

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

Promover a interação oral nas aulas de Inglês e de Espanhol através do trabalho de grupo

Catarina Correia Alves Silva Gonçalves

M

2023



Catarina Correia Alves Silva Gonçalves

Promover a interação oral nas aulas de Inglês e de Espanhol através do trabalho de grupo

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Área de Especialização de Espanhol, orientado pela Professora Doutora Marta Pazos

Orientadores de Estágio, Dra. Sandra Freitas e Dr. Jorge Vaquero

Supervisores de Estágio, Professor Doutor Andrew Sampson e Professora Doutora Marta Pazos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Catarina Correia Alves Silva Gonçalves

Promover a interação oral nas aulas de Inglês e de Espanhol através do trabalho de grupo

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Área de Especialização de Espanhol, orientado pela Professora Doutora Marta Pazos

Orientadores de Estágio, Dra. Sandra Freitas e Dr. Jorge Vaquero

Supervisores de Estágio, Professor Doutor Andrew Sampson e Professora Doutora Marta Pazos

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

À minha avó Carminda

Sumário

| | |
|---|-----------|
| DECLARAÇÃO DE HONRA | 10 |
| AGRADECIMENTOS..... | 11 |
| RESUMO | 12 |
| ABSTRACT..... | 13 |
| ÍNDICE DE TABELAS | 14 |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | 15 |
| INTRODUÇÃO | 17 |
| CAPÍTULO 1: JUSTIFICAÇÃO DA AÇÃO | 19 |
| 1.1. Contexto escolar | 19 |
| 1.1.1. Caracterização da escola | 19 |
| 1.1.2. Caracterização das turmas | 22 |
| 1.2. Identificação da área de intervenção | 23 |
| 1.2.1. Observação de aulas..... | 24 |
| 1.2.1.1. Observação das aulas de Inglês..... | 24 |
| 1.2.1.2. Observação das aulas de Espanhol | 27 |
| 1.2.2. Aplicação de questionários..... | 28 |
| 1.2.3. Pergunta de investigação e objetivos do estudo | 39 |
| CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 41 |
| 2.1. Interação oral | 41 |
| 2.1.1 A interação oral nos documentos | 43 |

| | |
|---|-----------|
| 2.1.2. A interação oral nas aulas de língua estrangeira | 44 |
| 2.2. Trabalho de grupo | 45 |
| 2.2.1. Interação oral e trabalho de grupo | 47 |
| 2.2.2. O papel dos professores nas tarefas de interação oral..... | 49 |
| 2.3. Os fatores que interferem na interação oral..... | 53 |
| CAPÍTULO 3: DESENHO DO ESTUDO | 56 |
| 3.1. Metodologia | 56 |
| 3.2. Ferramentas de recolha de dados..... | 57 |
| 3.2.1. Diário docente | 58 |
| 3.2.2. Questionários | 58 |
| 3.2.3. Gravação..... | 59 |
| 3.2.4. Tabelas de análise..... | 61 |
| 3.2.5. Entrevistas | 62 |
| 3.3. Amostra | 63 |
| 3.4. Plano de ação..... | 64 |
| 3.4.1. Primeiro ciclo de investigação-ação | 64 |
| 3.4.1.1. Inglês..... | 65 |
| 3.4.1.2. Espanhol | 66 |
| 3.4.2. Segundo ciclo de investigação-ação..... | 67 |
| 3.4.2.1. Inglês..... | 67 |
| 3.4.2.2. Espanhol | 69 |
| CAPÍTULO 4: RESULTADOS | 70 |
| 4.1. Apresentação dos dados | 70 |
| 4.1.1. Resultados obtidos no primeiro ciclo na turma de Inglês..... | 70 |
| 4.1.2. Resultados obtidos no segundo ciclo na turma de Inglês..... | 75 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.3. Resultados obtidos no primeiro ciclo na turma de Espanhol | 81 |
| 4.1.4. Resultados obtidos no segundo ciclo na turma de Espanhol..... | 85 |
| 4.1.5. Entrevistas | 89 |
| 4.1.6. Questionários finais | 90 |
| 4.2. Discussão dos resultados..... | 95 |
| 4.2.1. Discussão dos dados sobre a participação dos estudantes e o uso da língua estrangeira..... | 95 |
| 4.2.2. Discussão dos dados sobre o tipo de interação durante o trabalho de grupo. | 99 |
| 4.2.3. Discussão dos dados sobre os objetivos comunicativos dos estudantes durante o trabalho de grupo..... | 102 |
| CAPÍTULO 5: CONCLUSÃO | 107 |
| 5.1. Limitações do estudo..... | 110 |
| 5.2 Futuras linhas de investigação | 111 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 113 |
| ANEXOS | 117 |
| Anexo 1..... | 117 |
| Anexo 2..... | 118 |
| Anexo 3..... | 119 |
| Anexo 4..... | 120 |
| Anexo 5..... | 121 |
| Anexo 6..... | 122 |
| Anexo 7..... | 123 |

| | |
|---------------|-----|
| Anexo 8..... | 124 |
| Anexo 9..... | 125 |
| Anexo 10..... | 128 |
| Anexo 11..... | 132 |
| Anexo 12..... | 133 |
| Anexo 13..... | 134 |
| Anexo 14..... | 135 |
| Anexo 15..... | 136 |
| Anexo 16..... | 137 |

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, setembro 2023]

Catarina Correia Alves Silva Gonçalves

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à minha orientadora Marta Pazos pela disponibilidade, pela ajuda, pelo aconselhamento e pela motivação.

Gostaria de agradecer aos meus orientadores de estágio, Sandra Freitas e Jorge Vaquero, pela paciência, pelo apoio e por todo o conhecimento partilhado.

Gostaria de agradecer aos meus alunos por tornarem este ano de estágio numa experiência inesquecível.

Gostaria de agradecer ao pessoal docente e não docente da Escola Secundária Augusto Gomes pela forma como me receberam.

Gostaria de agradecer à minha família pelo carinho, pela compreensão e por todo o apoio.

Resumo

A interação oral tem vindo a ocupar um lugar de relevância na evolução dos métodos de ensino da língua estrangeira. Apesar da sua importância, trata-se da atividade comunicativa da língua onde se identificam mais dificuldades devido à sua complexidade, que envolve vários fatores em simultâneo, provocando alguma ansiedade e desconforto nos estudantes.

Este projeto de investigação-ação foi realizado durante o estágio pedagógico de ensino de Inglês e de Espanhol e tem como principal objetivo a promoção da interação oral na língua estrangeira em tarefas de grupo. Este estudo pretende verificar se é possível aumentar a interação oral em língua estrangeira através de tarefas intermédias e finais em grupos de quatro estudantes. Tendo em consideração a importância da colaboração entre os estudantes, foram propostas tarefas de grupo que promovessem a interação oral em língua estrangeira para preparar os alunos para trabalhar em equipa e transformá-los em cidadãos capazes de atingir objetivos comuns. O estudo foi realizado com duas turmas de 10º ano de escolaridade. De modo a observar e analisar a eficácia deste plano de ação foram utilizados questionários, gravações, grelhas de análise, anotações no diário docente e entrevistas. Após a realização deste projeto de investigação-ação, conclui-se que ambas as turmas foram capazes de interagir mais em língua estrangeira durante o trabalho de grupo.

Palavras-chave: interação oral, trabalho de grupo, língua estrangeira, tarefas

Abstract

Oral interaction has been occupying an important place in the evolution of foreign language teaching methods. Despite its importance, it is the communicative activity of the language where more difficulties are identified due to its complexity, which involves several factors simultaneously, causing some anxiety and discomfort in students.

This action-research project was carried out during the pedagogical internship in English and Spanish teaching and its main goal is the promotion of oral interaction in the foreign language in group tasks. This study aims to see if it is possible to increase oral interaction in the foreign language through intermediate and final tasks in groups of four students. Taking into consideration the importance of collaboration among students, group tasks promoting oral interaction in the foreign language were proposed to prepare students to work in teams and transform them into citizens capable of achieving common goals. The study was carried out with two 10th grade groups. In order to observe and analyse the effectiveness of this plan of action, questionnaires, recordings, analysis grids, notes in the teacher's diary and interviews were used. After the implementation of this action-research project, it was concluded that both classes were able to interact more in foreign language during group work.

Key-words: oral interaction, group work, foreign language, tasks

Índice de Tabelas

| | |
|--|------------|
| TABELA 1: COMPLEXIDADE DA INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES DA TURMA DE INGLÊS NA TAREFA INTERMÉDIA (TI) E NA TAREFA FINAL (TF)..... | 100 |
| TABELA 2: COMPLEXIDADE DA INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES DA TURMA DE ESPANHOL NA TAREFA INTERMÉDIA (TI) E NA TAREFA FINAL (TF)..... | 101 |
| TABELA 3: OBJETIVOS COMUNICATIVOS DOS ESTUDANTES DA TURMA DE INGLÊS NA TAREFA INTERMÉDIA..... | 102 |
| TABELA 4: OBJETIVOS COMUNICATIVOS DOS ESTUDANTES DA TURMA DE ESPANHOL NA TAREFA INTERMÉDIA | 103 |
| TABELA 5: OBJETIVOS COMUNICATIVOS DOS ESTUDANTES DA TURMA DE INGLÊS NA TAREFA FINAL..... | 104 |
| TABELA 6: OBJETIVOS COMUNICATIVOS DOS ESTUDANTES DA TURMA DE ESPANHOL NA TAREFA FINAL..... | 105 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| GRÁFICO 1: RESPOSTAS DA TURMA DE INGLÊS À PERGUNTA 1 | 30 |
| GRÁFICO 2: RESPOSTAS DA TURMA DE ESPANHOL À PERGUNTA 1 | 30 |
| GRÁFICO 3: MOTIVOS PARA PARTICIPAR OU NÃO NAS ATIVIDADES EM GRANDE GRUPO NA TURMA DE INGLÊS..... | 31 |
| GRÁFICO 4: MOTIVOS PARA PARTICIPAR OU NÃO NAS ATIVIDADES EM GRANDE GRUPO NA TURMA DE ESPANHOL..... | 32 |
| GRÁFICO 5: RESPOSTAS DA TURMA DE INGLÊS À PERGUNTA 5 | 34 |
| GRÁFICO 6: RESPOSTAS DA TURMA DE ESPANHOL À PERGUNTA 5 | 35 |
| GRÁFICO 7: RESPOSTAS DA TURMA DE INGLÊS À PERGUNTA 6 | 35 |
| GRÁFICO 8: RESPOSTAS DA TURMA DE ESPANHOL À PERGUNTA 6 | 36 |
| GRÁFICO 9: RESPOSTAS DA TURMA DE INGLÊS À PERGUNTA 7 | 37 |
| GRÁFICO 10: RESPOSTAS DA TURMA DE ESPANHOL À PERGUNTA 7 | 37 |
| GRÁFICO 11: RESPOSTAS DA TURMA DE INGLÊS À PERGUNTA 8 | 38 |
| GRÁFICO 12: RESPOSTAS DA TURMA DE ESPANHOL À PERGUNTA 8 | 39 |
| GRÁFICO 13: RESPOSTAS DA TURMA DE INGLÊS À PERGUNTA 1 (QUESTIONÁRIO 2) | 90 |
| GRÁFICO 14: RESPOSTAS DA TURMA DE ESPANHOL À PERGUNTA 1 (QUESTIONÁRIO 2)..... | 91 |
| GRÁFICO 15: RESPOSTAS DA TURMA DE INGLÊS À PERGUNTA 3 (QUESTIONÁRIO 2) | 91 |

| | |
|---|-----------|
| GRÁFICO 16: RESPOSTAS DA TURMA DE ESPANHOL À PERGUNTA 3 (QUESTIONÁRIO 2)..... | 92 |
| GRÁFICO 17: RESPOSTAS DA TURMA DE INGLÊS À PERGUNTA 4 (QUESTIONÁRIO 2) | 92 |
| GRÁFICO 18: RESPOSTAS DA TURMA DE ESPANHOL À PERGUNTA 4 (QUESTIONÁRIO 2)..... | 93 |
| GRÁFICO 19: RESPOSTAS DA TURMA DE INGLÊS À PERGUNTA 6 (QUESTIONÁRIO 2) | 94 |
| GRÁFICO 20: RESPOSTAS DA TURMA DE ESPANHOL À PERGUNTA 6 (QUESTIONÁRIO 2)..... | 94 |
| GRÁFICO 21: USO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NAS TAREFAS INTERMÉDIAS E FINAIS (ESTUDANTES DA TURMA DE INGLÊS)..... | 96 |
| GRÁFICO 22: USO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NAS TAREFAS INTERMÉDIAS E FINAIS (ESTUDANTES DA TURMA DE ESPANHOL)..... | 98 |

Introdução

A evolução dos métodos de ensino-aprendizagem permitiu que a interação oral começasse a ocupar um lugar significativo no ensino de línguas estrangeiras. No mundo globalizante e em constante mudança e evolução, a escola deve preparar os seus estudantes para interagir em diversas situações comunicativas além da sala de aula. Apesar de, por vezes, a interação oral ser considerada uma “undervalued skill” (Bygate, 1987, s.p.), é fundamental perceber a sua importância pois “our learners often need to be able to speak with confidence in order to carry out many of their most basic transactions. It is the skill by which they are most frequently judged, and through which they may make or lose friends” (s.p.). Considerando a reflexão de Bygate, um dos principais objetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira é permitir a comunicação entre os falantes, por isso, é imperativo conseguir que os alunos se sintam motivados a comunicar usando a língua em aprendizagem, promovendo atividades que os façam sentir autónomos e confiantes, sem bloqueios nem receios.

Este relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tem como principal objetivo promover a interação oral em língua estrangeira nas tarefas de grupo e verificar se o trabalho de grupo contribui para um maior desenvolvimento dessa competência. O objetivo é aplicar esta estratégia para comprovar se melhora o desenvolvimento da interação oral dos estudantes. Pretende-se que os alunos sintam maior motivação e necessidade de comunicar. Sendo que o principal objetivo é a realização das tarefas, nos grupos de trabalho o foco não estará tanto na correção linguística, o que pode contribuir para que os estudantes se sintam menos ansiosos e mais confiantes.

No primeiro capítulo deste relatório é descrito o contexto escolar e a caracterização das turmas que fizeram parte deste projeto de investigação. Seguidamente, são apresentados e analisados os dados recolhidos durante o processo de observação que levaram à identificação do problema. Por último, os objetivos do projeto são enumerados e a pergunta de investigação que guiou o estudo é formulada. No capítulo dois são apresentados e discutidos conceitos que se consideram relevantes

para esta investigação-ação. A fundamentação teórica apresenta os temas relacionados com este projeto, nomeadamente a interação oral, o papel dos professores durante as tarefas de interação oral em grupos, os fatores que afetam a interação oral e a importância do trabalho de grupo para o desenvolvimento da interação oral. No terceiro capítulo encontra-se informação relacionada com a metodologia, as ferramentas de recolha de dados e o plano de ação. Quanto aos resultados obtidos, são apresentados e discutidos no capítulo quatro. No capítulo cinco são partilhadas as considerações finais do projeto, as suas limitações e futuras linhas de investigação.

Capítulo 1: Justificação da ação

O propósito deste capítulo é descrever o ponto de partida que levou à realização deste estudo. Começar-se-á com uma caracterização do contexto escolar em que este projeto de investigação-ação foi concretizado, assim como das turmas que fizeram parte deste projeto. Seguidamente, será identificado o problema detetado no ciclo zero. Terminar-se-á com os objetivos que se pretendem alcançar com a realização deste projeto e com a pergunta de investigação que guiou o estudo.

1.1. Contexto escolar

O objetivo deste subcapítulo é contextualizar o estudo, compreender melhor o problema detetado e a alternativa proposta. Para isso, será apresentada a escola onde decorreu o estágio pedagógico e serão caracterizadas as duas turmas que participaram neste projeto.

1.1.1. Caracterização da escola

A Escola Secundária Augusto Gomes, inaugurada em 1972, é uma escola pública não agrupada localizada no centro da cidade de Matosinhos perto de outras infraestruturas educativas, administrativas, judiciais e culturais. É servida por uma rede de transportes públicos (autocarro e metro), o que facilita o acesso à escola.

Relativamente à oferta formativa, a escola engloba o terceiro ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, existindo turmas do sétimo ao décimo segundo ano. Por esta razão, a escola tem alunos com idades entre os doze e os dezoito anos. Em relação ao Ensino Secundário, os estudantes podem escolher entre dois tipos de programas: o regular e o profissional. O programa regular inclui os cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e Ciências Socioeconómicas. Em relação ao ensino profissional, que permite que os alunos obtenham o nível do secundário com o foco na aprendizagem de uma profissão, a escola oferece os cursos de Técnico de Turismo, Técnico Comercial e Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos.

Relativamente à população escolar, o ano letivo de 2020 iniciou com 1358 estudantes. Em relação ao pessoal docente, a escola conta com 149 professores. A equipa de pessoal não docente é formada por 50 pessoas. (Escola Secundária Augusto Gomes, 2020, pp. 12-13).

A Escola Secundária Augusto Gomes está organizada num edifício principal dividido em três polos: nascente, poente e sul. Entre os vários acessos existem zonas verdes destinadas a lazer e atividades desportivas. As instalações da escola foram objeto de requalificação desde 2011 até finais de dezembro de 2015 e incluem trinta e cinco salas de aula, nove laboratórios, quatro salas de informática, um pavilhão multiusos, uma cafetaria, uma biblioteca, uma papelaria, uma cantina, uma sala de jogos e uma sala de professores. As instalações reúnem todos os requerimentos técnicos em termos de controlo de temperatura, acústica, higiene e segurança. Todas as salas estão equipadas com um computador, um projetor, colunas e quadros brancos.

A missão da escola é a de assegurar as condições para promover uma educação que contemple o desenvolvimento pessoal, profissional e cívico dos estudantes, ajudando-os a desenvolver um conjunto de valores sólido e variado.

Neste sentido, pensa-se numa missão assente no princípio de uma educação integral do aluno, que tenha em conta a formação nas áreas do pensamento crítico, das humanidades, da cultura estética e artística, das ciências e tecnologias e da educação do corpo e da prática desportiva (Escola Secundária Augusto Gomes, 2022, p. 21).

É ainda essencial assegurar equidade no acesso à educação e criar condições para a diferenciação pedagógica, distinguindo o mérito e a excelência dos alunos que se destacam pelo empenho, exemplo cívico, solidariedade e espírito colaborativo (p. 21).

A visão da escola é a de reavivar o dinamismo e a cultura de pertença, levando-a a uma posição de liderança pela qualidade da formação dos seus estudantes, com o objetivo de *Traçar Rumos e Desenhar Horizontes*. Os valores incluem a persistência nas ações de forma a concretizar as metas propostas, o empenho através do exemplo da necessidade de exigência pessoal e de esforço para alcançar objetivos pessoais, a

responsabilidade partilhada para atingir objetivos comuns, o rigor promovendo situações de aprendizagem diversificadas e reforçando a importância do trabalho organizado e metódico, a solidariedade no respeito pelas diferenças e pelas necessidades individuais, a tolerância na atitude comunitária de aceitar valores diferentes dos adotados pelo grupo de pertença original e a inovação, através da abertura à mudança, da promoção de boas práticas e do estímulo à criatividade (p. 21).

Os projetos em desenvolvimento, integrados em iniciativas internacionais, nacionais e regionais, além dos criados pela própria escola, pretendem contribuir para o desenvolvimento de vários domínios do projeto educativo. Procuram ainda oferecer uma diversidade de opções e experiências de acordo com as necessidades dos alunos e da escola, proporcionando espaços de descoberta e promovendo a literacia em vários domínios incluindo ciências, línguas, desporto, artes visuais, teatro, cinema, música, entre outros. A Escola Secundária Augusto Gomes tem os seguintes projetos em desenvolvimento: Academia de Líderes UBUNTU, Apptece Ler (14-20 a Ler), Cinesag, Desporto Escolar, EcoEsag, Parlamento Europeu de Jovens (PEJ), Prémio de Pintura Juvenil de Augusto Gomes, Projeto Erasmus+, Sala de Jogos, Teatradas, Saber+Português e Todos Lêem, Todos Escrevem.

Além dos projetos mencionados, a Escola Secundária Augusto Gomes também desenvolve projetos que visam desenvolver competências pessoais e sociais:

- O ESAG Digital tem como principal propósito desenvolver as competências digitais da comunidade educativa. Depois do período de monitorização, a decorrer desde setembro de 2021 por um período de dois anos, a escola pretende dar continuidade ao projeto, apostando na inovação pedagógica e na mudança educativa (p. 15).
- O Programa de Mentorias pretende complementar os apoios educativos e melhorar os resultados académicos e a motivação escolar:
 - Na mentoria aluno/aluno, pretende-se que o aluno mentorado organize o seu estudo e que o estudante mentorando desenvolva uma atitude altruísta.

-Relativamente à mentoria professor/aluno, o principal objetivo é acompanhar o processo de aprendizagem do estudante e ajudar os alunos a integrarem-se na turma e na escola.

A Escola Secundária Augusto Gomes é uma instituição que se mostra aberta à diferença e oferece boas condições aos alunos, prestando à comunidade escolar um serviço público de qualidade e promovendo a formação integral dos estudantes. Por isso, é considerada uma referência educativa local.

1.1.2. Caracterização das turmas

A escolha das turmas teve em conta vários fatores. No caso da turma de Inglês, foi considerada a disponibilidade horária, o facto de se tratar de uma turma do ensino regular e o número de estudantes. No caso da turma de Espanhol, foi também considerada a disponibilidade horária e o facto de ser uma turma que não iria realizar exame nacional. A caracterização das turmas foi elaborada através de registos no diário docente e de reuniões com os professores orientadores.

A turma de Inglês é um grupo de décimo ano (nível B1) constituído por vinte e seis estudantes com idades entre os catorze e os dezoito anos no curso de Artes Visuais. Esta turma tinha uma aula de cinquenta minutos às terças-feiras e uma aula de cem minutos às quintas-feiras, às 10h05 e às 12h00, respetivamente. Trata-se de um grupo bastante heterogéneo, com estudantes com muitas dificuldades no uso da língua e com alunos muito competentes, que dominavam a participação em grande grupo. Durante o período de observação nos primeiros três meses do ano, os alunos não se mostravam motivados nas aulas, apresentando dificuldades de concentração, distrações, conversas e ruído constantes. No entanto, a partir de janeiro notou-se uma mudança na postura da turma e os estudantes começaram a colaborar mais nas aulas, mostrando-se curiosos e interessados. Apesar dos problemas observados nos primeiros três meses do ano letivo, foi notório que a turma rapidamente criou laços fortes, havendo um bom ambiente de trabalho entre os alunos, de respeito e inclusão. Também é relevante

mencionar a existência de alunos com Medidas Universais e Seletivas, que necessitavam de maior apoio por parte dos professores.

A turma de Espanhol é um grupo de décimo ano (nível A1) constituído por vinte e sete estudantes com idades entre os quinze e os dezassete anos no curso de Línguas e Humanidades. Esta turma tinha uma aula de cem minutos às segundas-feiras, uma aula de cinquenta minutos às terças-feiras, às 10h05 e aulas de cento e cinquenta minutos às quartas e às quintas, às 14h00, nas quais a turma estava dividida em turnos. Ao longo do ano, no período de observação e nas aulas lecionadas, verificava-se que os estudantes eram motivados, colaborativos e participativos, proporcionando um excelente ambiente de trabalho nas aulas. Relativamente ao comportamento, o grupo não revelava problemas significativos, sendo que a maioria dos estudantes tinham uma postura correta nas aulas. Apenas alguns alunos se mostravam distraídos e revelavam problemas de pontualidade. Também nesta turma havia estudantes com Medidas Universais e Seletivas.

1.2. Identificação da área de intervenção

O ano de estágio começou com um período de observação das aulas lecionadas pelos orientadores de estágio às várias turmas. A informação recolhida e registada no diário docente e nas grelhas de observação providenciadas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto centrou-se em vários aspetos tais como: a disciplina, a correção de erros, os padrões de interação, as transições e os tipos de tarefas. A observação foi um processo muito enriquecedor que permitiu conhecer os estudantes com quem iria trabalhar ao longo do ano letivo, reconhecer os seus pontos fortes e as suas dificuldades e aprender algumas estratégias utilizadas pelos orientadores. A observação das diversas turmas também me permitiu a identificação do problema que foi o ponto de partida para este projeto de investigação-ação.

1.2.1. Observação de aulas

Nos primeiros três meses do ano letivo 2022/2023 decorreu o processo de observação das aulas de Inglês e de Espanhol que me permitiu chegar ao problema a que este relatório pretende dar resposta, utilizando o diário docente e as grelhas de observação centradas em diversos aspetos, tal como referido anteriormente. Através da recolha de dados foi possível identificar vários problemas relacionados com a interação oral. Nos subcapítulos 1.2.1.1. e 1.2.1.2. serão apresentados exemplos de algumas aulas (quatro de Inglês e quatro de Espanhol) nas quais se recolheram dados relativamente a essa competência da língua.

1.2.1.1. Observação das aulas de Inglês

Nas primeiras aulas observadas da turma de Inglês nas quais realizei uma observação holística, constatei que, em geral, havia um grupo de estudantes tímidos, que se revelavam inseguros quando lhes era pedido que respondessem em voz alta. As aulas observadas nas quais recolhi os dados na turma de Inglês foram lecionadas nos dias 6 de outubro, 10 de novembro, 22 de novembro e 13 de dezembro de 2022.

No dia 6 de outubro observei os padrões de interação utilizando uma ficha de observação (anexo 1) que incluía a interação professor-turma, estudante-turma, professor-estudante com a turma a ouvir, estudante-professor com a turma a ouvir, estudante-estudante em pares ou em grupos, entre outros. Nesta aula, os estudantes leram um texto e realizaram atividades de compreensão leitora. Seguidamente, responderam a um questionário que lhes permitia identificar o seu tipo de personalidade e fizeram exercícios de vocabulário no manual. Durante a aula, a professora dirigiu-se aos alunos dez vezes e os estudantes dirigiram-se à professora oito vezes. O padrão de interação mais frequente foi entre a professora e a turma, dominando a sequência em que a docente faz perguntas, os estudantes respondem e a professora tenta que os alunos desenvolvam mais a resposta. Relativamente à interação entre os alunos, os estudantes tiveram apenas um momento de comunicação em pares para comparar e comentar os resultados dos questionários.

Em relação à segunda aula observada (anexo 2), no dia 10 de novembro preenchi a ficha de observação relativa às tarefas. Nesta aula, os estudantes tinham de preparar um diálogo que consistia em representar uma conversa entre dois amigos seguindo as instruções dadas. Durante a realização da tarefa, circulei pela sala de aula e observei que os estudantes utilizavam a língua materna durante a realização da tarefa para organizar a tarefa e discutir ideias e usavam a língua estrangeira para dizer as palavras ou formular as frases necessárias para a escrita do diálogo. Relativamente à apresentação, apesar de se tratar de uma atividade de interação oral na qual se pretendia que os alunos representassem os papéis e falassem de forma natural, os estudantes não representaram o diálogo, lendo-o apenas.

Na aula do dia 22 de novembro (anexo 3), os estudantes verificaram as respostas a uns exercícios do livro que tinham sido realizados na aula anterior, em grande grupo. Seguidamente, realizaram outro exercício do manual e verificaram as respostas em grande grupo. Posteriormente, os alunos ouviram uma música, para preencherem os espaços com a forma verbal correta. Após a audição da música, fizeram mais exercícios para praticar o *Present Perfect*.

