

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

Estratégias motivadoras para promover a interação oral nas aulas de língua estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Cláudia Sofia Ribeiro Barbosa

M

2024



Cláudia Sofia Ribeiro Barbosa

Estratégias motivadoras para promover a interação oral nas aulas de língua estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

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 Pilar Nicolás Martínez e coorientado pelo Professor Doutor Jonathan David Lewis

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2024

A todos os professores, que ensinam também a sonhar.

Sumário

Declaração de honra	VI
Agradecimentos	VII
Resumo.....	VIII
Resumen.....	IX
Abstract	X
Índice de Figuras (ou Ilustrações).....	XI
Índice de Tabelas (ou Quadros)	XII
Índice de Gráficos.....	XIII
Lista de abreviaturas e siglas.....	XIV
Introdução.....	1
1.Capítulo I – Contexto e justificação do tema	4
1.1. Contexto escolar.....	4
1.1.1. Agrupamento de Escolas de Pedrouços	5
1.1.2. Escola Básica e Secundária de Pedrouços: caracterização	8
1.2. Escola Básica e Secundária de Pedrouços: Perfil dos alunos.....	8
1.2.1. A turma de Espanhol do 10.º ano	9
1.2.2. A turma de Espanhol do 11.º ano.....	10
1.2.3. A turma de Inglês do 9.º ano	11
1.2.4. A turma de Inglês do 11.º ano	11
1.3. Identificação da área de ação.....	12
1.3.1. Identificação do problema e área de intervenção.....	12
1.4. Questão de investigação	13
2.Capítulo II – Revisão literária	15
2.1. Interação oral	15
2.1.1. Interação aluno-aluno	24
2.1.2. Interação aluno-professor	25
2.2. Importância da motivação para a aquisição de um idioma e aumento da interação oral na sala de aula.....	25
2.2.1. O papel do professor na promoção da utilização da língua estrangeira na sala de aula de língua estrangeira.....	28
2.3. Influência dos fatores socio-afetivos na interação oral utilizando a língua estrangeira.....	29

2.3.1. Ansiedade, inibição.....	35
3.Capítulo III – Plano de Ação e Metodologia	37
3.1. Metodologia	37
3.1.1. Questionários.....	38
3.1.2. Entrevistas	39
3.1.3. Diário de investigador e Portfolio reflexivo	41
3.1.4. Grelhas de observação e notas de campo	42
3.2. Plano de Ação: Desenho do Estudo.....	44
4.Intervenção didática na disciplina de Inglês	48
4.1. Primeiro-ciclo.....	48
4.1.1. Análise e discussão dos questionários.....	54
4.2. Segundo-ciclo	56
4.2.1. Análise e discussão dos questionários.....	63
4.3. Terceiro-ciclo	65
4.3.1. Análise e discussão dos questionários.....	72
4.4. Análise global dos resultados dos questionários.....	74
5.Intervenção didática na disciplina de Espanhol	76
5.1. Primeiro-ciclo.....	76
5.1.1. Análise e discussão dos questionários.....	81
5.2. Segundo-ciclo	82
5.2.1. Análise e discussão dos questionários.....	86
5.3. Terceiro-ciclo	87
5.3.1. Análise e discussão dos questionários.....	93
5.4. Análise global dos resultados dos questionários.....	94
Considerações Finais	95
Referências Bibliográficas	98
Anexos.....	104
Anexo 1 – Registos fotográficos de momentos significativos.....	104
Anexo 2 - Guiões para orientação das entrevistas.....	110
Anexo 3 – Grelhas de Observação de Inglês	112
Anexo 4 – Grelhas de Observação de Espanhol.....	116

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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (*chatbots* baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Porto, setembro 2024

Cláudia Sofia Ribeiro Barbosa

Agradecimentos

À professora doutora Pilar Nicolás, pelo apoio, persistência, por me ajudar a alcançar todos os meus objetivos, a ultrapassar todas as minhas dificuldades, e sobretudo pela transmissão de conhecimentos ao longo do mestrado;

Ao professor doutor Jonathan Lewis por me ajudar a abrir portas à reflexão, e pelo seu apoio;

Às professoras orientadoras Carla e Isabel por serem compreensivas e ajudarem sempre que necessitava, sendo modelos para o que espero vir a ser em termos profissionais;

A todo o corpo docente e não docente da Escola Básica e Secundária de Pedrouços por me ter recebido de braços abertos;

Aos meus primeiros alunos, que nunca serão esquecidos, aqueles que me fizeram perceber que ser professora é muito mais que uma profissão;

Aos meus colegas de estágio por todos os momentos de reflexão e partilha, por colaborarmos sempre de modo a atingir um objetivo comum;

A toda a minha família, aos que acreditaram que eu seria capaz de concretizar este sonho;

A todos os meus amigos por serem incansáveis e por me ajudarem a alcançar este sonho ensinando-me que desistir não é opção;

À minha fiel amiga de quatro patas, a Lua, que é tudo para mim;

E, acima de tudo, aos meus pais que desde o primeiro dia estiveram para lá mim, por toda a paciência que tiveram comigo e por acreditarem em mim, mesmo quando eu não acreditava.

Resumo

A interação oral é um componente crucial à aprendizagem de uma língua estrangeira elevando a capacidade de comunicação. Assim, há necessidade de promover o uso da língua na sala de aula de língua estrangeira, recorrendo para o efeito a tarefas comunicativas e motivadoras que despertem o interesse dos alunos.

Segundo o *Volumen Complementario do MCER*, a interação é fundamental para a aprendizagem de um idioma. As estratégias básicas de interação são tão importantes na aprendizagem em colaboração como na comunicação no mundo real. Posto isto, a interação oral deve fazer parte do processo de aprendizagem de todos os alunos, dado que apenas assim ficam mais aptos para situações do mundo real onde tenham de efetivamente tentar comunicar utilizando uma língua que não a materna.

Este projeto de investigação-ação teve lugar na Escola Básica e Secundária de Pedrouços (Maia). O projeto foi desenvolvido em duas turmas de Inglês (9.º e 11.º anos) e duas de Espanhol (10.º e 11.º anos). Para iniciar esta pesquisa, tratou-se primeiramente de identificar um problema decorrente em todas as amostras e, posteriormente de procurar os motivos da falta de interação oral dos alunos de língua estrangeira, desde a vergonha, a forte dependência da língua materna, à ansiedade, fatores afetivos, entre outros aspetos. Assim que identificados, foram-se adaptando diferentes estratégias aos diferentes grupos, como a introdução de atividades de desempenho motor, introdução da tecnologia, utilização de objetos reais, tomando em atenção o desempenho em termos de interação oral.

Para uma melhor perceção dos resultados da implementação desta investigação-ação recolheram dados de diferentes formas, utilizando as grelhas de observação fornecidas pela faculdade, o diário de investigação, o portfólio reflexivo, os questionários e as entrevistas feitas aos alunos de cada grupo de intervenção.

Palavras-chave: interação oral, estratégias motivadoras, língua estrangeira, língua materna

Resumen

La interacción oral es un componente crucial del aprendizaje de una lengua extranjera y aumenta la capacidad de comunicación. Por lo tanto, es necesario fomentar el uso del lenguaje en el aula de lenguas extranjeras, utilizando tareas comunicativas y motivadoras que despierten el interés de los alumnos.

Según el *Volumen Complementario del MCER*, la interacción es fundamental para el aprendizaje de idiomas. Las estrategias básicas de interacción son tan importantes en el aprendizaje colaborativo como en la comunicación en el mundo real. Dicho esto, la interacción oral debería formar parte del proceso de aprendizaje de todos los alumnos, ya que solo así estarán mejor preparados para las situaciones del mundo real en las que tengan que intentar comunicarse realmente utilizando una lengua distinta de su lengua materna.

Este proyecto de investigación-acción tuvo lugar en la Escola Básica e Secundária de Pedrouços (Maia). El proyecto se llevó a cabo en dos grupos de inglés (9.º y 11.º curso) y dos grupos de español (10.º y 11.º curso). Para iniciar esta investigación, el primer paso fue identificar un problema que surgió en todas las muestras y, a continuación, buscar las razones de la falta de interacción oral de los estudiantes de lenguas extranjeras, que van desde la vergüenza, una fuerte dependencia de la lengua materna, la ansiedad, los factores afectivos, entre otros aspectos. Una vez identificados, se adaptaron diferentes estrategias a los distintos grupos, como la introducción de actividades de rendimiento motor, la introducción de tecnología, el uso de objetos reales, teniendo en cuenta el rendimiento en términos de interacción oral.

Para comprender mejor los resultados de la aplicación de esta investigación-acción, se recogieron datos de diferentes maneras, utilizando las planillas de observación proporcionadas por el profesorado, el diario de investigación, el portafolio reflexivo, cuestionarios y entrevistas con los alumnos de cada grupo de intervención.

Palabras-clave: interacción oral, estrategias de motivación, lengua extranjera, lengua materna

Abstract

Oral interaction is a crucial component of learning a foreign language and increases communication skills. There is therefore a need to promote the use of language in the foreign language classroom, using communicative and motivating tasks that arouse students' interest.

According to the *Volumen Complementario del MCER*, interaction is fundamental to language learning. Basic interaction strategies are just as important in collaborative learning as they are in real-world communication. That said, oral interaction should be part of the learning process for all students. Only then they will be better equipped for real-world situations. For that, they should try to communicate using a language other than their mother tongue.

This action research project took place at Escola Básica e Secundária de Pedrouços (Maia). The project was carried out in two English classes (9th and 11th grades) and two Spanish classes (10th and 11th grades). To begin this research, the first step was to identify a problem that arose in all the samples and then to look for the reasons for the foreign language students' lack of oral interaction, ranging from embarrassment, a strong dependence on the mother tongue, anxiety, and affective factors, among other aspects. Once identified, different strategies were adapted to the different groups, such as the introduction of motor performance activities, the introduction of technology, and the use of real objects, taking into account performance in terms of oral interaction.

