

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

O uso dos meios digitais como contributo para o desenvolvimento da oralidade nas aulas de Português e de Espanhol

Ana Catarina Da Silva Gomes

M

2022



Ana Catarina Da Silva Gomes

O uso dos meios digitais como contributo para o desenvolvimento da oralidade nas aulas de Português e de Espanhol

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo, coorientado pela Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho

Orientadoras de estágio, Professora Dalila Guerra e Professora Sara Pinto

Supervisores de estágio, Professora Doutora Marta Isabel de Oliveira Várzeas e Professora Mestre Mónica Barros Lorenzo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Ana Catarina Da Silva Gomes

O uso dos meios digitais como contributo para o desenvolvimento da oralidade nas aulas de Português e de Espanhol

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Rogério José Ponce de León Romeo, coorientado pela Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho

Orientadoras de estágio, Professora Dalila Guerra e Professora Sara Pinto

Supervisores de estágio, Professora Doutora Marta Isabel de Oliveira Várzeas e Professora Mestre Mónica Barros Lorenzo

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: (escreva o valor) Valores

*Ao meu avô Manel,
por todos os ensinamentos e pelo amor incondicional com que me brindou.*

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo.....	8
Abstract	9
Resumen.....	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas.....	12
Índice de Gráficos.....	14
Lista de abreviaturas e siglas [se aplicável].....	15
Introdução.....	16
1.1. Contextualização do centro educativo.....	19
1.2. Descrição do Núcleo de Estágio	22
1.3. Caracterização das turmas	23
1.3.1. Turma de português – 12º Y	24
1.3.2. Turma de português – 10º W.....	25
1.3.3 Turma de espanhol – 10º O	26
1.3.4 Turma de espanhol – 9º G	27
1.4. O projeto de investigação-ação: Formulação da questão de pesquisa	28
2.Fundamentação teórica	31
2.1 Produção e interação oral.....	31
2.2. A oralidade na disciplina de português – Língua Materna	34
2.2.1. Documentos orientadores e reguladores.....	36
2.3. A competência oral na disciplina de Espanhol	42
2.3.1. Distinção entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”	42
2.3.2. A expressão e a interação oral na disciplina de Espanhol	43
2.3.3. Características da comunicação oral	45
2.3.4. Estratégias para desenvolver a expressão oral na aula de Espanhol	47
2.3.5 A competência oral nos documentos orientadores e reguladores	48
2.3.5.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas.....	48
2.3.5.2. Programa de Espanhol – Nível Iniciação.....	51
2.4. Os meios audiovisuais em contexto de sala de aula	53

2.4.1. As vantagens e inconvenientes da utilização dos meios audiovisuais durante as aulas	55
2.4.2. Os meios audiovisuais como complemento do manual escolar.....	57
2.4.3. O papel do professor no uso dos meios audiovisuais.....	59
3.Plano de Ação.....	61
3.1. Metodologia	61
3.2. Diagnóstico Inicial.....	65
3.2.1. Aplicação de dois questionários iniciais	66
3.2.2. Resultados dos dois questionários	67
3.2.2.1.Turma do 10º O.....	68
3.2.2.2.Turma do 10º W.....	71
3.2.2.3.Turma do 12º Y	74
3.3. Plano de Intervenção.....	76
3.3.1. Atividades didáticas desenvolvidas na disciplina de português	80
3.3.1.1.1ª regência	81
3.3.1.2.2ª regência	84
3.3.1.3.3ª regência	87
3.3.1.4.4ª regência	88
3.3.2.Atividades didáticas desenvolvidas na disciplina de espanhol	91
3.3.2.1.1ª regência	92
3.3.2.2.3ª regência	95
3.3.2.3.4ª regência	98
4.Resultados do Projeto de Investigação-Ação.....	101
4.1. Ferramentas para a recolha e tratamento dos dados.....	101
4.2. Análise dos resultados obtidos.....	101
4.2.1. Resultados da disciplina de português	104
4.2.2. Resultados da disciplina de espanhol	119
Considerações Finais	128
Referências Bibliográficas	131
Anexos.....	136

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 referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 2022

Ana Catarina Da Silva Gomes

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que estiveram presentes e me apoiaram nesta etapa final.

Ao Professor Doutor Rogélio Ponce de León, por todos os conselhos, disponibilidade e compreensão nos erros.

À Professora Mónica Barros Lorenzo, por toda a ajuda e apoio ao longo do estágio pedagógico.

À Professora Sara Pinto e à Professora Dalila Guerra, pela partilha, pela amizade e por terem sempre uma palavra de coragem nos momentos menos bons.

Aos meus pais, por todo o apoio ao longo do meu percurso académico e pelo esforço que fazem para que possa cumprir todos os meus objetivos. Sem eles nada disto seria possível. Agradeço também ao meu fiel companheiro de quatro patas, Snoopy, pelo amor incondicional.

À minha avó Celina, por ser uma avó fantástica e por me lembrar todos os dias o orgulho que tem em mim.

Às minhas tias maternas, por terem acompanhado o meu percurso de perto e por me terem acalmado nos momentos mais inquietantes. Também à minha tia Joana pelas piadas que fizemos ao longo destes anos.

À minha tia Paula Maria, pela preocupação e dedicação.

Aos meus tios Paulo e Cristina, por toda a ajuda, pelas conversas e por me acalmarem nos momentos de maior angústia.

Aos meus primos Miguel, Sofia, Joana Silva, Paulo e Alfredo, pela nossa cumplicidade e por toda a força transmitida desde o início do meu percurso.

À Joana Monteiro e ao Alan Ferro, a minha dupla de “pagodjinho”, por todos os momentos de alegria, por toda a ajuda, compreensão e por me terem dado um dos melhores presentes da minha vida: a minha afilhada.

À Maria, ao José e ao Diego, por todo o amor.

À Francisca e ao Gonçalo, os meus pequenos reguilas, por trazerem a alegria que faltava à nossa família.

Às minhas amigas, Carolina Pereira, Carolina Nogueira, Mariana, Maria Francisca, Catarina Maravalhas e Diana, por todos estes anos de companheirismo e por confiarem em mim quando eu não era capaz de o fazer.

À Joana, a melhor companheira desta jornada, pela nossa amizade. Obrigada por me acompanhares em tudo e por teres sempre uma palavra amiga.

À Sara e à Beatriz, pelos três anos de uma amizade maravilhosa. Sem elas não teria sido tão incrível e levo-as comigo para a vida. Foram um ombro amigo nos dias mais cinzentos.

À minha amiga Ana, que mesmo estando a quilómetros de distância sempre me ajudou quando eu precisei.

Ao João, o meu porto seguro, por todo o carinho e apoio ao longo do meu percurso. Obrigada por todos os momentos vividos e por estares sempre disposto a ouvir-me e aconselhar-me. És único.

À Sofia, a minha colega e amiga do estágio, por todo o suporte ao longo deste ano. Por todas as viagens imaginárias e por todos os momentos de felicidade.

Aos meus alunos, por todo o carinho e simpatia com que me brindaram. Guardar-vos-ei eternamente no meu coração.

À professora Doutora Herminia Doval e ao professor Doutor António Melo, por serem a minha maior inspiração enquanto professora e por me terem transmitido esta paixão pelo ensino.

Mas, o meu maior agradecimento vai para as minhas duas estrelinhas, avó Maria e avô Manel, por acreditarem que eu iria conseguir atingir o meu maior sonho. Infelizmente, a vida levou-os cedo demais, mas tenho a certeza de que, onde quer que estejam, estarão a celebrar a minha conquista. São os meus anjos da guarda e protegem-me a cada passo que dou.

Resumo

O presente projeto de investigação-ação teve por base o estágio pedagógico que decorreu durante o ano letivo de 2020/2021 na Escola Secundária de Penafiel e enquadra o ensino-aprendizagem de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira.

Mediante a observação das primeiras aulas foi possível constatar as fragilidades dos discentes ao nível da expressão oral. Deste modo, propôs-se, com este projeto, aprimorar a sua capacidade comunicativa através de materiais motivadores/potenciadores da aprendizagem e que, de igual forma, fizessem uso de meios audiovisuais.

A oralidade continua a não ter o devido destaque em sala de aula. Muitos docentes, nomeadamente na disciplina de Português, privilegiam a escrita em detrimento da oralidade, o que prejudica o desenvolvimento das competências indispensáveis ao aluno para uma comunicação eficaz em contexto formal. Por outro lado, era necessário implementar, durante o ano letivo, estratégias que possibilitariam o desenvolvimento do pensamento crítico, mediante a expressão oral e, deste modo, refletiu-se sobre a importância que os meios audiovisuais teriam na concretização do objetivo.

O facto da recente geração de alunos ter nascido na era tecnológica permite ao professor adaptar as suas aulas à realidade atual, mediante a utilização de recursos que lhes são familiares. No caso do português e do espanhol, os docentes conseguem obter diversos materiais que podem ser analisados, tanto pelos professores como pelos alunos, nas suas aulas, devido à vasta riqueza audiovisual que as duas línguas possuem.

Delimitada a área de intervenção do projeto de investigação-ação, executou-se, durante as regências, atividades que comprovassem que os meios audiovisuais contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento da oralidade nos alunos.

Palavras-chave: expressão oral, interação oral, meios audiovisuais, ensino da língua materna; ensino de língua estrangeira.

Abstract

The following action-research project was based on the pedagogical internship which took place during the 2020/2021 school year at the Secondary School of Penafiel and frames the teaching and learning of Portuguese as a Mother Language and Spanish as a Foreign Language.

Through the observation of the first classes, it was possible to verify students' oral expression weaknesses. Therefore, this project proposed the improvement of students' communicative ability through motivating/enhancing learning materials via audiovisual means.

Orality still does not have due prominence in the classroom. Many teachers, particularly in the Portuguese subject, give priority to writing to the detriment of orality, which jeopardizes the development of essential skills for the student for effective communication in a formal context. On the other hand, it was necessary to implement, during the school year, strategies that would enable the development of critical thinking, through oral expression and, in this way, the audiovisual media had the singular importance of achieving this goal.

The fact that the recent generation of students was born in the technological era allows the teacher to adapt their classes to the current reality, through the use of resources that are familiar to them. In the case of Portuguese and Spanish, teachers can obtain various materials that can be analyzed in their classes, due to the vast audiovisual richness that both languages have.

Once the area of intervention of the research-action project was delimited, activities were carried out during the regency to prove that audiovisual media effectively contribute to the development of orality in students.

Key-words: orality; oral expression; oral interaction; audiovisual media; Teaching the mother tongue; foreign language teaching.

Resumen

El presente proyecto de investigación-acción se basa en las prácticas pedagógicas realizadas durante el año escolar 2020/2021 en la Escuela Secundaria de Penafiel en las áreas de Portugués Lengua Materna y Español Lengua Extranjera.

Durante la observación de las primeras clases fue posible constatar las debilidades de los discentes en el nivel de la expresión oral. De este modo, se propuso, con este proyecto, mejorar su capacidad comunicativa a través de materiales motivadores/potenciadores del aprendizaje y que, de igual forma, hicieran uso de medios audiovisuales.

La oralidad sigue sin tener la debida importancia en el aula. Muchos docentes, especialmente en la disciplina de portugués, dan preferencia a la escritura respecto de la oralidad, lo que perjudica el desarrollo de las competencias indispensables para que el alumno consiga una comunicación eficaz en contexto formal. Por otro lado, era necesario implementar, durante el año escolar, estrategias que posibilitarían el desarrollo del pensamiento crítico, mediante la expresión oral y, de este modo, se reflexionó sobre la importancia que los medios audiovisuales tendrían en la concretización del objetivo.

El hecho de que la nueva generación de alumnos haya nacido en la era tecnológica le permite al profesor adaptar sus clases a la realidad actual, mediante la utilización de recursos que les son familiares. En el caso del portugués y del español, los docentes consiguen obtener diversos materiales que pueden ser analizados en sus clases, debido a la extensa riqueza audiovisual que poseen las dos lenguas.

Delimitada el área de intervención del proyecto de investigación-acción, se han ejecutado, durante las prácticas, actividades que demuestren que los medios audiovisuales contribuyen, efectivamente, al desarrollo de la oralidad en los alumnos.

Palabras clave: expresión oral, interacción oral, medios audiovisuales, enseñanza de la lengua materna, enseñanza de lengua extranjera

Índice de Figuras

FIGURA 1- ESQUEMA CONCETUAL DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA	37
FIGURA 2- OBJETIVOS GERAIS DAS METAS CURRICULARES.....	39
FIGURA 3 - NÍVEIS DE PRODUÇÃO ORAL GERAL	48
FIGURA 4 - NÍVEIS DE FLUÊNCIA NA ORALIDADE.....	49
FIGURA 5 - PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	49
FIGURA 6 - NÍVEIS DA INTERAÇÃO ORAL GERAL	50
FIGURA 7-ESPIRAL DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	62
FIGURA 8 - SLIDE DO POWERPOINT – “MAIS VALE ASNO QUE ME LEVE QUE CAVALO QUE ME DERRUBE”	82
FIGURA 9 - BANDA DESENHADA MAFALDA.....	83
FIGURA 10 - O PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE	84
FIGURA 11 - PASSAGEM DO TEMPO.....	85
FIGURA 12 - QUESTÕES DO DIÁLOGO ARGUMENTATIVO	86
FIGURA 13 - SLIDE 1 – ATIVIDADE DE INTERAÇÃO ORAL.....	90
FIGURA 14 - FERNANDO PESSOA E O SONHO	91
FIGURA 15 - QUESTÃO DE OPINIÃO.....	94
FIGURA 17 - IMPERATIVO AFIRMATIVO.....	96
FIGURA 18 - TAREA FINAL – MAFALDA Y LA SOPA.....	97
FIGURA 19 - MATÍAS Y LOS AHORROS DE SU MAMÁ.....	99

Índice de Tabelas

TABELA 1 - REGÊNCIAS DE ESPANHOL	92
TABELA 2 - PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL DOS ALUNOS DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS... ..	102
TABELA 3 - NÍVEIS DE DESEMPENHO DA EXPRESSÃO ORAL NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS	102
TABELA 4 - PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL DOS ALUNOS NA DISCIPLINA DE ESPANHOL	104
TABELA 5 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO DA “FREQUÊNCIA”	104
TABELA 6 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “ARTICULAÇÃO LÓGICA DAS IDEIAS”	105
TABELA 7 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “REGISTO DE LÍNGUA ADEQUADO”	105
TABELA 8 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “VOZ, POSTURA E ATITUDE”	106
TABELA 9 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “FREQUÊNCIA”	106
TABELA 10 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “ARTICULAÇÃO LÓGICA DAS IDEIAS”	106
TABELA 11 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “REGISTO DE LÍNGUA ADEQUADO”	107
TABELA 12 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “VOZ, POSTURA E ATITUDE.....	107
TABELA 13 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “FREQUÊNCIA”	108
TABELA 14 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “ARTICULAÇÃO LÓGICA DAS IDEIAS”	109
TABELA 15 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “REGISTO DE LÍNGUA ADEQUADO”	109
TABELA 16 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “VOZ, POSTURA E ATITUDE”	109
TABELA 17 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “FREQUÊNCIA”	110
TABELA 18 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “INFORMAÇÃO PERTINENTE (COERÊNCIA E PERTINÊNCIA)”. ..	111
TABELA 19 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “ARTICULAÇÃO LÓGICA DAS IDEIAS”	111
TABELA 20 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “REGISTO DE LÍNGUA ADEQUADO”	111
TABELA 21 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “FREQUÊNCIA”	113
TABELA 22 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “ARTICULAÇÃO LÓGICA DAS IDEIAS”	113
TABELA 23 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “REGISTO DE LÍNGUA ADEQUADO”	113
TABELA 24 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “VOZ, POSTURA E ATITUDE”	114
TABELA 25 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “FREQUÊNCIA”	114
TABELA 26 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “ARTICULAÇÃO LÓGICA DAS IDEIAS”	115
TABELA 27 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “REGISTO DE LÍNGUA ADEQUADO”	115
TABELA 28 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “ARTICULAÇÃO LÓGICA DAS IDEIAS”	118
TABELA 29 - RESULTADOS OBTIDOS NO CRITÉRIO “REGISTO DE LÍNGUA ADEQUADO”	118
TABELA 30 - RESULTADOS OBTIDOS PELA ALUNA 06	124
TABELA 31 - RESULTADOS OBTIDOS PELO ALUNO 01	124

TABELA 32 - RESULTADOS OBTIDOS PELO ALUNO 01.....	125
TABELA 33 - RESULTADOS OBTIDOS PELO ALUNO 06	125

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº1 DO QUESTIONÁRIO SOBRE A EXPRESSÃO ORAL 69

GRÁFICO 2 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº2 DO QUESTIONÁRIO SOBRE A EXPRESSÃO ORAL 70

Lista de abreviaturas e siglas [se aplicável]

FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
PLM	PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA
ESP	ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
OE	ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO
FADEUP	FACULDADE DE DESPORTO DA UNIVERSIDADE DO PORTO
ISMAI	UNIVERSIDADE DA MAIA
QECR.....	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA
AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
PMC	PROGRAMA E METAS CURRICULARES
LM	LÍNGUA MATERNA
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
TIC.....	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
DT	DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO

Introdução

O projeto de investigação-ação que se analisa no presente relatório foi desenvolvido durante o estágio pedagógico, referente ao ano letivo de 2020/2021, realizado na Escola Secundária nº 1 de Penafiel (ESP), integrando-se na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional (IPP) do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol.

O projeto foi aplicado a duas turmas de português do ensino secundário, décimo e décimo segundo ano, e a uma turma de décimo ano de espanhol. No que concerne à disciplina de Português Língua Materna (PLM), mais especificamente a turma do décimo ano de escolaridade, a observação das primeiras aulas e a lecionação do ciclo zero permitiu identificar as dificuldades que os discentes sentem no momento de se exprimirem oralmente. A maioria da turma alegava que a timidez e a vergonha de falar em público eram grandes obstáculos à sua exposição oral, dado que não conseguiam transmitir corretamente os seus pensamentos e opiniões. De facto, presenciou-se que alguns alunos, aquando da interação oral, demonstravam certo nervosismo, ou respondiam com frases breves. No entanto, embora a falta de motivação de alguns discentes, por serem conscientes das suas dificuldades, dificultasse o processo de aprendizagem, existia um grupo de alunos extremamente empenhados e participativos, com vontade de aprender e de ajudar os colegas com mais dificuldades.

Em contrapartida, na turma do décimo segundo ano o cenário era diferente. O aproveitamento da turma e o seu comportamento eram considerados bastante positivos, o que favorecia a sua aprendizagem. Porém, embora os resultados fossem favoráveis, a falta de rigor linguístico e gramatical prejudicavam as interações orais, não interagindo de forma conveniente ao contexto formal de sala de aula. Entre outros exemplos pode apresentar-se o apoio excessivo em bordões linguísticos (“opá”, “então”, “tipo”) ou a repetição constante de palavras. Deste modo, pensou-se qual seria a melhor estratégia para suprimir as carências das duas turmas. Por um lado, era preciso criar atividades que explorassem o domínio oral e que estas fossem ao encontro das necessidades dos alunos. Por outro, as referidas atividades teriam de ser motivadoras e

que despoletassem, nos discentes, vontade de participar. No entanto, não era possível escolher uma área de intervenção sem primeiro observar e analisar a turma de espanhol onde também se iria desenvolver o projeto de investigação-ação.

Sendo a turma do nível de iniciação, era necessário trabalhar tanto o domínio da oralidade quando o da escrita. Efetivamente, desenvolveu-se os dois domínios durante as regências, porém, deu-se uma maior importância ao domínio oral, com o objetivo de os alunos desenvolverem a sua capacidade comunicativa, de modo que pudessem adquirir os conhecimentos necessários para se expressarem corretamente na língua espanhola.

Semelhantemente à disciplina de português, em espanhol as atividades tiveram de ser prudentemente calculadas para que fossem eficientes. Tentou-se desenhar atividades que desenvolvessem ao mesmo tempo a expressão e interação oral dos discentes e a componente cultural, uma vez que os alunos, ao aprenderem a língua espanhola, também teriam de conhecer a cultura do país.

Assim, após analisar cuidadosamente os prós e contras, pensou-se que o uso dos meios audiovisuais seriam um contributo eficaz para o desenvolvimento da oralidade, primeiro por se tratar de um instrumento que permite a aquisição de novos saberes e por quebrarem a rotina da sala de aula e segundo por fazerem parte do quotidiano do aluno. O mundo atual é regido pelas novas tecnologias e os discentes estão em constante contacto com as plataformas digitais, nomeadamente através do telemóvel. Deste modo, seria interessante trazer para a sala de aula um pouco do “mundo” deles, para que ficassem mais motivados e percebessem que também se pode aprender através de meios utilizados no dia-a-dia, inovando o modo de ensino e combatendo, ao mesmo tempo, o desinteresse por parte dos alunos que tem vindo a aumentar ao longo dos anos.

Em relação à estrutura do relatório, este divide-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitula-se *O Contexto de Investigação-Ação* e nele é apresentada a instituição de ensino, a descrição das turmas e explicada o motivo da escolha da área de intervenção.

O segundo capítulo é denominado de *Fundamentação teórica*, onde é exposta a revisão da literatura que fundamenta a escolha do tema e permite justificar as decisões tomadas ao longo da realização do projeto de investigação-ação.

No terceiro capítulo *-Plano de Ação-* é delimitada metodologia que foi empregue na recolha/análise dos dados e de que modo é que esta metodologia auxiliou essa recolha. Também é descrito pormenorizadamente os materiais e atividades realizadas durante as regências. No quarto capítulo são referidos os resultados do projeto de investigação, sendo posteriormente analisados e discutidos.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, que refletem a continua necessidade de trabalhar e desenvolver a expressão oral em sala de aula e de que modo os meios audiovisuais auxiliam esse desenvolvimento.

1. O Contexto de Investigação-Ação

O presente capítulo destina-se à descrição do contexto de investigação-ação vivido durante os nove meses de estágio pedagógico. Em primeiro lugar, realizar-se-á uma contextualização do centro escolar, a descrição do núcleo de estágio e das turmas com as quais se desenvolveu o projeto de investigação que este relatório apresenta. Em seguida, expor-se-á a questão formulada que propõe responder a um problema identificado no ciclo zero do estágio, através da observação direta e indireta.

1.1. Contextualização do centro educativo

O projeto de investigação-ação foi implementado na Escola Secundária de Penafiel (ESP), localizada na freguesia de Milhundos e pertencente ao distrito do Porto.

Contando com mais de quarenta anos de funcionamento, esta prestigiosa instituição de ensino surgiu como fusão de variados contextos educativos, tendo sido a primeira a disponibilizar uma oferta educativa direcionada para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (Projeto Educativo da ESP, 2018/2020).

No que concerne à população escolar, e segundo as informações fornecidas pelo *Projeto Educativo* da ESP, a instituição “caracteriza-se pela componente humana que dela faz parte, pela qualidade do seu desempenho e pela filosofia humanista que defende” (Projeto Educativo da ESP, 2018/2020, p. 4). No ano letivo 2018/2019, o agrupamento possuía um vasto número de estudantes – 2091 -; não obstante, a maioria dos discentes pertencia ao ensino secundário regular – 1473 -, com a predominância da área de Ciências e Tecnologias, seguido do ensino básico – 618- e, por último, o ensino secundário dirigido aos cursos profissionais – 357 -. A preocupação e atenção de todos o corpo institucional com os seus discentes é uma constante na sua política educativa, permitindo que o discente “encare a escola como um espaço seu, um espaço privilegiado na consolidação e/ou transmissão de valores, atitudes e comportamentos” (Projeto Educativo da ESP, 2018/2020, p. 7).

No que diz respeito ao corpo docente, este está composto por 169 professores, cujos 115 já se encontram presentes no quadro de nomeação definitiva, contribuindo, deste

modo, para o bom ambiente de trabalho e o sentimento de entreajuda entre todos os docentes. Em contrapartida, o pessoal não-docente é formado por 30 assistentes operacionais, 13 assistentes técnicos e 1 técnico superior (Projeto Educativo da ESP, 2018/2020, p. 8).

A instituição foi remodelada, no âmbito do *Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário*, nos anos 2007/2008, proporcionando as excelentes condições físicas que a ESP possui atualmente. As 50 salas de aula que a escola encerra estão equipadas com computadores, retroprojetores e ar condicionado operacionais. Também é possível observar, na maioria das salas, um quadro interativo, ainda que sirva simplesmente para a projeção de elementos de trabalho, dado que não é possível utilizá-lo para escrever ou realizar tarefas mais interativas.

A instituição possui igualmente laboratórios, gabinetes de atendimento aos encarregados de educação e aos alunos, biblioteca, gabinete de psicologia e orientação educativa, papelaria/reprografia, zona de restauração, um gabinete de trabalho dos professores e dos núcleos de estágio, uma sala dos Coordenadores Pedagógicos e, por último, uma sala da Associação de Estudantes e da Associação de Pais e Encarregados de Educação (Projeto Educativo da ESP, 2018/2020, p. 12).

No que diz respeito à organização escolar, esta divide-se em três edifícios: o principal, orientado para as aulas do ensino básico e ensino secundário regular; um segundo edifício - destinados às aulas dos cursos profissionais que a escola oferece e contempla um pavilhão desportivo - e os espaços exteriores que estão destinados ao lazer do corpo docente e pessoal discente, como também um espaço destinado à prática e/ou atividades desportivas.

Face ao contexto pandémico que vivemos há mais de um ano, a ESP adotou, no ano letivo em que foi realizada a prática de ensino supervisionada, medidas necessárias para impedir a transmissão do vírus. As aulas começaram 5 minutos mais cedo do que esperado – 8:20 - e passou a existir um intervalo a meio das duas primeiras aulas da manhã e da tarde, para que a sala de aula pudesse arejar, enquanto os alunos se encontravam fora da mesma. Para além disso, foi disponibilizado breves minutos no

final das aulas para que os assistentes operacionais, juntamente com os alunos, pudessem desinfetar as mesas e os quadros, com o intuito de que a próxima turma e professor pudessem usufruir da sala de aula em segurança. Outra medida adotada pela instituição foi o sistema de turnos, os 7º, 8º e 10º anos passaram para o turno da tarde e os 9º, 11º e 12º para o turno da manhã. Porém, existiram dias da semana em que todos os anos ocuparam os dois turnos devido à sua carga horária.

Outras das consequências provocadas pela pandemia da COVID-19 foi a impossibilidade de realização de determinadas atividades propostas para este ano letivo; nomeadamente a visita ao convento de Mafra, no âmbito da disciplina de português, o projeto *eTwinning* e a semana das línguas. Contudo, a existência do suporte digital *Zoom* possibilitou que a maioria das atividades propostas fossem adaptadas ao *online*, o que permitiu a participação ativa e o envolvimento dos alunos nas atividades, para além de desenvolver o sentido de responsabilidade, a criatividade, a motivação e o sentido entreajuda dos discentes.

Devido à disponibilidade do diretor da escola, Doutor Victor Leite, e ao pessoal docente que assegurou a tarefa de serem orientadores de estágio, a Escola Secundária de Penafiel demonstra-se disponível para ajudar e apoiar os estagiários na sua formação inicial de professores, através de parcerias com as universidades de todo o país, “providenciando todas as condições, físicas e humanas, para que essa formação seja efetuada com qualidade, indo ao encontro das expectativas depositadas nesta instituição.” (Projeto Educativo da ESP, 2018/2020, p. 24). No ano letivo 2020/2021, a instituição funcionou com cinco núcleos de estágio pedagógico: Português-Espanhol; Português-Francês; Espanhol-Inglês; História e Educação Física, provindos da Universidade do Porto (FLUP, FADEUP) e do ISMAI.

Um último aspeto que é importante salientar, relativamente à instituição de ensino, é a sua preocupação com os discentes com medidas seletivas e com dificuldades económicas. Segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), a educação inclusiva é um princípio subjacente ao sistema educativo português (Martins et al., 2017, p. 13) e seguindo as informações fornecidas no documento, a ESP ativa medidas para proporcionar as mesmas condições, que os outros discentes têm,

aos alunos com baixos rendimentos, como um ambiente silencioso e sossegado, com computadores ou explicações gratuitas por parte dos professores. A ESP vai compensar, ajudando os alunos a desenvolverem e aprenderam, de maneira que possa atribuir condições que a própria família não pode (Martins et al., 2017, p. 31).

1.2. Descrição do Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio de português-espanhol era composto por duas professoras orientadoras cooperantes, Prof.^a Dalila Guerra, de português, e Prof.^a Sara Pinto, de espanhol, e por duas professoras supervisoras do estágio pedagógico, Prof.^a Doutora Marta Várzeas e Prof.^a Mónica Barros Lorenzo. Existia apenas uma professora estagiária no grupo de português-espanhol. No entanto, na disciplina de português, existiam mais duas professoras estagiárias.

Semanalmente, eram realizadas sessões de orientação de estágio (OE), com uma carga horária de 1 hora e 30 minutos, apesar de ter existido semanas onde a carga horária era maior em virtude das aulas assistidas. Estes encontros tinham como finalidade ajudar a professora estagiária no seu percurso, através da partilha de informação sobre as turmas, comentários de aulas assistidas, e consequentemente o momento de reflexão crítica, planeamento das futuras regências e aspetos que devemos ter em conta enquanto professor em fase inicial de carreira.

