a problem. Can give brief comments on the views of others. Can compare and contrast alternatives, discussing what to do, where to go, who or which to choose, etc.
A2	Can generally follow the main points in an informal discussion with friends provided they articulate clearly in standard language or a familiar variety. Can give or seek personal views and opinions in discussing topics of interest. Can make their opinions and reactions understood as regards solutions to problems or practical questions of where to go, what to do, or how to organise an event (e.g. an outing). Can express beliefs, opinions and agreement and disagreement politely.
A1	Can generally identify the topic of discussion around them when it is conducted slowly and clearly. Can exchange opinions and compare things and people using simple language. Can discuss what to do in the evening or at the weekend. Can make and respond to suggestions. Can agree and disagree with others.
	Can discuss everyday practical issues in a simple way when addressed clearly, slowly and directly. Can discuss what to do, where to go and make arrangements to meet. Can express opinions in a limited way.
A1	Can exchange likes and dislikes for sports, foods, etc., using a limited repertoire of expressions, when addressed clearly, slowly and directly.

Fonte: Conselho da Europa, 2020, p. 75.

Para se compreender o papel do interlocutor numa sequência de interação oral, pode pertinentemente recuperar-se a ideia veiculada pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (doravante *QECR*):

Nas atividades interativas, o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional [...] As estratégias de receção e de produção são constantemente utilizadas durante a interação (Conselho da Europa, 2001, p. 112).

De facto, o *Programa Nacional de Espanhol do 3º ciclo* (doravante *PNE*) veicula a noção de ‘prática’ comunicativa, como sendo de fundamental importância no «ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras», no sentido de valorizar a importância da citação anterior: «é através da prática que se manifesta a competência comunicativa, constituindo a atuação do aluno o principal núcleo de interesse [...]» (Ministério da Educação, 1997a, p. 5), pois que o fim é o de «[...] produzir mensagens nas mais diversas situações comunicativas».

Encontramos no documento *Aprendizagens Essenciais de 9º* uma abordagem semelhante: «A finalidade principal da disciplina de Espanhol é o uso da língua espanhola como instrumento de comunicação, com diferentes intenções e finalidades e nos mais variados contextos [...]» (Ministério da Educação, 2018, p. 2), aludindo a uma «[...] abordagem comunicativa, isto é, para usar a língua em contexto». Além disso, frisa que, «Em função das características do grupo, e após a devida análise de necessidades, o docente poderá optar por incidir mais no desenvolvimento de uma ou outra competência recetiva ou produtiva, ou enfatizar mais um ou outro domínio [...]» (2018, p. 2). Podemos assim compreender o facto de me ter detido em ambas, se recordarmos que as duas são mobilizadas na interação oral.

Por sua vez, no documento de referência *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), salienta-se que o cidadão que termina o seu percurso escolar deve ter a capacidade de comunicar, «trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede» (p. 25). Ora, esta alusão à comunicação em rede remete para as aulas à distância, uma área que explorarei no subcapítulo 2.5. Com efeito, no documento europeu *CEFR – Companion Volume* também se alude a este conceito, mais concretamente à ‘online interaction’. Assim, a orientação seguida é a de que a «online communication is always mediated through a machine, which implies that it is unlikely ever to be exactly the same as face-to-face interaction» (Conselho da Europa, 2020, p. 84).

O tipo de interação oral que ocorria nas aulas por mim observadas é tradicionalmente o IRF (*Initiation – Response – Follow-up/Feedback*), no sentido do que aponta Mercer (2004, p. 7), baseado nas conclusões do estudo de Sinclair e Coulthard e de acordo como os dados obtidos por meio das grelhas de observação constantes dos anexos. Contudo, este não proporciona tudo aquilo que uma conversação na língua-meta pode permitir, de forma relativamente livre, mas centrada num determinado assunto da aula ou no âmbito de uma determinada tarefa. De facto, tal como apontado no capítulo 1.2., que retrata o processo de observação que levei a cabo, pode concluir-se que a maioria das aportações orais dos discentes advém da resposta a perguntas direcionadas a um aluno em específico, que oscilam entre abertas ou fechadas (com maior frequência). No entanto, visando ampliar a interação oral dos alunos – na sua frequência e no conteúdo partilhado entre o aluno e os alunos ou entre o aluno e o professor – houve a necessidade de encontrar uma estratégia que fomentasse a interação oral nos moldes descritos.

Assim, de acordo com Heritage (1998): «We need to work on answering to open questions to create space for thinking and to make room for oral production and interaction in the target language focusing on meaning» (p. 3). Com efeito, essa necessidade de os alunos responderem a questões abertas e que visam, ao mesmo tempo a interação oral é, ainda, salientada no *PNI*, acerca do ensino de uma língua estrangeira, o qual «cria oportunidades para o desenvolvimento de competências de comunicação oral [...]» (Ministério da Educação, 1997b, p. 5).

Assim há que atender ao significado transmitido nas interações orais, num contexto concreto, de tal forma que o conceito de «sequência» do que é dito toma relevo. Ora, o próprio contexto de um diálogo é criado por essa sucessão dinâmica e organizada de interações (Heritage, 1998, p. 3), que se procurará obter por meio da *cumulative talk*.

É também neste sentido que aludo às palavras de Emília Pedro, quando expõe como «função primeira e primordial» da linguagem a produção de sentido, numa relação dialógica entre o locutor e o alocutário, num determinado contexto, que influi, igualmente, na construção desse sentido (1996, p. 450). É, pois, neste quadro teórico, que levarei a cabo as atividades de interação oral, tendo presente a ideia de sequência, de relação entre as intervenções, de diálogo entre os oradores e de construção de sentido.

O fenómeno da interação oral em sala de aula, como qualquer circunstância de interação oral, tem como premissas essenciais um orador, que emite a mensagem, e um interlocutor, que a recebe, interpreta e produz uma nova, tal como visto até aqui e no sentido do que está plasmado no *QECR*: «Muitas atividades comunicativas, como a conversação e a correspondência, são interativas, ou seja, os participantes são, alternadamente, produtores e

recetores» (Conselho da Europa, 2001, p. 89). Ora, daqui decorre que explorar a interação oral depende, também, da destreza de receção por parte do aluno que está a escutar, cabendo-nos a nós, professores, preparar os nossos alunos para a escuta, como alerta Peachey (2008). Portanto, devemos «develop our students' abilities to understand and process what they hear» (2008, par. 3).

Com vista a trabalhar a interpretação e descodificação da mensagem, no âmbito da interação oral, levaram-se em consideração estas ideias. Para o fazer, foi necessário incluir nos planos de aula momentos em que se ensinavam aos alunos alternativas para reagirem e ajudarem oralmente outros colegas e comentando o que diziam, por exemplo. De facto, estas estratégias «ensinam-se», como preconizam os documentos a que se fará referência no capítulo 2.2.

Para que se conceba a interação oral como uma forma de desenvolver a oralidade, reporto-me aos trabalhos de Merrill Swain (1985), concretamente à sua '*Output Hypothesis*'. De acordo com esta, a aquisição de uma língua estrangeira por parte do aprendiz é potenciada pela produção do mesmo na língua-meta (*output*) (1985). Por sua vez, Krashen (2009) entende que não é porque o discente produz um *output* que ele melhora a sua competência, mas, sim, porque quanto mais vezes o aluno produzir um *output*, maior a probabilidade de os interlocutores lhe responderem ou comentarem o que ouviram. Isto, por sua vez, na conceção de Krashen, melhora a competência oral do aluno. Quer siga a orientação de Swain, quer siga a de Krashen, é possível observar que a produção oral do aluno releva para o desenvolvimento da sua competência oral, seja de uma forma direta (na perspectiva de Swain) ou indireta (na visão de Krashen). Nesta ótica, o aluno beneficia em ser colocado num contexto em que os interlocutores se dirigem a ele na língua-meta. Krashen (2009) aponta ainda outra premissa para o desenvolvimento da competência oral dos alunos; a de que aqueles adquirem a língua pela exposição a um *input*. Este deve ser ligeiramente superior ao *input* que os discentes conseguem, sem esforço, compreender. De uma forma mais completa, na esteira do especialista norte-americano, os alunos devem ser expostos a um *input* do tipo '*i+1*', correspondendo o «+1» exatamente a um nível de *input* ligeiramente acima do seu. Assim, se o professor conseguir servir-se desse *input* nas atividades que leva à sala de aula, os alunos sairão beneficiados.

2.2. A técnica da «cumulative talk»

Na esteira de Chappell (2014), entende-se por «cumulative talk» a técnica segundo a qual «students and the teacher build on each other's ideas and jointly construct shared and developing understandings of those ideas, rather than closing off the possibilities for inquiry» (p. 7).

Com efeito, esta técnica foi a eleita para ser implementada em aula exatamente pelo seu potencial construtor de sentido, permitindo a outros alunos intervir, partindo das ideias em partilhadas pelos colegas e/ou pelo professor durante a atividade. Neste contexto, o docente tem como papel principal orquestrar as participações dos outros alunos. Quando estes não o fazem, o professor redireciona a conversa ou indica novos caminhos, com novas ideias, ou até pegando numa já partilhada por um aluno.

Esta técnica conflui para uma ideia de conversação na sala que decorre com o uso da interação oral construída em conjunto, num contexto e com referentes partilhados entre todos os que estão presentes: o interlocutor (que pode ser o professor ou o aluno) e o ouvinte (o professor e o/os aluno/alunos) (Mercer, 2004, p. 8). Assim, a linguagem é a ferramenta de eleição, que vai sendo moldada por essa construção, por via do questionamento, da reformulação, do comentário e da exploração do que foi dito, na mesma direção (os participantes estão de acordo e continuam a expressar-se sobre o mesmo tópico) ou em direções contrárias (os participantes não estão de acordo e os seus comentários são divergentes ou a interação segue para outro tópico). Cria-se uma interação oral partilhada em plenário.

Para conseguir levar avante este tipo de discurso, Chappell alude à necessidade de ter em conta a função das questões que o professor formula. Assim, o objetivo destas não é encerrar as linhas de comunicação, mas, antes, mantê-las abertas, de modo a que a comunicação flua (2014, p. 7).

Para se entender esta técnica, há que localizá-la numa panóplia mais ampla de discurso de sala de aula, a qual inclui outros tipos de discurso como a repetição, a recitação e elicitação, a discussão, o debate e o ‘*inquiry dialogue*’ (Chappell, 2014, pp. 3-4). Os três primeiros afastam-se do paradigma comunicativo, na medida em que não se caracterizam por uma mobilização e manipulação espontânea, por parte do aluno, da sua competência comunicativa na língua-meta. Assim, o autor engloba a *cumulative talk* dentro do ‘*inquiry dialogue*’ (p. 4).

De facto, a orientação teórica em que se baseiam os autores que abordam a *cumulative talk* é a *Conversation-driven pedagogy*, a qual assume que o ensino das línguas estrangeiras privilegia o discurso que ocorre em sala de aula como a fonte principal de aprendizagem das

mesmas (Chappell, 2014, p. 1). Contudo, há que discernir como deve ser esse discurso. Surge, assim, a noção de que a interação oral em sala de aula deve pautar-se por ser uma «conversational interaction among teacher and learners where communication is authentic and learner-driven rather than pedagogically contrived and controlled by the teacher» (Ushioda, 2011, p. 205). É neste sentido que procurarei desenhar as atividades que colocarei em prática nos ciclos um e dois de intervenção deste PIA.

Alguns autores entendem que a *cumulative talk*, pelas suas características, impede o aluno de ser criativo; outros defendem que não permite a coexistência de opiniões contrárias, já que os intervenientes constroem a conversa de forma acrítica (Mercer, 2004, p. 9). Contudo, usarei a conceção de *cumulative talk* defendida por Chappell (2014, p. 4), dado que a sua explanação do termo vai de encontro a uma possível solução para o problema detetado das três turmas em que lecionei. Nas palavras do autor, o objetivo é a: «[...] creation of joint discourse, where students are weaving together each other's contributions, relating one to the other, developing ideas in a cumulative fashion [...]» (p. 6), algo que faltava aos alunos, como se teve a oportunidade de apontar no processo de observação. É notável que a própria aula constitua em si uma oportunidade para o diálogo entre os alunos e entre estes e a professora na língua-meta (Harmer, 2001, p. 75). É igualmente nesse contexto que podemos, enquanto professores, direcionar um aluno para ajudar outro, fazendo-os ver que podemos dar pistas aos colegas para que eles cheguem à resposta correta ou cheguem a uma determinada conclusão (Spratt, Pulverness & Williams, 2005, p. 35).

Sabendo que, em algumas turmas observadas e tal como indicado em 1.2.1., há uma tendência à participação de uns alunos em detrimento dos restantes, pode a professora servir-se desse aluno como um recurso, para que este ajude outros a comunicar na língua-meta. Uma forma de o conseguir é fazer com que outro aluno construa a sua participação com base no que ouviu do seu colega (Harmer, 2001, p. 115), sendo-lhe dada a liberdade de concordar, discordar, acrescentar algo, partilhar o que sabe sobre o assunto, etc. Estaríamos, então, perante o uso da técnica da *cumulative talk* por parte do mesmo.

Nos termos do que ensina Neil Mercer, a interação oral não prescinde da construção conjunta de conhecimento (2004, p. 3), um conceito importante para se compreender a *cumulative talk*. A partir do conhecimento erigido pelo psicólogo russo Lev Vygotsky (1996), compreendeu-se que a comunicação, o pensamento e a aprendizagem são processos moldados pela cultura em que decorrem, de tal forma que o conhecimento é partilhado pelos intervenientes na mesma, e as asserções são por elas construídas de forma agregada (Mercer,

2004, p. 2). Conflui igualmente neste sentido a definição de ‘interação oral’ veiculada pelo *CEFR – Companion Volume* (Conselho da Europa, 2020): (oral) «interaction [...] involves two or more parties co-constructing discourse» (p. 70).

Para se compreender o papel da interajuda oral em sala de aula, há que recuar ao conceito de «zona de desenvolvimento proximal», da autoria de Lev Vygotsky (1996), segundo o qual os alunos apresentam-se num estágio de desenvolvimento cognitivo que pode ser excedido por meio da interação com outros (p. 58). Esta interação (oral) pode advir tanto do professor como dos outros alunos presentes na aula e que participam na conversa.

Estes três parágrafos apontam para a ideia de que a interação que decorre entre o professor e os alunos na L₂, atores que têm necessariamente diferentes tipos de conhecimento e capacidades, estimula a aprendizagem e a aquisição da língua-meta. Neste contexto é a própria língua a mediadora dessa aprendizagem (Turuk, 2008, p. 251).

O último objetivo que elenquei (cf. subcapítulo 1.2.1.) tem que ver com a mediação que o professor pode e deve estabelecer durante as atividades de *cumulative talk* (Conselho da Europa, 2020, p. 108). Podemos entender essa mediação, no âmbito do que se encontra referido no *CEFR – Companion Volume*, como «collaboration to construct meaning» e como «facilitating collaborative interaction with peers» (Conselho da Europa, 2020, p. 87). Na primeira aceção, o professor ajuda a desenvolver ideias; na segunda, ele estabelece condições para que o trabalho (de interação oral) se possa concretizar. Numa leitura mais atenta do que transmite o referido documento, na mediação do professor por via de «*collaborating to construct meaning*», aquele tem como papel principal estimular e desenvolver ideias como mais um membro do grupo. Para operacionalizar esta função, o docente deve criar atividades que incluam todos os alunos, devendo todos conhecer os objetivos e a forma de obter o resultado (no caso deste PIA, o professor deve explicar aos discentes como colocar em prática a interação oral e trabalhar com eles os meios para alcançarem esses objetivos: as estratégias de comunicação). Além disso, o docente pode pedir aos estudantes que expliquem as suas ideias, aquilo em que estão a pensar, ou até resumir aquilo que os estudantes partilharam (2020, p. 110).

Na qualidade de facilitador da «*collaborative interaction with peers*», o docente faz intervenções conscientes, na medida em que estas têm variadas funções: guiar o discurso numa ou noutra direção, equilibrar o número de intervenções dos estudantes e/ou ajudar os discentes a ultrapassarem problemas de comunicação na língua-meta (2020, p. 110). Isto pode ser

operacionalizado pela indicação de conceitos-chave, pela colocação de perguntas e pela partilha de informação no sentido de fazer a discussão seguir em frente.

Há que frisar que o estudo de Chappell (2014) se harmoniza perfeitamente com estas pautas, tal como se pode observar ao consultar as transcrições de excertos de *cumulative talk* do mesmo estudo (pp. 7-10), como ilustrado na figura 2.

Figura 2: Excerto de uma atividade de interação oral envolvendo a *cumulative talk*

10		Do you think that's really important for the future?
11	A:	Very important.
12	O and B:	(Nodding heads) Yes.
13	T:	Yes? I wonder why solar energy is so important.
14	B:	Because oil is very expensive?
15	A:	That's true. That's true.
16	B:	Maybe because the [inaudible] is very expensive and the government will promote people to use solar energy.
17	J:	But isn't solar energy is high investment?
18	T:	Yeah. Really, any kind of energy is going to be high investment first of all.
19	A:	But actually people invent solar energy they they know about solar energy for a long long time but still not popular ... why?

Fonte: Chappell, 2014, p. 8.

Assim, procurei servir-me deste tipo de diálogo ao levar às aulas as atividades criadas para responder à pergunta de investigação.

Um olhar atento sobre este tipo de diálogo atribui relevância às reações da professora às aportações orais dos alunos, na medida em que podem acarretar a extinção ou a continuação das intervenções dos mesmos (Richards, 2008, p. 29), um fator cuja importância é inegável para a problematização teórica deste tema. Neste linha, aludo a uma '*supportive teacher talk*', nos

termos em que a define Cullen (2002): «[...] support for learning consists primarily in the teacher providing a rich source of message-oriented target language input as s/he reformulates and elaborates on the students' contributions, and derives further Initiating moves from them» (p. 122). Torna-se, então, fundamental que o professor saiba que tipo de retroalimentação providenciar em cada momento ou que escolha não o fazer, com a intenção de retardar a apreciação daquilo que ouviu, para não impedir o aluno de se expressar. Em contrapartida, se o professor nunca fizer reparos quanto à forma, e apenas se centrar no conteúdo do que ouviu, corre o risco, avisa o autor, de não permitir que o discente detete e emende os seus erros (p. 122). Daqui resulta o seguinte, de suma importância para qualquer docente de línguas estrangeiras:

Making on-the-spot judgments about what kind of follow-up is most appropriate when responding to individual students' contributions, and providing a balance between the competing needs for formal feedback and content-based follow-up, are skills language teachers need to deploy constantly in almost every lesson [...] (Cullen, 2002, p. 122).

Isto significa que o professor deve atender à pertinência da retroalimentação que disponibiliza, em última análise.

Funcionam, também, como retroalimentação, comentários ao que foi dito, como *That's interesting!*, *Yeah!*, *Really?*, *Exactly!*, *Good point!* (Richards, 2008, p. 29) e *Ya*, *Eso es*, *Vale*, *Efectivamente*, *¿De verdad?*, *¡Qué interesante!*. Ainda assim, como o cerne desta investigação é a promoção da competência comunicativa na aula, considero que este tipo de *feedback* pode ir mais além. Devemos, então, ter em conta o conteúdo do que foi dito, a sua criatividade, a sua espontaneidade, em suma, o contributo que o aluno fez para a aula. De uma forma mais concreta, o docente pode mostrar ao aluno que fez bem em falar, assinalando a sua pertinência, principalmente se o fez na língua-meta; ou, por exemplo, ao relacionar o que o aluno disse com o que outro aluno partilhara. É a isto a que se refere Harmer com '*content feedback*' (Harmer, 2001, pp. 111, 114) e é também nestes termos que procurei delinear os meus comentários e pautar as atividades elaboradas para responder à pergunta de investigação. Podem encontrar-se exemplos concretos das interações orais e de comentários nas tabelas 1 a 6, presentes no capítulo IV.

Com a finalidade de potenciar a exploração daquilo que os alunos vão dizendo numa determinada atividade, subordinada a um determinado tema, dar-se-á primazia ao conteúdo, isto é, às ideias dos alunos *per se* e à sua pertinência, criatividade e espontaneidade. O objetivo não é, pois, obter uma resposta única e fixa (Ministério da Educação, 1997a, p. 65), mas, sim,

proporcionar aos discentes a oportunidade de conversarem na língua-meta, num diálogo mediado pelo professor e, ao mesmo tempo, aberto à participação dos outros alunos. Não obstante, a produção oral dos estudantes deve ser inteligível na língua-meta, privilegiando-se momentos de reformulação por parte dos mesmos, para que seja possível continuar a haver comunicação.

Segundo Merrill Swain (1985), a aquisição de uma língua ocorre quando o aprendiz tenta transmitir uma mensagem, mas falha e é obrigado transmiti-la de novo. À luz desta sua perspectiva, na citação seguinte evidencia-se o potencial didático da comunicação na língua-meta, quando os discentes se confrontam com dificuldades em se expressarem, mas contam com a interajuda de outros, capazes de aplicar expressões previamente estudadas na língua-meta, nas palavras de Jeremy Harmer (2001), baseado nas ideias de Tony Lynch:

[...] students have a lot to gain from coming up against communication problems. Provided that they have some of the words and phrases necessary to help them negotiate a way out of their communicative impasses, they will learn a lot from doing so (p. 143).

De certa forma, esta ilação aponta para a necessidade de os alunos disporem previamente de um conjunto de expressões e estratégias que possam usar, uma premissa que harmonizarei com as ideias de Martín (2008, p. 11), como poderemos constatar no subcapítulo 2.3 «A competência estratégica».

O último aspeto que convém frisar acerca da técnica que dá o nome a este subcapítulo é que pode ser entendida como um meio para alcançar as competências do século XXI, tais como a comunicação, a colaboração, o pensamento crítico e a criatividade (National Education Association, 2012, p. 2). Com efeito, a *cumulative talk* permite aos alunos enveredarem por uma partilha de ideias, se assim o entenderem, sobre um determinado assunto. A forma como se pode potenciar estas competências relaciona-se com a preparação das atividades em si, isto é, se a atividade pressupuser que os alunos interpretem, por exemplo, a atuação de uma personagem, estarão a servir-se da sua criatividade para o fazerem; se a atividade incluir perguntas sobre o que os alunos consideram da atuação dessa personagem, estaríamos a potenciar o seu pensamento crítico. Uma vez que esta técnica permite ao aluno escutar os colegas e expressar-se no sentido do que ouviu ou no sentido oposto das ideias partilhadas, podemos entender como se põem em prática essas competências.

Como estudante de línguas estrangeiras durante a minha licenciatura, pude constatar que os alunos ganhavam muito ao participarem em atividades de interação oral, na condição de

usarem a língua-meta inclusivamente para expressar que não sabiam o que era para fazer, que não sabiam dizer uma determinada palavra, etc. Na minha ótica, como éramos impelidos a desenvolver ao máximo a nossa competência comunicativa naquele contexto, fomos adquirindo (também pela prática), num longo processo de aprendizagem, vocabulário, estruturas fixas, estruturas gramaticais, etc. para comunicar e superar entraves na comunicação, no meu caso, em Inglês e em Espanhol. Esta foi uma experiência que, de certa forma, exportei para este PIA. Os autores a que aludo nos parágrafos anteriores permitem-me justificar esta conceção de desenvolvimento da L₂, bem como a seleção desta técnica com vista a responder à pergunta de investigação.

Tendo em conta o exposto, no subcapítulo seguinte alude-se à competência estratégica, com o objetivo de apresentar algumas estratégias de comunicação e a forma como estas se enquadram neste PIA. Para além disso, colocar-se-á em evidência a articulação estabelecida entre a *cumulative talk* e as estratégias de comunicação.

2.3. A competência estratégica

Um dos pontos mais interessantes sobre ensinar uma língua estrangeira é poder-se ensinar a comunicar através da própria comunicação. As conceções próprias do docente sobre o ensino partem, também, daquelas que o mesmo foi adquirindo, de tal forma que aquilo que faz nas suas aulas não é independente das suas crenças e teorias de ensinar e de aprendizagem:

[...] it is necessary to examine the beliefs and thinking processes which underlie teachers' classroom actions. [...] It is based on the assumptions that what teachers do is a reflection of what they know and believe [...] and that guides the teacher's classroom actions (Richards & Lockhart, 1996, p. 29).

Constatando eu este facto, procurei que as minhas aulas estivessem marcadas por uma procura de estabelecer um diálogo na L₂ com os estudantes, fomentando o *input* linguístico a que estavam expostos e criando oportunidade para que se expressassem nas línguas-meta.

Neste sentido, alude-se à noção de «comunicação» em língua estrangeira como uma competência, a qual abarca uma panóplia de outras subcompetências (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983). Por estas razões, Canale e outros investigadores consideram que o enfoque comunicativo prepara os discentes para aplicarem a L₂ em situações autênticas, tendo por base a criação de oportunidades que as potenciem (1983, p. 72). Além disso, os autores mencionados

defendem que a competência comunicativa se desdobra em outras quatro competências, sendo que uma delas é, exatamente, a competência estratégica. Para a explicar, o autor recorre a duas vertentes de uso: utilizamos a “competência estratégica” para «(a) compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real [...] y (b) favorecer la efectividad de la comunicación (por ejemplo, hablar de forma lenta [...])» (p. 69). Por sua vez, note-se que estas duas vertentes se plasmam naquilo que se entende por «estratégias de comunicação». Conclui-se, assim, que a competência comunicativa não prescinde das estratégias de comunicação.

No âmbito da competência estratégica, tal e como a define Canale (pp. 69-70), «los aprendientes deben ser estimulados para usar esas estrategias (en lugar de permanecer callados si no pueden producir formas gramaticalmente correctas [...])». Nesse mesmo sentido, Terrel, como citado pelo autor anterior (p. 70), revela que as estratégias comunicativas são cruciais nos primeiros anos de aprendizagem de uma língua-estrangeira. Por essa razão, pareceu-me adequado implementá-la mesmo na turma do 7º ano (nível A2) (Cravo et al., 2013, p. 8) e na turma do 10º de iniciação (nível A1 e A2.1) (Férnandez, 2001, p. 5), para além do 9º (nível B1).

Sublinhe-se que, para a turma de 7º ano, este ano representa, na disciplina de ILE, aquele em que os alunos dão os primeiros passos na interação oral na língua-meta. Portanto, assume ainda maior relevo o ensino de estratégias de comunicação e de compensação, como a paráfrase, a simplificação, o pedir que se repita algo ou se fale mais devagar, entre outras (Conselho da Europa, 2001; Mercer, 2004; Conselho da Europa, 2020). Estas encontram-se sumariadas no documento normativo da disciplina, como se pode constatar no subcapítulo 2.4. Especialmente neste ano, o professor precisará de ser um mediador e um recurso, providenciando estruturas fixas que se podem usar na conversação, de que carecem os discentes. Wai Tsang e Matilda Wong advertem para a ideia de que isto se pode e deve ensinar. Vão mais longe na ilustração do seu ponto de vista, ao referirem que é possível que o aluno construa uma ideia baseada na de outro aluno, que acabou de falar (2002, p. 212).