To better understand the results of implementing this action research, data was collected in different ways, using the observation grids provided by the faculty, the research diary, the reflective portfolio, questionnaires, and interviews with the students in each intervention group.

Key-words: oral interaction, motivational strategies, foreign language, mother tongue

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1 - ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN (VOLUMEN COMPLEMENTARIO DEL MCER, 2021, p. 84)	20
FIGURA 2 - ESQUEMA DAS ÁREAS DE COMPETÊNCIA, PASEO (MARTINS ET AL., 2017, p. 20).....	33
FIGURA 3 - GUIÃO DA ATIVIDADE	50
FIGURA 4 - PERGUNTAS PARA REFLEXÃO - ATIVIDADE <i>THINK - PAIR - SHARE</i>	59
FIGURA 5 - ATIVIDADE <i>TIC-TAC-TOE</i>	60
FIGURA 6 - VERIFICADOR DE PISTAS PARA <i>ESCAPE ROOM</i>	61
FIGURA 7 - PRODUTO FINAL DA ATIVIDADE.....	63
FIGURA 8 - CATEGORIAS DO <i>QUIZ</i>	67
FIGURA 9 - PRODUTO FINAL DA ATIVIDADE.....	71
FIGURA 10 - QUESTÕES PARA ANÁLISE DO VÍDEO	77
FIGURA 11 - EXEMPLO DE UMA DAS CARTAS AOS <i>REYES MAGOS</i> (PRODUTO FINAL DA COLABORAÇÃO)	79
FIGURA 12 - ATIVIDADE <i>KAHOOT</i>	80
FIGURA 13 - PRODUTOS UTILIZADOS NA REALIZAÇÃO DA TAREFA	84
FIGURA 14 - EXECUÇÃO DA ATIVIDADE	84
FIGURA 15 - EXEMPLOS DA ATIVIDADE	85
FIGURA 16 - BANDA-DESENHADA ANALISADA	88
FIGURA 17 - QUESTÕES UTILIZADAS NA ATIVIDADE DE VAZIO DE INFORMAÇÃO.....	90
FIGURA 18 - MECANISMO DE ACOMPANHAMENTO DE APRENDIZAGEM (<i>LEARNING TRACKER</i>).....	91
FIGURA 19 - INSTRUÇÕES DA TAREFA FINAL.....	91
FIGURA 20 - PRODUTO FINAL DA TAREFA, RESULTADO DO TRABALHO EM GRUPO	92

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – FASES DO PLANO DE AÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	45
--	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - Q5: "QUE APRECIAS NOS TRABALHOS DE PARES/GRUPOS?"	55
GRÁFICO 2 - Q1: "DAS ATIVIDADES APRESENTADAS NAS AULAS DESTA UNIDADE DIDÁTICA, QUAL TE MOTIVOU PARA INTERAGIR NA SALA DE AULA/ COM OS COLEGAS?"	64
GRÁFICO 3 - Q5: "ACHAS QUE AS ATIVIDADES LEVADAS A CABO NESTA UNIDADE DIDÁTICA TE PERMITIRAM DESENVOLVER A FORMA COMO INTERAGES NA SALA DE AULA UTILIZANDO O INGLÊS?"	65
GRÁFICO 4 - Q1: "DAS ATIVIDADES APRESENTADAS NAS AULAS DESTA UNIDADE DIDÁTICA QUAL TE MOTIVOU PARA INTERAGIR NA SALA DE AULA/COM OS COLEGAS?"	73
GRÁFICO 5 - Q6: "APÓS AS AULAS LECIONADAS PELA DOCENTE ESTAGIÁRIA, SENTES-TE MAIS À VONTADE PARA UTILIZAR A LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) PARA INTERAGIR NA SALA DE AULA?"	75
GRÁFICO 6 - Q4: "EM QUE TIPO DE AGRUPAMENTO TE SENTES MAIS CONFORTÁVEL PARA TRABALHAR?"	81
GRÁFICO 7 - Q1: "DAS ATIVIDADES APRESENTADAS QUAL TE MOTIVOU MAIS A INTERAGIR?"	86
GRÁFICO 8 - Q5: "ACREDITAS QUE ESTAS AULAS TE PERMITIRAM DESENVOLVER NOVAS FORMAS DE INTERAGIR NA SALA DE AULA UTILIZANDO O ESPANHOL?"	87
GRÁFICO 9 - Q7: "APÓS AS AULAS LECIONADAS PELA ESTAGIÁRIA, SENTES-TE MAIS À VONTADE PARA UTILIZAR A LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPANHOL) PARA INTERAGIR NA SALA DE AULA?"	93

Lista de abreviaturas e siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
AEC	ATIVIDADES EXTRACURRICULARES
AEP	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS
CEB	CICLO DO ENSINO BÁSICO
EBSP	ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE PEDROUÇOS
ELE	ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
IE	INTERAÇÃO ESCRITA
ILE	INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
IO	INTERAÇÃO ORAL
IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
L2	LÍNGUA SEGUNDA
MCER	MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA
ONG	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
TEIP	TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA
TIC	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UC	UNIDADE CURRICULAR

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional 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, por parte da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A execução deste projeto de investigação-ação procedeu durante o estágio pedagógico decorrido no ano letivo 2023/2024, na Escola Básica e Secundária de Pedrouços.

Este tem como objetivo assente a resolução de um problema presente em todas as turmas alvo, isto é, uma dificuldade comum a todas as turmas que iam passar pelo processo de observação. A identificação deste problema ocorreu de forma bastante rápida logo após o início do processo de observação de aulas, entre os meses de setembro e outubro.

Tendo iniciado o processo de observação, algo comum a todos os grupos era a falta de interação utilizando a língua estrangeira, seja por desmotivação, seja porque não gostavam da escola, porque tinham receio de tentar à frente dos colegas por vergonha e medo de se equivocarem, algo que afetava o rendimento escolar dos discentes, dado que numa sala de aula de língua estrangeira, a não utilização da mesma revela um entrave à sua aprendizagem. Esta dificuldade originava um problema em termos de desenvolvimento de competências comunicativas, já que estes se encontravam dependentes da língua materna. Além do problema em comunicar, ao longo do processo observacional foi possível compreender que os discentes também possuíam entre si alguns problemas do foro afetivo, levando a que frequentemente se ouvissem em contexto de sala de aula, comentários de caráter pejorativo quando algum aluno tentasse interagir utilizando a língua estrangeira.

De forma a fomentar a interação oral em contexto de sala de aula de língua estrangeira, havia um padrão interacional que se mantinha em todas as aulas. Abundavam os trabalhos em grande grupo e a interação docente-aluno, tendo de ser o professor a conduzir a interação na grande parte das vezes.

Posto isto, surge então a questão que vai pautar a realização deste projeto de investigação-ação “Que estratégias utilizar para motivar os alunos a interagir na sala de aula utilizando a LE na sala de aula de língua estrangeira?”.

Urge a necessidade de encontrar e implementar estratégias para, de certa forma, motivar os discentes a aumentar os níveis de interação utilizando a LE, procurando também decrescer a dependência da língua materna. Este projeto de investigação-ação debruçou-se no aumento da interação entre professor-aluno, mas também aluno-aluno, variando os padrões de interação. Segundo Lorenzo & Anido (2019):

Asimismo, no hay que olvidar que los verdaderos protagonistas del proceso son los alumnos y que «a hablar se aprende hablando» y no solo analizando cómo se habla (aunque este sea un paso importante) (Montmany Molina, 2014), por lo que el aprendizaje de esta actividad comunicativa de la lengua conlleva práctica y consciencia de cómo funcionan los esquemas de interacción en distintas situaciones comunicativas contextualizadas. (Lorenzo & Anido, 2019, p. 59)

Deste modo, como forma de colmatar este problema, começaram a ser implementadas tarefas mais dinâmicas e colaborativas entre os alunos que necessitem de interação durante a sua elaboração e, por vezes, na apresentação do produto final. Isto, garantia que os alunos passavam pela aprendizagem através da prática.

Essas estratégias passaram pela gamificação de algumas atividades que envolvessem mais o aluno e que o desinibisse. Acompanhada dessa estratégia surge o trabalho de grupo, uma vez que em grupo se nota uma maior predisposição para a interação, talvez pelo facto do foco não estar apenas num aluno, mas em vários ao mesmo tempo, para isso também foi imperativa a necessidade de trabalhar os aspetos socioafetivos entre os discentes, tentando assim conectar as estratégias motivadoras e fomentadoras da interação a tarefas que estimulassem o espírito de equipa e fortalecessem os laços afetivos dos alunos.

Assim, consoante se iam aplicando as diferentes estratégias, havia uma procura incessante, por parte da análise dos questionários, pelo *feedback* dos alunos, procurando saber se a estratégia tinha surtido o efeito esperado.

Este projeto de investigação-ação é pautado pelo carácter interdisciplinar já que se optou pela utilização de estratégias semelhantes em ambas as disciplinas, para haver

melhor forma de comparação e para que se estabelecesse um padrão visto que uma das turmas de espanhol correspondia a uma das turmas de Inglês.

No que à estrutura deste relatório diz respeito, este encontra-se constituído por cinco capítulos, fazendo-se acompanhar de introdução, descrição do contexto escolar e da área de intervenção, caracterização da intervenção em ambas as disciplinas, as considerações finais, referências bibliográficas e, por fim, os anexos.