Na disciplina de português foram realizados, ao longo do ano letivo, quatro testes de avaliação e a correção dos mesmos. Em espanhol foi possível a correção dos testes de compreensão auditiva e determinados grupos dos testes de avaliação escritos, para além de colaborar com a professora titular na elaboração e reformulação de algumas questões que serviram de elementos de avaliação dos alunos. Todos os encontros realizados, no âmbito do núcleo de estágio, ao longo deste ano letivo, contribuíram para o desenvolvimento do espírito crítico e a capacidade de autorreflexão. Além disso, toda a ajuda, conselhos e atenção por parte das professoras orientadoras permitiram uma notória evolução enquanto professora estagiária, havendo sempre uma partilha de conhecimentos e contribuindo para uma experiência bastante satisfatória e positiva.

1.3. Caracterização das turmas¹

No decorrer do estágio pedagógico de 2020/2021 foi possível trabalhar com quatro turmas: duas de português do ensino secundário (10º W e 12ºY) e duas de espanhol: uma do ensino básico (9º G) e uma do ensino secundário (10º O). Só foi possível observar as aulas destas quatro turmas, pois seria a única maneira das aulas das duas disciplinas não ficarem sobrepostas. Ainda assim, foi possível lecionar a dois níveis diferentes.

No que concerne à disciplina de português, as aulas supervisionadas foram distribuídas em quatro unidades didáticas, pelas duas turmas da professora titular, com início em janeiro e término em maio. O estágio na disciplina de espanhol seguiu o mesmo modelo que o da língua materna, dividido em quatro unidades didáticas. No entanto, a maioria das aulas supervisionadas foram lecionadas na turma do 10º O – três das quatro unidades didáticas - devido à reduzida carga horária com a turma do 9º ano, ocupando três semanas de aulas seguidas. No conjunto foram lecionadas vinte e uma aulas - dez aulas na disciplina de português e onze na de espanhol -, com o objetivo de se cumprir com o número de aulas estipuladas pelo regulamento de iniciação à prática profissional. Na disciplina de espanhol foi exequível a leção partilhada com a professora orientadora cooperante, a fim de ajudar com as avaliações da produção oral.

Neste relatório serão apenas abordadas as duas turmas de português e a turma do 10º ano de espanhol, dado que a carga horária de espanhol proposta para o 9º ano é de apenas noventa minutos por semana, o que dificulta a obtenção dos dados necessários para a realização deste relatório. No entanto, será disponibilizada toda a informação referente a esta turma.

¹ Para preservar o anonimato dos alunos, indicou-se uma letra diferente da real

1.3.1. Turma de português – 12º Y

A turma do 12º Y, pertenceu ao curso de Ciências e Tecnologias, estava composta por trinta alunos (oito rapazes e vinte e duas raparigas) de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

Segundo os dados fornecidos pelo *Plano de Turma*, o aproveitamento e o comportamento da turma foram considerados muito bons, inclusive no ensino à distância. É de salientar o bom ambiente que existiu em sala de aula, através do cumprimento das regras do bom convívio, do sentimento de entreajuda e de empatia existente entre eles, o que contribuiu para o correto funcionamento das aulas, sendo que estas decorreram de forma tranquila, favorecendo a aprendizagem dos mesmos.

Com o confinamento vivido de janeiro a maio de 2021, as aulas passaram a ser lecionadas inteiramente online. Contudo, os alunos foram cumpridores das regras estabelecidas para que as aulas decorressem de forma adequada, principalmente no que concerne à câmara ligada e à sua postura.

No que diz respeito aos dados mais específicos e particulares da turma, existiram nove alunos que beneficiavam de subsídio, denominado Ação Social Escolar, (4 do Escalão A e cinco do Escalão B). Os alunos assinalados com o Escalão A obtinham apoio quer no pagamento do material escolar, quer nos transportes e nas refeições ao longo do ano letivo.

No que concerne ao tempo dedicado ao estudo por parte dos discentes, a grande maioria da turma (vinte e três alunos) assinalou que estudava diariamente. Contudo, quatro alunos referiram que apenas estudavam nas vésperas dos testes e três alunos raramente estudavam, o que se refletiu no aproveitamento da turma. Durante o ano letivo, existiu um aluno que preocupou as professoras, uma vez que o discente apresentava uma média inferior a 10 valores. Apesar do bom comportamento, o aluno demonstrava falta de motivação e interesse relativamente à disciplina de português.

A média da turma na disciplina de português foi evoluindo ao longo dos três períodos, sendo no primeiro período de 14,1 valores; no segundo período de 15 e no terceiro

período de 15, 6. Três alunas terminaram o 12º ano com uma classificação de 20 valores e existe ainda seis alunos que obtiveram uma classificação acima de 17 valores.

1.3.2. Turma de português – 10º W

O 10º W era uma turma que pertencia ao curso de Economia e era formada por vinte e oito alunos de nacionalidade portuguesa, dos quais dezasseis eram rapazes e doze eram raparigas.

Com uma média de idades de 15 anos, a turma era caracterizada como educada e afável. O ambiente presenciado em sala de aula era benéfico para a aprendizagem dos mesmos, face ao seu comportamento apropriado, ainda que, pontualmente, fosse necessário advertir determinados alunos para alguns comportamentos incorretos ou conversas paralelas e irrelevantes (Informações contidas no Plano de Turma).

Apesar das notórias dificuldades da turma na disciplina de português, existia um pequeno grupo de alunos extremamente empenhados e participativos. No entanto, a falta de interesse e motivação dos restantes elementos da turma prejudicava o processo de aprendizagem, o que se traduziu nos fracos resultados da disciplina.

No ensino à distância, todos os alunos cumpriram com as regras estabelecidas. No entanto, a postura adotada em alguns momentos das aulas não era a mais adequada, devido a diversos motivos como o cansaço, falta de motivação, à mudança e ao ajuste na lecionação das aulas, o que culminava na falta de participação por parte dos alunos. Para além disso, nem sempre cumpriam com o prazo estipulado para a entrega das tarefas.

Na turma existiam nove alunos que beneficiavam de Ação Social Escolar, sendo dois do Escalão A; seis do Escalão B e um do Escalão C. No que concerne aos hábitos de estudos, apenas um aluno referiu que raramente estudava.

Relativamente à média da turma, no primeiro período foi bastante baixa - 10,8 valores -; no segundo período houve uma ligeira subida -11,3 valores - e no terceiro período

atingiu os 13,3 valores. Apenas um aluno conseguiu uma classificação acima dos 17 valores – 19 valores -.

Apesar de não ter sido referido anteriormente, existia um aluno na turma do 10º W que sofre de Síndrome de Asperger, o que requer adaptações dos instrumentos de avaliação. O discente demonstrava muita ansiedade e não se satisfazia com os seus resultados escolares. Conscientes da condição do colega, a turma sempre foi muito cuidadosa e atenciosa com o mesmo, demonstrando-se disponível para o ajudar e apoiar em qualquer situação. Por outro lado, havia um aluno repetente que, apesar da sua simpatia, revelava falta de estudo e raramente comparecia ao apoio tutorial, aumentando assim as suas dificuldades face à disciplina de português.

1.3.3 Turma de espanhol – 10º O

O 10º O corresponde ao curso de Línguas e Humanidades e estava composto por vinte e oito – 12 rapazes e 16 raparigas -, porém, a meio do segundo período, um aluno acabou por deixar de comparecer às aulas.

Com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, a turma evidenciava ser educada, afável e simpática. Apesar de existir um grupo que demonstrava falta de interesse e motivação, reveladas na inexistente de participação, a maioria dos elementos da turma era muito interessada, o que traduziu no bom ambiente vivido ao longo dos meses de estágio pedagógico.

No ensino à distância, os discentes eram cumpridores das regras estipuladas, nomeadamente a referente à câmara ligada, porém existiam dois alunos que a posicionavam de forma a não ser visível o seu rosto. Os alunos que não possuíam câmara avisavam previamente a professora titular do problema, revelando sentido de responsabilidade. Relativamente à participação, os alunos adotaram o sistema de “reações”, levantando a *mão virtual* sempre que queriam participar.

Havia um aluno com medidas seletivas, devido à dislexia. Para além disso, o aluno apresentava problemas na fala, o que se traduziu na falta de confiança que sentia. Contudo, apesar das suas dificuldades, o discente era muito trabalhador e esforçava-se

bastante. Existiam ainda dois alunos que usufruíam dos apoios quinzenais com a psicóloga da escola devido à hiperatividade e défice de atenção.

No concerne aos resultados escolares, a turma revelava dificuldades na disciplina de espanhol, quer a nível da oralidade como na expressão escrita, tendo de média, no 1º período 11, 9 valores; no 2º período 12, 1 valores e no 3º período de 12,4 valores. Estes valores evidenciavam a falta de estudo e empenho por parte de determinados elementos da turma.

Apesar dos valores anteriormente referidos, os discentes sempre adotaram uma postura adequada, quer com a professora titular, quer com a professora estagiária. Inclusive, nas aulas supervisionadas, os discentes participavam com maior frequência, relevando empatia e respeito pelo trabalho da professora estagiária.

1.3.4 Turma de espanhol – 9º G

O 9º G era composto por vinte e oito alunos – catorze rapazes e catorze raparigas - de nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os catorze e quinze anos.

Como aconteceu nas restantes turmas, no 9º G existiam dois alunos com medidas seletivas, sendo um deles acompanhado pela professora de Educação Especial e pela psicóloga da escola que estavam sempre atentas a qualquer mudança comportamental que pudesse acontecer no aluno. Havia um discente que utiliza um aparelho auditivo, devido a um problema, e que, a pedido da mãe, requeria, por parte da professora, uma atenção dobrada, dado que a qualquer momento poderia retirar o aparelho por conta do desconforto que sentia.

Apesar de terem sido um grupo falador e vezes imaturo, consequências da idade, todos os elementos da turma eram afáveis, bem-educados e entusiasmados com a disciplina de espanhol.

Por ter sido o seu terceiro ano consecutivo no ensino da língua espanhola, ao nível do aproveitamento escolar, a turma apresentou bons resultados: quatro alunos com 5 na classificação final e catorze com uma classificação de 4. Contudo, face à informação que introduziu este parágrafo, esperava-se que os alunos tivessem obtido melhores

resultados na produção oral. Apesar de 50% dos discentes ter uma classificação superior a 70%, a média da turma na produção oral rondou os 68,75%. Estes últimos dados referidos contrastam com os resultados obtidos na compreensão oral, onde a média da turma foi quase 90% - 89, 2 -. Podemos concluir que os alunos não apresentavam dificuldades na compreensão da língua espanhola, mas a nível da expressão oral já demonstravam algumas lacunas.

No sistema de ensino à distância, os alunos revelaram-se cumpridores das regras do bom comportamento e continuavam muito participativos e trabalhadores. Todo o esforço da turma foi refletido na subida das classificações do segundo período, atingindo os 75,3% de média.

Para além de terem sido esforçados, a turma sempre se demonstrou disponível para participar nas atividades propostas pela professora titular, transmitindo em todos os trabalhos a criatividade e originalidade que tanto caracterizava este grupo.

1.4. O projeto de investigação-ação: Formulação da questão de pesquisa

A questão que direcionou e guiou o tema proposto para este relatório foi formada de acordo com a observação das primeiras aulas das professoras orientadoras e após a finalização das aulas zero. Porém, já tinha sido previamente pensada a utilização dos meios audiovisuais em sala de aula por vivermos na era digital. Embora os meios audiovisuais dispostos nas plataformas digitais sejam vistos como uma opção para serenar a mente ou um método de diversão, estes, quando analisados e enquadrados corretamente, poderão tornar-se num método de ensino eficiente, por se tratar não só de um ambiente mais entusiasmante, mas também por conseguir responder às exigências da nova geração.

Na primeira aula do 10º ano da professora orientadora de português foi transmitida, aos alunos, a informação de que teriam de realizar, ao longo dos três períodos, uma apresentação oral, a fim de avaliar a produção oral dos discentes. A reação por parte

dos mesmos não foi favorável nem positiva. A maioria dos alunos afirmou que não se sentia competente para realizá-la, para além da “vergonha” de falar em público. Continuamente, nos questionários orais dirigidos pela docente, a atitude dos alunos não era a mais apropriada. Era preciso alertar os discentes para a participação na aula e motivá-los constantemente. Para além disso, a turma revelava dificuldades a nível da expressão oral, apresentando uma vagueza linguística e pouca variedade lexical, o que se refletia no uso constante de linguagem coloquial para responder às questões ou nas atividades de interação oral propostas pela professora titular e pelas professoras estagiárias.

No 12º Y, o cenário da turma era mais favorável. A turma estava constituída por alunos trabalhadores e com resultados positivos que, no geral, apresentavam uma boa capacidade comunicativa, o que se traduziu numa excelente produção oral. No entanto, os usos de bordões de linguagem em certos registos formais e a repetição do léxico prejudicavam, muitas vezes, as suas interações. Por outro lado, existiam alunos mais tímidos e conscientes das suas dificuldades, motivo pelo qual não colaboravam com tanta frequência nas atividades de expressão oral.

A aula zero foi lecionada à turma do 10º W que, como foi abordado nos parágrafos anteriores, era um grupo com grandes dificuldades. A pergunta previamente estipulada para esta aula foi: *como posso ajudar os meus alunos a melhorar a sua capacidade comunicativa?* e, como tal, foram adotadas estratégias que aspiram a consecução do objetivo final: trabalhar a expressão/interação oral dos alunos. Estratégias estas que “visam à consecução de objetivos e, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino.” (Anastasiou & Alves, 2004, p. 71).

Após os dados recolhidos, através da observação direta e do registo de informações nas tabelas de observação, concluiu-se que os alunos mostravam interesse pelas atividades de interação oral propostas pela docente. No entanto, era necessário motivá-los constantemente para a aprendizagem. Relativamente ao 12º Y, a situação era idêntica. Apesar do interesse demonstrado pelas atividades, era necessário cativá-los frequentemente,

No que concerne à turma de espanhol – 10º O -, o nível de conhecimento da língua por parte dos alunos influenciou a escolha do tema do projeto de investigação-ação. Uma vez que os alunos se encontram, segundo o *Programa de Espanhol Nível Iniciação* e o *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas*, no nível de iniciação, correspondente ao A1, seria necessário e imprescindível trabalhar a capacidade comunicativa dos discentes, para que consigam comunicar oralmente de modo adequado e correto em espanhol. Assim sendo, a pergunta estipulada para a *aula zero* de português foi adequada para a turma de espanhol.

Apesar de terem sido adotadas diversas atividades que exploravam e desenvolviam a expressão oral dos alunos, foi notório que os mesmos se sentiam mais motivados e interessados na aula, e conseqüentemente mais confortáveis para participar, nos exercícios relacionados com os meios audiovisuais.

Para além da informação obtida através da aula zero, os resultados da avaliação da produção oral, por parte da professora titular, também contribuíram, ainda que esta informação tenha sido conseguida apenas no final do primeiro período, para a compreensão do problema da turma.

Face à percepção da adversidade comum às duas línguas, era necessário arranjar uma estratégia que permitisse explorar a capacidade comunicativa dos alunos. Seguindo esta linha de pensamento, os meios audiovisuais utilizados durante a aula zero das duas línguas resultaram num *feedback* positivo por parte dos alunos, perceptível através da observação direta. Assim, estando definida a área necessária de intervenção, era necessário adequar a pergunta orientadora ao projeto de investigação-ação, que seria: *Contribuem os meios audiovisuais para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos?*

Em conclusão, embora a grande maioria dos professores de língua materna e língua estrangeira deem a devida importância ao domínio da oralidade, esta continua a ser uma área onde é necessária uma intervenção constante, uma vez que os discentes continuam a apresentar grandes dificuldades, confirmando o pensamento de que ser um falante nativo da língua não garante uma boa capacidade comunicativa oral.

2.Fundamentação teórica

2.1 Produção e interação oral

A produção oral constitui um dos domínios mais importantes no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, não usufruiu da devida atenção ao longo de muitos anos. Na perspectiva de Emília Amor (1994), a relevância dada à “realidade oral e interaccional da linguagem” (p. 62) deve-se à linguística moderna, porém a desvalorização da sua especificidade continuou a ser uma realidade até às investigações realizadas, na época, referentes ao discurso e à interação. Este desmerecimento ocorreu, de certo modo, por se considerar que a competência oral se desenrola com naturalidade, proporcionando maior fluidez e vivacidade como estrutura da comunicação.

Ainda na perspectiva da autora, são referidos cinco aspetos que decorrem durante produção oral e que lhe conferem características exclusivas, nomeadamente por se desenrolar numa situação de frente a frente, num contexto relevante, num tempo limitado, dificultando a planificação do que se pretende dizer, e em sequência temporal linear, através do desenvolvimento total dos interlocutores (Amor, 1994, p. 63).

No entanto, estas características não atuam da mesma forma, variando consoante o falante e os problemas que o mesmo apresenta. Existem ainda diversas condições que poderão influenciar o modo de atuação da comunicação. Na conceção de Lugarini (1995), referido em Sousa (2006), as características com destaque acentuado reportam-se para:

- I. “Informalidade/ formalidade da fala;
- II. Factores extralinguísticos e o contexto;
- III. A ocorrência léxica;
- IV. A descontinuidade da fala” (2006, p. 49)

Relativamente ao referido anteriormente, Lugarini (1995) menciona que não existe uma relação entre a oralidade e a informalidade, podendo existir discursos cuidadosamente concebidos. Embora se esteja de acordo com a afirmação, a realidade do contexto de sala de aula é, de modo geral, contrária. Os discentes têm tendência para fazer uso da

informalidade da língua aquando da sua comunicação oral, recorrendo “sobretudo às palavras que mais se utilizam” (Sousa, 2006, p. 49), às repetições e aos bordões de linguagem, devido à falta de organização da mensagem que pretende transmitir. Emília Amor (1994) apresenta outras características que complementam a perspetiva de Lugarini (1995), nomeadamente traços psicológicos e socioculturais, o nível linguístico do aluno e a adequação ao registo de língua. Efetivamente, o fator social e económico dos alunos influencia o seu desenvolvimento. Considerando que os discentes, enquanto ambiente familiar, poderão não estar em contacto com discursos cuidados e ricos, o que influencia os seus resultados escolares, não só a nível da oralidade, mas também da escrita. Em contrapartida, como abordam os autores citados nos parágrafos anteriores, em contexto de sala de aula, a interação do aluno engloba, necessariamente, uma produção oral, ainda que pode dar-se também no meio escrito, e, consequentemente, uma compreensão.

Tendo como ponto de partida que para existir interação é necessário, no mínimo, dois interlocutores, o QECR refere que:

Na interação participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e receção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação (Conselho da Europa, 2001, p. 36).

Durante a interação, os alunos assumem tanto o papel de emissor como o de recetor, colocando em prática todos os seus conhecimentos lexicais e gramaticais da língua. Os componentes não verbais e paraverbais que acompanham a comunicação verbal durante a interação possuem, igualmente, relevância, uma vez que são elementos que podem simplificar ou complexificar o entendimento oral, mas também permitem o

acesso a características pessoais do falante (Sousa, 2006: 52). De forma a complementar o seu pensamento anterior, o autor afirma também que “a linguagem oral tende a complementar-se com o gesto, o movimento do corpo e o olhar (..)” (Sousa, 2006, p. 50).

Para uma melhor eficácia da produção e interação oral, as atividades a serem realizadas devem ser autênticas e semelhantes a uma situação de comunicação real, para que possam ativar e desenvolver as suas capacidades em conjunto. Além disso, importa referir que para os alunos é necessário terem conhecimento da atividade que irão realizar, de forma a facilitar a sua interação e acionarem os conhecimentos.

Apesar de os interlocutores partilharem o mesmo espaço e a interação ser realizada frente-a-frente, a perspetiva de ambos difere. Relativamente a este aspeto, o QECR afirma o seguinte:

Pretende-se que o efeito de um acto comunicativo – e frequentemente toda ou parte da sua função – seja aumentar a área de congruência na compreensão da situação para que haja uma comunicação eficaz que sirva os propósitos dos participantes. Pode tratar-se apenas de uma questão de troca de informação factual (Conselho da Europa, 2001, p. 82).

Atenuar as diferenças de valores e crenças é uma tarefa complicada em virtude do papel relevante que possuem aquando da interpretação do discurso. Neste sentido, a compreensão e consciência intercultural podem ajudar neste processo (Conselho da Europa, 2001, p. 82).

Em suma, contrariamente ao domínio da escrita, a comunicação oral assume uma dificuldade acrescida por ser impossível alterar ou recuar o que foi proferido. Para que se consiga combater as hesitações, as redundâncias, as repetições e as marcas do oral informal e necessário organizar e preparar o discurso. Sobre este aspeto, Hilário Sousa (2006) afirma que “(...) deve existir um equilíbrio entre o uso de linguagem oral e as reflexões metacomunicativa e metalinguística como forma de melhorar as produções orais” (Sousa, 2006, p. 157).

2.2. A oralidade na disciplina de português – Língua Materna

Embora a importância da oralidade tenha vindo a ser reconhecida pelos docentes e investigadores da área, ainda é necessário continuar a desenvolver este domínio na disciplina de português e nas disciplinas de língua estrangeira.

De um modo geral, as aulas de português língua materna são caracterizadas como um monólogo. Os poucos momentos de interação/produção existentes baseiam-se em pergunta/resposta ou em atos espontâneos de participação. Decerto, como afirma Emília Amor, “no espaço social da aula os interlocutores já têm, de antemão, distribuídos distintos estatutos e papéis e a negociação entre si têm de operar parte desse pressuposto.” (1994, p. 67).

A produção oral é vista, em contexto de sala de aula, como transmissão, por parte do professor, e interiorização, por parte dos alunos, dos conteúdos lecionados. Segundo Manuel Joaquim Loureiro (2000), um dos propósitos fundamentais do ensino resume-se à partilha e desenvolvimento do conhecimento (2000, p. 131). Ainda sobre esta perspetiva, o autor afirma que:

O conhecimento, em especial o que constitui os conteúdos dos *curricula* escolares, é apresentado de uma forma partilhada na interação professor-aluno. A efetividade do processo educacional é reflectida pelo grau que o conhecimento educacional é partilhado, através do discurso na aula (2000, p. 131).

No ponto de vista dos autores Edwards e Mercer (1987), citados em Loureiro (2000), as dificuldades presentes na metodologia de ensino são atribuídas, em parte, ao discurso utilizado pelo professor e não a “dificuldades cognitivas dos alunos” (2000: 131).

Apesar de se concordar com a afirmação referida pelos autores, é importante referir que a disciplina de português língua materna apresenta uma grande complexidade a nível do ensino e, portanto, como afirma Maria Armanda Costa (1996), “não é tarefa simples fazer a delimitação do campo de saber da disciplina de LM.” (1996, pp. 63-74). A autora complementa o seu raciocínio afirmando que se “privilegiam mais as técnicas de recepção, de compreensão, do que as de produção.” (1996, pp. 63-74)

O processo de aquisição da língua sucede de forma natural, sem esforço, por ser intrínseca ao ser humano, porém quando as situações de comunicação oral se tornam mais complexas (contexto escolar) é necessária uma adaptação do discurso à realidade dos interlocutores e os objetivos da comunicação. Maria Armanda Costa (1996) complementa este aspeto salientando que o uso da linguagem deve ser realizado de forma calculada, de modo que consiga manobrar as formas linguística com o intuito de atingir os objetivos comunicativos. (1996, pp. 63-74)

De acordo com Sónia Valente Rodrigues (2016) podemos observar que na última década existiram mudanças significativas relativamente à disciplina de português:

1. A aula de Português é uma aula de língua, de linguagem e de comunicação, inscrita num paradigma que valoriza a dimensão cognitiva e discursiva da linguagem, que resulta em opções relacionadas com as dimensões brevemente referidas:

- I. o ensino do Português integra a pluralidade dos discursos e dos géneros de texto, dos quais se destaca o texto literário pela sua singularidade;
- II. o conhecimento explícito da língua constitui uma das especificidades do ensino da língua materna, estando associado à reflexão não só sobre elementos e recursos da sua estrutura, mas também sobre regras e princípios que influenciam a produção e a receção dos discursos, que não podem ser desligados dos contextos sociais em que emergem; (2016, pp. 368-369)

Embora tenha existido uma mudança a nível da conceção da importância da dimensão oral na disciplina de português língua materna, continuam a existir erros/confusões relativamente à aprendizagem. Ainda existem muitos professores que assumem a produção oral em sala de aula como uma “demonstração de saberes, e não como exercícios de aprendizagem de formas da oralidade” (Costa, 1996, p. 63-74).

Há uma tendência nos professores em favorecer mais a compreensão e a receção do que a produção oral (Costa, 1996, p. 64). Contrariamente à compreensão, uma atividade

de produção oral, que visa a avaliação da expressão oral do aluno, requer tempo, tempo esse que poderá ocupar múltiplas aulas e o docente vê-se obrigado a escolher entre seguir o programa estipulado para o ano letivo, e assim dar a matéria fazendo uso da expressão oral somente através das respostas às questões, ou ceder o tempo de leção de conteúdos para a avaliação de uma competência que tem sido descurada. De facto, como afirma Maria Graça Pinto (2009, p. 57), uma exposição oral deveria ter como finalidade uma aplicação que auxiliasse a consolidação da linguagem. Desse modo, Mariana Gomes (2017, p. 12) complementa a visão de Maria Graça Pinto, afirmando que a linguagem oral deve ser trabalhada ao longo dos anos escolares, com o propósito de melhorá-la, para que, quando os alunos alcancem o ensino secundário não apresentem dificuldades relativamente à produção oral.

O oral, como relata Emília Amor (1994, 63), requer “condições de produção e de uso de linguagem” para que possa ocorrer com naturalidade. Durante as regências de português tentou-se criar atividades motivadoras e que pudessem avaliar efetivamente a produção oral do aluno. Essas eram realizadas no final de cada aula, ou de um conjunto de três aulas, com tempo limitado para cada aluno e com temas atuais ou de interesse, de modo que a turma tivesse conhecimentos prévios sobre os assuntos e se sentisse à-vontade para realizar a sua produção oral.

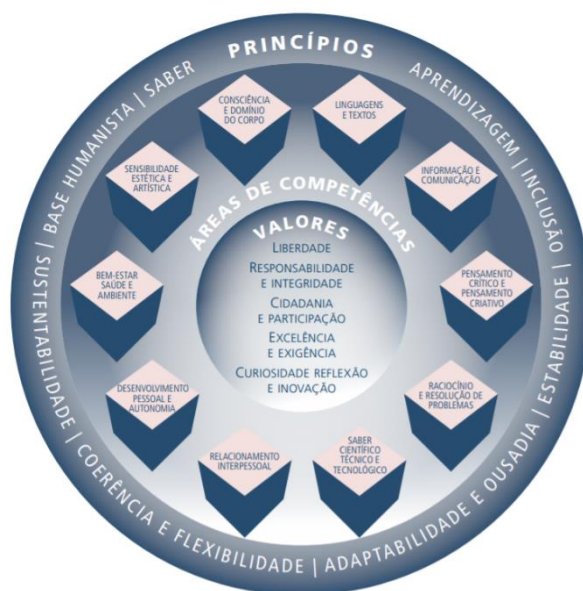
2.2.1. Documentos orientadores e reguladores

A existência de documentos orientadores e reguladores permitem, ao docente, perceber qual a melhor forma de trabalhar os diferentes domínios e, consequentemente, melhorar o seu processo de ensino.

No que concerne à disciplina de português, os documentos baseiam-se no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, *Aprendizagens Essenciais* e o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Começando a análise pelo primeiro documento, podemos considerar que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* encontra-se organizado entre princípios, visão, valores e áreas

de competências que os discentes devem atingir até ao final da escolaridade obrigatória. Estes princípios estão representados no seguinte esquema:

Figura 1- Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Fonte: Martins et al., 2017, p. 11

Como podemos observar no esquema anterior, este documento destaca uma educação voltada para o desenvolvimento de conhecimentos nas diferentes áreas: científica, artística e humanista. Para que tal aconteça, os discentes terão de ativar:

valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (Martins et al., 2017, p. 10)

Na perspetiva deste documento, a competência oral aparece citada nas seguintes áreas: linguagem e textos, informação e comunicação e, por último, relacionamento interpessoal.

Relativamente à linguagem e textos, estas competências mencionam o correto uso dos códigos que possibilitam representar e expor conhecimento em diferentes áreas do

saber, com o intuito de “dominar capacidades de compreensão e de expressão nas modalidades oral (...)” (Martins et al., 2017, p. 21). Em contrapartida, a área da Informação e comunicação centra-se na pesquisa e seleção da informação necessária com o intuito de convertê-la em conhecimento.

No que diz respeito às áreas de competências do Relacionamento Interpessoal, estas mencionam a “interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais.” (Martins et al., 2017, p. 25). Estas interações permitirão aos alunos desenvolverem o trabalho em equipa, aumentar a tolerância, a empatia e a responsabilidade aquando da interação com o grupo. Além disso, as interações farão com que o discente progrida enquanto elemento de uma sociedade.

Segundo as *Aprendizagens Essenciais* (AE), documento orientador curricular que visa a promoção da evolução do discente nas diferentes áreas de competências, sendo consideradas o suporte de referência para a aprendizagem de qualquer aluno (Direção Geral da Educação, 2018), relativamente ao domínio da oralidade, os discentes, no final do ensino secundário:

deverão estar aptos a compreender textos orais de elevada complexidade, interpretando a intenção comunicativa subjacente e avaliando a sua eficácia comunicativa, a utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação e a produzir textos orais de géneros específicos. (Direção Geral da Educação, 2018, p. 2).