O documento de referência *CEFR – Companion Volume* é bastante elaborado e concreto no que concerne às estratégias de comunicação. Assim, nele podemos encontrar estratégias de produção oral, dentro das quais se englobam as estratégias de compensação, as de planeamento e as de monitorização e de reparação (2020, pp. 68-70). Enquadrada dentro da estratégia da compensação, selecionei a da paráfrase (p. 69). Quanto às estratégias de planeamento, não selecionei nenhuma, visto que pretendia que a prática de algumas expressões fixas (p. 69) fosse feita durante as pré-atividades (anteriores às atividades especificamente desenvolvidas para este

fim) ou em aulas anteriores à aula da implementação das atividades concretas. Dentro das estratégias de monitorização e reparação, selecionei a de pedir confirmação ao interlocutor (p. 70).

Dentro das estratégias de interação, o documento citado refere-se a *turn-taking* (aqui entendida como ‘obtenção do turno de fala’), *co-operating* e *asking for clarification*» (p. 89). Dentro da cooperação, enquadra-se a colaboração (e a interajuda na L₂), no sentido dos objetivos deste PIA, ou seja, no sentido da interação oral. Assim, no atinente à cooperação, selecionei a confirmação de compreensão (especialmente em níveis mais baixos) e a capacidade de relacionar a aportação de cada um com a de um colega que interveio anteriormente (p. 88).

No que concerne à obtenção do turno de fala, selecionei do documento supramencionado a iniciação, a continuação e o término de uma conversa e a intervenção numa conversa ou discussão pré-existente, recorrendo frequentemente a expressões fixas, por parte do falante (p. 88).

No que ao pedido de esclarecimento diz respeito, o documento em questão aduz, para níveis de L₂ mais baixos, a indicação de que se está a compreender ou de que não se está a compreender o que se escuta; pedir para repetir o que foi dito; entre outras.

Nas figuras abaixo, podem observar-se algumas das estratégias que selecionei do *CEFR – Companion Volume* para ensinar aos alunos, bem como o respetivo descritor, em função do nível de língua-meta.

Figura 3: Descritores do CEFR - Companion Volume

	Planning
C2	No descriptors available; see C1
C1	Can, when preparing a more formal text, consciously adopt the conventions linked to the particular type of text concerned (e.g. structure, level of formality).
B2	Can, in preparing for a potentially complicated or awkward situation, plan what to say in the event of different reactions, reflecting on what expression would be appropriate. Can plan what is to be said and the means to say it, considering the effect on the recipient(s).
B1	Can rehearse and try out new combinations and expressions, inviting feedback. Can work out how to communicate the main point(s) they want to get across, exploiting any resources available and limiting the message to what they can recall or find the means to express.
A2	Can recall and rehearse an appropriate set of phrases from their repertoire.
A1	No descriptors available
Pre-A1	No descriptors available

	Compensating
C2	Can substitute an equivalent term for a word/sign they can't recall, so smoothly that it is scarcely noticeable.
C1	Can exploit their range of vocabulary options creatively so as to readily and effectively use circumlocution in almost all situations.
B2	Can use circumlocution and paraphrase to cover gaps in vocabulary and structure. Can address most communication problems by using circumlocution, or by avoiding difficult expressions.
B1	Can define the features of something concrete for which they can't remember the word/sign. Can convey meaning by qualifying a word/sign meaning something similar (e.g. a truck for people = bus). Can use a simple word/sign meaning something similar to the concept they want to convey and invite "correction". Can "foreignise" word/signs in their first language and ask for confirmation.
A2	Can use an inadequate word/sign from their repertoire and use gestures to clarify what they mean. Can identify what they mean by pointing to it (e.g. "I'd like this, please").
A1	Can use gestures to support simple words/signs in expressing a need.
Pre-A1	Can point to something and ask what it is.

	Monitoring and repair
C2	Can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.
C1	Can backtrack when they encounter a difficulty and reformulate what they want to say without fully interrupting the flow of language. Can self-correct with a high degree of effectiveness.
B2	Can often retrospectively self-correct their occasional "slips" or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure. Can correct slips and errors that they become conscious of, or that have led to misunderstandings. Can make a note of their recurring mistakes and consciously monitor for them.
B1	Can correct mix-ups with the marking of time or expressions that lead to misunderstandings, provided the interlocutor indicates there is a problem. Can ask for confirmation that a form used is correct. Can start again using a different tactic when communication breaks down.
A2	<i>No descriptors available</i>
A1	<i>No descriptors available</i>
Pre-A1	<i>No descriptors available</i>

	Turntaking
C2	<i>No descriptors available; see C1</i>
C1	Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface their remarks appropriately in order to get the floor, or to gain time and keep the floor while thinking.
B2	Can intervene appropriately in discussion, exploiting appropriate language to do so. Can initiate, maintain and end discourse appropriately with effective turntaking. Can initiate discourse, take their turn when appropriate and end conversation when they need to, though they may not always do this elegantly. Can use stock phrases (e.g. "That's a difficult question to answer") to gain time and keep the turn while formulating what they want to express.
B1	Can intervene in a discussion on a familiar topic, using a suitable phrase to get the floor. Can initiate, maintain and close simple, face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest.
A2	Can use simple techniques to start, maintain or end a short conversation. Can initiate, maintain and close simple, face-to-face conversation. Can ask for attention.

	Co-operating
B2	Can help the discussion along on familiar ground, confirming comprehension, inviting others in, etc. Can summarise the point reached at a particular stage in a discussion and propose the next steps.
B1	Can exploit a basic repertoire of language and strategies to help keep a conversation or discussion going. Can summarise the point reached in a discussion and so help focus the argument. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding and help keep the development of ideas on course. Can invite others into the discussion.
A2	Can indicate when they are following.
A1	<i>No descriptors available</i>

	Asking for clarification
B1	Can ask for further details and clarifications from other group members in order to move a discussion forward. Can ask someone to clarify or elaborate what they have just said.
A2	Can ask very simply for repetition when they do not understand. Can ask for clarification about key words/signs or phrases not understood, using stock phrases. Can indicate that they did not follow. Can signal non-understanding and ask for a word/sign to be spelt out.
A1	Can indicate with simple words/signs, intonation and gestures that they do not understand. Can express in a simple way that they do not understand.

Fonte: *Conselho da Europa, 2020, pp. 69-70, 88-89).*

Na linha do que preconiza Martín (2008, p. 11), quando alude à preparação das atividades que estimulem a aprendizagem das estratégias de comunicação, houve que selecionar

as estratégias que melhor se adequavam aos objetivos deste PIA, à resposta à pergunta de investigação e às características das turmas com que iria trabalhar. Assim se justifica o facto de ter ensinado apenas algumas das estratégias que constam do *CEFR – Companion Volume*, as quais apresentei nos parágrafos anteriores.

De forma semelhante, no âmbito do que expõe Richards, a interação oral abarca um conjunto de subcompetências, tais como iniciar e terminar uma conversa, interromper o discurso de quem está a falar, participar (entrar) numa conversa, reagir ao que foi dito, usar expressões idiomáticas (fixas) (2008, p. 23). Com efeito, estas são algumas das que procurei desenvolver com os alunos. É isto que preconiza Pinilla, ao frisar que: «Destacan entre estas estrategias de interacción las de [...] control de los turnos de palabra, las de colaboración y cooperación y las de petición de ayuda [...]» (2007, p. 92). Se, por um lado Richards se refere a «subcompetências», por outro, Pinilla alude a «estratégias». Ainda que os autores usem nomenclaturas distintas, e, portanto, diferentes conceitos, estes estão interligados – se queremos que os alunos adquiram estas «subcompetências», os professores devem permitir que eles percorram um determinado caminho. Assim, nesse processo os alunos põem em prática as estratégias, o que os leva a adquirirem as subcompetências.

Com vista a esclarecer estas nomenclaturas, o *QECR* oferece uma noção de «estratégias» que é compatível com a interação oral e com as atividades comunicativas: «As estratégias são consideradas como uma charneira entre os recursos do aprendente (competências) e o que ele é capaz de fazer com eles (atividades comunicativas)» (Conselho da Europa, 2001, p. 51).

De um modo concreto e articulando a *cumulative talk* com as estratégias de comunicação, a interação oral pode resultar ainda mais fluida na medida em que os alunos empregam algumas dessas estratégias na língua-meta, como o turno de fala, o pedir para o interlocutor repetir ou falar mais devagar, o pedir confirmação ao interlocutor (“¿Se dice así?” / “Is that how we say it?”), etc. Além disso, é uma forma de os alunos construírem autoconfiança ao expressarem-se na L₂ com estes pequenos ‘dispositivos’. De facto, é isso que observamos nos exemplos constantes do artigo de Chappell (2014, p. 8), bem como no *QECR* (2001, p. 99), onde podemos ler:

Ao usar estratégias [...], o utilizador da língua adota uma abordagem positiva com os recursos que possui: aproximação ou generalização com uma linguagem mais simples, parafraseando ou descrevendo aspetos do que quer dizer, [...] utilizando uma linguagem pré-fabricada altamente acessível com a qual se sente seguro [...] para criar um caminho sólido através daquilo que, para ele, é uma situação nova ou um conceito que quer

expressar (construir sobre o conhecimento anterior), ou apenas para fazer uma tentativa com aquilo que sabe mais ou menos e que pensa que poderá resultar.

Concluimos, pois, que o uso das estratégias de comunicação está ao serviço da interação oral, neste caso específico, da *cumulative talk*.

E, ainda que não sejam um fim em si mesmas, as estratégias «[...] pueden ayudar a agilizar, mejorar y ampliar el resto de las competencias del alumno con vistas al desarrollo de su independencia» (Martín, 2008, p. 1).

No atinente ao ensino das estratégias de comunicação, a leitura do artigo de Martín revelou-se uma ferramenta bastante prática. Assim, decidi seguir as orientações preconizadas pela autora, aplicando os passos que melhor se adaptavam ao meu contexto de ensino. Primeiramente, selecionei uma taxonomia de estratégias adequadas aos objetivos deste PIA, às necessidades dos discentes e ao meu contexto. Em segundo lugar, identifiquei a técnica de interação oral que iria usar. Em terceiro lugar, tornei claro aos alunos qual seria o seu papel e como deviam atuar, com recurso a pré-atividades (anteriores às atividades que desenhei para responder à pergunta de investigação). Por último, apresentei atividades que elicitassem e fomentassem o uso das estratégias de comunicação (Martín, 2008, p. 9), como se pode verificar no capítulo IV. Alguns exemplos destas atividades são as atividades E e F, aplicada numa aula de ILE e numa aula de ELE, respetivamente (cf. subcapítulos 4.2.1.3 e 4.2.2.3.).

Em jeito de conclusão deste subcapítulo, e pretendendo resumir a relação que estabeleci entre a *cumulative talk* e as estratégias de comunicação neste PIA, há que clarificar que se trata de uma relação de subordinação: as estratégias de comunicação foram usadas para permitir que os alunos continuassem a servir-se da língua-meta, manipulando-a de acordo com as necessidades do momento em que comunicavam.

Tendo-se apresentado detalhadamente as estratégias de comunicação que se procurarão implementar com recurso às atividades deste PIA, urge enquadrá-las, bem como à técnica da *cumulative talk*, nos documentos normativos e noutros de referência para o ensino em Portugal, com vista a aportar uma base sólida sobre a qual assenta esta a minha opção. É neste sentido que surge agora o subcapítulo 2.4.

2.4. Enquadramento da técnica e das estratégias de comunicação no âmbito dos documentos normativos e de referência para o ensino do Espanhol e do Inglês em Portugal

Se, por um lado, os especialistas apontam a interação oral como uma das mais difíceis atividades de trabalhar nas aulas de línguas estrangeiras (Richards & Renandaya, 2002, p. 201), por outro, ela é inerente às competências comunicativa e estratégica. Encontra-se, por sua vez, prevista, até determinado ponto, no documento normativo para o ensino de Espanhol em Portugal – o *PNE*, nos pontos 5 e 6 («controlar a comunicação»; «organizar o discurso», respetivamente) (Ministério da Educação, 1997a, p. 22). Em concreto, observem-se aqueles que constam do referido documento e que melhor se relacionam com este PIA: «6.1. Dirigir-se a alguém»; «6.2. Iniciar o discurso»; «6.3. Relacionar elementos e partes do discurso»; «6.5. Introduzir [...] uma opinião»; «6.10. Responder à intervenção de alguém mediante réplica» e «6.11. Continuar a intervenção de alguém mediante exemplos, argumentos e reformulações» (Ministério da Educação, 1997a, pp. 22-23).

O *PNE do 10º ano* também prevê que o estudante seja capaz de «na linguagem oral», reagir adequadamente, «dando informação, perguntando pelo que não se conhece ou não se compreende, respondendo, de acordo com a situação». O referido documento alude ainda à necessidade de «algumas clarificações» ou «repetições» por parte do discente (Fernández, 2001, p. 27). Pertinentemente, o mesmo alude no campo do «Controlo do discurso» a outras estratégias de comunicação, tais como: «Manifestar lacunas de compreensão», «Verificar se os interlocutores compreenderam» e «Pedir para repetir ou solicitar o significado de uma palavra» (p. 39). Estas referências relacionam-se com o tema deste PIA, uma vez que são exemplos de estratégias de comunicação.

Por sua vez, como a interação oral não prescinde da compreensão oral, o mesmo documento prevê que o discente seja capaz de «Seguir um discurso em interação, sempre que possa controlar as lacunas de informação, solicitando esclarecimentos ou a repetição de excertos da conversa» (2001, p. 36). Este constitui mais um exemplo da implementação de uma estratégia de comunicação durante uma atividade de interação oral. Ainda sobre este assunto, o *PNE de 10º ano* refere-se a outras estratégias nos seguintes termos: «Utilizar e identificar estratégias pessoais de facilitação e compensação para ultrapassar dificuldades de expressão oral»; «Chamar a atenção, para conseguir a sua vez de falar»; «Utilizar formas de cortesia habituais para chamar a atenção e cumprimentar» (2001, p. 39).

Como objetivos do referido documento indicam-se, entre outros: «Fomentar estratégias pessoais de comunicação e de aprendizagem, estratégias de superação de dificuldades e de resolução de problemas» (p. 8).

Por seu turno, o documento *Aprendizagens Essenciais de Espanhol do 10º* refere-se à necessidade de «Valorizar o uso do espanhol como instrumento de comunicação dentro da aula, nomeadamente para solicitar esclarecimentos e ajuda e colaborar com os colegas na realização de tarefas e na resolução de problemas» (Ministério da Educação, 2018, p. 11). Dado que não há uma referência literal às estratégias de comunicação nem à construção de discurso entre todos, foquei-me na resolução de problemas de comunicação, no âmbito dos quais podemos aplicar a *cumulative talk*, em estreita articulação com a citação anterior.

No âmbito do *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, encontramos referência aos ‘*Procedimientos de Aprendizaje*’. Neste, é relevante apontar, no que concerne à atitude colaborativa entre os alunos durante a interação oral, que constitui uma das vertentes da técnica da *cumulative talk*, o seguinte: «*Petición de ayuda o verificación al profesor, compañeros, hablantes competentes, etc.*», dentro do apartado «13. *Procedimientos de aprendizaje*», «1.2.6. *Compensación*».

Já o *PNI* refere como uma das finalidades do ensino do Inglês: «Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreaajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania» (Ministério da Educação, 1997b, p. 7). Neste documento normativo, encontramos também as seguintes informações, direcionadas para o 7º ano de escolaridade, que vão ao encontro da área de investigação deste PIA, focado no aluno: «pede esclarecimento e/ou confirmação sobre o conteúdo do discurso», «expressa opinião sobre o conteúdo do discurso» (p. 33). No mesmo encontramos, também: «Verbaliza perceções, experiências e sentidos pessoais e reage a perceções, experiências e sentidos de outro(s) [...] pedir/dar informação, opinião, sugestão; concordar, discordar, descrever, narrar» (p. 37). Apontam-se, igualmente, como objetivos a serem alcançados no 3º ciclo na disciplina de Inglês que sustentam a área de investigação deste PIA, os seguintes: «Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência»; «Interpretar e produzir diferentes tipos de texto, usando as competências discursiva e estratégica com crescente autonomia»; «Desenvolver estratégias de superação de dificuldades [...] aceitando o risco como forma natural de aprender» (p. 10). Esta última foi interpretada como superação de dificuldades que surjam na interação oral, servindo-se, para as superar, das

estratégias de comunicação que permitem ao aluno pedir ajuda aos seus colegas/interlocutores ou à professora, em harmonia com a estratégia que o mesmo Programa refere mais à frente: «Usa estratégias de cooperação para superar problemas de expressão» (p. 35).

Gostaria, uma vez mais, de aludir ao *PNI*, no qual encontramos ecos de funções da língua e estratégias de comunicação (ainda que não estejam assim denominadas no referido documento) que têm também lugar numa interação oral em que se empregue a técnica da *cumulative talk*. Cabe-nos, assim, preparar o aluno para «pedir/dar informação ou sugestão»; «concordar/discordar»; «pedidos de esclarecimento»; «pedidos de ajuda»; «pedidos de intervenção» (Ministério da Educação, 1997b, p. 36) e propiciar momentos em que «Usa estratégias de cooperação para superar problemas de expressão» e «Usa *paraphrase strategies* para superar problemas de expressão» (p. 35), em harmonia com o *CEFR – Companion Volume* (Conselho da Europa, 2020, pp. 69-70, 88-89).

O documento *Aprendizagens Essenciais de Inglês de 7º ano* aponta, dentro da competência comunicativa, a interação oral, no âmbito da qual prevê que os alunos sejam capazes de «Entender e trocar ideias em situações quotidianas previsíveis; iniciar, manter ou terminar uma conversa breve» e incita à «formulação de hipóteses face a um fenómeno ou evento» (20218, p. 5). Alude, igualmente, à competência estratégica e à capacidade de «comunicar eficazmente em contexto» (p. 7): «responder com segurança e certeza a perguntas colocadas; participar em atividades de pares e grupos, revelando capacidade para se colocar na posição do outro; pedir e dar informações [...]», as quais têm que ver com a área de intervenção deste PIA.

Para que estes conceitos que investiguei se pudessem pôr em marcha foi necessário ensinar aos alunos do 9ºY e rever com os alunos do 7ºX e do 10ºZ algumas estratégias de comunicação, tais como: respeitar os turnos de fala, escutar o interlocutor antes de participar, pensar antes de falar, comentar o que foi dito segundo a sua opinião, ajudar o interlocutor, reformulando o que foi dito para clarificar, pedir para repetir, etc. Por outras palavras, foi necessário sensibilizar os alunos para esta dimensão de «trabalho de grupo» em plenário, no sentido em que todos os alunos da turma estão envolvidos e podem e devem participar oralmente. É, então, neste cenário que podemos colocar em prática as técnicas da *cumulative talk* para desenvolver a interação oral em plenário dentro da sala de aula que, recorde, é o objetivo principal deste PIA.

No subcapítulo seguinte, aludo ao fenómeno do «ensino à distância», pois, tendo este projeto sido levado a cabo durante um período de aulas remotas, não se poderiam descurar algumas considerações a este respeito, por influenciarem, inevitavelmente, os resultados deste PIA.

2.5. O ensino à distância

Neste subcapítulo não é minha intenção elencar os pontos positivos e os negativos com que professores e alunos se deparam durante as aulas à distância, mas, sim, evidenciar orientações de especialista no âmbito deste tema e, posteriormente, relacioná-las com a minha prática letiva e com as implicações que tiveram neste estudo.

Como mencionado no primeiro capítulo, as atividades deste PIA foram levadas a cabo de forma híbrida, pois algumas, como se expõe no capítulo IV, tiveram de ser lecionadas remotamente. Isto deveu-se ao fecho das escolas devido à pandemia entre janeiro e março de 2021. Assim, o ensino à distância merece ser tratado como um fenómeno e, como tal, devem ter-se em atenção alguns aspetos referentes ao mesmo, dado que terá implicações nas conclusões deste relatório.

Primeiramente, há que estabelecer que o ensino à distância se pauta pelas suas especificidades, como a possibilidade de conceber aulas síncronas e assíncronas (British Council, 2021, p. 5), tal como se verificou na EBSP. Para além disso, neste tipo de aula, autores como Karen Waterson ressalvam que a promoção da oralidade se concretiza de uma forma distinta da que ocorre nas aulas presenciais (2021, p. 21). No mesmo sentido se pode ler a orientação do *CEFR – Companion Volume* (2020, p. 84), que expus no subcapítulo 2.1. Portanto, para que a interação oral numa aula à distância tenha sucesso, há que orientar os alunos durante a escuta dos intervenientes que têm a palavra em cada momento, a título de exemplo.

De acordo com Hurst (2021), nas aulas à distância deve dar-se maior relevo às competências produtivas e integrar todas aquelas e meios interativos à disposição para maximizar as oportunidades para os discentes expressarem as suas ideias e opiniões, aludindo, ainda, o especialista à importância de lhes dar uma «voz» nas aulas nesta modalidade de ensino (p. 6).

Não menos relevante é considerar que, ao contrário do que ocorre nas aulas presenciais, nas aulas à distância, como refere Dharmaraj (2021), «[...] ‘virtual monitoring’ is difficult and

can take time» (p. 23). Sublinhe-se, igualmente, a importância de o professor fazer referência, durante a aula *online*, às tarefas e aos comentários que os alunos levaram a cabo, por forma a reciclá-los e a revitalizar a sua relevância para o seguimento da aula, ao mesmo tempo que auxilia na referida monitorização. Estas ideias foram retomadas durante a criação das atividades do capítulo IV.

Na esteira do que preconizam Boettcher e Conrad, nesta modalidade de ensino a comunicação entre os participantes na aula carece, por parte dos discentes, de tempo para que desenvolvam novos hábitos de comunicação e de partilha (2016, p. 300). Portanto, nem sempre, especialmente nas primeiras aulas à distância, os alunos tendem a responder instantaneamente, diferentemente do que se verifica nas aulas presenciais.

As referidas autoras advertem para o peso que fatores como as personalidades dos alunos têm na interação oral, bem como nas expectativas dos mesmos acerca do que é uma aula em linha. Além disso, também influi o tipo de dinâmica de interação oral a que estão acostumados (2016, p. 283).

A este capítulo de fundamentação teórica e normativa, orientado para a harmonização entre a técnica escolhida e a sua implementação real em sala de aula, segue-se o do ‘Desenho do estudo’, onde exponho o plano de ação que criei tendo em conta o enquadramento acima exposto.

Capítulo III: Desenho do estudo

Neste capítulo delinerei o plano de ação deste PIA, bem como a metodologia seguida e os instrumentos de recolha de dados aplicados, com vista a responder à pergunta de investigação. Por forma a sustentar as opções tomadas, apresento, igualmente, perspetivas de alguns autores por mim consultados.

Gostaria de relembrar que um projeto de investigação-ação no âmbito escolar, de sala de aula, visa permitir aos professores, que passam a revestir a qualidade de investigadores, a oportunidade de fazerem julgamentos quanto à forma como podem melhorar a sua prática docente (Kemmis & McTaggart, 1986, p. 274). À semelhança do que preconizam os mesmos autores, este tipo de investigação «[...] is generally thought to involve a spiral of self-reflective cycles [...]» (p. 276). Em consonância com o exposto, este PIA desenvolve-se em dois ciclos de intervenção, sendo que em cada ciclo se trabalhou nas duas disciplinas: ILE e ELE.

3.1. Plano de ação

O plano de ação apresentado visa responder à pergunta de investigação («Poderá a interação oral em plenário ser desenvolvida pelo uso específico da técnica da *cumulative talk* e das estratégias de comunicação?»).

De forma sumária, os ciclos um e dois têm como objetivo trabalhar a interação oral usando a *cumulative talk* para que os alunos desenvolvam de forma mais eficaz e com maior frequência a interação oral em plenário na língua-meta; melhorar o uso das estratégias de comunicação entre os alunos com o fim de tornar a interação oral mais fluida; e dar a oportunidade aos alunos de interagirem na língua-meta para comentarem ideias e solucionarem problemas de comunicação, ajudando-se uns aos outros.

Com vista à resposta da pergunta de investigação deste PIA e à consecução dos referidos objetivos, planeie as seguintes fases de intervenção:

- o ciclo zero, caracterizado pela fase de observação e lecionação de duas unidades didáticas, uma em Inglês (ILE) e outra em Espanhol (ELE). Durante o mesmo, a fim de obter dados que me permitissem descobrir e atestar um problema nas turmas, segui a seguinte metodologia: observação planificada de aulas das minhas orientadoras de

estágio de ILE e de ELE, registo das mesmas em grelhas de observação e aplicação dos questionários do ciclo zero nas turmas observadas (7ºX, 9ºY e 10ºZ). Este ciclo visou a exploração de recursos e das respostas que os alunos davam em função do material apresentado: texto, imagem, vídeo, etc. Funcionou para mim como um «teste de controlo» de uma experiência, e, sobretudo, como época de recolha de dados para a identificação do problema e da área de investigação.

- o ciclo um, no qual implementei a primeira versão do meu projeto de investigação-ação, depois de ter delineado este plano de ação, com vista a responder à minha pergunta de investigação. De modo a clarificar a leitura deste PIA, recordo que neste ciclo (um) trabalhei com as turmas do 7º X (ILE) e 9º Y (ELE).
- o ciclo dois, que corresponde a uma versão revista do primeiro ciclo de intervenção, pautado pela necessidade de me questionar sobre o «porquê» dos resultados obtidos no ciclo um e ponderar possíveis alterações no sentido de melhor responder à questão de investigação. Por essas razões, neste ciclo alterei essencialmente o tipo de material a trabalhar em aula, bem como a forma como desempenhei a função de mediadora e orientadora das atividades. Neste ciclo, os grupos visados foram o 7ºX (ILE) e o 10ºX (ELE).

O plano de ação para o ciclo zero não consistia em implementar uma estratégia, mas, sim, em levar a cabo a observação do maior número possível de aulas lecionadas pelas minhas orientadoras da EBSP, com vista a poder detetar um problema que fosse transversal a todos os alunos das três turmas com que trabalhei.

Durante o meu processo de observação, tornou-se evidente o facto de a pandemia ter imposto um conjunto de regras que impediram a interação oral própria daquela que ocorria nas tarefas de grupo. Ora, esta prática, no âmbito das línguas estrangeiras, conhece grande notoriedade, no paradigma da metodologia comunicativa no ensino e aprendizagem das línguas: «For others, it means using procedures where learners work in pairs or groups employing available language resources in problem-solving tasks» (Richards & Rodgers, 1986, p. 66). Concretamente, a distanciação física entre os alunos teve de ser conservada, bem como o uso obrigatório e diário de máscaras de proteção individual, tanto para alunos como para professores. Neste cômputo, foi necessário, por um lado, manter a vigência e utilidade da metodologia comunicativa (Conselho da Europa, 2020), e por outro, solucionar o modo como poderíamos potenciar a interação oral entre os alunos e entre estes e o professor na língua meta.