Analisando os dados recolhidos na ficha de observação, a professora falou cinco vezes para a turma toda e duas vezes para alunos específicos. Relativamente aos estudantes, falaram quatro vezes em diferentes momentos da aula. Dois estudantes dirigiram-se à professora durante a correção de um exercício e dois alunos pediram à professora para esclarecer dúvidas. Ao analisar os padrões de interação, verifica-se que o número de interações da professora com os aprendentes (sete) é superior ao número de interações dos alunos com a professora (quatro). A docente falou durante trinta e cinco minutos, sendo quinze minutos superior ao tempo de fala dos alunos. As amostras de silêncio correspondem a momentos da aula em que os estudantes estavam a fazer exercícios do manual. Também podemos comprovar que os alunos não interagem uns com os outros, uma vez que não há registo de interações entre estudantes.

Utilizei a mesma ficha de observação no dia 13 de dezembro (anexo 4), na qual se pode observar que o padrão dominante foi entre a professora e os estudantes e entre os estudantes e a professora. Nesta aula, depois de projetar o sumário, a docente

começou a aula a perguntar aos alunos se tinham objetivos na vida e os estudantes partilharam os seus sonhos e objetivos em grande grupo. Nos primeiros vinte e cinco minutos de aula, os padrões de interação dominantes foram professora-turma e estudante-professora com a turma a ouvir, uma vez que a docente formulava várias perguntas e tentava que os alunos elaborassem mais as suas ideias. Depois de realizarem uma atividade do manual na qual tinham de ordenar as quatro coisas mais importantes para eles na vida (silêncio), os estudantes partilharam as suas ideias, justificando a decisão. Novamente, os padrões mais frequentes foram a interação entre a professora e a turma e entre um estudante e a professora com a turma a ouvir. O segundo momento de silêncio ocorreu durante a audição da música sobre o tema da unidade. Depois de ouvirem a música, a professora perguntou qual era a mensagem e apenas um estudante partilhou as suas ideias. No total, a professora falou sete vezes durante a aula e os estudantes falaram seis vezes. Novamente, não houve nenhum momento de interação entre alunos em atividades de pares ou de grupos.

Tendo em conta que as aulas observadas tinham objetivos diferentes, esperava recolher maior variedade de padrões de interação. Relativamente à aula de gramática, se o objetivo fosse introduzir um novo tópico gramatical, esperava que o padrão dominante fosse professor-turma, mas a aula tinha como principal objetivo praticar um tema gramatical introduzido na aula anterior, por isso, esperava que os padrões dominantes fossem estudante-estudante com a turma a ouvir, estudante-estudante em pares ou estudante-estudante em grupos. Relativamente às aulas dos dias 6 de outubro e 13 de dezembro não esperava recolher dados semelhantes aos da aula de gramática. Na aula mais centrada na leitura e no vocabulário, esperava observar mais padrões de interação entre estudantes, para realizar as atividades, comparar as respostas ou discutir os resultados do questionário. Quanto à aula do dia 13 de dezembro, tratando-se da aula introdutória a uma nova unidade, na qual se pretendia que os alunos partilhassem ideias sobre o tema, poucos estudantes tiveram a oportunidade de participar na discussão, os que normalmente dominavam a participação nas aulas por terem menos dificuldades com a língua estrangeira. Os alunos mais tímidos e com mais dificuldades não partilharam as suas ideias. O facto de não haver a possibilidade de falar

com os colegas em pares ou em grupos também impede a interação entre os estudantes.

1.2.1.2. Observação das aulas de Espanhol

As aulas observadas nas quais recolhi os dados na turma de Espanhol foram lecionadas nos dias 29 de setembro, 11 de outubro, 3 e 9 de novembro de 2022. Nas primeiras três aulas utilizei a ficha de observação centrada na dinâmica da aula e na interação. Na última aula observada, utilizei a ficha de observação para analisar as tarefas de expressão oral.

Analisando os dados recolhidos na ficha de observação (anexo 5), na aula de 29 de setembro dominou o agrupamento em grande grupo, identificado na realização de três atividades. Houve também três atividades realizadas de forma individual e uma oportunidade para os alunos comunicarem entre si em pares.

Na aula de dia 11 de outubro (anexo 6), dominaram os agrupamentos individual e grande grupo, pois os estudantes realizaram as atividades de forma individual e, posteriormente, comprovaram as respostas sempre em grande grupo. Apenas nas atividades de revisão, os estudantes tiveram a oportunidade de comparar as respostas em pares antes. No entanto, não houve nenhuma atividade centrada na interação oral.

Na aula de dia 3 de novembro (anexo 7), os estudantes realizaram quatro atividades em grande grupo. Fizeram três atividades individualmente e comprovaram as respostas depois em grande grupo. Na quinta atividade, o professor nomeou estudantes específicos que ainda não tinham participado de forma voluntária. O padrão dominante nesta aula foi “grande grupo”, identificado sete vezes. Novamente, não houve nenhuma atividade centrada na interação oral.

Através da observação e da análise dos dados recolhidos nestas três aulas, constata-se que o trabalho em pequenos grupos não está presente. Também se percebe que o padrão de interação em grande grupo é constante, identificado dezasseis vezes.

A atividade observada na aula do dia 9 de novembro (anexo 8) foi a tarefa final da unidade 2 *¿Cómo somos?* do manual adotado, cujo objetivo era descrever física e psicologicamente. Ao longo da unidade, os estudantes trabalharam o aspeto físico, o carácter, os verbos para descrever fisicamente e os artigos definidos. A proposta do manual era criar uma personagem para uma série e descrevê-la. Para a realização da tarefa, o professor dividiu os alunos em grupos de três estudantes e um de quatro, reforçou as instruções e esclareceu dúvidas durante a realização da tarefa. Analisando os dados recolhidos no diário docente, a tarefa funcionou bem porque os estudantes colaboraram nos grupos e todos apresentaram a sua personagem. Pude observar também que, à semelhança da turma de Inglês, durante a realização da tarefa, os estudantes utilizaram a língua materna para comunicar entre eles e a língua estrangeira para descreverem a personagem, utilizando o vocabulário e as estruturas aprendidas em espanhol.

1.2.2. Aplicação de questionários

A partir dos dados recolhidos nas fichas de observação e no diário docente é possível concluir que os professores falam mais do que os estudantes durante as aulas, realizam-se poucas atividades de interação oral em grupos, os alunos utilizam muito a língua materna na realização das tarefas e que os padrões de interação “Professor(a)-alunos” e “Alunos-Professor(a)” são constantes. Através destas observações, foi possível identificar um problema comum em ambas as turmas, a sala de aula dominada pelo tempo de fala dos professores com poucas oportunidades para desenvolver a interação oral entre os estudantes em trabalhos de grupo.

Focando-me no problema detetado nas aulas observadas, decidi recolher dados através da aplicação de um questionário a ambas turmas (anexo 9), para conhecer a perspectiva dos estudantes relativamente ao tema deste estudo. Os principais objetivos deste questionário incluem verificar se há correspondência entre as observações realizadas e as respostas dos estudantes, perceber se os alunos gostam de realizar tarefas em grupo, saber se os alunos utilizam a língua estrangeira durante o trabalho de

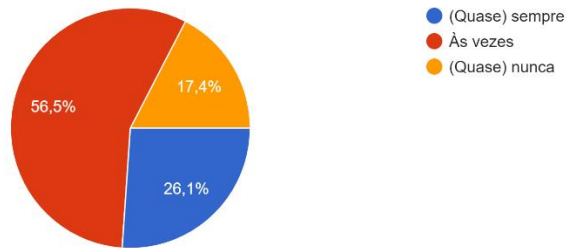
grupo e se estariam dispostos a utilizá-la durante as atividades, identificar os fatores que afetam o uso da língua estrangeira durante o trabalho de grupo e reconhecer as estratégias que os estudantes gostariam que a professora adotasse para promover o uso da língua estrangeira na interação oral. O questionário não foi realizado de forma anônima, porque interessava saber a opinião de todos os estudantes, mas também as perspectivas pessoais dos alunos que participavam raramente ou nunca nas aulas e que poderiam fazer parte da amostra que seria analisada.

O questionário que foi aplicado nas duas turmas foi lido e analisado pela minha orientadora e pelos meus orientadores de estágio, para garantir que se tratava de uma ferramenta de recolha de dados com perguntas formuladas de forma clara, utilizando linguagem precisa e acessível a todos os estudantes. O questionário é composto por oito perguntas. A primeira e a segunda tratam-se de perguntas de resposta fechada de escolha múltipla. A primeira inclui também um item de resposta fechada de justificação na qual os estudantes podem selecionar várias opções. Quanto à segunda, inclui um item de resposta aberta de justificação. A terceira, a quarta e a sétima são questões de resposta fechada de verdadeiro/falso, sendo que a terceira inclui também um item de resposta aberta de justificação. As perguntas cinco, seis e oito são de resposta fechada de escolha múltipla, sendo que na sexta e na oitava é possível assinalar mais do que uma opção, incluindo também uma denominada “outra”, para que se possam considerar outras ideias (Dörnyei, 2003).

Passando à apresentação dos resultados, ao analisar as vinte e três respostas da turma de Inglês é possível verificar que treze estudantes afirmaram participar oralmente nas atividades em grande grupo às vezes e quatro alunos admitiram participar (quase) nunca. Apenas 26,1% dos estudantes, o que corresponde a seis estudantes, admitiram participar (quase) sempre.

Gráfico 1: Respostas da turma de Inglês à pergunta 1

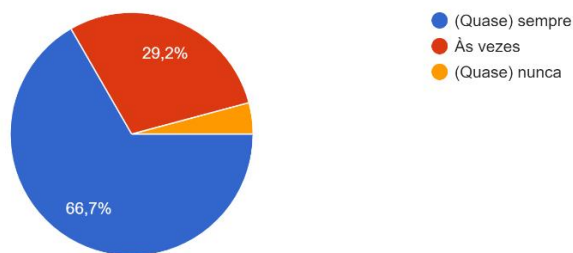
1. Participas oralmente nas atividades em grande grupo?
23 respostas



Relativamente às vinte e quatro respostas da turma de Espanhol, 66,7% dos estudantes afirmaram participar (quase) sempre oralmente nas atividades em grande grupo. Apenas um estudante admitiu participar (quase) nunca em grande grupo.

Gráfico 2: Respostas da turma de Espanhol à pergunta 1

1. Participas oralmente nas atividades em grande grupo?
24 respostas



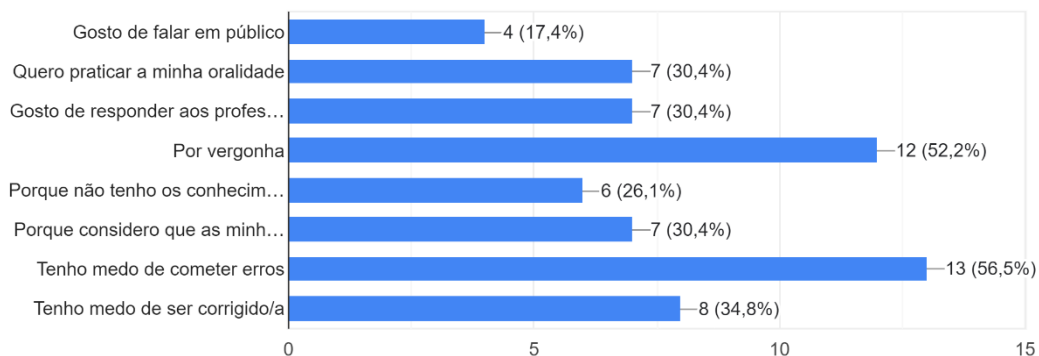
Esta pergunta incluía também um item de escolha múltipla para conhecer os motivos que levavam os estudantes a participar ou não em grande grupo. Na turma de Inglês, os motivos mais frequentes para participar em grande grupo identificados por 30,4% dos estudantes são querer praticar a oralidade e gostar de responder aos

professores. Em relação aos motivos para não participar destacam-se o medo de cometer erros (treze estudantes) e a vergonha (doze estudantes).

Gráfico 3: Motivos para participar ou não nas atividades em grande grupo na turma de Inglês

Justifica a tua resposta (Podes assinalar mais do que uma opção):

23 respostas

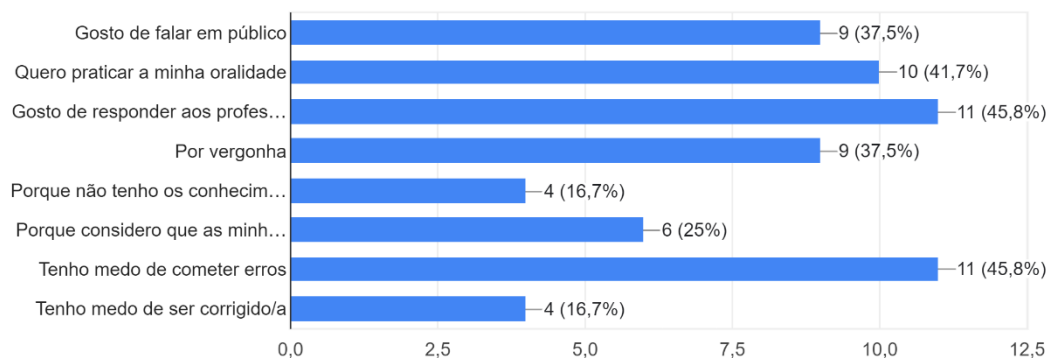


Na turma de Espanhol, os motivos mais frequentes são gostar de responder aos professores (onze alunos), querer praticar a oralidade (dez alunos) e gostar de falar em público (nove alunos). Os motivos mais frequentes para não participar em grande grupo coincidem com os mais identificados pela turma de Inglês, incluindo o medo de cometer erros (onze alunos) e a vergonha (nove alunos).

Gráfico 4: Motivos para participar ou não nas atividades em grande grupo na turma de Espanhol

Justifica a tua resposta (Podes assinalar mais do que uma opção):

24 respostas



A segunda questão pretendia saber se os alunos gostam de realizar atividades em grupo nas aulas de língua estrangeira. Ao observar as respostas da turma de Inglês, podemos verificar que a maioria gosta de trabalhar em grupo, sendo que 39,1% afirma gostar de trabalhar em grupo sempre, 30,4% afirma gostar muitas vezes e 26,1% às vezes. Apenas um estudante reconheceu gostar de trabalhar em grupo raramente.

Neste item, os estudantes justificaram as suas respostas. Analisando todas as respostas, as mais repetidas permitem concluir que os estudantes que gostam de trabalhar em grupo referem que as tarefas são mais divertidas, interessantes e interativas, sentindo-se mais motivados para participar. Além disso, mencionam que trabalhar em grupo os faz sentir mais empenhados por terem os colegas, o que lhes permite praticar mais e beneficiar da ajuda mútua. Os alunos que não gostam de trabalhar em grupos afirmam preferir trabalhar sozinhos, por vergonha ou por sentirem muitas dificuldades.

Na turma de Espanhol, é possível verificar que a maioria gosta de trabalhar em grupos, sendo que 45,8% afirma gostar sempre de realizar atividades em grupo, 29,2% afirma gostar muitas vezes e 20,8% às vezes. À semelhança da turma de Inglês, apenas um estudante reconhece gostar de trabalhar em grupos raramente.

Os estudantes da turma de Espanhol também justificaram as suas respostas. Analisando o conteúdo de todas, a maioria dos alunos gosta de realizar atividades de grupo porque dão a possibilidade de estar com os colegas e estabelecer relações, o que faz com que se sintam mais confortáveis. Além disso, a maioria diz que as atividades de grupo tornam as aulas mais dinâmicas e divertidas.

A terceira questão pretendia perceber se os estudantes consideram que trabalhar em grupos lhes proporciona mais oportunidades para participar. Nesta questão, os alunos da turma de Inglês mostram-se divididos, sendo que doze estudantes acreditam que não e onze estudantes acreditam que sim.

Perante os resultados desta questão, é relevante analisar a justificação dos estudantes. No caso dos alunos que pensam participar mais nos grupos, a maioria refere que gosta de trabalhar com os colegas, que tem mais oportunidades para participar e que se sente mais confiante para falar. Quanto aos alunos que não sentem que participam mais nos grupos, a maioria afirma que participa o mesmo, mas de forma diferente. É relevante destacar que alguns dos alunos que referem não participar mais nos grupos são estudantes que participam regularmente nas aulas em grande grupo.

Na turma de Espanhol, catorze estudantes acreditam participar mais em atividades de grupo e dez alunos acreditam que não participam mais em grupo. Analisando a justificação dos estudantes, a maioria destaca que o trabalho de grupo é divertido. Os alunos afirmam sentir mais necessidade de falar, maior motivação e menos vergonha, o que permite que participem mais. Os alunos que acreditam não participar mais durante os trabalhos de grupo são estudantes que preferem trabalhar sozinhos ou que participam regularmente nas aulas em grande grupo.

Na quarta pergunta, podemos verificar que a maioria dos estudantes se mostra disposta a realizar mais atividades em grupo nas aulas de língua estrangeira. Na turma de Inglês, vinte alunos afirmaram que sim e somente três alunos admitiram que não.

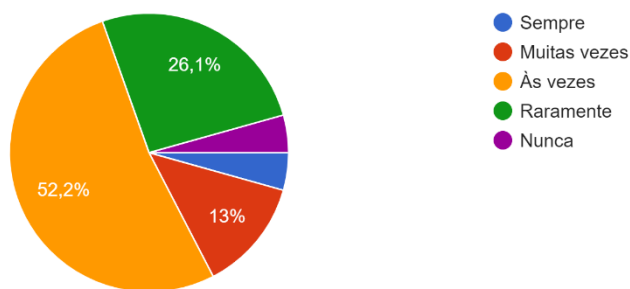
Na turma de Espanhol, vinte e um alunos mostraram-se favoráveis à realização de mais atividades em grupo, sendo que, à semelhança da turma de Inglês, apenas três estudantes afirmam não querer realizar mais atividades em grupo nas aulas.

Nas respostas recolhidas à quinta pergunta, doze estudantes da turma de Inglês indicam que usam a língua estrangeira nas atividades de grupo às vezes. Três estudantes afirmam usar a língua estrangeira muitas vezes, seis alunos admitem usá-la raramente e um estudante reconhece nunca usar a língua estrangeira nos trabalhos de grupo. Apenas um estudante afirma usar sempre a língua estrangeira nos trabalhos de grupo.

Gráfico 5: Respostas da turma de Inglês à pergunta 5

5. Quando trabalhas em grupo nas aulas de língua estrangeira, usas a língua estrangeira para falar com os teus colegas?

23 respostas

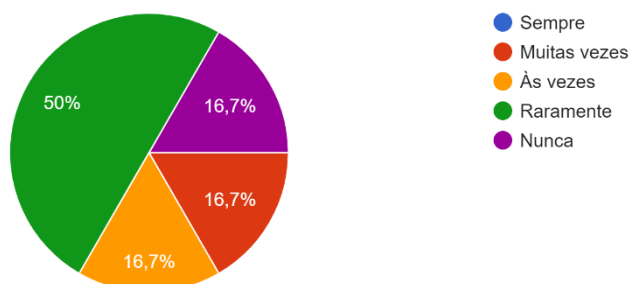


Na turma de Espanhol, doze estudantes reconhecem usar a língua estrangeira raramente e quatro estudantes reconhecem nunca a usar nas tarefas de grupo. Apenas quatro alunos comunicam utilizando a língua estrangeira muitas vezes e quatro alunos utilizam-na às vezes. Nesta turma, não há registo de estudantes que utilizem sempre a língua estrangeira. Podemos verificar, pelas respostas a esta pergunta, que a língua estrangeira não é muito utilizada pelos estudantes durante a realização de atividades de grupo.

Gráfico 6: Respostas da turma de Espanhol à pergunta 5

5. Quando trabalhas em grupo nas aulas de língua estrangeira, usas a língua estrangeira para falar com os teus colegas?

24 respostas

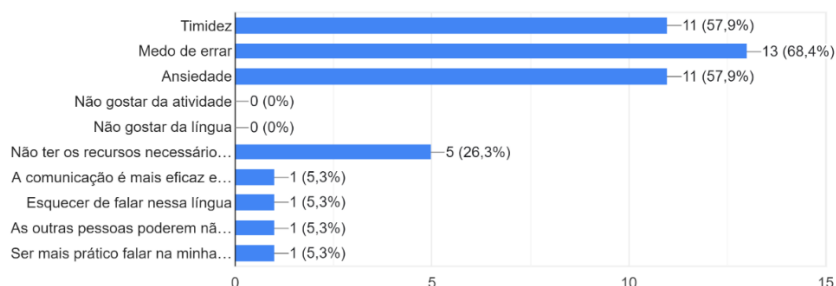


A pergunta seis tinha como principal propósito identificar os fatores que não permitem que os alunos comuniquem na língua estrangeira durante o trabalho de grupo. Analisando os dados recolhidos na turma de Inglês, destacam-se o medo de errar (treze estudantes), a timidez (onze estudantes) e a ansiedade (onze estudantes). Esta pergunta incluía também a opção “outra” sendo que um estudante destaca o facto de se esquecer de falar na língua em aprendizagem, um estudante refere o facto de as outras pessoas poderem não o compreender, um estudante afirma que é mais prático falar na sua língua materna, sendo mais rapidamente compreendido pelos colegas e um estudante indica que a comunicação é mais eficaz em português.

Gráfico 7: Respostas da turma de Inglês à pergunta 6

6. Que fatores não te permitem comunicar na língua estrangeira durante o trabalho em grupo? Podes assinalar mais do que uma opção.

19 respostas

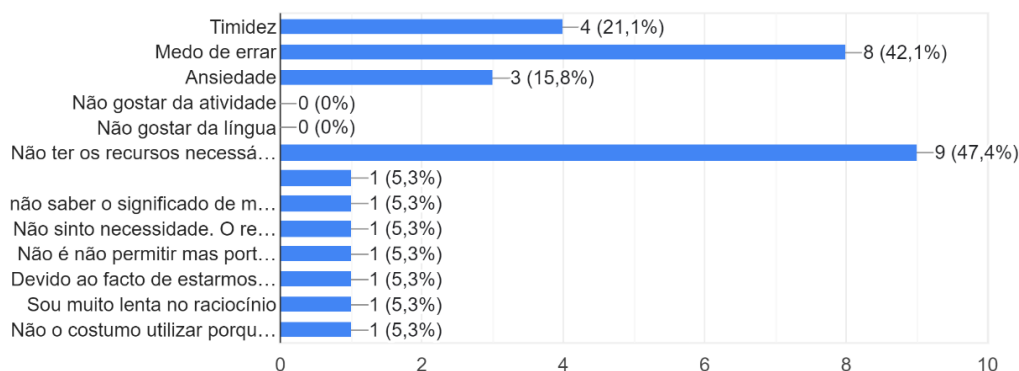


Na turma de Espanhol, destacam-se a falta de recursos (nove estudantes), o medo de errar (oito estudantes) e a timidez (quatro estudantes). Quanto à opção “outra”, os alunos indicam não saber o significado de muitas palavras na língua em aprendizagem, não sentir necessidade de falar em língua estrangeira porque estão habituados a trabalhar em português e estar num ambiente informal, o que dá margem ao uso da língua materna.

Gráfico 8: Respostas da turma de Espanhol à pergunta 6

6. Que fatores não te permitem comunicar na língua estrangeira durante o trabalho em grupo? Podes assinalar mais do que uma opção.

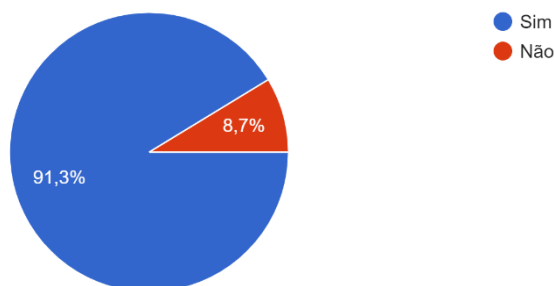
19 respostas



As respostas à sétima questão comprovam que a maior parte dos estudantes da turma de Inglês está disposta a comunicar com mais frequência utilizando a língua estrangeira, uma vez que vinte e um estudantes responderam “sim” e apenas dois estudantes responderam “não”.

Gráfico 9: Respostas da turma de Inglês à pergunta 7

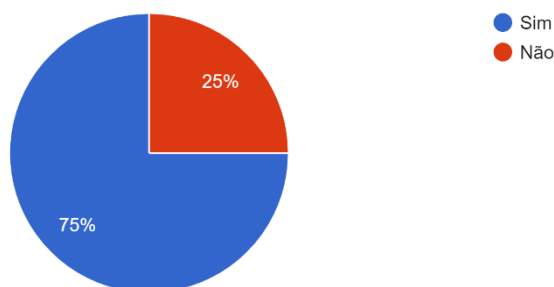
7. Gostarias de falar mais na língua estrangeira que estás a aprender nas atividades de grupo?
23 respostas



Na turma de Espanhol, a maior parte dos alunos também se mostra disponível para falar mais na língua estrangeira nas atividades de grupo. Dezoito alunos afirmaram que sim e seis estudantes disseram que não.

Gráfico 10: Respostas da turma de Espanhol à pergunta 7

7. Gostarias de falar mais na língua estrangeira que estás a aprender nas atividades de grupo?
24 respostas



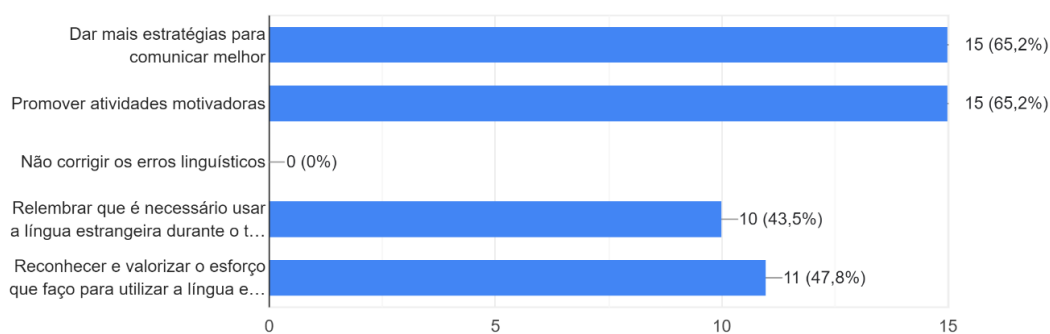
Em relação à oitava pergunta, foram identificadas as estratégias que podem ser adotadas pela professora para ajudar os estudantes a comunicar na língua estrangeira mais frequentemente. As mais identificadas pela turma de Inglês são: dar mais estratégias para comunicar melhor (quinze estudantes), promover atividades motivadoras (quinze estudantes) e reconhecer e valorizar o esforço para utilizar a língua

estrangeira durante o trabalho de grupo (onze estudantes). Outra estratégia identificada por dez estudantes é relembrar que é necessário usar a língua estrangeira durante o trabalho de grupo.

Gráfico 11: Respostas da turma de Inglês à pergunta 8

8. O que achas que é necessário que a professora faça para que comunique na língua estrangeira mais frequentemente durante as atividades de grupo? Podes assinalar mais do que uma opção.

23 respostas

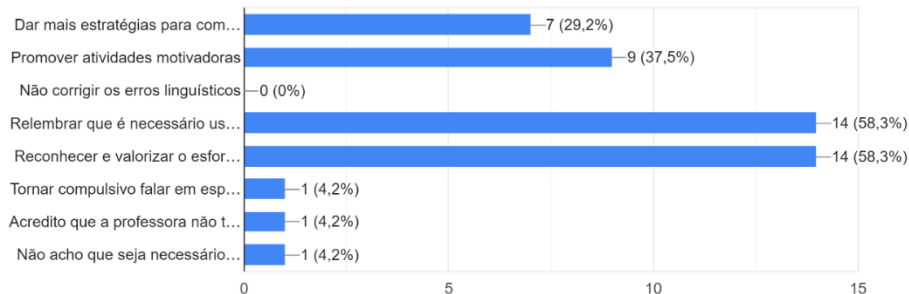


Na turma de Espanhol, as estratégias mais votadas são: relembrar que é necessário usar a língua estrangeira durante o trabalho de grupo (catorze estudantes) e reconhecer e valorizar o esforço para utilizar a língua estrangeira durante o trabalho de grupo (catorze estudantes).