No primeiro capítulo deste projeto, começa-se por traçar um breve contexto relativamente ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços e posteriormente à Escola sede, a EBSP, onde foi conduzida a prática profissional. Menciona-se também o contexto quer social quer económico dos alunos, referindo em que projetos o AEP colabora. No capítulo II, é referida a teoria por detrás da fundamentação deste estudo, apresentando como foram definidos os conceitos necessários para uma melhor compreensão deste projeto de investigação-ação, e, documentos normativos que foram tidos em consideração. Doravante, já no capítulo III, serão expostos os instrumentos de recolha de dados e o plano de ação, para a melhor perceção do percurso traçado pelo projeto realizado. Os capítulos IV e V, de forma geral, referem-se às intervenções realizadas em ambas disciplinas. Para tal efeito, inicia-se o capítulo com a descrição de cada ciclo, contextualizando e caracterizando as atividades e estratégias aplicadas, discutindo-se ainda os resultados providos dos questionários e entrevistas, que assim como mencionado no capítulo III, serviram de instrumentos de recolha de dados.

Por fim, nas considerações finais deste relatório, realiza-se um processo de reflexão sobre as questões levantadas ao longo da sua elaboração. Primeiramente, é crucial avaliar se essas questões foram devidamente respondidas ou se, eventualmente, alguma questão permanece em aberto. Além disso, consideram-se também as limitações enfrentadas durante o desenvolvimento deste projeto, possibilitando identificar novas áreas de investigação futura que se podem desenvolver a partir deste relatório, contribuindo, assim, para o avanço do conhecimento na área. Por outro lado, é importante destacar a experiência profissional adquirida ao longo desta prática letiva, que desempenhou um papel crucial na formação profissional inicial, dotando assim a docente estagiária de preparação para iniciar a sua carreira profissional.

1. Capítulo I – Contexto e justificação do tema

O seguinte estudo desenvolveu-se no ano letivo 2023/2024, no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, com especialização na área de Espanhol. No contexto da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, iniciou-se o processo de observação e prática letiva. Este projeto consistiu em encontrar alguma área que necessitasse intervenção, resultando, assim, num projeto de investigação-ação.

Uma investigação-ação é uma metodologia prática cuja finalidade é a resolução de problemas através de intervenção. Muito relevante no desenvolvimento docente, esta propicia o desenvolvimento da reflexão e ação, levando a que o professor, enquanto investigador, esteja num ciclo constante de ação-reflexão-ação. Leva, ainda, a que os docentes estejam numa busca constante de novas soluções, contribuindo para o crescimento do seu conhecimento sobre dado assunto (Castro, 2012).

O presente capítulo aborda o contexto escolar onde o projeto de investigação-ação foi desenvolvido (subcapítulo 1.1.), referindo informações relevantes acerca da escola onde teve lugar a prática letiva, como, por exemplo, relativamente às instalações e currículo. No subcapítulo 1.2. procede-se à caracterização do perfil dos alunos que atuaram como amostra neste projeto. Estas informações são seguidas pela identificação do problema, área de intervenção (subcapítulo 1.3.) e questão de investigação (subcapítulo 1.4.).

1.1. Contexto escolar

O centro educativo onde decorreu o Estágio Pedagógico de Espanhol e Inglês e respetiva investigação-ação, a Escola Básica e Secundária de Pedrouços, situa-se em Pedrouços, na cidade da Maia, pertencente ao distrito do Porto. Esta escola, originalmente Escola Básica de D. Paio Mendes, foi fundada a 28 de setembro de 1972.

Conforme consta no Projeto Educativo 2022-2025, este agrupamento conta com cerca de 1882 discentes, sendo “sempre incerto face à grande mobilidade, mormente a chegada sistemática de alunos estrangeiros” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2022, p. 3), fazendo com que o número de discentes oscile durante o período letivo.

Esta escola, é também a sede do Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP), e, assim como caracterizado pelo Projeto Educativo 2022-2025, compreende dez edifícios educativos, seis no concelho da Maia, contando com uma Escola Básica e Secundária, cinco escolas do 1.º Ciclo com Jardim de Infância (EB1/JI de Pedrouços, EB1/JI das Enxurreiras, EB1/JI da Giesta, EB1/JI do Paço e EB1/JI de Parada);e quatro em Gondomar, dois Jardins de Infância (JI de Santegãos e JI de Carreiros), duas Escolas de 1.º Ciclo, a EB1 da Triana e a EB1 de Santegãos.

1.1.1. Agrupamento de Escolas de Pedrouços

O Agrupamento de Escolas de Pedrouços está inserido num contexto socioeconómico diverso, bem como em termos educativos e interculturais. É possível verificar que na grande parte das turmas estão presentes mais que uma nacionalidade. Os alunos são, sobretudo, de classe média e média-baixa.

O AEP faz parte do Projeto TEIP (Territórios de Intervenção Prioritária). De acordo com a Direção Regional da Educação (n.d.), o projeto TEIP é um programa atualmente implementado em 146 escolas localizadas em territórios desfavorecidos. No Despacho Normativo,¹ o Ministério da Educação descreve o programa:

[...] uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. (Direção Regional da Educação, n.d.)

Assim, não só os docentes estão conscientes dos desafios que os alunos enfrentam e desejosos de os ajudar a alcançar os melhores resultados possíveis, como as políticas da escola também são únicas, adaptando-se ao contexto. No AEP, as turmas são mais

¹ Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia, publicado a 13-10-2012 - <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/20-2012-1520843>

pequenas que o habitual, não excedendo os 20 alunos, pelo que é mais fácil fornecer um apoio individual mais próximo para que cada aluno tenha sucesso.

O AEP rege-se pelo lema, *“Inclusão, Cidadania, Inovação e Exigência”*. Os quatro pilares que visam a construção deste lema são frequentemente postos em prática.

Assim, a inclusão é posta em ação todos os dias, principalmente através de práticas que englobem os alunos com necessidades educativas especiais. A escola possui um *Padlet* na *internet* chamado Clube de Apoio à Inclusão. Este Clube procura formar voluntários, que também são discentes, para auxiliar os seus colegas com necessidades especiais, proporcionando uma educação mais inclusiva.

No que diz respeito às necessidades educativas especiais, a escola acolhe alunos com medidas adicionais e seletivas que necessitam de mais atenção e apoio (por exemplo, alunos com autismo ou dislexia). O AEP recebe também alunos com doenças como a paralisia cerebral, mas estes não frequentam as aulas como os outros alunos, tendo o seu próprio espaço - uma sala de aula específica. Nas turmas onde foi desenvolvido este projeto de investigação-ação havia discentes que possuíam necessidades educativas especiais. Na turma do 10.º ano de Espanhol havia um aluno que se fazia acompanhar de um professor apenas para ele, este apenas assistia a uma parte das horas semanais. Nas outras turmas relativas ao projeto de investigação-ação, embora houvesse casos de alunos com necessidades educativas especiais, estes assistiam igualmente às aulas, requerendo apenas maior atenção por parte do docente.

Outro dos pilares do lema, a cidadania, é incentivada através de inúmeros projetos ao longo do ano letivo, contando com o envolvimento do corpo docente, não docente e de todos os alunos. Isto fomenta o trabalho e a cooperação, como, por exemplo, relacionado com o 25 de abril, em celebração do Dia da Paz em adição com o dia do Coração, o dia do Agrupamento celebrado a 21 de março de 2024, que contou com a colaboração de inúmeros docentes, incluindo os professores estagiários.

Tendo o estágio letivo decorrido no âmbito das disciplinas de Inglês e Espanhol, também foram realizadas atividades relacionadas com estas disciplinas. A EBSP realizou, no dia

13 de outubro, como celebração do dia da Hispanidade, uma ida ao teatro para ver a peça *Don Quijote de la Mancha*, atividade que a professora estagiária auxiliou, acompanhando os alunos. Relativamente à celebração do *Halloween/Día de los Muertos*, a professora estagiária prestou assistência aos alunos do 10.º ano de Espanhol na elaboração das decorações para colocar na escola. No que concerne ao Dia das Línguas, celebrado por todas as línguas que lecionadas na escola, a professora estagiária monitorizou os alunos de Espanhol durante este dia, para auxiliar na comercialização de comidas tradicionais de Espanha, como os churros e madalenas. Ainda no decorrer deste ano letivo, no dia 5 de janeiro, a estagiária juntamente com outros docentes acompanharam os alunos a Vigo para visitarem o *Museo del Mar* e para assistirem a *Cabalgata de los Reyes Magos*. Em termos de viagens, a EBSPP proporcionou aos seus alunos a oportunidade de irem a Sevilha e Gibraltar no âmbito da disciplina de Espanhol e à Irlanda no âmbito da disciplina de Inglês.

Em adição aos eventos proporcionados pela EBSPP, também no campo das línguas, mas agora relativamente à língua portuguesa, foi celebrada a Semana da Leitura, que coincidiu com o Dia da Poesia.

Tendo em consideração o que foi previamente mencionado, pode-se caracterizar esta escola como sendo bastante ativa, promovendo atividades motivadoras que envolvam os alunos, o que aumenta o seu interesse e ultimamente acaba por ajudar a desenvolver laços afetivos dado que aumenta a convivência dos mesmos. No anexo 1, podem encontrar-se alguns registos fotográficos dos momentos descritos.

A inovação é parte integrante desta escola, sobretudo devido à utilização de quadro interativo em todas as aulas, o que, de certa forma, permite captar maior atenção dos alunos e dar-lhes mais motivação. A EBSPP é, assim, caracterizada como uma escola atualizada e que proporciona aos seus alunos um maior leque de atividades que podem ser realizadas; e, por fim, a exigência que é tida em consideração em todos os momentos, não só na avaliação sumativa, mas também no desenvolvimento de competências a longo prazo.

O AEP participa no “Programa Erasmus +” e no projeto “*Educating Hearts*” que visa potencializar a inclusão social nas escolas participantes e nas suas comunidades locais. Também no Agrupamento de Escolas de Pedrouços se desenvolveram, através do “Parlamento de Jovens”, muitos debates, incluindo o debate a 8 de janeiro de 2024 com Augusto Santos Silva, deputado da Assembleia da República.