Assim, procurei harmonizar os factos supramencionados com o contexto concreto em que lecionei, elaborando o plano de ação que desenvolvo no parágrafo seguinte de forma mais detalhada.

Concebi, no ciclo um, duas atividades para cada disciplina que privilegiassem a interação oral, enquadrando-as com recurso à técnica da *cumulative talk* e, no ciclo dois, uma atividade para cada disciplina com as mesmas características. Esta técnica, como pudemos notar no capítulo II, é moldável aos objetivos e conteúdos do *PNE* e do *PNI*. A partir daí, adaptei-as devidamente aos planos de aulas de cada disciplina e apliquei-as nas minhas aulas respeitando a sequência de cada uma. Não me pareceu fundamental que os alunos soubessem que estávamos a usar uma técnica em específico, pois considerei que essa informação pudesse ser um entrave ao desenrolar das atividades. Já no caso das estratégias de comunicação, uma vez que se encontram mencionadas nos programas (algumas de forma direta e outras de forma indireta) (cf. subcapítulo 2.4.), considerei interessante que os alunos soubessem as suas designações, para além de saberem como e quando aplicá-las.

De facto, para que as atividades tivessem sucesso, pareceu-me relevante «ensinar a interagir», isto é, sensibilizar os alunos para a necessidade de escutar quem está a intervir oralmente, pois apenas assim poderemos comentar o que foi dito; partilhar com os estudantes formas de reagir ao que ouviam; pedir para simplificar uma frase; comentar uma intervenção do aluno e relacioná-la com o tema, de modo a que constatassem que é possível fazer isto usando a *L2* e melhorar com a prática. É neste sentido que Martín adverte para a necessidade de «la integración de los contenidos procedimentales en los contenidos lingüísticos» no âmbito do ensino das estratégias de comunicação (2008, p. 8).

Para além do mencionado, durante as aulas de ILE e de ELE fui munindo os alunos dos exponentes funcionais e lexicais de que pudessem necessitar, em consonância com os programas nacionais de ambas as disciplinas e com as planificações anuais da escola.

As atividades criadas para este PIA decorreram durante as unidades didáticas por mim lecionadas de ILE e de ELE, entre janeiro e abril de 2021. Para obter dados sobre o desempenho dos alunos nas atividades criadas, servi-me dos instrumentos de recolha de dados, como o gravador de áudio das aulas lecionadas por mim (após autorização prévia e documentada dos encarregados de educação); grelhas de observação pós-aula de «interação oral» e questionários (aplicados uma vez concluídas as aulas da cada unidade didática que lecionei com cada turma).

Após cada atividade, procedi à transcrição das interações orais dos alunos e da professora e, posteriormente, teci conclusões acerca do êxito ou não das mesmas. Segui o mesmo processo

para ambas as disciplinas. Findo o mesmo, tratei de verificar que melhorias podiam ser feitas antes de iniciar o ciclo dois de intervenção. Para tal, levantei algumas questões, com base nos resultados que obtive e procurei pistas nos comentários das orientadoras de estágio, bem como numa nova revisão da literatura.

Com o objetivo de medir a eficácia das atividades que levei a cabo junto dos alunos e de responder à pergunta de investigação, estatuí os seguintes critérios ao analisar os resultados das atividades de interação oral: a construção da sua participação oral com base nas perguntas e mediação da professora ou de outros colegas; o comentário das asserções dos outros alunos; a aplicação de alguma estratégia de comunicação.

Ainda que os critérios aplicados atendam ao conteúdo e à coerência da interação oral, o tratamento da forma não foi descorado. Assim, findas as atividades preparadas para a interação oral na língua-meta (e que são objeto de estudo neste PIA), houve lugar a uma pós-tarefa dedicada à identificação de erros linguísticos e pragmáticos também em plenário e ao seu comentário e correção. Não querendo a professora monopolizar esta oportunidade, os alunos foram convidados a identificar e a corrigir os erros que a professora apontou no quadro ou no ecrã. O objetivo não era identificar o aluno que os cometera, mas, antes, permitir que todos os alunos se apercebessem desses erros, pensassem e conseguissem corrigi-los. Embora considere que esta pós-tarefa, nestes moldes, é mais uma oportunidade de usarmos a *cumulative talk* em plenário na língua meta, optei por não a incluir neste PIA, dado que implicaria a formulação de mais objetivos e, consequentemente, uma análise maior, o que superaria a extensão máxima deste estudo.

3.2. Metodologia

Neste subcapítulo exponho as minhas decisões metodológicas, a natureza dos dados recolhidos, os instrumentos de recolha de dados que apliquei, a finalidade dos mesmos e outras opções que tomei quanto ao tratamento dos dados, tendo em mente a pergunta de investigação deste PIA.

Para se entender a metodologia que segui, há que recuar ao processo de observação que iniciei em setembro, o qual fui restringindo e enfocando numa área de investigação mais concreta – a da interação oral, pois detetei que os alunos das três turmas apresentavam falhas neste campo: serviam-se da L₁ com demasiada frequência e em contextos injustificáveis, nos quais o uso da L₂ era básico; não se aproveitavam oportunidades para relacionar o que os alunos

diziam, de forma a conectar as suas participações orais, estimulando-os a continuarem e os alunos não aproveitavam as atividades da aula para praticar a L₂.

No primeiro ciclo de intervenção, coloquei em marcha o plano, desenhado em função da literatura consultada, das minhas próprias concepções de ensino e de aprendizagem (Kemmis & McTaggart, 1986, p. 274), dos comentários obtidos das orientadoras, etc. Refletindo sobre a forma como os alunos reagiram à solução levada à sala de aula e ponderando em que medida a solução os ajudou, prossegui para um segundo ciclo de intervenção, procedendo às alterações e aos ajustes adequados, no sentido de melhor ir ao encontro das dificuldades e necessidades dos alunos.

Estas dificuldades dos alunos estão, de certa forma, plasmadas na pergunta de investigação que formulei no relatório, pois pretendo responder à mesma com recurso aos dados que recolhi nas minhas observações. Estes foram, por sua vez, obtidos através de vários instrumentos de recolha de dados, que explicarei no subcapítulo seguinte.

Esta tipologia de procedimentos vai no sentido do modelo desenvolvido por Korthagen (2001): o modelo ALACT: o professor-estagiário dá as suas aulas, repensa-as num processo retrospectivo que tem por objeto a sua própria prática educativa, tornando-se assim consciente dos aspetos essenciais da mesma e, a partir daí, cria modos alternativos de a concretizar. Como se pode constatar, o modelo tem como pressuposto-base o da reflexão, que pode ser entendida como a capacidade de se ser consciente do que se fez, voltando a observar a nossa atuação. Isto pode consubstanciar-se numa reflexão sobre o porquê das reações dos alunos, o porquê de a atividade x não ter resultado como esperávamos ou o porquê de os alunos não terem melhorado ao implementarmos uma atividade específica, a título de exemplo.

Recorde-se, neste cômputo, que a pergunta de investigação é: «Poderá a interação oral em plenário ser desenvolvida pelo uso específico da técnica da *cumulative talk* e das estratégias de comunicação?»

A presente investigação é maioritariamente qualitativa, assim como preconiza Burns (2009, p. 291), dado que o investigador imprime na mesma a sua visão do mundo e está presente, inclusivamente, na seleção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados (Amado, 2005, p. 205). Além disso, a «fonte direta de dados é o meio natural» (Bodgan & Biklen, 1994, p. 47), isto é, os alunos e o contexto escolar em que se inserem.

Podemos afirmar que este estudo recorre, ainda que em menor grau, a dados quantitativos, especificamente quando se expõem os dados obtidos nos questionários aplicados junto dos discentes (cf. subcapítulos 4.1.1.3., 4.1.2.3., 4.2.1.3. e 4.2.2.3.), que oferecem uma visão

concreta da realidade que pretendo estudar e aportam uma ideia de proporção que me pareceu fundamental apresentar - x alunos num total de y alunos. Não obstante, tanto os dados quantitativos como os qualitativos foram harmonizados no sentido de permitirem compreender melhor a realidade a estudar, pois é esse o objetivo de conjugar os dois tipos. Na ótica de Tuckman (2000), «[...] a informação pode ser transformada em números ou dados quantitativos [...] contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, dando assim origem a dados de frequência» (pp. 307-308). Em harmonia com o exposto, usar-se-ão os dados quantitativos como «estatística descritiva» de uma tendência (ex.: 2 em 10 alunos...) (Bodgan & Biklen, 1994, p. 194). Apesar de se tratar de turmas reduzidas, conseguimos, desta forma, obter uma melhor perspectiva dos resultados.

O método utilizado na análise dos dados foi o da triangulação dos instrumentos de recolha de dados, que, de acordo com Caixeiro, reduz (mas não elimina) possíveis enviesamentos e aproxima o investigador da credibilidade das interpretações que produza (2014, p. 379). Recordo que estes instrumentos foram os questionários, as gravações, as respetivas transcrições e as grelhas de observação. Explicá-los-ei com detalhe no subcapítulo seguinte.

3.2.1. Ferramentas para recolha de dados

As ferramentas usadas para recolha de dados foram: em primeiro lugar, as grelhas de observação, em segundo lugar, os questionários e, em terceiro lugar, as gravações de áudio. Nos parágrafos seguintes detalharei cada uma delas para melhor se compreender a função de cada um, dentro do meu processo de observação.

3.2.1.1. Fichas de observação

As fichas de observação que seleccionei, conforme mencionado no subcapítulo 1.2.1., são: «*Who is doing what?*», «*Interaction Patterns*», «*Dinámica de clase e interacción – tipo de agrupamiento*», «*Oral Participation of Students in the ELT Classroom*» e «Observação das interações orais dos alunos na aula de ELE» (cf. Anexos 1 a 5).

A ficha «*Who is doing what?*» permite ao investigador debruçar-se nas aulas de ILE sobre o tipo de interação entre a professora e os discentes e até entre estes. A ficha «*Dinámica de clase e interacción*» tem a mesma função da anterior, com a diferença de que foi usada nas aulas de ELE. Ambas se focam num aspeto concreto, sendo que a ficha usada na aula de ILE é mais estruturada do que a que se usou na aula de ELE.

A partir da ficha «*Interaction Patterns*» quis obter um retrato geral dos padrões de interação oral que tinham lugar em aulas específicas, para me proporcionar uma prova daquilo que devia alterar nas aulas por mim lecionadas e nas atividades que criasse, indo ao encontro dos objetivos deste PIA. Esta ficha é estruturada, apresentando exemplos de condutas que o observador deve selecionar de entre um conjunto.

A ficha «*Oral Participation of Students in the ELT Classroom*» foi projetada por mim para suprir uma necessidade: a de aprofundar a análise do conteúdo das interações orais, podendo-nos reportar, neste sentido de focalização concreta, às palavras de Del Rincón (2005, p. 281), ao aludir à necessidade de uma «*delimitación progresiva de la observación*». Assim, houve a necessidade de elaborar uma grelha que se focasse nos intervenientes, incluindo as reações dos outros alunos ao escutarem a interação oral entre o professor e um aluno, pois é desta forma que poderemos entender a *cumulative talk*, bem como as estratégias de comunicação (cf. Anexos).

Por sua vez, a ficha «Observação das interações orais dos alunos na aula de ELE» procura evidenciar as respostas dos estudantes às perguntas do professor na língua-meta, de modo a poder observar-se a frequência e a qualidade do seu uso da L₂.

Sumariamente, podemos inferir que me servi de «instrumentos para la observación introspectiva», de que são exemplo os questionários aplicados aos alunos; e de «instrumentos para la observación del exterior», como a as gravações, as grelhas de observação e as transcrições, nas designações de Esteve (2004, pp. 88-90, 90-92, respetivamente).

3.2.1.2. Questionários

Os questionários «[...] tornam possível medir o que uma pessoa sabe, o que gosta e não gosta e o que pensa [...] ao possibilitarem o acesso ao que está no interior de cada sujeito» (Caixeiro, 2014, p. 363). Por esta razão, à semelhança do que mencionei no subcapítulo 1.2., produzi questionários para o efeito nos ciclos zero, um e dois. O objetivo, foi, pois, o de recolher dados para, a partir deles, encontrar uma resposta à minha pergunta de investigação (Matthew & Sutton, 2004, p. 161).

Utilizou-se um questionário de diagnóstico no ciclo zero e outros questionários nos ciclos um e dois. A aplicação de cada um foi feita no fim de cada UD, com o objetivo de obter uma retroalimentação pessoal da parte dos estudantes sobre aquilo que cada um julgava que foi a sua participação na aula em inglês ou em espanhol. Considero que esta ferramenta proporciona

um momento de reflexão a cada estudante sobre o seu desempenho, o que resulta num exercício positivo que pode resultar numa mudança de comportamento. Ao aplicar este instrumento de recolha de dados, era também meu objetivo verificar se as respostas dos alunos iam ao encontro das minhas interpretações do que acontecia nas aulas quanto ao uso da L₂ ou se, pelo contrário, os discentes tinham uma ideia distinta do mesmo fenómeno.

Nos próximos parágrafos descrevo os questionários que apliquei nos três ciclos, os quais podem encontrar-se nos Anexos (cf. Anexos 6 e 7).

Os questionários que produzi para ambas as disciplinas contêm perguntas e afirmações iguais. A escala de resposta selecionada foi «1, 2, 3, 4 e 5», correspondendo cada uma a «nunca», «poucas vezes», «algumas vezes», «quase sempre» e «sempre», respetivamente. Empreguei esta escala, porque me interessava obter dados que atestassem a frequência ou não de determinados comportamentos dos alunos, os quais apresentarei e comentarei nos parágrafos seguintes (Moreira, 2004, pp. 118-119). Esta escala permitiu aproximar-me da «exaustividade» a que se referem Matthew e Sutton (2004, p. 164), entendendo-a como uma panóplia apropriada de respostas possíveis. Nos itens 8 e 9, os alunos tiveram a opção de selecionar uma justificação para o facto descrito («falta de oportunidade», «não faz parte dos objetivos da aula», «não tenho interesse» ou «não me é permitido») ou apresentar as suas próprias justificações, se assim o entendessem, através da opção «outro motivo».

Nos parágrafos seguintes é minha intenção explicar a finalidade de cada item formulado nos questionários, com vista a evidenciar a relação que se estabelece entre os mesmos, a pergunta de investigação e os objetivos deste PIA.

O item 1 procura recolher dados que incidem sobre a frequência com que os discentes usaram a língua-meta nas atividades de sala de aula, de uma forma geral.

Os itens 2 e 3 reportam-se ao uso da L₂ por parte dos estudantes para pedir a um colega que lhes explique algo e para explicar algo a um colega, no sentido daquilo que pode ser necessário fazer numa atividade de *cumulative talk*. Este uso da L₂ constitui um exemplo da operacionalização da técnica em questão, pois põe em evidência a interação oral que se estabelece, bem como o uso funcional da língua-segunda.

O item 4 procura perceber a frequência com que os alunos se dirigem à docente na L₂, algo que é importante na *cumulative talk*. Através deste, indaga-se acerca de um dos usos da L₂ por parte dos discentes. No ciclo zero, a observação das aulas das turmas e a minha lecionação de aulas permitiu-me constatar que os alunos nunca tinham trabalhado com a referida técnica.

O item 5 reporta-se à frequência com que os alunos aplicam estratégias de interação oral para facilitar a transmissão da mensagem na língua-meta, para compensar problemas de comunicação, lapsos de memória, entre outras finalidades. Está direcionado para que atestem a frequência com que o fizeram ou não, no sentido de responder à pergunta de investigação deste PIA. Ao incluí-la no questionário do ciclo zero, o objetivo era que os alunos levassem a cabo uma primeira reflexão acerca do seu uso das estratégias, porventura transferindo-as da sua L₁, considerando que estas não foram ensinadas nas aulas de ELE nem de ILE no ciclo zero.

Os itens 6 e 7 auscultam os estudantes no sentido de obter dados que atestem a frequência com que aqueles estão atentos ao que um colega seu diz em aula, em resposta a uma pergunta da professora ou de outro colega. Procura-se, assim, perceber como funciona a turma quanto à atenção que disponibilizam tanto àquilo que a professora diz como ao que os colegas dizem em aula. Importa ressaltar que a *cumulative talk* não se pode concretizar caso os alunos estejam desatentos aos enunciados verbais que são produzidos em aula. Ao incluir estas duas questões no ciclo zero, pedia-se aos discentes refletissem sobre o seu esforço por entenderem enunciados na L₂, mas, sobretudo, por comunicarem na L₂ e escutarem o que é dito.

O item 8 refere-se à frequência com que um aluno comenta uma ideia partilhada em aula por um colega, no sentido de se perceber o comportamento dos discentes quando escutam os seus colegas e as razões para não o fazerem, através das opções para o efeito, para além de incluírem uma opção que permite apresentar um outro motivo para além dos previstos. Assim, as respostas aos questionários dos ciclos zero e um permitiram-me levar em linha de conta os motivos dos alunos para não comentarem as ideias dos colegas, ao preparar as atividades que visam responder à questão de investigação.

Por último, o item 9 indaga sobre a participação dos alunos na aula na L₂, quando estes não concordam com uma resposta que escutaram, ou dariam uma resposta diferente, que gostariam de partilhar e ver comentada. Esta vem no sentido de permitir a *cumulative talk*, uma vez que tem subjacente a ideia de que a troca de ideias na aula é um objetivo a cumprir na língua-meta e pode ser incorporado na técnica supramencionada. À semelhança do item anterior, os questionários incluem, neste item, quatro motivos possíveis para justificar a frequência assinalada, além do «outro motivo» para os alunos que o desejassem apresentar. O intuito desta secção é o mesmo que se apresentou no parágrafo acima.

Como se procurou mostrar, as perguntas do questionário vão de encontro à construção da *cumulative talk* na língua-meta, na medida em que se focam em atitudes que os estudantes podem ter, como comentar algo que um colega disse, explicar algo a um colega na L₂, comentar

uma resposta diferente da sua, colocar perguntas à professora na L₂, a aplicação de estratégias de comunicação e a atenção àquilo que é dito na sala de aula para poderem proceder a esses comentários. Para as criar, baseei-me nas propostas teóricas descritas no capítulo anterior (Bodgan & Biklen, 1994; Chappell, 2014; Conselho da Europa, 2020; Cullen, 2002; Harmer, 2001; Mercer, 2008; Moreira, 2004; Richards, 2008).

Antes de aplicar o questionário do ciclo zero, elucidei os discentes quanto a algumas palavras que pudessem não conhecer e fui aberta com eles quanto à finalidade do mesmo, circunscrevendo-o a este PIA e sublinhando o anonimato das suas respostas. Além disso, garanti aos estudantes que daquele questionário não resultaria qualquer tipo de avaliação, de modo a não constranger as suas respostas.

Ao redigir os itens, pautei-me pela clareza e, quando usei terminologia científica, incluí exemplos, para que os alunos entendessem melhor ao que me referia. O item 5 dos questionários ilustra esta afirmação: «Aplico estratégias de interação oral para facilitar a transmissão da mensagem em inglês/espanhol (ex.: pedir para repetir, pedir para falar mais devagar, parafrasear, ...)». Por último, procurei não incluir duas aceções num mesmo item, afastando-me da ambiguidade (Moreira, 2004, p. 170).

Não obstante, não se pode excluir, tal como apontam Nunes e Ribeiro (2008), que os questionários, como qualquer outro instrumento de recolha de dados, contêm limites e podem ser influenciados, na sua construção, pelo próprio investigador. Para além destas vicissitudes, podem verificar-se situações em que os próprios alunos não respondem sinceramente, que não entendem a pergunta e/ou que não tenham a consciência suficiente da sua atuação como aluno, entre outros fatores.

Sendo consciente de que a aplicação de questionários aporta intrinsecamente vantagens e desvantagens à investigação, vejamos, de seguida, aquelas que tive em linha de conta.

Procurei minimizar as desvantagens ao criar itens com um único sentido. Não obstante, há que sublinhar que o uso de asserções fechadas ou '*standardized*' (na nomenclatura de Matthew & Sutton, 2004), apesar de proporcionarem ao aluno uma resposta rápida, também permitem que este apresente informação que não corresponde à realidade. Ainda assim, este tipo de itens permite ao investigador uma maior simplicidade e celeridade no tratamento das respostas (p. 162). Ponderando os aspetos positivos e os negativos, constatei que os positivos superavam os negativos, e, como tal, decidi usar itens deste tipo nos meus questionários.

Não devo deixar de mencionar que uma das desvantagens é a própria construção do questionário, que é laboriosa.

A apresentação dos dados obtidos por meio dos questionários fez-se através de gráficos, entendendo que estes oferecem uma visão organizada, clara e global dos mesmos. A análise que fiz dos dados dos questionários é quantitativa, tendo-se registado o número de alunos que selecionaram cada uma das frequências («nunca», «poucas vezes», «algumas vezes», «quase sempre» e «sempre»).

Podemos encontrar no subcapítulo 1.2. os gráficos correspondentes aos resultados do ciclo zero. Os gráficos dos questionários um e dois para cada disciplina, correspondendo aos ciclos um e dois de intervenção, localizam-se nos subcapítulos 4.1.1.3., 4.1.2.3., 4.2.1.3. e 4.2.2.3. A partir destes é possível interpretar os resultados e observar se as percepções dos alunos vão ao encontro das minhas conclusões. Para além disso, o facto de ter aplicado os questionários nos três ciclos de intervenção permite constatar a evolução dos discentes ao longo dos mesmos. A título ilustrativo, no questionário aplicado no ciclo zero, obtêm-se informações sobre a frequência com que os alunos fazem ou não o que se descreveu. Nos questionários dos ciclos seguintes, os resultados permitem-nos concluir se os alunos alteraram ou não este comportamento, e, por extensão, se a técnica e as estratégias de comunicação foram ou não aplicadas.

3.2.1.3. O gravador de áudio

Este instrumento visa garantir que o investigador consegue manipular o áudio gravado de tal forma que, se necessitar de parar, voltar a trás ou avançar, isso é possível. De facto, esse era o meu objetivo quando selecionei este instrumento, pois necessitava de tempo para transcrever as interações orais que decorreram nas aulas. Se, por um lado, isto foi para mim uma vantagem no uso deste instrumento, para outros pode ser visto como uma desvantagem, já que terá obrigatoriamente de se proceder à transcrição, que constitui um processo longo e laborioso (Bodgan & Biklen, 1994, p. 173).

A forma como introduzi o gravador de áudio nas aulas não foi evasiva, pois servi-me do gravador de áudio do telemóvel e coloquei-o num local da sala, não o manipulando durante as mesmas, de modo a não distrair os alunos. Além disso, tratando-se os alunos gravados de alunos menores de idade, procedi com antecedência à distribuição de documentos de autorização, para que os discentes os entregassem aos respetivos encarregados de educação. Em cada um, o encarregado de educação decidia se autorizava ou não a gravação das interações orais que decorressem nas minhas aulas. Com efeito, nenhum dos encarregados de educação se recusou

a autorizar que o áudio das aulas do seu educando fosse gravado, o que facilitou o tratamento destes dados. Desta forma, e à luz do que ressaltam Bodgan e Biklen (1994, p. 139), não gravei sem autorização e comentei brevemente com os alunos que os seus nomes não iriam ser revelados (p. 77), conservando-se o anonimato dos mesmos, como se pode constatar nos capítulos 4.1.1.3., 4.1.2.3., 4.2.1.3. e 4.2.2.3.

Como advertem os autores supramencionados (p. 173), o uso do gravador pode criar a ilusão de que o processo de recolha de dados não requiere esforço. Nessa linha, concluí ser importante, após a aula gravada, registar à mão o que aconteceu na aula, com a finalidade de me recordar se houve variedade de alunos que participaram ou se, pelo contrário, houve participação de um conjunto de alunos em detrimento de outros. Isto também ajudou a elaborar os subcapítulos da «discussão dos resultados».

No que concerne ao processo de transcrição, não transcrevi a totalidade do que foi dito, porque tal não ia de encontro ao objetivo deste PIA. De facto, de nada serviria transcrever a totalidade da aula, pois o uso da técnica da *cumulative talk* foi planeado especialmente para duas atividades em ILE e em ELE no ciclo um e para uma atividade em ILE e em ELE no ciclo dois, e não obrigatoriamente para outras fases da aula. Em suma, o importante para o presente estudo era observar as interações orais registadas durante as atividades, para poder a partir daí extrair conclusões sobre o sucesso ou insucesso das mesmas para o desenvolvimento da interação oral nos alunos, o objetivo principal deste PIA.

O tratamento dos dados obtidos por meio das gravações consistiu na elaboração de tabelas. Nestas, o meu objetivo era expor a interação oral que decorreu nas atividades que preparei para o efeito, no sentido de responder à pergunta de investigação. Assim, cada tabela consta de três colunas, pois há que observar não só o uso da L₂, mas também os padrões de interação e o uso ou não das estratégias de comunicação. Por isso, havia que registar as perguntas da professora, as respostas do aluno e os comentários feitos tanto pelos alunos como pela docente, no âmbito da *cumulative talk*. Em termos de estrutura e organização de cada tabela, cada linha corresponde a uma troca de ideias, englobando potencialmente a pergunta inicial (que por vezes é inexistente, já que se podem usar os comentários para fazer fluir a interação), a resposta do aluno e os comentários registados a essa resposta, bem como outras respostas de outros alunos à mesma pergunta da professora.

Optei por apresentar os resultados das atividades A, B, C, D, E e F em tabelas, porque me pareceu uma forma organizada e estruturada de o fazer, em detrimento de texto corrido. Para etiquetar os participantes na interação oral, servi-me da sugestão de Marcos Marín (1992)

usando A1, A2, para designar os alunos que iam intervindo. O número define o aluno e consegue, assim, constatar-se o número de vezes que participou e a quantidade de alunos que o fizeram em cada atividade. Há que ressaltar que, entre as tabelas das várias atividades, não se manteve nenhuma relação de correspondência entre o aluno 1 (A1) e o aluno 2 (A2), isto é, o aluno 1 não corresponde necessariamente ao aluno identificado com o mesmo número (1) na tabela seguinte. Com o intuito de registrar informações importantes para a interpretação dos dados, que não fossem aportações verbais dos alunos, usei a designação <ruído> para indicar que não consegui escutar o aluno ou <ininteligível> quando se escutava, mas não se compreendia pela pronúncia, etc., <risos> e <silêncio>, nas situações em que nenhum aluno respondeu, <uníssono>, nas ocasiões em que os alunos falaram ao mesmo tempo. A indicação P significa que foi a professora que interveio. Não incluí mais nenhuma etiqueta, visto que considerei que estas eram as imprescindíveis para ir ao encontro da pergunta de investigação e dos objetivos deste PIA.