Gráfico 12: Respostas da turma de Espanhol à pergunta 8

8. O que achas que é necessário que a professora faça para que comunique na língua estrangeira mais frequentemente durante as atividades de grupo? Podes assinalar mais do que uma opção.

24 respostas



1.2.3. Pergunta de investigação e objetivos do estudo

Para fomentar a interação oral entre os estudantes, pretende-se planificar atividades de grupo em ambas as turmas, criando um ambiente harmonioso em sala de aula, onde os alunos se sintam progressivamente mais confiantes e confortáveis para contribuir nas tarefas. Para tentar resolver algumas das dificuldades mencionadas pelos estudantes, antes de realizarem as atividades, a professora tratará de fornecer aos alunos os conteúdos necessários para a sua realização. Além disso, considerando as estratégias sugeridas pelos estudantes, tentará também promover tarefas motivadoras, relembrar o uso da língua estrangeira durante as atividades e valorizar o esforço dos estudantes que utilizem a língua estrangeira. Assim, depois de reunir e analisar todos os dados obtidos durante o processo de observação e os resultados dos questionários foi formulada a seguinte pergunta de investigação: A realização de tarefas em pequenos grupos promove o desenvolvimento da interação oral dos alunos em língua estrangeira?

Para responder a esta pergunta foram formulados os seguintes objetivos, em forma de perguntas concretas, que me permitissem obter os dados necessários para dar resposta à pergunta de investigação:

1. Os alunos que não costumam participar nas aulas em grande grupo participam mais trabalhando em pequenos grupos?
2. Na realização das tarefas em grupo os alunos recorrem habitualmente à língua materna?

3. Que tipos de interação produzem os alunos na realização de tarefas em pequenos grupos?
4. Os alunos participam mais em pequenos grupos quando realizam uma tarefa final ou outro tipo de tarefa que não requer a elaboração de um produto final?

Capítulo 2: Fundamentação teórica

Este capítulo pretende apresentar o enquadramento teórico relacionado com este estudo. Sendo a interação oral e o trabalho de grupo os dois conceitos-chave deste relatório, as ideias de investigadores sobre estas noções serão apresentadas e discutidas. Ademais, o papel dos professores durante as tarefas de grupo também será abordado e os fatores que interferem na interação oral serão referidos.

2.1. Interação oral

A interação oral trata-se de um intercâmbio entre pelo menos dois indivíduos que participam de forma alternada, assumindo os papéis de emissor e de recetor, e constroem juntos um discurso conversacional. Trata-se de uma atividade comunicativa em que “el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (Consejo de Europa, 2020, p. 74). Na interação oral, as pessoas falam, ouvem e respeitam as intervenções dos outros, analisam e compreendem a mensagem produzida por outros falantes e pensam na resposta simultaneamente. Também na interação oral é possível que se tenham de resolver problemas de comunicação causados pela velocidade da fala, por um mal entendido provocado pela má utilização de alguns termos ou pelo desequilíbrio entre os conhecimentos prévios do emissor e do recetor (Escobar, 2002). Por isso, interagir oralmente envolve mais do que apenas ouvir e falar (compreensão auditiva e expressão oral).

Para garantir o sucesso da interação oral, é necessário também ter conhecimentos sobre o tema que está a ser falado e conhecimentos sobre comunicação, não sendo suficiente ter conhecimentos linguísticos. Importa considerar que, além da formulação e compreensão dos enunciados, é fundamental que haja vontade de comunicar, motivação, cooperação e empatia, capacidades que vão além do plano linguístico (Willis, 2005). Contrariamente à expressão oral, na qual o estudante pode preparar o seu discurso com antecedência, numa atividade de interação oral o aprendiz não tem

muito tempo para pensar e elaborar uma resposta, pois a espontaneidade e a imprevisibilidade estão presentes. Existem estudantes que conhecem muito sobre uma língua, mas não conseguem interagir utilizando-a por não terem a competência comunicativa desenvolvida.

O *Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2020) mostra como a interação oral é uma das atividades comunicativas da língua que mais se desenvolveu nas últimas décadas. Este documento dá orientações adicionais e apresenta vários exemplos de interação oral em diversos contextos e situações que contribuem para o desenvolvimento e melhoria das capacidades de comunicação oral dos alunos para interagirem oralmente na língua em aprendizagem.

A competência comunicativa “se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real” (Canale, 2000, p. 66). O conhecimento refere-se ao que se sabe sobre a língua e a habilidade à forma como se usa o conhecimento para comunicar. A competência comunicativa engloba as competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica (Canale, 2000). A primeira relaciona-se com o conhecimento da pronúncia, da ortografia, das palavras, das frases e da semântica, a segunda refere-se às regras socioculturais que regem o discurso tendo em conta a situação, os objetivos da comunicação e os participantes envolvidos. A terceira relaciona-se com a coesão e a coerência com que se combinam as formas gramaticais. A última refere-se às estratégias de comunicação utilizadas para tornar a comunicação mais eficaz ou para compensar as falhas que possam surgir. É necessário que os estudantes desenvolvam os quatro componentes da competência comunicativa para garantir que são capazes de comunicar eficazmente, pois

para poder comunicarse en una lengua extranjera es necesario tener conocimientos del vocabulario, la gramática y la pronunciación de dicha lengua. Sin embargo, estos conocimientos no garantizan que una persona pueda comunicarse de forma eficaz, necesita haber adquirido también destrezas para usar estos conocimientos de la manera adecuada y en el momento adecuado (Caballero de Rodas, 2001, p. 265).

Os seguintes subcapítulos serão centrados na forma como os documentos das *Aprendizagens Essenciais* e do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* abordam a interação oral e o seu papel em sala de aula.

2.1.1. A interação oral nos documentos

O documento das *Aprendizagens Essenciais* de Espanhol (nível de iniciação) indica que “a finalidade principal da disciplina de Espanhol é o uso da língua espanhola como instrumento de comunicação, com diferentes intenções e finalidades e nos mais variados contextos” (Direção Geral da Educação, 2018a, p. 2). Quanto à interação oral, o documento indica que o nível previsto é A2.1., sendo que os alunos devem ser capazes de interagir em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas a situações familiares, nas quais pedem e dão informações sobre situações do quotidiano e experiências pessoais e apresentam gostos, preferências e opiniões. Refere ainda algumas ações estratégicas relevantes na interação oral que incluem chamar a atenção para conseguir a vez para falar e preparar frases para iniciar, interromper e finalizar as intervenções. O documento menciona também que o estudante deve ser capaz de “valorizar o uso do espanhol como instrumento de comunicação dentro da aula, nomeadamente para solicitar esclarecimentos e ajuda e colaborar com os colegas na realização de tarefas e na resolução de problemas” (p. 11).

No documento das *Aprendizagens Essenciais* de Inglês (nível de continuação), no que diz respeito à interação oral, o nível previsto é B1.1.. O documento refere que os estudantes devem ser capazes de interagir, pedindo clarificação ou repetição, e reformular o enunciado para torná-lo mais compreensível. Além disso, refere que os alunos devem interagir com eficácia progressiva, através da participação em discussões, no âmbito das várias áreas temáticas. Em relação à competência estratégica, é mencionado que os estudantes devem ser capazes de adaptar o discurso ao registo do interlocutor, utilizando vocabulário corrente e estruturas frásicas diversas. Por último, indica que os alunos devem ser capazes de colaborar em pares e em grupos, “revelando inteligência emocional em situações conhecidas; interagir com o outro, pedindo

clarificação e/ ou repetição, aceitando *feedback* construtivo para atingir o objetivo proposto.” (Direção Geral da Educação, 2018b, p. 8).

No *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as competências na área do relacionamento interpessoal “dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais” (Martins, et al, 2017, p. 25). Espera-se que os alunos adequem os seus comportamentos em contextos de cooperação, trabalhem em equipa, usem diferentes meios para comunicar presencialmente e sejam capazes de interagir com tolerância, empatia e responsabilidade, argumentando, negociando e aceitando diferentes pontos de vista.

Pode-se comprovar que os documentos abordam e consideram a importância de preparar os estudantes para situações comunicativas em vários domínios de atuação e reforçam a importância de saber trabalhar em grupo. Se a finalidade principal da aprendizagem de uma língua estrangeira é a comunicação oral e escrita, os professores devem promovê-la em língua estrangeira ao realizar tarefas que possibilitem a criação de situações nas quais os alunos comunicam entre si.

2.1.2. A interação oral nas aulas de língua estrangeira

Se aprende a hablar hablando, de la misma manera que se aprende a leer leyendo, a nadar nadando o a conducir conduciendo. No existe otro secreto. Por lo tanto, si se quiere que los alumnos aprendan a hablar en una LE se les tendrá que ofrecer el máximo de oportunidades y que éstas sean lo más idóneas posibles, para que puedan hablar en el aula (Caballero de Rodas, 2001, p. 288).

Para muitos estudantes, a sala de aula constitui o único contexto em que contactam com a língua estrangeira em aprendizagem, por isso, é necessário garantir que se trabalham todas as atividades comunicativas da língua, principalmente a interação oral, uma vez que, como comenta García (2007):

si los idiomas se aprenden para usarlos, y el principal uso que hacemos de un idioma es escucharlo y hablarlo (más que leerlo o escribirlo), pocos profesores y alumnos discutirían la importancia y la necesidad de realizar actividades que ejerciten las destrezas orales” (p. 555).

Nas aulas de língua estrangeira é frequente a interação oral entre professores e estudantes. No entanto, “la interacción entre profesora-alumno no es suficiente para que se produzca aprendizaje porque en este tipo de interacción es la profesora quien planifica la conversación” (Escobar, 2002, p. 26). É comum que o tipo de interação oral que domine as aulas seja o que acontece quando os professores iniciam o discurso (normalmente com perguntas), os estudantes respondem e, seguidamente, os docentes comentam as respostas dadas, para dar *feedback* ao que foi dito pelos alunos ou para tentar que desenvolvam mais as suas respostas. Este tipo de interação é importante para promover a participação, mas limitado, por isso não pode ser o único em sala de aula. Na interação entre professores e estudantes, são os docentes que formulam uma pergunta ou incitam a participação, sendo muitas vezes também as pessoas que selecionam quem participa, que gerem a interação e que a finalizam. Além disso, os momentos de interação oral em grande grupo são muito curtos, o que faz com que as intervenções dos estudantes sejam também limitadas, comprometendo a quantidade e a qualidade das mesmas.

2.2. Trabalho de grupo

O trabalho de grupo é um agrupamento que permite romper o padrão de interação entre professores e alunos, ao dar oportunidades aos estudantes para falarem durante um maior período de tempo e de forma mais natural, uma vez que, como refere Escobar (2002):

acarrea un considerable aumento en la cantidad de lengua que cada alumno tiene oportunidad de producir y escuchar de forma personalizada, si la comparamos con la cantidad de lengua que produciría

en una clase tradicional en la que los alumnos interaccionan uno a uno con el profesor (p. 27).

Além de envolver um número mais elevado de oportunidades para falar, Harmer (2015) refere outras vantagens. Começando pelo ambiente nos grupos de trabalho, “personal relationships are usually less problematic” (p. 182) pois há mais do que duas pessoas envolvidas nas tarefas, o que também permite a discussão de várias opiniões. Além disso, possibilita o desenvolvimento da cooperação e da negociação e promove “learner autonomy by allowing the students to make their own decisions in the group” (p. 182).

Importa também lembrar que os documentos mencionados no subcapítulo anterior referem o trabalho de grupo como um agrupamento que deve ser promovido em sala de aula, pois permite que os alunos desenvolvam não só as suas capacidades linguísticas, mas também as suas competências sociais, ao terem que respeitar as opiniões dos colegas, resolver conflitos e cooperar.

Apesar das inúmeras vantagens do trabalho de grupo, este tipo de agrupamento também tem algumas desvantagens. Envolve bastante ruído, o que faz com que os professores sintam que perdem o controlo. Além disso, nem todos os estudantes gostam de trabalhar em grupo “since they would prefer to be the focus of the teacher’s attention” (p. 182). Nos grupos de trabalho, “individuals may fall into group roles that become fossilized” (p. 182), sendo que alguns alunos dominam e outros adotam uma postura passiva.

Depois de decidir que uma atividade será realizada em grupos, é preciso considerar como se vão organizar os estudantes. Uma forma de agrupar os alunos é através das capacidades. Os professores podem decidir agrupar os alunos com o mesmo nível de capacidades ou juntar alunos com distintos níveis de capacidades. No segundo agrupamento proposto, “the more able students can help their less fluent and knowledgeable colleagues” (p. 185), mas também pode ocorrer que os estudantes com mais dificuldades se sintam desmotivados por não conseguirem acompanhar os restantes colegas. Existe também a alternativa de juntar os alunos de forma aleatória,

por exemplo, agrupando os que estão sentados próximos uns dos outros ou organizar os grupos usando letras e números. Outra possibilidade é agrupar os alunos em diferentes grupos ao longo da mesma atividade, dividindo-a em fases.

2.2.1. Interação oral e trabalho de grupo

Nos trabalhos de grupo, os alunos contribuem, cooperam, aprendem uns com os outros e ajudam-se uns aos outros, por isso, “closely related to the sheer quantity of output made possible through group work is the variety and quality of interactive language” (Brown & Lee, 2015, p. 273).

Segundo o tipo de tarefa proposto, relativamente às intervenções produzidas pelos aprendentes nas atividades de interação oral, é esperado encontrar registos de intervenções relacionados com a atividade, nomeadamente a leitura das instruções ou a distribuição de tarefas, mas também momentos de interação além da tarefa. Nas atividades que fazem parte deste projeto, antes de iniciar cada uma delas, a professora estagiária relembrará os estudantes de que devem utilizar a língua estrangeira durante a comunicação, porque “está comprobado que los alumnos que han tenido instrucciones para usar exclusivamente la LO, la usan de una manera impresionante. Por otra parte, las lenguas usuales se usan para fines precisos tales como compensar un fallo léxico en la LO” (p. 151). No entanto, é expectável que os estudantes recorram à sua língua materna em alguns momentos durante a comunicação.

É também importante que as atividades de interação oral em grupo promovam o desenvolvimento de estratégias de comunicação. De acordo com Bygate (1987) existem dois aspetos cruciais para alcançar uma comunicação eficaz: a organização da interação (saber quando e como tomar a palavra, como incentivar outra pessoa a falar, como fazer a conversa fluir e quando e como finalizar a interação) e a negociação de significado (assegurar que haja um entendimento entre as pessoas que participam na interação sobre o tema que está a ser falado). Durante a interação oral, várias estratégias de comunicação são utilizadas, destacando-se o uso de termos aproximados,

o uso de palavras com um significado abrangente, a criação de palavras inexistentes, o recurso a mecanismos não linguísticos, entre outras.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* refere que, durante uma atividade de interação, os estudantes ativam esquemas ou um modo de execução das trocas possíveis e prováveis na atividade seguinte (enquadramento) e consideram a distância comunicativa de outros interlocutores para escolher e preparar as mudanças nas trocas orais (Conselho de Europa, 2001, p. 125). Relativamente às estratégias de comunicação para superar as dificuldades, os alunos tomam a palavra para consolidarem a colaboração nas tarefas e manterem a discussão (cooperação interpessoal), facilitarem a compreensão mútua e pedirem ajuda na formulação de alguns enunciados. Em suma, no planeamento da tarefa referem-se as seguintes estratégias comunicativas: enquadrar (selecionar o modo de execução), identificar lacunas de informação/opinião (condições de adequação), avaliar aquilo que pode ser um pressuposto e planear as “jogadas” (trocas verbais). Em relação à execução são identificadas as seguintes estratégias: tomar a palavra, cooperar (interpessoal), cooperar (ao nível das ideias), lidar com o inesperado e pedir ajuda. Relativamente à avaliação menciona-se controlar o modo de execução e o resultado. No que toca à remediação são identificadas as estratégias tomar a palavra, cooperar e pedir esclarecimentos (p. 126).

Em relação às estratégias de interação, são apresentadas três escalas de descritores no *Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia: “tomar la palabra”, “cooperar” e “pedir aclaraciones”* (pp. 101-102). Tal como se menciona no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, na realização de tarefas comunicativas, os utilizadores precisam de construir estratégias de comunicação que dizem respeito à gestão da cooperação e da interação. No que diz respeito à primeira, relaciona-se com a capacidade de tomar iniciativa na discussão. A segunda refere-se aos momentos do discurso colaborativo que têm o objetivo de ajudar a manter e a desenvolver a discussão. A última relaciona-se com as intervenções para indicar que se está a seguir a discussão ou fazer perguntas para confirmar a compreensão.

O trabalho de grupo é uma forma de comunicação que tem características semelhantes às da comunicação real pois cria situações que obrigam os estudantes “a negociar el significado mediante demandas de clarificación, confirmación y repetición” (Escobar, 2002, p. 24), características que se assemelham às que ocorrem num ambiente real. A principal diferença é que nas conversas desenvolvidas em sala de aula os alunos conversam com um objetivo definido pelos professores. No entanto, é uma situação diferente da interação gerida pelo docente em grande grupo porque implica que o estudante se tenha de organizar de forma autónoma, podendo ocorrer “la posibilidad de realizar otras actividades como por ejemplo hablar de temas sin ninguna relación con la tarea” (Kellal, 2009, p. 147). O facto de o professor estar ausente permite que os estudantes decidam sobre o que falar e escolham falar ou não falar.

Também é relevante mencionar que o agrupamento em pequenos grupos pode ser muito útil para os estudantes que não se sentem confortáveis a interagir oralmente com os professores, principalmente em situações de participação em grande grupo, podendo sentir-se mais confortáveis trabalhando com os colegas e beneficiando da sua ajuda. Além disso, o trabalho de grupo ajuda a promover a colaboração, o respeito e a entreaajuda e a desenvolver a confiança e a autonomia.

2.2.2. O papel dos professores nas tarefas de interação oral

A realização de atividades de interação oral entre estudantes é uma estratégia que se deve considerar para promover mais oportunidades de interação oral. No entanto, alguns professores questionam as vantagens das atividades de interação oral em grupos. “O dicho de otro modo: ¿las actividades de conversación en parejas sirven realmente para algo o son una pérdida de tiempo?” (Escobar, 2002, p. 24). Neste artigo, a autora refere-se ao trabalho de pares, mas as considerações são também pertinentes para os trabalhos de grupo, pois é possível que os estudantes utilizem o tempo de realização da tarefa para falar sobre outros temas em língua materna, que realizem toda a tarefa utilizando a língua materna e que sejam menos exigentes com a sua produção tendo em conta que os professores não estão a ouvir. Outro problema mencionado é o facto de

os estudantes não terem *feedback* imediato dos professores. Também Plasencia (2020) menciona alguns dos aspetos negativos do trabalho de grupo, nomeadamente a dificuldade dos aprendentes para estabelecerem uma conversa coerente e fluída, as limitações dos estudantes (a nível de léxico e de gramática) e a questão emocional (insegurança, vergonha, ansiedade).

Apesar destes possíveis problemas, acredita-se que as vantagens do trabalho de grupo justificam a sua implementação em sala de aula, por isso, neste projeto de investigação pretende-se comprovar a eficácia do trabalho de grupo para promover a interação oral em língua estrangeira, que pode contribuir não só para o desenvolvimento linguístico dos alunos, mas também para o seu desenvolvimento pessoal e social. Além disso, as conclusões de Escobar (2002) mostram que é possível que os estudantes se concentrem nas tarefas que estão a realizar e enumera alguns dos fatores positivos. Em primeiro lugar, os estudantes sentem mais necessidade de falar e esforçam-se para encontrar formas de dizer o que pretendem, o que lhes permite experimentar mais usando a língua estrangeira. Em segundo lugar, na interação entre estudantes há mais tempo para pensar sem sentir a pressão de interagir diretamente com os docentes. Em terceiro lugar, cometer erros entre colegas é menos intimidante do que cometê-los à frente do docente em grande grupo, o que faz com que os estudantes arrisquem mais. Por último, a interação oral entre alunos possibilita, tal como referido anteriormente, o uso e o desenvolvimento de inúmeras estratégias comunicativas que os estudantes vão experimentando para evitar ou solucionar problemas.

Para prevenir os problemas associados ao trabalho de grupo, os professores têm de garantir um ambiente harmonioso sem pressão nem críticas e reforçar a importância de praticar o uso da língua estrangeira. Além disso, é necessário considerar o nível dos estudantes e os seus interesses:

If students feel that the task is too hard (or too easy), or that the directions are not clear, or that the task is not interesting, or that they are not sure of the purpose of the task, then you may be inviting students to make shortcuts via their own language (Brown & Lee, 2015, p. 270).

Uma atividade de interação oral bem sucedida é aquela em que a participação dos estudantes é equilibrada, a motivação é elevada e a língua é usada de forma aceitável (Ur, 2002). No entanto, não é fácil garantir o cumprimento destes fatores pois a interação oral requer bastante exposição, por isso os estudantes estão “worried about making mistakes, fearful of criticism or losing face, or simply shy of the attention that their speech attracts” (p. 121). Os professores precisam de garantir que a língua que os alunos necessitam para realizar a tarefa é adequada ao seu nível e que possuem os elementos linguísticos e gramaticais necessários, sendo que “it is a good idea to teach or review essential vocabulary before the activity starts” (p. 122). Também é possível que o trabalho de grupo não funcione em alguns casos porque os alunos não sabem como se organizar nesta dinâmica de trabalho, por isso, pode ser útil dar instruções e conselhos sobre como atuar nos trabalhos de grupo, explicando aos estudantes que devem assegurar que todos os colegas participam ou pedir que dividam tarefas de forma equitativa.

“One of the most common reasons for the breakdown of group work is an inadequate introduction and lead-in to the task itself” (Brown & Lee, 2015, p. 282). É importante assegurar que se cumprem os passos necessários para que as tarefas sejam bem sucedidas (p. 282). Em primeiro lugar, a introdução deve ser breve e deixar claro qual é o objetivo da tarefa. Em segundo lugar, o trabalho de grupo deve ser justificado lembrando que é uma oportunidade para praticarem só com os colegas. Em terceiro lugar, deve-se exemplificar o que se pretende com a tarefa. Em quarto lugar, depois de conhecerem o objetivo da atividade, é fundamental dar instruções detalhadas. Em quinto lugar, é preciso dividir os alunos em grupos e organizar a sala de aula. Em último lugar, antes de os alunos se juntarem nos grupos, é importante confirmar se as instruções foram percebidas. Estes passos serão considerados na implementação das tarefas em sala de aula.

Plasencia (2020) refere a importância de planificar e executar tarefas que sejam interessantes para os estudantes, pois “mantener conversaciones cuyo eje temático sea ajeno a la realidad o al interés del alumnado tendrá más posibilidad de obstaculizar y estancar la conversación” (p. 21).

Existem várias tipologias de atividades de interação oral, por exemplo, as transações, as conversas informais, as discussões informais e formais, os debates, as entrevistas, as negociações e os planeamentos conjuntos (Conselho de Europa, 2001, p. 112). Neste projeto de investigação não são propostas atividades nas quais os alunos têm de seguir indicações específicas para manter uma conversa, uma vez que podem influenciar a espontaneidade dos estudantes. No momento de selecionar, adaptar ou planificar as atividades, é essencial considerar os conteúdos e o nível dos estudantes.

Ao planificar e executar tarefas de interação oral em pequenos grupos é necessário tomar várias decisões nomeadamente os objetivos, a tipologia da atividade, o tema, o número de elementos por grupo, a divisão das tarefas, entre outros. Os objetivos devem ser claros e os passos devem ser descritos de forma esclarecedora nas instruções. Durante o desenvolvimento da atividade, os professores devem garantir um ambiente harmonioso, verificar se todos os membros do grupo participam e assegurar que todos os estudantes desempenham um papel ativo nas tarefas. Se os professores verificarem que há um estudante que não está a participar, podem pedir-lhe que atue como moderador ou atribuir outras tarefas específicas, isto porque “los interactuantes no tienen todos el mismo papel en la interacción: unos dirigen la interacción, definen y redefinen la tarea, inician y cierran sus secuencias para llegar a un consenso y otros participantes tienen un papel complementario” (Kellal, 2009, p. 148).

Quanto à escolha do número de elementos por grupo “desde la óptica de las formas de interacción, el número de participantes determina de una manera fundamental la presencia o no de conversaciones fuera del tema en el interior del grupo” (p. 148). Considerando esta informação, decidiu-se manter o mesmo número de elementos por grupos para evitar que os resultados sofressem alterações. No que toca à formação dos grupos, a professora estagiária distribuiu os alunos tendo em conta critérios específicos, uma vez que “una de las condiciones del grado de éxito de la tarea es, pues, el ambiente a veces tenso y otras ameno y lúdico” (p. 150). Garantir um ambiente de igualdade, partilha e respeito é fundamental para se conseguir realizar um trabalho eficaz.

A interação oral entre os estudantes faz com que o professor deixe de assumir a posição de controlo, passando esse papel aos alunos, responsáveis por iniciar, gerir e finalizar uma conversa. Tal como referido anteriormente, é possível que os estudantes se comprometam na realização das tarefas e cooperem para alcançar objetivos. Quando se decide preparar uma tarefa de interação oral em grupos, os professores são conscientes de que não vai ser possível acompanhar o trabalho de cada estudante. “The effective teacher will circulate among the groups, listen to students, and offer suggestions and criticisms” (p. 271).

O professor passa a ser um facilitador que observa, relembra o uso da língua estrangeira, tenta assegurar o cumprimento das tarefas, esclarece dúvidas, motiva os alunos e faz com que se sintam confiantes e confortáveis, sem medo de cometer erros e de expor dúvidas.

2.3. Os fatores que interferem na interação oral

A questão afetiva pode interferir bastante na aprendizagem de línguas estrangeiras, fazendo com que o processo de aprendizagem seja um trabalho árduo e frustrante em alguns momentos, afetado pela ansiedade, pela inibição, pela autoestima e pela motivação (Arnold, 2009).

É fundamental que os professores motivem os estudantes com dificuldades, mas também os alunos com muitas capacidades para aproveitarem as oportunidades para comunicarem, porque “muchos estudiantes, aunque son competentes en la LE pueden evitar la comunicación en la lengua meta y en este caso pierden la oportunidad de desarrollar el idioma a través de la comunicación auténtica” (Cordeiro, 2020, p. 105).

A decisão de interagir ou não é influenciada por fatores “sociales, individuales y situacionales” (p. 106). No caso dos fatores sociais, quanto mais equitativa for a relação entre os intervenientes, maior é a disposição para comunicar. Em relação aos fatores situacionais, o contexto determina a disposição para comunicar. Em ambientes formais, a disposição pode diminuir, porque apesar de o aluno poder estar interessado em continuar a conversa, tende a simplificar e a limitar as suas intervenções. Perante estas

considerações, acredita-se que os estudantes se sentem mais cómodos trabalhando com os colegas num grupo de trabalho do que numa situação de grande grupo, tal como mencionado anteriormente. Relativamente aos fatores afetivos, cada estudante é único e os seus comportamentos dizem muito sobre os seus papéis na aula de língua estrangeira:

si tiene iniciativas, si negocia las respuestas, si interactúa con sus compañeros o solo con el profesor, si da respuestas mínimas y si estas se refieren al contenido o a la forma, cuánto tiempo guarda su turno en la interacción, cómo reacciona a las correcciones (Kellal, 2009, p. 146).