O Agrupamento de Escolas de Pedrouços rege-se, assim como todas as escolas a nível nacional, por documentos tanto normativos como de referência, como, por exemplo, as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Para estabelecer a harmonia, o AEP faz também cumprir um regulamento interno próprio.

1.1.2. Escola Básica e Secundária de Pedrouços: caracterização

A escola onde ocorreu a prática profissional caracteriza-se por se encontrar inserida numa zona de bairros sociais. A população desta zona pertence maioritariamente ao setor secundário e, a sua maioria, consoante os Censos de 2021, detém como nível de escolaridade, apenas o ensino básico.

A EBSP encontra-se dividida em blocos que são distribuídos pelos diferentes anos letivos de modo que haja uma divisão dos alunos por idades, uma vez que esta escola alberga alunos desde o 5.º ano de escolaridade até ao 12.º ano. Esta é dotada das condições necessárias e adequadas ao desenvolvimento de seja qual for a atividade pedagógica, possuindo salas bem iluminadas, amplas e airoas.

O número de alunos oscila bastante durante o período letivo, no entanto, o corpo não docente dar uma resposta positiva às necessidades tanto dos docentes como dos discentes. De acordo com o Projeto Educativo 2022-2025, com cerca de 90 assistentes operacionais e assistentes técnicos e, 200 docentes (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2022, p. 3).

1.2. Escola Básica e Secundária de Pedrouços: Perfil dos alunos

A prática profissional no estágio pedagógico desenvolveu-se em dois níveis de escolaridade distintos em ambas disciplinas, resultando, assim, em três turmas

diferentes a participarem deste projeto de investigação-ação. É importante mencionar que das três turmas constarão quatro amostras, atendendo ao facto de que a turma do 11.º ano é a mesma para ambas as línguas, embora reduzida em Espanhol.

De modo a manter a identidade dos alunos anónima, não só não serão revelados os nomes dos alunos, como também não será revelada a letra que identifica a turma, sendo apenas caracterizados pelo seu ano.

É importante ressaltar o facto de o número de estudantes de cada turma oscilar durante o ano letivo. Tanto no 10.º ano como no 11.º ano entraram estudantes já no segundo período letivo, e no 9.º ano verificou-se a entrada de um aluno mesmo já durante o terceiro período, algo que pode comprometer o processo de aprendizagem, uma vez que este é contínuo. Estas oscilações devem-se muitas vezes à boa localização da escola e o seu fácil acesso através de transportes públicos. Outro fator que faz com que o número de alunos em cada aula varie é o facto de haver um elevado nível de absentismo.

1.2.1. A turma de Espanhol do 10.º ano

Esta turma, do curso de Línguas e Humanidades, é composta por 18 alunos. Uma particularidade acerca deste grupo, é o facto de nele se inserirem alunos de dois níveis de proficiência sendo uns de iniciação e outros de continuação.

Esse fator dificulta um pouco o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que há uma necessidade superior de adaptar os conteúdos de continuação para os alunos de iniciação. São, assim, 9 de iniciação e 9 de continuação.

Esta turma dispõe, no nível de continuação de um estudante com necessidades educativas especiais, assim sendo este só comparece às aulas da disciplina às segundas-feiras, por vezes fazendo-se acompanhar de uma professora dedicada a si. Outros alunos possuem outras necessidades, implicando a aplicação de algumas medidas, isto é, necessidade de adaptação de fichas de trabalho e testes de avaliação. Com o decorrer do ano letivo, por meio de observação e, até mesmo experiência, começaram a ser desenvolvidas estratégias que se adequassem às necessidades de cada aluno. Por

exemplo, no caso de alunos com défice de atenção, há a necessidade de reduzir o tamanho dos textos para a leitura resultar mais frutífera.

Este grupo caracteriza-se por apresentar atitudes e comportamentos que frequentemente comprometem o bom funcionamento das aulas, onde muitas vezes, devido à falta de motivação, os alunos distraem-se e distraem os colegas. Ao mencionado, também se adiciona a falta de pontualidade e o elevado absentismo por parte dos discentes.

A primeira e a terceira unidades didáticas avaliadas, lecionadas pela docente estagiária, decorreram nesta turma.

1.2.2. A turma de Espanhol do 11.º ano

Esta turma de Espanhol, era composta inicialmente por apenas por 9 membros, sendo que, já no segundo período letivo se juntaram dois alunos por meio de transferência de escola, acabando assim por ficarem 11 elementos. A razão de ser um grupo pequeno deve-se ao facto de que parte da turma está noutra disciplina, dado que a disciplina de Espanhol é opcional. Tendo iniciado a disciplina no 10.º ano de escolaridade, estes encontram-se no nível B1 de acordo com as AE.

Caracteriza-se pela elevada taxa de absentismo, e por chegarem constantemente atrasados, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Em termos de comportamento, uma vez que são uma turma pequena, não tendem a ter problemas nesse aspeto, no entanto, muitas vezes estão desmotivados e sem vontade de trabalhar, o que também, pode ser resultado de apenas terem Espanhol nos primeiros dois tempos da manhã.

Ao longo do processo de observação foi possível constatar que estes alunos apresentam falta de motivação, uma vez que não tendem a participar muito nem a envolver-se nas atividades propostas. O que sugere levando que o problema pode não estar relacionado apenas com o baixo nível de proficiência, mas também com os baixos níveis de motivação.

1.2.3. A turma de Inglês do 9.º ano

Esta turma é constituída por 19 estudantes, 11 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Nesta turma há um aluno que nunca compareceu às aulas. As idades variam entre 13 e 15 anos. Um dos elementos tem necessidades educativas especiais, necessitando de maior atenção por parte do grupo docente.

Esta turma caracteriza-se por ser uma turma bastante participativa, mas que tende a usar a língua materna como língua veicular na sala de aula, havendo apenas alguns alunos com capacidade e vontade de utilizar Inglês o que revela haver uma forte dependência da língua materna.

Assim sendo, um dos maiores problemas que encontrados nesta turma não foi a desmotivação para aprender, mas sim o facto de que esta é uma turma muito dividida e dependente da língua materna.

Durante as observações, notaram-se diversos problemas do foro afetivo, o que afeta a atmosfera envolvente na turma. Embora os alunos tentem cooperar na sala de aula há sempre comentários pejorativos quando um aluno erra determinada resposta. Nos questionários, este motivo revelou-se evidente, havendo alunos a responder que não se sentiam confiantes para participar nas aulas utilizando a língua estrangeira comentando as razões pelas quais não se sentiam confortáveis em interagir devido a terem medo de cometerem erros e da reação dos colegas acerca disso.

Os alunos do 9.º ano revelam também elevados níveis de insegurança aquando da realização de exercícios, o que, associado com as frágeis relações afetivas, abala o desenvolvimento das aulas.

1.2.4. A turma de Inglês do 11.º ano

A turma de Inglês do 11.º ano, corresponde à totalidade dos membros da turma de Espanhol, adicionando mais alguns estudantes, uma vez que a disciplina de Inglês possui um carácter obrigatório no percurso académico dos estudantes do 3.º aos 11.º anos. Assim sendo, algumas das características mencionadas mantêm-se, contudo, no contexto da disciplina de Inglês, pode-se adicionar o facto de que como são mais alunos,

o seu comportamento tende a ser mais disruptivo do que o que se verifica na disciplina de Espanhol, onde há uma redução significativa de estudantes.

Estes encontram-se no nível B2 na aprendizagem de Inglês, de acordo com o que está caracterizado nas Aprendizagens Essenciais.

A turma é constituída por 17 membros, 7 membros do sexo feminino e 10 do sexo masculino. As idades dos membros da turma variam entre os 15 e 18 anos.

Esta turma possui um aluno com necessidades educativas especiais, e no geral o rendimento escolar da turma situa-se no suficiente.

Embora os alunos afirmem que se sentem à vontade para utilizar a língua estrangeira (Inglês) como meio de comunicação nas aulas, o mesmo não se verifica na prática, sendo também um problema neste caso, os baixos níveis de interação na língua estrangeira e a forte dependência da língua materna.

1.3. Identificação da área de ação

Nos primeiros meses do ano letivo 2023/2024, foi iniciado o processo de observação das aulas, tendo em vista a análise da dinâmica das aulas, rotinas, técnicas de gestão de sala de aula e áreas identificadas como questões que carecessem de investigação e ação. Uma investigação-ação é uma pesquisa sobre um determinado problema que requer intervenção, e, “[...] uma característica importante da pesquisa-ação é o trabalho não estar terminado quando o projeto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática.” (Bell, 2010, p. 21). Desses problemas, um teria de ser selecionado, investigado e estratégias de ação teriam de ser desenvolvidas e aplicadas na tentativa de auxiliar com o problema encontrado.

1.3.1. Identificação do problema e área de intervenção

Relativamente ao problema identificado na área de intervenção, nos primeiros meses de observação, enquanto se observava as aulas tanto de Espanhol como de Inglês, procurando prestar atenção às rotinas, técnicas de gestão de sala de aula, foi identificado este problema em todas as turmas com que a docente estagiária

contactou. A escolha da área de intervenção passaria mesmo por estudar as estratégias que podem eventualmente ser aplicadas para colmatar esse problema.

Como expectável, numa sala de aula de línguas estrangeiras uma das competências mais valorizadas é, sem dúvida alguma, a interação oral utilizando a língua estrangeira na sala de aula. A solução do problema identificado passa também por levar os alunos a definirem objetivos pelos quais estão a aprender um novo idioma.

O problema identificado é sobretudo notado através da observação das aulas, onde através das minhas notas e das tabelas de observação facultadas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde é relatado o que é relevante na aula.