Apesar de ter sido adotada a mesma estratégia e género específico nas duas turmas em todos os momentos de leção, isto é a exposição oral ou diálogo argumentativo, foi objetivo de a professora estagiária combater as suas dificuldades a nível da expressão oral e reduzir o impacto do oral informal.

O presente documento refere ainda que, para o 10º ano de escolaridade, a competência da oralidade deve ser baseada em situações comunicativas diversas que se adequem a finalidades comunicativas como por exemplo dar informações desde uma perspetiva crítica com base no conhecimento do mundo, e explicitar e fundamentar as suas opiniões em debates ou confronto de ideias. (Direção Geral da Educação, 2018, p. 3). No

que diz respeito às *Aprendizagens Essenciais* do 12º ano, o nível de complexidade aumenta e, consequentemente, a competência oral será orientada para a compreensão e expressão de “textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como expor e argumentar em situações de debate e de confronto de perspetivas;” (Direção Geral da Educação, 2018, p. 3).

Embora o documento saliente a importância dos discursos preparados com diferentes finalidades e a utilização de diferentes suportes audiovisuais, devido ao tempo das aulas e ao contexto pandémico, não foi possível disponibilizar o tempo necessário, no caso da turma do 10º ano. No entanto, todas as atividades de expressão oral realizadas no final da última aula que compunha uma regência permitiam aos alunos “narrar situações vividas para fundamentar uma opinião ou uma apreciação;” (Direção Geral da Educação, 2018, p. 5).

Em relação ao *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, importa referir que este documento menciona a influência do Ensino Secundário no futuro dos nossos alunos, seja com o intuito de prosseguirem os estudos, quer na entrada no mundo laboral, uma vez que “exige um conjunto de capacidades em que compreensão e interpretação, tomadas no seu sentido mais amplo, se tornam fatores decisivos.” (Buescu 2014, p. 6). Seguidamente são estabelecidos os objetivos gerais do programa.

No que refere ao domínio da oralidade, observemos a seguinte figura:

Figura 2- Objetivos Gerais das Metas Curriculares

2. OBJETIVOS GERAIS

1. Compreender textos orais de complexidade crescente e de diferentes géneros, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativas.
2. Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação.
3. Produzir textos orais de acordo com os géneros definidos no Programa.

Fonte: Buescu, 2014, p. 11

Para além de determinar os objetivos gerais, o PMCES refere os Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho de concretização obrigatória para cada ano de escolaridade (Buescu, 2014, p. 45).

No que respeita aos alunos do 10º ano, estes deverão:

III. Planificar intervenções orais.

1. Pesquisar e selecionar informação.
2. Planificar o texto oral, elaborando tópicos de suporte à intervenção.

IV. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.

1. Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua.
2. Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade.

V. Produzir textos orais com correção e pertinência.

1. Produzir textos seguindo tópicos fornecidos.
2. Produzir textos seguindo tópicos elaborados autonomamente.
3. Produzir textos linguisticamente corretos, com diversificação do vocabulário e das estruturas utilizadas.

VI. Produzir textos orais de diferentes géneros e com diferentes finalidades.

1. Produzir os seguintes géneros de texto: síntese e apreciação crítica.
2. Respeitar as marcas de género do texto a produzir. 46
3. Respeitar as seguintes extensões temporais: síntese – 1 a 3 minutos; apreciação crítica – 2 a 4 minutos. (Buescu, 2014, p. 45)

Apesar das dificuldades observadas durante as expressões orais dos alunos, quase todos os elementos da turma do 10º ano conseguem atingir o limite de tempo proposto para a produção dos textos orais, motivados também pelo tema proposto para as atividades.

No que concerne aos Domínios de Referência, Objetivos e aos Descritores de Desempenho para o 12º ano, podemos observar os seguintes:

III. Planificar intervenções orais.

1. Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos.

IV. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.

1. Debater e justificar pontos de vista e opiniões.
2. Considerar pontos de vista contrários e reformular posições.

V. Produzir textos orais com correção e pertinência.

1. Produzir textos orais seguindo um plano previamente elaborado.
2. Produzir textos linguisticamente corretos, com riqueza vocabular e recursos expressivos adequados.
3. Mobilizar adequadamente marcadores discursivos que garantam a coesão textual.

VI. Produzir textos orais de diferentes géneros e com diferentes finalidades.

1. Produzir os seguintes géneros de texto: texto de opinião e diálogo argumentativo.
2. Respeitar as marcas de género do texto a produzir.
3. Respeitar as seguintes extensões temporais: texto de opinião – 4 a 6 minutos; diálogo argumentativo – 8 a 12 minutos.
4. Participar ativamente num debate (duração média de 30 a 40 minutos), sujeito a tema e de acordo com as orientações do professor. (Buescu, 2014, p. 53)

Independentemente da metodologia adotada e dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos mobilizados nas aulas, é da responsabilidade do professor que estes métodos contribuam para uma aprendizagem eficaz dos conteúdos preconizados para cada domínio. Sobre este aspeto, o *Programa e Meta Curricular de Português do Ensino Secundário* afirma ainda que se considera “que deve haver uma correspondência clara e fundamentada entre atividades e descritores de desempenho, que permita aos alunos a realização de um percurso sólido no sentido da aquisição dos saberes contemplados no Programa.” (Buescu, 2014, p. 33)

Em suma, embora a análise dos documentos orientadores e regulares se tenha centrado no domínio da oralidade, importa mencionar que os cinco domínios (Oralidade, Escrita, Leitura, Educação Literária e Gramática) devem assumir a importância no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Ana Maria Brito:

Nunca é demais recordar que o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa ou Português nos Ensinos Básico e Secundário é a melhoria da competência linguística, oral e escrita, dos alunos e por essa razão a análise a desenvolver em sala de aula desta disciplina há de convocar toda a reflexão linguística, independentemente das fronteiras que do ponto de vista da investigação sabemos existirem (Brito *apud* PMCES 2011, p. 168)

2.3. A competência oral na disciplina de Espanhol

2.3.1. Distinção entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”

Se por um lado existem autores como Thatcher (2000), citado por José Miguel Martín Martín (2004), que defendem que não se adquire uma língua estrangeira, e que este termo somente poderá ser referido em relação à língua materna (L1), uma vez que os estudantes de língua estrangeira irão aprender a língua a ser estudada pela primeira vez. (2004, p. 261). Por outro, encontra-se a perspetiva de Krashen (1981), também referido no livro pelo autor anteriormente citado (Martín, 2004) que apresenta uma linha de pensamento contrária. Para este autor, o termo aquisição está associado à aprendizagem de uma língua segunda, comparando-a a uma criança a desenvolver/aprender a língua materna: por contacto direto (2004, p. 261).

Embora os termos sejam, erradamente, utilizados como sinónimos, devemos ter consciência de que ambos possuem significados diferentes. O termo aprendizagem, segundo José Miguel Martín Martín (2004) “(...) suele implicar, por su parte, el estudio formal de la L2, generalmente en el aula, con profesor, explicaciones gramaticales, ejercicios de conocimiento explícito de la lengua, simulación de situaciones para fomentar el diálogo en la L2, etc.” (2004, p. 261). Desta forma, concorda-se com a afirmação de Martín Martín por se tratar de um conceito que deu origem ao termo utilizado pelos professores de espanhol LE para se referirem aos seus alunos: “aprendientes”. Apesar de existirem diferenças que distinguem estes dois termos, a teoria existente sobre a aquisição da língua materna (L1) possibilitam a compreensão dos processos de aprendizagem de uma língua estrangeira (2004, p. 281).

Considera-se que estes dois conceitos são relevantes para o presente relatório pelo facto de a turma de espanhol, na qual o projeto de investigação-ação se centrou, ser do 10º ano de iniciação, mas também por a língua portuguesa e espanhola serem muito mais do que duas línguas latinas, e consequentemente próximas. Compartilham diversos traços gramaticais comuns, resultando no facto de os estudantes lusófonos que pretendem aprender a língua espanhola serem chamados de “falsos principiantes”.

2.3.2. A expressão e a interação oral na disciplina de Espanhol

Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE*, o termo “expressão oral” é definido como:

La destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no. (Instituto Cervantes, 2008: n. p.)

Como se pode observar, a expressão oral está inteiramente conectada com um conjunto de capacidades que permitirão o discente processar, desenvolver, transmitir e trocar informações com um ou mais interlocutores durante as atividades de comunicação. Saber comunicar-se oralmente não significa necessariamente saber “fazer uso da língua”. É necessário ativar um conjunto de conhecimentos que não se centram no domínio do código linguístico, mas também nos saberes socioculturais e pragmáticos, que permitem intervenções apropriadas ao contexto comunicativo.

Relativamente ao termo “interação”, *Diccionario de términos clave de ELE* define-o como:

Un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales. El uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se

complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas. Una conversación cotidiana, una reunión de trabajo, una clase, un saludo o una partida de cartas, por ejemplo, son interacciones. (Instituto Cervantes, 1997-2021: n. p.)

Durante a interação, o aluno assume o papel de transmissor e de ouvinte. Os componentes verbais permitem a transmissão dos pensamentos, porém, é através dos elementos não verbais que o emissor consegue perceber se a sua mensagem está a ser compreendida. O QECR complementa a definição acima mencionada, referindo outras estratégias que estão presentes durante a interação e que não podem ser desassociadas da mesma:

As estratégias de recepção e de produção são constantemente utilizadas durante a interação. Há também classes de estratégias cognitivas e de cooperação (também chamadas estratégias de discurso ou estratégias de cooperação) que dizem respeito à gestão da cooperação e da interação, tais como as tomadas de palavra (dar e tomar), o enquadramento da discussão e o estabelecimento de um modo de abordagem, a proposta e a avaliação de soluções, a síntese e o resumo de conclusões, bem como a mediação num conflito. (Conselho da Europa, 2001, p. 112).

Segundo Marta Baralo (2000), a expressão e a interação oral estão interligadas, uma vez que a primeira requer a segunda, num contexto partilhado e em situações onde se devem negociar os significados (2000, p. 164). Além disso, para um estudante de espanhol, saber comunicar-se oralmente de forma adequada é o objetivo mais importante (2000, p. 164). No entanto, nos níveis iniciais, devido à falta de conhecimento da língua, torna-se difícil a comunicação na língua meta. Muitos estudantes tendem a fazer uso da língua materna para comunicar-se na aula de língua estrangeira, mesmo conhecendo algum vocabulário.

Para além do referido anteriormente, é importante mencionar que circunstâncias espaço-temporais, questões sociais e culturais e a relação entre os interlocutores (idade, sexo, grau de conhecimento da língua, interpretação das intenções, entre

outros) influenciam a competência comunicativa dos alunos e, portanto, é necessário ter em consideração estes aspetos para que a comunicação oral tenha sucesso e que sejam capazes de codificar e decodificar acertadamente as mensagens e os seus significados (Gómez, 2004, p. 881).

2.3.3. Características da comunicação oral

Na perspetiva de Gómez Molina (2004), presente no livro *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (2004), a linguagem oral está marcada pela espontaneidade e pela impossibilidade de se retirar o que foi proferido, e é, igualmente, caracterizada pelas frases incompletas ou interrompidas, pelas intervenções e comentários dos interlocutores e pela escassez de esquemas de subordinação e maior presença de esquemas de coordenação ou justaposição. Também está marcada pelo uso insuficiente da voz passiva, pela reformulação ou repetição de expressões de compreensão e pelo vocabulário reduzido, nomeadamente os bordões de linguagem. De modo a facilitar a comunicação, as pausas e expressões servem de conetores discursivos, juntamente com a abundância de coloquialismos e vulgarismos e o recurso frequente a expressões idiomáticas e frases feitas que permitem uma maior facilidade para mudar de assunto, através do apoio constante de elementos linguísticos acústicos -ritmo, acento- (Gómez, 2004, pp. 883-884). Nos níveis iniciais, nomeadamente o A1 e A2, os alunos empregam, de forma natural, estas características com o intuito de facilitar a expressão e compreensão da mensagem oral que pretendem transmitir.

Martín Peris (1993, p. 182) é um dos investigadores que resume, de igual forma, traços da comunicação oral e apesar de o ter feito comparativamente com a escrita, será pertinente abordar e analisar o seu estudo de forma a compreendermos os aspetos comuns entre as duas competências. De acordo com o autor, a comunicação oral e escrita são atividades linguísticas que, apesar de serem diferentes, complementam-se. Ambas se realizam mediante processos de expressão, compreensão e de interação diferentes e independentes. Relativamente à comunicação oral, Martín Peris afirma:

La comunicación oral se caracteriza por la inmediatez y la espontaneidad. El hablante no dispone, generalmente, de mucho tiempo para pensar lo que debe decir, y se ve en la situación de reaccionar ante lo que le diga su interlocutor, que es algo predecible en algunas ocasiones, pero imprevisible por definición. Estas características se concretan en una urgencia y premura de tiempo que pueden comportar un determinado grado de presión psicológica para el hablante nativo (según cuál sea la situación: piénsese en las diferencias entre un examen oral y uno escrito), y que efectivamente deriva en tal presión sobre el hablante extranjero en muchas ocasiones. Una última consecuencia de estas dos características consiste en la imposibilidad de anular lo ya dicho: pueden decirse nuevas cosas que vengan a interpretar, completar o incluso a abjurar de lo ya dicho, pero nada puede hacerlo desaparecer. (1993, p. 183)

De facto, a comunicação oral não permite alterar o que proferimos, fazendo com que, aquando da interação oral, os alunos fiquem mais nervosos. Contrariamente à escrita, os discentes não possuem o tempo necessário para planificar as suas ideias: deparam-se com uma pergunta por parte do professor à qual terão de responder prontamente. No caso da língua estrangeira, a situação torna-se mais complexa: a carência de conhecimentos aumenta a ansiedade e tensão dos alunos pelo facto de não saberem como abordar as questões e por serem conscientes de que não poderão eliminar o que afirmaram.

Como se pode observar pelas aulas lecionadas e observadas ao longo do estágio pedagógico, nos níveis iniciais, a pressão que os próprios alunos acabam por fazer em si mesmos para conseguirem comunicar na língua meta prejudica a sua interação oral. A sua vontade de demonstrar que conseguem comunicar-se na língua meta é tão grande que acabam por não pensar no que querem efetivamente dizer e nos erros que cometem.

Por último, ambas as comunicações possuem códigos independentes que participam de características estruturais comuns. No que concerne à oralidade, possui-se elementos como a entoação, a pronúncia, que apresenta uma dificuldade acrescida por ser um sistema fonético novo, as pausas, os silêncios. No entanto, a junção de elementos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos facilitam e agilizam a transmissão da mensagem (Peris, 1993, p. 184)

Apesar de este relatório se centrar na interação oral, durante a regência de espanhol não se descuro da escrita e dos restantes domínios. Para além disso, é importante ter em conta as características mencionadas nos parágrafos anteriores na planificação das aulas, dado que são elas que possibilitam ao estudante desenvolver devidamente a competência comunicativa.

2.3.4. Estratégias para desenvolver a expressão oral na aula de Espanhol

Por se tratar de um nível de iniciação, os discentes não possuem conhecimentos suficientes para realizar corretamente a produção de mensagens orais. Quando as iniciam, sentem dificuldades em exprimir-se, fazendo com que o discente não consiga transmitir a informação ou opiniões desejadas. Por outro lado, a não percepção das mensagens proferidas pelo docente contribui, de igual modo, para as adversidades sentidas. Na perspetiva de Raquel Pinilla Gómez (2004), estas situações poderão estar relacionadas com algum lapso das subcompetências comunicativas, concretizando, deste modo, um problema comunicativo. Assim, para combater estas carências, o aluno utiliza técnicas ou estratégias que pretendem solucionar as suas dificuldades:

Efectivamente, el estudiante, cuando habla, no siempre es capaz de expresar lo que quiere o de entender lo que escucha – destrezas orales., [...] y esto sucede porque existe alguna carencia, algún fallo, en sus subcompetencias comunicativas y, por lo tanto, experimenta un problema de tipo comunicativo. En esos momentos, en la mente del estudiante se activan una serie de mecanismos conocidos como *estrategias de comunicación*, las cuales se van encaminadas a intentar resolver de forma satisfactoria esos problemas (Gómez, 2004, p. 885).

Para Canale (1983), a competência estratégica mencionada visa mobilizar os recursos necessários para compensar os falhos na comunicação. Em contrapartida, segundo o QEER, as estratégias não precisam de ser necessariamente associadas à incapacidade ou como uma forma de combater uma carência ou uma má comunicação, dado que os próprios falantes nativos utilizam as mesmas estratégias (Conselho da Europa, 2001, p. 60)

Para desenvolver a expressão oral é necessário criar estratégias nas aulas que provoquem comportamentos estratégicos nos alunos e que os auxiliem na resolução das dificuldades que vão surgindo durante a produção oral. Conforme indica Gómez (2004), as estratégias mais utilizadas pelos alunos baseiam-se nas:

peticiones de ayuda al interlocutor (información/ confirmación); recursos verbales (gestos, mímica, movimientos corporales y faciales); acuñaciones léxicas (basadas en la lengua materna: traducciones literales y extranjerismos o basadas en la lengua meta: creaciones originales propias); recursos a la lengua materna (préstamos y cambios de código) y paráfrasis (aproximaciones – sinónimos, hipónimos, hiperónimos- o descripciones – verbales o no verbales-) (2004, p. 886).

No nível A1/ A2, os alunos optam pelos pedidos de ajuda (¿Cómo se dice? / ¿Qué quiere decir...?) e pelo recurso à língua materna. Relativamente à paráfrase, nos níveis iniciais, não é uma estratégia que costuma ser utilizada pelos discentes devido ao baixo conhecimento da língua.

Em suma, o trabalho do professor é fazer com que o aluno utilize as estratégias necessárias para combater as dificuldades e, conseqüentemente, desenvolver, de forma autónoma, a competência oral.

2.3.5 A competência oral nos documentos orientadores e reguladores

2.3.5.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

No que concerne à competência oral, o *QECR* apresenta-nos seis escalas que avaliam a fluência da oralidade nos alunos: utilizador elementar (A1 e A2); utilizador independente (B1e B2) e utilizador proficiente (C1 e C2). Como as regências de espanhol foram lecionadas a um nível de iniciação, veja-se o que indica este documento relativamente à produção e à fluência oral nos níveis A1 e A2:

Figura 3 - Níveis de Produção Oral Geral

A2	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das actividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
A1	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 91)

Figura 4 - Níveis de Fluência na Oralidade

A2	É capaz de se fazer entender em intervenções breves, embora sejam evidentes as pausas, as reformulações e as falsas partidas.
	É capaz de construir expressões sobre tópicos que lhe são familiares, com à-vontade suficiente para efectuar trocas verbais curtas, apesar das hesitações e das falsas partidas serem muito evidentes.
A1	É capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 183)

Como se pode observar, um aluno situado no nível A1 apenas consegue produzir frases muito básicas e curtas. Por outro lado, no nível A2 podemos verificar uma maior segurança a nível da fala, demonstrando mais segurança e à-vontade.

Para além de referir os níveis comuns de referência, o QECR apresenta atividades (e estratégias) que permitem o desenvolvimento da competência oral:

Figura 5 - Produção de textos orais

a) na oralidade:

- textos escritos lidos em voz alta;
- respostas orais para as perguntas dos exercícios;
- reprodução de textos memorizados (peças de teatro, poemas, etc.);
- exercícios em trabalho de par ou de grupo;
- participação nas discussões formais e informais;
- conversação livre (na sala de aula ou durante as trocas entre os alunos);
- apresentações;

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 204)

No processo da produção de textos orais, o feedback por parte do professor, e a autoavaliação do aluno constituem um elemento essencial, uma vez que permitem a consciencialização das capacidades dos alunos e avaliarem o seu desempenho enquanto estudantes de uma língua estrangeira.

No que concerne à interação oral, o QECR apresenta, do mesmo modo, os níveis referidos: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Observe-se o que o presente documento aponta para o nível inicial:

Figura 6 - Níveis da Interação Oral Geral

A2	É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude. É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.
	É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e directa de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres. É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.
A1	É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 114)

Se refletirmos sobre conhecimentos dos discentes no primeiro bimestre/trimestre do ano letivo, estes encontravam-se no nível A1. Apesar de disporem de um reduzido conhecimento da língua espanhola anterior ao começo das aulas, devido aos meios audiovisuais que consomem e que os poderia auxiliar numa aprendizagem mais ligeira, a maior parte dos alunos interage de maneira simples, ainda que os temas sejam familiares, e necessita da constante ajuda do professor para a reformulação das suas produções. No entanto, se observamos atentamente a figura 6, o QECR afirma que o aluno consegue iniciar as afirmações, ainda que de maneira simples. Se na perspetiva do professor esta visão parece ser básica, na ótica do aluno seria um grande marco na sua aprendizagem. Ter consciência que ele (referindo-se ao aluno) é capaz de iniciar uma interação sem a correção do professor, transmite segurança e determinação para uma posterior interação.

Atente-se agora no nível A2: este encontra-se dividido em dois momentos. O primeiro centra-se ainda na realização das tarefas de forma simplificada ou habituais. Neste patamar, o aluno, todavia, não tem um grau de compreensão mais desenvolvido para manter uma conversa por iniciativa própria. Em contrapartida, no segundo patamar do

nível A2, o aluno já possui um conhecimento linguístico um pouco mais avançado e que lhe permite realizar interação com mais naturalidade, ainda que simples e breves. Espera-se que os alunos, no final do 10º ano ou do primeiro ano de contacto com a língua espanhola, consigam atingir este patamar de interação para que, no próximo ano, já consigam interagir com mais confiança e serem capaz de exprimirem os seus pensamentos sem que seja necessária uma preparação prévia. As atividades que poderão ser desenvolvidas para aprimorar a interação dos discentes segue o mesmo modelo proposto pelo QEER na produção de textos orais (figura 5): o discente pode interagir desde respostas orais para responder a perguntas de exercícios ou numa conversa livre. O importante é que o aluno esteja em constante contacto com situações de uso da língua para poder aperfeiçoar a sua capacidade comunicativa.

Em conclusão, o QEER disponibiliza não só os níveis de referência e devidos descritores, como atividades e estratégias que permitem “tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa.” (Conselho da Europa, 2001, p. 13)

2.3.5.2. Programa de Espanhol – Nível Iniciação

O Programa de Espanhol (2001) para o Ensino Secundário, coordenado por Sonsoles Fernández, é um documento curricular de referência onde se encontram os conteúdos programáticos da disciplina de Espanhol – Nível Iniciação.

O paradigma metodológico de este documento é a comunicação, ou seja, a conceção de língua assume o papel beneficiário de objeto de representação da realidade e local de expressão do eu. O aluno é considerado o ponto central da aprendizagem, fazendo com que a competência comunicativa apareça como “uma macrocompetência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística” (Fernández, 2001, p. 3). Desta forma, os professores e os alunos são instruídos para a realização de atividades significativas que proporcionem o uso da língua em situações realistas, neste caso, que poderiam ocorrer fora do contexto de sala de aula:

Se partirmos do princípio de que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, realizando tarefas, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que cubram os

aspectos socioculturais a que estão associadas. Não se pode dedicar a aula a tratar aspectos descritivos sobre a língua ou a apresentar actividades pseudo-comunicativas e negligenciar a comunicação real imposta pelo mundo exterior. (Fernández, 2001, p. 20)

O papel do professor é criar actividades, de forma mais ou menos controlada, que possibilitam a aprendizagem do sistema linguístico em situações de comunicação real. Enquanto estudante de espanhol (LE), o aluno pretende desenvolver competências que permitirão comunicar-se oralmente, de forma eficaz, fora do contexto escolar. É importante que o aluno esteja em constante contacto com a língua espanhola, com o objetivo de “poder elaborar hipóteses de sentido que irá verificando mediante a interacção” (Fernández, 2001, p. 20).

A interacção existente em contexto de sala de aula revela ser muito básica e limitada, por se tratar de pergunta/resposta e um comentário da mesma. Apesar de ser necessário, dado que permite os alunos praticarem a língua, não é uma situação de comunicação real. Em contrapartida, as actividades realizadas em pares ou grupo possibilitam, quando isso acontece, a prática da língua oral, disponibilizando o tempo necessário para os alunos praticarem a competência oral entre si, representando uma situação que poderia suceder no “mundo real”.

Ainda na perspectiva de Sonsoles Fernández (2001), o discente ao iniciar o estudo de uma língua estrangeira não adquire apenas o conhecimento linguístico da L2, mas também alcança um desenvolvimento enquanto individuo, quer a nível social como cultural. O aprendizado da língua espanhola permitirá ao aluno aprimorar a percepção da sua língua materna. No caso do espanhol, por ser uma língua semelhante ao português, o aluno poderá verificar o desempenho das duas línguas e constatar as suas diferenças e aproximações. Deste modo, terá uma visão mais complexa e aprenderá a refletir sobre diferentes modos de pensamento e de posturas.

Ao desenvolver o *Programa de Espanhol – Nível Iniciação*, Sonsoles Fernández (2001) não pretendia que os discentes aprendessem apenas a competência comunicativa ou o sistema verbal espanhol, mas também consciencializar o aluno para a perspectiva de “cidadão democrático”, devido às relações intra e interculturais que se vão criando

durante a aprendizagem. A aquisição de uma língua é um processo complexo, onde o aluno utiliza o input recebido nas aulas para a formulação de hipóteses que permitirão realizar distintos momentos de comunicação.

2.4. Os meios audiovisuais em contexto de sala de aula

O facto de a recente geração de alunos ter nascido numa era tecnológica evidencia a necessidade do professor de adaptar as suas aulas a esta nova realidade, mediante a utilização de filmes ou excertos de séries para auxiliar na leção da matéria ou, no caso da disciplina de português, o uso das peças teatrais durante a análise dos clássicos da literatura portuguesa.

Segundo Alvin Toffler, citado em Lauro António (1998), “o conhecimento é o novo poder que rege as sociedades, e o conhecimento adquire-se hoje em dia sobretudo através dos meios audiovisuais.” (1998, p. 25), porém, não se trata dos estudantes fazerem uso das tecnologias (câmaras, gravações), mas sim de utilizar um vídeo, uma canção ou até mesmo uma série como meio de aprendizagem, de assimilação de conteúdo.

Na perspectiva de Skinner (1970), estes recursos complementam e auxiliam as leituras e demonstrações das obras de referência da literatura. Seguindo esta linha de pensamento, o autor também afirma que os recursos audiovisuais “presentan materiales que aprender y, cuando resultan como es debido, lo hacen con tanta claridad y con tanto interés que el estudiante aprende.” (p. 44). Efetivamente, estes recursos devem ter como principal finalidade permitir que o aluno adquira o conhecimento necessário através de outros meios sem ser o manual escolar. Para isso é preciso desenvolver atividades que propiciem ao aluno demonstrar os conhecimentos adquiridos pelo recurso audiovisual.

É inegável o facto de a tecnologia continuar a progredir, tornando-se cada vez mais imprescindível. No que concerne à educação, muitos países já adotaram o uso dos recursos audiovisuais ou das TIC (Tecnologias da informação e comunicação) como parte do currículo, por serem conscientes de que a educação deve acompanhar os devidos avanços tecnológicos como base para o crescimento e desenvolvimento dos seus

cidadãos. Luís Soares (1998) apresenta uma visão semelhante à referida anteriormente relativamente ao ensino português:

Por um lado, encontramos metodologias para utilizar o audiovisual como instrumento para melhorar a qualidade de ensino nos diferentes domínios e, por outro – e fundamentalmente –, com a preocupação de que se crie nas escolas a consciência de que entender o audiovisual é fundamental para uma sociedade livre no futuro (Soares, 1998, p. 40)

Atualmente, não seria correto adotar uma concepção de ensino baseada apenas na transmissão oral dos conhecimentos e na prática da escrita, embora alguns professores ainda optem por este método de ensino, “reservando para os meios audioscriptovisuais o papel de mero auxiliar tecnológico (...)” (Moderno, 1998, p. 92). Para uma melhor eficácia na aprendizagem, os docentes deveriam conjugar a linguagem visual, que desperta uma maior atenção do aluno e perdura mais tempo na memória, com a linguagem verbal, dado que “o processo de aprendizagem utiliza os nossos sentidos como autênticas avenidas que dão acesso ao cérebro.” (Pinheiro, 1998, p. 98).

Cada vez mais os docentes estão diante de alunos desmotivados e é necessário combater esse desinteresse. Os meios audiovisuais vieram auxiliar o professor perante esta dificuldade e originar um número bastante razoável de respostas positivas. Por estarem em constante contacto com a imagem, com o vídeo e som, a sua decodificação ocorre naturalmente. Portanto, estes recursos devem desempenhar o lugar que lhes pertence na educação. A escola não deve afastar o aluno da realidade que o rodeia e torna-se cada vez mais indispensável a utilização dos recursos audiovisuais no ensino-aprendizagem, por se tratar de um meio de transmissão de conhecimento e de comunicação verbal-icónica, permitindo o acesso a diversas atividades e “lucidez e espírito crítico numa civilização dominada pelos *media*” (Moderno, 1998, pp. 93-95).

Em suma, se 80% da informação adquirida pelos alunos provem da televisão, segundo um estudo americano, torna-se necessário o aproveitamento do poder e influência que este meio de comunicação exerce sobre os discentes no ensino.