Tendo em conta as questões afetivas, o docente deve assegurar um ambiente de confiança em sala de aula e deixar claro que os erros fazem parte do processo de aprendizagem, de forma a reduzir a ansiedade que os estudantes possam sentir. É muito frequente que alguns alunos não se sintam motivados nem capazes de ser espontâneos, que bloqueiem quando não se recordam de uma estrutura gramatical ou de uma palavra e que não se sintam confiantes para participar por medo de cometer erros e/ ou ser corrigido.

A interação oral numa língua estrangeira que não dominam pode ser uma situação em que os estudantes se sentem bastante vulneráveis, porque, tal como mencionado anteriormente, exige muitos elementos em simultâneo. Kalan (2007) enumera alguns dos fatores linguísticos e afetivos que influenciam a produção oral dos estudantes, tais como ter medo de cometer erros, não encontrar ou recordar o vocabulário adequado e ter medo de falar em público.

Começando pelo medo de cometer erros, de acordo com Kalan (2007), este medo pode dever-se ao facto de os estudantes se sentirem fragilizados perante a correção, isto é, por vezes os professores corrigem os erros diretamente, sem esperar que os alunos terminem a sua intervenção, não lhes dando tempo para que possam autocorrigir-se. Esperar que os estudantes se autocorrijam, pedir esclarecimentos ou confirmar que houve entendimento da informação são estratégias que devem ser consideradas para não interromper a interação e dar mais confiança aos estudantes.

Não serem capazes de encontrar determinadas palavras para expressar as suas ideias e sentimentos pode ser uma experiência muito frustrante para os estudantes, por isso, é importante que os professores recuperem sistematicamente o uso de palavras aprendidas para que os estudantes não as esqueçam e dar oportunidades para que os alunos as possam usar em situações de comunicação.

Para alguns estudantes, falar em público em língua materna provoca muita ansiedade, medo, vergonha e insegurança. Por isso, “hablar en público en lengua extranjera sólo potencia todas estas dificultades” (Kalan, 2007, p. 989). É importante que os docentes promovam a interação em grupos para, tal como referido anteriormente, reduzir a ansiedade dos estudantes de falar em frente a muitas pessoas. Em grande grupo, é frequente detetar casos de alunos que preferem estar calados, pedindo aos professores que não lhes façam perguntas ou respondendo apenas quando lhes é solicitado. O trabalho de grupo pode minimizar esse desconforto e permitir que o estudante se sinta progressivamente mais confiante para expressar os seus sentimentos, ideias e pensamentos.

Através das atividades de grupo, os estudantes têm a possibilidade de trabalhar estes fatores afetivos em aula. O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) propõe estratégias para controlar os fatores afetivos, nomeadamente a ansiedade, a autoestima, a motivação, entre outros. No que toca à ansiedade, propõe-se, por exemplo, o relaxamento progressivo, o uso de recursos e estímulos externos e os pedidos de ajuda. Para cada um dos fatores afetivos, o documento enumera várias estratégias que os estudantes podem considerar e testar, de forma a minimizar os efeitos causados. Se não se promoverem atividades de grupo, os alunos não têm oportunidade de experimentar estas estratégias que podem ser muito benéficas para o seu processo de aprendizagem. É sabido que a autoestima, o envolvimento, a motivação, a falta de inibição e a confiança contribuem positivamente para a execução de tarefas de interação oral, permitindo ao estudante arriscar, experimentar, superar as dificuldades e tentar novamente até atingir os objetivos propostos (Conselho de Europa, 2001, p. 222).

Capítulo 3: Desenho do estudo

Neste capítulo pretende-se apresentar a metodologia utilizada e descrever as ferramentas de recolha de dados usadas. Posteriormente, serão descritas as atividades realizadas em cada ciclo de investigação.

3.1. Metodologia

Na fase inicial deste projeto de investigação-ação, tal como referido no primeiro capítulo, observei as aulas dos orientadores para recolher dados. Depois de analisar os dados recolhidos e refletir sobre eles identifiquei um problema em ambas as turmas. Após fazer uma revisão da literatura, foi possível resumir algumas perspetivas teóricas sobre o tema e definir um plano de intervenção.

A investigação-ação é “applied research, carried out by practitioners who have themselves a need for change or improvement” (Bell, 2005, p. 6). O projeto de investigação-ação é um processo complexo que integra diferentes fases para que se possa concretizar. É necessário que os professores observem e reflitam para conseguirem identificar uma área de intervenção. Após a identificação da área de intervenção necessitam informar-se sobre o tema através de uma revisão literária. Posteriormente, é fundamental determinar um plano de intervenção e recolher dados que permitam analisar e determinar a sua eficácia (Kemmis & Mc. Taggart, 1988).

Considerando os passos que se seguem neste tipo de projeto, comecei por observar as turmas e recolher dados que permitissem identificar um problema comum: a sala de aula dominada pelo tempo de fala dos professores com poucas oportunidades de desenvolver a interação oral entre os estudantes em trabalhos de grupo. Posteriormente, formulei um plano de intervenção para dar resposta ao problema detetado. Para tentar resolver este problema, decidi planificar atividades de interação oral em pequenos grupos que possibilitassem a criação de mais oportunidades de interação oral entre os estudantes e que permitissem que os alunos se sentissem progressivamente mais confiantes para participar.

Tal como mencionado no subcapítulo 1.2.3., este estudo pretende responder à pergunta de investigação “A realização de tarefas em pequenos grupos promove o desenvolvimento da interação oral dos alunos em língua estrangeira?”. Para responder a esta pergunta formulei os objetivos “Os alunos que não costumam participar nas aulas em grande grupo participam mais trabalhando em pequenos grupos?”, “Na realização das tarefas em grupo os alunos recorrem habitualmente à língua materna?”, “Que tipos de interação produzem os alunos na realização de tarefas em pequenos grupos?” e “Os alunos participam mais em pequenos grupos quando realizam uma tarefa final ou outro tipo de tarefa que não requer a elaboração de um produto final?”. Decidi formular os objetivos em forma de perguntas de modo a conseguir obter os dados necessários para dar resposta à pergunta de investigação.

3.2. Ferramentas de recolha de dados

Para recolher dados para este projeto, foram utilizadas cinco ferramentas: diário docente, questionários, gravações, tabelas de análise e entrevistas. As ferramentas foram usadas de forma a recolher dados de natureza quantitativa e qualitativa, tendo em conta que esta investigação é de natureza mista, o que permitiu triangular os dados e analisar os resultados desde várias perspetivas (Bell, 2005).

A escolha de dois métodos quantitativos (questionários e tabelas de análise) permitiu obter dados de forma mais rápida e rigorosa. No que toca aos métodos qualitativos, as entrevistas e os registos no diário docente permitiram conhecer e analisar diversos pontos de vista. No diário docente tomei notas gerais de observação durante a realização das tarefas para poder estabelecer comparações com o conteúdo das gravações. As tabelas de análise foram utilizadas para analisar o conteúdo das gravações.

Após a implementação das tarefas em sala de aula, foi também elaborado um questionário aplicado a ambas as turmas e foram feitas entrevistas informais aos estudantes selecionados de forma a conhecer a sua opinião em relação às atividades realizadas.

3.2.1 Diário docente

O diário docente foi utilizado para a recolha de dados no ciclo 0 para registar as minhas impressões das atividades propostas e foi também usado durante a implementação do plano de intervenção. O diário docente permitiu anotar aspetos relevantes tendo em conta os objetivos do projeto de investigação-ação, uma vez que “no debe consistir en recoger detalladamente todo lo que se ha ido haciendo, sino solamente los aspectos más relevantes del trabajo” (Bernal & Velázquez, 1989, p. 98). A informação recolhida no diário docente é útil pois permite que o investigador analise vários aspetos, reflita sobre outros e considere mais fatores sobre os quais não tinha pensado anteriormente.

Tendo em conta que as interações orais foram gravadas nos dois ciclos, o diário docente serviu para registar algumas observações gerais das quatro atividades relativas a toda a turma no que toca ao nível da motivação, da postura dos estudantes nos grupos de trabalho, da divisão das tarefas e do uso da língua estrangeira, o que me permitiu, posteriormente, comparar as minhas observações com os dados recolhidos nas gravações. No diário docente registei também notas de reflexão pessoal sobre as dificuldades ocorridas nas aulas e possíveis melhorias depois de ver como funcionaram as tarefas em sala de aula. No que toca às notas do diário docente, serão apresentadas segundo a tarefa e a turma a que se referem.

3.2.2 Questionários

Apliquei dois questionários elaborados em língua materna. O primeiro (anexo 9) foi aplicado antes de iniciar o plano de intervenção para conhecer a opinião dos alunos sobre a área escolhida e comparar com os dados obtidos durante o processo de observação no ciclo 0. O segundo (anexo 10) foi aplicado depois de concluir o plano de ação, para conhecer a opinião das turmas em relação às atividades realizadas. O questionário realizado no final do plano de intervenção teve como principais objetivos: perceber se os alunos gostaram das atividades de grupo realizadas nas aulas, perceber quais tinham sido as suas atividades preferidas, saber de que forma o trabalho de grupo

os tinha ajudado e saber se mudariam alguns aspetos nas tarefas e quais. É um questionário composto por seis perguntas, quatro de resposta fechada de escolha múltipla e duas de resposta fechada de verdadeiro/falso. A terminologia usada para identificar o tipo de perguntas está de acordo com a utilizada por Dörnyei (2003), tal como o questionário aplicado durante o ciclo 0. Os questionários aplicados depois do plano de intervenção em ambas as turmas são iguais, mudando apenas a terceira questão que identifica as atividades realizadas com a turma de Inglês e com a turma de Espanhol. Uma vez que todos os estudantes participaram nas atividades, interessava-me também saber a opinião geral das turmas.

No que toca ao tratamento dos dados recolhidos, as respostas às perguntas são apresentadas em gráficos utilizando o Google Formulários, tal como as respostas do questionário aplicado no ciclo 0.

3.2.3. Gravação

Para esta investigação-ação importa considerar o papel da gravação. Tendo em conta que, focar-me apenas num grupo de alunos durante as aulas, limitaria o meu papel durante a execução das tarefas, foi decidido utilizar a gravação para realizar uma análise detalhada da interação oral dos estudantes, usando as tabelas de análise. Além disso, a gravação também permite estabelecer comparações com as observações recolhidas durante a realização das tarefas.

Tendo em conta que os estudantes são menores, foi pedida autorização aos encarregados de educação para que a gravação fosse utilizada em sala de aula. Considerando também as indicações de Bell (2005), os participantes devem saber que estão a ser gravados, por isso, antes de iniciarem as atividades, os estudantes foram avisados de que iriam ser gravados e foi pedido que um estudante de cada grupo utilizasse o telemóvel para gravar as interações orais durante a realização das tarefas. Nas instruções dadas, a professora reforçou que deviam utilizar a língua estrangeira sempre que possível e que não poderiam parar de gravar a tarefa. O facto de os estudantes saberem que estão a ser gravados faz com que a amostra de língua

produzida não seja autêntica pois os estudantes esforçam-se mais para terem um bom desempenho. Além disso, a gravação “es considerada por los individuos como un tercer participante que ejerce en la pareja funciones de regulación y de control de la actividad” (Escobar e Nussbaum, 2002, p. 41). A investigação de Escobar e Nussbaum (2002) mostra que os estudantes não se esquecem da presença do gravador e são descritas situações em que os estudantes tentam justificar os erros cometidos e falam mais baixo quando têm dúvidas. Kellal (2009) também menciona o efeito do gravador, referindo que pode ser considerado como outro participante do grupo, ao ser entendido como um instrumento de controlo e de avaliação. Por este motivo, “los individuos intentan, sobre todo, preservar su imagen o bien asignándose el papel de líder o bien cooperando en el desarrollo del evento para satisfacer las expectativas del magnetófono institución” (Kellal, 2009, p. 148).

Apesar dos efeitos negativos mencionados relativamente ao uso da gravação, é também importante considerar os seus benefícios. As gravações podem ser muito úteis nas aulas de língua estrangeira se forem utilizadas com uma finalidade formativa e diagnóstica, que estimule a autonomia. Os estudantes podem reconhecer os seus pontos fortes e fracos, identificar os erros cometidos e desenvolver estratégias que permitam evitar ou corrigir erros semelhantes em futuras atividades. A gravação também possibilita que os professores façam comentários que ajudem os alunos, indicando os aspetos que precisem de melhorar e guiando-os ao longo do processo de aprendizagem. Relativamente ao uso de gravações, Fernández (2000) destaca o aspeto motivador e lúdico dos meios audiovisuais e Millán & Nieves (2021) enumeram alguns benefícios do uso das gravações desde o ponto de vista formativo (a ativação de processos cognitivos e criativos e a promoção do uso de estratégias de aprendizagem), formal (a análise mais detalhada da interação oral e a possibilidade de realizar vários tipos de avaliação, tais como a autoavaliação e a heteroavaliação) e temporal (a gravação pode ser guardada para comprovar os avanços linguísticos em qualquer momento).

Neste projeto, as gravações foram posteriormente analisadas tendo em conta os critérios definidos nas tabelas de análise. Não foram realizadas transcrições completas

do trabalho de grupo pois não será feita uma análise conversacional neste relatório, interessando apenas o conteúdo das interações. Os dados de natureza quantitativa recolhidos nas tabelas serão analisados e interpretados no capítulo quatro deste relatório, onde serão também apresentados exemplos de interação oral entre os estudantes recolhidos nas gravações.

3.2.4 Tabelas de análise

As tabelas de análise têm como objetivo analisar o conteúdo das gravações, registando a quantidade de vezes que os estudantes realizaram determinada ação. Foram definidos critérios comuns para ambas as tarefas relativamente ao número de participações (em língua materna e em língua estrangeira) e à complexidade da interação em língua estrangeira. Em relação ao objetivo de comunicação e, tendo em conta que as tarefas se dividem em tarefas intermédias e finais, foram definidos critérios distintos, considerando as estratégias de comunicação mencionadas no *Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia* (pp. 101-103).

Relativamente à primeira tabela de análise, foram definidos dois critérios de análise comuns para ambas as tarefas:

- Número de vezes que participa na tarefa em língua materna
- Número de vezes que participa na tarefa em língua estrangeira

No que toca à segunda tabela, foram decididos três critérios também comuns a ambas as tarefas para analisar a complexidade da interação:

- Palavras soltas
- Orações
- Várias orações

A terceira tabela contém os critérios específicos para analisar as tarefas intermédias do primeiro ciclo de investigação:

- Participar para expressar opinião
- Participar para pedir opinião

- Participar para mostrar acordo/ desacordo

A quarta tabela contém os critérios específicos para analisar as tarefas finais do segundo ciclo de investigação:

- Seguir o que se discute
- Dar indicações para a tarefa
- Dar sugestões
- Responder a sugestões dos colegas

Nas tabelas três e quatro, acrescentei o critério “outros”, para agrupar as interações registadas além dos critérios definidos, uma vez que é quase impossível prever tudo o que é dito pelos estudantes nas suas intervenções.

Relativamente à análise dos dados, as quatro grelhas de observação utilizadas pretenderam recolher informação tendo em conta os critérios definidos. Para facilitar a apresentação dos dados, elaborei gráficos e tabelas utilizando o *Microsoft Excel*. Ao analisar os gráficos e as tabelas, será possível comprovar se os alunos participaram mais em língua materna ou em língua estrangeira nos trabalhos de grupo, verificar quais os tipos de interação mais utilizados e os objetivos de comunicação mais frequentes nas tarefas intermédias e nas tarefas finais.

3.2.5 Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas (anexo 11) com os estudantes que foram o foco deste estudo tiveram como principal objetivo conhecer as suas opiniões num ambiente informal e tranquilo, pois “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Flick, 2004, p. 89).

As entrevistas permitiram-me conhecer as perspetivas individuais destes alunos e entender de que forma o trabalho de grupo contribuiu para que se sentissem mais confiantes para participar na aula e para utilizar a língua estrangeira. A decisão de realizar as entrevistas justifica-se, pois, ao criar um ambiente cómodo e de proximidade,

os estudantes partilham o que normalmente não expressam através de um questionário. Tal como refere Dörnyei (2007), na entrevista semiestruturada, “the interviewer provides guidance and direction” (p. 136), mas também está interessado em explorar desenvolvimentos interessantes e deixar que os entrevistados reflitam sobre certos assuntos.

3.3 Amostra

Este projeto foi realizado em duas turmas de décimo ano, uma de Inglês (nível de continuação) constituída por 26 alunos e uma de Espanhol (nível de iniciação) constituída por 27 alunos. Embora os questionários recolham dados de todos os alunos, tendo em conta o elevado número de estudantes decidi realizar a análise quantitativa e qualitativa focando-me especialmente em quatro estudantes de cada turma para que a análise fosse exequível. Outros alunos poderiam ter sido escolhidos, mas decidi centrar-me nos casos que me pareceram mais urgentes, de alunos que nunca participavam nas aulas de forma espontânea ou que participavam raramente e que se sentiam desconfortáveis quando lhes era pedido que falassem em grande grupo. Na fase de análise das gravações, centrei-me nos estudantes seleccionados. Os estudantes vão ser identificados como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8, para manter o anonimato. Relativamente à nacionalidade, E1, E4, E5, E6, E7 e E8 são de nacionalidade portuguesa e E2 e E3 de nacionalidade brasileira. Em relação às idades, o E1 tem 14 anos, o E2 e o E3 têm 16 anos, o E4, o E5, o E6 e o E7 têm 15 anos e o E8 tem 17 anos. No que toca ao percurso académico dos estudantes, no 1º semestre o E1 teve 14 e no 2º semestre teve 13. O E2 teve 10 no 1º e 2º semestres. O E3 teve 15 no 1º semestre e 13 no 2º semestre. O E4 teve 11 no 1º semestre e 12 no 2º semestre. Relativamente às classificações obtidas na turma de Espanhol, o E5 teve 15 no 1º e 2º semestres, o E6 teve 16 no 1º e 2º semestres, o E7 teve 15 no 1º e 2º semestres e o E8 teve 15 no 1º semestre e 16 no 2º semestre.

3.4 Plano de ação

Tal como mencionado no primeiro capítulo, observei que se realizavam poucas atividades em grupo e que, nas atividades realizadas em grupo, os alunos utilizavam muito a língua materna para comunicar com os colegas. Para levar a cabo esta investigação, decidiu-se planificar atividades em pequenos grupos (de três ou quatro alunos) para fomentar a interação oral em língua estrangeira entre os estudantes, realizadas em dois ciclos.

No primeiro ciclo, os estudantes realizaram tarefas intermédias e no segundo ciclo realizaram tarefas finais. No segundo ciclo decidi aumentar a motivação dos estudantes para a realização das tarefas através da elaboração de um produto final, para avaliar de que forma essa variável afetava a participação dos estudantes. Apesar de as tarefas do segundo ciclo implicarem outra atividade comunicativa da língua, o foco da observação foi, tal como no primeiro ciclo, a interação oral, sendo a elaboração dos produtos finais apenas uma motivação para que os estudantes comunicassem.

Tal como será explicado na secção de apresentação e análise dos resultados, foi necessário seleccionar quatro estudantes de cada turma para que a análise dos dados fosse exequível. Esta seleção foi feita tendo em conta os dados recolhidos durante o processo de observação. No total, foram planificadas quatro tarefas, duas para cada turma, integrantes de unidades didáticas diferentes.

3.4.1. Primeiro Ciclo de Investigação-Ação

Este subcapítulo pretende descrever as atividades realizadas durante o primeiro ciclo deste projeto de investigação-ação. Durante o primeiro ciclo, apliquei tarefas intermédias com uma duração aproximada de dez minutos em ambas as turmas, que não requeriam a produção de um produto final. Importa referir que as atividades foram propostas depois da introdução do tema, garantindo que os estudantes tinham os conhecimentos necessários para interagirem nas tarefas (tema, vocabulário, gramática,

etc.). Devido a restrições de tempo e questões burocráticas relacionadas com as gravações, não foi possível iniciar o primeiro ciclo de investigação mais cedo¹.

3.4.1.1. Inglês

A primeira atividade planificada com a turma de Inglês teve lugar no dia 11 de maio de 2023 na unidade didática *Look up to life* (anexo 12). A aula começou com uma revisão do que tinha sido feito nas aulas anteriores. Seguidamente, os estudantes ouviram um áudio sobre as vantagens da tecnologia, realizando atividades de compreensão auditiva (uma atividade de relacionar e uma de verdadeiro/falso). Depois, analisaram *cartoons* para refletir sobre as desvantagens e os impactos negativos da tecnologia e, em grande grupo, comentaram as suas interpretações e opiniões relativamente às mensagens que cada um transmitia. O objetivo destas atividades era dar ideias aos alunos para a discussão em grupos sobre as vantagens e desvantagens da tecnologia, dando-lhes um ponto de partida comum. Considerando que há alunos que têm mais ideias do que outros, tentou-se garantir que todos tinham uma base comum antes da discussão. Os estudantes que tivessem mais ideias podiam discuti-las no trabalho de grupo, mas os que sentissem mais dificuldades podiam usar algumas destas ideias, caso não lhes surgissem outras.

A atividade na qual foram recolhidos dados para este projeto consistia numa discussão em grupos de quatro estudantes sobre as vantagens e as desvantagens da tecnologia. Dei as instruções aos alunos para que soubessem em que consistia a tarefa, reforcei que deviam utilizar a língua estrangeira o máximo possível antes de dividir os alunos nos grupos e, tal como referido anteriormente, informei que iria gravar as discussões. A turma foi dividida em seis grupos de quatro estudantes (três grupos discutiram as vantagens e os outros três grupos discutiram as desvantagens da

¹ Foram realizadas outras atividades de grupo para promover a interação oral ao longo do ano em ambas as turmas que serviam o propósito desta investigação-ação. No entanto, a recolha de dados nessas tarefas não foi feita através da gravação de áudio, tendo sido apenas anotadas algumas observações gerais no diário docente, o que não me permitia analisar os dados da forma pretendida.

tecnologia). Considerando as possibilidades mencionadas por Brown e Lee (2015), a divisão dos grupos foi planeada para garantir que se cumprira o meu objetivo de juntar estudantes com menos dificuldades com estudantes com mais dificuldades, para que se pudessem ajudar uns aos outros. Tive também a preocupação de integrar estudantes de nível intermédio, para equilibrar os grupos e para evitar que os alunos com mais dificuldades se sentissem desmotivados. Quanto ao meu papel durante a atividade, circulei pela sala para dar *feedback*, esclarecer possíveis dúvidas e motivar os estudantes.

O principal objetivo da atividade era promover a reflexão sobre as vantagens e desvantagens da tecnologia, tema geral da unidade didática. Depois de terminarem a tarefa, os alunos escolheram um porta-voz para partilhar as ideias do grupo.

3.4.1.2. Espanhol

A primeira atividade planificada com a turma de Espanhol teve lugar nas aulas dos dias 17 e 18 de maio de 2023 (turnos 1 e 2) na unidade didática *¡A comer!* (anexo 13). Esta atividade consistia numa conversa sobre comida, tendo como principais objetivos encorajar os estudantes a usar o vocabulário relacionado com o tema trabalhado nas aulas anteriores. Em aulas anteriores, os alunos já tinham estudado o vocabulário das refeições, das frutas, dos legumes, das leguminosas, da carne e do peixe. Além disso, trabalharam também a dieta mediterrânea e o imperativo afirmativo na segunda pessoa do singular.

No caso da turma de Espanhol, a divisão dos grupos também foi feita por mim, para cumprir o meu objetivo de juntar os alunos com mais dificuldades com os estudantes com menos dificuldades. No entanto, houve a necessidade de adaptar a divisão dos grupos porque apenas treze estudantes tinham a autorização para a gravação de áudio. Tendo em conta esta situação, foi importante garantir que os estudantes que não estavam a ser gravados não se sentiam negligenciados nem desmotivados, por isso, recolhi dados dos grupos que não estavam a ser gravados através de notas no meu diário docente. Considerando as opiniões recolhidas através

do primeiro questionário, depois de dar as instruções, lembrei os alunos para usarem a língua espanhola durante a atividade e reforcei essa indicação durante a tarefa. O meu papel como professora foi o mesmo do que na atividade da turma de Inglês.

Na atividade onde foram recolhidos dados para esta investigação, os estudantes tinham quinze perguntas relacionadas com o tema da unidade projetadas no quadro. Nos grupos, cada estudante escolhia um número, respondia à pergunta selecionada e pedia aos outros membros do grupo que respondessem à mesma pergunta. O que se pretendia era que os estudantes respondessem a uma pergunta e quisessem conhecer as opiniões, as preferências e os gostos dos restantes membros do grupo. Após explicar em que consistia a atividade e exemplificar o que se pretendia com a tarefa, dividi os alunos em grupos de três ou de quatro estudantes.

3.4.2. Segundo Ciclo de Investigação-Ação

Neste subcapítulo serão descritas as atividades que constituíram o segundo ciclo deste projeto de investigação-ação. As tarefas propostas são tarefas finais que implicavam a criação de um produto final. O espaço temporal de uma semana entre os dois ciclos de investigação é bastante reduzido, o que pode levantar algumas questões. Apesar das adversidades referidas no subcapítulo 3.4.1.1., considero ter sido benéfico o espaço temporal reduzido pois, desta forma, os alunos não perderam o hábito da gravação nas atividades de grupo nas minhas aulas.

3.4.2.1. Inglês

Na turma de Inglês, a aula na qual foram recolhidos dados para o projeto de investigação-ação foi lecionada no dia 18 de maio de 2023, inserida na unidade didática *New languages, new journeys* cujo objetivo era refletir sobre a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras e os seus principais benefícios. Tal como nas atividades do primeiro ciclo de investigação, os alunos já tinham os conhecimentos necessários para participarem na atividade. Na aula de dia 16 de maio de 2023, o tema

da unidade didática foi introduzido através de um vídeo, para que os alunos descobrissem a temática. Seguidamente, foi realizada uma atividade para introduzir vocabulário relacionado com o tema. Os estudantes também ouviram um áudio e realizaram duas atividades de compreensão auditiva sobre as razões pelas quais se devem aprender línguas estrangeiras. No final da aula, para personalizar o tema, foi pedido aos alunos que numerassem as razões mencionadas no áudio, da menos importante à mais importante, e que justificassem as suas escolhas.

A aula do dia 18 de maio, na qual foram recolhidos dados para o projeto de investigação-ação, iniciou com a discussão de duas citações relacionadas com o tema da unidade didática, para relembrar o que tinha sido tratado na aula anterior. Seguidamente, os estudantes realizaram uma atividade de grupos na qual tinham de responder a perguntas relacionadas com o tema. Depois, leram um texto sobre as diferentes formas de aprender novas línguas e realizaram duas atividades de compreensão leitora. A última atividade (anexo 14) consistia numa discussão em grupos de quatro sobre a melhor forma de aprender uma nova língua. Antes de dividir os alunos em grupos, dei as instruções e lembrei que deviam utilizar a língua estrangeira para comunicar. Decidi não manter os grupos da atividade do primeiro ciclo de investigação porque, tal como mencionado no primeiro capítulo deste relatório, nesta turma os estudantes mantêm boas relações e mostraram-se recetivos a trabalhar com outros colegas. A organização dos grupos foi feita de acordo com os mesmos critérios descritos na atividade do primeiro ciclo. Nesta tarefa, foram dadas aos alunos imagens que representavam diferentes formas de aprender línguas. Nos grupos de quatro, foi atribuída uma imagem a cada aluno. O que cada um tinha de fazer era descrever a imagem identificando a forma de aprender línguas representada e defender que a forma representada na imagem era a melhor para aprender uma língua. As imagens foram atribuídas aleatoriamente por mim aos alunos. Além das formas representadas, depois de discutirem as imagens, os estudantes podiam sugerir outras formas de aprender línguas e tomar nota das ideias para incluir no poster. No final da discussão, foi criado um poster utilizando a ferramenta digital *Canva* com as diferentes formas de aprender uma nova língua.