1.4. Questão de investigação

Tendo em conta a intenção de desenvolver este projeto com os alunos de Espanhol do Ensino Secundário (10.º e 11.º anos) e com os alunos de Inglês do Ensino Básico (9.º ano) e Ensino Secundário (11.º ano), formularam-se as seguintes questões para suportar este projeto de investigação-ação.

1. É possível melhorar a interação oral dos alunos utilizando a língua estrangeira na sala de aula de língua estrangeira?

De acordo com Moreno y Alastruey (2014, p. 51), a falta de interação oral é um problema comumente assinalado pelos professores em termos de língua estrangeira. Há inúmeros fatores que podem inibir os alunos de interagir, pelo que o papel do professor será encontrar as estratégias adequadas à solução desses fatores, ajudando assim os alunos a ultrapassar os seus medos e problemas.

Esta questão deve-se sobretudo ao facto de que, assim como mencionado, estes estão enquadrados num contexto cuja intervenção é prioritária. Assim, esse fator pode ser determinante quer no percurso académico dos estudantes, quer no seu desenvolvimento dentro das aulas. Tanto no âmbito de ILE como da ELE, esta pergunta vai ser colocada e serão, posteriormente, desenvolvidas estratégias consoante as necessidades das turmas.

Um elemento fundamental não só ao bom funcionamento da aula, mas também ao desenvolvimento dos alunos é a interação dos mesmos, contando assim como elemento crucial. Surgiu então a seguinte questão:

2. Que estratégias podem e devem ser utilizadas para melhorar a interação oral dos alunos utilizando a LE na sala de aula de língua estrangeira?

As estratégias que irão potencializar a realização deste estudo serão as posteriormente consideradas como favoráveis ou não à potencialização da IO utilizando a LE. Estas, além de passarem pela implementação de atividades motivadoras na sala de aula, pela implementação de um ambiente mais amigável, uma vez que a escola “sofre a influência de fatores externos, relacionados às questões económicas, sociais e culturais, e de fatores internos, como o clima escolar, que influenciam diretamente o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.” (Pereira & Rebolo, 2017, p. 94). Outras estratégias passam por usar o visual e o teatral, elementos concretos (Moreno & Alastruey, 2014, p. 55), utilização de jogos, tecnologia e, trabalhos de grupo.

Posteriormente, serão analisadas mais estratégias que construirão o processo de investigação-ação corroborando os seus resultados.

2. Capítulo II – Revisão literária

Este capítulo pretende introduzir os conceitos essenciais à melhor compreensão deste estudo, tendo em consideração que a sua teorização é crucial à sua compreensão e ao suporte das decisões tomadas ao longo da realização do mesmo, garantindo a qualidade, validade e relevância do estudo. Essa teorização refere-se à base teórica que fundamenta cada aspeto da pesquisa, desde a formulação do problema até a interpretação dos resultados.

Primeiramente será desenvolvido o conceito de interação oral visto que é o foco principal deste projeto de investigação-ação (subcapítulo 2.1.) e inserido nesse subcapítulo serão mencionados alguns tipos de interação como a interação aluno-aluno (subcapítulo 2.1.1.) e a interação professora-aluno (subcapítulo 2.1.2.). De seguida serão abordados o conceito e a importância da motivação para obtenção de resultados favoráveis ao aumento da interação oral na sala de aula de ELE e ILE (subcapítulo 2.2.) caracterizando o papel que o professor desempenha como motivador do aluno (subcapítulo 2.2.1.) bem como outras características de que são dotados os professores. Ainda no seguimento deste capítulo, serão descritos alguns termos chave para uma melhor compreensão deste projeto, como fatores socio afetivos que interferem na interação oral (subcapítulo 2.3.). Vejam-se os seguintes subcapítulos:

2.1. Interação oral

Para compreender melhor o conceito de interação oral, o que de facto é algo que requer mudança no contexto educativo onde se baseia este projeto de investigação-ação, vai ser abordado o seu conceito e algumas teorias relativamente à aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE).

A interação oral trata-se de uma condição indispensável ao desenvolvimento do ser humano dado ao facto de ser um ser social. Assim sendo, a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser feita de uma forma interativa, requerendo que o aluno seja visto como um agente social, estando ele implicado na aprendizagem.

Acredita-se no aluno como utilizador da língua o que pressupõe que utilizem a língua de forma mais ampla, assim como é referido, é pretendido “aprender a utilizar la lengua, en lugar de aprender sobre la lengua.” (Consejo de Europa, 2021, p. 38). Posto isto, o enfoque pelo qual se irão pautar as atividades implementadas para o desenvolvimento deste projeto, é o enfoque orientado à ação, isto é, um enfoque cujas atividades são “significativas y colaborativas en el aula, cuyo propósito principal no es la lengua misma”. (Consejo de Europa, 2021, p. 38).

Segundo escreve Cristina Chaves (2016) a “aprendizagem ocorre em contextos sociais, nas interações entre as pessoas, através da observação e experiências sensoriais. Os indivíduos são capazes de se autorregular e de se auto-motivarem. A aprendizagem envolve a motivação intrínseca e um determinismo recíproco entre indivíduos interdependentes e influências ambientais” (Chaves, 2016, pp. 15-16) indo de encontro à teoria de aprendizagem social cunhada por autores como Albert Bandura, Jean Piaget, Lev Vygotsky, entre outros. No que concerne a motivação, o seu papel e importância na aprendizagem de LE, será mencionada posteriormente no subcapítulo 2.2 e 2.2.1.

Outros autores defendem também a interação como meio de aprendizagem de uma língua estrangeira revelando outros fatores que possam interferir na sua aprendizagem, assim como mencionado por Phung Dao (2020)

Given that peer interaction is a cognitive, social, and affective phenomenon that is susceptible to social, individual, and contextual factors [...], pedagogical interventions that aim to enhance its quality need to attend to different aspects of peer interaction (cognitive, social, and affective). (Dao, 2020, s.p.)

Posto isto, sabe-se que as estratégias que irão ser testadas e implementadas ao longo deste projeto de investigação-ação, devem responder a todas as características mencionadas de modo a fomentar não só a interação oral, mas também motivar os alunos para o processo de aprendizagem, dotando-os de maior capacidade social e comunicativa.

Nesta primeira abordagem, para uma melhor compreensão do que é pretendido com a realização deste projeto de investigação-ação, é crucial definir o conceito de IO. De

acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE* (2015), entende-se por interação uma:

actividad comunicativa realizada por dos o más participantes [...] en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales. El uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas. Una conversación cotidiana, una reunión de trabajo, una clase [...], son interacciones. (Instituto Cervantes, 2015, s.p.)

Pela entrada do dicionário é possível perceber a existência de interações verbais e não verbais, ambas igualmente relevantes para a aprendizagem de um idioma estrangeiro.

É possível distinguir ambas interações pelo tempo de produção e pela qualidade do texto seja ele escrito ou falado. A interação oral é produzida em tempo real, tendo em consideração que o interlocutor tem de manter uma conversa com outro. Essa é uma das características da interação oral que diverge da expressão oral, dado que a expressão oral é caracterizada por um processo planificação, compensação (utilização de gestos), mais abrangente levando assim a uma maior reflexão e cuidado. Um exemplo de expressão oral, é o “monólogo sostenido”. Por exemplo quando se fala em público ou argumenta num debate, algo que é previamente preparado. Já a interação oral corresponde a atividades como “conversaciones”, discussões, como a troca de argumentos, colaborar para alcançar um objetivo, algo que é aplicado ao longo deste relatório, onde muitas vezes para chegarem a um produto final, os alunos têm de interagir entre o grupo para alcançarem um acordo e assim, poderem trabalhar. A interação oral é entendida como um trabalho colaborativo em que para que ocorra interação há necessidade de haver troca de informação, assim como é expresso no *Diccionario de términos clave de ELE*, “El aprendizaje, desde esta perspectiva, es concebido como una construcción colectiva, donde los aprendientes elaboran su propio conocimiento y comprensión de la lengua.” (Instituto Cervantes, 2015, s.p.), há um intercambio de informação em que uns produzem e outros recebem, mas ambos adquirem algo novo.

Assim como referido anteriormente, segundo as palavras de Phung Dao (2020), também no *Diccionario de términos clave de ELE* mencionam a parte que envolve o indivíduo

desde um ponto de vista psicológico, abordando que “la psicología social interaccionista ha puesto de manifiesto la dimensión relacional y afectiva del aprendizaje, que no puede reducirse a una mera transacción de información”(Instituto Cervantes, 2015, s.p.), estes tópicos serão referidos mais adiante devido à sua relevância a este estudo, fatores como “la empatía, la cooperación y la reciprocidad” fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e “constituyen tres postulados básicos del enfoque interaccionista.”, sendo fulcrais à existência de interação, neste caso na sala de aula de língua estrangeira o que, por vezes, requer ainda mais esforços.

No seguimento do que foi mencionado quando abordada a aprendizagem do aluno, sabe-se que o professor desempenha um papel muito importante na aprendizagem, mais à frente será mencionado o papel do professor enquanto motivador, mas desde já se introduz o papel do professor como “possibilitador” e “mediador da aprendizagem” como refere Francisco de Souza (n.d., s.p.). Este, também menciona que segundo a teoria do socio-interacionismo:

o professor é alguém, que devido a uma maior experiência com um determinado objeto de estudo, torna-se capaz de instruir o seu aluno durante o processo na sala de aula, dando oportunidade para que o ele (o aluno) consiga construir a sua aprendizagem, e também ajude outros alunos (colegas de sala) a alcançar um determinado conhecimento. Além disso, sua presença e ação devem incentivar a interação, o desenvolvimento da autonomia e a conscientização do aprendiz. (Souza, n.d., s.p.)