Ao analisar os dados das tabelas, foquei-me no significado veiculado pelas aportações orais dos alunos e menos na correção da forma, pois em nenhuma das turmas seria positivo que se sentissem demasiado constrangidos pelos erros cometidos, para além das razões aludidas no subcapítulo 2.2., que retomam as indicações de Cullen (2002) e Richards (2008). Assim, como o fulcro da *cumulative talk* é a partilha e a construção conjunta de ideias, estas são potenciadas num ambiente relativamente relaxado, em que a professora apoia os alunos e os leva a participar. Neste sentido, vale a pena recordar os critérios que segui para avaliar a consecução ou não dos objetivos deste PIA: a construção da participação oral dos alunos com base nas perguntas e mediação da professora ou de outros colegas; o comentário das intervenções dos outros alunos e a aplicação de alguma estratégia de comunicação.

Uma vez apresentado o desenho do estudo, passamos a descrever no capítulo IV os ciclos um e dois de intervenção deste PIA.

Capítulo IV: Ciclo Um e Ciclo Dois de intervenção do Projeto de Investigação-Ação

Este capítulo engloba os dois ciclos de intervenção deste PIA, distribuídos pelos subcapítulos 4.1. (ciclo um) e 4.2. (ciclo dois).

No subcapítulo 4.1. apresento o ciclo um, a primeira implementação da minha investigação, que foi concretizado em duas unidades didáticas, uma de Inglês (ILE) e outra de Espanhol (ELE). Começo por proceder a uma contextualização das atividades levadas às aulas, solicitando ao leitor que tenha em mente a caracterização das turmas apresentados no subcapítulo 1.1.2. Segue-se a descrição das mesmas, a apresentação dos resultados e, por fim, a discussão destes, baseando-me, como apontam Kemmis e McTaggart, na minha interpretação do ocorrido (1986, p. 274). Ora, no subcapítulo da interpretação dos resultados do ciclo um neste PIA, segundo os mesmos autores, coloca-se a tónica na interpretação feita pelo professor, bem como naquela veiculada pelos alunos quanto ao assunto em apreço: «The emphasis is “practical”, that is, on the interpretations that teachers and students are making and acting on in the situation» (p. 274).

Foi a partir desta interpretação que procedi para encetar as mudanças que considerei oportunas, no sentido de melhorar a interação oral entre os alunos e ir ao encontro da pergunta de investigação. Para isso acontecer, não pude prescindir da reflexão, isto é, de pensar no porquê de ter obtidos determinados resultados (Dewey, 1933) e, posteriormente, procurar colmatar falhas e pontos menos bem conseguidos.

As questões que coloquei aos alunos e os comentários que ia fazendo ao que diziam baseiam-se fundamentalmente nos trabalhos de Chappell (2014), Mercer (2004) e Cullen (2002). Embora não pudesse prever os comentários que eu iria fazer às aporções dos discentes, as investigações supramencionadas instruem o leitor sobre como proceder, para além de apresentarem fragmentos reais de *cumulative talk*. Assim, pude preparar antes das aulas em que apliquei esta técnica uma espécie de ‘guião’, pois o meu objetivo era efetivamente aplicar a *cumulative talk* e não obter uma conversa banal.

No subcapítulo 4.2. reporto o segundo momento de implementação das atividades criadas para ir ao encontro da pergunta de investigação, bem como os resultados obtidos, os quais acompanho da minha interpretação, à luz das características das turmas (cf. subcapítulo 1.1.2.).

O segundo ciclo de intervenção apenas se pode colocar em marcha se for previamente antecedido por uma reflexão (Burns, 2009, p. 290). Esta visa levantar um conjunto de questões

junto do investigador, que se interroga acerca dos resultados obtidos no ciclo um. Perante essas questões, procurei, nesta fase, rever a literatura, uma vez mais, e ponderar as minhas próprias interpretações dos resultados das atividades, com vista a obter formas de remediar os resultados que registei, aproximando-me dos objetivos que traçara no subcapítulo 1.3. Concomitantemente, neste segundo ciclo de intervenção debruçei-me sobre os resultados positivos e procurei forma de manter as variáveis que conduziram a esses resultados durante o ciclo anterior.

4.1. Ciclo Um do projeto de investigação-ação

4.1.1. Ciclo Um na disciplina de Espanhol

4.1.1.1. Contextualização da atividade implementada

A unidade didática que trabalhei com os alunos neste ciclo um intitulava-se «*Otros mundos, otras gentes*» e subordinava-se ao tema das viagens solidárias, o qual se insere no ponto 4.6. dos «Conteúdos», constantes do *PNE* (Ministério da Educação, 1997a, pp. 19-20). Esta UD estruturou-se em quatro aulas. Como em todas as UD's que seguem a metodologia por tarefas, esta incluía uma tarefa final. A tarefa final desta UD consistiu na redação de postais para comunicar a uma amiga que os alunos estavam a ponderar juntar-se a uma organização não-governamental e levar a cabo um projeto, por eles selecionado. Para tal, serviram-se de umas pautas para orientarem o seu trabalho, constantes da ficha que eu criara para o efeito: «*Interacción Escrita – la postal*» (cf. Anexo 9).

Para lecionar esta unidade didática com o 9ºY, tendo já descoberto a técnica a implementar, coube-me conceber duas atividades que englobassem aquilo que tinha então estudado a propósito.

Na aula de 11 de janeiro, a primeira desta UD, reiterei aos alunos a importância de nos escutarmos uns aos outros, já que esta turma tendia a ser barulhenta. Também lhes chamei a atenção para a necessidade de se expressarem sempre em espanhol, sob pena de perderem oportunidades de desenvolverem a sua oralidade. Estas chamadas de atenção foram feitas à medida que a primeira aula da UD ia progredindo, pois nesses contextos específicos era pertinente que se expressassem na língua-meta. O meu objetivo era que os alunos se apercebessem da necessidade de respeitarem estas advertências que eram, em si, o contexto em que lhes ia apresentando estratégias de comunicação, consoante iam surgindo.

A primeira atividade elaborada para atender aos objetivos deste PIA foi levada a cabo a 13 de janeiro de 2021 e a segunda a 20 de janeiro de 2021. Para efeitos de simplificação, a primeira atividade designar-se-á por atividade A e a segunda, por atividade B. Há que referir que a aula de 20 de janeiro decorreu em linha, através da plataforma TEAMS disponibilizada pela própria escola, depois desta assim o decretar, face às circunstâncias.

A atividade A (cf. Anexo 8), para além de se propor a potenciar as estratégias de comunicação mencionadas a través da construção da interação oral tendo o postal como ponto de partida para a exploração, funcionava também como introdução para a aula e para o estudo do mesmo. Por sua vez, e dado que esta UD seguia a metodologia por tarefas, esta atividade serviu, igualmente, para os alunos conhecerem a estrutura do postal e os expoentes próprios deste género textual, dado que este seria aquele que seria trabalhado na tarefa final da UD.

Para se entender a minha seleção de um postal, aludo a Krashen, quanto ao benefício de se usar *realia* na sala de aula: «In my view, providing extra-linguistic support in the form of realia and pictures for beginning classes is not a frill, but a very important part of the tools the teacher has to encourage language acquisition» (2009, p. 66).

A atividade B teve por base a «*Interacción Escrita – la postal*» (cf. Anexo 9). Serve também de esclarecimento que preparei esta atividade em outros moldes, diferentes dos que tinha alinhavado para uma aula presencial, dado que, no período transato entre as duas aulas, fomos informados de que as deveríamos lecionar à distância. Assim, criei na plataforma TEAMS uma secção em que informava os alunos de que este trabalho (de comentário dos postais produzidos) iria decorrer na aula síncrona e que os tinha emparelhado para que soubessem concretamente que postal de outro colega teriam que comentar.

Figura 4: Informação aos alunos acerca da atividade B publicada na plataforma TEAMS

Instrucciones

Cada uno de vosotros va a corregir/comentar la postal del compañero que os haya tocado. Pídele a tu compañero que te envíe su trabajo ya concluido.

Comprueba la lista para verificar la postal que debes corregir. No tienes que enviarme la corrección. Solo es necesario que el miércoles sepas comentar el trabajo de tu compañero con respecto a los puntos que menciono abajo.

Puntos que hay que verificar:

- saludo
- le cuenta a Bianca lo que va a hacer
- identifica dónde es el trabajo;
- identifica la organización con la cual va a trabajar;
- indica cuánto tiempo va a quedarse;
- refiere los consejos que le han dado sus padres/amigos;
- se despide.

Si eres capaz de ir más allá, verifica si hay errores gramaticales.

Nos vemos el miércoles. Escríbeme, si tienes dudas.

Todavía, nenhum aluno conseguiu concretizar este comentário prévio dos postais, razão pela qual, na aula de 20 de janeiro, tive de proceder de outra forma, como explico no subcapítulo seguinte. Nessa secção que criei e disponibilizei aos alunos na dita plataforma, expus igualmente os critérios que eles deviam seguir para o comentário, de modo a que se fossem familiarizando com os mesmos (figura 4). Este trabalho de comentário da estrutura e conteúdo do postal foi previamente feito com os alunos na aula de 13 de janeiro de 2020, de forma a que se sentissem mais bem preparados para esta atividade B de dia 20 de janeiro. Esta atividade foi, portanto, uma atividade pós-tarefa final. Por isso, os alunos dispunham já de um contacto e de prática de expressões e de vocabulário.

4.1.1.2. Descrição da atividade implementada

A atividade A consistiu na exploração oral das partes do postal e na interpretação da mensagem escrita no mesmo, por meio de um diálogo entre os alunos e a professora. Antes da leitura do postal, informei os alunos do objetivo da leitura: que se focassem em determinados pontos para mais tarde serem comentados em plenário.

Ora, na primeira parte da atividade os alunos leram o postal, que lhes serviu de *input* linguístico e aguçou a sua curiosidade sobre o tema. Posteriormente, seguiu-se o diálogo, iniciado por perguntas da professora, como se pode observar na tabela 1.

A atividade B foi a atividade de eleição para colocar em prática a técnica da *cumulative talk*. Para tal, criei esta atividade de interação oral levada a cabo na aula de 20 de janeiro. O objetivo era que cada aluno comentasse o postal do seu companheiro (que tinha sido elaborado durante uma aula assíncrona), tendo por base alguns critérios: saudar, contar ao remetente o que vai fazer naquele país, identificar o local de trabalho, identificar a organização com a qual vai trabalhar, indicar o tempo que tenciona lá ficar, referir os conselhos que lhe deram os seus pais e amigos, despedir-se e verificar se há erros gramaticais e de outro tipo (cf. figura 4). Durante a aula, os alunos puderam ter acesso a um postal de cada vez, projetado no ecrã, e foi-lhes dado tempo para que pudessem analisar o mesmo e, a partir daí, refletir. Depois, cabia-lhes comentar na língua-meta. O passo seguinte consistiu em dar a oportunidade aos alunos que estavam a ouvir o colega para acrescentarem outras informações (complementar), mostrar-se de acordo ou em desacordo, etc. Durante o comentário feito por cada um sobre um determinado postal, permitia-se aos alunos interromper, pedir a vez para falarem, acrescentar ideias, etc. Contudo, nenhum aluno o fez.

Comecei por guiar os alunos para o que era pretendido, dando-lhes as instruções e começando por analisar eu um dos postais que os alunos tinham elaborado, funcionando pedagogicamente como um exemplo do que lhes era pedido.

As duas atividades basearam-se nos trabalhos de Chappell (2014), Cullen (2002) e Mercer (2004). Por um lado, Mercer (2004) alude à natureza dinâmica e contextualizada da conversação, entendida enquanto pensamento coletivo. Esta ideia evidencia uma das facetas da *cumulative talk* (a da construção conjunta de conhecimento, referida no subcapítulo 2.2.), que se pretende alcançar com as intervenções dos alunos nas atividades aqui propostas. Por sua vez, Chappell (2014) e Cullen (2002) enfatizam o cuidado a ter com a resposta que o professor dá ao aluno que acabou de se expressar na língua-meta, de modo a não impedir que o mesmo continue a fazê-lo, se assim o decidir. Adicionalmente, Chappell (2014) sublinha a utilidade de se jogar com as possibilidades, explorar, discutir as ideias que vão surgindo no âmbito do diálogo e, bem assim, construir o discurso com base nas contribuições orais dos outros alunos. Simultaneamente, as atividades desenhadas tinham que incluir-se nos planos de aula, de uma forma articulada e sequencial, tal como adverte Martín (2008, p. 12).

4.1.1.3. Apresentação dos resultados

Nesta secção, disponibilizo os resultados obtidos durante as atividades supramencionadas. Os resultados das atividades A e B, obtidos por meio da gravação de áudio, encontram-se dispostos em duas tabelas (tabelas 1 e 2), cada uma referente a uma atividade, para que assim se possa enquadrar melhor cada comentário/resposta.

Os resultados obtidos a partir dos questionários deste ciclo um na disciplina de ELE apresentam-se depois da tabela.

Tabela 1: Resultados da atividade A na disciplina de ELE

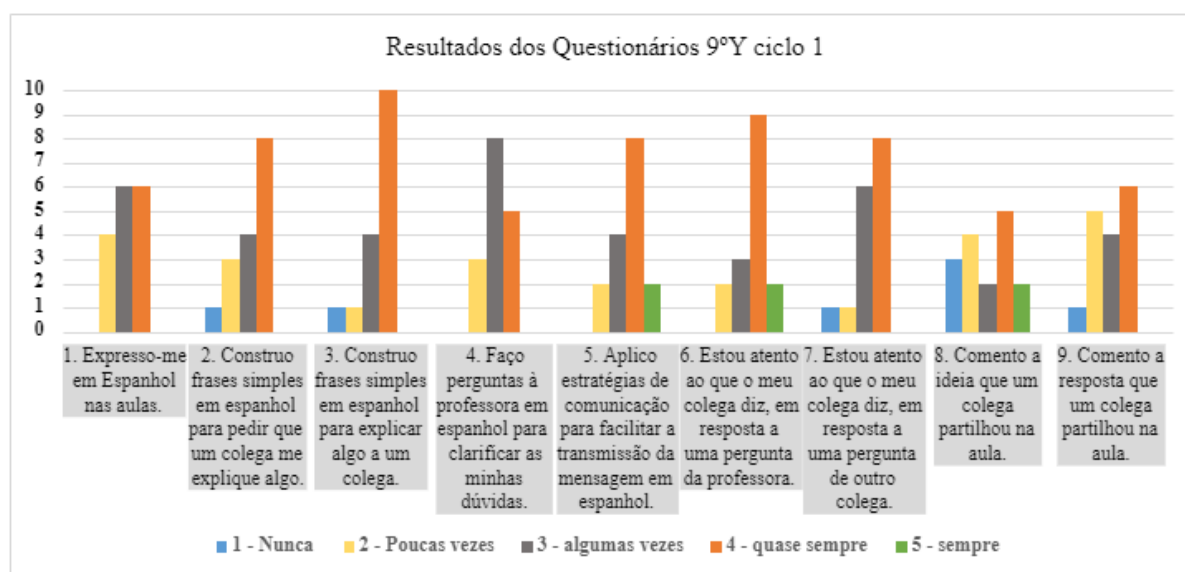
Comentários / perguntas da professora	Comentários / respostas dos alunos	Comentários dos alunos / da professora
1) ¿Tiene semejanzas con la carta?	2) A1: Sí, la despedida.	
3) ¿Y al inicio?	4) A2: También.	5) A1: El saludo.
6) ¿Os habéis fijado en dónde está Bianca?	7) A1: Sí, en el desierto.	
8) ¿Y por qué se ha ido?	9) A4: ¡Voluntariado!	10) A5: *Para ajudar outras pessoas.
11) Para ayudar a otras personas, ¡eso es! Pero hay que hablar en español.		
12) ¿Por qué dice «que bebiera mucha agua de la botella»?	13) A2: *Porque é um deserto...	14) A5: *Para não morrer desidratada! 15) A6: ¡Porque no hay un grifo en el desierto!
16) Tenéis buenas ideas, la verdad.	17) A2: *O que é uma «botella»?	
18) Mirad (mostra-lhes uma garrafa)		
19) ¿Por qué no hay un grifo?	<silêncio>	20) P: Pues...podría ser... podría ser...
	21) A5: ¿La postal es verdadera?	22) P: Eso os lo digo al final de la clase...

Tabela 2: Resultados da atividade B na disciplina de ELE

Comentários / perguntas da professora	Comentários / respostas dos alunos	Comentários dos alunos / da professora
1) Bueno, vamos a comentar la postal de A1.	2) A1: *Esqueci-me de me despedir!	3) ¿Estáis de acuerdo con vuestra compañera? Dice que se ha olvidado de despedirse...
	4) A2: ¡Sí!	
5) ¿Hacía falta despedirse?	<silêncio>	6) Claro, porque es una postal...
7) ¿Ha seguido la estructura?	8) A1: Sí.	
9) ¿Y cuál es esa estructura?	<silêncio>	10) A2: Saluda...
11) Bien, después el mensaje y ...	12) A2: la despedida	13) Eso, ¡bien!
14) ¿Ha dicho dónde iba?	15) A3: Sí, a Guatemala.	16) ¿Y cuál es el objetivo de lo que va a hacer ahí?
	17) A2: Es trabajar en una institución...	
18) ¿Y qué van a hacer en esta ONG?	19) A2: Van a recoger basura y a plantar árboles.	

Apresento de seguida os resultados dos questionários aplicados à turma do 9ºY, numa reflexão sobre o seu uso da língua-meta nas aulas por mim lecionadas. Estes resultados serão por mim interpretados no subcapítulo seguinte, à luz da minha experiência com esta turma e das considerações de alguns autores aludidos no subcapítulo 2.2.

Gráfico 4: Resultados do questionário aplicado ao 9ºY de ELE no ciclo um



No item 1, 4 em 16 alunos responderam que se expressaram em espanhol «poucas vezes»; face a 6, que o fizeram «quase sempre» e 6 que mencionaram que o fizeram «algumas vezes».

No item 2, os resultados foram os seguintes: 1 em 16 alunos «nunca» construiu frases em espanhol para pedir a um colega que lhe explicasse algo; 8 fizeram-no «quase sempre»; 4 fizeram-no «algumas vezes»; e 3 «poucas vezes».

No item 3, os resultados indicam que 1 em 16 alunos «nunca» construiu frases em espanhol para explicar algo a um colega; 1 fê-lo «poucas vezes»; 4 referiram que o fizeram «algumas vezes»; 10 referiram que o fizeram «quase sempre» e não se registou nenhuma resposta de «sempre».

No item 4, 5 em 16 alunos indicaram que colocaram perguntas à professora «quase sempre»; 8 mencionaram que o fizeram «algumas vezes»; e 3 referiram que o fizeram «poucas vezes», não se tendo registado nenhuma resposta de «nunca» nem de «sempre».

No item 5, 2 em 16 alunos referiram que aplicaram «sempre» estratégias de comunicação; 8 fizeram-no «quase sempre»; 4, «algumas vezes»; e 2, «poucas vezes».

No item 6, relativo à frequência com que cada aluno esteve atento ao que o seu colega disse, em resposta a uma pergunta da professora, as respostas foram as seguintes: 9 em 16 alunos fizeram-no «quase sempre»; 2 fizeram-no «sempre»; 3 fizeram-no «algumas vezes»; e 2, «poucas vezes».

No item 7, 1 aluno indicou que «nunca» esteve atento ao que um colega disse, em resposta a uma pergunta de outro colega; registou-se que 1 aluno o fez «poucas vezes»; 6 fizeram-no «algumas vezes»; e 8 fizeram-no «quase sempre».

No item 8, que indaga acerca da frequência com que o aluno comenta a ideia que outro colega partilhou na aula, obtive os seguintes resultados: 2 em 16 alunos fizeram-no «sempre»; 5 fizeram-no «quase sempre»; 2 fizeram-no «algumas vezes»; 4 fizeram-no «poucas vezes»; e 3 «nunca» o fizeram. As razões apontadas pelos alunos que assinalaram as respostas 1, 2 ou 3 são: «Não me é permitido» (1 ocorrência), «Não sei como me expressar» (4 ocorrências), «Não tenho interesse» (3 ocorrências), «Falta de oportunidade» (1 ocorrência).

No item 9, que alude à frequência com que um aluno comenta uma resposta partilhada na aula, os resultados foram: 1 aluno em 16 referiu que «nunca» o fez; 6 referiram que o fizeram «quase sempre»; 4 referiram que o fizeram «algumas vezes»; 5, «poucas vezes».

4.1.1.4. Discussão dos resultados

Como é possível constatar pelas transcrições do áudio recolhido nas aulas de 13 e de 20 de janeiro, os alunos ou respondiam ao mesmo tempo, ou guardavam silêncio ou retorquiam na língua-materna. Também se verifica que, nas perguntas abertas, os alunos tendem a demorar para responder, por necessitarem de tempo para pensar. Ainda assim, não tendem a desenvolver a mensagem, não dão exemplos concretos.

Quanto ao facto de ter mostrado aos alunos uma garrafa de água durante a atividade para facilitar a sua compreensão do termo ‘*botella*’, este pode ser lido à luz do que ensina Krashen (2009, p. 66), como exposto no subcapítulo 2.1.

Retomando os critérios estatuídos em 3.1., podemos verificar que os alunos construíram a sua participação oral com base nas perguntas e mediação da professora, ainda que o fizessem servindo-se frequentemente da L₁. Observamos que os alunos não comentaram as asserções dos outros alunos, ainda que a professora pudesse ter dirigido indicações nesse sentido. Também se verifica que os alunos não aplicaram nenhuma estratégia de comunicação. Contudo, valorizo a participação número 15) da tabela 1 como uma tentativa de continuar a usar a L₂ durante a atividade, apesar de esta não ser uma das estratégias que apresentei na subcapítulo 2.3. De forma semelhante, podemos considerar positivos os resultados obtidos na tabela 2. Dado que o objetivo principal deste PIA é aumentar a frequência de uso da L₂ por parte dos estudantes, julgo que o facto de os alunos terem respondido quase todos na L₂ é positivo.

Há que colocar a ênfase no facto de a atividade B ter sido levada a cabo à distância e interpretar os resultados com essa variável em jogo. Assim, aludo a Hurst (2021), recuperando o exposto no subcapítulo 2.5., no sentido de sublinhar a importância de criar aulas à distância vocacionadas para o desenvolvimento das competências produtivas e de estimular a partilha de ideias por parte dos alunos nesta modalidade de ensino. Contudo, os resultados obtidos pelas transcrições do áudio revelam que era necessária uma maior preparação por parte dos alunos para trabalharem nessas (novas) condições e dinâmicas de interação oral, na esteira do que apontam Boettcher e Conrad (2016), já que «Learners may also require some time in developing new habits of communicating and sharing» (p. 300) e recordando que os alunos passaram de duas aulas presenciais comigo para, em poucos dias, aulas à distância.

As mesmas autoras advertem, igualmente, para as expectativas dos alunos acerca do que é uma aula à distância, um motivo que julgo que terá afetado largamente os resultados desta atividade. De facto, considero que podia ter sido mais clara quanto ao tipo de aula que queria criar e ao tipo de interação que esperava dos alunos, uma vez que este contexto de «não presença» fez com que os alunos se inibissem de falar e este tipo de interação oral não vai ao encontro das expectativas dos discentes. Uma das alternativas que talvez tivesse resultado seria mostrar um vídeo antes da aula que pusesse em relevo a dinâmica de interação entre os alunos e a professora que eu esperava obter, visto que se tratava de uma técnica que nunca tinha usado antes.

Por outro lado, podemos concluir que os estudantes compreendem as perguntas na língua-meta. Isto significa que a compreensão oral dos alunos é boa, mas não o é a sua interação oral na língua-alvo, tal e como tínhamos concluído no processo de observação (subcapítulo 1.2.). De forma a frisar a importância de usar a L₂, reiterarei aos alunos que o que estavam a dizer era muito pertinente e interessante, mas que o tinham de fazer em espanhol. Assim, dei-lhes tempo para reformularem as suas mensagens e, noutras ocasiões, iniciei eu a frase de reformulação para que a completassem na língua-meta, uma prática que menciona Mercer a este respeito (2004, p. 7), bem como o *CEFR – Companion Volume* (Conselho da Europa, 2020, p. 179). Tratando-se este de um 9º ano, os alunos contariam até então com dois anos de língua estrangeira. Por essa razão, julguei que os estudantes dispusessem já de mais exponentes linguísticos e de mais confiança para se arriscarem na língua-meta, para além de já terem tido duas aulas previas de *input* linguístico comigo.

Embora o desempenho dos alunos tenha ficado aquém do expectável, pude comprovar que era possível usar a *cumulative talk* para me lançar num diálogo com os alunos, desde que

previamente pensado. Nesta medida, os alunos viam as suas aporções orais integradas no desenrolar da aula e na manutenção da comunicação na língua-meta.

Pude também constatar que os alunos estavam muito mais participativos na aula presencial de dia 13 de janeiro do que na aula em linha de 20 do mesmo mês, tinham mais ideias e a aula foi mais dinâmica, tendo os alunos inclusivamente levantado questões eles próprios, como se pode ver na tabela 1, questões 7) e 10), revelando o seu interesse.

No que concerne à participação dos estudantes na atividade, pude reparar que mais de metade deles o fez voluntariamente, havendo uma parte que apenas o fez quando por mim solicitada a sua participação. A este propósito, registe-se que alguns alunos me informaram no início da aula de que os microfones dos colegas x e y não estavam a funcionar, pelo que ou não participaram ou usaram a função do *chat*. Por essa razão, no ciclo dois deverei estar atenta a este assunto, ainda que a turma com a qual trabalharei não seja a mesma.

Perante os resultados, levantei as seguintes questões, durante a reflexão pós-aula em linha:

- Por que razão os alunos não participaram voluntariamente, como acontecia frequentemente nas aulas presenciais?
- Teve o facto de a aula não ter sido feita presencialmente algo que ver com estes resultados?
- O que posso fazer para que os alunos participem com maior frequência?
- Como posso mostrar-lhes que não os vou julgar pelos erros que cometem?

A segunda atividade proposta não decorreu como espectável: os alunos estiveram muito dependentes da intervenção da professora para comentarem, provavelmente porque estes moldes de partilha de ideias numa língua estrangeira não são ampla nem frequentemente explorados nas aulas de espanhol. Talvez por ter decorrido à distância, a participação dos alunos não foi a esperada, reportando-me de novo aos autores supramencionados e aos motivos aludidos acima.

Com vista a obter dados, no ciclo seguinte, que melhor respondam à pergunta de investigação, procurarei um novo estímulo, provavelmente um texto, caso o segundo ciclo decorra também em linha, com vista ao aumento da participação oral dos alunos. Para melhorar a sua motivação e vontade de partilhar as suas ideias, tratarei de escolher um material mais próximo da sua realidade.