3.4.2.2. Espanhol

A atividade foi inserida na unidade didática *Casa a mi gusto*, numa aula lecionada no dia 25 de maio de 2023. Esta tarefa consistia em escrever um anúncio à procura de casa (anexo 15), tendo em conta as pessoas apresentadas (um grupo de 4 amigos, um casal jovem com uma filha de 3 meses, um casal reformado e uma jovem de 25 anos). No anúncio era necessário indicar o tipo de casa que procuravam, descrever as características desejadas mencionando, por exemplo, o número de quartos e de casas de banho, os móveis ou eletrodomésticos indispensáveis e outras necessidades específicas.

Antes de iniciar a atividade, dei as instruções e dividi os alunos nos mesmos grupos do primeiro ciclo de investigação. Contrariamente à turma de Inglês, nesta turma decidi manter os grupos de trabalho para facilitar a organização pois a amostra de estudantes que podia gravar era mais reduzida. Tal como ocorreu com as atividades anteriores, os estudantes tinham os conhecimentos necessários para realizar a tarefa. Os alunos já tinham estudado os vários tipos de casa, as partes da casa, os objetos que se podem encontrar nas várias divisões e os adjetivos para descrever uma casa. Os conteúdos abordados ao longo das aulas da unidade didática tiveram como principal objetivo preparar os alunos para a realização da tarefa final.

Capítulo 4: Resultados

Neste capítulo, os resultados de cada atividade serão apresentados, discutidos e interpretados baseando-me nas gravações e nas grelhas de análise, nas observações registadas no diário docente, nos dados recolhidos no questionário e nas entrevistas. Tal como mencionado anteriormente, antes de selecionar um grupo de estudantes de cada turma que me permitisse uma análise de dados viável e exequível, interessou-me saber a opinião geral dos alunos. Da mesma forma, depois da implementação deste projeto de investigação-ação em sala de aula, interessou-me saber a opinião geral das turmas sobre as atividades propostas, por isso, decidi aplicar um questionário nas duas turmas e realizar entrevistas informais com os estudantes selecionados para poder perceber melhor de que forma o projeto os tinha ajudado ou não.

4.1 Apresentação dos dados

Os dados obtidos nas turmas serão descritos separadamente, dividindo-se nos dados obtidos no primeiro ciclo e no segundo ciclo. Para cada uma das atividades implementadas, apresentarei os resultados de cada estudante (identificados como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8 para manter o anonimato), compararei as suas participações com os restantes membros do grupo, farei um comentário geral tendo como base as anotações feitas no diário docente dos vários grupos durante a realização das tarefas e enumerarei alguns aspetos que mudaria nas tarefas depois de ver como funcionaram em sala de aula. Nos exemplos de interação oral apresentados, os estudantes que não fazem parte da amostra analisada serão identificados com a letra A, para manter também o anonimato. Por último, também serão apresentados os dados recolhidos nas entrevistas e no questionário final de ambas as turmas.

4.1.1 Resultados obtidos no primeiro ciclo na turma de Inglês

Durante a atividade de grupo do primeiro ciclo de investigação na qual se pretendia que os estudantes discutissem as vantagens e desvantagens da tecnologia, o

E1 participou na tarefa oito vezes, sendo que usou a língua estrangeira sete vezes e apenas uma vez recorreu à língua materna. Relativamente à complexidade da interação em língua estrangeira, das setes vezes em que usou a língua estrangeira, usou palavras soltas numa das intervenções. Construiu uma oração quatro vezes e várias orações em duas das suas intervenções. Relativamente aos objetivos de interação e tendo em conta os critérios definidos, o E1 participou uma vez para expressar a sua opinião, uma vez para pedir opinião aos colegas e duas vezes para expressar acordo. O E1 também interagiu três vezes para organizar a tarefa no grupo, critério que não fazia parte dos critérios definidos, mas que se considera relevante mencionar:

E1: "We play videogames."

E1: "Now you need to talk."

E1: "We are talking about technology."

E1: "Speak."

E1: "We don't have too much time."

Se compararmos com o número de intervenções em língua estrangeira dos seus colegas de grupo, um estudante participou na discussão apenas uma vez, outro aluno participou seis vezes e o outro elemento do grupo interveio também seis vezes, por isso, pode-se concluir que a discussão foi equilibrada entre três membros do grupo, mas houve um aluno que não participou de forma ativa na realização da tarefa, embora os colegas tentassem que colaborasse.

No seguinte grupo, analisarei as intervenções dos E2 e E3. Relativamente à participação do E2, interveio na tarefa catorze vezes, usando a língua estrangeira treze vezes e apenas uma vez a língua materna. Em relação à complexidade da interação, o E2 utilizou palavras soltas oito vezes, construiu uma oração quatro vezes e várias orações uma vez. Relativamente aos objetivos, participou sete vezes para expressar a sua opinião, contribuindo com ideias para a tarefa, duas vezes para mostrar acordo e uma vez para perguntar opinião aos colegas. Aqui encontra-se uma parte da conversa entre o E2 e outro colega do grupo:

E2: "Problems with friends and family."

A: "Yes."

E2: "We lose a lot of time."

A: "And we don't live our lives."

A: "Defamation?"

E2: "Yes."

E2: "Addiction, cyberbullying."

Participou também para esclarecer dúvidas uma vez e para motivar um colega duas vezes. A intervenção em que diz ao colega que pode falar em português corresponde a um momento em que um aluno bloqueia e não consegue lembrar-se da palavra que quer dizer. Para ajudar, o E2 pede-lhe que diga em português para que os restantes membros do grupo possam ajudar:

E2: "I don't know how to pronounce this."

E2: "Your English is very good. Speak, please."

E2: "If you want, you can speak in Portuguese."

O E3 participou na discussão catorze vezes, onze vezes em língua estrangeira e três vezes em língua materna. O tipo de interação utilizado pelo E3 nesta tarefa é "palavras soltas", não se registando nenhuma oração na sua participação no grupo. Relativamente ao propósito da interação, dá a sua opinião relativamente ao tema sete vezes, sem utilizar as estruturas estudadas para dar opinião:

E3: "Fake news."

E2: "Stalkers, hackers."

E3: "Dark web."

E3: "Phishing."

A: "Pretending to be other people."

Em relação a interações para perguntar a opinião aos colegas, regista-se apenas uma e também uma para expressar acordo. Além dos critérios definidos, o E3 participou uma vez para organizar o trabalho do grupo quando todos os elementos estavam a falar ao mesmo tempo e uma vez para pedir a cooperação dos colegas, após alguns minutos de distração em que os membros do grupo perderam o foco:

E3: "Wait, wait."

E3: "Focus."

Se compararmos com os outros dois membros do grupo, um deles participou nove vezes e o outro membro participou apenas uma vez na discussão. Analisando os dados recolhidos, a discussão entre três estudantes foi equilibrada, mas houve um estudante que optou por não participar na tarefa de forma ativa, apesar das tentativas dos colegas e da professora para que participasse na discussão.

O E4 participou no seu grupo de trabalho apenas três vezes, uma vez usando palavras soltas para mostrar acordo e construindo duas orações em língua estrangeira para expressar a sua opinião duas vezes:

A: "Do you agree?"

E4: "Yes."

E4: "We can talk about being hacked."

Analisando os dados recolhidos na gravação e na observação direta em sala de aula, verifica-se uma desigualdade bastante evidente entre os alunos com menos dificuldades e os alunos com mais dificuldades neste grupo. Outro elemento do grupo também participou apenas três vezes em língua estrangeira. Se compararmos com as interações dos outros dois elementos do grupo (os estudantes com menos dificuldades) registam-se um total de vinte e dezassete interações em língua estrangeira, o que significa que dominaram a discussão e não houve equilíbrio de interação entre os estudantes, embora os alunos com menos dificuldades tenham tentado várias vezes que os colegas participassem na discussão, por exemplo:

A: "Speak."

A: "What do you think about that?"

A: "Do you agree?"

Também neste grupo observei um momento de respeito pelos colegas que não ficou registado nas gravações. O E4 sentiu-se desconfortável na realização da tarefa quando um dos estudantes com menos dificuldades pediu a sua colaboração de forma mais assertiva ("Speak"), o que fez com que começasse a chorar. Apercebendo-me do que se passava, decidi não intervir imediatamente para observar como reagiam os elementos do grupo perante a situação. Por uma questão de respeito pelo E4 disse apenas que podiam parar de gravar durante alguns minutos para que o estudante se pudesse acalmar, mas mantive-me perto para poder observar e registar as atitudes no diário docente. Após alguns minutos, o E4 conseguiu acalmar-se, retomaram a gravação e continuaram a realizar a tarefa. Registei o que disse o estudante no diário docente:

A: "Percebo perfeitamente o que sentes. O que podes fazer é dizer o que pensas em português se não souberes em inglês. E nós ajudamos-te. Desculpa se fui bruto."

Depois deste momento de respeito entre colegas, o E4 estava visivelmente mais calmo e deu a sua opinião, utilizando a língua estrangeira:

E4: "It's time wasting."

No geral, através da monitorização dos grupos, observei que os estudantes tinham percebido o que era necessário fazer e estavam a usar o vocabulário aprendido, centrando-se no que era suposto fazer na tarefa. Durante a realização da tarefa, tomei notas relativamente à postura dos estudantes nos grupos, esclareci dúvidas e dei *feedback* aos estudantes. No final da discussão, todos os grupos apresentaram as ideias debatidas.

De uma maneira geral e tendo em conta as observações escritas no diário docente, os alunos estiveram motivados durante a realização da tarefa, a colaborar com os colegas na discussão. Perceberam as instruções dadas e, no final, quando tiveram de apresentar as vantagens e desvantagens discutidas nos grupos, todos foram capazes de

apresentar o seu trabalho, o que mostra que, apesar de se registarem algumas distrações, os alunos desenvolveram o tema da tarefa e o principal objetivo da atividade foi cumprido.

A nível pessoal, poderia ter definido um número de vantagens e desvantagens, porque durante a discussão alguns estudantes perguntaram se havia um número mínimo e máximo. Além disso, depois de ouvir as ideias apresentadas por cada grupo, parece-me que poderia ter explorado mais a partilha das ideias em grande grupo e criar um momento de debate entre os porta-vozes de cada grupo. Por último, poderia ter pedido aos estudantes com mais dificuldades que fossem os porta-vozes dos grupos para avaliar de que forma o trabalho de grupo tinha melhorado ou aumentado a sua confiança. Num dos grupos, o estudante com mais dificuldades foi o porta-voz, mas não aconteceu o mesmo nos restantes grupos.

4.1.2 Resultados obtidos no segundo ciclo na turma de Inglês

No que diz respeito à atividade do segundo ciclo na qual se pretendia que os estudantes debatessem as diferentes formas de aprender línguas estrangeiras, o E1 participou na tarefa seis vezes, cinco vezes em língua estrangeira e uma vez em língua materna para dar indicações para a tarefa. Em relação à complexidade de interação em língua estrangeira, o E1 construiu quatro vezes uma oração e uma vez várias orações. Sobre o objetivo da interação, participou em língua estrangeira para dar sugestões três vezes e para responder à sugestão de um colega duas vezes. Se compararmos com o número de intervenções dos restantes colegas de grupo, que participaram um total de oito, dezoito e trinta e duas vezes, é notória a discrepância entre o número de intervenções dos elementos do grupo. Importa referir que o estudante que mais participou é o estudante com menos dificuldades, mas o número elevado de intervenções também se deve ao facto de ter assumido a organização da tarefa e a gestão da participação do grupo, além de ter esclarecido as dúvidas de um estudante com mais dificuldades. O E1 apenas afirma no início da discussão que a sua imagem representa a melhor forma de aprender línguas. No entanto, é necessário que outro

elemento do grupo o faça desenvolver as suas ideias, para que cumpra os passos da atividade (descrever a imagem identificando a forma de aprender línguas representada e justificar o porquê de ser a melhor forma). Apesar de o aluno tentar ajudar, o E1 descreve a imagem de forma muito simples e não identifica de forma clara que a imagem representa três jovens que estão a viajar:

E1: "I think that my photo is the best way to learn a language."

A: "And what is your photo?"

E1: "My photo is three people taking a picture in front of a place and they are learning new cultures. With a new culture they are learning the language of that place."

A: "And why do you think that it's the best way?"

E1: "Because they are practising and learning."

O E2 participou no grupo de trabalho onze vezes, sete vezes em língua materna e quatro vezes em língua estrangeira. Relativamente à complexidade da interação em língua estrangeira, o E2 construiu uma oração três vezes e disse uma palavra numa das intervenções. O E2 participou na atividade com o objetivo de dar sugestões três vezes e uma vez para responder à sugestão de um colega. Não se registam intervenções para dar indicações para a tarefa. Se compararmos com a tarefa do primeiro ciclo, o E2 falou menos nesta tarefa e teve mais dificuldades no uso da língua estrangeira, perguntando aos colegas se podia falar em português:

A: "What do you see in the picture?"

E2: "I see one people."

A: "one person."

E2: "Posso falar em português?"

A: "Não, tenta."

E2: "I see one person listening music."

A: "How does listening to music help learning languages?"

E2: "Because you're listening and studying."

Neste exemplo, o E2 comete um erro. Relativamente à correção de erros, durante a execução das tarefas decidi não corrigir os estudantes, pois os erros são inevitáveis durante o processo de aprendizagem e, se não afetarem a comunicação entre os alunos, considera-se que não se deve corrigir pois “interrupting students who are engaged in communicative activities is less attractive” (Harmer, 2015, p. 157). Ao circular pelos grupos de trabalho, decidi não corrigir os erros detetados para não afetar a confiança dos alunos. Analisando o conteúdo da gravação, verificou-se uma situação em que um estudante corrigiu o E2, sem gerar desconforto nem conflitos, algo que se verificou também noutros grupos.

Importa também comparar com o número de intervenções dos restantes colegas, para perceber se houve um equilíbrio na execução da tarefa. Os restantes elementos do grupo participaram vinte e uma, dezassete e dezasseis vezes. Neste grupo, houve também um estudante que assumiu a função de dar indicações para a tarefa, que corresponde ao estudante com maior número de intervenções. Além disso, parece-me relevante mencionar que, apesar de nesta atividade o E2 ter sido o que menos participou, tentou cumprir o principal objetivo da tarefa com a ajuda dos colegas do grupo (descrever a imagem e defender o porquê de ser a melhor forma de aprender uma língua). No entanto, não se mostrou tão participativo para responder às sugestões dos colegas nem para contribuir com outras ideias que não estavam nas imagens.

O E3 participou doze vezes na tarefa, duas vezes em língua materna e dez vezes em língua estrangeira. Em relação à complexidade da interação em língua estrangeira, o E3 participou cinco vezes usando palavras soltas e construiu uma oração também cinco vezes. Relativamente ao objetivo da interação, interagiu com os colegas para dar sugestões quatro vezes, respondeu às sugestões dos colegas três vezes e interveio três vezes usando a língua estrangeira além da tarefa, correspondendo a interações num momento em que os alunos estavam a falar de outros temas que não se relacionavam com o tema da tarefa. O E3 apenas descreveu a sua imagem, não defendendo o motivo pelo qual considerava ser a melhor forma de aprender uma língua:

A: “What do you want to say to us about this picture?”

E3: "Someone watching series in the IPAD".

Analisando os dados recolhidos na gravação, percebe-se que este grupo dispersou bastante na parte da tarefa em que era necessário descrever as imagens. Na imagem que representava uma pessoa a ouvir música, os estudantes começaram a especular sobre o que estaria a ouvir, sugerindo vários artistas, para tentarem adivinhar o seu género de música favorito. O mesmo aconteceu com a imagem que representava as aulas de língua estrangeira. A imagem mostrava um copo em cima da secretária e os estudantes começaram a discutir se a pessoa estaria a beber chá ou café. Parece-me relevante referir que, apesar de se terem afastado do objetivo da tarefa nesse momento, continuaram a usar a língua estrangeira para comunicar:

A: "She wears glasses. She has airpods. What do you think she is drinking?"

A: "Probably coffee or tea."

A: "She looks like she drinks coffee."

Os restantes elementos do grupo participaram sete, onze e vinte e três vezes. Tal como ocorreu nos grupos anteriores, o estudante que participou vinte e três vezes assumiu o papel de dar indicações para a tarefa (sete vezes), por isso pode-se afirmar que nem sempre as intervenções deste grupo foram equilibradas. Um estudante optou por adotar uma postura passiva no grupo de trabalho, descrevendo a sua imagem e defendendo a forma de aprender línguas representada de uma forma muito simples. No entanto, não respondeu às sugestões dos colegas enquanto apresentavam as suas imagens nem sugeriu outras formas de aprender línguas até ao final da discussão, apesar de os colegas tentarem que falasse mais.

O E4 participou na tarefa cinco vezes, utilizando sempre a língua estrangeira. Relativamente à complexidade, construiu uma oração duas vezes, disse palavras soltas três vezes, tentando construir uma oração uma vez, mas não conseguindo terminá-la:

A: "Describe the image."

E4: "In my picture I can see a woman listen to music."

E4: "In my opinion is easy learn other language listening to music".

A: "Why?"

E4: "You start to"

Percebendo o bloqueio do E4, um colega do grupo ajudou a completar a oração:

A: "Understand the words? I'm helping. Take your time. I'm helping, okay?"

E4: "Yeah, that's it"

Relativamente aos objetivos da interação, participou quatro vezes para dar sugestões e uma vez para responder à sugestão de um colega. Comparando o número de intervenções com os restantes membros do grupo, participaram uma vez, uma vez e oito vezes. Importa referir que, neste grupo, o estudante que participou oito vezes assumiu o papel de dar indicações para a tarefa. Também é relevante referir que, apesar de este grupo ser o que regista menor número de intervenções, é o grupo que regista as intervenções mais elaboradas. Os estudantes optaram por falar um de cada vez descrevendo a sua imagem e apresentando a sua opinião numa única intervenção, o que faz com que haja menos interações no que toca a solicitar a participação de outro membro do grupo. Apesar de haver menos intervenções, este grupo também foi capaz de cumprir o objetivo da tarefa:

A: "In my point of view, the best way you can learn a language is by being in like somewhere they speak that language. In my image, there is a group of three tourists in front of a cathedral, they are taking a picture and I think it represents really well the going somewhere."

A: "My image shows a classroom where is the teacher and the students and I think is the best way to learn a new language because you can learn the rules and the grammar that you can't learn watching movies or listen to music. And you can also practise with your friends the language that you are learning."

Importa também mencionar que, neste grupo, um estudante sugeriu outra forma de aprender línguas que não estava representada nas imagens:

A: "I personally learned how to speak English by speaking with other people online and I think it's also a really good way of learning. And I spoke with people that didn't even speak English back then, we learned together and we are like fluent English speakers."

Ao longo da realização desta atividade tomei notas sobre a atitude dos estudantes nos grupos de trabalho enquanto circulava pela sala. De uma forma geral, a atividade funcionou bem, apesar de ter havido alguma confusão após dar as instruções. O objetivo da atividade era debater as várias formas de aprender línguas. Sabendo que os alunos tinham menos ideias relativamente a este tema, pelo que pude observar na aula de dia dezasseis de maio, decidi dar algum apoio através das imagens. Enquanto nalguns grupos, as imagens ajudaram bastante na discussão, levando os alunos a descrevê-las e a defender o seu ponto de vista, noutras funcionaram como fator de distração. Em vez de fazerem uma breve descrição da imagem e defenderem através de vários argumentos o que era representado, procederam a uma descrição exaustiva da imagem, especulando sobre aspetos que não estavam relacionados com o propósito da tarefa. Apercebendo-me da situação, reforcei a instrução no grupo em que isso estava a acontecer. Ao ouvir a gravação do grupo do E3 pude comprovar o que tinha observado em sala de aula.

Apesar de o uso das imagens ter servido para que os alunos defendessem, em alguns casos, um ponto de vista diferente do seu, gostaria de propor esta atividade sem recorrer às imagens, pedindo apenas aos alunos que discutissem as melhores formas de aprender línguas desde o seu ponto de vista. Embora alguns estudantes tenham sugerido mais formas de aprendizagem além das representadas, o facto de terem as imagens levou a que muitos estudantes não pensassem noutras ideias. Também o facto de permitir que os alunos organizassem a discussão de forma autónoma levou a que nalguns grupos houvesse mais interação porque os estudantes preferiram descrever a imagem num primeiro momento, depois identificar a forma de aprender línguas representada e, por último, defender o seu ponto de vista. No caso dos grupos que preferiram apresentar toda a informação numa só intervenção, tal como aconteceu no grupo do E4, levou a que houvesse menos interação.

4.1.3 Resultados obtidos no primeiro ciclo na turma de Espanhol

Durante a atividade de grupo do primeiro ciclo de investigação na qual se pretendia que os alunos conversassem em grupos sobre o tema da comida através de várias perguntas propostas pela professora, o E5 participou na tarefa trinta e seis vezes, sete vezes em língua materna e vinte e nove vezes em língua estrangeira. No que diz respeito à complexidade, elaborou uma oração treze vezes, usou palavras soltas doze vezes e construiu várias orações quatro vezes. Interagiu com os colegas para pedir opinião seis vezes, para dar opinião onze vezes e para mostrar acordo cinco vezes. Além dos critérios definidos, o E5 organizou a tarefa cinco vezes, esclareceu dúvidas uma vez e registou-se uma intervenção que não estava relacionada com a tarefa. Vemos neste fragmento da conversa que o E5 participa para pedir opinião duas vezes, para expressar acordo uma vez e para dar opinião três vezes.

E5: “¿Cuál es tu fruta favorita?”

A: “Mi fruta favorita es banana.”

E5: “La mía también.”

E6: “Mi fruta favorita es manzana.”

A: “¿Qué consejo darías a una persona que quiere seguir la dieta mediterránea?”

E5: “Debes comer pan integral.”

E6: “Debes comer de todo e ir a un nutricionista.”

A: “Mi consejo es beber más agua.”

E5: “¿Os gusta comer solos o preferís estar con vuestra familia y amigos?”

E6: “Yo prefiero estar con mi familia o amigos.”

E5: “Yo prefiero comer sola.”

E6: “¿Por qué prefieres comer sola?”

E5: “Puedo ver Netflix.”

A: "Yo gusto de comer en familia, pero solo aprecio la comida mejor."

(risos)

O E6 interveio trinta e sete vezes, trinta e quatro vezes em língua estrangeira e três vezes em língua materna. Construiu uma oração dezoito vezes, disse palavras soltas quinze vezes e construiu mais do que uma oração uma vez. Quanto aos propósitos comunicativos, perguntou opinião seis vezes, deu opinião catorze vezes e mostrou acordo oito vezes. Além dos critérios definidos, registam-se duas interações para organizar a tarefa, duas para esclarecer dúvidas e duas para corrigir os colegas. Vejam-se alguns exemplos da sua participação na conversa:

A: "¿Te gusta probar platos nuevos o lo que ya conoces?"

E6: "Me gusta probar platos nuevos."

A: "A mí también."

E5: "A mí también."

E6: "¿Cuántas comidas suelen hacer a diario?"

A: "Cinco."

A: "Cuatro o cinco."

E6: "Dos o tres."

E5: "Yo también."

E6: "¿Os gusta cocinar?"

A: "A mí me gusta."

E6: "A mí me gusta mucho también."

A: "Es difícil y soy perezoso."

E6: "Es muy fácil."

Ao analisar o número de intervenções dos restantes membros do grupo, um estudante participou vinte sete vezes e o outro elemento interveio trinta e uma vezes, por isso, pode-se afirmar que a interação oral neste grupo foi bastante equilibrada.

O E7 participou doze vezes na tarefa, sendo que usou a língua espanhola em todas as suas intervenções. No que diz respeito à complexidade, elaborou oito vezes uma oração, usou três vezes palavras soltas e apenas construiu várias orações uma vez. Quanto aos objetivos da interação, comunicou quatro vezes para perguntar opinião, seis vezes para dar opinião, uma vez para mostrar acordo e uma vez para organizar a tarefa. Apresentam-se alguns exemplos da participação do E7:

E8: “¿Te gusta cocinar?”

A: “Sí.”

E7: “Sí, a mí me gusta cocinar, pero prefiero cocinar postres y meriendas.”

E8: “A mí también, pero yo no soy muy bueno.”

E8: “¿Prefieres comer en casa o en restaurantes?”

E7: “Depende del restaurante.”

E8: “Prefiero restaurantes, es un poco más especial.”

A: “Yo en casa.”

A: “Me gusta comer en casa.”

E7: “¿Prefieres comer carne o pescado?”

E8: “Carne.”

A: “Pescado.”

O E8 participou treze vezes na tarefa, usando sempre a língua estrangeira. No que toca à complexidade das suas interações, construiu dez vezes uma oração e disse palavras soltas três vezes. Relativamente aos objetivos da interação, perguntou opinião cinco vezes, deu opinião cinco vezes, mostrou acordo uma vez e organizou a tarefa duas vezes:

E8: “¿Cuál es tu fruta favorita?”

E7: “Yo no tengo.”

A: “Manzana.”

E8: “La mía es la sandía.”

E7: “¿Cuál es tu supermercado favorito?”

E8: “Mercadona, solo porque es español.”

A: “Mi supermercado favorito es Mercadona.”

E7: “El mío es Continente.”

Ao comparar com o número de intervenções dos colegas, um estudante participou dezanove vezes e o outro aluno interveio treze vezes, sendo possível afirmar que a participação foi equilibrada.

Depois de iniciar a atividade, comecei a monitorizar o trabalho dos diversos grupos e observei que alguns estudantes estavam com dificuldades em entender o que tinham de fazer, pois perceberam que apenas precisavam de responder a uma pergunta. Apercebendo-me das dificuldades, reformulei as instruções e exemplifiquei o que tinham de fazer novamente. Após reformular as instruções e exemplificar a dinâmica da tarefa, os alunos que não tinham percebido a atividade entenderam o objetivo. Seguidamente, continuaram a conversa selecionando outras perguntas. Tendo em conta esta situação, na aula de dia dezoito de maio (turno 2) tentei garantir que as instruções fossem mais claras e os estudantes perceberam o que se pretendia com a atividade sem necessidade de repetir as instruções.

De uma forma geral, apesar de ser necessária uma segunda explicação para esclarecer as dúvidas de alguns alunos relativamente à realização da tarefa, todos os estudantes foram capazes de realizar a atividade, cumprindo-se o seu objetivo. Analisando as observações registadas no diário docente, a atividade funcionou bem, os estudantes estavam motivados e participativos, cumpriram o que tinha sido pedido, mas nem sempre todos os elementos do grupo responderam à mesma pergunta. Além disso, verificaram-se poucas distrações. Depois de ver como a atividade funcionou em sala de

aula, acredito que o facto de os estudantes terem material de apoio ajudou a desenvolver a conversa. Além disso, penso que o facto de os estudantes falarem sobre eles próprios tenha promovido a motivação, pois a atividade criou oportunidades para personalizar o tema.

Depois de ver a atividade em sala de aula, teria criado um jogo para que os alunos não tivessem acesso a todas as perguntas ao mesmo tempo. O meu objetivo era permitir aos estudantes escolher várias perguntas, mas vendo a dinâmica em sala de aula, teria sido interessante fazer um jogo em que os alunos escolhessem números ou letras que escondessem as perguntas para criar alguma imprevisibilidade. Ao observar que alguns estudantes fizeram outras perguntas além das sugeridas por mim, podia também ter criado uma opção em que os estudantes tivessem de elaborar eles próprios uma pergunta.