A interação oral em dito contexto educativo dá-se maioritariamente na língua materna dos alunos, revelando uma forte dependência e maior resistência na aprendizagem da LE. Assim sendo, posteriormente, neste projeto de investigação-ação serão postas em ação algumas estratégias que se revelem motivadoras, levando os alunos a interagirem mais utilizando a LE, diminuindo a dependência visível da língua materna.

De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2018) algumas das competências associadas com o *Relacionamento Interpessoal* com que os alunos saem da escolaridade obrigatória referem-se a “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição, trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede, interagir com

tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.”(Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 25), algo que irá ser desenvolvido ao longo deste projeto.

A falta de interação oral na sala de aula relaciona-se com a relação entre a competência plurilingue e a competência pluricultural. Em termos gerais, a competência plurilingue refere-se à capacidade de um indivíduo utilizar e mobilizar conhecimentos e capacidades em várias línguas de forma integrada. Num contexto plurilingue, o falante não trata as línguas como compartimentos isolados, mas como um repertório global, interagindo entre línguas. A competência pluricultural, entendida como a capacidade de interagir eficazmente com pessoas de culturas diferentes, compreendendo, respeitando e valorizando a diversidade cultural. Envolve o conhecimento e a compreensão das diversas normas, valores, crenças e comportamentos de diferentes culturas, bem como a capacidade de adaptar a comunicação e o comportamento de acordo com o contexto cultural. Isto varia consoante a exposição que o discente tem à língua estrangeira, assim que, se o aluno não revela interesse em expor-se à língua acaba por não adquirir certos traços culturais que o ajudariam, sem dúvida, a sentir-se mais confiante para interagir. De acordo com o que é referido no *Marco Común Europeo de Referencia* (2002),

Dependiendo del recorrido profesional, de la historia familiar, de la experiencia de viajes, de las lecturas y de las aficiones del individuo en cuestión, se dan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas. (Consejo de Europa, 2002, p. 131)

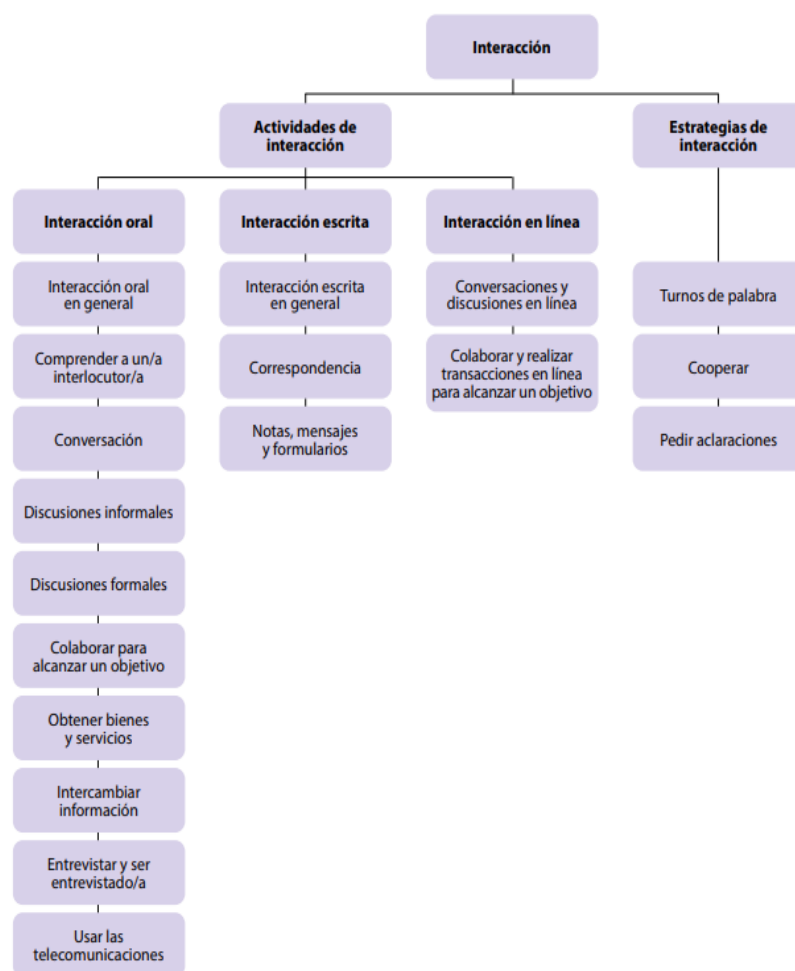
Nessa mesma linha de pensamento, no sentido que tanto o ouvinte como o interlocutor adquirem novas competências com a interação, e articulando com o que é referido no *Marco Común Europeo de Referencia* (2002)

En las actividades de interacción oral, 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, 2002, p. 74)

Alguns obstáculos à interação oral na sala de aula podem passar pela falta de preparação prévia, a predominância de exercícios de expressão escrita, uma vez que tal como mencionado anteriormente, a interação oral por ser instantânea e muitas vezes sem preparação requer um maior domínio da língua.

De acordo com o *Volumen complementario del MCER* (2021, p. 84), tal como mencionado anteriormente existem vários tipos de interação e para aumentar a sua existência na sala de aula de LE, serão elencadas algumas estratégias a serem aplicadas.

Figura 1 - Actividades y estrategias de interacción (Volumen Complementario del MCER, 2021, p. 84)



Quando, como “Estrategias de interacción” (fig. 1), se referem os “turnos de palabra”, “cooperar” e “pedir aclaraciones” refere-se a três escalas de descritores diferentes para as estratégias de interação. Posto isto, sabe-se que “Tomar la palabra” pode ser também

considerada uma competência pragmática, uma vez que é considerado, de acordo com o *Volumen Complementario* do *Marco Común Europeo de Referencia* (2021) “es una parte crucial de la competencia del discurso” (Consejo de Europa, 2021, p. 101). Dentro da escala de “Cooperar”, há dois aspetos muito relevantes, sendo eles as estratégias cognitivas e as estratégias colaborativas estas estratégias são também utilizadas para abordar a mediação, sendo a estratégia cognitiva “Colaborar en la construcción de conocimiento” e a estratégia colaborativa “Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros”. Estas escalas definidas pelo *Volumen Complementario del MCER* (2021, p.101) definem em que nível determinado aluno se insere devido à existência de escalas em cada parâmetro.

De acordo com o documento normativo, pelo qual são guiados os programas curriculares, as *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018) têm diretrizes específicas sobre o que esperar dos alunos em termos de interação oral. Abordando as *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018), este é um documento, elaborado tanto para ELE como para ILE, este documento estabelece as competências que os alunos devem adquirir de modo a dominarem a língua que estão a aprender, tentando assim criar cidadãos do mundo, integrando-se na sociedade, dotado de valores de uma dada cultura, algo que também passa pela evolução da competência comunicativa. Tal como mencionado nas *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018, p.4) aprender uma língua “[...] integra [...] uma competência intercultural e estratégica que, [...] com a competência comunicativa, se tornam essenciais para [...] construção de uma identidade como cidadão global e [...] valores enunciados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”.

Especificamente no âmbito da interação oral, o que concerne este subcapítulo, sabe-se que as *Aprendizagens Essenciais* (2018) devem ser tidas em conta no sentido de servirem como guia para as competências que serão trabalhadas com os alunos. Começando com ELE, mais concretamente 10.º ano de iniciação, sabe-se que estes se encontram no nível A2.1. Isto não ocorre com todas as línguas estrangeiras, ocorre com ELE, uma vez que os alunos portugueses, devido às semelhanças e proximidade a

Espanha são considerados “falsos principiantes” tendo algumas bases da língua espanhola. Assim, nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) é afirmado que os alunos mesmo que estejam no seu primeiro ano de aprendizagem deste idioma, em termos de interação oral, devem ser capazes de “Interagir em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas a situações familiares, nas quais: pede e dá informações sobre [...] situações do quotidiano e experiências pessoais; apresenta opiniões, gostos e preferências; pronuncia, geralmente de forma compreensível, os recursos linguísticos trabalhados [...]” (Direção Geral da Educação, 2018, p. 8).

Ainda referente a ELE, no 10.º ano, mas neste caso de continuação, isto é, alunos que iniciaram a aprendizagem de ELE no 7.º ano de escolaridade, os alunos devem estar situados no nível B1.1, o que de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (2018), significa que devem estar preparados para

Interagir em conversas inseridas em situações familiares, ao vivo ou em aplicações digitais, nas quais: troca ideias, informações e opiniões sobre pessoas, experiências, produtos, serviços, [...] lazer e temas da atualidade; usa vocabulário frequente e estruturas frásicas diversas e mobiliza recursos gramaticais adequados para ligar, clarificar e reformular as ideias. (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 8).

Algo que será posteriormente mencionado, e que é uma realidade em várias escolas do país, é o facto de numa das turmas que serviu de amostra para este projeto de investigação-ação haver dois níveis do mesmo idioma, isto é, neste caso numa turma de ELE existir alunos cujo nível é o A2.1 (iniciação) e outros cujo nível é B1.1 (continuação).