2.4.1. As vantagens e inconvenientes da utilização dos meios audiovisuais durante as aulas

Embora estejam presentes nas lecionações de diversos docentes, os meios audiovisuais apresentam vantagens e desvantagens que se deve ter em conta aquando do seu uso nas aulas, de modo a responderem às necessidades do discente.

De forma a compreender de que forma estes recursos devem ser utilizados, serão apresentados, primeiramente, argumentos e aspetos que demonstram os benefícios do seu uso durante as aulas e, posteriormente, iremos contrastá-los com pontos que revelam as suas desvantagens.

Segundo António Moderno (1998, p. 94), as acessibilidades do uso destes materiais representam a sua primeira vantagem, primeiro por conseguir abranger uma população inteira e segundo por permitir uma visão e compreensão mais clara da realidade. O incitamento de interesses e de comportamentos bloqueados também representam um dos benefícios dos meios audiovisuais. Perante uma projeção, o aluno tende a ficar quieto e a observar com atenção o conteúdo apresentado, propiciando a sua participação.

Outras duas características referidas pelo autor são: o prazer e a necessidade. No que concerne ao prazer, este aspeto permite atrair o aluno e a “desconflituação” do relacionamento professor-aluno, tornando, deste modo, a aula mais atrativa. Em contrapartida, a necessidade refere-se à ânsia de abrir a instituição à realidade do nosso quotidiano, dominado pelos *mass media*.

Cristina Peralta Bañón (2008, p. 132), por seu turno, complementa a perspetiva de Moderno (1998), acrescentando as seguintes vantagens: globalização da informação; o desenvolvimento da comunicação interpessoal e da autoaprendizagem; a interação com os materiais e com a turma e, no caso da língua estrangeira, permite uma maior aproximação intercultural e interdisciplinar dos temas. Além destes benefícios, os meios audiovisuais são uma fonte de informação e recursos autênticos que podem ser utilizados tanto pelos professores como pelos alunos; permitem criar uma dinâmica

diferente à habitual na sala de aula e possibilita a realização de trabalhos e projetos de grupos, para além de promover a autonomia, uma vez que o aluno terá de buscar informação. Por outro lado, possibilita a adaptação às necessidades dos discentes, onde os mesmos podem estudar quando e onde quiserem, implicando-os no seu processo de ensino aprendizagem.

Apesar de as vantagens que se apontou anteriormente se referirem tanto à língua materna como à língua estrangeira, é importante mencionar que, no caso de espanhol (LE), os meios audiovisuais permitem aos alunos um contacto permanente com a língua, facilitando a interação com a mesma e, ao mesmo tempo, a aquisição de novo vocabulário. No que concerne à disciplina de português, a utilização de meios audiovisuais auxilia, por exemplo, no processo de compreensão de um obra/texto.

Ainda que as desvantagens do uso destes recursos sejam, em número, inferiores às suas vantagens, aquelas devem ser tidas em conta durante o seu uso. Os docentes apontam como principal desvantagem a falta de formação na área tecnológica, que culmina com a carência de equipamentos tecnológicos na sala de aula. De facto, para se poder utilizar um recurso audiovisual em sala de aula é necessário o equipamento que permite a sua projeção. Contudo, muitas vezes não se trata da falta dele, mas sim do seu bom estado de conservação.

Cristina Bañón (s/d, p. 133) segue a sua linha de pensamento apresentando outros inconvenientes do uso dos meios audiovisuais, nomeadamente o facto da informação não ser, por vezes, fiável, nem estar organizada, convertendo-se num perigo aquando do seu uso. As expectativas dos alunos perante a qualidade de um recurso audiovisual podem ser bastante altas, devido ao seu conhecimento tecnológico, tornando difícil superá-las, o que poderá ter como consequência o desinteresse do aluno. Por último, o uso de um determinado vídeo, canção ou outro elemento numa aula exige uma preparação demorada por parte do docente, para que, a partir desse meio audiovisual, o aluno possa aprender a matéria. Porém, pode também existir uma sobrecarga cognitiva e uma desorientação, por parte do aluno, devido ao excesso de informação a que são submetidos.

O desafio do professor perante um meio audiovisual é equilibrar o seu uso de modo a combater os inconvenientes que os mesmos poderão criar na sua utilização na sala de aula.

2.4.2. Os meios audiovisuais como complemento do manual escolar

O manual escolar representa, no ensino, a ferramenta mais utilizada pelos professores e alunos na transmissão e receção de conhecimentos. Para alguns professores, o livro de texto é o único material utilizado nas aulas, não querendo fazer uso de nenhum suporte tecnológico para inová-las, mesmo sendo conscientes de que quase todos os manuais têm suporte audiovisual, seja em CD ou diretamente na internet através do *Espaço Professor*:

Tradicionalmente, la enseñanza se basa en documentos. Un profesor poco inventivo se contentará con utilizar los manuales y otros «libros del maestro» propuestos por el sistema educativo o los editores especializados. Incluso entonces, es probable que no escape por mucho tiempo a las nuevas tecnologías, en la medida en que los documentos impresos serán cada vez más completos [...] (Perrenoud, 2004, p. 110).

De facto, diversificar os materiais utilizados permite dinamizar as aulas, melhorar a atitude dos alunos e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Embora os manuais escolares sejam o maior apoio dos professores durante as leccionações, este aspeto não implica que os tenham de utilizar exclusivamente, dado que os professores devem conhecer e aplicar diferentes metodologias encaminhadas para romper a “ligação” entre o aluno e o manual, referente ao ensino tradicional (Martínez, 2016, p. 185).

Os suportes audiovisuais são na maioria encarados como um auxílio da matéria, onde os professores colocam um vídeo, uma imagem, uma canção, entre outros, e no final realizam um conjunto de perguntas para comprovar se o aluno esteve atento, pede que escrevam uma apreciação crítica ou serve apenas de transmissão de informação, sem qualquer exploração. Neste sentido, Mariela Starc e Laura Benedetti (2011) afirmam que “esta combinación de elementos visuales, auditivos, textuales y de animación no solo es

útil para proporcionar información sino que ofrece actividades interactivas que promueven el aprendizaje autónomo” (p. 3)

Estando em plena era digital, e pelo facto dos jovens e adolescentes estarem constantemente rodeados de tecnologia e serem “nativos digitales” (Martínez, 2016: 2), é importante trazer essa realidade para a escola. Se cada vez mais os alunos se sentem desmotivados e desinteressados, é necessário criar métodos de ensino que combatam estas características e uma dessas estratégias poderá ser o uso dos meios audiovisuais.

Todavia, qualquer recurso audiovisual deve ser explorado corretamente, em função das necessidades do aluno. Não chega colocar um vídeo e pedir que o aluno descreva o que viu, é necessário comentá-lo, analisá-lo. Como referem Jukes, McCain e Crockett (2010, p. 14), citados em Pazzini e Araújo (2013, 3):

[...] essas novas mídias não são apenas produzidas para consumo de forma passiva, porque isso não atende às expectativas dos jovens dessa geração. Eles não querem apenas ser telespectadores; eles querem ser atores. Eles esperam, querem e precisam de informação interativa, recursos interativos, comunicações interativas e experiências relevantes, da vida real. (Jukes., McCain., Crockett., 2010, p. 14)

As TIC precisam de ser encaradas como uma ferramenta de ensino e não como um mero auxílio (Pazzini e Araújo (2013: 4). É necessário complementar o livro de texto com outras ferramentas de ensino e não basear as aulas apenas numa. Da mesma forma que o livro fornece um conjunto de atividades didáticas, os meios audiovisuais, quando corretamente explorados, também podem originar atividades interessantes e motivadoras para os alunos:

De todo ello deben ser conscientes los docentes, maestros y educadores del siglo XXI, quienes tienen en su mano, más que nunca en toda la historia, un sinfín de herramientas con las que motivar, seducir y fomentar el aprendizaje entre sus alumnos; herramientas para innovar hacia nuevas técnicas y metodologías que recojan todo lo bueno que las nuevas tecnologías ofrecen y que crean lazos de unión entre el conocimiento y los alumnos de hoy en día (Martínez, 2016: 2)

De facto, atualmente o docente tem a sorte de poder utilizar uma plataforma tão complexa como a internet, que nos proporciona um amplo número de recursos que poderão ser utilizados em sala de aula. O ensino tradicional, no qual apenas se fazia uso do manual escolar, viu nos meios audiovisuais uma possibilidade de inovar e trazer para a sala de aulas recursos mais motivadores e diversificados que vão ao encontro dos interesses dos alunos.

2.4.3. O papel do professor no uso dos meios audiovisuais

Qualquer pessoa pode fazer uso de um meio audiovisual para o seu belo prazer, porém, no que concerne ao papel do professor, para além da formação básica que o mesmo deveria possuir referente às TIC, também é necessário considerar determinados critérios para a seleção dos materiais a serem utilizados nas aulas, para que estes não desmotivem o aluno e, conseqüentemente, não assumam o comando da aula:

Siempre existe el peligro de enchufar la máquina y dejar que tome el papel del profesor. No se debería olvidar que un material de paso elegido de modo incorrecto – duración inadecuada, nivel de lengua inapropiado para los alumnos, por ejemplo – y «puesto» en la clase para que, tras su visionado, se contesten unas cuántas preguntas de comprensión general, puede convertirse en una experiencia muy poco motivadora. (Sierra Plo, 1990, p. 203)

Embora seja vantajoso, não se pode negligenciar o uso de um recurso audiovisual em sala de aula. Devemos primeiramente entender a finalidade da sua utilização para posteriormente podermos planificar a nossa aula, para que, como afirma Sierra Plo (1990), a sua função não seja apenas a base para um questionário oral. Não significa que este exercício seja inválido ou inadequado. Existem, efetivamente, exercícios de esta tipologia que conseguem motivar uma turma, dependendo do meio audiovisual que seja escolhido. O importante é que o mesmo seja um material motivador e potenciador de aprendizagem, que implique atividades variadas e, acima de tudo, não substitua o papel do professor. Não deve ser apenas o aluno a adaptar-se ao professor, o docente também tem esse dever e com isso precisa ter atenção à linguagem que utiliza e que se encontra no recurso escolhido para a aula.

Luís Soares (1998, p. 40), citado em Moderno (1998), complementa a visão da autora mencionando que a utilização dos audiovisuais em sala de aula requer, primeiramente, uma capacitação da sua finalidade: os professores dispõem destes instrumentos, mas nunca poderão ser ultrapassados por eles. Embora os vídeos, canções, excertos de séries ou filmes disponíveis nas plataformas digitais tornem a aula mais rica, diversificada e cativante, os docentes não devem “explorá-los até à exaustão” nem permitir que estes se convertam na figura do professor:

Na verdade, se a verdadeira integração dos media no ensino-aprendizagem é indispensável na escola, ela deve ser o resultado de uma perfeita tomada de consciência do papel que estes meios devem desempenhar no seio do processo pedagógico, sem ultrapassar e sem reduzir o papel do professor. (Moderno, 1998, p. 92)

A importância dos *media* foi evoluindo ao longo dos anos na sociedade. Consequentemente, viu-se, no ensino, uma valorização dos audiovisuais que incitou a redefinição do papel do professor, do método a adotar junto dos discentes, mas também do papel da escola (Pinheiro, 1998, p. 96). Não cabe apenas ao professor alterar o seu processo de ensino, a instituição também deve proporcionar um ambiente propício a essa transformação e auxiliar o docente sempre que for necessário.

Se antigamente a conceção de professor se remetia à visão de transmissor de conhecimentos, com a integração das TIC nas escolas, o docente passou a fazer uso destes meios como suporte de inovação, como instrumentos ou técnicas favorecedoras das relações não só do ensino aprendizagem, mas também da sociedade em geral e como meio de implementar novos modelos de distribuição do conhecimento que não terminam na habitual relação professor-aluno ou na organização escolar como modelo de referência (Pinheiro, 1998, pp. 98-99).

O professor deixou de ser o único transmissor de conteúdos, devendo atender às outras fontes de informação, em particular os meios audiovisuais. Atribui-se ao docente a responsabilidade de criar um ambiente educativo e estimular os seus alunos, permitindo orientá-los, aconselhá-los e animá-los (Pinto, 1998, p. 117). Além disso, o professor deve ainda “ver o aluno já não como um auditor que deve transcrever e memorizar as

mensagens, mas um aprendiz que contribui para a sua própria aprendizagem utilizando todos os meios disponíveis” (Pinto, 1998, p. 117).

A utilização de qualquer meio audiovisual deve ter uma finalidade, um objetivo que permita ao aluno estimular os conhecimentos adquiridos e interagir na aula ou fazer com que os mesmos façam uma apreciação do que observaram:

Os alunos devem ser capazes de: - escutar uma exposição, mas, também, de olhar um filme; - criticar documentos, entre eles os audiovisuais; - trabalhar sozinho e em grupo utilizando diversas fontes de informação, nomeadamente e mais uma vez os audiovisuais. (Pinto, 1998, p. 117)

O uso de um meio audiovisual na sala de aula não retira, em momento algum, a importância que o docente possui. Esta nova forma de ensino permite explorar diferentes fonte de transmissão de conhecimentos, principalmente uma forma que é comum aos nossos alunos, porém, tendo sempre em conta o processo de ensino-aprendizagem.

3. Plano de Ação

Neste capítulo será apresentado o plano de ação delimitado ao longo do estágio pedagógico, através dos inquéritos por questionário realizados nas turmas de português e de espanhol e do conjunto de atividades que operacionalizaram a estratégia de intervenção durante as dez regências.

3.1. Metodologia

Este relatório de estágio é baseado na metodologia da investigação-ação que é “principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005). Traduzido do inglês “*action research*”, o termo ou expressão em questão, surgiu com o psicólogo alemão Kurt Lewin, no ano de 1944, e estava inteiramente relacionado com a transformação de comportamentos e condutas no âmbito das áreas sociais, porém, as

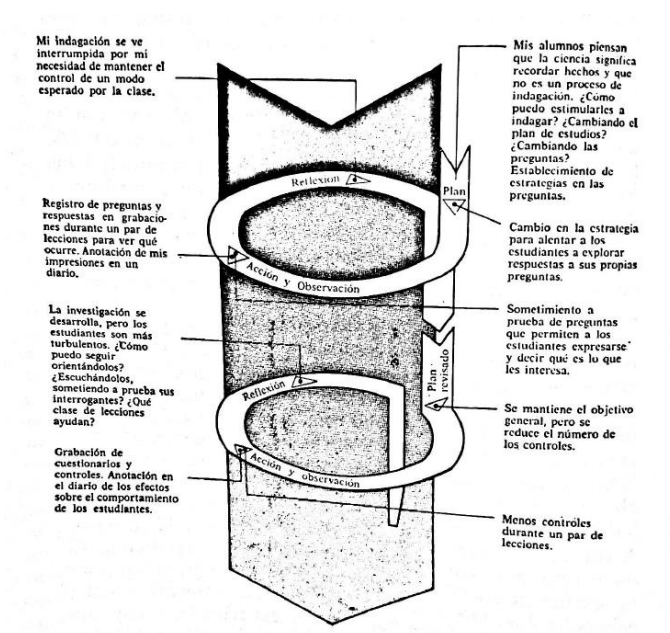
suas ideias foram ampliadas para a educação, nomeadamente ao campo da formação de professores e desenvolvimento curricular (Cardoso, 2014, p. 31).

Este tipo de investigação encadeia sistematicamente o “campo da prática” com a componente teórica, com o intuito de melhorar a atuação docente. Deste modo, para que um professor consiga solucionar o problema detetado previamente, deverá seguir um ciclo básico, dividido em quatro fases, que se apoia no seguinte esquema (Tripp, 2005):

- I) Planejar uma melhora da prática
- II) Agir para implantar a melhora planejada
- III) Monitorar e descrever os efeitos da ação
- IV) Avaliar os resultados da ação

Kemmis e McTaggart (1992, p. 16) anteciparam as ideias de Tripp face ao processo da investigação-ação. No seu esquema, os dois investigadores apontam um modelo que permite aos professores produzir um projeto com base no *problem-solving*: apresentar e resolver os problemas observados.

Figura 7-Espiral de investigação-ação



Fonte: Kemmis & McTaggart (1992, p. 20)

Analisando o esquema anterior, este apresenta-nos quatro fases da investigação-ação (planificação, ação, observação e reflexão) que se complementam dinamicamente entre si, criando um ciclo espiral entre cada etapa. Para que este ciclo tenha um resultado satisfatório para o professor ou investigador, deve-se, primeiramente, planificar o plano da ação para que este permita melhorar o problema detetado. Seguidamente, coloca-se em prática o plano desenvolvido e observa-se os efeitos que este teve no contexto em que foi inserido, com o intuito de que, num último momento, se possa refletir sobre os resultados obtidos, uma vez que estes serão a base na nova planificação, que terá como suporte outro problema, que, conseqüentemente, será uma nova ação, mediante ciclos sucessivos (Kemmis e McTaggart, 1992, p. 15). Kemmis e McTaggart (1992) afirmam que, embora esta seja uma ação natural de um professor, este é processo que transcende a sala de aula e quando isso acontece, a investigação-ação torna-se mais rigorosa e cuidadosa, de modo a servir-se dessas relações como suporte para melhorar e adquirir conhecimento. Desta forma, o professor deve ter em atenção que a planificação deverá sempre preceder a ação e carece de flexibilidade com o propósito de se adequar aos imprevistos e às limitações provocadas pelo meio.

Inteiramente ligados à investigação-ação encontram-se os conceitos: análise quantitativa e análise qualitativa. Quer se utilize uma ou outra, ou as duas em simultâneo, deve ter-se em constante consideração os objetivos da criação do instrumento de avaliação e a lógica dos mesmos (Almeida, Freire, 1997, p.122).

Segundo Falcão e Régnier (2000, p. 232), a análise quantitativa auxilia o investigador/professor “a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de trabalho”. Através de instrumentos de recolha de dados, como documentos (censos, questionários, entre outros), o professor consegue atingir uma análise, de certo modo, mais objetiva e moderada. No entanto, segundo Ortigão (2007), perspetiva presente na obra *Pesquisa Quantitativa em Educação: Algumas Considerações* (Ramalho, Pereira: 2016, p. 75), “é necessária a atenção aos aspectos operacionais, tais como: formatação, clareza da linguagem, ordenamento das questões, bem como para o favorecimento da entrada das respostas”. As indicações devem ser precisas para que não haja inconvenientes que possam

prejudicar a obtenção de dados. Saber tratar os dados quantitativos tem tanta importância para um docente como saber refletir ou raciocinar sobre os resultados.

No que concerne à análise qualitativa, Alves (1991, p. 53) afirma que definir a análise qualitativa é uma tarefa complexa, visto que muitos autores não conseguem entrar em consenso. Ao abordar este tipo de pesquisa é preciso ter em conta, segundo a perspectiva de Patton (1986), mencionado na obra de Alves (1991, p. 54), três traços fundamentais: “visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística”. Na visão holística, é necessário perceber as inter-relações do contexto em questão. Por outro lado, na abordagem indutiva, as reflexões de importância despontam gradualmente durante a recolha e avaliação dos dados. Por último, na investigação naturalística, a influência do investigador ou docente é limitada (Alves, 1991, p. 54). Na análise qualitativa, por se tratar maioritariamente de entrevistas, perguntas abertas ou observações, não existe um guião. As conversas fluem naturalmente sem que seja necessário impor regras ou dar alguma indicação.

Levando em consideração as informações referidas nos parágrafos anteriores, e a opinião dos investigadores como João Amado (2014), ambas análises são apropriadas e vantajosas para a investigação-ação, uma vez que esta tornar-se-á mais consistente se for utilizado o que cada uma apresenta de melhor. Enquanto uma facilita a obtenção de dados mais concretos (quantitativa), a segunda (qualitativa) permite que o grupo que está a ser avaliado não se sinta pressionado.

Note-se que antes de planificar e adotar qualquer medida é necessário observar e registar os dados que permitiram a operacionalização da estratégia de investigação. No que concerne à avaliação dos resultados, esta fase é de extrema importância, uma vez que poderá ser necessário adotar novos métodos e, consequentemente, verificar a sua eficácia.

No decorrer do estágio pedagógico aplicou-se o método de investigação descrito nos parágrafos anteriores. Face ao problema comum detetado nas três turmas, através da

observação direta e do registo das informações no diário do professor², foi desenvolvido o tema do relatório de estágio em todas as regências que compunham o ciclo de intervenção. Contudo, devido às limitações do estágio pedagógico, nomeadamente a ausência de turmas próprias, o número reduzido de regências e a alteração constante entre ensino presencial e à distância, optou-se pela avaliação qualitativa e, como já foi referido anteriormente, a observação direta. A gravação das exposições orais dos alunos seria um dos métodos a aplicar para a recolha de dados, porém não se conseguiu recolher todas as autorizações para o efeito, o que tornou impossível a utilização deste recurso, dificultando também o trabalho da professora estagiária.

Outra ferramenta indispensável, neste projeto, para a recolha de dados foram os inquéritos por questionário realizados aos discentes. No total foram realizados três inquéritos nas três turmas. Os dois primeiros remetiam-se para a importância dos meios audiovisuais e da oralidade em contexto de sala de aula, enquanto o terceiro estava direcionado para a atuação docente da professora estagiária e apenas foi entregue na última aula lecionada do estágio pedagógico.

Como a turma do 10º ano de espanhol se encontra num nível de iniciação e no início não tinha as bases necessárias para responder ao questionário sobre a oralidade, decidiu-se entregar o questionário referente a este tema somente na última semana de aulas da turma com a professora estagiária.

Todos os dados recolhidos durante as observações das aulas das professoras orientadoras cooperantes serviram de ajuda não só para compreender qual a melhor estratégia a adotar em cada turma, como também quais as atividades mais adequadas, segundo o tema do relatório, que deveríamos planificar para as mesmas.

3.2. Diagnóstico Inicial

A diagnose inicial ocorreu durante a aula zero da disciplina de português e de espanhol, mediante um conjunto de atividades, cujo propósito seria desenvolver a capacidade de

² O diário do professor é um caderno diário onde se anotava, em todas as aulas, informações relativas aos discentes.

expressão oral dos alunos através do uso de meios audiovisuais. É importante referir que ambas foram lecionadas à turma do 10º ano.

Face aos resultados pouco favoráveis recolhidos no decorrer do ciclo zero, através de tabelas de observação que serão inseridas posteriormente, pensou-se que seria pertinente realizar dois inquéritos por questionário iniciais que, segundo Bruce Tuckman, “(...) é um tipo específico de investigação que aparece frequentemente no campo da educação.” (1994, p. 15).

No que concerne à disciplina de português, o inquérito sobre a importância do uso de meios audiovisuais e sobre a importância da oralidade em contexto de sala de aula foram entregues após a aula zero. O questionário sobre a importância da oralidade em contexto de sala de aula foi mais aprofundado, tendo como objetivo a perceção não só de como os discentes concebem esta competência, mas também se são conscientes das suas dificuldades.

Relativamente à disciplina de espanhol, apenas um questionário foi entregue após a aula zero, intitulando-se este «A importância dos meios audiovisuais em contexto de sala de aula». Não seria adequado entregar o segundo inquérito, em virtude do nível de conhecimento da língua que os alunos possuíam, uma vez que não poderiam avaliar-se corretamente nas perguntas disponibilizadas no inquérito. Optou-se então por entregar este inquérito no final do estágio pedagógico, uma vez que os discentes já tinham várias informações onde se poderiam apoiar para responder a cada pergunta, principalmente os resultados das suas produções orais ao longo dos três períodos (Média 1ºp: 9,6; 2ºp: 10,3; 3ºp: 10,7).

Desta forma, após os resultados obtidos pela diagnose inicial, começou-se a programar e organizar as estratégias a utilizar para solucionar o problema dos alunos e ajudá-los a melhorar a sua competência comunicativa.

3.2.1. Aplicação de dois questionários iniciais

No que concerne ao questionário sobre a importância dos meios audiovisuais em contexto de sala de aula, este foi comum às três turmas onde se desenvolveu o projeto de investigação-ação, por se tratar de um tema de interesse para os discentes. Contudo,

foi necessário adaptá-lo às duas línguas, nomeadamente a pergunta 3, por se referir a disciplinas diferentes. O mesmo aconteceu no questionário sobre a importância da oralidade em sala de aula. Foi preciso uma adaptação do questionário por se tratar de turmas de diferentes áreas. É importante salientar que, no que se refere à disciplina de espanhol, não serão expostas todas as questões do questionário por motivos de coerência das perguntas, que foi apenas detetada aquando da análise das respostas dos alunos. Algumas das questões não faziam sentido por estarem relacionadas com um nível de conhecimento mais avançado de língua.

Foi disponibilizada, num primeiro momento, toda a informação referente aos inquéritos por questionário: a sua finalidade, o âmbito e o direito ao anonimato, para que os discentes pudessem responder de forma livre e sincera a cada questão.

No que se refere às perguntas do questionário (vd. Anexo 1) sobre os meios audiovisuais, este estava composto por três questões abertas, onde os alunos poderiam expor a sua opinião. No entanto, um grupo de alunos limitou-se a responder com sim/não. Em contrapartida, o inquérito direcionado para a oralidade estava composto por sete questões, das quais quatro são de resposta fechada.

Apesar de se ter solicitado o empenho de todos os alunos na realização dos inquéritos, muitos discentes não os entregaram, ainda que a professora estagiária estivesse constantemente a recordar da necessidade do seu preenchimento, como poderemos verificar no apartado seguinte, onde expor-se-ão as perguntas de cada questionário, juntamente com as respostas dadas pelos alunos de cada turma.

3.2.2. Resultados dos dois questionários

Para uma melhor compreensão dos resultados, este apartado será dividido pelas três turmas que responderam aos inquéritos por questionário. As respostas dos alunos serão apresentadas em forma de gráfica, uma vez que propicia a observação das suas respostas.

3.2.2.1. Turma do 10º O

A turma do 10º está composta por 28 alunos, porém apenas 25 responderam ao inquérito por questionário relacionado com a importância dos meios audiovisuais em sala de aula. É importante referir que um dos três alunos não respondeu por desistência.

No que se refere à primeira questão do inquérito (“Consideras que aprendes melhor ou sentes-te mais motivado/a se o/a professora recorrer aos meios audiovisuais (exemplo: vídeos do YouTube, músicas, imagens, etc.? Justifica a tua resposta”), todos os alunos responderam afirmativamente e justificaram a sua resposta. Contudo, como a grande maioria utilizou o mesmo argumento, serão expostas apenas duas respostas que se destacaram:

Aluno 17: Sim, pois quando são utilizados este tipo de recursos, na minha opinião, os alunos focam-se mais no que está a ser representado, compreendendo melhor a matéria e de uma forma melhor.

Aluno 16: Sim, pois penso que os meios audiovisuais estimulam de melhor forma o cérebro dos estudantes e não é cansativo.

A segunda questão do inquérito (“Gostarias que os teus professores recorressem mais aos meios audiovisuais nas suas aulas?”) era de resposta fechada, sendo que os alunos apenas teriam de responder «sim» ou não». Inesperadamente, esta pergunta dividiu opiniões: 84% respondeu afirmativamente, enquanto 16% negou. Por último, a última questão, número 3, relacionava-se com o uso dos meios audiovisuais na disciplina de espanhol (“Consideras importante a utilização dos meios audiovisuais na disciplina de Espanhol?”) e mais uma vez os alunos teriam de justificar a sua resposta. A turma considerou que é importante a utilização dos meios audiovisuais na disciplina de Espanhol e relativamente à justificação, serão destacados novamente dois alunos que recorreram a argumentos plausíveis como suporte da sua resposta:

Aluno 16: Considero importante pois como é uma língua nova, o sotaque e a forma de falar podem ser melhoradas com o uso dos meios audiovisuais.

Aluno 24: Sim, acho que em espanhol, as professoras já recorrem bastante a esses suportes. Acho que é uma forma de “motivação” e como é uma língua nova para quase todos, é sempre bom e inovador.

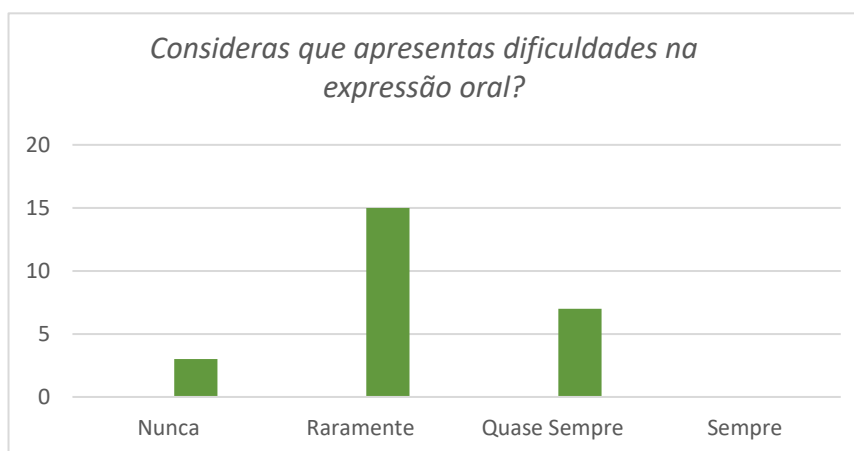
Para além de auxiliar a respostas dos alunos, as justificações pedidas nas devidas questões permitiam que os mesmos expusessem o seu ponto de vista, além de já não ser admissível, no entender da professora estagiária, apenas questões de afirmação ou negação no ensino secundário.