Analizadas ambas as atividades deste primeiro ciclo de intervenção na disciplina de espanhol, pude elencar as seguintes alterações a incluir no próximo ciclo de intervenção:

- A necessidade de apresentar aos alunos um conjunto de expressões que podem usar na língua-meta antes da atividade selecionada; da minha parte, como professora, haverá que incluir as mesmas no plano de aula do segundo ciclo, tornando-as parte dos conteúdos a lecionar, no sentido do que sugere Martín (2008, p. 8).
- Rever com os alunos uma série de estratégias de comunicação na língua-alvo, de modo a aumentar a probabilidade de serem usadas pelos mesmos durante a conversação;
- Dar exemplos aos alunos daquilo que podem efetivamente fazer com o Espanhol, durante a interação oral que ocorre noutros momentos da aula, com o fim de evidenciar o contexto em que melhor se aplicam e de tornar as estratégias algo recorrente na conversação. Servem de ilustração de novas formas de levar os alunos a conhecerem e a aplicarem as estratégias de comunicação os seguintes exemplos: «¿Cómo harías para pedirle a alguien que hable más alto o más despacio?»; «¿Cómo hacemos para usar una palabra de la que nos hemos olvidado?»; «What can we do if the person who is speaking to us speaks too fast or too low?», etc.

Observando e contrastando aquilo que pude observar nas aulas com as respostas dadas pelos alunos nos questionários, apresento aqui algumas considerações e interpretações.

Os alunos têm consciência de que nem sempre usam a L₂, apesar das múltiplas oportunidades que têm para o fazer, como se denota pelos dados obtidos no questionário aos itens 1, 2, 3, 5, 8 e 9. Alguns referiram que não o fazem por vergonha, outros, por não saberem expressar-se. A minha experiência com a turma indica-me que também tem que ver com o facto de os alunos não pensarem o suficiente antes de falarem, o que ajuda no momento de verbalizar o que se pretende na língua-segunda.

Os resultados apurados para o segundo e terceiro itens, focadas no uso que os alunos fazem da L₂ para colocarem dúvidas aos colegas e responderem aos mesmos, não coincidem com aquilo que pude observar nas aulas e os resultados das atividades A e B: os alunos raramente o fazem. A minha leitura destes resultados prende-se com o facto de os alunos não se terem esforçado por usar a L₂ quando se dirigiam uns aos outros, algo comum nesta turma, se recordarmos as características da mesma que expus em 1.1.2. Adicionalmente, dado que a atividade B foi levada a cabo à distância, havia que averiguar se houve outros motivos, como

má conexão com a internet, microfones que não funcionaram (alguns alunos informaram-me deste facto, pelo que lhes propus que se servissem da opção ‘chat’), entre outros.

Quanto à colocação de questões à professora na L₂ para clarificarem as suas dúvidas, os resultados já se aproximam da realidade. Pude notar que os alunos o faziam com frequência, por um lado, pelo clima de sala de aula que procurei criar (procurei que se sentissem à vontade comigo para o fazer) e, por outro, pelas características da turma. Ainda assim, nas aulas à distância a frequência de interação oral dos alunos comigo também se reduziu, porventura devido à nova dinâmica de aula.

No que concerne à aplicação de estratégias de comunicação por parte dos alunos, podemos observar pela tabela que os resultados do questionário se distanciam da realidade. De facto, os alunos não as aplicaram. Julgo que essa não aplicação das estratégias se deve, em grande parte, à minha menor preparação para as ensinar. De facto, depois de lecionar esta UD e de me ter apercebido dos resultados, alterei a minha forma de explicar as estratégias de comunicação e passei a seguir o que ensina Martín (2008), começando por incluir, no ciclo seguinte, pré-atividades para ensinar este conteúdo antes de passar às atividades propriamente ditas.

Quanto à atenção que os alunos prestam aos diálogos da aula, os resultados aproximam-se da realidade, ainda que a tabela não o evidencie.

Quanto ao comentário das respostas ou comentários partilhados por outros colegas, os resultados aproximam-se da realidade, apesar do que revelam as tabelas. Isto tem que ver com o facto de os alunos desta turma serem bastante comunicativos, embora usem frequentemente a L₁ para o efeito.

Estes dois últimos parágrafos colocam a ênfase no grande potencial para implementar a técnica da *cumulative talk* de que esta turma dispõe. Contudo, a pouca prática da L₂ que têm não permitiu, apesar de este ser o terceiro ano de espanhol, que levassem a cabo um diálogo na língua-meta, ao contrário do que era espectável.

Pode concluir-se que os dados obtidos nas transcrições de áudio são relativamente poucos. Constatou-se que poucas foram as ocasiões em que a técnica funcionou, pelos motivos apontados. Não obstante, considero que os dados obtidos no ciclo dois de espanhol poderão ser melhores, na condição de implementar as alterações que mencionei neste subcapítulo.

Em termos gerais, comparando a interação oral dos alunos comigo nas (poucas) aulas presenciais que tivemos antes da aula à distância, posso concluir que a interação oral nas aulas à distância foi menos espontânea e menos frequente, aludindo ao que mencionei sobre o ensino à distância no subcapítulo 2.5. Assim, tal como Karen Waterson, considero que a promoção da

oralidade é realmente distinta da que ocorre nas aulas presenciais (2021, p. 21). Apesar de ter explicado a importância de escutarmos o colega que está a falar para depois podermos comentar, e embora tenha dado um exemplo do que gostaria que os alunos fizessem em ambas as atividades, os alunos não se sentiram à vontade para o fazer. De facto, julgo que o que se pedia da minha parte era uma monitorização mais eficaz da atividade, nos termos em que a apresenta Dharmaraj, «[...] ‘virtual monitoring’ is difficult and can take time» (2021, p. 23).

Nestes termos, aludo às autoras Boettcher e Conrad, pois defendo que os alunos precisavam de mais tempo para se ambientarem a esta modalidade de ensino, nomeadamente no que toca à comunicação entre os participantes, no sentido de terem desenvolvido novos hábitos de comunicação e de partilha (2016, p. 300), o que não se verificou. Também considero que não se podem excluir as personalidades dos alunos nem as expectativas dos mesmos acerca do que é uma aula em linha como fatores que têm peso na interação oral, tal como defendem as mesmas autoras (p. 283).

4.1.2. Ciclo Um na disciplina de Inglês

4.1.2.1. Contextualização da atividade implementada

A unidade didática que desenvolvi com os alunos do 7ºX intitula-se «*Neighbours and friends: How well do you know your friends?*», conforme o PNI, no atinente ao subtema «Eu e a comunidade alargada: organização e formas de relacionamento» (Ministério da Educação, 1997b, p. 85). Esta UD foi levada a cabo ao longo de cinco aulas. A tarefa final consistiu na escrita de um *email* por parte de cada aluno, no qual cada um descrevia como era o/a seu/sua melhor amigo/a, em que contexto o/a tinha conhecido/a o e as atividades que fazem juntos. Subsidiariamente, a mesma funcionou como uma oportunidade para os alunos aplicarem e consolidarem o que tinham aprendido sobre o ‘*Past Simple*’ e o vocabulário sobre a amizade e descrição física e psicológica que tinham estudado até então.

Nesta UD, criei duas atividades para explorar o meu objetivo, tal como no ciclo um de Espanhol. A primeira atividade deste ciclo denominar-se-á «atividade C» e a segunda, «atividade D».

A atividade C decorreu no dia 15 de fevereiro de 2021, *online*, através da plataforma TEAMS. A atividade D teve lugar no dia 25 de fevereiro, também *online*, através da mesma plataforma. Há que ressaltar que este ciclo um decorreu exclusivamente à distância, ao

contrário do que ocorreu no ciclo um de Espanhol, com as duas primeiras aulas presenciais e as duas últimas à distância.

Tendo presente a noção de que os alunos do 7º na disciplina de ILE não têm como prática comum a de falar na língua-meta e muito menos a de aplicar estratégias de comunicação, como pude explicar tendo por base os resultados obtidos no questionário do ciclo zero a esta turma, a primeira aula desta unidade focou-se no ensino e prática das mesmas. Esta ideia de ensinar as estratégias, bem como a sua pertinência, encontram-se repercutidas no subcapítulo 2.3. deste PIA.

4.1.2.2. Descrição da atividade implementada

Na atividade C, depois de os alunos terem tido um contacto direto com as estratégias de comunicação e com alguns exemplos do seu uso, era conveniente que os mesmos pudessem colocá-las em prática. Com essa finalidade, criei a atividade C: contextualizei previamente uma imagem que pretendia que os alunos explorassem (cf. Anexo 10), subordinada ao tema da amizade, dei-lhes algum tempo para poderem observá-la e obterem algumas ideias acerca da mesma. Em seguida, coloquei duas perguntas fechadas como ponto de partida mais objetivo (*What do you see here?; What are the children doing?*) até chegar às perguntas abertas. Seriam essas as que dariam azo à construção de um diálogo entre os alunos ou entre mim e eles (*What are the qualities you look for in a friend?; What are the flaws you don't like in a friend? Why do you think that?*). Um olhar atento conclui que se trata de perguntas focadas nas preferências pessoais dos alunos, uma opção que se justifica pela necessidade de levar os discentes a dialogarem e a explorarem as suas ideias. Aliada a esta conceção, temos a de que este material possibilita um *scaffolding* de aprendizagens, na condição de o professor ser capaz de guiar as intervenções dos discentes no sentido de focar a sua atenção para a imagem/vídeo e de, a partir daí, ajudar os discentes a construírem a sua intervenção oral: «The questions should be detailed [...] Who is in the photos? [...] as they are meant to stimulate extended discussion» (Wasilewska, 2017, p. 45).

Por um lado, essas questões fechadas podiam responder-se através da mera observação da imagem, reportando-se a factos observáveis. Por outro, as questões abertas estavam centradas nas preferências de cada aluno e permitia-se, por isso, que todos os alunos tivessem respostas distintas. O objetivo era, então, criar oportunidade para que os alunos interagissem e fossem, ordenadamente, respondendo e comentando as respostas dos colegas, revelando se essa

era também a sua preferência ou não, justificando-a. Assim, os alunos estariam a intercambiar ideias com o intuito de partilhar informação, naquele contexto específico (Chappell, 2014, p. 4). Estaríamos perante «The creation of joint discourse, where students are weaving together each other's contributions, relating one to the other, developing ideas in a cumulative fashion [...]» (2014, p. 6). Encontramos no *PNI* orientações que concorrem para esta linha de pensamento quanto à utilidade e natureza do uso da L₂ por parte do aluno, que «vê consagradas as suas opiniões e sugestões» e «encontra espaço para a construção de sentidos pessoais» (Ministério da Educação, 1997b, pp. 62-63).

Sublinhe-se que esta unidade didática era uma subunidade, o que significa que os alunos já tinham estudado, nas aulas anteriores à minha, o vocabulário e a gramática imprescindíveis para poderem expressar-se na L₂. Por essa razão, era previsível que os estudantes conseguissem interagir oralmente.

Na atividade D, o objetivo era que os estudantes assistissem a uma curta-metragem silenciosa (cf. Anexo 11) e se focassem na ação da mesma, em quem era a personagem principal, e que pudessem partilhar a sua opinião sobre o que viram, baseando-se, por exemplo, nas imagens, nos sons, nos efeitos e nas personagens. Aludo à investigação de Cakir (2006) para justificar o meu uso de um vídeo mudo nesta atividade. Com efeito, o autor aponta a capacidade que o vídeo tem de ilustrar relações que as palavras por vezes falham em retratar (p. 68). Além disso, recorro ao *CEFR - Companion Volume*, no qual se indica que, para o nível A2, os estudantes deverão ser capazes de aludir aos assuntos principais decorridos em televisão, algo que equiparei ao vídeo mudo que reproduzi nesta atividade (Conselho da Europa, 2020, p. 101).

Antes do visionamento do vídeo, informei os alunos disto mesmo, para que soubessem o que se esperaria deles durante e depois do visionamento do vídeo. O objetivo secundário desta atividade era a revisão dos verbos no '*Past Simple*' (estudados nas aulas anteriores) e do vocabulário sobre a amizade.

Aquilo que quis potenciar junto dos alunos foi a *cumulative talk* e a aplicação de estratégias de comunicação, de acordo com os objetivos estabelecidos no capítulo 1.3. Recorde-se que os objetivos deste PIA são: trabalhar a interação oral usando a *cumulative talk* para que os alunos desenvolvam de forma mais eficaz esta destreza em plenário, recorrendo com menos frequência à língua-materna e construindo o discurso a partir das aportações dos outros; dar a conhecer ou melhorar, consoante o caso, as estratégias de comunicação entre os alunos com o

fim de tornar a interação oral mais eficaz e dar a oportunidade aos discentes de interagirem na língua-meta para comentarem ideias e solucionarem problemas comunicativos, ajudando-se uns aos outros.

Uma vez que a finalidade da atividade era proporcionar um momento de interação oral, focada no veicular do pensamento dos alunos, nas suas ideias e na espontaneidade das mesmas, a minha preocupação não foi a de corrigir todos os erros linguísticos dos estudantes, mas, sim, a de apoiar o que diziam, concordar ou discordar com eles, e levar outros alunos a fazerem o mesmo e a participarem na conversa.

4.1.2.3. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo, dou a conhecer os resultados das atividades que levei a cabo com os alunos, por meio de duas tabelas referentes à atividade C e à atividade D, por serem eficazes a indicar a forma como decorreu o diálogo.

Seguidamente, apresento os resultados dos questionários aplicados junto dos alunos do 7ºX no final da UD por mim lecionada.

Tabela 3: Resultados da atividade C na disciplina de ILE

Comentário / pergunta da professora	Comentário / resposta do aluno	Comentários/respostas dos outros alunos
1) What can you see in this painting?	2) A1: We can see children...	3) A2: Kids.
4) What are the children doing?	5) A1: They're dancing....	6) A4: Dancing.
7) Yes, they are.		
8) Why are their hands on their shoulders? Any ideas?	<silêncio> 9) A1: Because they are friends.	
10) Ok, so if they are friends... what are the qualities you look for in a friend?	11) A3: funny!	12) A4: friendly...
13) I would agree! What if your friend plays football very well? Is that a quality?	14) A1: Of course!	
15) Why?	16) A2: Because we can play together...	
17) And what are the flaws you don't like in a friend?	18) A5: selfish...	

19) That he is selfish, good!		
20) What about you, A6?	21) A6: rude...	
22) If your friend is rude... you wouldn't like that...	23) <acenam>	
24) What if our friend talks bad things about us behind our back?	25) A6: If he is a fake friend...	26) <uníssono> Yes!
27) Yes, we wouldn't like that, right?	28) <acenam>	
29) Any more ideas?	30) A7: Funny	
31) Ok, so if our friends are funny, we can have fun with them.		

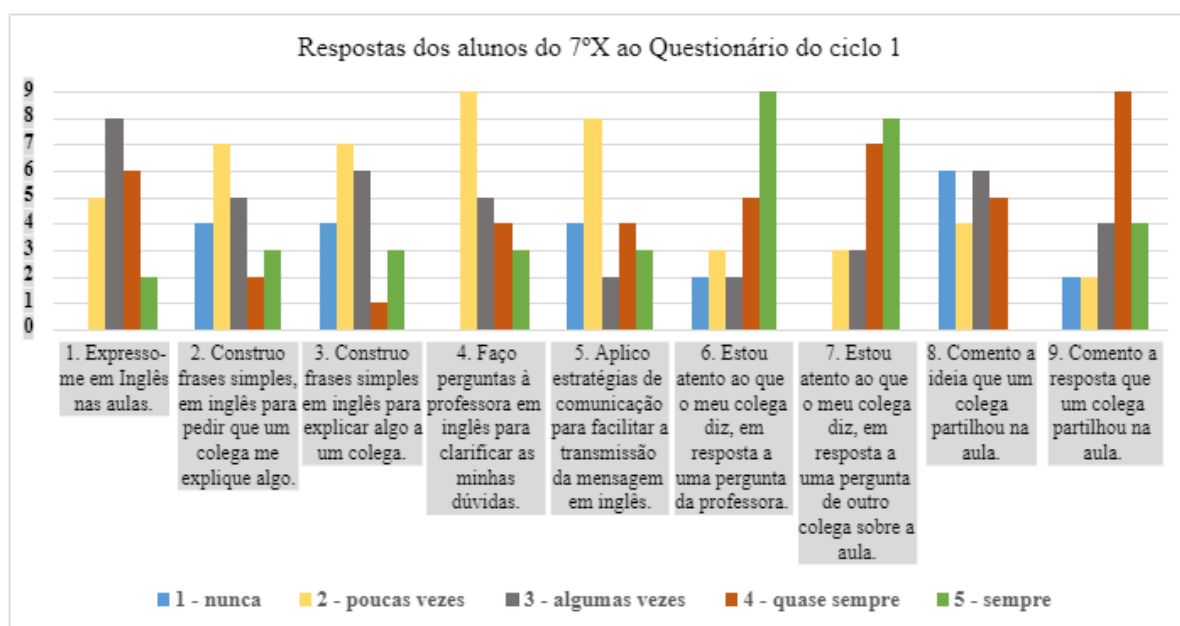
Tabela 4: Resultados da atividade D na disciplina de ILE

Pergunta/comentário da professora	Resposta /comentário do aluno	Reação/comentário dos alunos
1) So, who is the main character in this film?	<silêncio> 2) A1: The seller....	3) A2: He was a thief!
4) Oh, great! He was a thief!	5) A2: A bad person...	
6) Why do you say that?	7) A3: *Tudo o que ele fazia era falso!	
8) That's it! 10) Can you say that in English?	9) Yes, ...	<silêncio>
11) 'Everything he did was a fake...'	12) O estudante repetiu.	13) P: Yes, it was fake.
14) Can someone give me an example?	15) A4: He made a little dog become a big dog!	<silêncio>.
16) Yes, he did... Do you have more examples?	17) A5: The old woman became beautiful and got a new dress.	18) A6: Yes... Como se diz 'pau'?
19) Yeah, the old lady got a fancy dress! 20) Oh, how do we say it? We say «stick»!	21) A6: Ok, the stick became a huge plane!	22) A7: Yes, and the old man got a bigger statue.
23) Yes, so he did some good things, apparently, right? 25) Did he steal anything?	24) A2: Yes. 26) A5: He stole the ruby.	27) <uníssono>: The ruby!

28) Did you like this film?	29) A7: Yes, it is interesting and funny.	
30) What about the purple smoke?	31) A7: It was a bit unreal...*	
32) I can see you didn't like the special effects!	33) Yeah...	
34) What was the village like before he arrived there?	35) A6: It was silent...	36) A1: Sad...
37) And how did the people react when he turned their objects into what they desired?	38) A1: They were happy...	
39) Ok, and when he went away... what happened?	40) A3: The magic disappear*	
41) So, what do you think is the moral of the story?	42) A7: You can't believe everything you see!	
43) Yes, especially if you don't know them from anywhere... 45) And also, maybe the things that we think we want are an illusion...they don't make us happy...	44) A (uníssono): Yes... <silêncio>	46) You had some good ideas!

Abaixo apresento o gráfico relativo aos resultados apurados por meio do questionário aplicado à turma do 7ºX de ILE.

Gráfico 5: Resultados do questionário aplicado ao 7ºX de ILE no ciclo um



Os resultados do questionário do ciclo um de ILE aplicado aos alunos da turma do 7ºX mostram que, no item 1, 5 dos 21 alunos «poucas vezes» falaram em inglês na aula; 8 falaram «algumas vezes»; 6 falaram «quase sempre» e 2 falaram «sempre», não se tendo registado respostas de «nunca».

Quanto ao uso do inglês por parte de um aluno para pedir que um colega lhe explique algo (item 2), 4 referiram que «nunca» o fizeram; 7 referiram que o fizeram «poucas vezes»; 5, «algumas vezes»; 2, «quase sempre» e 3 indicam que o fizeram «sempre».

Quanto a construir frases simples em inglês para explicar algo a um colega (item 3), 4 em 21 alunos referiram que «nunca» o fizeram; 7, que o fizeram «poucas vezes»; 6 indicam que o fizeram «algumas vezes»; 1 respondeu que o fez «quase sempre» e 3 referiram que o fizeram «sempre».

No que respeita a fazer perguntas à professora em inglês para clarificar as suas dúvidas (item 4), algo que os alunos sabem que podem e devem fazer durante as aulas, 9 alunos responderam que o fizeram «poucas vezes»; 5 responderam que o fizeram «algumas vezes»; 4 indicaram que o fizeram «quase sempre» e 3 alunos fizeram-no «sempre», não se tendo registado a opção de «nunca».

Em relação à perceção dos alunos quanto à sua aplicação de estratégias de comunicação (item 5), 4 referiram que «nunca» as usaram; 8 alunos referiram que as usaram «poucas vezes»; 2 alunos referiram «algumas vezes»; 4 alunos, «quase sempre» e 3 alunos indicaram a opção «sempre».

No que concerne à atenção que prestaram ao que os colegas colega disseram, em resposta a uma pergunta da professora (item 6), registou-se que 2 alunos em 21 «nunca» estiveram atentos; 3 estiveram-no «poucas vezes»; 2, «algumas vezes»; 5, «quase sempre» e 9 alunos referiram que estiveram «sempre» atentos.

Quanto à frequência com que estão atentos ao que um colega diz, em resposta a uma pergunta de outro colega (item 7), 3 alunos consideraram que o fizeram «poucas vezes»; outros 3 alunos consideraram que o fizeram «algumas vezes»; 7 alunos apontaram que o fizeram «quase sempre» e 8 alunos indicaram que o fizeram «sempre».

Quanto à frequência com que comentaram uma ideia que um colega partilhou na aula (item 8), os resultados obtidos foram: 6 alunos «nunca» o fizeram; 4 fizeram-no «poucas vezes»; 6, «algumas vezes» e 5 alunos «quase sempre», não se tendo registado nenhuma resposta de «sempre».

Os alunos que responderam «algumas vezes» à pergunta anterior indicaram como motivos: «Por praticamente não saber falar inglês, acabo por não comunicar muito» (1 ocorrência), «não têm interesse» em falar inglês (3 ocorrências), uma aluna referiu que «tenho muita vergonha de estar errada» e outro que «tenho vergonha que se riam de mim».

No último item do questionário (item 9), sobre a frequência com que um aluno comenta uma resposta que um colega partilhou na aula, por exemplo, se o aluno não concordar com ela, registou-se o seguinte: 2 alunos referiram que «nunca» o fizeram; outros 2, que o fizeram «poucas vezes»; 4 alunos indicaram que o fizeram «algumas vezes»; 9 alunos indicaram que o fizeram «quase sempre» e registou-se que 4 alunos o fizeram «sempre». Quanto aos motivos para as respostas abaixo de 3 («algumas vezes»), uma aluna adiantou que «como sou um pouco calada, só digo sim/não». Os restantes alunos indicaram que não o fazem porque têm vergonha (4 ocorrências) e os restantes porque não sabem como se expressar (3 ocorrências).

4.1.2.4. *Discussão dos resultados*

Observando os dados da tabela referente à atividade C (tabela 3), constatamos que os alunos compreenderam as questões levantadas, já que as suas respostas são coerentes com as perguntas. Todavia, os discentes raramente construíram frases completas (com sujeito, verbo e complemento), com exceção dos comentários números 2), 5), 8), 16) e 25). Ainda assim, pelo tipo de questões colocadas, pode ressaltar-se que os alunos puderam expressar as suas ideias na exploração da imagem, com alguma espontaneidade e correção linguística. São exemplos que ilustram este facto os seguintes: 5), 9), 16), 21) e 30).

Podemos, não obstante, registar que o grau de participação dos discentes na atividade não foi o desejável e que não desenvolveram as suas ideias, como em 11, 12) e 14), onde se refletem as respostas breves dos alunos (A3: *Funny!*; A1: *Of course!*). Isto pode dever-se a ter sido uma aula à distância, uma advertência evidenciada por Karen Waterson (2021, p. 21), ou às próprias perguntas por mim colocadas, ou, até, à imagem que selecionei para a atividade. Na medida em que os resultados desta atividade se podem dever à seleção desta imagem em concreto, procurei, na atividade seguinte, alterar o material que serviria de base à atividade D, com vista à obtenção de resultados que melhor respondessem à questão de investigação.

Os dados da atividade D (tabela 4) revelam que os alunos foram capazes de entender as perguntas e os comentários da professora feitos na língua-meta. Além disso, pode verificar-se que os alunos aportavam informação factual proveniente da visualização da curta-metragem,

quase sem ajuda. Por outro lado, nas perguntas abertas, como as perguntas 7), 29), 31), 42), as respostas dos alunos eram curiosas e espontâneas, não na medida em que se possa interpretar que os alunos não refletiram antes de falar, mas, antes, na medida em que provinham da sua própria interpretação do enredo do filme. Temos também dados que apontam para o uso da *cumulative talk*, nos termos em que a apresenta Chappell (2014, p. 10), nos comentários dos alunos e nos da professora, construídos com base nas respostas que escutavam, como em 15), 17), 18) e 21), nos quais os estudantes reconstituem à vez os acontecimentos mais importantes. Constatamos, igualmente, que pelo menos um aluno recorreu à estratégia do pedido de ajuda por parte do interlocutor, no «comentário dos alunos» 18), ainda que pudesse tê-lo feito na L₂.

Entre as duas atividades (C e D) podemos constatar uma evolução significativa na performance dos alunos, os quais conseguiram ir construindo as suas participações com maior inter-relação. No entanto, não é possível concluir com certeza as razões para essa evolução, pois poderiam variar entre: maior tempo de processamento dos tempos verbais entre as duas aulas, maior motivação gerada pelo *input* escolhido, o funcionamento (ou não) do microfone (Boettcher & Conrad, 2016, p. 300), entre outros fatores, que, por sua vez, podem ter aumentado a sua predisposição para participar.

Pode também concluir-se que, quando os discentes têm a oportunidade de interpretar e apresentar a sua própria opinião sobre uma imagem ou sobre um vídeo, tendem a retrair-se, em comparação com a sua participação em resposta a perguntas fechadas.

Perante estes resultados, houve a necessidade de repensar as atividades, no sentido de responder à pergunta de investigação deste PIA que aqui relembro: «Poderá a interação oral em plenário ser desenvolvida pelo uso específico da técnica da *cumulative talk* e das estratégias de comunicação?». Julgando que os resultados podiam ainda ser melhores, nomeadamente no que toca a aumentar a frequência de uso da língua-meta para partilharem as suas próprias ideias e para construírem o seu discurso tendo em conta o que os colegas vão dizendo, propus-me reformular as atividades para o ciclo dois de intervenção.

Assim, as alterações que faria a estas atividades num ciclo de intervenção posterior, no sentido de melhor responder à pergunta de investigação são semelhantes às que mencionei no subcapítulo 4.1.1.4., ainda que tenha que reconhecer que os resultados do ciclo um de inglês aproximam-se mais dos objetivos deste PIA. Isto pode dever-se, em parte, ao seguinte: como o ciclo um de espanhol precedeu o ciclo um de inglês, tive a oportunidade de ‘afinar’ o tipo de perguntas e o tipo de mediação que devia empregar durante a interação oral, com o intuito de obter uma interação oral dos alunos usando a *cumulative talk*, o que resultou numa conversa

mais rica do ponto de vista da exploração da estratégia e da interação oral na língua-meta, tendo em conta as ideias partilhadas e a espontaneidade das suas aportações.