Assim, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (2018) ainda para a disciplina de Espanhol, mas agora relativamente aos níveis de interação oral no A2.2 (correspondente ao 11.º ano de iniciação), estes devem ser capazes de

Interagir em conversas curtas bem estruturadas e ligadas a situações familiares, apoiando-se, quando necessário, no discurso do interlocutor, nas quais: troca ideias, informações, opiniões e desejos sobre situações do quotidiano, experiências e interesses pessoais e temas da atualidade; aconselha e orienta em tarefas e situações diversas; utiliza vocabulário e expressões idiomáticas muito frequentes e estruturas frásicas elementares; pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido. (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 8)

Avançando agora para ILE, relativamente ao 9.º ano, o que de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* corresponde a alunos de nível B1/B1.1 (2018), no campo da interação oral, assume-se que os alunos deste nível sejam capazes de “Interagir, com correção, sobre assuntos conhecidos, podendo pedir ajuda e reformular o discurso; combinar com o interlocutor, via telemóvel, atividades do dia a dia; interagir em diálogos, com correção, sobre tópicos da atualidade; trocar ideias, [...] experiências e acontecimentos” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6). Ainda no que diz respeito a ILE, mas agora relativamente ao 11.º ano (2018) sendo alunos de nível B2, devem ser capazes de “Interagir com eficácia, participando em discussões, defendendo pontos de vista; interagir, pedindo clarificação, reformulação e/ou repetição; usar formas alternativas de expressão e compreensão, recorrendo à reformulação do enunciado para o tornar mais compreensível” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6).

As *Aprendizagens Essenciais* (2018) são um documento normativo, muito importante para o currículo de cada disciplina, no entanto, embora estabeleçam o patamar das competências, deve ser tido em consideração o facto de que a aquisição de uma LE não ocorre ao mesmo tempo, no mesmo ritmo para todos os alunos.

Nos grupos de amostras descritos no primeiro capítulo foi mencionado que todos os alunos possuem a língua portuguesa como a mesma língua materna, revelando então uma forte dependência na mesma na interação oral na sala de aula. No entanto, Moreno & Alastruey (2014) defendem que:

El esfuerzo que el alumnado debe realizar para adaptarse a la nueva situación lingüística producirá frutos que superan con creces la comodidad inmediata de traducir lo que intentamos explicarles. Sin embargo, en ningún momento queremos dar a entender que el estudiante pueda (o deba) inhibir su idioma materno en el proceso; (...), no tiene mucho sentido tratar de desarrollar una habilidad lingüística sin la habilidad metalingüística correspondiente adquirida con su primer idioma. (Moreno & Alastruey, 2014, p. 61)

Assim sendo, ao longo desta investigação-ação, nunca se encarou o uso da língua materna como errado, apenas o uso excessivo da mesma. A dependência pode dever-se ao nível em que se encontram na aprendizagem de cada uma das línguas. Ainda assim

tentou-se aproveitar as vantagens de todos os alunos possuírem a mesma L1 para poderem entreajudar-se.

Tendo em vista o aumento da produção oral na sala de aula utilizando ELE o ILE dependendo da turma em questão, irão ser colocadas em prática estratégias motivacionais que serão posteriormente mencionadas.

2.1.1. Interação aluno-aluno

Este tipo de interação é fundamental para fortalecer os laços entre os alunos, apelando ao seu lado socio-afetivo e também para o seu desenvolvimento cognitivo. Muitos alunos sentem-se mais confortáveis ao falar com um colega do que com o professor, no entanto o contrário também se verifica.

Estes fatores mostrar-se-ão muito relevantes na qualidade da interação entre alunos para além de contribuir para um ambiente escolar de qualidade. Mais adiante será abordada a relevância de um bom ambiente escolar e da manutenção de boas relações entre alunos.

A interação aluno-aluno é assim, o tipo de interação primado na sala de aula de língua estrangeira, seja neste caso de ELE ou ILE. Este tipo de interação desenvolve assim, além das competências relacionadas com a aquisição de um idioma, também competências interrelacionais seja entre um grupo (delimitado de alunos) ou mesmo entre a turma. De acordo com a perspectiva de Moreno & Alastruey (2014)

Usando esa necesidad y la misma psicología de grupo en la que se basa esa timidez, es esencial que logremos hacerles entender que la clase, como grupo y equipo que ha de ser, produce sinergia. Si todos sienten el beneficio de cada individuo como un beneficio del grupo, el éxito de uno animará a todos. (Moreno & Alastruey, 2014, p. 54)

No caso de trabalhos de grupo, onde se prima a interação, deve ser tido em conta o bom funcionamento da aula de modo que este não seja comprometido e que a produção de interação seja significativa os grupos devem ser primeiramente estudados para haver maior entendimento acerca de que alunos resultam melhor com determinado grupo e o tipo de agrupamento que deve ser utilizado com maior frequência. Claro, que

adicionando aos trabalhos de grupo, devido ao vasto leque de tipos de agrupamento há sempre a possibilidade de variar aumentando também a motivação dos alunos, utilizando o fator surpresa.

2.1.2. Interação aluno-professor

Embora se procure reduzir o tempo de fala do professor, é seguro afirmar que a interação professor-aluno fornece um modelo de língua que pode ajudar o aluno a alcançar novas estruturas discursivas.

De acordo com Serdar Saporov, Dewi Rochsantiningsih e Hefy Sulistyowati (2016) no seu artigo “Improving student participation in class by strengthening Teacher-Student interaction”

There are many ways to help the students participate in class. Strengthening the teacher-student interaction is one of them. It occurs by making good activities and interactions in class and even outside the class. Improving the students` participation in class through strengthening the teacher-student interaction is a terrific technique. (Saporov, Rochsantiningsih e Sulistyowati, 2016, p. 268)

As conclusões que se podem retirar da afirmação acima é que a interação dos alunos vai depender muito das atividades apresentadas pelos professores, estas atividades devem ser motivadoras e alusivas ao contexto envolvente dos alunos, somente assim estes sentirão mais à vontade para interagir na sala de aula, mesmo sendo uma interação aluno-professor. Assim sendo, sabe-se que o que se deve procurar na sala de aula de língua estrangeira é o equilíbrio entre estas duas formas de interação.

2.2. Importância da motivação para a aquisição de um idioma e aumento da interação oral na sala de aula

No seguimento do subcapítulo anterior, antes de avançar com o desenvolvimento das estratégias aplicadas, é importante mencionar o que é a motivação, o que se entende por motivação e o seu papel na interação oral dos alunos em sala de aula de língua estrangeira e, por fim, ainda neste subcapítulo, será também referido como é que o papel do professor influencia os níveis de motivação dos alunos.

Quando perguntados sobre o que os motiva a aprender uma nova língua, geralmente os alunos tendem a responder que se sentem motivados a aprender uma língua, muitas vezes por quererem contactar com outras culturas. Ao longo do processo de observação de aulas era comum ver os alunos desmotivados à aprendizagem de novo idioma, revelando grande resistência em participar nas aulas recorrendo então, como mencionado anteriormente, à língua materna seja por medo de errar ou mesmo por não ter nível suficiente.

Devido à grande importância da motivação na aquisição da LE (seja em ELE como em ILE), esta vai ser um conceito chave a ser trabalhado neste projeto de investigação-ação. Na perspetiva de Cheng & Dörnyei (2007), “With motivation being one of the key factors determining success in foreign/second language (L2) learning, strategies in motivating learners should be seen as an important aspect of the study of L2 motivation” (Cheng & Dörnyei, 2007, p. 153). Partindo do que foi mencionado, a motivação, bem como outros fatores que serão posteriormente mencionados, desempenham um papel bastante relevante aquando da realização de tarefas e predisposição para interagir na sala de aula utilizando, claramente, a língua estrangeira que está a adquirir no momento, seja ela neste caso ELE ou ILE.

Assim, é possível afirmar que existem vários tipos de motivação e que cada um exerce uma força diferente sobre os alunos. Na perspetiva de Brown (2000, pp. 160-175) a motivação pode ser integrativa, se os alunos a aprendem com o objetivo de se integrarem na cultura da língua alvo, instrumental se com a aprendizagem de um novo idioma o aluno pretende atingir algum objetivo por vezes profissional, e por fim, extrínseca e intrínseca, isto é, caso recebam recompensas externas e caso tenham objetivos próprios, respetivamente.

Atualmente, devido à forte exposição tanto aos conteúdos de língua espanhola como de língua inglesa, através de filmes, séries, redes sociais, redes de difusão, os alunos encontram-se motivados a aprender ditas línguas. Além da mencionada exposição, a proximidade geográfica entre Portugal e Espanha contribui também para uma forte difusão e conexão entre ambos países e até mesmo culturas. Contudo, relativamente à

aprendizagem da língua inglesa, durante o processo de observação de aulas, ainda foi possível compreender que os alunos apresentam maior resistência em comparação com a língua espanhola, dado que atualmente se encontram muito mais expostos à língua espanhola, seja através de músicas, séries, etc. Ao longo da prática letiva e observação das aulas, era frequente ver alunos independentemente das suas capacidades, desmotivados, demonstrando falta de empenho e interação na sala de aula utilizando com bastante frequência a língua materna como língua veicular na sala de aula de ELE e ILE. Assim que, tal como mencionado por Cheng & Dörnyei (2007, p. 153)

Indeed, it is fair to say that without sufficient motivation even the brightest learners are unlikely to persist long enough to attain any really useful language proficiency, whereas most learners with strong motivation can achieve a working knowledge of the L2, regardless of their language aptitude or any undesirable learning conditions. (Cheng & Dörnyei, 2007, p. 153)

Um comportamento adotado pelos alunos na tentativa de passarem despercebidos e não serem chamados a intervir na aula, passava por cortar o contacto visual com o docente de modo a evitarem a participação na aula a todos os custos, esta prática é corrente, em ambas as amostras tidas em conta para a realização desta investigação-ação. Cabe ao docente, procurar estratégias motivadoras que incentivem à participação e interação, evitando estes comportamentos e fomentando um ambiente de trabalho e cooperação.

Como mencionado no capítulo introdutório deste relatório de investigação-ação, estes alunos estão inseridos num território de intervenção prioritária (TEIP), sendo assim indicador de que as situações familiares dos alunos por vezes não são as melhores levando assim a uma redução dos níveis de atenção, sendo também notório a diminuição da capacidade de focar em alguma tarefa até à sua conclusão levando muitas vezes a que, sendo uma tarefa mais difícil, os alunos desistam antes de a concluírem

Cada aluno é levado por diferentes motivações, quando questionados sobre o que os leva a aprender um idioma estes referem que é por fazer parte do programa, outros respondem que servirá no futuro para a obtenção de um trabalho e para comunicar com pessoas não falem a L1 do aluno ou que vivam noutro país.