Relativamente ao questionário sobre a oralidade, este foi distribuído apenas no final das regências da professora estagiária, como foi abordado anteriormente. Importa mencionar que não se optou por o distribuir no início do ano letivo por se tratar do primeiro ano de contacto com a língua. No início do ano, os alunos não teriam as informações nem os conhecimentos necessários para se autoavaliarem.

O questionário está composto por sete questões, porém apenas serão revelados quatro, por motivos previamente justificados e, igual que no primeiro questionário, três dos vinte e oito alunos que compõem a turma do 10º O não responderam ao questionário.

No que respeita à primeira questão (“Consideras que apresentas dificuldades na expressão oral?”), esta era de resposta fechada e os alunos apenas teriam de seleccionar a resposta que consideram mais adequada. As respostas dos alunos poderão ser observadas no seguinte gráfico:

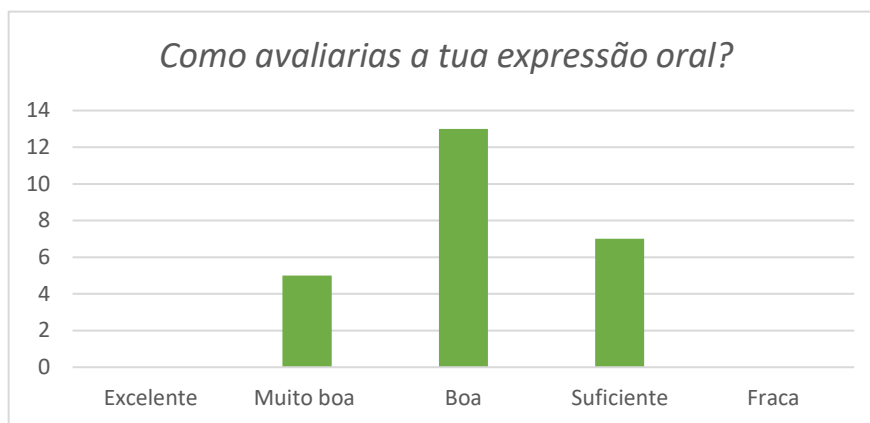
Gráfico 1 - Respostas dos alunos à pergunta nº1 do questionário sobre a expressão oral



Fonte: elaboração própria

A pergunta número 2 (“Como avaliarias a tua expressão oral?”) seguiu o mesmo modelo que a primeira, tendo obtido os seguintes resultados:

Gráfico 2 - Respostas dos alunos à pergunta nº2 do questionário sobre a expressão oral



Fonte: elaboração própria

Quanto à questão número 3 (“Na tua opinião, consideras que a oralidade deve assumir uma maior importância nas aulas de espanhol? Justifica a tua resposta.”), as respostas dos discentes divergiram, ainda que não de forma acentuada: 96% respondeu “Sim” e os restantes 4% respondeu negativamente. Não sendo possível a justificação do aluno que respondeu “Não” à questão anterior, pelo facto de não ter justificado a sua resposta negativa, serão apresentados os argumentos de dois alunos que responderam afirmativamente:

Aluno 02: Sim, porque poderá ajudar-nos num futuro próximo, por exemplo, numa entrevista de emprego.

Aluno 18: Sim, porque só com a oralidade é que a professora consegue perceber se o aluno tem dificuldades ou não.

A última pergunta a ser analisada relativamente à turma do 10º é a número 7 (“Utilizas alguma estratégia quando sentes dificuldades na tua expressão oral? Se sim, qual?”). A maioria dos alunos identificou a mesma estratégia: utilização de um vocabulário mais simples. Por outro lado, houve dois alunos que identificaram métodos diferentes dos demais colegas, sendo o primeiro «falar mais devagar» e o segundo «repetir as palavras com mais calma».

Após a análise de todos os resultados às questões colocadas nos inquéritos por questionário, concluiu-se que os discentes não são conscientes das suas dificuldades, principalmente após os resultados obtidos na produção oral ao longo dos três períodos, e que continua a ser necessário trabalhar com os mesmos a produção oral, para que as consigam suprimir.

3.2.2.2. Turma do 10º W

Apesar do esforço e chamadas de atenção da professora estagiária, o 10º W foi a turma com mais desistências na entrega dos inquéritos por questionário. Numa turma composta por 28 alunos, apenas 19 entregaram o inquérito relativo à importância do uso dos meios audiovisuais em sala de aula e somente 17 devolveram o inquérito sobre a importância da oralidade.

Primeiramente, mais de metade dos alunos que respondeu ao questionário, equivalente a 13 discentes, afirmou que “raramente” sente dificuldades na expressão oral. 18% das respostas, representando o grupo de alunos com mais dificuldades, declarou que sente “quase sempre” e apenas um aluno, que corresponde ao discente com a média mais alta, disse que “nunca” sentia dificuldades. No que concerne à segunda pergunta, 47% dos alunos avalia a sua produção oral como boa, 29% como “suficiente” e, por último, 24% como “muito boa”. A resposta à terceira pergunta foi unânime: todos consideram que a oralidade deve assumir uma maior importância em sala de aula, uma vez que, citando o aluno 02, *“o português vai muito para além da gramática e interpretação de texto. Saber falar é fundamental.”*, contrariamente à quarta questão, onde o grupo dividiu opiniões, mas sendo conscientes, ao mesmo tempo, do uso excessivo, no seu discurso, de bengalas linguísticas e repetições. Todavia, 14% dos alunos considera que estas “quase nunca” estão presentes no seu discurso. Para terminar, a maioria da turma considera que o debate é a melhor atividade para desenvolver a oralidade, porém, a leitura também é um meio eficiente. Quando constatarem que não estão a conseguir transmitir de forma adequada o seu discurso, utilizam vocabulário ou expressões mais simples, sendo esta a estratégia predileta dos alunos.

Relativamente ao questionário sobre a importância dos meios audiovisuais em sala de aula, as questões seguiram o mesmo modelo exposto na turma do 10º O, com exceção da última questão (número 3).

Em relação à primeira questão (“Consideras que aprendes melhor ou sentes-te mais motivado/a se o/a professora recorrer aos meios audiovisuais (exemplo: vídeos do YouTube, músicas, imagens, etc.)? Justifica a tua resposta.”), é possível observar os seguintes resultados: 90% considera que aprende melhor ou sente-se mais motivado com o uso de meios audiovisuais. Em contrapartida - dividindo os restantes 10% - 5% respondeu “Não” e os outros 5% indicou dupla opinião. No que concerne aos argumentos utilizados pelos alunos para justificarem a sua resposta, estes foram diversos. Contudo, na impossibilidade de expor todas as opiniões, destacou-se três respostas, sendo que cada uma delas corresponde a uma opinião positiva, negativa e dupla opinião.

Aluno 01: Sim, porque o uso de recursos digitais torna a aula mais dinâmica e consigo compreender melhor a teoria a partir de exemplos mais concretos como vídeo e imagens.

Aluno 18: Sim e não. A utilização de meios audiovisuais, na quantia certa, motiva-me para estar mais atento e para obter melhores resultados. No entanto, se estes meios audiovisuais forem utilizados em demasia podem, na minha opinião, podem diminuir a minha produtividade e minha concentração

Aluno 19: Eu prefiro ter aulas sem meios audiovisuais.

No que se refere à questão número dois (“Gostarias que os teus professores recorressem mais aos meios audiovisuais nas suas aulas?”), a maioria dos alunos respondeu afirmativamente (95%), porém ainda existia uma percentagem de alunos (5%) que discordam com o uso dos mesmos.

Quanto à questão número três (“Consideras importante a utilização dos meios audiovisuais na disciplina de Português?”), existiu também um grupo de alunos que não concorda, equivalente a 5%. No entanto, esse pequeno grupo não justifica a sua opinião:

Aluno 8: Considero a utilização dos meios audiovisuais na disciplina de português importante, pois permite uma melhor aprendizagem.

Aluno 12: Sim, porque vamos aprendendo mais sobre a tecnologia e existem mais técnicas de estudo.

Relativamente aos dados obtidos no questionário sobre a oralidade, na primeira questão (“Consideras que apresentas dificuldades na expressão oral?”) 76% dos discentes respondeu “Raramente”, enquanto 18% referiu “Quase sempre” e 6% “Nunca”. Por outro lado, nenhum dos dezassete alunos respondeu que tinha “Sempre” dificuldades durante a sua expressão oral, tendo um total de 0%.

Sobre a questão número 2 (“Como avaliarias a tua expressão oral?”), 47% dos alunos respondeu “Boa” e 24% “Muito Boa”. Em contrapartida, 29% dos alunos considerou “Suficiente”. Nenhum dos discentes considerou o seu nível de expressão oral é “Excelente” ou “Fraco”.

A questão número 3 (“Na tua opinião, consideras que a oralidade deve assumir uma maior importância nas aulas de português? Justifica a tua resposta.”) teve unanimidade de resposta (100%), confirmando a importância da oralidade nas aulas de língua materna. A justificação dos inqueridos a esta questão seguiu o mesmo modelo, a importância da comunicação no nosso dia-a-dia:

Aluno 02: Sim, pois na minha opinião o português vai muito para além da gramática e interpretação de texto. Saber falar é fundamental.

Aluno 16: A oralidade deve assumir um papel maior na disciplina já que é o mais importante e o que vamos levar para a vida, a capacidade de comunicar.

Com o intuito de perceber se os alunos eram conscientes da sua vagueza linguística, a quarta questão focava-se na utilização de bordões de linguagem e na repetição de determinados verbos comuns no oral informal, onde mais de metade dos inquiridos (60%) respondeu “Às vezes”, 27% selecionou a opção “Quase Nunca” e 13% confessou que utiliza “Muitas vezes”. Nenhum dos alunos selecionou a opção “Nunca”, sendo que é possível afirmar que todos os discentes sentem dificuldades na adaptação da linguagem durante a sua expressão oral.

A quinta pergunta tinha como finalidade perceber quais são as atividades que, na perspectiva do aluno, facilitam o desempenho da expressão oral. Posto isto, 36% dos inquiridos preferem os debates, 27% uma exposição oral e 20% um diálogo argumentativo. Já 17% prefere ler um livro.

Apesar da questão número 6 exigir uma justificação por parte dos alunos, nenhum deles justificou a sua resposta. Assim sendo, 100% dos inquiridos afirmou que para se expressarem corretamente é necessário um bom conhecimento lexical.

Relativamente à última questão, mais de metade dos discentes (53%) afirmou que utilizam uma estratégia quando sentem dificuldades na expressão oral, sendo esta parafrasear ou utilizar vocabulário comum/simples, enquanto 47% negou.

A par da turma de espanhol, a turma do 10º W não era consciente das suas dificuldades, tendo uma visão distorcida da realidade. A falta de empenho e trabalho da maioria dos alunos não permitia que os mesmos suprissem as suas falhas a nível da expressão oral.

3.2.2.3. Turma do 12º Y

Numa turma composta por trinta alunos, somente dois não responderam aos dois inquéritos.

No que concerne à primeira pergunta do inquérito sobre a importância do uso de meios audiovisuais em sala de aula, mais de metade dos alunos (96%) considera que se sente mais motivado com o uso de meios audiovisuais, ao contrário dos 4% que não se sente motivado e não considera que aprende melhor com o uso dos audiovisuais. Relativamente às justificações por parte dos alunos, foi possível observar as seguintes respostas:

Aluno 02: Sim, porque as aulas teóricas tendem a ser bastante calmas e produtivas, por isso os alunos têm de que estar mais atentos a aula inteira para captar a matéria. Se em vez deste tipo de aulas for apresentado um vídeo, os alunos captam melhor a matéria e encontram-se mais concentrados e relaxados.

Aluno 04: Sim, eu considero que aprendo melhor quando os professores recorrem aos recursos digitais, pois, além de captar mais a minha atenção e de

tornar a aula mais interessante, faz com que mais tarde me lembre mais facilmente da matéria que foi lecionada naquela aula.

Aluno 27: Não, porque, normalmente, quando os professores recorrem aos meios audiovisuais, recorrem a “coisas mais antigas” o que, pelo menos para mim, não me motiva.

Quanto à segunda pergunta, referente à exploração dos meios audiovisuais em sala de aula, os resultados obtidos são iguais aos da primeira, o que demonstra que os alunos são coerentes nas suas respostas. Em compensação, o resultado da última pergunta foi unânime: todos os elementos da turma consideram importante a utilização dos meios audiovisuais na disciplina de português.

No que diz respeito às justificações dos alunos, podemos observar os seguintes fundamentos:

Aluno 25: Considero importante a utilização de meios audiovisuais como vídeos, filmes e músicas, uma vez que ajuda na compreensão do assunto a ser abordado.

Aluno 27: Músicas e filmes acho interessantes, pois são cultura tal como português.

De seguida, serão apresentados os resultados relativos ao inquérito sobre a importância da oralidade em sala de aula.

Na primeira questão, 57% dos alunos revelou que “Raramente” apresenta dificuldades na expressão oral. Por outro lado, 32% afirmou que sente “Quase Sempre” dificuldades, 4% assinalou “Sempre” e 7% “Nunca”. Sobre a avaliação da expressão oral, pergunta número 2, 53% considera que tem uma “Boa” expressão oral, 29% “Muito Boa” e 18% “Suficiente”. Idêntico à turma do 10º W, nenhum aluno assinalou a opção “Excelente” ou “Frac”. Relativamente à questão número três, 82% dos alunos afirmou que a oralidade deveria assumir uma maior importância nas aulas de português, enquanto 18% negaram, justificando através da ansiedade que esta poderá provocar ou vergonha:

Aluno 9: Na minha opinião, a oralidade deve assumir alguma importância nas aulas de português. Porém, deve ser tomado em consideração que alguns alunos não se sentem confortáveis com isso devido, por exemplo, à ansiedade social que lhes causa.

Aluno 5: Não. Acho que a importância da oralidade dada nas aulas de português é suficiente, uma vez que, para além de alguns alunos não se sentirem confortáveis a falar perante 30 pessoas, tem de haver um equilíbrio entre as componentes de avaliação (testes de avaliação, oralidade, atitudes e valores), tal como tem acontecido ao longo dos anos.

Aluno 08: Não, porque existem vários alunos que não se sentem confortáveis.

Quanto à pergunta número quatro, metade dos alunos (50%) afirmou que possui uma vagueza linguística e que utiliza constantemente bordões de linguagem. 25% dos inqueridos referiu que as utiliza “Muitas Vezes”, ao contrário dos 18% que afirmou que “Quase Nunca” utiliza e dos 7% que garantiu que “Nunca”.

No que concerne à pergunta número cinco, 32% dos inqueridos prefere realizar uma exposição oral. Por sua vez, 26% optou pelo diálogo argumentativo e 23% pelo debate. Por último, 19% considera que a leitura facilita o desempenho da expressão oral.

Na sexta questão todos os alunos responderam afirmativamente (100%), o que explica que é efetivamente necessário um bom conhecimento da língua para uma produção oral exemplar.

Relativamente à última pergunta, mais de metade (54%) utiliza uma estratégia quando sente dificuldades em expressar-se, enquanto 46% respondeu que não utiliza. As estratégias dos alunos são comuns às outras turmas: falar com mais calma e parafrasear.

Contrariamente às turmas do décimo, pode-se afirmar que o 12º Y é consciente das suas capacidades e notou-se uma coerência, por parte dos alunos, durante a análise das respostas.

3.3. Plano de Intervenção

O projeto de investigação-ação decorreu entre os meses de dezembro de 2020 e maio de 2021, tendo sido dadas, no total, 10 aulas na disciplina de português e 10 na disciplina de espanhol. Porém, no caso de espanhol, houve momentos em que a professora estagiária assumiu o controlo da aula, com o intuito de ajudar a professora orientadora cooperante na avaliação das produções orais. Enquanto a professora orientadora cooperante avaliava dois alunos de cada vez, a professora estagiária dava a matéria

proposta para esse dia aos restantes elementos da turma, para que os mesmos não ficassem sem nenhuma atividade para realizar enquanto esperavam pelo seu momento de avaliação.

O plano de intervenção foi dividido em quatro unidades didáticas nas duas disciplinas que compunham o estágio pedagógico. No que concerne à disciplina de português, foram lecionadas, na totalidade, quatro aulas à turma do 10º W e seis aulas ao 12º. Relativamente a espanhol, apenas foram lecionadas três aulas na turma do 9º e sete na turma do 10º. Apesar de a turma do 10º estar composta por dois turnos à quinta e à sexta-feira, somente foi necessário repetir a mesma aula para estes dois grupos na primeira regência.

Inicialmente, ponderou-se que uma parte do tema escolhido para o estágio pedagógico deveria estar de acordo com os interesses dos alunos, uma vez que os mesmos estariam motivados e a aprendizagem dos conteúdos, por parte dos mesmos, seria mais simples, nomeadamente os alunos de espanhol, por se tratar de uma língua nova, facilitando, desta maneira, a sua progressão. Como tal, decidiu-se trabalhar com os meios audiovisuais durante o estágio pedagógico.

Por vivermos na era digital, os jovens estão, desde cedo, em constante contacto com plataformas como o *YouTube* ou *Sparkle*, redes sociais como o *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, fazendo parte do seu quotidiano. Seguindo esta linha de pensamento, seria interessante extrair o que cada plataforma ou rede social tem de melhor para oferecer: vídeos, séries, cartoons, imagens. No entanto, não serve apenas decidir o tema, é preciso analisar os documentos orientadores disponíveis para cada disciplina e compreender se é possível a sua concretização.

Se analisarmos atentamente o PASEO, este documento orientador afirma que “(...) a utilização das tecnologias de informação e comunicação (...) são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.” (Martins et al., 2017, p. 19), salientando a importância do uso no contexto escolar. Deste modo, os docentes aproveitariam as TIC como uma nova ferramenta de aprendizagem, utilizando os recursos audiovisuais ou os

suportes digitais não só como um suporte ao ensino, mas também como uma forma de desenvolver cada vez mais a autonomia do aluno, como afirma Cristina Bañón (2008):

Además, las TIC favorecen la autonomía del estudiante y el conocimiento de sí mismo. Éste es un importante argumento a favor ya que la tendencia actual en la educación tiene como uno de sus principales objetivos enseñar al alumno a ser cada vez más autónomo (2008, p. 131).

Em relação à disciplina de espanhol, como acontece aliás com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, os meios audiovisuais são essenciais, uma vez que permitem aos alunos estar em contacto com a língua meta. Visualizar um vídeo, ouvir uma canção ou até mesmo observar um cartoon ou uma banda desenhada será uma experiência enriquecedora para os discentes, dado que permite entrar em contacto com uma nova cultura, mas também possibilita distintas oportunidades para aprender nova língua, como: perceber os diferentes sotaques existentes em Espanha, aprender novo vocabulário e até mesmo esclarecer determinadas dúvidas. Um dos casos mais comuns em contexto de sala de aula é a utilização dos meios audiovisuais como meio para desenvolver a oralidade, tornando-se o projeto de investigação-ação deste relatório.

Apesar de já se ter uma ideia previamente estabelecida para uma parte do tema, e mesmo tendo sido analisado os documentos orientadores, era necessário comprovar se este seria o melhor método ou estratégia para suprimir as dificuldades dos alunos. Neste caso, na aula zero utilizou-se os meios audiovisuais para trabalhar a oralidade e a escrita, uma vez que ainda existia uma incerteza face ao domínio que seria necessário explorar.

Para compreender se seria mais vantajoso trabalhar um ou o outro domínio, no caso de português, pediu-se aos alunos que escrevessem um texto relacionado com o tema da aula, através da canção “A Máquina” dos Amor Electro. Durante a aula zero, a oralidade assumiu um papel de destaque e face à sua importância, constatou-se as carências que os discentes possuem a nível da expressão oral, não adequando a oralidade ao contexto necessário, utilização de bordões linguísticos típicos da linguagem coloquial e a repetição de diversas palavras e verbos, salientando a uma vagueza linguística. Contudo, independentemente destas informações, era necessário avaliar os textos escritos dos alunos. Verificou-se a existência de erros ortográficos e de determinadas construções

frásicas incorretas, porém, os discentes conseguiram desenvolver com maior facilidade a escrita do que a oralidade. Deste modo, após os dados obtidos da aula zero de português, concluiu-se que os meios audiovisuais seriam um contributo para o desenvolvimento da oralidade.

Apesar de aula zero ter sido lecionada ao 10º ano, também foi possível a obtenção de dados relativos à turma do 12º, através da aula zero de uma colega de estágio e das informações fornecidas pela professora orientadora cooperante.

No que concerne à disciplina de espanhol, foi necessária uma análise profunda do *Programa de Espanhol – Nível Iniciação* e do *QECR* com o intuito de perceber qual seria a melhor abordagem de ensino, por se tratar da aprendizagem de uma nova língua.

O programa de Espanhol opta por um “paradigma metodológico comunicativo”. Esta metodologia coloca o aluno como o centro da aprendizagem. Contudo, ainda que se evidencie a competência comunicativa, Sonsoles Fernández afirma que aprender espanhol não se trata apenas de adquirir conhecimento de língua (signos), engloba algo mais complexo:

Subjaz a estes programas um conceito de língua como instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do eu e como instrumento para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade. Assim, ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i. e., o modo de interpretar a realidade. (Fernández, 2001, p. 3)

Face às informações recolhidas dos documentos orientadores, do programa de espanhol e da aula zero, decidiu-se explorar mais profundamente a produção oral dos alunos, em virtude de uma futura necessidade de utilização em contexto real de uso da língua. No entanto, a escrita não foi descurada durante as dez regências, como poderá ser contemplado na secção seguinte.

Após a recolha das informações para a eleição do tema da estratégia de intervenção, começou-se a refletir e desenhar o plano de ação considerando as características das

turmas. Cada uma delas forma parte de um grupo heterogêneo, tendo ritmos de aprendizagens e interesses diferentes, e, portanto, era preciso organizar atividades que fossem ao encontro das suas dificuldades, para que as conseguissem superar, mas também que implicassem ativamente os alunos, criando um ambiente favorável em sala de aula.

Para o professor é imprescindível traçar um panorama geral e preciso da turma, analisando cada aluno individualmente no sentido de diagnosticar o seu nível de aprendizagem e aferir o nível de conhecimento que detém, determinar o que precisa aprender e de que forma essa aprendizagem deve ser efetuada (...) (Martins, 2014, p. 242)

A par de criar e desenvolver atividades que estivessem de acordo com o perfil das turmas, era necessário que as atividades referidas explorassem e contribuíssem, de igual forma, para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal dos discentes, enquanto membros de uma sociedade. Para esse efeito, tentou-se operacionalizar a estratégia de intervenção em todas as aulas que completavam uma regência, com o intuito de verificar uma melhoria, ainda que pouco significativa, nas duas turmas de português e na turma de espanhol. Todavia, nas regências compostas por três aulas foi impossível realizar, em todas, uma atividade de interação/expressão oral por necessidade de lecionar corretamente os conteúdos propostos.

Os recursos audiovisuais, principalmente na disciplina de português, tinham a finalidade de despertar a curiosidade nos alunos no início das aulas, nomeadamente a favor da aprendizagem. A título de exemplo, a grande maioria dos vídeos utilizados nas regências, principalmente na disciplina de português, eram excertos de séries que possuíam uma continuação e todas estavam relacionadas com o texto que a turma iria analisar. Seria interessante que os alunos terminassem de ver o episódio em casa para uma melhor interpretação do texto e do próprio tema.

Para uma melhor compreensão do que foi abordado nos parágrafos anteriores, observe-se as informações contidas nas seguintes secções.

3.3.1. Atividades didáticas desenvolvidas na disciplina de português

Por terem sido lecionadas a turmas diferentes, a explicação das atividades realizadas durante as dez aulas serão divididas por subcapítulos, sendo que cada um corresponde a uma regência.

Como foi referido anteriormente, numa tentativa de combater as suas dificuldades, pensou-se que seria necessário operacionalizar em todas as aulas, que compunham o ciclo, a estratégia de intervenção.

Os resultados obtidos em cada regência serão comentados no capítulo seguinte, intitulado “*Análise dos resultados obtidos na disciplina de português*”.

3.3.1.1. 1ª regência

A primeira regência ocorreu no mês de janeiro e foi lecionada à turma do 10º ano. As duas aulas tinham uma duração de 90 minutos, porém, devido ao contexto pandémico, era realizado um breve intervalo a meio das aulas para arejar as salas.

Como a expressão oral teria o maior destaque durante as aulas, pensou-se que seria interessante iniciar a primeira com um excerto da série³ «O Ministério do Tempo» dedicado a Gil Vicente, autor da obra a ser estudada durante as duas regências.

Apesar de não ter sido explorado da maneira correta, uma vez que seria interessante os alunos fazerem um comentário oral sobre o que terminaram de visualizar, o vídeo serviu como ponto de partida para a contextualização biográfica e da obra com a ajuda da turma, por se tratar de uma retoma de conteúdos aprendidos pelos discentes no 9º ano.

Antes de começar a análise dos excertos da obra «Farsa de Inês Pereira» propostos para a primeira aula, realizou-se uma atividade de pré-leitura e indutiva, e a primeira que efetivamente explorou a expressão oral dos alunos, através de uma imagem que ilustra o provérbio «Mais vale asno me leve que cavalo me derrube», exposta num diapositivo do PowerPoint. Todavia, tinha sido distribuído, no início da aula, uma ficha com a indicação da atividade e a respetiva imagem.

³ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Fbf4JgectU&t=733s>

Figura 8 - Slide do PowerPoint – “Mais vale asno que me leve que cavalo que me derrube”

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA



Fonte: <https://grabois.org.br/2016/04/18/michel-temer-como-ines-pereira-trama-uma-farsa/>

Embora tenham lido anteriormente a obra, foram-lhes facultadas breves orientações que ajudaram na análise: as personagens presentes, a sua aparência e as respetivas sombras.

Solicitou-se aos alunos um comentário da imagem observada. Enquanto os discentes compartilhavam as suas opiniões, a professora estagiária analisava atentamente a atuação dos mesmos. Com receio de pressionar e consequentemente prejudicar o desempenho dos alunos, a professora não utilizou a grelha de observação durante a aula. Esta apenas foi preenchida durante o intervalo, por ser crucial o seu preenchimento com a maior brevidade, para que não se perca nenhuma informação.

Para facilitar a atividade comunicativa a ser realizada na última aula, foi pedido aos alunos uma breve pesquisa sobre o papel da mulher na obra de Gil Vicente, visto que corresponde a um dos temas mais importantes e permite uma melhor compreensão da mesma. Para além disso, este pedido implica o desenvolvimento da dimensão de aluno autónomo, um aluno consciente e responsável para que possa, cada vez mais, evoluir no processo de aprendizagem.

No que concerne à segunda aula, a atividade de exposição/interação oral somente foi realizada no final, após a análise do excerto «Pêro Marques, o pretendente». Para que os alunos se sentissem motivados e interessados na aula, foi desenvolvida uma atividade que fosse ao encontro dos seus interesses e que também os preparasse para as várias áreas do saber. Posto isto, realizou-se uma atividade de interação oral com o tema «O

papel na mulher na atualidade»⁴. Todavia, era necessário escutar o que os alunos pesquisaram acerca desta temática.

Após ouvir e corrigir algumas informações, foi projetada uma banda desenhada da personagem *Mafalda*, da autoria de Quino, que aborda as diferentes perspetivas femininas⁵, que poderiam facilmente ser associadas a determinadas personagens da obra estudada. Este exercício foi o ponto de partida para a realização da atividade final, que permite uma ligação entre a obra estudada e um tema atual. Os alunos comentaram, uma vez mais, a banda desenhada e, em seguida, começou a atividade de interação oral porposta para a última aula. Pensou-se que seria interessante os discentes observarem uma opinião de uma alheia à sala de aula e, como tal, a professora projetou uma frase retirada do site *BrasilEscola*⁶, servindo de apoio à interação oral.

Por se tratar de um tema de interesse e que origina diferentes opiniões, os alunos não respeitaram o objetivo da atividade – interação oral-, acabando por realizar um diálogo argumentativo, tipo de atividade proposta somente para o 12º ano. Todavia, esta atividade permitiu a recolha de informações necessárias para a verificação da evolução dos alunos durante o ano letivo.

Figura 9 - Banda desenhada Mafalda

Observa, atentamente, a seguinte conversa entre Mafalda e a Susanita



Fonte: <https://www.teconconcursos.com.br/questoes/107446>

Fonte: <https://www.teconconcursos.com.br/questoes/107446>

⁴ O termo «atualidade» refere-se ao século XXI

⁵ Optou-se por esta banda desenhada por ter sido, em tempos, a “causadora” de um debate, numa rede social, entre diversas pessoas.

⁶ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/a-importancia-da-mulher-na-sociedade.htm>

Figura 10 - O papel da mulher na sociedade



3.3.1.2. 2ª regência

Composta por três aulas de noventa minutos, a segunda regência destinou-se à turma do 12º ano e inseriu-se na sequência de ensino-aprendizagem relativa aos contos do século XX, nomeadamente ao conto *George* de Maria Judite de Carvalho. Estas aulas foram lecionadas no final do mês de fevereiro (23, 24 e 25).

Devido ao facto de o ensino ter passado a ser inteiramente online, as aulas tiveram de ser novamente adaptadas a esta realidade, o que implicou uma modificação não só na forma de lecionar, mas também nas conceções sobre o método mais adequado de ensino.