4.1.4 Resultados obtidos no segundo ciclo na turma de Espanhol

Na tarefa final do segundo ciclo de investigação na qual os estudantes tinham de escrever um anúncio à procura de casa, o E5 contribuiu vinte e cinco vezes, doze em língua materna e treze em língua estrangeira, elaborando uma oração em língua estrangeira sete vezes e usando palavras soltas seis vezes. Interagiu com os colegas duas vezes para seguir o que se discutia, duas vezes para dar indicações para a tarefa, cinco vezes para dar sugestões e quatro vezes para responder a sugestões. O E6 interveio vinte e sete vezes, sete vezes em língua materna e vinte vezes em língua estrangeira. Das intervenções produzidas em língua estrangeira, sete foram palavras soltas e treze foram uma oração. Relativamente aos objetivos comunicativos, participou para seguir a discussão duas vezes, para dar indicações cinco vezes, para sugerir sete vezes e para responder a sugestões quatro vezes. Além dos critérios, participou uma vez para esclarecer dúvidas e uma vez para corrigir um membro do grupo. De seguida, apresentam-se exemplos das interações orais produzidas pelos estudantes E5 e E6 no grupo:

A: “¿Qué tipo de vivienda quieres?”

E5: “Daqueles pequenos.”

A: “¿Cómo se llaman las viviendas que solo tienen un cuarto, muy pequeñas?”

E5: “¿Estudio?”

E6: “Estudio.”

E5: “Sí, es todo lo que necesitamos.”

E5: “No, podía ser un piso.”

A: “Puede ser un piso.”

E5: “Su hermana puede ir a visitarla.”

E6: “¿Una habitación?”

A: “Puede ser dos, uno para los convidados.”

E5: “Não. Para quê?”

E6: “Una habitación.”

Quanto aos restantes membros do grupo, registam-se sete e dezasseis intervenções, o que significa que neste grupo os estudantes que costumavam participar menos nas aulas em grande grupo participaram mais do que os colegas que registam maior nível de participação em grande grupo.

Em relação ao E7, participou apenas três vezes em língua espanhola durante a realização do trabalho. Usou uma palavra numa das intervenções e construiu uma oração duas vezes. Comunicou com os colegas para responder a uma sugestão duas vezes e para dar uma sugestão apenas uma vez:

A: “¿Dos cuartos de baño?”

E7: “Sí.”

E8: Tiene que ser una vivienda accesible porque nosotros somos jóvenes.”

A: “Necesitamos dos cuartos de baño, un salón comedor y una cocina.”

E7: “Ponemos salón comedor y una cocina.”

O E8 participou na tarefa quarenta e seis vezes sempre em língua estrangeira, elaborando uma oração vinte vezes, várias orações duas vezes e palavras soltas vinte e quatro vezes. Comunicou com os colegas do grupo para seguir o que se discutia três vezes, para dar indicações duas vezes, para dar sugestões vinte e três vezes, para responder a uma sugestão doze vezes, para esclarecer uma dúvida uma vez e cinco vezes para falar sobre aspetos que não estavam diretamente relacionados com a tarefa. Alguns exemplos da sua participação:

E8: “Necesitamos también de un lavadero.”

A: “Y lavadero.”

E8: “Somos cuatro personas.”

E8: “Con todos los electrodomésticos.”

A: “¿Qué más?”

E8: “Quiero una piscina.” (risos)

A: “¿Piscina y más qué?”

E8: “Una sala de vinos.” (risos)

A: “No.”

E8: “¿Alguna cosa más?”

Se compararmos com os outros membros do grupo, há um estudante que participou apenas uma vez e há um estudante que participou quarenta e sete vezes, o responsável por escrever o anúncio. Tal como referido anteriormente, os alunos foram os responsáveis por dividir as tarefas entre si. Este grupo optou por escolher um elemento para escrever o anúncio, tal como aconteceu nos restantes grupos. Comparando com as intervenções da atividade do primeiro ciclo, afirma-se que o E8 conseguiu participar muito mais do que na atividade do primeiro ciclo, mas registam-se vinte e quatro intervenções usando apenas palavras soltas. O E7 teve uma participação

quase nula na realização desta tarefa, adotando uma postura passiva durante o trabalho de grupo. Na secção de discussão de resultados, tentarei interpretar esta situação de forma mais detalhada.

Durante a observação direta dos grupos, reparei que esta atividade despertou mais a curiosidade dos estudantes do que a atividade do primeiro ciclo e acredito que se deva ao facto de permitir que os estudantes fossem criativos e tivessem de imaginar serem outras pessoas. Analisando outro fator positivo, todos os grupos foram capazes de realizar a tarefa no tempo definido e apresentaram o seu anúncio. No que toca ao objetivo principal deste projeto (a promoção da interação oral), se compararmos o número de interações registadas nesta tarefa com as registadas na tarefa do primeiro ciclo, percebe-se que houve uma redução. Apenas o E8 teve um aumento significativo no número de participações. Refletirei também sobre estes resultados na secção da interpretação dos resultados.

Passando aos aspetos negativos, o E7 adotou uma postura passiva e mostrou pouca motivação na realização desta tarefa. Ao observar os grupos, notei que todos escolheram um colega para escrever o anúncio e que, em geral, esse colega foi o que desempenhou mais a função de organizar a tarefa. Além disso, dos apontamentos da observação geral, houve um grupo que usou muito a língua materna para organizar a tarefa, mas escreveu o anúncio em língua estrangeira.

Depois de ver como a atividade funcionou em sala de aula e refletindo sobre possíveis mudanças, penso que teria sido importante atribuir uma tarefa a cada membro do grupo para que os estudantes tivessem uma responsabilidade específica atribuída e não houvesse a possibilidade de os estudantes escolherem não participar. Se cada elemento do grupo tivesse sido responsável por um aspeto a incluir no anúncio, poderiam ter participado na tarefa de outra forma. Por último, pela observação feita desta tarefa em sala de aula, os estudantes recorreram mais à língua materna, principalmente quando estavam a dar indicações ou a organizar ideias.

4.1.5 Entrevistas

Depois da implementação dos ciclos de investigação-ação, realizei entrevistas informais com seis estudantes (E1, E2, E3, E4, E7 e E8) para conhecer a sua opinião relativamente às atividades realizadas em aula. O E5 e o E6 não estavam presentes no dia em que foram realizadas as entrevistas, por isso, pedi a esses estudantes que respondessem ao questionário fora do horário letivo devido a restrições de tempo. As perguntas foram preparadas antes, mas houve a necessidade de adaptar algumas quando os alunos respondiam de forma demasiado vaga ou não entendiam completamente o que se estava a perguntar.

Analisando o conteúdo das entrevistas (anexo 16), percebe-se que todas as respostas da turma de Inglês foram positivas relativamente ao aumento da participação nos grupos de trabalho. Quanto à atividade preferida, dois estudantes (E1 e E2) preferiram a atividade do segundo ciclo, um preferiu a atividade do primeiro ciclo (E3) e outro diz não ter preferência por nenhuma das atividades (E4). Além disso, é unânime que todos tentaram usar mais a língua estrangeira para comunicar. Relativamente aos fatores que motivaram a participação em grupo, todos referem que trabalhar com os colegas os ajudou a sentirem-se mais confiantes e confortáveis. Um aluno destaca também o facto de sentir que deve participar quando está a fazer um trabalho de grupo (E4).

Na turma de Espanhol, apenas tive a possibilidade de falar com dois estudantes. Ambos afirmam ter participado mais nos grupos do que habitualmente participam em grande grupo e ter falado mais em língua espanhola, sendo que um dos estudantes diz que falou sempre em língua espanhola durante as atividades de grupo. Quanto à atividade favorita, um prefere a conversa sobre comida (E7) e o outro a escrita do anúncio (E8). Por último, como fatores de motivação, o E7 refere o facto de querer ajudar os colegas de grupo e o E8 refere o ambiente mais relaxado, que faz com que não tenha medo de cometer erros.

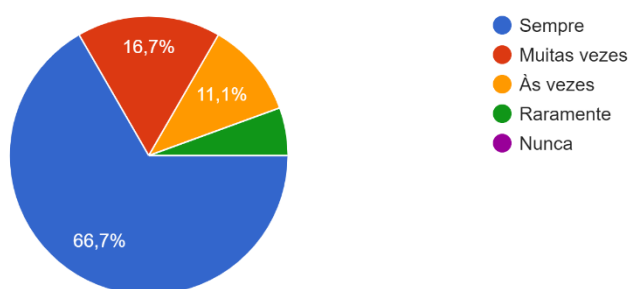
4.1.6 Questionários finais

Tal como referido anteriormente neste capítulo, apesar de ter selecionado quatro estudantes de cada turma para realizar a análise quantitativa dos dados, interessou-me saber a opinião geral dos estudantes relativamente às atividades realizadas. Sendo assim, este questionário foi aplicado aos estudantes que não fizeram parte da amostra selecionada para a análise quantitativa dos dados no caso da turma de Inglês. Em relação à turma de Espanhol foi dirigido aos estudantes que não fizeram parte da amostra selecionada para a análise quantitativa dos dados, mas também ao E5 e ao E6, pois não foi possível entrevistá-los. No que toca ao número de inquiridos, foram recolhidas dezoito respostas na turma de Inglês e dezasseis respostas na turma de Espanhol

Ao analisar as dezoito respostas recolhidas à primeira pergunta da turma de Inglês, doze estudantes afirmam gostar sempre de trabalhar em grupo nas aulas da professora estagiária, três alunos selecionaram a opção muitas vezes, dois estudantes reconhecem gostar de trabalhar em grupo às vezes e apenas um estudante admite raramente gostar de trabalhar em grupo.

Gráfico 13: Respostas da turma de Inglês à pergunta 1 (questionário 2)

1. Gostaste de trabalhar em grupo nas aulas da professora estagiária?
18 respostas

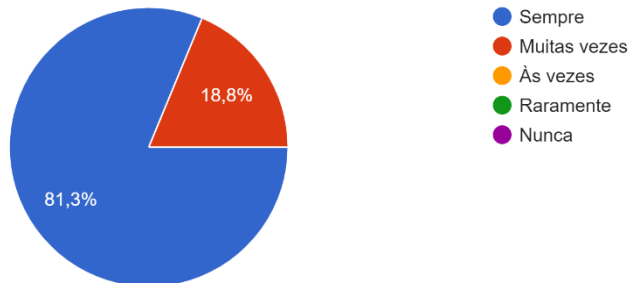


Na turma de Espanhol, das dezasseis respostas recolhidas, treze estudantes afirmam gostar de trabalhar em grupo sempre e três escolhem a opção muitas vezes.

Gráfico 14: Respostas da turma de Espanhol à pergunta 1 (questionário 2)

1. Gostaste de trabalhar em grupo nas aulas da professora estagiária?

16 respostas



Em relação à segunda pergunta, as respostas comprovam que todos os estudantes da turma de Inglês gostaram das atividades realizadas nos ciclos de investigação.

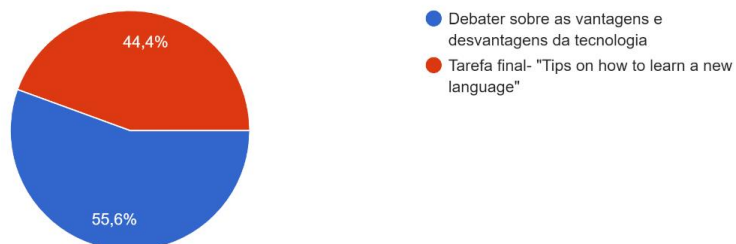
Na turma de Espanhol, os resultados são muito semelhantes, havendo apenas um estudante que afirma não ter gostado das atividades de grupo realizadas. Aproximadamente 94% afirma ter gostado das atividades de grupo realizadas nos ciclos de investigação.

Quanto à terceira pergunta, na turma de Inglês, cerca de 45% dos estudantes afirma ter gostado mais da tarefa final e cerca de 56% por cento afirma ter preferido a tarefa intermédia.

Gráfico 15: Respostas da turma de Inglês à pergunta 3 (questionário 2)

3. Qual foi a tarefa que gostaste mais?

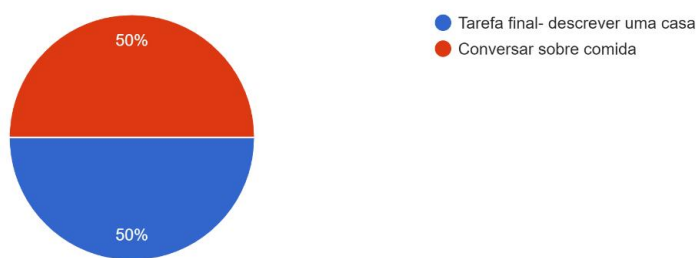
18 respostas



Na turma de Espanhol, as opiniões dividem-se, havendo oito alunos que preferiram a tarefa final e oito alunos que preferiram a tarefa intermédia.

Gráfico 16: Respostas da turma de Espanhol à pergunta 3 (questionário 2)

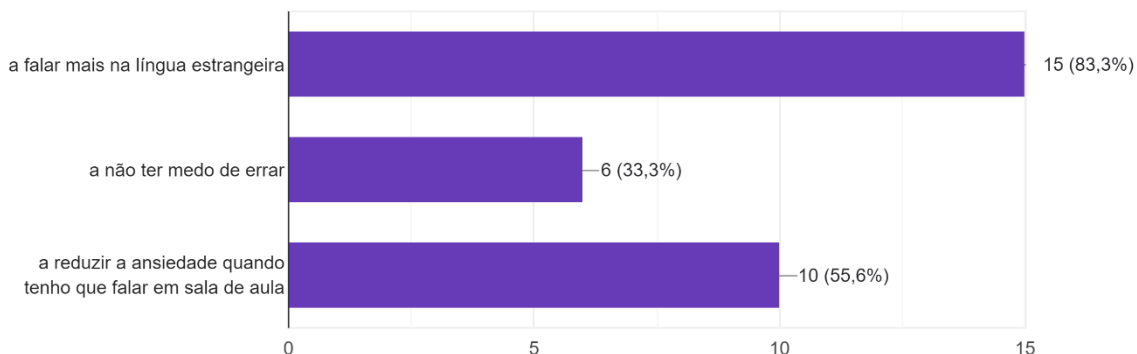
3. Qual foi a tarefa que gostaste mais?
16 respostas



Relativamente à quarta pergunta, na turma de Inglês, cerca de 84% (quinze estudantes) afirmam que o trabalho de grupo os ajudou a falar mais na língua estrangeira, cerca de 56% (dez estudantes) admite que o trabalho em grupo ajudou a reduzir a ansiedade quanto têm de comunicar e cerca de 34% (seis estudantes) a não ter medo de errar.

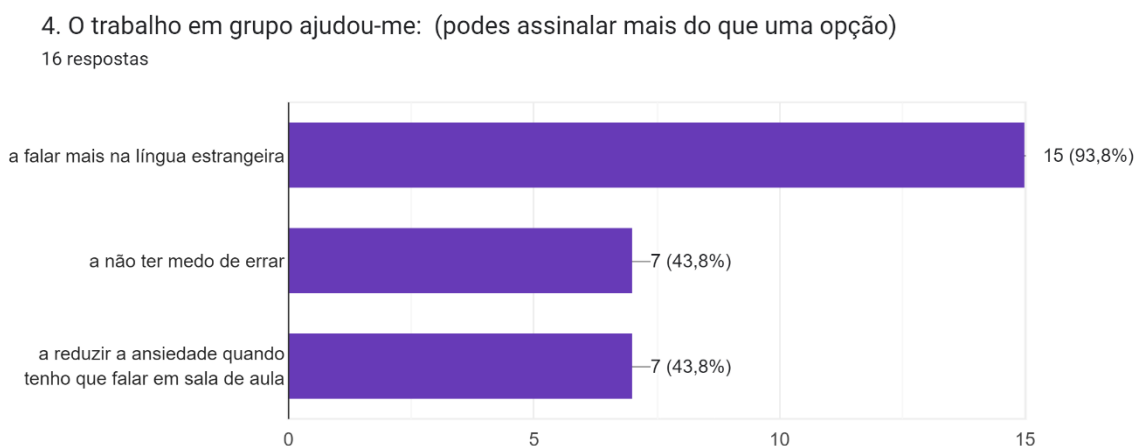
Gráfico 17: Respostas da turma de Inglês à pergunta 4 (questionário 2)

4. O trabalho em grupo ajudou-me: (podes assinalar mais do que uma opção)
18 respostas



Na turma de Espanhol, cerca de 94% afirma que o trabalho de grupo ajudou a falar mais na língua estrangeira. Cerca de 44% indica que também ajudou a não ter medo de cometer erros. Por último, sete alunos reconhecem que o trabalho de grupo ajudou a reduzir a ansiedade quando têm de comunicar em sala de aula, correspondendo a cerca de 44%.

Gráfico 18: Respostas da turma de Espanhol à pergunta 4 (questionário 2)



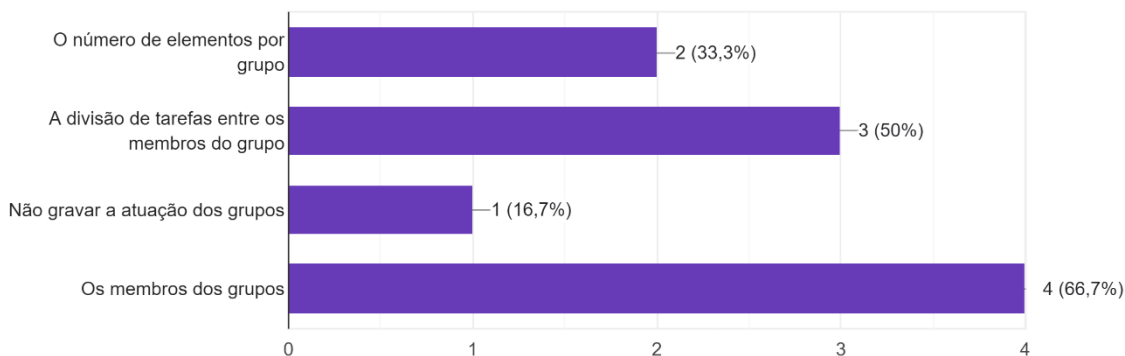
Na quinta pergunta, pode-se verificar que cerca de 67% dos estudantes da turma de Inglês não mudaria nenhum aspeto nas tarefas de grupo, enquanto cerca de 34% mudaria algo. Na turma de Espanhol, cerca de 82% não mudaria nada e 19% mudaria algo.

No que toca aos aspetos que mudariam, na sexta pergunta os alunos da turma de Inglês identificaram a opção “os membros do grupo” (quatro estudantes), a opção “divisão de tarefas entre os membros do grupo” (três estudantes) e a opção “número de elementos por grupo” (dois estudantes). Apenas um estudante assinalou a opção “não gravar a atuação do grupo”.

Gráfico 19: Respostas da turma de Inglês à pergunta 6 (questionário 2)

6. Se respondeste "Sim" à pergunta anterior, que aspeto mudarias? (podes assinalar mais do que uma opção)

6 respostas

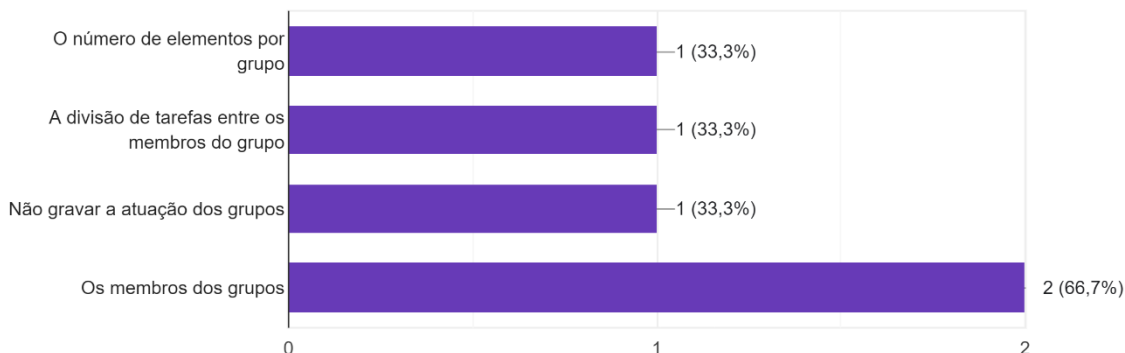


Na turma de Espanhol, um estudante mudava o número de elementos por grupo, um estudante mudava a divisão de tarefas e, à semelhança da turma de Inglês, somente um aluno preferia não gravar a atuação dos grupos. Por último, dois estudantes mudariam os membros do grupo.

Gráfico 20: Respostas da turma de Espanhol à pergunta 6 (questionário 2)

6. Se respondeste "Sim" à pergunta anterior, que aspeto mudarias? (podes assinalar mais do que uma opção)

3 respostas



Através da análise dos dados obtidos percebe-se que, de uma forma geral, tanto na turma de Inglês como na turma de Espanhol, a opinião sobre o trabalho de grupo é bastante positiva.

4.2 Discussão dos resultados

Neste subcapítulo será realizada a discussão dos resultados, dividida em três subcapítulos para uma melhor organização e compreensão.

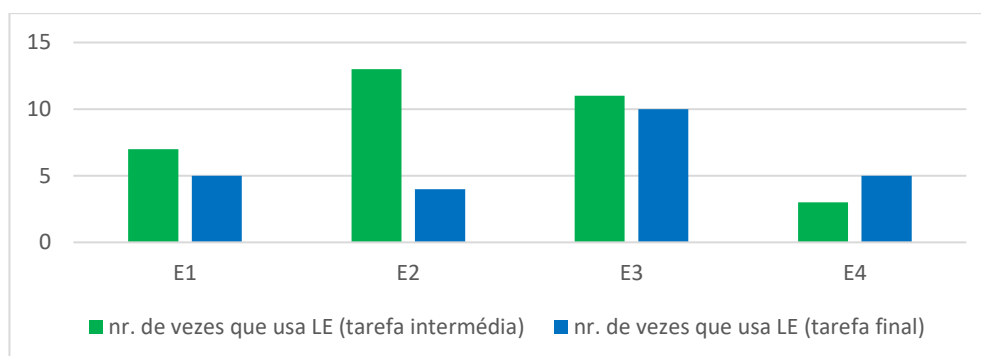
4.2.1 Discussão dos dados sobre a participação dos estudantes e o uso da língua estrangeira

Após cruzar os dados obtidos em ambos os ciclos do projeto de investigação-ação, serão discutidas as evidências recolhidas nas gravações, nas anotações no diário docente, nos questionários e nas entrevistas.

Relativamente ao uso da língua estrangeira nas intervenções, é possível verificar que, de forma geral, a participação em língua estrangeira aumentou significativamente nas atividades. No que toca aos benefícios do trabalho de grupo (Escobar, 2002), foi possível comprovar que, no geral, os alunos sentiram menos pressão de cometer erros, mais vontade de comunicar e mais segurança para usar a língua estrangeira.

Na turma de Inglês, excetuando um estudante, os restantes participaram sempre mais em língua estrangeira do que em língua materna. Ao comparar o uso da língua estrangeira nas duas tarefas, embora não haja uma diferença acentuada, regista-se um maior número de intervenções em língua estrangeira no primeiro ciclo, pois as tarefas do primeiro ciclo implicavam apenas uma atividade comunicativa da língua, a interação oral, enquanto as do segundo ciclo envolviam a interação oral e a expressão escrita.

Gráfico 21: Uso da língua estrangeira (LE) nas tarefas intermédias e finais (estudantes da turma de Inglês)



Apesar de o E2 ter utilizado quase sempre a língua estrangeira na atividade do primeiro ciclo, na atividade do segundo ciclo teve algumas dificuldades para entender o que era necessário fazer e também sentiu dificuldades para descrever a sua imagem. Comparando a complexidade da interação nos dois ciclos, observa-se que a mais frequente na tarefa intermédia é “palavras soltas” e na tarefa final “oração”, pois trata-se de um estudante com bastantes dificuldades linguísticas. Na primeira atividade, interpretando o conteúdo das gravações, percebe-se que foi mais fácil seguir a discussão pois era possível sugerir apenas um problema associado à tecnologia, sem necessidade de construir orações. No caso da atividade do segundo ciclo, os estudantes tinham de descrever a imagem e defender o seu ponto de vista, o que levou a que o E2 sentisse necessidade de recorrer à língua materna perante a maior complexidade da tarefa, que fez com que as suas dificuldades fossem mais evidentes na conjugação dos verbos e na utilização de algumas palavras. No grupo do E2 surgiu uma situação que se associa a um dos benefícios do trabalho de grupo mencionados no segundo capítulo deste relatório, a correção de erros espontânea. O E2 cometeu alguns erros durante a atividade e um colega corrigiu-os. O E2 reagiu tranquilamente, corrigiu os erros e continuou a falar.

O E4, apesar das dificuldades e da participação limitada nos grupos, participou sempre em língua estrangeira. Apesar do momento de ansiedade que ocorreu na atividade do primeiro ciclo, o estudante não desistiu da atividade, aceitou a ajuda dos colegas e continuou a tentar contribuir no grupo de trabalho. Notou-se uma diferença no seu comportamento durante a atividade do segundo ciclo, ao mostrar-se mais

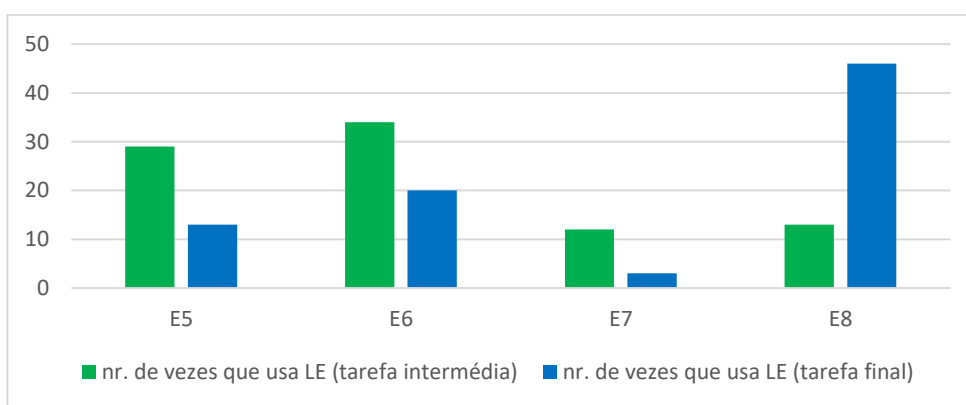
tranquilo perante as dificuldades. Teve novamente um bloqueio na tarefa do segundo ciclo ao elaborar as suas ideias, mas os colegas ajudaram-no e o E4 conseguiu expressar-se.

O caso do E4 é um exemplo que ilustra o que foi defendido relativamente aos benefícios do trabalho de grupo. Tal como referido anteriormente, Cordeiro (2020) defende que a decisão de interagir ou não durante as atividades é influenciada por fatores “sociales, individuales y situacionales”. Relativamente à questão social, o facto de estar a trabalhar com os colegas pode ter ajudado a que o E4 se sentisse mais confortável para comunicar. Em relação aos fatores situacionais, estar a trabalhar com os colegas num pequeno grupo é menos intimidante do que participar em grande grupo. Se o E4 bloqueasse durante uma intervenção em grande grupo, sentir-se-ia muito mais desconfortável pois é a professora que ajuda ou corrige. No que toca aos fatores individuais, foi possível perceber que o E4 é um estudante que não tem muita iniciativa para falar e que as suas intervenções não são muito longas nem elaboradas. No que diz respeito às correções, o E4 mostrou-se confortável com as correções feitas pelos colegas. Este estudante beneficiou do conhecimento e da ajuda dos colegas e, apesar de se sentir ansioso na atividade do segundo ciclo, notou-se uma melhoria em termos afetivos, pois sentou-se mais perto dos restantes membros do grupo e não usou o caderno para desenhar.