Há, ainda, oportunidade para constatar se os resultados obtidos por via dos questionários coincidem ou não com aquilo que se verifica nas tabelas e com as minhas observações durante as aulas que lecionei à turma.

Recuemos, então, aos dados obtidos nos questionários aplicados durante o ciclo um de intervenção nas turmas do 7ºX (ILE).

De facto, quanto ao uso da língua-meta nas aulas de ILE por mim lecionadas, os dados da tabela vão no sentido do que expressam os resultados: a maioria dos alunos da turma expressa-se em inglês, ainda que com algumas incorreções linguísticas, mas que não afetam a compreensão da mensagem. Não obstante, os dados do questionário para o item 1 indicam que todos os alunos se expressão na L₂, o que não está de acordo com os dados da tabela, já que apenas 7 alunos participaram na discussão. Assim, entendo que os alunos são capazes de melhorar neste aspeto. Com vista a obter uma maior produção oral por parte destes, no próximo ciclo de intervenção de ILE procurarei criar uma atividade que, pelas suas características, continue a ser apelativa. Além disso, o ciclo seguinte, ao ser concretizado nos moldes do ensino presencial, poderá gerar um maior uso da L₂ por parte dos alunos e, como docente, será mais fácil aproximar-me emocionalmente dos mesmos. Também devemos ter em conta que, até ao segundo ciclo de intervenção, os alunos terão mais tempo de contacto com a língua, o que pode, até certo ponto, melhorar o seu desempenho.

No que tem que ver com a construção de frases simples, em inglês, para pedir que um colega explique algo a um aluno e para explicarem algo a um colega (itens 2 e 3), os alunos ainda podem melhorar. Sendo este o ano em que começam a usar a L₂ com maior frequência para se expressarem oralmente, e constatando que não o faziam nos anos anteriores, os resultados obtidos são justificáveis. É nesta linha que interpreto, igualmente, a reduzida frequência com que os alunos se dirigiram à professora para colocarem dúvidas na língua-meta (metade da turma fê-lo «poucas vezes»).

Quanto à aplicação de estratégias de comunicação para facilitar a transmissão da mensagem em inglês, os dados mostram que aproximadamente metade dos alunos da turma empregou «poucas vezes» (8 alunos em 21) ou «nunca» (4 em 21). E, realmente, foi isso que pude observar nas minhas aulas. Contudo, como se trata de aulas à distância, considero que os resultados teriam sido diferentes no caso de aulas presenciais. As razões que aponto são a imediatez na interação entre professora e alunos e entre os alunos (não há problemas de rede

que impeçam a escuta e a resposta, a professora tem forma de saber se os alunos estão atentos ou não, etc.). Embora considere relevantes estes motivos, irei pôr em prática um ensino das estratégias distinto, começando por levar as estratégias de comunicação para a aula, atribuindo-lhes o estatuto de um conteúdo a lecionar.

Os resultados dos questionários também permitem observar que os alunos não comentam frequentemente as ideias dos outros na L₂, de forma semelhante ao que se verifica nas tabelas 3 e 4. Isto significa que a estratégia da *cumulative talk* tem de ser revista, ou seja, tem que permitir que os alunos possam usar o que escutaram para participarem na atividade.

Interpreto o facto de não se ter registado nenhuma resposta de «sempre» no item 7 («Estou atento ao que o meu colega diz, em resposta a uma pergunta de outro colega sobre a aula») como consequência de os alunos não estarem ainda habituados a esta técnica, isto é, de não terem por costume escutar as aportações orais dos colegas e comentá-las. Julgo que, nas aulas tradicionais, raramente há lugar a este tipo de trabalho, devido à necessidade e obrigação que o professor tem de cumprir o Programa da disciplina seguindo os moldes comuns. Contudo, defendo que é possível cumprir o programa e, ao mesmo tempo, incluir com alguma regularidade atividades como as que aqui apresento na leção das aulas de ILE. De facto, planifiquei estas aulas em harmonia com o *PNI*, o que não foi impeditivo de levar estas atividades à sala de aula.

Cabe-me ainda referir que as respostas aos dois últimos itens revelam que, num segundo ciclo de intervenção, convém deixar claro aos alunos a utilidade de se arriscarem a falar na L₂, deixando de lado o medo da crítica ou a vergonha de falar e, para que isto possa surtir algum efeito, há que trabalhar na manutenção de um ambiente de aula relaxado e amigável, em que os alunos se sintam dispostos a partilharem as suas ideias sem constrangimentos.

Quanto ao último ponto, referente ao comentário por parte dos alunos de um exercício que tenham realizado de uma forma distinta, os resultados apontam para uma grande frequência de alunos que o fazem. Podemos, então, concluir que, quando os alunos entendem que se trata de um «exercício» para o qual se prevê uma determinada solução, tendem a participar. Ora, a partir daqui julgo que será necessário levar os discentes a entenderem a atividade que propuser no ciclo dois como uma atividade em que não há uma «resposta correta» fixa, mas, sim, um conjunto de respostas possíveis e que, como tal, é bem-vinda e necessária a sua participação.

As sugestões e revisões que fui elencando nos últimos parágrafos destinam-se a ir ao encontro da pergunta de investigação deste PIA.

Em termos gerais, e tendo em conta que já tinha lecionado uma UD com esta turma de forma presencial, posso concluir que, no ensino à distância, a interação oral foi afetada na sua dinâmica e na sua frequência, já que, no ensino presencial estes alunos eram mais comunicativos, facilmente interagindo verbalmente comigo.

4.2. Ciclo Dois do projeto de investigação-ação

4.2.1. Ciclo Dois na disciplina de Espanhol

O ciclo dois na disciplina de Espanhol decorreu em duas aulas síncronas de setenta minutos cada uma, seguidas de trinta minutos de aula assíncrona, e uma aula síncrona de trinta e cinco minutos, seguida de quinze minutos de aula assíncrona. Este ciclo de espanhol decorreu inteiramente à distância, através da plataforma digital TEAMS disponibilizada pela EBSP, à qual tiveram acesso todos os alunos da turma. Este detalhe releva para efeitos da apreciação que se fará no subcapítulo da discussão dos resultados (subcapítulo 4.2.1.4).

4.2.1.1. Contextualização da atividade implementada

Neste ciclo dois, trabalhei com a turma do 10º Z. A UD que explorei com os alunos intitula-se «¡A la mesa!» e encontra-se prevista no *PNE de 10º ano* (2001, p. 13). Esta UD trata o léxico da alimentação, bem como alguns conteúdos gramaticais, como os pronombres de objeto direto e a sua colocação na frase, e o uso dos advérbios «muy»/«mucho/os/a/as». Adicionalmente, tratar-se-á este tema no âmbito da interculturalidade, remetendo para diferenças culturais gastronómicas e na hora da refeição entre Portugal e Espanha, bem como entre Espanha e outras culturas (japonesa e alemã).

A tarefa final desta UD consistiu na apresentação, por parte dos discentes, do seu prato preferido, em pares ou individualmente, tendo por base uma fotografia que deviam tirar do mesmo, tirando partido do facto de esta UD ter sido lecionada totalmente via TEAMS. Foram-lhes dadas algumas pautas para guiar a sua apresentação, tais como «¿Cómo se llama el plato?», «¿Qué lleva?», «¿Quién lo ha preparado?», «¿Cómo lo sueles comer y en qué ocasiones?», «¿Por qué has seleccionado este plato?».

No início desta UD, julguei imprescindível, no quadro do que ensina Martín (2008), incluir as estratégias de comunicação no plano de aula e seguir determinadas etapas para o ensino e posta em prática das mesmas (p. 12) (e como exposto no subcapítulo 2.3.), tendo como objetivo final a construção da *cumulative talk* dentro da aula na atividade desenhada para o efeito. Esta minha opção teve como objetivo melhorar os resultados obtidos no ciclo um de ELE.

A atividade deste ciclo dois, atividade E, decorreu no dia 4 de março de 2021, a través da plataforma TEAMS. Na aula anterior, os discentes aprenderam e praticaram algum vocabulário subordinado ao tema da alimentação, bem como conteúdos gramaticais, para além de terem tido contacto e prática das estratégias de comunicação (cf. Anexo 12). Esta última foi levada a cabo da seguinte forma: elaborei um Power Point cujos primeiros diapositivos procuravam motivar os alunos, carateristicamente passivos e pouco faladores. Por isso, procurei que esses diapositivos contivessem imagens que se relacionassem diretamente com os estudantes, retratando a sua forma de estar na sala de aula, com vista a gerar algum tipo de reação da sua parte (Wasilewska, 2017, pp. 44-45), no sentido de os cativar e apelando a uma melhoria na comunicação entre todos. Seguidamente, propus que lessem os diapositivos e tentassem associar cada estratégia a exemplos de como a colocar em prática em espanhol (cf. Anexo 12). Depois de os alunos terem partilhado comigo as suas respostas e de as termos comentado em conjunto, sublinhei a necessidade de as usarem nas aulas desta UD.

4.2.1.2. Descrição da atividade implementada

A atividade que levei à aula com esta turma foi a atividade E, a 4 de março de 2021, com o objetivo de obter dados para responder à pergunta de investigação, teve como pretexto uma atividade de compreensão da leitura de um texto relacionado com as diferenças culturais à hora da refeição entre Portugal e Espanha, e entre Espanha e outros países (cf. Anexo 15). A relevância desta atividade não se extinguiu na verificação da compreensão da leitura - serviu-me especialmente deste texto para orientar os estudantes na construção de uma conversa em torno do que tinham lido e dos conhecimentos de que dispunham sobre o tema. Esta minha opção prende-se com o facto de ter constatado, durante o processo de observação, que os temas e textos explorados na aula enriqueceram a partilha de ideias e interação oral dos alunos, em conformidade com o pensamento de Shomoossi (2004, p. 102).

Antes da aula, tinha elaborado um conjunto de questões para despoletar a interação oral entre os alunos por meio da *cumulative talk*, para que pudessem comentar as asserções uns dos outros, partilhar as suas opiniões, experiências semelhantes e comentários.

Numa primeira aproximação ao texto, os alunos deviam preencher os espaços em branco com um conjunto de palavras previamente selecionadas e dispostas no diapositivo que serviu de apoio à aula, uma tarefa que completaram quase sem falhas. Através do contexto, os estudantes identificavam a palavra correta, subordinada ao tema em estudo. De seguida, pedi aos estudantes que lessem o texto, bem como as suas respostas, em voz alta. Posteriormente, seguiu-se a verificação do significado de algumas palavras e, por último, a troca de impressões sobre as culturas visadas no texto.

Devo mencionar que os alunos, nas aulas anteriores, tinham já estudado comigo as unidades léxicas relativas a esta UD, bem como revisto algumas estruturas gramaticais.

4.2.1.3. Apresentação dos resultados

Apresento aqui os resultados da atividade E sob a forma de uma tabela. Gostaria de mencionar que esta atividade foi seguida de uma atividade de correção de alguns erros na leitura por parte dos alunos.

Seguidamente, apresentarei os resultados dos questionários aplicados no final desta UD por mim lecionada.

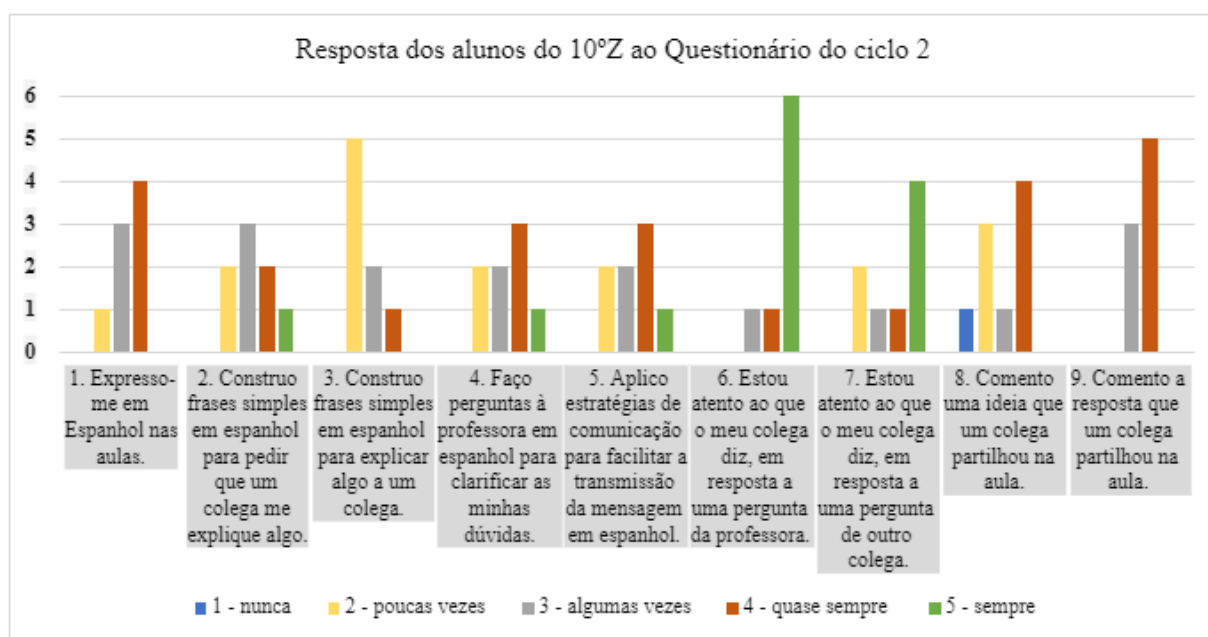
Tabela 5: Resultados da atividade E na disciplina de ELE

Comentários da professora	Respostas/comentários do/a aluno/a	Comentário dos restantes alunos ou da professora
1) Os pregunto a todos: ¿Qué pasó aquí? ¿Ha ocurrido algún malentendido entre la cultura española y la alemana?	2) A1: *Acho que não houve nenhum mal-entendido.	3) P: ¿No? Quizás no hayas entendido el texto...
	4) A2: Prof... *Por na Alemanha ser má-educação deixar alguma coisa no prato, ele viu-se obrigado a comer tudo o que lhe punham.	
5) Ah, está perfecto eso, esa es la idea, pero vamos a	<silêncio>	6) P: Como en Alemania es mala educación dejarse comida en el

construir nuestro discurso en español...		plato, él chico comía todo lo que le ponían.
7) ¿Y cómo lo solucionó la chica?	8) A2: Habló con su madre.	
9) ¿Qué pensáis que le dijo la chica a su madre?	10) A2: ...que es la educación alemana...	11) <silêncio>.
12) ... pero en realidad, él no quería más comida.		
13) El texto también nos habla de Japón, de una cultura más lejana. Pensad que es un hombre japonés que vió esto... ¿por qué le resultó raro?	14) A2: Normalmente en Japón no harían una *cena como esta...	15) ¡Perfecto! Están en un lugar público, ...
16) ...¿Y en Portugal, lo harían así?	17) A2: A veces...	
18) Mirad, al final dice: «Luego continuaron como si nada hubiese ocurrido». ¿Qué pensáis que hicieron a continuación?	19) A3: Continuaron en el restaurante....	20) A4: Fueron a otro restaurante.
21) Podrían ser... ambas las opciones.		
22) No os olvidéis de que, cuando hablamos de culturas, generalizar está mal y es peligroso, ¿vale? No significa que todos los españoles sean así.	<acenam>	

Os resultados obtidos após aplicação dos questionários aos alunos do 10ºZ, finda a UD, são os que se podem observar no gráfico abaixo e os que apresento nos parágrafos seguintes.

Gráfico 6: Resultados do questionário aplicado ao 10ºZ de ELE no ciclo dois



Observemos agora as respostas dos alunos ao questionário aplicado em ELE no ciclo 2 na turma do 10ºZ, que evidenciam a perspetiva dos alunos.

As respostas ao item 1, relativa ao uso da L₂, indicam que 1 em 8 alunos usavam a língua-meta «poucas vezes»; 3, «algumas vezes»; e 4 «quase sempre», nenhum tendo registado a opção «sempre» ou de «nunca».

No item 2, quanto à construção de frases, em espanhol, para pedir que um/uma colega lhe explique algo, 2 em 8 responderam que o fazem «poucas vezes»; 3 responderam que o fazem «algumas vezes»; 2 que o fazem «quase sempre» e 1 «sempre», não se tendo registado a resposta de «nunca».

No item 3, referente à construção de frases, em espanhol, para explicar algo a um/a colega, os discentes revelaram que nenhum o faz «sempre» em Espanhol e que 5 em 8 o fazem «poucas vezes»; 2, «algumas vezes» e 1 «quase sempre».

No item 4, quanto a fazer perguntas à professora em espanhol para clarificar as suas dúvidas, os inquiridos referiram que 2 em 8 o fazem «poucas vezes»; 2, «algumas vezes»; 3, «quase sempre»; e apenas 1 o fez «sempre».

Quanto à aplicação de estratégias de comunicação para facilitar a transmissão da mensagem em espanhol, as respostas foram iguais à anterior (item 5).

No que concerne à atenção dos alunos ao que seus colegas partilham, em resposta a uma pergunta da professora (item 6), 6 em 8 alunos estão «sempre» atentos; 1 está atento «quase sempre» e outro está atento «algumas vezes», não se tendo registado resposta de «nunca» nem de «poucas vezes».

No item 7, os estudantes responderam que durante a aula estão atentos ao que o seus colegas dizem, em resposta a uma pergunta de outro colega sobre a aula com a seguinte distribuição: 4 em 8 está «sempre» atento; 2 estão «poucas vezes»; 1 está atento «algumas vezes» e outro «quase sempre».

No item 8, referente ao comentário de uma ideia que um colega partilhou na aula, 1 estudante referiu que «nunca» comentava; 3 em 8 faziam-no «poucas vezes» (porque não tinham interesse (2 ocorrências) e porque não se sabiam expressar (1 ocorrência)); 1 aluno referiu que o fazia «algumas vezes» e 3 em 8 fazia-o «quase sempre».

No item 9, que procura indagar quanto à frequência com que um aluno comenta uma resposta que um colega partilhou na aula, 5 alunos em 8 responderam «quase sempre» e 3, «algumas vezes».

4.2.1.4. Discussão dos resultados

Posso afirmar que os resultados da atividade E estão à quem daqueles que se poderiam obter numa aula presencial, pois o facto de os estudantes estarem, regra-geral, com os microfones desligados e terem de os ligar para poderem responder ou comentar atrasa a comunicação e é um impedimento à espontaneidade. Esta conclusão vem no sentido do que enunciam Boettcher e Conrad (2016, p. 300) Além disso, podemos observar que nem todos os oito estudantes presentes na aula quiseram participar, observando-se uma predominância de três alunos. Há que ponderar outras razões para isto se ter verificado.

De facto, o que se pretendia era que os discentes tomassem as rédas da discussão, com vista a trabalharem o seu sentido de liderança na interação oral, como defendem Pallof & Pratt, como citado por Boettcher e Conrad (2016, p. 283), o que não se verificou. Além disso, tal como advertem estas autoras (2016), há que considerar como fatores em jogo as personalidades dos alunos e as expectativas dos mesmos acerca do que é uma aula em linha e do tipo de dinâmica de interação oral a que estão acostumados (p. 283). No que às expectativas diz respeito, estes alunos não estão habituados a partilhar as suas visões do mundo, as suas preferências e ideias; estão, sim, habituados a responderem a perguntas fechadas e a darem

respostas a exercícios estruturais de aplicação dos conteúdos estudados. Devemos, ainda, para entender estes resultados, manter presente o facto de o ensino à distância ser uma realidade recente na aprendizagem destes alunos. Aludo, finalmente, às características desta turma que descrevi no subcapítulo 1.1.2. para explicar os resultados relativamente pobres desta atividade.

Com efeito, os alunos não se sentiram à vontade para partilharem as suas ideias, pois não havendo uma resposta fechada «certa ou errada», os alunos tendem a hesitar em responder. Apesar de ter aproveitado os comentários dos discentes e de os ter integrado no seguimento da atividade, parece-me que não estão ainda suficientemente à vontade para tecerem comentários na L₂. Como se pode observar na tabela, entre falas 4), 5) e 6) procurei integrar o comentário do aluno 2, fazendo-o ver que o que disse era pertinente, mas que o desejável era que o fizesse na língua-meta. Assim, dei-lhe tempo (bem como ao resto da turma) para reformular o que tinha dito na língua-meta, mas não obtive resposta. Assim, tratei de apresentar eu uma resposta.

No sentido de se obter dados que atestassem uma justificação para a reduzida produção oral e interação dos discentes, julguei pertinente obter junto daqueles uma retroalimentação que explicasse este facto. Para tal, sustentemo-nos nos dados recolhidos através dos questionários. Estes resultados devem, também, ser lidos à luz das características desta turma, que tive a oportunidade de descrever no subcapítulo 1.1.2.. Além disso, gostaria de avançar que estes podem estar relacionados com o facto de este ser um nível de iniciação.

Concretamente, os resultados referentes à construção de frases, em espanhol, para explicar algo a um colega, são consistentes com as transcrições da tabela 5, pois evidenciam que 5 em 8 o fazem «poucas vezes»; 2, «algumas vezes» e apenas 1 usa o espanhol «quase sempre».

A maior parte dos inquiridos está atenta ao que seus colegas partilham, em resposta a uma pergunta da professora: 6 em 8 estão «sempre» atentos, o que indica que o problema não reside em não escutarem as participações uns dos outros.

Os estudantes responderam que durante a aula estão atentos ao que o seus colegas dizem em resposta a uma pergunta de outro colega sobre a aula: 4 em 8 está «sempre» atento e 2 em 8 estão «poucas vezes»; 1 está atento «algumas vezes» e outro «quase sempre». Estes dados não se podem considerar como representativos da realidade, visto que na transcrição da interação oral da atividade E não se regista nenhum tipo de comentário deste tipo e no decorrer desta UD não me pareceu, igualmente, que fosse essa a realidade.

No que diz respeito à frequência de comentário de respostas partilhadas na aula, os discentes referem que 3 fizeram-no «algumas vezes» e 5 «quase sempre». Entendo que estes

resultados estão de acordo com o que observei durante esta UD, mas não tanto de acordo com as transcrições da tabela 5.

Atendendo às respostas ao item 9, sobre a frequência com que o aluno comenta uma resposta, posso considerar que se distanciam da realidade, dado que na atividade E isto não se verificou e nas minhas aulas verificou-se pontualmente, especialmente quase exclusivamente da parte de dois alunos.

Relacionando os resultados dos questionários com a minha própria observação do uso da língua-meta por parte dos alunos, bem como a sua aplicação de estratégias de comunicação, posso afirmar que os resultados são, na turma do 10ºZ, de uma forma geral, mais otimistas do que a realidade pôde revelar. Por um lado, há que recordar que estes discentes preencheram o questionário à distância, relativamente a aulas à distância. Este facto indicia que a ausência física do professor e a experiência das aulas à distância pode diminuir a perceção dos alunos acerca da sua própria atuação.

Apesar dos resultados desta atividade, pude observar nas restantes aulas que os alunos aplicaram algumas estratégias em interação oral comigo, de forma voluntária, nomeadamente a petição para repetir e a petição para falar mais devagar. Julgo que os discentes se perceberam da sua utilidade naquelas situações concretas, permitindo-lhes comunicar com o interlocutor na L₂ para evidenciarem que havia um problema na comunicação, nestes casos, e ultrapassarem, assim, o impasse comunicativo, como defendido por Jeremy Harmer (2001, p. 143) e exposto no capítulo IV .

Assim, apesar de, numa primeira interpretação, os dados parecerem demasiado insuficientes para responder positivamente à pergunta de investigação, uma interpretação conjunta dos dados e das observações que fiz nas aulas dos ciclos um e dois aponta para um aumento do uso da L₂, a par da aplicação de algumas estratégias de comunicação, como as que referi no parágrafo acima. Estas são frequentemente usadas por alunos de níveis inferiores de língua, como é o caso destes, e como aponta o *CEFR – Companion Volume* (Conselho da Europa, 2020, 72). Além disso, julgo que, se esta turma tivesse tido oportunidades mais frequentes de praticar a interação oral nos moldes que apresentei, no final do PIA os resultados seriam melhores.

4.2.2. Ciclo dois na disciplina de Inglês

Este ciclo decorreu entre 12 e 20 de abril, ao longo de cinco aulas, nas quais trabalhei com o 7ºX na UD intitulada «*Welcome home*». A tarefa final desta UD consistiu na redação em plenário de um *email* a uma amiga, em resposta a um previamente enviado pela mesma, no qual os alunos descreviam a sua casa de sonho. O objetivo era que os estudantes trabalhassem o vocabulário concreto estudado nesta UD, bem como as estruturas gramaticais e as fases de escrita deste género textual, um conteúdo que fomos revendo ao longo deste ano letivo.

A minha orientadora deu-me a liberdade de desenhar esta UD como melhor entendesse, dentro dos parâmetros do *PNI* e das *Aprendizagens Essenciais de Inglês de 7º ano*. Assim, dediquei-a à diversidade de casas inglesas, portuguesas e de outros tempos e civilizações, bem como às casas do futuro. Esta escolha não foi alheia ao facto de este não ser, tendencialmente, um tema necessariamente interessante e motivador, talvez devido à faixa etária dos estudantes. Como tal, procurei ir ao encontro dos seus gostos e experiências. Para isso, parti do facto de os discentes terem já estudado na disciplina de História deste ano as civilizações grega e egípcia, para levar à aula um conteúdo conhecido por todos.

Tendo aludido no subcapítulo 4.1.1.4. a algumas mudanças a consumir no ciclo dois, ao encetar este ciclo, o meu objetivo foi criar um ambiente de trabalho agradável e levar os alunos a participarem espontaneamente nas atividades de interação oral, pois o sentirem-se julgados ou o sentirem-se envergonhados foram alguns dos motivos que apontaram para não participarem. E, considerando as questões que levantei no ciclo anterior, comecei esta UD com o ensino explícito de estratégias de comunicação, seguida de um exercício por mim criado que visava a consolidação das estratégias (cf. Anexo 13). Contudo, tendo em mente que este conteúdo é «novo», estava ciente de que os alunos não iriam implementar as estratégias logo que terminasse de as ensinar. Portanto, alertei os alunos para a utilidade de as usarem ao longo da UD.

4.2.2.1. Contextualização da atividade implementada

No dia 15 de abril levei à aula uma atividade pensada para a interação oral entre os alunos, focada na técnica da *cumulative talk*, empregando algumas das estratégias de comunicação que eu tinha trabalhado com os alunos nas aulas anteriores. Esta atividade, de agora em diante designada «atividade F», subordina-se ao tema da UD. O objetivo da mesma era que os discentes se aventurassem numa interação oral mediada por mim, por meio de perguntas,

reformulações, confirmações, no sentido de expandir aquilo que os alunos iam aportando, rumo à construção e ampliação de sentidos, no sentido do que preconiza Chappell (2014, p. 4).