Por se tratar de uma aula de ensino à distância, lecionada através da plataforma *Zoom*, a oralidade assumiu uma posição de destaque e, apesar de a turma estar habituada a este modo de ensino, todas as atividades deveriam estimular a participação dos alunos por vontade própria, tal como aconteceria em sala de aula, e combater as dificuldades causadas por este modo de ensino: sonolência, cansaço e a desmotivação.

A primeira atividade proposta para desenvolver a oralidade dos discentes consistia na observação de uma imagem de ilusão ótica. Este exercício ocorreu após a audição do conto na íntegra, pelos simples facto de, frequentemente, os alunos considerarem que *George* é uma personagem do sexo masculino.

A imagem apresenta-nos uma figura ambígua, dado que tanto é possível observar uma jovem, que poderia ser associada à personagem *Gi*, ou uma senhora idosa, correspondente a *Georgina*. A imagem e o conto têm presente a mesma temática: a passagem do tempo (ciclo da vida). No conto podemos observar a presença de dois momentos de George: *Gi*, que representa a juventude, e *Georgina*, a velhice. Por sua vez, na imagem também está presente uma jovem, simbolizando a juventude, a inocência, a fragilidade, e uma idosa, representando o fim da vida, o envelhecimento. Para além disso, pode-se observar os efeitos físicos da passagem do tempo: cara enrugada.

Por se tratar de uma imagem de ilusão ótica, esta suscitou observações distintas nos elementos da turma. Somente um aluno conseguiu visualizar as duas mulheres presentes na imagem. A dedução sobre a possível relação que a imagem poderia ter com o conto também gerou uma troca de ideias interessantes e inclusive diversas analogias.

Figura 11 - Passagem do Tempo



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/791578071986033719/>

A segunda aula destinou-se à continuação e término da análise do conto. Por esse motivo, a terceira, e última aula, foi dedicada exclusivamente ao domínio oral.

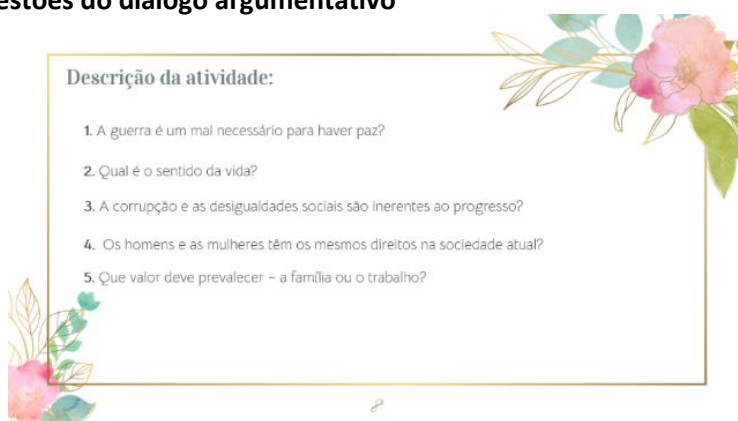
Neste contexto, foi proposto um diálogo argumentativo sobre a complexidade da natureza humana e sendo necessário que os alunos entendessem o significado deste tema, pediu-se como trabalho de casa, no final da segunda aula, que os alunos

realizassem uma breve pesquisa sobre esta temática, para uma melhor compreensão da mesma e facilidade na realização da atividade de interação oral, uma vez que já teriam informações prévias. Antes de realizar o exercício era necessário explicar em que consistia o mesmo e diferenciá-lo do debate, para que este fosse realizado de forma correta e ordenada, de modo que os alunos percebessem como deveriam atuar.

Após a explicação, por parte da professora estagiária, e a exemplificação através de um vídeo disponível na escola virtual⁷, introduziu-se o debate argumentativo através do trailer do documentário *Human*⁸, de Yann Arthus-Bertrand. Com o propósito de se perceber se os alunos tinham compreendido a mensagem que o vídeo transmite, foi aplicado um breve questionário oral.

Em seguida, foram indicadas as instruções para a realização do diálogo. Os alunos teriam à sua disposição as questões às quais teriam de preparar argumentos a favor e contra, que permitiriam refutar a opinião de um colega. Definiram-se dois grupos para que o diálogo tivesse uma estrutura organizada. O primeiro grupo de alunos planeava argumentos a favor, enquanto o segundo pensava em contra-argumentos. Não obstante, qualquer aluno poderia interferir, caso não concordasse com a opinião do colega, situação que ocorreu por diversas vezes durante a atividade, mas tendo sempre por base o respeito pelos mesmos.

Figura 12 - Questões do diálogo argumentativo



Fonte: elaboração própria

⁷ Vídeo disponível em: <https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/3186878/E>

⁸ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IQch3yfSe04>

3.3.1.3. 3ª regência

A terceira regência está composta pelas duas últimas aulas lecionadas à turma do 10º ano. Ocorreram durante o final do mês de abril e, ao contrário da primeira regência, optou-se por realizar setenta e cinco minutos de aula seguida e fazer o intervalo apenas no final, para que não se perdesse o ritmo das aulas.

Uma vez que os alunos demonstraram interesse com o excerto da série utilizada na primeira regência, para esta decidiu-se utilizar o mesmo método: iniciar a primeira aula com uma atividade introdutória e motivadora à lírica camoniana, mediante a passagem de outro fragmento⁹ da série «O Ministério do Tempo» dedicado ao poeta Luís Vaz de Camões. No entanto, nesta regência o vídeo foi explorado de uma maneira mais adequada, permitindo o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o episódio aborda vários dados históricos, como, por exemplo, as «*Armadas da Índia*».

O excerto foi escolhido propositadamente por possuir componente histórica, mas também por apresentar um lado de comicidade, que é bastante apreciada pelos alunos. Além disso, foi declamado o poema a ser estudado na primeira aula, sendo ele *Amor é fogo que arde sem se ver*.

Após o visionamento do excerto, os alunos responderam ao questionário oral dirigido pela professora, técnica já conhecida pelos alunos. Esta atividade, para além de ter permitido perceber se os alunos estiveram efetivamente atentos, possibilitou a capacidade de trabalhar a expressão oral dos discentes.

Por ter despertado interesse na turma, os alunos questionaram a professora se iria utilizar mais alguma vez um excerto da série, afirmando que seria uma forma mais cativante de se aprender, à qual a professora negou.

⁹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sJJsOKWdqc4&t=1132s>

Tendo em conta a dinâmica vivida em sala de aula, na segunda aula a atividade de interação oral é realizada sempre no final, para que não seja demasiado cansativa para os alunos.

Como é do conhecimento de todos os professores, os alunos sentem-se motivados se contactarem com temas que lhes sejam comuns e que conseguirão expressar corretamente os seus pontos de vista. Seguindo esta linha de pensamento, projetou-se um vídeo intitulado «Só de mim»¹⁰ que estranhamente¹¹ os alunos desconheciam. Este vídeo relata a história de «quem há teve tudo e que se apercebeu disse depois de perder».

Este exercício seguiu a mesma dinâmica das outras aulas, explorar o vídeo e posteriormente realizar uma interação oral relacionada com a temática existente que, neste caso, foi o Amor. Por ter ocorrido na primeira regência, foi necessário alertar os alunos que esta atividade trata-se de uma interação oral e não de um diálogo argumentativo; assim sendo, não foi possível contrariar a opinião de um colega.

Após a explicação, a professora dirigiu um questionário aos alunos, dando cada um o seu parecer. Seguidamente, solicita ao mesmo aluno que escolha outro colega para a mesma pergunta. A dificuldade sentida nesta atividade partiu da vontade de todos os alunos quererem responder à mesma pergunta, algo que seria impossível devido ao tempo de aula disponível.

3.3.1.4. 4ª regência

As últimas três aulas que compunham o estágio pedagógico enquadraram-se na sequência de ensino-aprendizagem do romance do século XX, *Memorial do Convento* de José Saramago, relativa à linha estruturante da ação *construção da passarola* e destinou-se à turma do 12º ano.

¹⁰ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a747H07om9E>

¹¹ O vídeo ficou nas tendências do YouTube durante algum tempo

Por estar inserido nesta linha de ação, esta unidade didática teve por base a análise de três excertos, um em cada aula de 90 minutos. Cada um apresentou uma extensão curta, sendo necessário a realização de uma atividade final no final da segunda aula, método que não foi aplicado na segunda regência.

Como é comum a todas as regências, independentemente do ano de escolaridade, a primeira aula começa com uma atividade de pré-leitura e motivação. Como o excerto delineado para esta aula fazia referência às vontades dos homens, projetou-se uma passagem do filme «Harry Potter e a Pedra Filosofal», especificamente o excerto do espelho de Ojosed. Este espelho, de acordo com Dumbledore¹², mostra o mais profundo e desesperado desejo ou sonho do nosso coração, onde cada pessoa veria refletido algo diferente. Neste caso, os alunos teriam de identificar as ideias presentes na passagem, nomeadamente a relação de proximidade entre o “sonho” do Padre Bartolomeu de Gusmão e as ideias expressas no excerto, que seria o sonho como característica humana e impulsionadora da evolução e superação.

Seguidamente, realizou-se uma atividade comum às três aulas que também exploraria a expressão oral dos alunos. Porém, por falta de tempo, não foi possível realizá-la, ainda que tenha sido feita referência à mesma no início da segunda aula.

A atividade referida no parágrafo anterior tinha como finalidade a recolha das “vontades” dos alunos do 12º ano, fazendo referência à tarefa da Blimunda. Durante as três aulas, a turma teria de escrever num pedaço de cartolina a sua maior vontade e colocar no candeeiro da professora estagiária.

Para além de querer aproximar os alunos ao texto literário, esta atividade iria desencadear uma conversa sobre o futuro, dado que muitos alunos transmitiram para o papel o receio de não conseguir entrar na faculdade ou de não conseguir um emprego, tranquilizando-os e ajudando-os a saber lidar com esses medos. Assim sendo, a segunda aula começou com a recolha das vontades e uma breve troca de palavras entre a professora estagiária e os alunos sobre o que tinham escrito.

¹² Personagem do filme

Terminada a atividade anterior, passou-se à análise do excerto XV. Dado que os alunos sentem dificuldades na compreensão da história do *Memorial do Convento*, no final da segunda aula foi projetado dois cartoons relacionados com a música de Scarlatti, tema da segunda aula, para os alunos comentarem e relacionarem com o texto estudado.

Figura 13 - Slide 1 – Atividade de interação oral¹³



Fonte: Pinterest

Foi disponibilizado tempo para que a turma pudesse observar atentamente as imagens e ponderar o seu comentário. Como expectável, os alunos sentiram dificuldades em relacioná-los com o excerto estudado, uma vez que requeriam uma visão mais profunda do mesmo, sendo necessário a intervenção da professora estagiária para os guiar até à resposta pretendida. Relativamente à última aula, esta seguiu o modelo da segunda: primeiramente recolheu-se as últimas vontades da turma e em seguida analisou-se o último excerto.

Sendo a oralidade a competência a que se atribuiu um papel decisivo ao longo de todas as aulas lecionadas, os alunos teriam de realizar uma última atividade de interação oral. Inicialmente, tinha-se pensado um diálogo argumentativo, todavia as opiniões do grupo eram unânimes, o que impossibilitou a sua realização. A fim de permitir a sua realização, foi utilizada uma banda desenhada na qual Fernando Pessoa é a personagem principal e, através dela, foi disponibilizado um conjunto de perguntas para que os discentes realizassem uma interação oral sobre a importância dos sonhos.

¹³ Disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/557390891358296075/> <https://www.pinterest.pt/pin/557390891358296075/>

Figura 14 - Fernando Pessoa e o sonho¹⁴



Fonte: Ricardo Campus (2011). *Fernando Pessoa e o sonho*

Efetivamente, o objetivo de todas as regências era melhorar a oralidade dos alunos através de atividades motivadores e com temas atuais e do interesse dos mesmos. Apesar de no início ter sido necessário dirigir as atividades aos alunos, devido à timidez que sentiam, todos os discentes começaram a ganhar mais ânimo para participar, devido ao reforço positivo que era dado por parte da professora estagiária.

3.3.2. Atividades didáticas desenvolvidas na disciplina de espanhol

Por se tratar de um nível de iniciação, todas as atividades traçadas tinham como finalidade desenvolver os vários domínios da língua, mas especificamente a expressão oral. Deste modo, a planificação das unidades didáticas, que constituíam uma regência, estava de acordo com os diversos documentos orientadores, nomeadamente o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) e o *QECR*, as *Aprendizagens Essenciais* e o *Programa de Espanhol – Nível Iniciação*. Importa referir que por se tratar de um conjunto de aulas, de duas a três, os vários domínios – oralidade, escrita, gramática, compreensão leitora e compreensão auditiva- não foram trabalhados todos numa só

¹⁴ Disponível em: <https://riscoazul.wordpress.com/2012/07/14/cartoon-fernando-pessoa-e-o-sonho/>

aula, tendo sido distribuídos, de forma ordenada e sequencialmente, pelas diferentes lecionações.

Como foi referido anteriormente, a estratégia de intervenção foi somente operacionalizada na turma do 10º ano. Apesar da oralidade estar presente durante todas as aulas, uma vez que tornar-se-ia impossível lecionar sem existir comunicação, no seguinte cronograma encontram-se as datas das aulas em que foram programadas atividades que efetivamente desenvolvessem a expressão oral dos alunos. Atividades estas onde os alunos poderiam expressar as suas opiniões e/ou pensamentos.

Tabela 1 - Regências de espanhol

Turma	Unidade didática	Data
10º J	<i>La familia y La navidad</i>	2/ 12/ 2020 3/12/2020 (2º turno – 4/12/2020) 9/ 12/ 2020
	<i>Unidad 8: ¿Te cuidas?</i>	16/03/2021 17/03/2021
	<i>Unidad 9: ¿Vamos de compras?</i>	13/04/2021 14/ 04/ 2021

Fonte: elaboração própria

3.3.2.1. 1ª regência

A primeira regência foi a mais complexa de planificar. Primeiramente, o nível de língua que os discentes possuíam na altura influenciava a elaboração das atividades, devido às grandes dificuldades dos mesmos para se expressar, ainda que de forma simples. Segundo, tinha-se pensado adotar uma metodologia orientada para ação, “estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas” (Fernández, 2001, p. 3) e face às informações transmitidas anteriormente, as atividades teriam de ser simples, mas, ao mesmo tempo, deveriam estar de acordo com as necessidades da turma.

A primeira aula inseriu-se na temática da família. Assim, para introduzir este tema e permitir uma aproximação à cultura da língua meta, foi projetado uma imagem da Família Real Espanhola e dirigido o seguinte questionário aos alunos:

1. ¿Conocéis a las personas presentes en esta imagen?
2. ¿Conseguís identificar los nombres de los miembros de la Familia Real Española?
3. Si son una familia quiere decir que hay relaciones familiares. A través de las palabras

Ainda que sejam perguntas controladas e embora os alunos não possuíssem conhecimentos sobre os graus de parentesco e o seu significado, a sua intuição permitiu responderem acertadamente às questões, independentemente das falhas proferidas pela interferência da língua materna (Exemplo: “irmana” em vez de “hermana”). Importa mencionar que o facto de a turma pertencer a nível de iniciação, este fator nunca condicionou a sua participação, o que revela vontade de progredir.

Ainda que tenham sido realizadas outras atividades durante a aula, nenhuma delas explorou mais aprofundadamente a expressão oral dos alunos, tendo sido realizados exercícios de prática controlada.

A temática sobre a *Navidad* apenas foi introduzida na segunda aula e a partir dela, os alunos iriam adquirir conhecimentos sobre esta festa e o modo como é celebrada em Espanha, comparando-a à tradição portuguesa.

Como atividade motivadora, projetou-se duas vezes um anúncio publicitário do IKEA. Na primeira os alunos teriam de estar atentos para responderem às questões da professora estagiária, enquanto a segunda visualização/ audição seria para o preenchimento de um *Quizz*.

Esta segunda atividade poderia ter sido realizada em grupo, mediante um *Kahoot!*, mas por conta da pandemia, não foi possível ajuntamentos.

Após a primeira visualização, os discentes teriam de responder às seguintes questões:

1. ¿Qué ha pasado en el anuncio?
2. ¿Cuál es la festividad presente en el anuncio?

Note-se que a primeira questão colocada requer uma resposta mais desenvolvida por parte dos discentes. Para o efeito, os alunos utilizaram estratégias de comunicação verbal e não verbal para compensar as falhas cometidas durante o recurso e para que estes não desanimassem perante o erro, era necessário dar um reforço positivo¹⁵ para superar as adversidades e continuar a motivá-los para a comunicação na língua segunda. Para encerrar a atividade de motivação e introdutória ao tema da aula, foi solicitado à turma que comentasse uma afirmação proferida por uma concorrente. Por ser uma aula de turnos, todos os alunos puderam partilhar a sua opinião e, conseqüentemente, foi possível assistir a uma troca de ideias, praticando assim o seu espanhol.

Figura 15 - Questão de opinião

3. Una de las concursantes dice, casi al final del video, la siguiente frase «Las redes sociales están siempre, siempre van a estar, pero tu familia no siempre va a estar ahí.» ¿Qué opinas?

Elaboración propia

Fonte: elaboração própria

Como forma de introduzir o novo vocabulário aos alunos, realizou-se o jogo da palavra oculta, onde os alunos teriam de identificar a comida, os enfeites ou os festejos da época natalícia através da palavra incompleta. No final, a professora estagiária perguntou à turma como é que celebram o Natal nas suas casas, quais os enfeites tradicionais e o que costumam comer, numa tentativa de pôr em prática o *input* que tinham terminado de assimilar.

Sendo a música um interesse dos alunos e uma forma diferente de se aprender, para terminar a aula a professora realizou uma breve atividade que consistia na audição da música «A mis queridos Reyes Magos» da María Carrasco, onde teriam de identificar os

¹⁵ Referir aspetos positivos da sua expressão oral

pedidos da menina aos Reyes e realizar eles mesmos um pedido. Não foi possível explorar mais profundamente a atividade por motivos pessoais de um aluno.

A estratégia adotada na primeira regência obteve uma resposta positiva, uma vez que existiu uma evolução, ainda que pouco significativa, dos alunos a nível da expressão oral. Foi notório o esforço da turma para se comunicarem em espanhol e as técnicas utilizadas pelos mesmos permitiu a camuflagem das suas dificuldades.

3.3.2.2. 3ª regência¹⁶

Devido à evolução da pandemia no país, a terceira e a quarta regência foram lecionadas na modalidade de ensino à distância. Inicialmente, receou-se que estas aulas poderiam causar algum entrave à recolha de dados, devido às limitações do ensino à distância. No entanto, a maioria dos alunos adotou uma postura correta e a turma continuou participativa.

Com uma temática direcionada para a saúde, a primeira aula centrou-se na aquisição de léxico relacionado com a saúde, doenças e respetivos tratamentos. Para iniciá-la, projetou-se um vídeo intitulado «O Médico Cubano¹⁷», da autoria do Estado de Graça. Elegeu-se este vídeo por proporcionar uma situação cómica aos alunos, mas também por refletir uma situação comum nas aulas de espanhol. Por não possuírem um conhecimento avançado da língua, na grande maioria das vezes os discentes procuram associar o termo português ao espanhol, o que poderá provocar situações incómodas (falsos amigos). Ainda que exista a palavra em espanhol, não significa que tenha o mesmo significado que na língua materna. Por outro lado, o vídeo permite também que a turma se dê conta das culturais entre Espanha e Portugal, nomeadamente a forma de tratamento (tú).

¹⁶ A segunda regência foi lecionada à turma do 9º ano

¹⁷ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E>

De forma a explorar a expressão oral dos alunos, dirigiu-se um questionário oral orientado pela professora estagiária, dado que é de extrema importância que os alunos consigam cada vez mais comunicar-se na língua meta.

1. ¿Quiénes son las personas que aparecen en el vídeo?

2. ¿De qué están hablando los personajes?

Embora pareçam simples e de respostas breve, os alunos teriam de utilizar conectores discursivos e adequar o verbo ao tempo correto, o que, para alguns elementos da turma, ainda constituía um problema, motivo pelo qual as questões foram dirigidas aos discentes que sentiam maior dificuldades em expressar-se na língua meta.

Deste modo, ao longo da primeira aula foram realizados vários exercícios, porém, igual que na primeira regência, foram de prática controlada, de forma a explorar os restantes domínios.

A segunda aula começou com um comentário de uma imagem relacionada com o estilo de vida saudável, tema proposto para esta leção. Neste momento, os alunos teriam de explicar em que consiste o estilo de vida saudável e se adotam o mesmo no seu dia-a-dia. À medida que os alunos foram dando o seu parecer, a professora escrevia no *bate-papo* os erros proferidos, para que no final fosse possível dar o *feedback* e explicar as correções.

Seguidamente, foi utilizada outra imagem, com o intuito de os alunos reconhecerem os hábitos de uma vida saudável, mas também para introduzir um novo conteúdo gramatical: imperativo afirmativo.

Figura 16 - Imperativo afirmativo

2. Observa la siguiente imagen.



Fuente: <https://www.pinterest.de/pin/62839357284476157/> (visiografía hecha el 28 de febrero de 2021)

Fonte: <https://www.pinterest.de/pin/62839357284476157/>

Para realizar este exercício, os discentes teriam de seleccionar o verbo presente nas dez frases e identificar o modo em que os mesmo se encontram. Em seguida, teriam de apontar a finalidade do uso deste modo.

Após a explicação e realização dos exercícios de comprovação, os alunos realizaram a tarefa final que consistia em contruir um decálogo a partir da banda desenhada da *Mafalda*. Nela, a personagem principal, Mafalda, demonstrava o seu aborrecimento face à sopa que teria de comer numa refeição. Contudo, para que a banda desenhada não estivesse presente apenas como suporte à realização do decálogo, os alunos tiveram de partilhar com a turma o seu parecer face à situação descrita na banda desenhada.

Figura 17 - Tarea final – Mafalda y la sopa



Tarea final

9. Observa la siguiente tira-cómica de Mafalda.



Fuente: <https://frasesdemafalda-blog.tumblr.com/post/16050703575/que-rica-comida-has-hecho-hoy-mamita-sopa>

9.1. A Mafalda no le gusta comer sopa. Una vez le dijo a su madre que la sopa sería prohibida. ¿Qué imaginación tiene esta chica!

Escribe un decálogo a Mafalda para que tenga una vida sana.

Fonte: <https://frasesdemafalda-blog.tumblr.com/post/16050703575/que-rica-comida-has-hecho-hoy-mamita-sopa>

3.3.2.3. 4ª regência

A quarta regência constitui as duas últimas aulas da disciplina de espanhol e foi lecionada inteiramente via *Zoom*, como já tinha sido referenciado anteriormente.

Nesta última regência tentou-se suprimir as dificuldades sofridas nas aulas anteriores, sobretudo o ritmo, que, como já era esperado, foi mais lento. Devido a este aspeto, a própria dinâmica da aula e os exercícios tiveram de ser readaptados, reduzindo o seu número para que os alunos consigam realizá-los com calma e no tempo necessário.

Para começar a aula, utilizou-se um fragmento de um vídeo humorístico do comediante Santi Rodríguez, intitulado «Ir de compras con la parienta». A eleição deste meio audiovisual não se deve somente ao facto de estar relacionado com a temática da aula. O mesmo apresenta também uma componente cultural bastante importante para um estudante de espanhol: as diferenças dialetais das comunidades autónomas.

Sendo o humorista Santi Rodríguez de Málaga, o seu sotaque é tipicamente andaluz e uma vez que os alunos não estão familiarizados, pelo menos nas aulas, a uma grande variedade de acentos, este vídeo poderia despertar curiosidade na turma para descobrirem outras variedades dialetais. Não obstante, este vídeo contém, ao mesmo tempo, um conteúdo cultural, sendo que o *QECR* afirma que:

As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. (Conselho da Europa, 2001, p.73)

Após a visualização e preenchimento do *quiz* relativo ao vídeo de Santi Rodríguez, os alunos tiveram de responder às seguintes questões relacionadas com a temática da aula:

1. ¿Te gusta ir de compras?
2. ¿Tardas poco tiempo en escoger la ropa que quieres o te pruebas todo y al final eliges?

Por se tratar de um tema do seu interesse, a grande parte dos alunos quis dar a sua opinião, inclusive os mais tímidos.

Para introduzir o conteúdo gramatical, adaptou-se uma banda desenhada de *Yo, Matías*. Observe-se que se utilizou o mesmo método da regência anterior por se tratar de uma estratégia que agrada os discentes. O texto permitiu que os alunos descobrissem autonomamente o conteúdo gramatical, sendo que a professora estagiária apenas realizou algumas questões para conduzir os alunos.

Figura 18 - Matías y los ahorros de su mamá¹⁸



5.1. Comenta la siguiente tira cómica con tus compañeros: ¿Qué información nos transmite esta foto?

Fonte: Blog *tiras cómicas*

¹⁸ Disponível em: <https://tiracomica.wordpress.com/2011/09/16/preterito-perfecto/>

A explicação do pretérito imperfeito realizou-se através de um trabalho em equipa entre a professora e os alunos. Adotou-se esta estratégia por já ter sido utilizada pela professora orientadora cooperante, dado que permite aos alunos e à professora se ajudarem mutuamente durante a explicação. A professora não deu a matéria, apenas forneceu as bases para que os alunos contruam a sua própria aprendizagem.

A título de exemplo:

«la terminación para la primera persona del singular es *-ba*.»

¿Cómo queda entonces el verbo cantar en la primera persona del singular?».

É importante que os alunos consigam envolver-se no seu próprio processo de aprendizagem, permitindo que desenvolvam a sua autonomia enquanto estudantes. Como era necessário que os alunos praticassem o pretérito imperfeito, criou-se duas atividades onde os mesmo poderiam conjugar diferentes verbos no tempo gramatical aprendido.

Uma vez que a atividade final iria abranger os conteúdos lexicais e gramaticais aprendidos durante toda a aula, considerou-se interessante introduzi-la mediante um vídeo de uma *youtuber* espanhola Yasmineta, onde experimenta roupas de quando era criança. Uma vez mais, este meio audiovisual serviu de exemplo para a realização da atividade, visto que a *youtuber* menciona as peças de roupa e utiliza o pretérito imperfeito no seu discurso, para além de permitir que os alunos estejam em contacto com a cultura espanhola. Por utilizar uma linguagem muito coloquial, foi necessário explicar o significado de expressões como «de puta madre», para que não interpretem equivocadamente e, seguidamente, os alunos teriam de redigir um texto seguindo as pautas disponibilizadas pela professora.

Devido à temática da segunda aula, que se centrou na exploração de outras lojas e nos respetivos produtos, não foi possível a exploração da oralidade através de um meio audiovisual, centrando a mesma na aquisição do léxico através do modo expositivo.

4. Resultados do Projeto de Investigação-Ação

4.1. Ferramentas para a recolha e tratamento dos dados

A recolha de dados foi efetuada principalmente através de grelhas de observação. Uma vez que não foi possível a utilização de gravações de áudio, foi transcrito, em cada grelha, determinadas frases proferidas pelos discentes durante as atividades de expressão oral. É importante referir que, no caso de português, a professora orientadora cooperante auxiliou a professora estagiária neste processo, referindo os erros e incoerências dos alunos, para que a seja possível corrigi-los e, consequentemente, evoluir a capacidade de expressão oral dos alunos.

Outra ferramenta utilizada na recolha de dados foi o diário do professor. Este diário foi desenvolvido ao longo do ano letivo, contendo informações sobre as aulas observadas das professoras orientadoras cooperantes, nomeadamente atividades elaboradas, técnicas utilizadas pela professora titular durante as suas lecionações, atitudes/comportamentos dos alunos e reflexões.

Na secção seguinte poderá ser observado a análise dos dados obtidos.