Na turma de Espanhol, a participação em língua estrangeira também aumentou e os estudantes usaram sempre mais a língua estrangeira do que a língua materna para comunicar. Note-se que dois estudantes usaram sempre a língua estrangeira. Os dois estudantes que utilizaram sempre a língua estrangeira são alunos que raramente participam de forma voluntária em grande grupo. No entanto, o E8 demonstra uma participação bastante significativa nos grupos e com muitas capacidades linguísticas, o que me leva a interpretar que a pouca participação em grande grupo seja por questões afetivas. No caso do E7, conhecendo a postura do estudante em sala de aula, o motivo para não participar em grande grupo está também relacionado com questões afetivas, pois este aluno tem capacidades linguísticas regulares. Ao contrário do E8, que beneficiou bastante do trabalho de grupo, ao conseguir aumentar a sua participação em

língua estrangeira, o E7 continuou a demonstrar muitas dificuldades de relação interpessoal no grupo de trabalho. Na atividade do primeiro ciclo essa dificuldade não foi tão notória porque as perguntas permitiam que falassem sobre eles próprios, o que fez com que a dinâmica de grupo fosse mais facilmente alcançada. No entanto, na atividade do segundo ciclo o E7 adotou uma postura passiva e o número de intervenções baixou bastante.

Gráfico 22: Uso da língua estrangeira (LE) nas tarefas intermédias e finais (estudantes da turma de Espanhol)



Se compararmos o uso da língua materna e da língua estrangeira da atividade do primeiro ciclo com a do segundo ciclo, vê-se que, de forma geral, houve uma descida no número de intervenções. Tentando justificar os resultados obtidos, as tarefas do segundo ciclo envolviam duas atividades comunicativas da língua (a expressão escrita e a interação oral). Apesar de a produção de um produto final ter servido como elemento de motivação para que sentissem mais necessidade de comunicar, não potenciou a comunicação em língua estrangeira da forma esperada, pois os alunos estavam mais focados em produzir os produtos finais em língua estrangeira e não tão atentos ao uso que faziam da língua estrangeira durante o trabalho de grupo. Na turma de Espanhol, os alunos de um dos grupos que não foram gravados utilizaram a língua materna durante quase todo o trabalho, sendo que na atividade do primeiro ciclo usaram muito mais a língua estrangeira. O mesmo aconteceu com o E5, que na atividade do primeiro ciclo participou em língua estrangeira vinte e nove vezes e na tarefa do segundo ciclo apenas treze vezes, intercalando com a língua materna, utilizada em doze intervenções.

No entanto, “even if only half the task is done in the target language, this still results in 50 per cent more target language being spoken than if no tasks were done” (Willis, 2005, p. 49).

Apesar de as intervenções em língua estrangeira terem diminuído, em geral, os alunos cooperaram na realização das tarefas e todos apresentaram o produto final. Importa também referir que as atividades podem ter influenciado a motivação dos alunos para participar, por gostarem mais de um tema, por terem mais ideias ou mais conhecimentos.

Conclui-se que o aumento do uso da língua estrangeira foi possível pois o trabalho de grupo foi uma dinâmica utilizada ao longo das minhas aulas, sendo que, tal como mencionado anteriormente, outras atividades poderiam fazer parte deste relatório. Ao longo das aulas observou-se como os alunos foram progressivamente entendendo o trabalho de grupo como uma dinâmica de trabalho e não como momento de lazer. Considerando também as suas opiniões no questionário realizado, lembrei sistematicamente antes das atividades e ao longo da realização das mesmas que usassem a língua estrangeira. Durante a monitorização dos grupos dei *feedback* positivo aos estudantes que se sentiam mais nervosos durante o trabalho de grupo, para que se sentissem mais confiantes e motivados. Além dos fatores referidos, considero também que a gravação de áudio serviu como elemento de motivação para os alunos (Fernández, 2000), pois, tal como se pode comprovar pelas respostas recolhidas nos questionários apenas um estudante de cada turma preferia que a gravação não tivesse sido utilizada.

4.2.2 Discussão dos dados sobre o tipo de interação durante o trabalho de grupo

Em relação à complexidade da interação, na turma de Inglês verificou-se, no geral, maior uso das palavras soltas. A complexidade da interação, pelo que se pode comprovar nos dados recolhidos nas gravações, depende das capacidades linguísticas dos estudantes, do tema das tarefas e do que é exigido pela tarefa. Na turma de Inglês, registam-se interações mais elaboradas dos alunos com menos dificuldades. Os estudantes com mais dificuldades tendem a simplificar as suas ideias ao comunicarem

em língua estrangeira para evitar cometer erros, por isso, alguns recorrem à língua materna para expressar melhor as suas ideias. Apesar de continuar a notar-se o medo de cometer erros em alguns estudantes, outros sentem-se mais confiantes para arriscar e experimentar a língua. Registam-se erros a nível de conjugação verbal ou frásica, problemas de pronúncia e palavras inventadas, pois o principal objetivo dos estudantes é comunicar e tentar transmitir as suas ideias.

O tipo de tarefa também pode exigir maior ou menor complexidade no tipo de interação. Na tarefa do primeiro ciclo de investigação, os alunos tinham de discutir as vantagens e desvantagens da tecnologia, por isso, seria expectável que usassem algumas das estruturas para expressar opinião estudadas nas aulas. Alguns estudantes usaram as estruturas para expressar opinião, mas vários estudantes optaram por sugerir problemas relacionados com a tecnologia, usando apenas uma ou várias palavras. A segunda tarefa dava mais oportunidades para que se produzissem enunciados complexos, pois cada um tinha de descrever a sua imagem e dar a sua opinião, justificando-a. Veja-se na tabela que o E3, que não tinha usado nenhuma oração na tarefa intermédia, formulou uma oração cinco vezes na tarefa final. No entanto, não se regista uma diferença muito significativa na complexidade de interação entre as tarefas do primeiro e do segundo ciclo. Comprova-se também que os estudantes produziram raramente enunciados usando várias orações.

Tabela 1: Complexidade da interação dos estudantes da turma de Inglês na tarefa intermédia (TI) e na tarefa final (TF)

| | palavras soltas | | oração | | várias orações | |
|-------|-----------------|----|--------|----|----------------|----|
| | TI | TF | TI | TF | TI | TF |
| E1 | 1 | 0 | 4 | 4 | 2 | 1 |
| E2 | 8 | 1 | 4 | 3 | 1 | 0 |
| E3 | 11 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 |
| E4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Total | 21 | 9 | 10 | 14 | 3 | 1 |

Na turma de Espanhol, de forma geral, a oração é a mais usada nas interações orais dos estudantes. No caso das tarefas desta turma, apesar de a diferença ser pouco acentuada, o total de vezes que os estudantes usaram uma oração para comunicar foi, no geral, superior na do primeiro ciclo, o que se pode dever ao facto de a atividade implicar a formulação de perguntas e respostas. Os alunos desta turma também utilizaram palavras soltas várias vezes durante as tarefas. Tratando-se de estudantes de iniciação, seria expectável que as suas intervenções não fossem muito elaboradas. Por esse motivo, verifica-se também que o uso de várias orações é reduzido. Nesta turma, a atividade do segundo ciclo estava menos pautada em termos de comunicação, pois os estudantes não tinham o apoio para gerar a discussão. No caso do E8, por exemplo, registam-se várias intervenções de palavras soltas na tarefa do segundo ciclo, nas quais sugeria apenas o número de quartos ou alguns eletrodomésticos necessários em cada divisão.

Tabela 2: Complexidade da interação dos estudantes da turma de Espanhol na tarefa intermédia (TI) e na tarefa final (TF)

| | palavras soltas | | oração | | várias orações | |
|-------|-----------------|----|--------|----|----------------|----|
| | TI | TF | TI | TF | TI | TF |
| E5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 4 | 0 |
| E6 | 15 | 7 | 18 | 13 | 1 | 0 |
| E7 | 3 | 1 | 8 | 2 | 1 | 0 |
| E8 | 3 | 24 | 10 | 20 | 0 | 2 |
| Total | 33 | 38 | 49 | 42 | 6 | 2 |

4.2.3 Discussão dos dados sobre os objetivos comunicativos dos estudantes durante o trabalho de grupo

Quanto ao objetivo de comunicação, na primeira tarefa realizada na turma de Inglês, registaram-se mais intervenções para expressar opinião. O objetivo de comunicação que regista menos intervenções é o de pedir opinião, uma vez que as intervenções para pedir opinião foram mais utilizadas pelos estudantes com menos dificuldades para promover a participação dos alunos com mais dificuldades e tentar que desenvolvessem as suas ideias. Na turma de Espanhol, também se registam mais participações para dar opinião, mas as intervenções para pedir opinião são em maior número do que as registadas na turma de Inglês. Dois motivos podem ter contribuído para estes resultados. Em primeiro lugar, na atividade da tecnologia os alunos sugeriram facilmente várias vantagens e desvantagens, não tendo sido necessário pedir diretamente a opinião aos colegas, excetuando alguns casos. Em segundo lugar, na atividade da turma de Espanhol pedir a opinião dos restantes membros do grupo era mais natural e espontâneo pois falar sobre gostos e preferências pessoais desperta mais curiosidade nos estudantes.

Tabela 3: Objetivos comunicativos dos estudantes da turma de Inglês na tarefa intermédia

| | expressar opinião | pedir opinião | expressar acordo/ desacordo | outros |
|-------|-------------------|---------------|--------------------------------|--------|
| E1 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| E2 | 7 | 1 | 2 | 3 |
| E3 | 7 | 1 | 1 | 2 |
| E4 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| Total | 17 | 3 | 6 | 8 |

Tabela 4: Objetivos comunicativos dos estudantes da turma de Espanhol na tarefa intermédia

| | expressar opinião | pedir opinião | expressar acordo/ desacordo | outros |
|-------|-------------------|---------------|--------------------------------|--------|
| E5 | 11 | 6 | 5 | 7 |
| E6 | 14 | 6 | 8 | 6 |
| E7 | 6 | 4 | 1 | 1 |
| E8 | 5 | 5 | 1 | 2 |
| Total | 36 | 21 | 15 | 16 |

Relativamente aos objetivos de comunicação da segunda tarefa, na turma de Inglês os alunos participaram mais para dar sugestões. À semelhança do que aconteceu na primeira atividade, os alunos com menos dificuldades foram os que mais responderam às sugestões dos colegas para tentar que os estudantes desenvolvessem mais as suas ideias e cumprissem os passos da tarefa. O mesmo aconteceu com as indicações para a tarefa. Foram os estudantes com menos dificuldades que geriram a organização e esclareceram mais dúvidas durante a realização da tarefa. Era expectável que as tarefas mais complexas fossem desempenhadas pelos alunos com menos dificuldades, para que os alunos com mais dificuldades pudessem beneficiar da sua ajuda.

Tabela 5: Objetivos comunicativos dos estudantes da turma de Inglês na tarefa final

| | dar sugestões | responder a sugestões | dar indicações para a tarefa | seguir o que se discute | outros |
|-------|---------------|-----------------------|------------------------------|-------------------------|--------|
| E1 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| E2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| E3 | 4 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| E4 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 14 | 7 | 0 | 0 | 3 |

Na atividade do segundo ciclo na turma de Espanhol, registou-se um número mais elevado de intervenções para dar sugestões, sendo também o objetivo de comunicação que regista maior número de participações. O número mais elevado de sugestões pode dever-se ao facto de a atividade de Inglês ser mais pautada. Com o apoio visual das imagens, a grande maioria dos alunos apenas discutiu as quatro formas de aprender línguas representadas e não tentou pensar noutras. A atividade de escrever o anúncio permitia que os alunos fossem mais criativos. Tinham de considerar as pessoas que estavam à procura de casa, mas podiam escolher todos os outros aspetos. Na tarefa do segundo ciclo, parece-me relevante analisar a participação do E5 e do E6. Estes estudantes eram os elementos do grupo que normalmente não participavam nas aulas em grande grupo. No entanto, no trabalho de grupo registaram uma participação mais elevada do que os colegas que registavam maior participação em grande grupo. Perante esta situação, analisei os dados recolhidos no primeiro questionário e os estudantes com menos dificuldades neste grupo afirmavam achar que participavam mais em grande grupo. Um deles afirmava que sentia que se destacava mais na participação em grande grupo, o que efetivamente se verificou tendo em conta os dados da tarefa do segundo ciclo. O E5 afirmou no questionário que se dedicava bastante nos trabalhos de grupo e o E6 afirmou que os trabalhos de grupo tornavam a aula mais divertida e descontraída.

Para estes dois estudantes, o trabalho de grupo possibilitou uma melhoria significativa nos seus níveis de participação.

Tabela 6: Objetivos comunicativos dos estudantes da turma de Espanhol na tarefa final

| | dar sugestões | responder a sugestões | dar indicações para a tarefa | seguir o que se discute | outros |
|-------|---------------|-----------------------|------------------------------|-------------------------|--------|
| E5 | 5 | 4 | 2 | 2 | 0 |
| E6 | 7 | 4 | 5 | 2 | 2 |
| E7 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| E8 | 23 | 12 | 2 | 3 | 6 |
| Total | 36 | 22 | 9 | 7 | 8 |

Centrando-me agora noutros aspetos das atividades, no que toca às atitudes dos alunos, a maioria dos estudantes mostraram-se motivados e empenhados na realização das tarefas, o que permitiu que se cumprissem no tempo estipulado e que se produzissem os produtos finais no caso das atividades do segundo ciclo, por isso, o trabalho de grupo foi bem-sucedido.

Relativamente às desvantagens do trabalho de grupo mencionadas anteriormente (Harmer, 2015), foi possível verificar que há efetivamente estudantes que dominam e outros que adotam uma postura passiva nos grupos de trabalho. Apesar de haver estudantes que mostraram falta de colaboração, adotando uma postura passiva durante os trabalhos de grupo, no geral, a postura em sala de aula foi muito adequada. No que diz respeito aos níveis de colaboração, a ajuda e o respeito foram bastante evidentes, não se tendo registado situações de conflito entre os alunos. No geral, em ambas as turmas os estudantes demonstraram bons níveis de autonomia, participação e empenho.

No geral, houve um aumento da interação oral em língua estrangeira. Mesmo os estudantes cuja participação não foi muito elevada nos grupos, terem participado já representa uma evolução, uma vez que em grande grupo nunca participavam ou participavam raramente. Além disso, é importante lembrar que as questões afetivas e as dificuldades linguísticas continuam a influenciar estes alunos, que precisam de mais tempo para evoluir.

Apesar de os resultados desta investigação-ação serem positivos, há aspetos que se modificariam tal como foi referido na secção da apresentação dos resultados. Além dos aspetos mencionados, considera-se que outras alterações e ideias podem ser consideradas, enumeradas na conclusão deste relatório.

Capítulo 5: Conclusão

Neste capítulo serão apresentadas as considerações finais deste projeto de investigação-ação. Considera-se que os resultados mostram uma evolução positiva dos estudantes, uma vez que as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento da interação oral em língua estrangeira durante o trabalho de grupo. Neste capítulo serão também apresentadas as principais limitações do estudo e futuras linhas de investigação baseadas no trabalho de grupo como forma de fomentar a interação oral entre os estudantes.

Após analisar e interpretar os dados recolhidos, é possível verificar se os principais objetivos definidos se cumpriram. Em relação ao primeiro objetivo (Os alunos que não costumam participar nas aulas em grande grupo participam mais trabalhando em pequenos grupos?) pode-se afirmar que a maioria dos estudantes participou mais nas atividades em grupos do que participava nas aulas em grande grupo. Apesar de alguns estudantes terem níveis de participação reduzidos nos grupos, não houve nenhum estudante que não participasse nunca. Os estudantes foram gradualmente desenvolvendo mais confiança e autonomia durante as atividades e mostraram-se motivados e colaborativos durante a realização das tarefas, valorizando as ideias dos colegas e ajudando-se mutuamente para que as tarefas fossem bem sucedidas, por isso, respondendo à pergunta formulada por Escobar (2002) e apresentada na fundamentação teórica “¿las actividades de conversación en parejas sirven realmente para algo o son una pérdida de tiempo?” (p. 24), os resultados deste estudo mostram que o trabalho de grupo é uma estratégia que deve ser adotada em sala de aula pois, apesar de se registarem algumas distrações, é possível que os estudantes se concentrem na realização das tarefas de grupo.

Em relação ao segundo objetivo (Na realização das tarefas em grupo, os alunos recorrem habitualmente à língua materna?) verifica-se que os alunos utilizam a língua materna às vezes durante a realização das tarefas, principalmente quando não conseguem expressar uma ideia, quando precisam de colmatar uma falha lexical ou gramatical, para organizar os passos de uma atividade ou dividir tarefas e em alguns

momentos de distração quando falam sobre outros temas que não estão relacionados diretamente com as tarefas. No entanto, nas quatro atividades realizadas, não utilizaram a língua materna frequentemente, registrando-se um aumento considerável de oportunidades para participar em língua estrangeira nos grupos, tal como referia Escobar (2002). Como mencionado anteriormente, nas primeiras atividades de grupo observadas, percebia-se que os estudantes percecionavam as atividades de grupo como momentos de lazer. Durante as aulas lecionadas, as atividades de grupo foram utilizadas com mais frequência e começou-se a notar uma mudança na postura dos alunos. Além disso, o uso da língua materna foi progressivamente diminuindo. Relembrar os estudantes que é necessário usar a língua estrangeira antes de iniciarem as atividades foi uma estratégia adotada que funcionou, sendo que se comprovou que quando têm instruções claras para usar a língua estrangeira os estudantes utilizam-na de forma notória (Kellal, 2009, p. 151). No entanto, também se considera que a gravação contribuiu para o número elevado de participações em língua estrangeira. Por este motivo, teria sido relevante realizar atividades de grupo com os estudantes selecionados para comparar a sua postura sem a gravação. Foi possível verificar que na turma de Espanhol a influência da gravação não foi muito significativa, pois os dois grupos observados que não estavam a ser gravados também utilizaram bastante a língua estrangeira e pediram para também serem gravados, o que não foi possível por não terem a autorização de recolha de som.

Em relação ao terceiro objetivo (Que tipos de interação produzem os alunos na realização de tarefas em pequenos grupos?) no que toca à complexidade das interações verifica-se que os alunos utilizam mais as palavras soltas e a oração para comunicar. Não se registaram muitas intervenções com várias orações, pois durante a interação oral os alunos interrompem-se e tentam assegurar que todos falam de forma equilibrada. Em ambas as turmas, houve um esforço por parte dos alunos com menos dificuldades para motivar a participação dos alunos com mais dificuldades, evitando a monopolização, o que nem sempre foi possível. Os alunos beneficiaram de um ambiente harmonioso e da ajuda dos colegas, o que permitiu que contribuíssem de forma mais ativa, sem medo de cometer erros e sem a pressão de participar em grande grupo (Brown & Lee, 2015). Em

nenhum grupo se observou a presença de um estudante que quisesse dominar a participação nas tarefas, mas nalguns casos as diferenças foram bastante notórias em termos de capacidades, o que resultou numa participação desigual. Em relação aos objetivos de comunicação, registam-se mais intervenções para expressar opinião e dar sugestões nas tarefas. É notório que alguns estudantes têm poucas estratégias de comunicação, pois não desenvolvem muito a interação com os colegas. Esta dificuldade foi mais notória nas atividades da turma de Inglês. Tratando-se de temas que permitiam a discussão de distintos pontos de vista, vários estudantes apresentaram apenas a sua opinião, sem tentar debater e responder aos pontos de vista dos restantes membros do grupo. Neste sentido, a tarefa na qual os estudantes tinham de discutir as diferentes formas de aprender uma língua poderia ter sido proposta de outra forma. Não dar as imagens com várias formas de aprender as línguas poderia ter gerado mais ideias e, conseqüentemente, a discussão de mais pontos de vista.

Relativamente ao último objetivo (Os alunos participam mais em pequenos grupos quando realizam uma tarefa final ou outro tipo de tarefa que não requer a elaboração de um produto final?), tendo em conta a análise dos dados realizada, no geral, os estudantes participaram mais nas atividades que envolveram apenas a interação oral. Embora não haja uma diferença muito acentuada, o facto de haver uma segunda atividade de comunicação envolvida nas tarefas finais fez com que os estudantes tivessem de dividir a sua atenção. Apesar de haver menos interação oral, os estudantes contribuíram nos grupos de trabalho e colaboraram para apresentar os produtos finais. O trabalho de grupo também permitiu que os estudantes desenvolvessem boas relações no que toca à colaboração e ao respeito. O facto de ter sido a professora a definir os grupos poderia ter desmotivado os alunos ao terem de trabalhar com colegas com quem não trabalham habitualmente, mas os estudantes mostraram-se muito recetivos à dinâmica de grupo e não se registaram conflitos durante as atividades. Não sendo um objetivo principal deste projeto, as atividades contribuíram ainda para que os alunos desenvolvessem autonomia, sendo os responsáveis por organizar e dividir as tarefas.

Sobre a distribuição das tarefas, apesar de ter sido benéfico para a maior parte dos grupos terem a possibilidade de decidir como organizar e dividir as tarefas, nos grupos em que houve alunos que adotaram uma postura passiva e não contribuíram para o trabalho leva-me a considerar que, numa futura investigação, pode ser útil e mais eficaz atribuir aos alunos tarefas específicas para evitar que escolham não participar nas atividades.

Por último, importa reforçar a importância da gravação neste projeto. Apesar de os estudantes terem sido informados de que a recolha de áudio não iria ser utilizada como elemento de avaliação, acredita-se que funcionou como fator de motivação. Embora a gravação possa causar algum desconforto, a sua normalização em sala de aula pode ser benéfica uma vez que os estudantes fazem um esforço para usar a língua estrangeira e o recurso à língua materna diminui.

Este projeto permitiu-me compreender a importância da dinâmica de grupo em sala de aula. Apesar de ter exigido uma planificação e execução exigentes, é possível responder à pergunta de investigação que guiou o estudo (A realização de tarefas em pequenos grupos promove o desenvolvimento da interação oral dos alunos em língua estrangeira?). As tarefas em pequenos grupos fomentaram a participação dos estudantes em língua estrangeira no geral. Foi notório em ambas as turmas que os estudantes apreciam trabalhar com os colegas, que se sentem mais confiantes e arriscam mais na comunicação em língua estrangeira quando trabalham em grupo. No entanto, ao refletir sobre a implementação deste projeto de investigação, surgem ideias para futuras linhas de investigação.

5.1. Limitações do estudo

Relativamente às limitações, acredita-se que se o projeto tivesse tido uma duração maior, teria sido possível preparar um plano de ação com mais tipologias de atividades e temas diferentes. No entanto, o tempo é um problema que os professores enfrentam frequentemente (Burns, 2009). Os temas das tarefas estiveram de acordo com a temática geral de cada unidade didática, mas numa futura investigação seria

interessante considerar os temas que os alunos gostariam de abordar nas atividades, que lhes interessem a nível pessoal, para provocar mais reflexão e discussão.

Devido às limitações de tempo mencionadas anteriormente, só se consideraram as atividades de grupo onde foi possível recolher os dados através da gravação. Teria sido relevante considerar também as atividades de grupo realizadas em meses anteriores para comparar e analisar a evolução dos estudantes. Através da observação em sala de aula essa evolução foi clara, mas seria importante realizar também uma análise quantitativa dos dados dessas atividades e não só uma análise interpretativa baseada nas minhas observações.

Por último, o facto de me ter centrado em quatro estudantes de cada turma para que a análise de dados fosse exequível foi outra das dificuldades, pois havia mais estudantes que gostaria de ter incluído na amostra. Na turma de Espanhol, a gestão foi mais difícil do que na turma de Inglês, pois nem todos tinham a autorização para serem gravados. Tendo em conta esta situação, tentei garantir que todos os alunos se sentissem incluídos.

5.2. Futuras linhas de investigação

Depois da implementação deste estudo, apesar de os resultados serem, de forma geral, positivos, surgem propostas para futuras investigações baseadas no trabalho de grupo como forma de promover a interação oral:

1. Desenvolver outro tipo de atividades com distintos propósitos comunicativos mais próximos da comunicação autêntica e real, considerando as sugestões dos estudantes a nível de tipologias de atividades e temas;
2. Analisar a interação oral produzida pelos estudantes, através de grelhas de autoavaliação e de heteroavaliação, para que os alunos possam acompanhar o seu próprio desenvolvimento;
3. Mudar os agrupamentos, observar e comparar como interagem os estudantes em pares e em grupos de três;

4. Planificar atividades centradas apenas na interação oral, que não envolvam outra atividade comunicativa da língua;
5. Analisar a postura dos estudantes posteriormente à implementação deste plano de ação sem recolher dados através da gravação, de forma a analisar a influência que a gravação exerce nos alunos;
6. Atribuir tarefas específicas a cada membro dos grupos para evitar que haja estudantes que adotem uma postura passiva nos grupos de trabalho;
7. Propor atividades de discussão em grande grupo para perceber se o trabalho em pequenos grupos desenvolve também a confiança dos estudantes com mais dificuldades para participar em grande grupo;
8. Realizar uma análise dos erros mais frequentes depois da realização das tarefas;
9. Ensinar de forma explícita estratégias de comunicação, através da observação e da análise de diferentes situações comunicativas reais;
10. Propor a elaboração de um portefólio oral.

Estas ideias são propostas para uma futura investigação na qual o trabalho de grupo será usado para promover a interação oral em língua estrangeira. A nível pessoal, a implementação deste projeto permitiu-me perceber a relevância do trabalho de grupo. Foi recompensador ver a evolução dos estudantes e perceber que, com este plano de investigação, foi possível alcançar resultados positivos. No futuro, continuarei a usar o trabalho de grupo nas minhas aulas e espero conseguir ajudar mais estudantes a sentirem-se motivados e confiantes para interagirem em língua estrangeira. Este projeto pretende contribuir para a valorização da interação oral nas aulas de língua estrangeira, criando mais oportunidades para que os alunos possam desenvolver uma atividade comunicativa da língua de grande importância num mundo cada vez mais globalizado.

Referências Bibliográficas

Arnold, J. (2009). Affect in L2 learning and teaching. *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 9, 145-151.

<https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18069/15230-151>.

Bell, J. (2005). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science*. Open University Press.

Bernal, A. & Velázquez, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Alfar.

Brown, H. & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education.

Burns, A. (2009). *Doing Action Research in English Language Teaching*. Routledge.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

Caballero de Rodas, B. (2001). Las destrezas de la comunicación oral. Em L. Nussbaum y M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 265-292). Síntesis.

Canale, M. (2000). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Em M. Llobera (Coord.), D. H. Hymes, N. H. Hornberg, M. Canale, H. G. Widdowson, J. M. Cots, L. Bachman & B. Spolsky (Eds.). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-75). Edelsa.

Conselho de Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://www.coe.int/en/lang-cefr>.

Cordeiro, D. M. (2020). ¡Que nadie te quite la palabra! Estrategias para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE. *Foro de profesores de E/ LE*, 16, 103-116. bit.ly/3YuS6S7

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Espanhol Iniciação. 10º ano*. Ministério da Educação. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_espanhol_f_geral_inic.pdf.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Inglês Continuação. 10º ano*. Ministério da Educação. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_ingles_f_geral_cont.pdf.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. Routledge.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press

Escobar Urmeneta, C. (2002). Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Mosaico*, 8, 23-30.