Atendendo a que, com base nas atividades anteriores do ciclo um, os alunos respondiam com maior frequência e de forma mais espontânea quando expostos a imagens (estímulo visual), preparei para esta aula um Power Point (cf. Anexo 14) com algumas gravuras de casas que tinha apresentado na aula anterior, bem como imagens novas, selecionadas por sugestão de um aluno. Este, numa aula anterior, tinha aludido à «casa do *Hobbit*», razão por que decidi seguir essa ideia e explorá-la com os alunos nesta aula. De facto, percebi que era um referente partilhado pela maioria dos alunos da turma, o que, por sua vez, poderia funcionar como uma motivação extra para usarem a língua-meta.

A seleção dessas imagens prende-se com a necessidade de os discentes poderem, a partir delas, construírem a sua intervenção oral, ou bem porque se identificam com elas, ou bem porque não gostam de nenhuma, na esteira das palavras de Sánchez:

[...] en los últimos años, se ha venido desarrollando una amplia variedad de actividades con imágenes en el aula, aprovechando su gran valor para el desarrollo de estrategias de expresión gracias a su capacidad para producir reacciones, sensaciones o recuerdos en el receptor de las mismas (2009, p. 1).

Apesar de não se tratar de uma ideia objetivamente pensada para as aulas à distância, julgo que se pode aplicar às mesmas, uma vez que vai ao encontro das minhas experiências anteriores como aluna.

Há que ressaltar que antes desta aula os alunos tinham já estudado comigo nas aulas anteriores vocabulário referente aos tipos de casas, adjetivos (comparativo de superioridade), e as estratégias de comunicação. Antes da atividade F, os alunos estiveram a corrigir em plenário comigo o trabalho de casa, que consistia na prática controlada dos adjetivos no grau comparativo de superioridade.

4.2.2.2. *Descrição da atividade implementada*

A atividade F consistiu na interação oral entre a professora e os alunos sobre as casas de eleição dos mesmos. Para tal, comecei por explicar-lhes que podiam escolher uma das casas que eu lhes apresentei previamente num Power Point e, de seguida, deviam justificar a sua escolha, servindo-se do vocabulário e gramática estudados até então, não esquecendo as

estratégias de comunicação. Com vista ao *scaffolding* da atividade, no sentido de melhor direcionar a interação oral, apontei no quadro uma pergunta orientadora e informei os alunos de que iriam partir daquela para prosseguir na nossa conversa na língua-meta. Assim, lembrei-os de que era essencial usarem as estratégias de comunicação quando fosse necessário, tendo-lhes indicado alguns exemplos: ‘Se precisarem de perguntar como se diz uma palavra, como é que fazemos?’, ‘Se não concordarem com o que ouvem dos vossos colegas, o que podem dizer?’, entre outros.

Antes de a mesma começar, ressalvei a importância de os alunos se escutarem uns aos outros para poderem concordar, discordar, comentar aquilo que um colega disse, acrescentar ideias, no sentido de se colocar em prática a *cumulative talk*.

À medida que alguns alunos iam selecionando uma casa e tecendo as suas razões para tal escolha, ia mostrando outras casas, procurando que outros alunos intervissem. Procedi desta forma, para que mais alunos usassem a língua-meta nesta atividade e de forma a não permitir que uns alunos monopolizassem a conversa em detrimento de outros.

No decorrer da interação, ia apontando no quadro palavras que os estudantes me solicitavam, como «*man cave*», «*girl cave*», «*candles*», as quais iam surgindo na conversa. O objetivo era que os estudantes as registassem para as usarem no futuro.

As asserções que continham erros linguísticos foram por mim apontadas num caderno, para serem comentadas na atividade seguinte, em grande grupo. Para se compreender esta minha escolha, recupero as razões apontadas no subcapítulo da fundamentação teórica (Cullen, 2002; Richards, 2008) (subcapítulo 2.2.), bem como os objetivos deste PIA. Durante a *cumulative talk* em si mesma, não fazia, pois, sentido interromper o discurso dos participantes para corrigir erros, pelo que optei por fazê-lo numa fase posterior.

4.2.2.3. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo exponho os resultados da atividade F sob a forma de uma tabela. Esta atividade foi seguida de uma atividade de correção de alguns erros por parte dos alunos, como previamente mencionado.

Seguidamente, apresentarei os resultados dos questionários aplicados junto dos alunos do 7ºX no final da UD por mim lecionada.

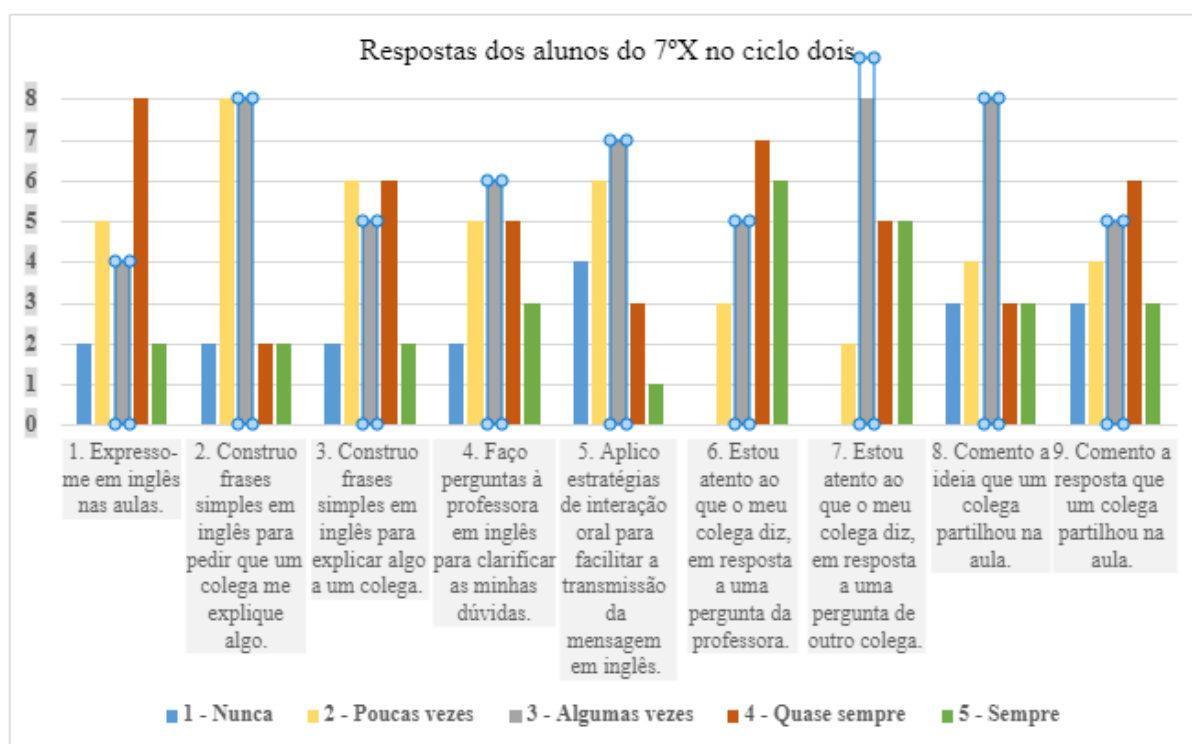
Tabela 6: Resultados da atividade F na disciplina de ILE

Pergunta/ comentário da professora	Resposta do aluno	Comentários dos alunos e da professora
1) Which house would you like to live in if you could?	2) A1: Future house.	
3) And why would that be?	4) A1: Design. ... Because of the design!	5) P: Perfect! Because of the design. Any more ideas?
6) Humm... What about the comfort of the house? Do you prefer design over comfort?	7) Alunos abanam a cabeça indicando «não».	
8) And what would you like to have in your futuristic house?	9) A1: A tv, a computer, a bed.	
10) Who would also like to live in this one?	11) A2: Me. Because of the desing and also if the house had more *technologies and did things for us...	12) P: Oh... like for example... blinders... automatic blinders?
	13) A2: Yes!	14) P: Any more examples?
	15) A3: Like a robot...	16) P: Did you hear what A2 said?
	17) A3: *Professora, eu posso comprar tecnologia e pô-la nesta casa...	
18) Can you say that in English?	19) A3: I can buy *technologic objects and place them in this house.	20) P: ... place them
21) That's possible nowadays, isn't it?	22) A3: Yeah.	23) P: By the way, did you know these houses really exist?
	24) <vários> Yes.	25) You did? Do you know where?
26) In Ireland...	27) A 4: In America...	
28) And who would like to live in this one, besides A3?	29) A5: *Eu!	30) P: And why would you choose this one?
	31) A5: *Eu não sei como dizer, mas eu queria tecnologia nesta casa...	32) P: Oh, an internet connection. I wonder why

	Television, computer, telephone... internet...	you would need an internet connection...
	33) A6: Youtube!	
34) Anyone else would like to live here?	35) A7: Me... Because it is good for the environment.	36) P: Good point! I wonder why you think this house is good for the environment, though...
	37) A5: They have solar...	38) P: ...Solar panels?
	39) A5: Yes, they have solar panels.	
40) If you could go back in time, would you like to visit these houses?	41) A5: Yes. Just for vacations...	42) P: Ok, so... not to live there permanently... just visiting!
43) A3, you and A5 would like to go there. Can you tell us what for?	43) A3: * because have a hot water...	45) Don't you have hot water in your house?
	46) A3: *I have!	47) P: So, what would the difference be?
	48) A3: The desing	49) P: The design! What about the desing?
	50) A3: I like it... It's futuristic!	51) P: I can see you like it!
52) P: And what can we see here?	53) < silêncio>. 54) A3: mosaics...	
55) P: Do you think they are beautiful?		
	56) A3: Yes.	57) P: I agree with you.

Apresento aqui o gráfico com os resultados obtidos no preenchimento do questionário aplicado no ciclo dois junto dos alunos do 7ºX.

Gráfico 7: Resultados do questionário aplicado ao 7ºX de ILE no ciclo dois



Os resultados do questionário do ciclo dois aplicado junto dos alunos do 7ºX revelam o que se apresenta nos parágrafos seguintes.

Dos 21 alunos da turma, 2 «nunca» se expressam em inglês nas aulas; 5 fazem-no «poucas vezes»; 4, «algumas vezes»; 8, «quase sempre»; e 2, «sempre» (item 1).

Quanto à construção de frases em inglês para pedir a um colega que o ajude, 2 alunos «nunca» o fizeram; 8 fizeram-no «poucas vezes»; 8, «algumas vezes»; 2, «quase sempre»; e 2 «sempre» (item 2).

Quanto à construção de frases, em inglês, para explicar algo a um colega (item 3), 2 revelaram que «nunca» o fizeram; 6, que o fizeram «poucas vezes»; 5, «algumas vezes»; 6, «quase sempre»; e 2 «sempre».

No item 4, referente à frequência com que um aluno faz perguntas à professora em inglês para clarificar as suas dúvidas, 2 alunos referiram que «nunca» o fizeram; 5, que o fizeram «poucas vezes»; 6, «algumas vezes»; 5, «algumas vezes»; e 3 que o fizeram «sempre».

Quando auscultados sobre a frequência com que aplicam estratégias de interação oral para facilitar a transmissão da mensagem em inglês (como pedir para repetir, pedir para falar mais devagar, parafrasear, etc.) (item 5), 4 alunos referiram que «nunca» o fizeram; 6, que o fizeram

«poucas vezes»; 7, que o fizeram «algumas vezes»; 3 fizeram-no «quase sempre»; e apenas 1 aluno respondeu que o fez «sempre».

A maioria dos alunos indicou que esteve atenta àquilo que um colega partilhava na aula, em resposta a uma pergunta da professora (item 6), com a seguinte distribuição: 3 referiram que estão «poucas vezes» atentos; 5 alunos referiram que estão atentos «algumas vezes»; 7 alunos indicaram «quase sempre»; e 6 alunos referiram que o estão «sempre».

Quanto à frequência com que estão atentos ao que um colega diz, em resposta a uma pergunta de outro colega sobre a aula (item 7), as respostas foram as seguintes: 2 estiveram «poucas vezes» atentos; 9, «algumas vezes»; 5, «quase sempre»; e os restantes 5 estiveram «sempre» atentos.

Quanto à frequência com que comentaram uma ideia que um colega partilhou na aula (item 8), os resultados indicam que 3 alunos «nunca» estiveram atentos; 4 estiveram atentos «poucas vezes»; 8 estiveram «algumas vezes»; 3, «quase sempre»; e 3 estiveram «sempre» atentos.

Quando interrogados sobre a frequência com que comentam uma resposta (especialmente se não concordam com a resposta dada; se deram uma resposta diferente) (item 9), os resultados foram os seguintes: 3 alunos «nunca» o fizeram; 4 fizeram-no «poucas vezes»; 5 alunos indicaram que o fizeram «algumas vezes»; 6, «quase sempre»; e 3 alunos referiram que comentaram «sempre» as respostas.

4.2.2.4. *Discussão dos resultados*

Desde logo, é evidente que esta atividade teve mais êxito do que todas as outras, por um lado, pela quantidade de intervenções e ideias partilhadas, e, por outro, pela pertinência das aporções dos alunos. Também considero que isto se pode verificar pelo interesse demonstrado pelos discentes, que me foram pedindo que lhes dissesse palavras específicas na língua-meta, como as listadas no subcapítulo 4.2.2.2., para as incluírem na sua participação oral.

Este grupo é constituído por estudantes mais novos, mais espontâneos e importados com o seu sucesso escolar, como aludido no subcapítulo 1.1.2., motivo que poderá justificar a maior adesão à atividade.

Em 36) e 37) e em 40) a 49) podemos observar o uso da técnica da *cumulative talk*.

As falas 19) e 20) assemelham-se àquilo que Harmer propõe e a que aludi no subcapítulo 2.2., quanto à utilidade de os alunos conhecerem algumas expressões prévias para saírem do impasse comunicativo (2001, p. 143).

Observei, também, que os discentes aprendiam com o exemplo dos outros colegas. A modo de ilustração, quando um colega perguntava na L₁ como se dizia uma determinada palavra, eu recordei-lhe que devia ter perguntado: «*How do I say x?*». Assim, os alunos que estavam atentos foram capazes de empregar esta estratégia no seguimento da atividade e assim colocar-me perguntas eles próprios na L₂, apesar de na tabela isto não se poder constatar. De facto, aquilo que observei foi uma surpreendente adesão dos alunos ao uso das estratégias de comunicação, já que, 3 alunos em 21 foram capazes de as empregar no decurso da primeira aula, ainda que tal também não seja visível na tabela. Nas três aulas anteriores à posta em prática da atividade F, também pude constatar que alguns alunos empregavam as estratégias na interação oral comigo.

Podemos, ainda, apontar algum recurso à língua-materna, como em 17), 29) e 31). Julgo que se pode interpretar como uma expressão da falta de autoconfiança do aluno e do medo de errar em frente à turma, apesar de ter referido que não os julgaria pelos erros que cometessem. Por outro lado, dada a espontaneidade destes estudantes, podem não ter pensado o suficiente no que iam dizer ou no modo como o deviam dizer, antes de se expressarem.

É evidente, consultando a tabela, que as respostas dos alunos são relativamente curtas, na sua maioria, e que não estão habituados a desenvolvê-las. Por um lado, este facto é compreensível, dado o seu nível de inglês; por outro lado, em geral, os alunos conservam nas suas expectativas que é o professor quem tem de lhes colocar questões e que eles devem responder objetivamente.

A tabela 6, pela sua extensão e conteúdo, evidencia o cumprimento dos critérios estabelecidos para a análise da interação oral, como se aludiu no subcapítulo 3.1. (a construção da participação oral dos alunos com base nas perguntas e mediação da professora ou de outros colegas; o comentário das asserções dos outros alunos e a aplicação de alguma estratégia de comunicação). Como tal, esta tabela reflete o cumprimento do objetivo primário deste PIA, isto é, revela que a *cumulative talk* permite trabalhar a interação oral para que os alunos a desenvolvam de forma mais eficaz em plenário. Do mesmo modo, revela que é possível uma construção conjunta de conhecimento a través da interação oral entre os alunos e a professora, tal como defende Chappell (2014, p. 2).

Tendo em conta os dados que os questionários aplicados ao 7ºX apontaram, há que sublinhar que as percepções dos alunos acerca do seu uso da L₂ na sala de aula se aproximam da transcrição do áudio e da minha percepção ao longo das aulas. Com efeito, regista-se, inclusive, um aumento de respostas que indicam que os alunos usaram a L₂ com maior frequência do que a que se registou no ciclo anterior com o mesmo grupo (no ciclo um, 6 alunos responderam «quase sempre» e 1 indicou «sempre»; frente a 8 alunos que responderam «quase sempre» e 2 alunos que responderam «sempre», no ciclo dois).

Também se registou um aumento no número de alunos que usavam a L₂ para explicar algo a outro: de 5 que o fazem «quase sempre» e 3 que «nunca» o fazem (no primeiro ciclo) para 6 que o fazem «quase sempre» e 2 que «nunca» o fazem (no segundo ciclo). Estes resultados vão no sentido do que observei nas aulas.

Quanto ao uso das estratégias de comunicação por parte dos alunos, o que observei foi uma grande adesão dos mesmos, não apenas na atividade desenhada para o efeito, mas também em outras fases das aulas desta UD. Interpreto isto como um indicador favorável de que os discentes aprenderam os contextos corretos para as aplicar com vista a colmatarem problemas de comunicação na língua-meta. Quanto aos dados obtidos no questionário aplicado no ciclo dois, observamos, recordo, que 7 alunos usaram as estratégias de comunicação «algumas vezes», 3 fizeram-no «quase sempre» e 1 aluno fê-lo «sempre», ligeiramente acima da metade do total de alunos da turma. Assim, pode concluir-se que, tanto a minha observação das aulas lecionadas como os resultados dos questionários como a transcrição da atividade, apontam para uma satisfatória aprendizagem e aplicação das estratégias de comunicação na turma de ILE.

Conclusões

O presente projeto de investigação-ação contribuiu largamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional por razões diferentes, como passo a elencar.

Em primeiro lugar, foi a través dele que dei os primeiros passos na investigação educacional, dotando-me de conhecimentos sobre como levar a cabo uma investigação-ação neste âmbito; sobre as metodologias possíveis a seguir, dependendo do meu objeto de estudo; sobre os instrumentos de recolha de dados; sobre como levar a cabo a análise destes e a sua posterior interpretação.

Em segundo lugar, este PIA permitiu-me uma constatação pessoal: a da importância da investigação em pequena escala na sala de aula, a qual constitui uma espécie de laboratório experimental. Foi, pois, em cada uma delas que pude testar as minhas conceções e teorias prévias do que é «ensinar», tal como apontam Williams e Burden (1997, p. 2) e pô-las à prova com cada turma, adaptando aquelas aos grupos com que trabalhei. Verifiquei como a investigação-ação, pela sua natureza empírica, pode conduzir a prática de uma professora-estagiária como eu, no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos e de superar algumas das suas áreas problemáticas. Isto é possível na medida em que o projeto de investigação-ação implica sempre um processo de reflexão transversal aos vários ciclos de implementação. O investigador pondera, reflete, estuda, põe em prática, observa, volta a refletir... Esta conceção de “prática”, “experimentação” e “reflexão” sobre a prática implica que o professor seja um agente ativo na docência e que se reinvente, ao questionar a sua forma de lecionar com cada turma. Este é um modo de entender esta profissão que desejo cultivar no futuro.

Em terceiro lugar, o presente evidenciou a estreita relação entre a revisão da literatura científica da área que me propus estudar e a posta em prática das atividades na sala de aula. Observei, assim, que o conhecimento científico pré-existente, desde que bem mobilizado pelo investigador, pode dar resposta àquilo que os nossos alunos precisam de melhorar, na condição de o mesmo ser capaz de adaptar o que estudou às particularidades dos seus alunos e aos seus contextos.

Estou satisfeita com o processo de investigação que segui, embora os resultados pudessem ter sido mais consistentes nas várias turmas.

Cabe-me, então, responder à questão de investigação deste PIA de forma afirmativa («Poderá a interação oral em plenário ser desenvolvida pelo uso específico da técnica da *cumulative talk* e das estratégias de comunicação?»), mas apresentando advertências. Os dados recolhidos permitem-me constatar que os alunos, depois da implementação dos ciclos um e dois, tenderam a interagir com maior frequência na L₂ e aplicaram estratégias de comunicação, algo que, no ciclo zero, não faziam.

Embora isto possa ser observado, também se regista uma maior tendência à interação oral (através da *cumulative talk*) e aplicação das estratégias de comunicação na disciplina de ILE do que na de ELE. A este respeito, cabe-me obviar que este resultado não pode ser lido sem se considerar o facto de algumas atividades (atividades B, C, D, E) terem sido implementadas durante o ensino à distância e outras (como a atividade F, de ILE) terem sido levadas a cabo na modalidade de ensino presencial.

De uma forma mais concreta, atenderei agora à resposta aos objetivos primário e secundários que defini no subcapítulo 1.2.1.:

- «Trabalhar a interação oral usando a *cumulative talk* para que os alunos desenvolvam de forma mais eficaz esta destreza em plenário»: quanto ao objetivo primário deste PIA, considero que o alcancei, visto que em todas as turmas verifiquei que fizeram um esforço por usar a L₂ para responderem às minhas perguntas ou comentários. Também verificamos que alguns alunos conseguiram até usar a L₂ para ajudarem outros, como pudemos observar nas tabelas 5 e 6. Ora, estes resultados revelam um desenvolvimento da interação oral na L₂ superior ao que tinham no início do ano (ciclo zero), altura em que recorriam usualmente à língua-materna. Podemos observar através das tabelas dos ciclos um e dois uma progressão na frequência de uso das línguas-meta, e, de uma forma geral, um uso mais sistemático das estratégias de comunicação no seio de atividades de *cumulative talk*.
- «Dar a conhecer ou melhorar, consoante o caso, as estratégias de comunicação entre os alunos com o fim de tornar a interação oral mais fluida e reduzir o número de vezes que os alunos recorrem à língua-materna»: julgo que este objetivo foi atingido plenamente no ciclo dois, especialmente na turma de ILE do 7ºX. Justifico o facto de não se ter atingido este objetivo plenamente na turma do 10ºZ pela atividade que desenhei para o efeito. Tratava-se da atividade E, lecionada à distância, e cujo objetivo era levar os discentes a lerem e interpretarem os textos subordinados ao tema das diferenças e mal-entendidos interculturais, por meio da *cumulative talk* e procurando que se fossem servindo das

estratégias de comunicação que tínhamos estudado e praticado em aulas anteriores. A *cumulative talk*, bem como as estratégias de comunicação nesta turma, não se desenvolveram como esperado, também pelas características do grupo, como descrevi em 1.1.2.

- «Dar a oportunidade aos alunos de interagirem na língua-meta para comentarem ideias e solucionarem problemas (nomeadamente problemas de comunicação, como ultrapassar o impasse de comunicação através das estratégias), ajudando-se uns aos outros»: pude verificar que a *cumulative talk*, da forma como eu a planeei, não fomentou a interação e o comentário de ideias no grau que eu previa inicialmente. Tenho consciência de que isso se deveu à forma como eu enfoquei as minhas perguntas e os meus comentários. Também se deveu, maioritariamente, ao facto de não ter ensinado e trabalhado explicitamente as técnicas de comunicação no ciclo um, diferentemente do que aconteceu no ciclo dois.
- «Refletir sobre o papel do professor como mediador para alcançar estes objetivos»: o processo de revisão da literatura permitiu-me observar, com recurso a excertos de conversas usando a *cumulative talk*, ao *CEFR – Companion Volume* e ao trabalho de Martín (2008), que esta técnica não prescinde do professor, na medida em que é este o elemento que irá explorar certos conceitos ou ideias a partir do que lhe contam os alunos. Assim, fica claro que usar esta técnica implica da parte do professor alguma capacidade de antecipação e de saber direccionar os discentes. É neste sentido que falamos em «professor como mediador».

Numa visão geral dos resultados, é notável que os resultados obtidos nas aulas de ILE conseguem responder melhor à pergunta de investigação do que os resultados obtidos nas aulas de ELE. Questionando-me sobre uma possível justificação para este facto, apontaria a maior proximidade dos alunos à língua inglesa, se considerarmos a exposição dos jovens à publicidade, aos jogos e às redes sociais, os quais estão frequentemente redigidos em inglês. Neste sentido, podemos supor que os discentes têm mais horas de exposição a esta L₂ do que à língua espanhola. Como tal, os dados parecem apontar, em ambos os ciclos, para uma maior flexibilidade e espontaneidade no emprego das estratégias de comunicação por parte dos alunos da turma do 7ºX. Não obstante, haveria que ter em conta variáveis como a personalidade dos alunos, a idade dos mesmos, entre outras, para melhor poder encontrar uma justificação mais plausível e adequada.

Pude constatar que as expectativas dos alunos são, ainda, ‘tradicionais’, na medida em que estão habituados a que seja o professor a colocar questões e a que as respondam que lhe dão devem ser curtas. Não estão habituados a partilhar ideias suas e a construir o discurso de uma forma completa. Para além disso, nas três turmas fiquei com a ideia, suportada pelos dados obtidos por meio dos questionários, de que os alunos tendem a participar de forma mais espontânea e por vontade própria quando se trata da correção de exercícios estruturais, que pressupõem uma única resposta.

Limitações:

De seguida, passo a salientar algumas das limitações deste PIA.

Primeiramente, saliente-se o facto de não ter construído as mesmas atividades para desenvolver a *cumulative talk* com os meus alunos, razão pela qual se introduz uma nova variável ao analisar os resultados. Concretamente, pode observar-se que, ainda que as várias atividades tenham como foco a interação oral por meio da *cumulative talk*, não versam sobre o mesmo tema, nem sobre o mesmo *input*: em algumas atividades, o *input* é visual (recorro a imagens e a um vídeo mudo), noutras, é a interpretação de um texto. O motivo desta disparidade entre as atividades deve ser lido em linha com a necessidade de ir ao encontro do tipo de aluno de cada turma, bem como a sua faixa etária e com o tema de cada UD que me propus lecionar nas duas línguas. Este último foi decidido logo no início do ano letivo, antes ainda da elaboração do plano de ação deste PIA.

Há que referir que outra das limitações deste estudo foi o tempo reduzido para obter conclusões significativas, uma vez que, por ser estagiária, a implementação das atividades apresentadas foi pontual, em comparação com a duração total do ano letivo.

Outra das limitações deste estudo prende-se com o facto de não ter inquirido junto das três turmas em que medida as aulas à distância afetaram ou não a sua participação oral, uma menção que faria todo o sentido nos questionários dos ciclos um e dois de intervenção, já que a área de estudo deste PIA é a interação oral e, como tal, o meio e as circunstâncias nas quais a interação ocorre são relevantes.