4.2. Análise dos resultados obtidos

No que concerne à disciplina de português, as atividades expressões orais dos alunos, realizadas durante as regências da professora estagiária, foram avaliadas de acordo com critérios/parâmetros e níveis de desempenho retirados e adaptados da Escola Secundária de Penafiel, do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide¹⁹, do Agrupamento de Escola Domingos Sequeira e do relatório de estágio da mestre Bárbara Filipa Pereira Ribeiro (Ribeiro, B., (2020). *A aprendizagem da expressão oral formal no ensino básico: uma experiência didática no 8º ano* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto)

¹⁹ Disponível em:

http://agepm.pt/cms/images/1718/Criterios/DepartamentoLinguas/CA_Portugues_ESecundario.pdf

Tabela 2 - Parâmetros de avaliação da expressão oral dos alunos da disciplina de português

1. Participação	2. Informação		3. Adequação à situação		4. Voz, postura e atitude
Frequência	Conhecimento do conteúdo	Informação pertinente (coerência e pertinência)	Articulação lógica das ideias	Registo de língua adequado ²⁰	

Tabela 3 - Níveis de desempenho da expressão oral na disciplina de português

Níveis de desempenho ²¹	
Excelente	• Participa com frequência nas aulas; • Revela um grande conhecimento do tema; • Mobiliza os seus conhecimentos para transmitir informações pertinentes e de elevada qualidade; • Organiza corretamente o seu discurso, apresentando um encadeamento lógico, através de uma introdução, desenvolvimento e conclusão; • Exprime-se adequadamente e sem dificuldade, em função de objetivos comunicativos variados. Apresenta um reportório lexical diversificado e apropriado; • O discurso é perceptível e audível, apresentando uma dicção clara e segurança;
Muito bom	• Participa com regularidade nas atividades; • Revela conhecimentos sobre determinados temas; • Demonstra facilidade na aquisição/ aplicação de conhecimentos; • Organiza o seu discurso, apresentando um encadeamento lógico, através de uma introdução, desenvolvimento e conclusão; • Exprime-se com correção e usa a palavra fluentemente e com naturalidade; • Apresenta um reportório lexical adequado; • O discurso é perceptível, apresentando uma boa dicção;
Bom	• Participa nas atividades; • Mobiliza determinados conhecimentos sobre os temas; • Demonstra alguma facilidade na aquisição/ aplicação de conhecimentos; • Organiza o seu discurso, porém apresenta pequenas lacunas no encadeamento lógico; • Interage oralmente com alguma correção, mas ainda revela algumas dificuldades na seleção do reportório lexical; • O discurso é globalmente perceptível e revela alguma segurança;
Suficiente	• Não participa com frequência nas atividades; • Revela alguma dificuldade na aplicação de conhecimentos; • Exprime-se com algumas dificuldades: o seu discurso não apresenta sequencialidade; organiza com dificuldades o seu trabalho; • Revela pouca autonomia; • O discurso é pouco audível, sendo necessário um esforço redobrado da professora na compreensão do mesmo. Revela alguma insegurança;
Insuficiente	• Não interage com a professora e/ou com os colegas; • Revela muitas dificuldades na aplicação de conhecimentos, desviando-se do tema; • Não organiza o seu trabalho; • O seu discurso contém grandes falhas; • Não revela autonomia nem evolução;

²⁰ Discurso fluente, com correção linguística

	• O seu discurso não é perceptível, sendo constantemente necessário uma repetição. É inseguro no seu discurso;
--	--

Relativamente à disciplina de espanhol, por se tratar de um nível de iniciação e por ser uma disciplina de língua estrangeira, os parâmetros de avaliação foram adaptados segundo os critérios disponibilizados pela professora doutora Pilar Nicolás, no módulo III do Seminário de Espanhol. Cada parâmetro foi posteriormente agrupado com classificações do nível Insuficiente ao Excelente, tendo em conta o seu desempenho nas aulas lecionadas pela professora estagiária. A classificação Insuficiente demonstrava que o discente não adotava uma postura correta em contexto de sala de aula, não respeitava os momentos de fala dos colegas nem se esforçava para colmatar as suas dificuldades, comunicando-se na língua materna. A classificação mediana correspondia ao Suficiente: o aluno que se situava neste patamar realizava poucas intervenções, revelava dificuldades na execução dos seus pensamentos, e, conseqüentemente, não apresentava uma sequência lógica de ideias. Demonstrava pouca autonomia, não prestava atenção ao acento espanhol e o seu discurso era pouco audível devido à insegurança. No que concerne ao parâmetro Bom, o aluno que o atingisse demonstrava interesse nas atividades propostas e empenhava-se para se expressar na língua estrangeira como, por exemplo, recorrendo à perífrase. Embora o discente apresentasse pequenas falhas linguísticas decorrentes do conhecimento limitado da língua espanhola, apresentava um discurso organizado e perceptível. Os parâmetros Muito Bom e Excelente apresentavam grandes semelhanças no que diz respeito à avaliação. No entanto, era necessário apresentar descritores que auxiliassem na diferenciação dos mesmos. Ainda que em ambos a frequência de participação nas atividades fosse recorrente, qualquer aluno que se situasse no nível Excelente teria de apresentar um discurso organizado, coerente e encadeado, exprimindo-se adequadamente e tendo uma dicção clara. A maioria dos alunos, como se poderá observar nas seguintes secções, conseguiram, ao longo do ano, atingir níveis altos de avaliação, o que se deve ao seu esforço para combater as dificuldades.

A readaptação dos critérios e a discrepância face à disciplina de Português deve-se à postura dos alunos e ao conhecimento dos mesmo face à aprendizagem da língua

espanhola. Inicialmente, muitos deles, apesar de realizarem um esforço para falar em espanhol, terminavam as frases em português. Noutros contextos, articulavam primeiramente as ideias em português e demonstravam resistência em adaptá-las para o espanhol. Deste modo, foi primordial que cada critério fosse simplificado para ir ao encontro das necessidades dos alunos e que ao mesmo tempo pudessem avaliar a evolução dos alunos ao longo do ano letivo.

Tabela 4 - Parâmetros de avaliação da expressão oral dos alunos na disciplina de Espanhol

1. Participación	2. Pronunciación	3. Alcance	4. Actitudes
-Frecuencia	- Pronunciación y fluidez; - Autocorrección;	-Mensaje entendible; -Adecuación al contexto situacional; - Eficacia comunicativa; - Control del éxito del discurso;	- Cooperación de pensamento; - Cooperación interpersonal; - Turnos de palabra;

4.2.1. Resultados da disciplina de português²²

1ª Regência

a)1ª aula

Como foi referido anteriormente, a atividade oral da primeira aula centrou-se na análise de uma imagem que ilustrava o provérbio «Mais vale asno que me leve que cavalo que me derrube».

No que concerne aos resultados obtidos no critério “Participação”, parâmetro “Frequência”, os dados recolhidos foram os seguintes:

Tabela 5 - Resultados obtidos no critério da “frequência”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	6	3	2	0
Percentagem	82%			18%	

²² Apenas serão expostos os resultados que se consideram apropriados para esta secção

Como podemos observar, a maioria dos alunos não participou na primeira aula. Podemos atribuir esta grande percentagem a diversos fatores: vergonha, desconforto em falar para vinte e oito pessoas, desconhecimento do tema ou até mesmo por não quererem participar por vontade própria. Esta informação foi retirada das observações das aulas e dos encontros com a professora orientadora cooperante.

Relativamente aos dados obtidos no critério “Adequação à situação”, observe-se os resultados dos parâmetros “Articulação lógica das ideias” e “Registo de língua adequado”:

Tabela 6 - Resultados obtidos no critério “Articulação lógica das ideias”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	4	5	2	0
Percentagem	82%			18%	

Tabela 7 - Resultados obtidos no critério “Registo de língua adequado”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	3	3	5	0
Percentagem	62%			38%	

Apesar de os discentes, na sua generalidade, terem conseguido articular os seus pensamentos nesta atividade, facilitados pelos conhecimentos prévios adquiridos pela leitura da obra (100% atingiu uma classificação entre o nível Excelente e Bom critério “Informação”), nem todos conseguiram adequar o seu registo de língua, utilizando o bordão de linguagem “tipo” e evidenciando uma vagueza linguística notória pela repetição de verbos e palavras inadequadas, típicas do oral informal.

Atente-se, a título de exemplo, na transcrição do aluno 05:

Eu acho que a Inês Pereira está nas costas de Pêro Marque porque, tipo, não se quer molhar, mas também porque não se quer sentir inferior a ele, por ele ser um tonto.

No que diz respeito ao critério “Voz, postura e atitude”, os dados obtidos foram os seguintes:

Tabela 8 - Resultados obtidos no critério “Voz, postura e atitude”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	10	1	0	0	0
Porcentagem	100%			0%	

Segundo os dados anteriormente apresentados, grande parte dos alunos que estiveram envolvidos na atividade atingiram o nível Excelente. O aluno que alcançou o nível Muito Bom possuiu um discurso claro, porém apresentou um tom de voz levemente inteligível. Deste modo, não foi possível enquadrá-lo no nível acima.

b) 2ª aula

Por se tratar de um tema de interesse para a turma, houve uma ligeira subida no número de alunos que participaram na atividade final de expressão oral:

Tabela 9 - Resultados obtidos no critério “Frequência”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	6	6	1	0
Porcentagem	92%			8%	

No que diz respeito ao critério “Informação”, existiu receio de que os alunos, devido à idade, não teriam conhecimentos necessários para a realização da atividade. No entanto, os resultados comprovaram o contrário: 85% dos alunos situaram-se entre Excelente e Bom, enquanto somente 15% (equivalente a 2 alunos) atingiram o nível suficiente, por se terem desviado do assunto.

A respeito dos resultados nos parâmetros “Articulação lógica das ideias” e “Registro de língua adequado”, presentes no critério “Adequação à situação”, verificou-se os seguintes dados:

Tabela 10 - Resultados obtidos no critério “Articulação lógica das ideias”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	3	7	3	0
Percentagem	77%			23%	

Tabela 11 - Resultados obtidos no critério “Registo de língua adequado”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	2	6	5	0
Percentagem	61%			39%	

Embora os alunos que atingiram o nível Bom tenham realizado um discurso organizado, o seu reportório lexical não foi o mais apropriado. Por outro lado, os cinco alunos que se situaram no nível Suficiente não conseguiram transmitir corretamente as suas ideias, distanciando-se do assunto e não utilizando exemplos concretos ou que ilustrassem, de forma adequada, o seu argumento.

De forma a verificar as informações das tabelas anteriores, apresenta-se, a título de exemplo, três excertos do discurso dos alunos:

Eu penso que o sexo feminino sempre foi discriminado ao longo dos tempos, nomeadamente nos tempos dos nossos avós. Dificilmente conseguiremos igualar os géneros, devido ao pensamento retrograda de muitas pessoas **[Aluno 28]**

Professora... é difícil o homem e a mulher terem tipo os mesmos direitos porque já vem de antes... **[Aluno 11]**

Estou de acordo com a afirmação que a professora apresentou no quadro. Do género, ainda não podemos dizer que o homem e as mulheres são iguais a nível dos direitos, mesmo que haja muitas lutas para que isso aconteça. **[Aluno 26]**

No que diz respeito ao critério “Voz, postura e atitude”, os resultados foram bastante favoráveis:

Tabela 12 - Resultados obtidos no critério “Voz, postura e atitude”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	13	0	0	0	0
Percentagem	100%			0%	

Contrariamente à primeira aula e devido às indicações da professora estagiária, nesta atividade todos os alunos conseguiram atingir o nível Excelente. Os discursos foram audíveis e perceptíveis. É notório o esforço dos alunos para serem compreendidos devido ao uso da máscara.

Pode-se afirmar que esta aula foi inconstante a nível dos resultados, existindo uma subida em determinados parâmetros e descido noutros. Um dos motivos que poderá justificar ou explicar estes dados será o facto de os alunos se terem centrado em contrapor as opiniões dos colegas como se estivessem num ambiente de convívio, ainda que a professora tenha alertado a turma dessa situação.

2ª regência

a) 1ª aula

Contrariamente à primeira regência, que foi lecionada à turma do 10º ano, esta teve um contributo maior por parte dos alunos do 12º, no que concerne à participação:

Tabela 13 - Resultados obtidos no critério “Frequência”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	5	14	3	0
Percentagem	86%			14%	

Somente nove alunos não participaram na atividade, dois alunos por falta de presença e os restantes sete por não se sentirem confortáveis. Em relação aos parâmetros “Conhecimento do conteúdo” e “Informação pertinente (coerência e pertinência), somente três alunos atingiram a classificação Muito Bom (86%), enquanto os restantes dezanove alunos alcançaram a classificação Bom (14%). É importante mencionar que apesar de ter sido observado as duas mulheres apenas por um aluno, os conhecimentos mobilizados pelos outros elementos da turma para defenderem a sua perspetiva, no questionário oral dirigido pela professora, contribuíram para as classificações anteriormente apresentadas.

Note-se que os alunos que se situaram no nível Bom não atingiram uma classificação superior por pequenas falhas. Portanto, seria necessário continuar a trabalhar com os mesmos e ajudá-los a progredir.

Relativamente aos dados obtidos nos parâmetros “Articulação lógica das ideias” e “Registo de língua adequado”, presentes no critério “Adequação à situação”, verificou-se os seguintes resultados:

Tabela 14 - Resultados obtidos no critério “Articulação lógica das ideias”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	10	12	0	0
Percentagem	100%			0%	

Tabela 15 - Resultados obtidos no critério “Registo de língua adequado”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	8	13	1	0
Percentagem	95%			5%	

Quanto aos dados apresentados, note-se que todos os alunos conseguem apresentar um discurso com introdução, desenvolvimento e conclusão. A sua maior dificuldade é a forma como se expressam. Apesar de o seu reportório lexical ser adequado, os discentes, inconscientemente, repetem constantemente as mesmas expressões “eu penso que”, “eu acho que” e utilizam o pronome “Ela” com função de sujeito repetidamente. A título de exemplo, observe-se a transcrição do aluno que obteve o nível Suficiente:

Como só consigo ver a rapariga nova. Ela é uma jovem e também acho que tem a ver com a Gi do conto (...) [Aluno 30]

Quanto ao parâmetro “Voz, postura e atitude”, os dados são os seguintes:

Tabela 16 - Resultados obtidos no critério “Voz, postura e atitude”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	22	0	0	0	0
Percentagem	100%			0%	

Embora existisse interferências causadas pela plataforma Zoom, os alunos adotaram uma postura correta, o que contribuiu para que o seu discurso tenha sido perceptível e audível. Sempre que existia algum falho na conexão, a turma desculpava-se pelo sucedido e voltava a repetir as suas ideias.

Face aos resultados favoráveis da primeira aula, esperava-se que a turma mantivesse o nível no diálogo argumentativo (atividade da terceira aula) e que os alunos que não participaram nesta primeira aula, tivessem iniciativa para participar na próxima atividade.

b) 3ª aula

Nesta terceira aula utilizou-se um método de obtenção de dados diferentes. Ainda que tenha sido utilizado a grelha de observação, optou-se por não transcrever determinados excertos das produções orais dos alunos.

Uma vez que a atividade proposta tinha como objetivo um diálogo argumentativo, seria necessário fazer um breve comentário aos alunos sobre o seu desempenho. Deste modo, decidiu-se que seriam apresentados alguns dos tópicos escritos para determinados alunos. No entanto, primeiramente serão expostos os dados presentes na grelha de observação:

Tabela 17 - Resultados obtidos no critério “Frequência”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	19	7	3	0
Percentagem	90%			10%	

Por se tratar de um tema de interesse, 97% dos alunos participou, incluindo o aluno 015 que nunca intervinha nas atividades. Somente uma aluna optou por não se envolver no diálogo.

No que concerne ao parâmetro “Informação pertinente (coerência e pertinência), observe-se a seguinte tabela:

Tabela 18 - Resultados obtidos no critério “Informação pertinente (coerência e pertinência)”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	15	12	2	0
Porcentagem	93%			7%	

Como se pode constatar, mais de metade atingiu um nível bastante positivo. Todavia, dois alunos, por se terem desviado do tema proposto, alcançaram o nível Suficiente. Considera-se que o tempo disponibilizado aos alunos para planificarem os seus argumentos contribuiu para os resultados anteriormente referidos, uma vez que os mesmos conseguiram estruturar os seus pensamentos e apontar as suas opiniões.

Durante este tempo, observou-se a atitude da turma face à atividade. Reparou-se que alguns discentes tiveram mais facilidade em criar argumentos, apenas levantando a cabeça quando terminou o tempo, do que outros, em virtude da sua posição (favor ou contra).

Em relação aos parâmetros “Articulação lógica das ideias” e “Registo de língua adequado”, presentes no critério “Adequação à situação”, verificou-se os seguintes dados:

Tabela 19 - Resultados obtidos no critério “Articulação lógica das ideias”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	13	13	3	0
Porcentagem	90%			10%	

Tabela 20 - Resultados obtidos no critério “Registo de língua adequado”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	8	18	3	0
Porcentagem	90%			10%	

Podemos constatar que nestes dois últimos parâmetros, a maioria dos alunos atingiu níveis elevados. O seu discurso era coerente e apresentava uma sequência lógica, não repetindo ideias previamente referidas, nem cometendo erros de correção.

Três alunos ficaram situados no nível suficiente devido às falhas acentuadas no discurso e falta de concordância. Um deles utilizou, com frequência, falas típicas do oral informal, proferindo frases como “Metem as coisas nesse sítio” ou “coisas desse tipo”, que gerou uma incompreensão por parte da professora e da turma, dado que tiveram tempo para se preparem.

A título de exemplo, serão expostas informações retiradas durante o diálogo argumentativo dos alunos:

Aluno 20:

- Hesitou no começo do seu discurso;
- Não ilustrou com argumentos válidos nem utilizou exemplos;
- Proferiu frases típicas do oral espontâneo: “Coisas desse tipo” / “Metem as coisas nesse sítio”;

Aluno 22:

- Linguagem cuidada e precisa; Discurso pensado cuidadosamente e organizado;
- Abordou corretamente o seu ponto de vista;
- Argumentos válidos e significativos;

Aluno 13:

- Discurso com pouca duração;
- Não exemplificou os argumentos;

Quanto ao critério “Voz postura e atitude” todos os alunos atingiram o nível Muito Bom, adotando um comportamento correto e adequado. Comparativamente à primeira aula, esta obteve melhores resultados e existiu uma evolução natural por parte dos alunos.

Em suma, notou-se que quando os temas propostos para as atividades vão ao encontro dos interesses dos alunos, a sua motivação aumenta e, conseqüentemente, a sua participação também.

3ª regência

a) 1ª aula

A terceira regência ocorreu três meses após as primeiras aulas lecionadas ao 10º ano e era necessário verificar se houve uma evolução nos discentes a nível da expressão oral.

No que concerne aos dados referentes à frequência da participação, houve um aumento de alunos a quererem participar na atividade, em virtude do interesse que o excerto da série despertou neles.

Tabela 21 - Resultados obtidos no critério “Frequência”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	5	3	6	0
Percentagem	57%			43%	

Em relação aos parâmetros “Conhecimento do conteúdo” e “Informação pertinente (coerência e pertinência), todos os alunos atingiram a classificação Muito Bom (100%), nos dois. Estes resultados justificam-se pelo facto da informação necessária para responder ao questionário oral estar presente no próprio excerto. Os alunos teriam de estar atentos para compreendê-la e mobilizar todos os conhecimentos que obtiveram ao longo da visualização para responder às perguntas.

Quanto aos parâmetros “Articulação lógica das ideias” e “Registo de língua adequado”, presentes no critério “Adequação à situação”, verificou-se os seguintes dados:

Tabela 22 - Resultados obtidos no critério “Articulação lógica das ideias”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	14	0	0	0
Percentagem	100%			0%	

Tabela 23 - Resultados obtidos no critério “Registo de língua adequado”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	6	8	0	0
Percentagem	100%			0%	

Contrariamente aos dados obtidos na primeira regência, todos os alunos atingiram uma classificação de Muito Bom no parâmetro “Articulação lógica das ideias”. Todas as exposições apresentaram uma articulação lógica, com organização. Em contrapartida, houve uma descida no parâmetro “Registo de língua adequado” face ao parâmetro anterior. Porém, se compararmos com a primeira atividade que os alunos realizam na primeira regência, podemos verificar que houve uma progressão. Os oito discentes que se situaram no nível Bom revelaram algumas falhas pontuais a nível do reportório lexical que impediram situá-los no nível mais elevado, nomeadamente o uso dos termos “tipo” e “coisas”.

No que concerne ao parâmetro “Voz, postura e atitude”, os dados são os seguintes

Tabela 24 - Resultados obtidos no critério “Voz, postura e atitude”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	14	0	0	0	0
Percentagem	100%			0%	

Todos os alunos atingiram o nível Excelente neste parâmetro. Apesar do uso da máscara de proteção dificultar a projeção da voz, a turma sempre fez um esforço para que o seu discurso fosse claro e perceptível.

b) 2ª aula

O tema proposto para a atividade de expressão oral cativou a turma e, consequentemente, todos os alunos tomaram a iniciativa de participar, ainda que alguns elementos tenham participado mais do que outros:

Tabela 25 - Resultados obtidos no critério “Frequência”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	6	10	12	0
Percentagem	57%			43%	

Em relação aos parâmetros “Conhecimento do conteúdo” e “Informação pertinente (coerência e pertinência), 36% (equivalente a 10 alunos) atingiram a classificação de

Muito Bom, 50% (14 alunos) Bom e 14% (4 alunos) Suficiente. A respeito deste último resultado, os alunos que se situaram no nível suficiente utilizaram fundamentos vagos e que não justificavam com clareza a sua opinião.

Relativamente aos parâmetros “Articulação lógica das ideias” e “Registo de língua adequado”, verificou-se os seguintes dados:

Tabela 26 - Resultados obtidos no critério “Articulação lógica das ideias”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	10	14	4	0
Percentagem	86%			14%	

Tabela 27 - Resultados obtidos no critério “Registo de língua adequado”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	10	14	4	0
Percentagem	86%			14%	

Note-se que nestes dois últimos parâmetros, mais de metade dos alunos atingiu uma classificação elevada. O seu discurso foi coerente e coeso, apresentando uma sequência lógica de ideias e justificações pertinentes, aludindo a situações do quotidiano. Os erros cometidos pelos catorze alunos foram pontuais, porém não tiveram um cuidado acrescido na produção oral quanto os alunos que atingiram o nível Muito Bom.

Por outro lado, os quatro alunos que se situaram no nível Suficiente cometeram erros no que concerne ao uso de preposições e o uso de expressões típicas do oral informal, embora a professora estagiária estivesse constantemente a corrigi-los.

A título de exemplo, observe-se uma frase proferida pelo aluno 019:

Eu acho que é normal os casais expor a sua relação nas redes sociais. Mas também se for em demasia, é um bocado chato. [Aluno 019]

No que concerne ao critério “Voz, postura e atitude”, vinte e quatro alunos atingiram o nível Muito Bom e catorze o nível Bom, devido a dificuldades na perceção do discurso.

Podemos concluir que, face às correções realizadas, tanto pelas professoras estagiárias, quanto pela professora titular, existiu uma evolução nos alunos ao longo das quatro regências. Note-se que os discentes que na primeira regência alcançaram o nível Muito Bom, mantiveram essa classificação na última regência. Por outro lado, constatou-se uma evolução em alunos que inicialmente se situavam no nível suficiente, conseguindo atingir o nível Bom, por meio do seu esforço e vontade de progressão. Quanto aos alunos que se situaram no nível suficiente, é necessário continuar a trabalhar com eles e ajudá-los a combater as suas dificuldades.

4ª regência

Para as últimas aulas do décimo segundo ano adotou-se a estratégia utilizada na atividade do diálogo argumentativo. Posto isto, não serão expostas transcrições, mas sim comentários gerais realizados após cada leção.

a) 1ª aula

No que concerne à participação, somente quatro alunas participaram na atividade. Não se encontra uma justificativa para os restantes elementos da turma não terem intervindo, uma vez que se tratava, segundo a ótica da professora estagiária, de um assunto do seu interesse.

Relativamente à frequência da participação, todas atingiram o nível Muito Bom. É importante ressaltar que todas as alunas foram prestativas face à atitude dos colegas de não responderem às perguntas da professora estagiária, predispondo-se a responder às questões.

Quanto aos parâmetros “Conhecimento do conteúdo” e “Informação pertinente (coerência e pertinência), três alunas atingiram a classificação Bom e somente uma Muito Bom, por ter sido a única a conseguir referir, com segurança, a importância do espelho e a relacioná-lo com o sonho do Padre Bartolomeu de Gusmão.

Relativamente aos parâmetros “Articulação lógica das ideias” e “Registo de língua adequado”, presentes no critério “Adequação à situação”, verificou-se que todas se

situaram no nível Muito Bom. O seu discurso foi coerente, coeso e cuidado. Note-se a evolução de uma das alunas que nas primeiras aulas lecionadas pela professora estagiária (2ª regência) situou-se no nível Bom, enquanto na presente regência atingiu o nível Muito Bom, demonstrando uma evolução. As restantes alunas mantiveram a classificação da regência anterior.

No que diz respeito ao critério “Voz, postura e atitude”, todas as discentes atingiram uma classificação Excelente, devido ao seu discurso claro e perceptível. Por outro lado, é importante destacar dois alunos que, apesar de não terem participado na atividade, revelaram uma atitude imatura para o ano de escolaridade, não respondendo às questões que a professora estagiária colocou, que permitiam a sua participação, fazendo ainda troça da mesma.

b) 2ª aula

Embora no capítulo anterior tenha sido referido a atividade de expressão oral realizada na última aula, não foram registados dados na grelha de observação, impossibilitando a descrição pormenorizada dos critérios. No entanto, esta aula contou com a participação de mais elementos da turma. Podemos afirmar que, de memória, nenhum dos alunos se situou no nível Suficiente. As alunas que na aula anterior se tinham situado no nível Muito Bom, mantiveram a classificação.

c) 3ª aula

Relativamente à participação, a última aula conseguiu um alcance de 87% (27 alunos). Um dos alunos não participou por ausência e os outros dois por vontade própria.

É importante referir que a última aula conseguiu os melhores resultados referentes à turma do décimo segundo. Relativamente aos parâmetros “Conhecimento do conteúdo” e “Informação pertinente (coerência e pertinência), 85% da turma (23 alunos) atingiu o nível Muito Bom, enquanto 15% (4 alunos) o nível Bom.

Quanto aos resultados obtidos nos critérios “Articulação lógica das ideias” e “Registo de língua adequado”, estes podem ser observados nas seguintes tabelas:

Tabela 28 - Resultados obtidos no critério “Articulação lógica das ideias”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	23	3	1	0
Porcentagem	96%			4%	

Tabela 29 - Resultados obtidos no critério “Registro de língua adequado”

Nível de desempenho	Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Número de alunos	0	23	3	1	0
Porcentagem	96%			4%	

Verificou-se que mais de metade da turma atingiu o nível Muito Bom. Foi notório, ao longo do ano letivo, o esforço dos alunos para superar as suas dificuldades, tendo por base os comentários realizados por todas as professoras. Apesar de não terem conseguido atingir um nível mais elevado, os três alunos que apresentaram o nível Bom não cometeram falhas graves no que se refere à correção e demonstraram um discurso coerente.

Relativamente ao aluno que se situou no nível Suficiente, este não conseguiu transmitir com clareza os seus pensamentos, cometendo falhas acentuadas no discurso devido ao nervosismo, para além das características representativas do oral informal.

A título de exemplo, observem-se o comentário escrito da professora estagiária:

[Aluno 25]

- Discurso hesitante;
- Os argumentos foram válidos, mas poderia ter ilustrado com exemplos;
- Desviou-se do assunto da pergunta;
- Falta de concordância nas frases;
- O seu raciocínio não seguia uma linha de pensamento coerente: terminava um tema, iniciava logo outro, depois voltava ao tema anterior;

De um modo geral, a turma demonstrou esforço e dedicação para conseguir combater as dificuldades. Em contrapartida, houve dois alunos que não manifestaram vontade de querer progredir, motivado pelo facto de o exame de português ser facultativo.

4.2.2. Resultados da disciplina de espanhol²³

1ª regência

a) 1ª aula

Apesar dos alunos já terem, na altura da primeira regência, três meses de contacto com a língua espanhola, a grande maioria da turma possuía grandes dificuldades a nível da expressão oral. Porém, apesar de a professora estar constantemente a pedir/afirmar que era necessário falar em espanhol, apenas três alunos, numa turma de vinte e oito, fizeram o esforço de se expressar na língua meta.

No que concerne à frequência da participação destes alunos, todos atingiram o nível Excelente, uma vez que queriam participar, mais do que uma vez, em todas as atividades. Os restantes alunos também participaram, porém, expressavam-se em português.

Relativamente à pronúncia e à fluidez, dois alunos atingiram o nível Bom. Importa referir que estes alunos conseguiram atingir o nível Muito Bom caso não fossem distraídos, dado que só foi necessário corrigir uma vez os erros. No entanto, apesar dos mesmos retificarem por intuição e autonomamente as suas gralhas, notou-se que quando não estavam concentrados, voltavam a cometer os mesmos erros.

Em contrapartida, o último aluno apresentou-se no nível suficiente, devido às dificuldades sentidas na produção dos sons ll, rr e da leitura do som ñ como n. Para além disso, inicialmente, o aluno pronunciava determinadas palavras com uma mistura do acento português com o espanhol e era necessário corrigi-lo constantemente. Inclusive, os dois colegas que participaram na aula tomaram uma atitude empática com o mesmo,

²³ Apenas serão expostos os resultados que se consideram apropriados para esta secção

partilhando técnicas que os ajudam a expressar-se com mais facilidade em espanhol. Evidentemente que a professora estagiária também auxiliou o aluno, não só na pronúncia, mas também com métodos que adquiriu através de professores nativos. Uma delas seria escrever, por cima da palavra, a forma como se lê (exemplo: mucho > mutchu). Importa referir que apesar das suas dificuldades, o aluno nunca deixou de participar nas aulas, o que permitiu a sua notória evolução, conseguindo atingir, ao longo do ano letivo classificações de 15 ou 16 valores.

Em relação ao parâmetro “Mensaje entendible”, os três alunos atingiram o nível Bom. Apesar das dificuldades sentidas pelo aluno que até ao momento apresentava-se no nível suficiente, o tom de voz era audível e compreendia-se a mensagem que queria transmitir. Em contrapartida, existiu um contratempo referente ao parâmetro “Adecuación al contexto situacional”. Durante a descrição da imagem da Família Real Espanhola, um dos três alunos que participaram na atividade referiu-se à Sua Majestade Rainha Sofia como “La vieja”. Foi necessário alertar a aluna, primeiro por se tratar de um assunto cultural e como estudantes de espanhol é importante saberem o nome de cada elemento da Monarquia de Espanha, e segundo por estar numa sala de aula e ser uma falta de respeito.