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13142_19

Escobar Urmeneta, C. & Nussbaum, L. (2002) ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?, *marcoELE*, 10, 37-51. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://marcoele.com/descargas/expo_lingua_2002.escobar-nussbaum.pdf

Escola Secundária Augusto Gomes (2020). *Projeto Educativo de Escola*.

Escola Secundária Augusto Gomes (2022). *Projeto Educativo de Escola*.

Fernández, S. (2000). Corrección de errores en la expresión oral. *Carabela*, 47, 133-150. chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_133.pdf

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

García García, M. (2007). La interacción oral alumno/ alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. *Actas del XVII Congreso*

Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE vol. 1. (pp. 555-566). Universidad de la Rioja.

Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. Pearson Longman.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes.

Kalan, M. S. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. Em E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE vol. 2* (pp. 981-996). Universidad de la Rioja.

Kellal Benamar, N. (2009). La interacción oral alumno/ alumno en clase de ELE: los retos comunicacionales del trabajo en grupo. *Actas del Taller "Literaturas Hispánicas y ELE" del Instituto Cervantes de Orán*, 144-156. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/16_benamar.pdf

Kemmis, S., & McTaggart, R. (eds.) (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, H., Horta, M. J. do, V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).

Millán, M. D. & Nieves, G. (2021). La corrección de la expresión e interacción orales a través de la transcripción de grabaciones audiovisuales en la clase de Español de los negocios, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 33. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:612173a8-6330-4980-bf1a-e049ef1f1e19/correccion.pdf

Plasencia Carballo, Z. (2020). Elementos que intervienen en el éxito –y en el fracaso– de la interacción oral en lengua extranjera en secundaria. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 6, 14-26.

https://revistas.udc.es/index.php/DIGILEC/article/view/digilec.2019.6.0.5425/g5425_pdf

Ur, P. (2002). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.

Willis, J. (2005). *A framework for task-based learning*. Longman.

Anexos

Anexo 1- Ficha de observação (06-10-2022)

06-10

U. PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Observation Task – Interaction patterns

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

- a) teacher speaks to whole class (T-Ss),
- b) individual speaks to the whole class (S-Ss)
- c) teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- d) teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- e) individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- f) individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- g) individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- h) all learners speaking in pairs (S-S closed),
- i) all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- j) all learners speaking and moving around the class (S-S)
- k) silence/zero

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

95 100
 ↓ ↓
 T-Ss T-Ss
 S-T S-T
 open open

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

- 1) If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like? *T-Ss*
- 2) If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect? *S-S mixed OR Ss-Ss closed*
- 3) How does the type of material and type of activity affect the pattern?

Reading tasks - silence
Pictures and vocabulary exercises → ok Only 3 students speak?
 [adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]
No S-S closed? 1x

Anexo 2- Ficha de observação (10-11-2022)

10-11 10²J

U. PORTO
FLUP: MEIBS: Inglês: Observation Sheet : Learning Tasks (1)

Observe a lesson in which the teacher sets a specific learning task for students.

Type of task: *write and roleplay a dialogue*

Aims: To practise the ^{target} language related to the topic of ~~relationships~~ 'teens' issues'

Major type(s) of interaction pattern(s) involved in task

*S-S closed
 S-S open*

Relevance of task to students' interests/needs

The topic is familiar to the students, and they can relate to it. Relevant because in their lives they have problems, their friends also have problems and they need to give advice.

How well did learners cope with the logistics of the task? Could they process the instructions? Could they perform the task as required? Were they 'comfortable' performing the task?

All the students completed the task. They understood the instructions and followed the guidelines. They were engaged, because they are interested in the topic and they enjoy working in pairs. There is a good atmosphere in this group and all the students were comfortable performing the task (working with their peers in pairs and presenting the dialogue to the other peers).

Learner language during task

Which language was used to negotiate/collaborate? Did they have the language needed to do the task? Were the language demands of the task in line with learner levels? Provide examples.

Examples:

- ↳ Which one do you want to choose?*
- ↳ Let's talk about family issues?*
- ↳ We can talk about drugs?*
- ↳ Which one did you choose?*
- ↳ Okay, you need to write 6. The teacher said we needed to talk 12 times, each one 6.*
- ↳ Do you want to start?*
- ↳ I can start if you want.*

Students had the language needed to do the task. Examples:

- questioning - 'why do you feel?'*
- showing doubt - 'I cannot see a way.'*
- giving advice - 'you should...'*
- giving support - 'Don't say that.'*
- encouraging - 'Don't give up.'*

adapted from Wajnryb, Ruth (1992 p. 134-5) Classroom Observation Tasks. Cambridge: CUP

The language demands were in line with learner levels.

Anexo 3- Ficha de observação (22-11-2022)

22-11 16:5

U.PORTO
FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Observation Task – Interaction patterns

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

- a) teacher speaks to whole class (T-Ss),
- b) individual speaks to the whole class (S-Ss)
- c) teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- d) teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- e) individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- f) individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- g) individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- h) all learners speaking in pairs (S-S closed),
- i) all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- j) all learners speaking and moving around the class (S-S)
- k) silence/zero

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

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

- 1) If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like? *T-Ss*
- 2) If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect? *S-S closed / S-S open*
- 3) How does the type of material and type of activity affect the pattern?

If the activities do not promote different interaction patterns, there is no variety in the lesson. It is important to design materials and choose / plan activities that promote different interaction patterns.

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Anexo 4- Ficha de observação (13-12-2022)

U. PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

(MILLION DREAMS) 13-12
10³T

Observation Task – Interaction patterns

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

- a) teacher speaks to whole class (T-Ss),
- b) individual speaks to the whole class (S-Ss)
- c) teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- d) teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- e) individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- f) individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- g) individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- h) all learners speaking in pairs (S-S closed),
- i) all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- j) all learners speaking and moving around the class (S-S)
- k) silence/zero

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

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

- 1) If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like? T-Ss
- 2) If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect? S-S closed / S-S open
- 3) How does the type of material and type of activity affect the pattern?

The type of activities in this lesson just promoted 3 types of interaction patterns. It is important to diversify.

There is too much T-Ss!

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Anexo 5- Ficha de observação (29-09-2022)

10

Fuente: Verdía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación. Formación de Profesores, Instituto Cervantes, 28-30 de junio 2010.

29-09
1. DINÁMICA DE CLASE E INTERACCIÓN
1. Tipo de agrupamiento

A. Tipo de agrupamiento
Observa el tipo de agrupamiento que se ha usado en cada una de las actividades o subactividades y dibuja el gráfico de comunicación correspondiente.

| ACTIVIDAD O SUBACTIVIDAD | TIPO DE AGRUPAMIENTO | GRÁFICO DE COMUNICACIÓN |
|--|---------------------------------------|-------------------------|
| saludos y despedidas | gran grupo | P-As As-P |
| Formas de tratamiento | gran grupo | P-As As-P |
| Ejercicios 4 (ordenar los diálogos) | individual + Corrección en gran grupo | A / P-As As-P |
| Creación de diálogos | pareja | A-A |
| Ordenar diálogos | individual | A |
| Ejercicios para completar los datos personales | individual | A |
| Nacionalidades - descripción de nacionalidad de personajes famosos | gran grupo | P-As As-P |
| | | |
| | | |

Anexo 6- Ficha de observación (11-10-2022)

10

Fuente: Verdía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

1. DINÁMICA DE CLASE E INTERACCIÓN
1. Tipo de agrupamiento

A. Tipo de agrupamiento
 Observa el tipo de agrupamiento que se ha usado en cada una de las actividades o subactividades y dibuja el gráfico de comunicación correspondiente.

| ACTIVIDAD O SUBACTIVIDAD | TIPO DE AGRUPAMIENTO | GRÁFICO DE COMUNICACIÓN |
|---|-----------------------------------|-------------------------|
| Nombres y apellidos Relacionar nombre y apellido camisas | Individual + rompan en gran grupo | A / P-As As-P |
| Las terminaciones de los apellidos - hijo de → rellena los huecos | individual + gran grupo | A / P-As As-P |
| Fórmulas de saludos → ve el vídeo y rellena los huecos | individual + gran grupo | A / P-As As-P |
| Escuchan la canción y rellenan los huecos | individual + gran grupo | A / P-As As-P |
| Ejercicios de repaso PP. 26/27 (fórmulas de saludos, datos personales, nacionalidades, números) | individual + pareja Gran grupo | A / A-A P-As As-P |

Anexo 7- Ficha de observación (03-11-2022)

10

Fuente: Verdía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

1. DINÁMICA DE CLASE E INTERACCIÓN
1. Tipo de agrupamiento

A. Tipo de agrupamiento
 Observa el tipo de agrupamiento que se ha usado en cada una de las actividades o subactividades y dibuja el gráfico de comunicación correspondiente.

| ACTIVIDAD O SUBACTIVIDAD | TIPO DE AGRUPAMIENTO | GRÁFICO DE COMUNICACIÓN |
|--|--------------------------|-------------------------|
| Completar los huecos con los verbos determinados e indeterminados | gran grupo | P-As As-P |
| Completar la tabla con los verbos (singular; plural) femenino/ masculino | gran grupo | P-As As-P |
| Completar el cuadro ^{texto} resumen con los verbos que faltan | individual gran grupo | A P-As As-P |
| Identificar los adjetivos en femenino en las descripciones | gran grupo | P-As As-P |
| Completar el cuadro del femenino (ejemplos) | gran grupo | P-A A-P |
| Completar el diálogo con los adjetivos en la firma que comesponde (fem.) | individual gran grupo | A P-As As-P |
| Escuchan la canción + rellenan los huecos | individual gran grupo | A P-As As-P |

Anexo 8- Ficha de observación (09-11-2022)

10º I

FICHA 16

Ficha de observación para tareas de expresión oral

Esta ficha, diseñada para la observación de tareas de expresión oral, puede ser utilizada para auto-observación, co-observación y observación con tutor. Los comentarios deberán ir acompañados de una descripción de la tarea y de los materiales de clase utilizados.

1. Datos concretos que sirvan como evidencia de que la tarea funcionó bien/mal; estuvo bien/mal organizada; resultó efectiva/no efectiva como herramienta de aprendizaje; a los alumnos les resultó interesante/poco interesante.

2. ¿Tuvieron todos los alumnos suficientes oportunidades de hablar? ¿Prestaron atención a lo que decían sus compañeros? → Sí!

En los grupos, sí. En la presentación, no

3. ¿Hubo alumnos que no parecieron involucrados? ¿Por qué? No, los alumnos están involucrados en la tarea.

4. Muestra de lengua utilizada por los alumnos. ¿Representan estas muestras un uso real, auténtico de la lengua? No.

5. ¿Se evaluó la tarea? ¿Qué criterios de evaluación de la expresión oral se utilizaron o podrían haber sido utilizados en relación con esta tarea? ¿Participaron los alumnos en la evaluación de la tarea? No, se podrían haber utilizado:
 * uso de la lengua
 * fluidez
 * pronunciación
 * actividad (cumplimiento de los pasos de la tarea)

6. ¿De qué diferentes formas se trataron los errores? Ejemplos.

Oralmente

7. Ideas para seguimiento de esta tarea.

Pedir a los alumnos para escribir una historia para el personaje que crearon o pedir que, en gran grupo, crearan un episodio para la serie en el que participaron los 4 personajes que crearon. Después de la presentación a - maciones - películas

8. ¿Qué aspectos funcionaron bien en esta tarea? ¿Qué hizo que funcionaran bien?

9. ¿Qué aspectos querrías que hubieran funcionado mejor en esta tarea?

10. ¿Qué has aprendido a través de esta reflexión?

11. De las cosas que funcionaron bien y que quieres continuar haciendo y reforzando, y cosas que quieres que funcionen de forma diferente, ¿sobre cuáles querrías trabajar en las próximas semanas? Haz un plan de acción y, pasadas algunas semanas, reflexiona sobre estos propósitos y agrega tus reflexiones a la ficha.

Ficha 5. Observación de tareas de expresión oral
(adaptada de Cathy Myers (1994), British Council, Madrid).

Estaire, S. (2004) La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. En D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.) La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Cuadernos de Educación, 44. Barcelona: Editorial Horsori. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/estaire2_05.htm

Anexo 9- Questionário 1

Questionário

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. As respostas são confidenciais e os dados serão usados apenas para efeitos da presente investigação. O preenchimento deste questionário tem a duração aproximada de 10 minutos. Agradeço que respondas de forma sincera.

Questões

O questionário é constituído por perguntas abertas e de escolha múltipla. Assinala com uma cruz (X) as opções de escolha múltipla e responde às restantes.

 [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

Email *

Registar catarinagoncalves.9433@esag-edu.net como o email a incluir na minha resposta

1. Participas oralmente nas atividades em grande grupo? *

(Quase) sempre

Às vezes

(Quase) nunca

Justifica a tua resposta (Podes assinalar mais do que uma opção): *

Gosto de falar em público

Quero praticar a minha oralidade

Gosto de responder aos professores

Por vergonha

Porque não tenho os conhecimentos léxicos e gramaticais para falar

Porque considero que as minhas intervenções não são relevantes

Tenho medo de cometer erros

Tenho medo de ser corrigido/a

2. Gostas de realizar atividades em grupo nas aulas de língua estrangeira? *

- Sempre
- Muitas vezes
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Justifica a tua resposta. *

A sua resposta _____

3. Quando trabalhas em grupo pensas que participas mais? *

- Sim
- Não

Justifica a tua resposta. *

A sua resposta _____

4. Gostavas de realizar mais atividades em grupo nas aulas de língua estrangeira? *

- Sim
- Não

5. Quando trabalhas em grupo nas aulas de língua estrangeira, usas a língua estrangeira para falar com os teus colegas? *

Se a tua resposta for "Sempre" ou "Muitas vezes", avança para a pergunta 7.

- Sempre
- Muitas vezes
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

6. Que fatores não te permitem comunicar na língua estrangeira durante o trabalho em grupo?

Podes assinalar mais do que uma opção.

- Timidez
- Medo de errar
- Ansiedade
- Não gostar da atividade
- Não gostar da língua
- Não ter os recursos necessários (vocabulário, gramática, conhecimento sobre o tema...)
- Outra: _____

7. Gostarias de falar mais na língua estrangeira que estás a aprender nas atividades de grupo? *

- Sim
- Não

8. O que achas que é necessário que a professora faça para que comunique na língua estrangeira mais frequentemente durante as atividades de grupo? Podes assinalar mais do que uma opção. *

- Dar mais estratégias para comunicar melhor
- Promover atividades motivadoras
- Não corrigir os erros linguísticos
- Relembrar que é necessário usar a língua estrangeira durante o trabalho de grupo
- Reconhecer e valorizar o esforço que faço para utilizar a língua estrangeira
- Outra: _____

Enviar

Limpar formulário

Anexo 10- Questionário 2 (turmas de Espanhol e de Inglês)

Questionário

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. As respostas são confidenciais e os dados serão usados apenas para efeitos da presente investigação. O preenchimento deste questionário tem a duração aproximada de 5 minutos. Agradeço que respondas de forma sincera.

Questões

Este formulário está a recolher automaticamente emails de todos os inquiridos. [Alterar definições](#)

1. Gostaste de trabalhar em grupo nas aulas da professora estagiária? *

- Sempre
- Muitas vezes
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

2. Gostaste das atividades de grupo realizadas? *

- Sim
- Não

3. Qual foi a tarefa que gostaste mais? *

- Tarefa final- descrever uma casa
- Conversar sobre comida

4. O trabalho em grupo ajudou-me: *

(podes assinalar mais do que uma opção)

- a falar mais na língua estrangeira
- a não ter medo de errar
- a reduzir a ansiedade quando tenho que falar em sala de aula

5. Mudarias algum aspeto nas tarefas de grupo? *

Sim

Não

6. Se respondeste "Sim" à pergunta anterior, que aspeto mudarias?
(podes assinalar mais do que uma opção)

O número de elementos por grupo

A divisão de tarefas entre os membros do grupo

Não gravar a atuação dos grupos

Os membros dos grupos

Questionário

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. As respostas são confidenciais e os dados serão usados apenas para efeitos da presente investigação. O preenchimento deste questionário tem a duração aproximada de 5 minutos. Agradeço que respondas de forma sincera.

Questões

Este formulário está a recolher automaticamente emails de todos os inquiridos. [Alterar definições](#)

1. Gostaste de trabalhar em grupo nas aulas da professora estagiária? *

- Sempre
- Muitas vezes
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

2. Gostaste das atividades de grupo realizadas? *

- Sim
- Não

3. Qual foi a tarefa que gostaste mais?

- Debater sobre as vantagens e desvantagens da tecnologia
- Tarefa final- "Tips on how to learn a new language"

4. O trabalho em grupo ajudou-me: *

(podes assinalar mais do que uma opção)

- a falar mais na língua estrangeira
- a não ter medo de errar
- a reduzir a ansiedade quando tenho que falar em sala de aula

5. Mudarias algum aspeto nas tarefas de grupo? *

Sim

Não

6. Se respondeste "Sim" à pergunta anterior, que aspeto mudarias?
(podes assinalar mais do que uma opção)

O número de elementos por grupo

A divisão de tarefas entre os membros do grupo

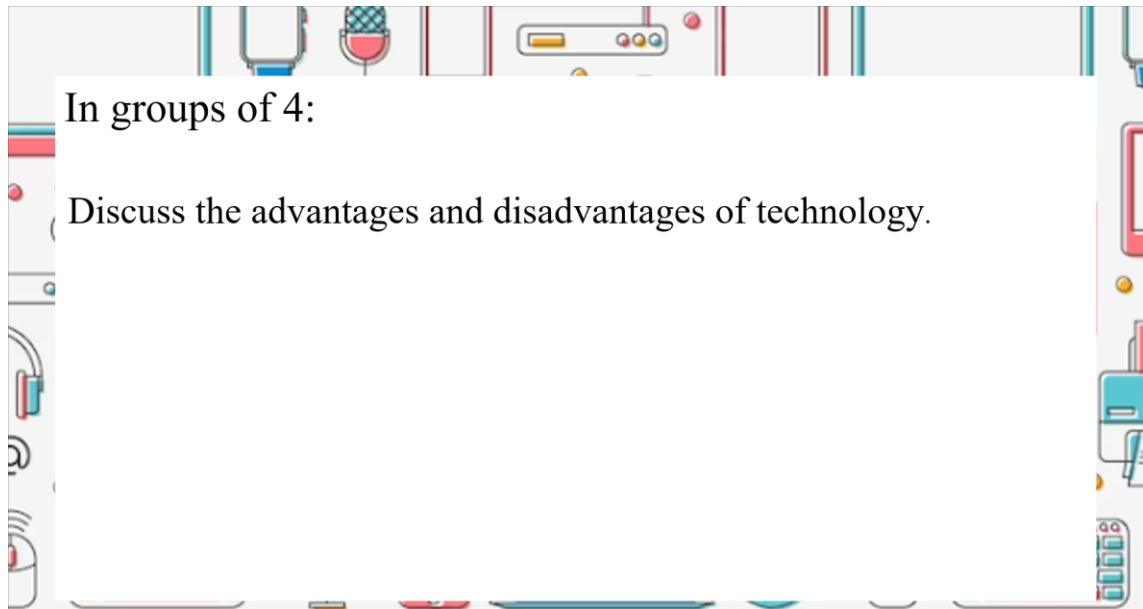
Não gravar a atuação dos grupos

Os membros dos grupos


Anexo 11- Guião (entrevistas)

1. Consideras que participaste mais nas atividades de grupo do que participarias em grande grupo?
2. Achas que participaste mais na atividade da tecnologia ou na atividade sobre as línguas? (turma de Inglês)
3. Achas que participaste mais na conversa sobre comida ou na escrita do anúncio? (turma de Espanhol)
4. O que te motivou a participar mais nos grupos?
5. Achas que falaste mais em língua estrangeira?
6. Mudavas alguma coisa nas atividades?

Anexo 12- Instrução da atividade de Inglês do primeiro ciclo




Anexo 13- Instrução da atividade de Espanhol do primeiro ciclo



¿Hablamos de comida? 😊

En grupos, contestad a las siguientes preguntas:

1. ¿Te gusta hacer la compra? ¿Cuál es tu supermercado favorito?
2. ¿Te gusta cocinar?
3. ¿Te gusta la comida basura?
4. ¿Te gusta probar platos nuevos o prefieres comer lo que ya conoces?
5. ¿Prefieres comer en casa o en restaurantes?
6. ¿Cuál es tu restaurante favorito?
7. ¿Prefieres los dulces o los salados?
8. ¿Cuál es tu verdura favorita?
9. ¿Cuántas comidas sueles hacer a diario?
10. ¿Prefieres comer carne o pescado?
11. ¿Te gusta comer solo/a o prefieres estar con tu familia o amigos?
12. ¿Quién suele cocinar en tu casa?
13. ¿Cuál es tu fruta favorita?
14. ¿Qué consejo darías a una persona que quiere seguir la dieta mediterránea?
15. ¿Qué crees que deberías hacer para mejorar tu alimentación?



Anexo 14- Instrução da atividade de Inglês do segundo ciclo

In groups of 4:

- 1- Discuss the different ways of learning a new language.
- 2- Take some time to look at the picture you have, describe it and convince the others that the picture shows the best way of learning a new language.
- 3- In your groups, write your ideas in the poster!



Anexo 15- Instrução da atividade de Espanhol do segundo ciclo



Buscando una casa

- 1) Somos un grupo de cuatro amigos y compañeros de estudios. Buscamos una vivienda para alquilar.
- 2) Somos una pareja joven con una hija de tres meses. Buscamos una vivienda para comprar.
- 3) Somos una pareja jubilada. Buscamos una vivienda para disfrutar nuestro tiempo libre.
- 4) Soy una joven de 25 años. Busco una vivienda para alquilar.



Escribid un anuncio, indicando vuestras preferencias

- Tipo de vivienda (apartamento, mansión, estudio...)
- Número de habitaciones, número de baños, salón, comedor, cocina y otras dependencias
- Muebles y electrodomésticos imprescindibles en cada dependencia.
- Otras necesidades (ascensor, cuna para bebé, terraza, aire acondicionado...)



Anexo 16 - Entrevistas

Estudante 1

P: Nas atividades de grupo das minhas aulas sentiste que participaste mais do que tu participarias em grande grupo voluntariamente?

E1: Acho que participei mais nas atividades de grupo.

P: Achas que participaste mais na atividade em que tinham que discutir sobre a tecnologia ou na atividade sobre as línguas?

E1: A das línguas

P: O que te motivou a participar mais nos grupos?

E1: A parte de podermos falar em Inglês, mas não termos medo de errar porque estamos a confiar nas pessoas com quem estamos e sabemos que não nos vão julgar. Com os professores já temos um bocado mais de receio.

P: *Okay*. E mudavas alguma coisa nas atividades?

E1: Não, professora.

Estudante 2

P: Consideras que nas atividades de grupo que fizeste nas minhas aulas participaste mais do que participarias normalmente em grande grupo?

E2: Eu participei mais.

P: E porquê que tu achas que participaste mais?

E2: Porque eu não sou muito de falar em público em Inglês, que o meu Inglês não é muito bom e com os meus amigos eu me senti mais confortável.

P: Achas que participaste mais na atividade em que só tinhas que discutir sobre tecnologia ou na atividade em que tinhas que produzir o cartaz?

E2: Os dois. Não, produzir o cartaz.

P: Achas que falaste mais em Inglês nas atividades?

E2: Acho que sim

P: O que te motiva a participar nos grupos?

E2: A confiança que eles me dão

P: *Okay*. Mudavas alguma coisa nas atividades?

E2: Não.

Estudante 3

P: Achas que participaste mais nos trabalhos de grupo do que participarias em grande grupo de forma voluntária quando a professora faz uma pergunta ou pede uma opinião?

E3: Eu acho que eu participei mais nos trabalhos de grupo.

P: E achas que participaste mais na atividade da tecnologia ou na última sobre a aprendizagem de línguas?

E3: A das imagens?

P: Sim.

E3: Eu preferi a da tecnologia porque a das fotos eu achei muito confusa. Inclusive eu não participei muito, mas me esforcei para participar.

P: E achaste que falaste mais em Inglês? Tentaste falar mais em Inglês nas atividades?

E3: Sim, tentei muito mais falar Inglês.

P: *Okay*. E o que te motivou a participar mais nos grupos?

E3: Não sei.

P: O facto de estares com os colegas?

E3: Acho que sim, provavelmente. Provavelmente foi estar com pessoas com quem eu me sinto confortável e pessoas que me ajudam. Por exemplo, tem pessoas que sabem que eu não sou muito bom em Inglês, então me confortavam para falar o que conseguia ou tentavam ajudar quando eu não sabia alguma coisa mais difícil. Foi muito tranquilo.

P: E mudavas alguma coisa nas atividades que fizemos?

E3: Eu acho que a mais recente, porque eu não entendi muito o que tinha que fazer e achei um pouco confuso. Mas também pode ter sido falta de atenção, pode ter sido isso.

Estudante 4

P: Achas que participaste mais nos grupos do que participas normalmente em sala de aula?

E4: Nos grupos.

P: E achas que participaste mais na atividade da tecnologia ou na última sobre a aprendizagem de línguas?

E4: No segundo grupo acho que falei igual à primeira atividade, mas não estive a falar muito.

P: Então achas que não fez diferença teres de produzir alguma coisa ou só conversar? Sentiste-te igual?

E4: Senti-me igual.

P: Tentaste falar mais em Inglês?

E4: Sim, tentei muito mais falar Inglês.

P: *Okay*. E o que te motivou a participar mais nos grupos?

E4: Eu quando é para falar voluntariamente não sinto que devo falar, enquanto nos grupos sinto que devo falar.

P: Última coisa, mudavas algo nas atividades que fizemos?

E4: Não, não mudava.

Estudante 7

P: Achas que participaste mais nos grupos do que participas em sala de aula?

E7: Eu costumo sempre participar mais quando me é pedido. Voluntariamente não, mas vou melhorando isso.

P: E nos grupos sentiste-te mais confortável para participar?

E7: Sim

P: Achas que participaste mais na atividade da conversa sobre comida ou na que tinhas que escrever o anúncio?

E7: A da comida.

P: E sentiste que falaste mais espanhol?

E7: Sim, acho que me ajudou.

P: O que te motivou a participar nos grupos?

E7: Foi mesmo ter outras pessoas e querer ajudar e trabalhar com elas.

P: Mudavas alguma coisa nas atividades?

E7: Se calhar tentava participar mais um bocado.

P: A nível pessoal, tentavas falar mais?

E7: Sim

Estudante 8

P: Consideras que participaste mais em grupos do que participas em grande grupo?

E8: Eu acho que é muito mais dinâmico nós trabalharmos em grupos porque não só dá para juntar os conhecimentos de várias pessoas e fazer um trabalho mais completo, como eu acho que muitas vezes só perguntar a um aluno certas perguntas às vezes coloca-o sob pressão e dar esse ambiente mais relaxado em grupos obtêm-se melhores resultados.

P: Achas que participaste mais na atividade da conversa sobre comida ou na que tinhas de escrever o anúncio?

E8: Acho que esta foi melhor.

P: Okay. E falaste mais em espanhol nos grupos ou não notaste diferença?

E8: Nestas atividades falei sempre em espanhol, acho eu.

P: E o que te motivou a participar nos grupos?

E8: O que me motivou nos grupos? Porque como não estamos sempre a ser supervisionados por um professor, é um ambiente mais relaxado e, como eu conheço os meus amigos, é muito mais fácil falar. Às vezes nós temos medo de falar em Espanhol porque temos medo de cometer um erro, quando estamos em grupo isso não acontece.

P: Última coisa, mudavas algo na atividade?

E8: Não. Sinceramente, não.