Por último, não posso deixar de elencar que o facto de não ter podido trabalhar com as mesmas turmas nos dois ciclos de intervenção (e no ciclo zero) é uma das grandes limitações deste PIA. Não dei continuidade no trabalho com o 9ºY, do ciclo um para o ciclo dois, pelo que os resultados poderiam ter sido diferentes. Todavia, esse fator não dependeu da minha escolha

nem da das minhas orientadoras de estágio: teve que ver com a distribuição dos estagiários pelas várias UD's que iriam lecionar e com esta gestão.

Investigações futuras:

A revisão da literatura, a posta em prática dos ciclos um e dois deste PIA e o presenciar da interação oral dos discentes nas várias atividades que criei levaram-me a questionar o quão diferentes os resultados poderiam ser, se pudesse segui-los num estudo longitudinal, durante um ano letivo completo. Mais ainda, pergunto-me como seriam os resultados se pudesse incluir semanalmente uma atividade reservada à prática da *cumulative talk* em cada turma. Seriam os alunos mais capazes de prescindir da língua-materna e de usar a L₂? Teriam adquirido mais vocabulário e estruturas? Seria a sua interação oral mais espontânea e fluente?

De forma semelhante, parece-me interessante explorar a interação oral com recurso a outras técnicas, dentro do '*inquiry dialogue*', como aludido por Chappell (2014, p. 4), verificar os resultados obtidos e poder sobre eles refletir, no sentido de obter um entendimento mais aprofundado sobre o assunto.

Este relatório foi o início de uma aproximação a este estudo, com todas as limitações que comentei. Espero que, no futuro, quando seja professora-titular de turma, possa desenvolver este tema e levar a cabo outros ciclos desta investigação.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2005). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>>.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Boettcher, J. V. & Conrad, R. (2016). *The online teaching survival guide: simple and practical pedagogical tips*. Jossey-Bass.
- British Council. (2021). *Teaching English. Remote Teaching Tips*. <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/remote-teaching-tips>>.
- Burns, A. (2009). Action research in Second Language Teacher Education. In A. Burns & J. Richards (Eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 289-297). Cambridge University Press.
- Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional. O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. [Tese de doutoramento não publicada]. Instituto de investigação e formação avançada. Universidade de Évora. <<http://hdl.handle.net/10174/11416>>.
- Cakir, I. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4). (pp. 67-72). <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102619.pdf>>
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, (pp. 1-47). <<https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>>
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera (Coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-73). Edelsa.
- Chappell, P. (2014). Engaging learners: conversation- or dialogic-driven pedagogy? *ELT Journal*, 68 (1). Oxford University Press. <<https://doi.org/10.1093/elt/cct040>>

Conselho da Europa (Coord.). (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. ASA Edições.

Conselho da Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing. <www.coe.int/lang-cefr>.

Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal Volume*, 56 (2). Oxford University Press. pp. 117-127. <https://tuxdoc.com/download/supportive-teacher-talk-by-cullen_pdf>

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath and Company.

Estaire, S. (2004). La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. In D. Lasagabaster, D. & J. M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de Educación, 44 (pp.119-154). ICE-Horsori.

Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. In D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de Educación, 44 (pp.79-118). ICE-Horsori.

Fleetham, M. (2003). *How to Create and Develop a Thinking Classroom*. LDA.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman Education.

Heritage, J. (1998). Conversation Analysis and Institutional Talk: Analyzing Distinctive Turn-Taking Systems. In S. Cmejrková, J. Hoffmannová, O. Müllerová and J. Svetlá (Eds.), *Proceedings of the 6th International Congress of IADA* (International Association for Dialog Analysis), (pp. 3-17). Niemeyer.

Hurst, N. R. (2021). Teaching English through the looking glass. *The APPI eJournal*. Spring edition, 18, pp. 5-7.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1986). Participatory Action Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. pp. 567-595. SAGE Publications.

Korthagen, F. (2001). Teacher Education the Problematic Enterprise. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Eds.), *Linking Practice and Theory* (pp. 1-19). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (internet edition). <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>

Marcos Marín, F. (1992) (Dir.) Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea (CORLEC). Criterios de registro sonoro, transcripción y etiquetado de textos. Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid. <<https://bit.ly/2R45t7n>>

Martín Leralta, S. (2008). Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE. *MarcoELE*, 6. <<https://marcoele.com/descargas/6/martin-estrategias.pdf>>

Matthew, D. & Sutton, C. D. (2004). *Social Research: The Basis*. SAGE Publications.

Mercer, N. (2004). Sociocultural Discourse Analysis: Analysing Classroom Talk as a Social Mode of Thinking. *Journal of Applied Linguistics*. 1(2). <<http://10.1558/japl.2004.1.2.137>>

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Almedina.

National Education Association. (2012). *Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to the "4 C's"*.

<<https://thinkcreatesharegrow.weebly.com/uploads/1/7/8/0/17807859/a-guide-to-four-cs.pdf>>

Nunes, C. P. & Ribeiro, M. G. (2008). A epistemologia qualitativa e a produção de sentidos na formação docente. In C. P. Nunes, J. J. S. R. Santos & N. C. Crusoé (Orgs.), *Itinerários de pesquisa* (pp. 243-261). Editora da Universidade de Passo Fundo.

- Peachey, N. (2008). Making listening an authentic experience. The British Council. <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/making-listening-authentic-experience>>.
- Pedro, E. R. (1996). Interação verbal. In I. H. Faria., E. R. Pedro., I. Duarte. & C. Gouveia. (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, (pp.449-451). Editorial Caminho.
- Pinilla Gómez, R. (2007). La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación. In E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, (pp. 89-96), XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera. ASELE. Vol. 1. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=98374>>
- Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking - From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Renandaya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge University Press.
- Sánchez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase de ELE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. *Suplementos Marco ELE* (8). <https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf>
- Shomoossi, N. (2004). The effect of teachers' questioning behavior on EFL classroom interaction: a classroom research study. *The Reading Matrix*. Vol. 4, 2, pp. 96-104.
- Spratt, A., Pulverness, A. & Williams, M. (2005). *The TKT Course*. CUP.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Tsang, W. K. & Wong, M. (2002). Conversational English: An Interactive, Collaborative, and Reflective Approach. In J. C. Richards & W. A. Renandaya (Eds.), *Methodology in Language Teaching*. (pp. 212-220). Cambridge University Press.

- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turuk, M. C. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *ARECLS*, 5, 244-262. <https://www.academia.edu/11992810/THE_RELEVANCE_AND_IMPLICATIONS_OF_VYGOTSKY_S_SOCIOCULTURAL_THEORY_IN_THE_SECOND_LANGUAGE_CLASSROOM>
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24 (3), 199-210. <<http://doi:10.1080/09588221.2010.538701>>
- Vygotsky, L.S. (1996). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes. <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>
- Wasilewska, M. (2017). The power of image nation: how to teach a visual generation. In K. Donaghy & D. Xerri. *The image in English Language Teaching*. (pp.43-50). ELT Council.
- Waterson, K. (2021). Maximising speaking opportunities in online lessons. In British Council. *Teaching English. Remote Teaching Tips*, (pp. 21-22). <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/remote-teaching-tips>>
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.

Documentos normativos e de referência

- Cravo, A., Bravo, B., & Duarte, E. (2013). *Metas Curriculares de Inglês*. Ministério da Educação e Ciência. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf>

Escola de Pedrouços. (2020). *Projeto Educativo 2018- 2021. Exigência, responsabilidade, inovação e cidadania*. <<https://drive.google.com/file/d/1yuGJZaps9sD1EKxK0qsxX6iZM-x87sdj/view>>

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol. 10º , 11º e 12º anos. Nível de iniciação. Formação Específica*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas_Estrangeiras_I_II_III/espanhol_inic_10.pdf>

Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do aluno para o século XXI: Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf>

Ministério da Educação. (1997a). *Programa de Espanhol de 3º ciclo*. Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf>

Ministério da Educação. (1997b). *Programa de Inglês de 3º ciclo*. Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_programa_3c.pdf>

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, 7º ano, 3º ciclo do ensino básico, Inglês*. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_7a_ff.pdf>

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, 9º ano, 3º ciclo do ensino básico, Espanhol*. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/espanhol_3c_9a_ff.pdf>

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, 10º ano, ensino secundário, formação específica – iniciação, Espanhol*. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_espanhol_f_esp_inic.pdf>

Anexos

Anexo 1: Grelha de observação: «*Classroom Observation Task: Who is doing what?*»

Anexo 2: Grelha de observação: «*Oral participation of students in the ELT classroom*»

Anexo 3: Grelha de observação: «*Observation Task: Interaction Patterns*»

Anexo 4: Grelha de observação: «*Dinámica de clase e interacción*»

Anexo 5: Grelha de observação «Observação das interações orais dos alunos na aula de ELE com o 10ºZ»

Anexo 6: Questionário aplicado nas turmas de ELE nos três ciclos

Anexo 7: Questionário aplicado na turma de ILE nos três ciclos

Anexo 8: Atividade A usada a 13 de janeiro com o 9ºY (presencial)

Anexo 9: Atividade B usada a 20 de janeiro com o 9ºY (à distância)

Anexo 10: Atividade C - Aguarela usada na aula de 15 de fevereiro com o 7º X (aula à distância)

Anexo 11: Atividade D - Vídeo aplicado na aula de 25 de fevereiro com o 7ºX (aula à distância)

Anexo 12: Atividade de introdução às estratégias de comunicação na turma do 10ºZ (PowerPoint apresentado na aula de 2 de março de 202)

Anexo 13: Atividade de introdução e prática de estratégias de comunicação com o 7ºX

Anexo14: PowerPoint apresentado na aula de ILE de 13 de abril de 2021 com o 7ºX

Anexo 15: Texto usado na atividade E

Anexo 1: Grelha de observação: «Classroom Observation Task: Who is doing what?» (Fonte: FLUP (adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland).

U. PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS)

Classroom Observation Task: Who is doing what?

1. Before the class begins draw a sketch plan of the room, showing clearly where all the desks are, the teacher's table is, the blackboard is, etc, etc. When the students are all at their desks, write their names on the sketch plan.
2. One student teacher should observe the teacher. Draw a line from the teacher to the student each time the teacher speaks directly to that student. Another student teacher should watch the students and draw a line when a student speaks directly to the teacher. If there is a third student teacher, she should watch and draw the student-student interactions.
3. After the class, discuss any patterns with your colleagues. What is happening in this classroom?
4. Ask and answer these general questions:
 - a) Does the teacher ask a student by name to answer a question? Always? How often?
Yes, almost always.
 - b) Does the teacher ask a question without saying who should answer? If so, who answers?
Not often. Mainly the best students (better English level): Rodrigo Machado, Brés; and two of the most extrovert students: Gonçalo and António.
 - c) If there are some students who speak a lot, why do you think they speak a lot? What does the teacher do in response?
Rodrigo M. He speaks a lot because he is confident about his English. In response, the teacher laughs (when it is funny), or says "well done", "very good", (praises). Other times, she translates to L1 what
 - d) If there are students who do not say much, why do you think they do not say much? What does the teacher do in response?
There are five students who don't say much, that is due to their personality (introverts); their English level (low); other problems, such as Autism.

Anexo 2: «*Oral participation of students in the ELT class*» (elaboração própria)

Participation of the student	In response to what	How does the T react?	How do other Ss react?
Ss – T: mechanic... nurse... architect ... doctors ...	T: 'Identify each job'	Repeats the Ss' answers.	Ss listen
Ss – T: hospitals	T: Where do doctors work?	T reformulates: 'They work at the hospital.'	Ss listen, other Ss are talking to each other in L1.
S: 'He gets bad people.'	T: What does he (the policeman) do?	T: 'Yes...' T reformulates: 'He fights the fire.'	Other Ss laugh about what the S said.
S: 'Student! That is a very hard profession.'	T: 'Do you remember other jobs?'	-	Some Ss aren't paying attention, others laugh.
S: 'Yes. This man is a king'.	T: 'Do you know Walt Disney?'	T: 'A king?' (laughs)	Some Ss aren't paying attention, others laugh.
S: 'Twelve years old.'	T: 'How old is Chris (narrator of the text)?'	-	-
Ss – T: 'Yes.'	T: 'Did you ever go to the Zoo Marine in the Algarve?'	-	-

Anexo 3: Grelha de observação: «*Observation Task: Interaction Patterns*» aplicada a 13 de outubro de 2020 (Fonte: FLUP (adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland)).

U. PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Observation Task – Interaction patterns

You will need a watch for this task. Remember about being unobtrusive during the lesson. You are going to take “samples” every 5 minutes; use the chart below to note down the interaction that is in progress. There are eleven variables in relation to interaction patterns and 18 time intervals. The interaction patterns are:

- teacher speaks to whole class (T-Ss),
- individual speaks to the whole class (S-Ss)
- teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- all learners speaking in pairs (S-S closed),
- all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- all learners speaking and moving around the class (S-S)
- silence/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss			X															
b) S-Ss																		
c) T-S open				X			X											
d) T-S closed					X			X										
e) S-T open							X											
f) S-T closed								X										
g) S-S open																		
h) S-S closed																		
i) Ss-S closed																		
j) S-S									X	X								
k) silence/zero	X	X				X												

Anexo 4: Grelha de observação aplicada a 20 de novembro de 2020 «Dinámica de clase e interacción» (fonte: Verdía, E.: “La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación”. Materiales del curso CEF228-10 *La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación*. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junho 2010).

20/11

10. Dinámica de clase e interacción

1. Tipo de agrupamiento

fecha: 16.

Actividad / Subactividad	Tipo de agrupamiento	Gráfico de comunicación
• de motivación ①	gran grupo	$P \rightarrow A_s$ $A_s \rightarrow P$
• comprensión lectora: corrección	individual	$P \rightarrow A$ $A \rightarrow P$
• presentación de los contenidos:	gran grupo	$P \rightarrow A_s$ $A_s \rightarrow P$
• trabajo en parejas: oral y escrito: comunicarse sobre la rutina siguiendo unas pautas.	parejas	

Anexo 5: Grelha de observação «Observação das interações orais dos alunos na aula de ELE com o 10ºZ» (24 de novembro de 2020) (elaboração própria).

Perguntas do professor	Resposta do aluno
¿Qué estáis viendo en esta foto?	A: Un reloj
¿Y en esta foto?	A: *Abrir a loja.
¿Y en esta foto?	Alunos não respondem. O P responde: Estáis viendo a gente cenando.
¿Por qué se pelean las hermanas?	Alunos não respondem. P responde: Se pelean por las tareas domésticas.
¿Y Andrea? Qué tiene que hacer?	P: Andrea tiene que... (alunos não respondem) ... bajar la basura.
¿Y Jorge? ¿Qué tiene que hacer?	A: Tiene que barrer el suelo.
Entonces... ¿Y vosotros?	A: Faço a cama...
Y eso... ¿Cómo se dice en español?	A: *Hazo la cama.
	P corrige: Hago la cama.

Anexo 6: Questionário aplicado nas turmas de ELE nos três ciclos



QUESTIONÁRIO (Espanhol)

«Reflexão dos alunos sobre o seu uso da língua meta na participação oral na sala de aula»

Esta ficha destina-se à recolha de dados para efeitos do meu relatório final de estágio no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional.

Por favor, responde com honestidade e de acordo com **a tua própria opinião** e com **aquilo que realmente fazes na aula**. Se tiveres dúvidas na formulação das asserções, solicita a minha ajuda. Quando terminares, informa a professora e devolve-lhe o questionário. Não o deves assinar. Muito grata pela colaboração.

Instruções: Deves assinalar com um x o retângulo que se aproxima da tua opinião ou daquilo que realmente fazes na aula. Os níveis de resposta variam de 1 a 5, sendo que: 1 correspondente a nunca; 2, poucas vezes; 3, algumas vezes; 4, quase sempre; 5, sempre.

1. Expresso-me em espanhol nas aulas.

1	2	3	4	5

2. Construo frases, ainda que muito simples, em espanhol, para pedir que um/uma colega me explique algo.

1	2	3	4	5

3. Construo frases, ainda que muito simples, em espanhol, para explicar algo a um/a colega.

1	2	3	4	5

4. Faço perguntas à professora em espanhol para clarificar as minhas dúvidas.

1	2	3	4	5

5. Aplico estratégias de interação oral para facilitar a transmissão da mensagem em espanhol (ex.: pedir para repetir, pedir para falar mais devagar, parafrasear, etc.)

1	2	3	4	5

6. Durante a aula, estou atenta/o ao que o meu/minha colega diz, em resposta a uma pergunta da professora.

1	2	3	4	5

7. Durante a aula, estou atenta/o ao que o meu/minha colega diz, em resposta a uma pergunta de outro colega sobre a aula.

1	2	3	4	5

8. Comento uma ideia que um/a colega partilhou na aula.

1	2	3	4	5

Se respondeste 1, 2, 3, assinala o porquê numa das opções:

- ☐ Falta de oportunidade
- ☐ Não faz parte dos objetivos da aula
- ☐ Não tenho interesse
- ☐ Não me é permitido

Outro motivo: _____

9. Imagina que na aula a professora está a corrigir um exercício com a participação de toda a turma. Comento uma resposta partilhada por um colega (ex.: se não concordas com a resposta dada; se deste uma resposta diferente).

1	2	3	4	5

Se respondeste 1, 2, 3, assinala o porquê numa das opções:

- ☐ Falta de oportunidade
- ☐ Não faz parte dos objetivos da aula
- ☐ Não tenho interesse
- ☐ Não me é permitido

Outro motivo: _____

Obrigada pela tua colaboração!

A estagiária: Maria Beatriz Silva

Anexo 7: questionário aplicado na turma de ILE nos três ciclos



QUESTIONÁRIO (Inglês)

«Reflexão dos alunos sobre o seu uso da língua meta na participação oral na sala de aula»

Esta ficha destina-se à recolha de dados para efeitos do meu relatório final de estágio no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol.

Por favor, responde com honestidade e de acordo com **a tua própria opinião** e com **aquilo que realmente fazes** nas aulas. Se tiveres dúvidas na formulação das asserções, solicita a minha ajuda. Quando terminares, informa a professora e devolve-lhe o questionário.

Não o deves assinar.

Muito grata pela colaboração.

Instruções: Deves assinalar com um x o retângulo que se aproxima da tua opinião ou daquilo que realmente fazes na aula.

Os níveis de resposta variam de **1 a 5**, sendo que: **1** correspondente a nunca; **2**, poucas vezes; **3**, algumas vezes; **4**, quase sempre; **5**, sempre.

1. Expresso-me em inglês nas aulas.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

2. Construo frases, ainda que muito simples, em inglês, para pedir que um/uma colega me explique algo.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

3. Construo frases, ainda que muito simples, em inglês, para explicar algo a um/a colega.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

4. Faço perguntas à professora em inglês para clarificar as minhas dúvidas.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

5. Aplico estratégias de interação oral para facilitar a transmissão da mensagem em inglês (ex.: pedir para repetir, pedir para falar mais devagar, parafrasear, etc.)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

6. Durante a aula, estou atenta/o ao que o meu/minha colega diz, em resposta a uma pergunta da professora.

1	2	3	4	5

7. Durante a aula, estou atenta/o ao que o meu/minha colega diz, em resposta a uma pergunta de outro colega sobre a aula.

1	2	3	4	5

8. Comento uma ideia que um/a colega partilhou na aula.

1	2	3	4	5

Se respondeste 1, 2, 3, assinala o porquê numa das opções:

Falta de oportunidade ☐

Não faz parte dos objetivos da aula ☐

Não tenho interesse ☐

Não me é permitido ☐

Outro motivo: _____

9. Imagina que na aula a professora está a corrigir um exercício com a participação de toda a turma. Comento uma resposta partilhada por um colega (ex.: se não concordas com a resposta dada; se deste uma resposta diferente).

1	2	3	4	5

Se respondeste 1, 2, 3, assinala o porquê numa das opções:

Falta de oportunidade ☐

Não faz parte dos objetivos da aula ☐

Não tenho interesse ☐

Não me é permitido ☐

Outro motivo: _____

Obrigada pela tua colaboração!

A estagiária: Maria Beatriz Silva

Anexo 8: Atividade A usada a 13 de janeiro com o 9ºY (presencial) (elaboração própria)

<i>¡Hola, Beatriz!</i> <i>¿Qué tal? Te echo de menos</i> <i>Yo llegué ayer a Marruecos y voy a quedarme dos semanas más. Ya sabes que sentía en mí un deseo irresistible de viajar. Tenía que escapar de la rutina diaria occidental... ¡y ayudar a los demás!</i> <i>Estoy trabajando en «El Proyecto Nómada» con las familias que viven en el desierto. Distribuimos medicinas, desinfectamos el agua que vamos a buscar al pozo y también ayudamos a cuidar los huertos. Ya ves que aquí no hay mucha comida, así que también se la traemos, además de las semillas para plantar.</i> <i>Mis padres, al inicio, tenían miedo de que viniera sola y me recomendaron que me informara mejor en Internet, que contactara con los encargados de la misión y que bebiera mucha agua... ¡de la botella!</i> <i>¡Te escribiré pronto para contarte más sobre esta aventura!</i> <i>Besos,</i> <i>Bianca</i>	<i>Av. Ahmed Balafrej, 16, Rabat, Marruecos.</i>  <i>Calle Margarida Ferreira de Araújo Guimarães, 4425-296 Maia, Oporto, Portugal</i>
--	---

Anexo 9: Atividade B usada a 20 de janeiro com o 9ºY (à distância) (elaboração própria)

INTERACCIÓN ESCRITA – LA POSTAL



REFAMA

- Organización no gubernamental (ONG)
- Reforestación de la selva amazónica
- Brasil (3 semanas)
- Plantar árboles nativos de la región

Elige uno de estos anuncios y escríbele un postal a Bianca contándole que vas a participar en ese trabajo voluntario.

En tu postal, debes incluir obligatoriamente estos asuntos:

- En dónde es el trabajo;
- La organización con la cual vas a trabajar;
- Cuánto tiempo vas a quedarte;
- Qué vas a hacer ahí;
- Qué consejos te han dado tus padres/amigos.

No te olvides de saludar y despedirte.



Fundación «Lo que deseo»

- Fundación benéfica y sin ánimo de lucro
- Guatemala (3 semanas)
- Preparación y distribución de comida para niños y mujeres embarazadas

Anexo 10:

Aguarela usada na aula de 15 de fevereiro com o 7º X (aula à distância). (acedido de http://3.bp.blogspot.com/-aKZRXkBPRvU/TjVU9UwVYTI/AAAAAAAAADJ4/nDz2UAp_3_c/s1600/friendship-jiaur-rahman-online-watercolor-paintings-exhibition.jpg).



Anexo 11: Vídeo aplicado na aula de 25 de fevereiro com o 7ºX (aula à distância) (fonte: CGI Animated Short Film: "*El Vendedor De Humo*" by Jaime Maestro at Primer Frame | TheCGBros) (acedido de <https://www.youtube.com/watch?v=lNhpX2UQsmE>).



Anexo 12: Atividade de introdução às estratégias de comunicação na turma do 10ºZ (elaboração própria, exceto o diapositivo 2 (Fonte: <https://onsizzle.com/i/que-pasa-nada-nada-nad-ctm-te-dije-que-nades-5380981>)



Las estrategias de comunicación: ¿cuáles usas?

- A) Conseguir/pedir el turno de habla
- B) Paráfrasis
- C) Confirmar
- D) Pedir ayuda al interlocutor
- E) Concordear
- F) Discordear
- G) Pedir a alguien para hablar más despacio
- 1) *No sé como decirlo en español...*
- 2) *¿Puede/s hablar más despacio, por favor?*
- 3) *Yo también estoy de acuerdo con... porque ...*
- 4) *¿Puedo decir algo? / ¿ Profe...? / Pues...*
- 5) *'estación de tren' – el lugar dónde se puede viajar en tren...*
- 6) *¿Se dice así? ¿Es así como se dice?*
- 7) *Yo no estoy de acuerdo / yo no pienso lo mismo... / yo no lo hice así...*

Anexo 13: Atividade de introdução e prática de estratégias de comunicação com o 7ºX
(elaboração própria)



Inglês

7ºano,
2020/2021

Communication strategies 😊 😞



Do you use any of these strategies? Maybe... in Portuguese... Why not use them in English, too?!!

Relate each number with each letter to discover these strategies. **You should try to use them in class!!**

- | | |
|--|--|
| 1) Asking to say something. | A) I don't know how to say it in English... |
| 2) Paraphrasing | B) Can/ Could you speak slower, please? |
| 3) Confirming | C) Can/ Could you repeat that, please? |
| 4) Asking someone to help
with a word, an idea... | D) I agree.... I think the same.... |
| 5) Agreeing | E) I don't agree... I don't think the same...
I have a different answer... |
| 6) Disagreeing | F) 'school' – the place where students go to
learn with each other and with their teachers |
| 7) Asking someone to speak slower. | G) Is that how you say it? Is that ok? |
| 8) Asking someone to repeat something. | H) Can I add something? / Can I say something?
About that... That's interesting... Or sometimes
we can make gestures, like putting our arm up to indicate we
want to speak. |



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

REPÚBLICA
PORTUGUESA

INNOVATION



Anexo 14: PowerPoint apresentado na aula de ILE de 13 de abril de 2021





Anexo 15: Texto usado na atividade E. (Fonte: Pacheco, L. & Sá, D. (2013). *Endirecto.com 1*.
Espanhol - 10º ano – nível de iniciação).

1.

En Alemania es de muy 1 _____ educación dejarse algo en el plato cuando te invitan a 2 _____ a una casa, en cambio, en España a nadie se le ocurriría rebañar el plato. Mi novio alemán, la primera vez que vino de visita a casa de mis padres, se tuvo que enfrentar a un inmenso plato de 3 _____ que mi madre le sirvió. Él se lo comió todo, hasta el último garbanzo. Mi madre, sorprendida y encantada de tener a la 4 _____ a un invitado con tan buen “saque”, se apresuró a llenarle el plato de nuevo. Mi novio lo terminó, haciendo gala de la 5 _____ educación alemana... y mi madre se apresuró a servirle un tercero, temiendo que su futuro yerno se quedase con 6 _____. Él me miró con cara de desesperación y yo solucioné el problema hablando con mi madre.



2.

Soy japonés. En una ocasión estaba en un 1 _____ comiendo y vi a tres 2 _____ que casi se pegan porque todos querían 3 _____. Al principio mantenían un tono 4 _____, decían *Quita, quita, que pago yo; Qué no, he dicho que invito yo y punto*. Pero, al final, se gritaban unos a otros e intentaban meter el 5 _____ de los otros en sus respectivos bolsillos, y así se agarraban, se empujaban... Finalmente, uno se impuso a los demás y ahí quedó todo. Luego continuaron como si nada hubiese ocurrido.