De um modo geral, todos os alunos estiveram atentos, interessados e empenhados na aula, principalmente os três que participaram. A postura adotada pela turma foi a mais correta, quase não existiu conversas paralelas, os alunos realizaram todos os exercícios sem dificuldades e demonstraram querer aprender mais sobre o tema da família.

b) 2ª Aula

Na segunda regência não se adotou a grelha de observação da primeira regência por se tratar de uma aula de turnos. No entanto, elaborou-se comentários numa grelha específica.

Turno 1

O primeiro turno estava constituído por doze alunos e após os avisos da aula anterior, todos os elementos do turno interagiram com a professora em espanhol.

Um dos alunos que habitualmente costuma estar distraído e completamente desligado dos assuntos da aula pediu para realizar várias atividades e inclusive para dar a sua opinião diversas vezes às questões da professora.

Por vezes foi necessário ajudar os alunos no que concerne à estrutura da frase. Na primeira questão da professora (“¿Qué ha pasado en el anuncio?”), antes de os alunos responderem, a professora perguntou-lhes como é que iniciariam a sua frase e foi escrevendo no quadro as respostas dos alunos. Este método permitiu facilitar a interação dos alunos com mais dificuldades, uma vez que já sabiam como deveria iniciar a sua frase.

Desde a primeira aula que a professora pediu para os alunos realizarem frases completas e não somente dar respostas de uma palavra. Assim sendo, a professora ia apontando no quadro os erros dos alunos de forma que todos os elementos da turma pudessem ajudar a corrigi-lo. Ainda que não o tivessem cometido, foi solicitado a todos os alunos que passassem a forma correta para o caderno. Deste modo, sempre que precisassem de recordar alguma palavra ou forma gramatical poderiam recorrer ao caderno diário.

Uma evolução notória sentida nesta aula foi do discente que na aula anterior se tinha situado no nível Suficiente. Este aluno pediu para ler os textos presentes em diferentes atividades e todas as leituras apresentaram o nível Bom. Dois dos motivos que poderão justificar esta evolução serão o reforço positivo dado pela professora na aula anterior, não o deixando desanimar perante as dificuldades, e o apoio fornecido pelos colegas e pela própria professora, através de métodos que facilitam a expressão oral.

Tendo em conta os dados obtidos na segunda aula do primeiro turno, 83% dos alunos apresentaram um nível Bom no que concerne aos parâmetros de avaliação. Apenas dois alunos se situaram no nível suficiente por questões alheias à sala de aula. Os dois alunos são bastante ansiosos e, por vezes, não conseguiam lidar com o problema, custando-lhes interagir com a turma. Quando interagiam, faziam-no sempre em espanhol, no entanto as frases formuladas eram demasiado simples.

Em suma, concluiu-se que os alunos que constituem o primeiro turno sentiam-se mais confortáveis em falar em espanhol quando o número de companheiros era reduzido.

Poderá estar relacionado com timidez e insegurança. Todavia, estas duas situações não poderiam ser um impedimento para os alunos. Era necessário continuar a lembrá-los das suas capacidades para que a postura adotada nesta aula fosse contínua.

Turno 2

O segundo turno estava constituído pelos restantes elementos da turma (catorze alunos) e o cenário vivido nesta aula foi diferente do primeiro turno.

Primeiramente, notou-se que custava aos alunos falarem em espanhol. Poderiam começar de forma correta, mas a meio da frase mudavam de idioma. Outra situação seria responderem em espanhol, mas caso a professora fizesse outra pergunta, já obteriam uma resposta em português. Apenas duas alunas conseguiram expressar-se na língua estrangeira durante toda a aula. Inclusive, quando tinham dúvidas perguntavam em espanhol – a título de exemplo: “Professora, ¿cómo se dice -palavra em português- en español? -.

O método de corrigir os erros utilizado com o primeiro turno obteve os mesmos resultados com o segundo. Alguns alunos conseguiram detetar os erros dos colegas e corrigi-los automaticamente. No entanto, apesar de os terem passado para o caderno, mais de metade da turma acabava por não recorrer ao mesmo para recordar termos.

Contrariamente ao primeiro turno, neste somente duas alunas atingiram o nível Bom. Os restantes elementos apresentaram situaram-se no Suficiente. A postura adotada pelo grupo também não foi a mais correta para uma sala de aula. Os alunos estavam distraídos, inquietos e muito faladores. Apesar de não servir de justificativa para as suas atitudes, importa referir que os alunos teriam uma avaliação da parte da tarde, motivo que poderá ter contribuído para a sua distração.

c) 3ª Aula

Ainda que não tenha sido explorada a competência oral dos alunos, segundo o método adotado nas aulas anteriores, foram realizados exercícios de expressão escrita onde os alunos teriam que, posteriormente, ler em voz alta.

Primeiramente, importante mencionar todos os alunos fizeram um esforço por se comunicar em espanhol e foram muito participativos nas aulas. Contudo, cometeram erros que já não deveriam ser praticados, nomeadamente: “muy” em vez mucho, “ola” por “hola”, “mae” em lugar de “madre” e “bejos” ao invés de “besos”. Apenas uma aluna conseguiu produzir um texto sem falhas.

Apesar de todo o seu esforço, vinte e sete alunos apresentaram o nível Suficiente no final da aula. Somente uma aluna atingiu o nível Bom, demonstrando que existiu uma regressão face às aulas anteriores.

3ª regência

a) 1ª aula

Por ter sucedido três meses depois a última regência e após ter sido observado toda a evolução dos alunos com a professora titular, inclusive no ensino à distância, esperava-se resultados bastante favoráveis nas próximas regências.

Como foi referido no capítulo anterior, as questões colocadas na primeira aula foram dirigidas aos elementos da turma com mais dificuldades, de forma a ajudá-los a combatê-las. No total responderam cinco alunos às questões, três com dificuldades e dois alunos que, tendo em conta a atitude dos colegas, decidiram perguntar se poderiam responder.

A primeira aluna não respondeu, limitou-se a sorrir e, posteriormente, baixar a cabeça. O segundo aluno admitiu que não esteve atento, porém, disse-o em espanhol, mediante uma boa construção frásica. Por último, o último aluno respondeu apenas com uma palavra: “médico”. Embora se tenha feito um esforço para que o discente desenvolvesse as suas ideias, por meio de outras questões -Sí, pero no existe solo el médico. ¿Qué está haciendo la mujer? ¿Qué necesita? - o aluno permaneceu em silêncio.

Após a postura dos colegas, os dois alunos, que costumam habitualmente participar nas aulas, perguntaram se poderiam responder, ao qual a professora deu autorização.

Para uma melhor compreensão dos dados obtidos por cada aluno, observe-se as seguintes tabelas.

Tabela 30 - Resultados obtidos pela aluna 06

Parâmetros	Pronunciación	Fluidez	Autocorrección	Mensaje entendible	Adecuación al contexto situacional
Resultados	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Excelente

Desde a primeira regência que a aluna revelava empenho e dedicação no seu processo de aprendizagem. Embora fosse necessário continuar a trabalhar a sua pronúncia, a discente apresentou segurança no seu discurso, tornando-o claro e perceptível, tendo desenvolvido a capacidade de perceber autonomamente os erros, corrigindo-os de forma natural, sem ser necessário a intervenção da professora.

Note-se que, contrariamente à primeira regência, a aluna atingiu o nível Excelente no que concerne ao parâmetro “Adecuación al contexto situacional”. Após a repreensão, a aluna começou a ser ponderada e a ter mais atenção com o seu discurso.

Relativamente ao segundo aluno, os dados são os seguintes:

Tabela 31 - Resultados obtidos pelo aluno 01

Parâmetros	Pronunciación	Fluidez	Autocorrección	Mensaje entendible	Adecuación al contexto situacional
Resultados	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Excelente

Observe-se que existiu uma evolução do aluno em comparação com a primeira regência. Após a ajuda da professora e dos colegas, do reforço positivo e da sua dedicação em querer melhorar, o aluno conseguiu atingir resultados bastante favoráveis. Ainda que tenha sido necessário corrigir determinados erros, o aluno já era capaz de ter uma conversa simples, sem sentir dificuldades em transparecer as suas opiniões, tendo sempre o cuidado de perceber se a professora e os colegas compreendiam o seu discurso.

Como foi referido anteriormente, no decorrer da aula foram trabalhados outros domínios para além da oralidade. Embora não tenham participado na atividade

referente à oralidade, notou-se um esforço por parte dos restantes elementos da turma para falar em espanhol. Sempre que tinham dúvidas, perguntavam, reformulavam as frases ou palavras quando sabiam que não estavam corretas, demonstrando assim vontade em progredir e ampliar a sua competência oral.

b) 2ª aula

A segunda aula não obteve um *feedback* tão positivo quanto a primeira. A turma não estava tão recetiva às atividades quanto na primeira aula, falava mais em português do que em espanhol e não tomava iniciativa para participar, com exceção de quatro alunos (01, 06, 019 e 024). Foi necessário dirigir o questionário. Contudo, sempre que a professora advertia para a necessidade de falarem em espanhol, a turma obedecia.

Relativamente aos quatro alunos que se esforçaram para realizar o seu discurso inteiramente em espanhol, os dados são os seguintes:

Tabela 32 - Resultados obtidos pelo aluno 01

Parâmetros	Pronunciación	Fluidez	Autocorrección	Mensaje entendible	Adecuación al contexto situacional
Resultados	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Excelente

Tabela 33 - Resultados obtidos pelo aluno 06

Parâmetros	Pronunciación	Fluidez	Autocorrección	Mensaje entendible	Adecuación al contexto situacional
Resultados	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Excelente

Percebe-se que não existiu alterações relativamente aos dois alunos em relação à aula anterior. Os poucos erros que cometeram estavam relacionados com o uso incorreto de verbos e a troca de *saludable* por *saudable*, uma vez que o restante vocabulário estava na ficha de trabalho.

Quanto aos outros dois alunos, por ter sido o segundo ano consecutivo de contacto com a língua espanhola, dispunham de uma maior facilidade relativamente à pronúncia e à fluidez, atingindo o nível Muito Bom. O seu discurso demonstrava tamanha

segurança que os restantes elementos da turma não tinham consciência dos erros dos colegas. Esta característica do discurso não os permitia detetar com a mesma facilidade as suas incorreções, sendo necessário a intervenção da professora estagiária. Por último, igual que aos outros dois colegas, os dois alunos atingiram o nível Muito Bom nos parâmetros “Mensaje entendible” e “Adecuación al contexto situacional”.

Embora os restantes elementos da turma tenham-se expressado mais na língua materna do que na estrangeira, notou-se que os alunos cometiam mais falhas a nível da pronúncia do que relacionado com o léxico ou construções frásicas.

4ª regência

a) 1ª aula

Por se tratar da última regência e para se perceber se efetivamente os alunos conseguiram evoluir a nível da oralidade, a professora estagiária conseguiu que todos os alunos participassem nas atividades de expressão oral.

Numa turma de vinte e oito alunos, apenas quatro não demonstraram uma evolução a nível da expressão oral. Dois dos alunos (010 e 011) não conseguiam lidar com a timidez e insegurança²⁴ que sentem, preferindo não participar e tirar uma classificação mais baixa neste parâmetro. O terceiro caso é mais peculiar. Este aluno (021) revelava uma postura incorreta para o contexto de ensino: está sempre distraído, quando era questionado assume que não estava atento ou então dava uma resposta oposta ao tema da aula. Quando finalmente decidia participar, o seu discurso era demasiado rápido e pouco perceptível.

Em contrapartida, as dificuldades sentidas pelo último aluno (028) derivam da sua mudança de curso. Por ter iniciado os estudos no curso de língua e humanidades mais tarde, o aluno apresentou dificuldades durante o ano letivo a nível da fonética. Em todas as suas expressões orais, o discente pronunciava a letra j como na língua materna e o

²⁴ Estas informações foram transmitidas primeiramente pelo Diretor de Turma e, posteriormente, comprovadas nas regências.

som II como g. Para além disso, a sua pronúncia evidenciava características típicas do habitual “portunhol” que, embora estivesse a ser constantemente corrigido, o aluno não progredia. No entanto, independentemente das suas dificuldades, o discente sempre participou nas aulas.

Relativamente aos alunos 02, 07, 09 e 012, estes foram os únicos a apresentarem-se no nível suficiente. Ainda que cada discurso tenha sido perceptível, apresentaram falhas acentuadas no que se refere à pronúncia e fluidez, devido à hesitação, não sendo capaz de corrigir autonomamente os próprios erros. Esta atitude já era esperada pelas alunas 02 e 012, uma vez que já tinham conhecimento de que iriam repetir o ano. As mesmas afirmavam constantemente que não queriam se esforçar, pois, citando um comentário da aluna 02, “o seu empenho seria em vão”. Os restantes elementos da turma, não contando com os quatro alunos que costumavam participar nas aulas, situaram-se no nível bom em todos os parâmetros, demonstrando que, apesar de preferirem participar nas atividades relacionadas com os outros domínios, estiveram atentos às correções feitas aos outros colegas, sendo que os erros cometidos estavam relacionados com o novo vocabulário. No que concerne aos quatro alunos habituais, estes mantiveram o nível das outras aulas, permanecendo-se interessados, motivados e sempre dispostos a progredir.

Em conclusão, apesar da turma apresentar níveis de avaliação diferentes, todos os alunos participaram nas atividades, inclusive no exercício relacionado com modo imperativo, criando frases e dando ordens aos colegas, e, na atividade final, fazendo descrições pormenorizadas da sua infância, para praticarem o vocabulário e as estruturas aprendidas.

Considerações Finais

Terminado o estágio pedagógico e analisados os resultados obtidos através das regências de português e espanhol, pode-se refletir a respeito do que foi proposto para o presente projeto de investigação-ação.

Relativamente à disciplina de espanhol, ainda que não tenha sido mencionado na secção referente às atividades desenvolvidas, todas as regências seguiram o modelo de metodologias por tarefas. Cada aula foi planificada seguindo o modelo de Óscar e Matilde Cerrolaza (1999), estando divididas em diferentes fases: *“administrativa, preparación, presentación, conceptualización, práctica, sistematización y deberes”*. Estas fases foram necessárias para manter os alunos motivados e captar a sua atenção. A fase de sistematização estava presente na escrita do sumário que é realizado ao final por ser considerado, por diversos autores, mais pedagógico, permitindo aos alunos ajudar, recordando-se dos conteúdos abordados na aula. Importa também referir que no final da última aula de cada regência, os alunos possuíam uma ficha de autoavaliação para que pudessem analisar o seu progresso e aprendizagem, permitindo também, neste caso à professora estagiária, verificar se os alunos eram conscientes das dificuldades sentidas pelos alunos durante as aulas.

No que concerne à turma do 10º ano de português, pode-se afirmar que a maioria revelou pouca apetência pelo Português, sendo uma turma sem uma notória motivação intrínseca. Aquando da sua intervenção em sala de aula, os discentes ficavam envergonhados e ansiosos, o que revelava dificuldades em exprimir-se oralmente, apresentando uma vagueza linguística e pouca diversidade lexical. Contrariamente, a turma do 12º ano apresentava uma postura oposta. Os alunos eram colaborativos, participativos, empenhados, solícitos e na generalidade autónomos. Embora existisse um pequeno grupo de alunos com dificuldades, estes sempre trabalharam para as combater. Efetivamente, a maior adversidade deste grupo era a adequação da linguagem ao contexto de sala de aula, nomeadamente o bordão de linguagem *tipo isto, tipo assim*. Relativamente à turma de 10º ano de Espanhol, a situação era ligeiramente diferente. Por se tratar do primeiro ano de contacto com a língua estrangeira, o plano

de intervenção passava por aumentar e desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, nomeadamente a expressão oral. O objetivo seria diminuir o uso da língua materna na disciplina de espanhol e encontrar formas que facilitem a expressão oral dos alunos na língua meta. De um modo geral, a turma era participativa e empenhada. No entanto, havia quatro alunos que não participavam devido a transtornos específicos de aprendizagem.

Partindo das considerações expostas, procurou-se combater as dificuldades criando atividades que colocassem os alunos em destaque e que fossem adequadas à sua realidade, uma vez que, em contexto de sala de aula, a oralidade encontra-se desfasada dos outros domínios. Na sua grande maioria, a expressão oral só é necessária em dois momentos: aquando da necessidade de resposta a uma pergunta do professor ou num momento de avaliação da oralidade, denominada coloquialmente de apresentação oral, sendo este último mais longo. O professor vê-se obrigado a cumprir o programa da disciplina, o que culmina na pouca prática da oralidade e que, inconscientemente, prejudica o discente, uma vez que este não adquire os conhecimentos necessários para se conseguir expressar corretamente. Desta forma, pensou-se que os meios audiovisuais seriam um bom impulsionador no desenvolvimento da expressão oral dos alunos, por se tratar de um elemento do quotidiano dos mesmos e pela quantidade de materiais diversificados e autênticos. Não obstante, estes recursos não poderiam ser utilizados simplesmente por serem motivadores, o seu uso implicava uma previa análise para se comprovar que poderiam constituir um bom elemento de aprendizagem. Cada recurso audiovisual teria de ir ao encontro do tema da aula: no caso de português seriam o tema dos textos literários ou da produção oral final e em espanhol teriam de permitir ao aluno conhecer algum elemento cultural, como sotaque, falsos amigos ou expressões idiomáticas, mas sempre com o objetivo de melhorar as capacidades comunicativas dos alunos.

Conclui-se assim este relatório afirmando que os professores não devem ter receio de inovar as suas lecionações, uma vez que a mudança faz parte da vida e principalmente do ensino. Os métodos da atualidade são distintos de os de antigamente e se os conteúdos estão sempre a ser atualizados, então os métodos de ensino, por sua vez,

também deveriam ser. Cabe à escola dar o primeiro passo para que essa mudança aconteça, fornecendo equipamentos adequados e em bom funcionamento, para que os professores possam realizar o seu trabalho.

Referências Bibliográficas

Almeida, L.S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Lusografe (1ª Edição).

Alves, A. J. (1991). O planeamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos De Pesquisa* (77), 53-61. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a06.pdf> [Acedido em: 3 de junho de 2022]

Amado, J. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

Amor, E. (1994). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia* (5.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Anastasiou, L., Alves, L. (2004). Estratégias de ensinagem. In: Anastasiou, Léa das Graças Camargos; Alves, Leonir Pessate. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3 edição. Univille. p. 67-100.

Baralo, M. (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*, en Carabela (47), p. 5-36. (El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE). Sociedad General Española de Librería.

Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas curriculares de Português: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Universidade de Coimbra.

Cerrolaza, M y O. Cerrolaza (1999). *Como trabajar con libros de texto. La planificación de la clase*. Edelsa.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espagnol_quadro_europeu_comum_de_referencia_linguas.pdf

Costa, M. A (2016). Se a língua materna não se pode ensinar, o que aprendes nas aulas de português?. In Delgado-Martins, M. R. et al. (Orgs.), *Formar Professores de Português, Hoje* (pp. 63-74). Edições Colibri.

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais Espanhol 10º ano iniciação*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_espagnol_f_geral_inic.pdf

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais Português 10ºano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais Português 12ºano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol 10º ano – iniciação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espagnol_inic_10.pdf

Gomes, M. (2017). *A oralidade no processo de ensino-aprendizagem do português no ensino secundário* [Relatório de Estágio, Faculdade da Beira Interior] https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/7869/1/5772_12272.pdf

Gómez Molina, J. R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. In *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería

Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Kemmis, S.; McTaggart, R. (1992). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: ASA.

Martín Martín, J. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Martínez, J. A. L. (2016). Del libro de texto a YouTube: Una aproximación a las nuevas tecnologías y a las nuevas formas de aprendizaje. *Revista De Estudios Socioeducativos*, 1 (4), 1-195.

Moderno, A. (1998). Os meios audioscriptovisuais têm um lugar na escola. In L. António (Coord.), *O ensino, o cinema e o audiovisual - Comunicações do 1.º Encontro Nacional O Ensino do Audiovisual, o Audiovisual no Ensino* (pp. 91- 95). Porto Editora.

Pazzini, D. N, A., & Araújo, F. V. D. (2013). *O uso do vídeo como ferramenta de apoio*

ao ensino-aprendizagem. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria.
Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/729/Pazzini_Darlin_Nalu_Avila.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Peralta Bañón, C. (2008). *El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE*. São Paulo: Instituto Cervantes de São Paulo.

Pereira, G.; Ortigão, M. I. R. (2016) *Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações*. Periferia, v. 8, n. 1, p. 66-79. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/5521/552157170005/552157170005.pdf>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Peris, M. (1993). *Propuestas de trabajo de la expresión escrita*. In Didáctica del Espanhol como lengua extranjera I, Cuadernos Expolingua. p.182-192

Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral. In *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad Española de Librería

Pinheiro, M. (1998). Os audiovisuais: Um contributo para uma maior eficácia na educação. In L. António (Coord.), *O ensino, o cinema e o audiovisual - Comunicações do 1.º Encontro Nacional O Ensino do Audiovisual, o Audiovisual no Ensino*. (pp. 96-99). Porto Editora.

Pinto, L. (1998). Os audiovisuais: Um contributo para uma maior eficácia na educação. In L. António (Coord.), *O ensino, o cinema e o audiovisual - Comunicações do 1.º Encontro Nacional O Ensino do Audiovisual, o Audiovisual no Ensino* (pp. 114-118). Porto Editora.

Pinto, M. G. L. C. (2009). *A linguagem ao vivo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Projeto Educativo. (2018). Penafiel: Escola Secundária de Penafiel. Acedido de:

<http://espenafiel.org/Escola/Documentos.aspx>

Ribeiro, B., (2020). *A aprendizagem da expressão oral formal no ensino básico: uma experiência didática no 8º ano* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto

Rodrigues, S. (2016). *O ensino do Português nas primeiras décadas do século XXI*. In.: *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva*. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação.

Régnier, JC, Da Rocha Falcão, J.T., (2000). Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista brasileira da Educação*, 81 (198), 229-243. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3721/3457>

Sierra Plo, J. M., (1990). El vídeo: Presupuestos teóricos y técnicas prácticas. In P. Bello et al., *Didáctica de las segundas lenguas: Estrategias y recursos básicos* (pp. 194-217). Madrid: Santillana.

Silva, J., (2012). *Didáctica de la lengua castellana: La escritura y la oralidad en distintos niveles de aprendizaje* [Dissertação, Universidade Estadual da Paraíba]. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2063/1/PDF%20-%20Josimar%20Soares%20da%20Silva.pdf>

Skinner, B. J. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor.

Sousa, H. F. C. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português. Programa de intervenção pedagógico – didáctica*. Porto: Asa Editores.

Soares, L. (1998). Os meios audioscriptivos têm um lugar na escola. In L. António (Coord.), *O ensino, o cinema e o audiovisual - Comunicações do 1.º Encontro Nacional O Ensino do Audiovisual, o Audiovisual no Ensino* (pp. 91- 95). Porto Editora.

Starc, M., Benedetti, L. (2011). La utilización de las TIC en la clase de español como lengua extranjera. Conference: *II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Universidad del Salvador

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, 31 (3), 443-466.

Anexos

Anexo 1 - Inquérito por questionário sobre a oralidade em sala de aula



Inquérito por questionário: A importância da oralidade em sala de aula

As informações recolhidas no presente questionário destinam-se apenas à obtenção de informação para a realização de um relatório final de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de espanhol. O inquérito é anónimo, esperando-se que respostas de forma livre e sincera.

Agradeço, desde já, a tua participação.

1. Consideras que apresentas dificuldades na expressão oral?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

2. Como avalias a tua expressão oral?

- ☐ Excelente
- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Suficiente
- ☐ Fraca

3. Na tua opinião, consideras que a oralidade deve assumir uma maior importância nas aulas de português? Justifica a tua resposta.

.....

.....

.....

.....

Continua na página seguinte



4. No teu discurso, costumavas utilizar palavras com vagueza linguística como “coisa” ou utilizar repetidamente os verbos “ter” ou “ser” em vez de palavras mais específicas e adaptadas ao contexto?

- ☐ Nunca
- ☐ Quase nunca
- ☐ Às vezes
- ☐ Muitas vezes

5. Assinala os meios ou atividades que podem facilitar o desempenho da expressão oral.

- ☐ Debates
- ☐ Diálogos argumentativos
- ☐ Leitura
- ☐ Exposição oral sobre um tema específico
- ☐ Outro (qual):

6. Consideras pertinente ter um bom conhecimento lexical para uma melhor produção oral? Justifica a tua resposta.

.....

.....

.....

.....

7. Utilizas alguma estratégia quando sentes dificuldades na tua expressão oral? Se sim, qual?

.....

.....

.....

.....

Anexo 2 - Inquérito por questionário sobre a oralidade em sala de aula (LE)



Inquérito por questionário: A importância da oralidade em sala de aula

As informações recolhidas no presente questionário destinam-se apenas à obtenção de informação para a realização de um relatório final de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de espanhol. O inquérito é anónimo, esperando-se que respostas de forma livre e sincera.

Agradeço, desde já, a tua participação.

1. Consideras que apresentas dificuldades na expressão oral?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

2. Como avaliarias a tua expressão oral?

- ☐ Excelente
- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Suficiente
- ☐ Fraca

3. Na tua opinião, consideras que a oralidade deve assumir uma maior importância nas aulas de espanhol? Justifica a tua resposta.

.....

.....

.....

.....

7. Utilizas alguma estratégia quando sentes dificuldades na tua expressão oral? Se sim, qual?

.....

.....

.....

.....

Anexo 3 - Inquérito por questionário sobre a utilização de suportes digitais



Português

Ano Letivo: 2020/2021

Professora estagiária: Ana Silva

Inquérito

A importância dos suportes digitais em sala de aula.

1. Consideras que aprendes melhor ou sentes-te mais motivado/a se o/a professor/a recorrer aos recursos digitais (Exemplo: vídeos do Youtube, músicas, imagens, etc.)? Justifica a tua resposta.

2. Gostarias que os teus professores recorressem mais aos recursos digitais nas suas aulas?

3. Consideras importante a utilização dos suportes digitais na disciplina de Português?

Anexo 4 - Inquérito por questionário sobre a utilização de suportes digitais (LE)



Espanhol – 10º

Ano Letivo: 2020/2021

Professora estagiária: Ana Silva

Inquérito

A importância dos suportes digitais em sala de aula

1. Consideras que aprendes melhor ou sentes-te mais motivado/a se o/a professor/a recorrer aos recursos digitais (Exemplo: vídeos do Youtube, músicas, imagens, etc.)? Justifica a tua resposta.

2. Gostarias que os teus professores recorressem mais aos recursos digitais nas suas aulas?

3. Consideras importante a utilização dos suportes digitais na disciplina de Espanhol? Por que motivo?

Anexo 5 - Autoavaliação de espanhol (1ª regência)



AUTOEVALUACIÓN

	SI	NO	MÁS O MENOS
Soy capaz de identificar los diferentes miembros de la familia y los grados de parentesco.			
Soy capaz de retirar la información más importante de un texto.			
Soy capaz de distinguir los diferentes refranes y explicar su significado.			
Soy capaz de identificar un pronombre posesivo.			
Soy capaz de utilizar el posesivo correcto en una frase.			
Soy capaz de captar la información más relevante de un anuncio.			
Soy capaz de asociar una imagen con su significado.			
Soy capaz de identificar los diferentes adornos y comidas navideñas.			
Soy capaz de descubrir los errores en un texto.			
Soy capaz de expresar mi opinión con relación a eventos futuros.			
Soy capaz de escribir una tarjeta de navidad.			

Anexo 6 - Autoavaliação de espanhol (3º regência)



Ficha de autoevaluación



AUTOEVALUACIÓN

	SI	NO	TENGO ALGUNAS DUDAS
Soy capaz de identificar las diferentes enfermedades.			
Soy capaz de indicar un tratamiento para cada enfermedad.			
Soy capaz de expresar mi opinión de forma coherente.			
Soy capaz de escribir un diálogo breve y sencillo.			
Soy capaz de hablar de aspectos que contribuyen a una vida sana			
Soy capaz de captar la información más relevante de un video o una imagen			
Soy capaz de conjugar un verbo en su forma correcta de imperativo (afirmativo y negativo)			
Soy capaz de escribir un decálogo.			
Soy capaz de pedir ayuda siempre que lo/la necesito, utilizando la forma correcta.			

Anexo 7 - Autoavaliação de espanhol (4º regência)



Ficha de autoevaluación



AUTOEVALUACIÓN

	SI	NO	TENGO ALGUNAS DUDAS: ¿Cuáles?
Soy capaz de identificar las diferentes prendas de vestir.			
Soy capaz de retirar la información más relevante de un video o un texto.			
Soy capaz de expresar mi opinión de forma coherente sobre ir de compras.			
Soy capaz de escribir un texto breve y sencillo sobre prendas de vestir, tiendas de ropa y gustos.			
Soy capaz de utilizar las diferentes formas de cortesía para saludar, pedir ayuda, agradecer y despedirse.			
Soy capaz de asociar cada término con su concepto o imagen correspondiente, como prendas de vestir y tiendas.			
Sé hacer descripciones en pasado [pretérito imperfecto].			
Soy capaz de escribir un diálogo breve y sencillo entre un dependiente y un cliente en una tienda.			
Soy capaz de utilizar las fórmulas aprendidas en clase para pedir ayuda siempre que lo/la necesito.			