2.2.1. O papel do professor na promoção da utilização da língua estrangeira na sala de aula de língua estrangeira

Numa era claramente demarcada pela introdução da inteligência artificial, especialmente no panorama educativo, o papel do professor tornou-se ainda mais importante, uma vez que embora fornecedora de informação, a inteligência artificial não tem capacidade de proporcionar aos alunos uma educação onde além dos conteúdos sejam ensinadas outras competências. Do ponto de vista de Jocelyn Akhsan, “Teachers are not only distributors of knowledge but also guides, motivators, and facilitators in facing the complexity and uncertainty that hit the world of education.” (Akhsan, 2023, p. 11), assim sendo, é perceptível que o papel do professor se encontra agora alargado encarregando-se de instruir os seus alunos nas melhores condições possíveis.

Ainda de acordo com Akhsan (2023, p. 12-14) os professores devem servir como educadores, guias, motivadores e facilitadores. Inserido então nos papéis mencionados anteriormente está o papel do professor como motivador, algo considerado crucial. De acordo com Moreno & Alastruey (2014) muitas das vezes os alunos não interagem na sala de aula com medo de cometer erros, sentindo-se desmotivados a continuar. Nesse momento entra em ação o professor enquanto motivador, visto que a reação do professor ao erro pode definir a vontade de interagir ou não.

O docente deve adquirir algumas destrezas docentes, essas destrezas na perspetiva de Pilar Robles Garrote (2007) devem levar o professor a “Fomentar un espacio seguro en el que todos participan y trabajan en colaboración.” (Garrote, 2017, p. 247), algo que será mais profundamente desenvolvido no subcapítulo 2.3., onde serão mencionados os fatores afetivos que afetam a interação na sala de aula.

Citando Schunk & Usher (2019) no seu artigo, Schunk e DiBenedetto (2020, s.p.) referem que a “Social cognitive theory is a psychological perspective on human functioning that emphasizes the critical role played by the social environment on motivation, learning, and self-regulation.”. Assim sendo, alinhando-se no mesmo panorama identificado no

artigo, com uma atmosfera acolhedora proporcionada pelo professor os alunos tendem também a ser mais cooperantes uns com os outros, aumentando assim a sua produtividade e, como produto final, a sua interação na sala de aula.

Dentro da sala de aula, são muitos os fatores que podem motivar e desmotivar um aluno, o professor desempenha, nesse sentido, um papel muito importante. Cabe ao professor encontrar estratégias que elevem a motivação aumentando assim o rendimento académico dos mesmos. Algumas das estratégias que serão posteriormente exibidas passam por levar aos alunos atividades pensadas especificamente para os alunos em questão.

Havendo diferentes tipos de alunos, que se motivam mais recorrendo a formatos visuais, audiovisuais, com atividades que requerem o movimento. Por vezes, encontrar formas de motivar uma turma na sua totalidade pode revelar-se difícil, assim sendo o que se pode procurar é uma adaptação da atividade para os diferentes alunos de modo que todos se sintam reconhecidos e que não pensem de forma alguma que o docente ignora as suas preferências.

2.3. Influência dos fatores socio-afetivos na interação oral utilizando a língua estrangeira

No seu artigo Cordeiro (2020, p. 104) cita Baralo (2000, p. 164) e Kremers (2000, p. 461), dizendo que “La habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo que más esfuerzo supone”, isto deve-se ao facto de que para haver comunicação oral há muitos fatores que têm de se alinhar. Do ponto de vista de Zeus Plasencia Carballo (2019) “El enfoque comunicativo actual procura, sin duda alguna, el ejercicio oral activo e interactivo entre los aprendices de LE;” (Carballo, 2019, p. 15) contudo, muitas vezes na sala de aula de LE revela-se uma grande carência de interação, o que levanta questões relativamente aos fatores intervenientes para a existência de interação.

De acordo com Zeus Plasencia Carballo (2019)

Para que dicho aprendizaje tenga lugar y, además, logre activar el aspecto colaborativo y social dentro del aula de LE, es primordial ofrecer un ambiente propicio y seguro para el aprendizaje de la LE, donde el alumnado se sienta cómodo y motivado para llevar a cabo una interacción comunicativa con cualquier agente (docente o discentes) dentro del aula. (Carballo, 2019, p. 24)

Estas características serão minuciosamente abordadas neste capítulo, referindo a importância de cada uma delas para que a interação oral na aula de língua estrangeira seja significativa.

De acordo com Moreno & Alastruey (2014, p. 51), quando um aluno que entra em contacto com uma língua pela primeira vez, sente-se perplexo, bloqueado, confuso e ansioso. Estes são fatores que são muito importantes para que os alunos, enquanto seres individuais, que levam a que estes não se sintam confortáveis o suficiente para interagir na sala de aula de língua estrangeira. Relativamente a fatores não tanto individuais, mas relativamente a uma esfera coletiva, desde o ponto de vista de grupo, a turma, há outros fatores que podem influenciar, como o ambiente na sala de aula e as relações de amizade que possam existir ou não entre eles.

Tal como exposto por Cordeiro (2020), esta afirma que “la decisión de interactuar en el aula de ELE o fuera de ella, está determinada por factores internos y externos que no son estables y sufren la influencia de varios elementos: los factores sociales, individuales y situacionales.” (Cordeiro, 2020, p.106), assim sendo todos esses fatores devem ser postos em relevância quando pensando estratégias para aumentar a interação na sala de aula de língua estrangeira.

Ainda no seguimento do que é exposto por Cordeiro (2020), é dito que para fomentar a interação não basta proporcionar aos alunos situações de comunicação, mas sim adicionar a essas situações algum propósito comunicativo, tornando a aprendizagem significativa. De acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE*, para que haja aprendizagem significativa: “El profesor tiene la función de proporcionar información nueva comprensible y significativa, compatible con los conocimientos que el aprendiente ya posee.” (Instituto Cervantes, 2015, s.p.), assim que a informação dada pelo professor deve ser do interesse dos alunos compatível com os seus conhecimentos

assim como referido, mas sendo informação nova e do interesse dos alunos estes vão estar mais predispostos a interagir uma vez que eleva também os seus níveis de motivação.

Também de acordo com o que é referido no *Diccionario de términos clave de ELE*,

(...) en la adquisición de segundas lenguas, la lengua materna, en tanto que conocimiento previo que se tiene sobre el funcionamiento de una lengua, influye en la manera como el aprendiente puede percibir la lengua meta. De este modo, dicha concepción del aprendizaje permite entender que una persona plurilingüe percibirá el aprendizaje de una lengua meta de modo distinto, puesto que sus conocimientos previos son otros. (Instituto Cervantes, 2015, s.p.)

O que se pretende afirmar ao atribuir uma relação entre a aprendizagem significativa da língua meta com a competência plurilingue é que a aprendizagem de uma língua varia de individuo para individuo consoante os seus conhecimentos prévios. Além da competência plurilingue podia-se também, referir a competência pluricultural o que foi anteriormente mencionado. Assim, para relacionar os fatores socio-afetivos que envolvem os alunos, é crucial a partilha de informações entre eles, o que poderá potenciar os níveis de interação e, ao mesmo tempo, fortalecer os laços afetivos.

Ainda relacionado com os fatores socio-afetivos, há também que ter em consideração os fatores situacionais assim como menciona Cordeiro (2020) no seu artigo

Esta disposición depende del contexto de habla, de más a menos formal, por ejemplo, si la intervención se dará en una conferencia, una reunión o una charla y también el tipo de interlocutor, si es un desconocido, un conocido, o un amigo. Es decir, a nivel situacional, la ambigüedad de los actos comunicativos reduce la disposición a comunicarse, por ello, aunque el alumno tiene interés en seguir la conversación, acaba limitándola o simplificándola. (Cordeiro, 2020, p.106)

O que é pretendido dizer com a citação acima, é que devido à pressão inerente de determinados tipos de interação, muitas vezes os alunos quer por ansiedade, vergonha ou timidez tendem a inibir a sua interação na sala de aula de língua estrangeira.

Da ótica de Suryani, Suarnajaya, & Pratiwi, “Shyness, lack of motivation, self-confidence, self-esteem, feeling toward interlocutor, feeling toward topic, and self-consciousness

were the sub-factors under affective factor. Grammar, pronunciation, vocabulary, familiarity of the genre, and knowledge of the topic were considered as cognitive factor.” (Suryani, Suarnajaya, & Pratiwi, 2020, p. 48). De acordo com os autores supracitados existem então fatores do foro afetivo e do foro cognitivo que podem, de facto, afetar a interação na sala de aula de língua estrangeira. Como fatores afetivos destacam assim como referido anteriormente a vergonha, a timidez, a intimidação perante o locutor, falta de auto-estima e, como fatores cognitivos, a gramática, pronuncia, conhecimento de vocabulário relacionado com o assunto.

A fim de encontrar formas de incentivar os alunos a interagirem oralmente na sala de aula de língua estrangeira utilizando a LE, tentam-se encontrar algumas estratégias que resultem para o efeito, sendo esse o aspeto fundamental deste projeto de investigação-ação. Na perspetiva de Merkuri & Boboli (2012) as estratégias de interação mais eficazes para as salas de aula de ILE incluem discussões com toda a turma, grupos e pares para minimizar a ansiedade dos alunos e ajudá-los a tornarem-se alunos mais independentes. O mesmo se verifica para as aulas de ELE, uma vez que os alunos sendo Portugueses (algo que varia nas salas de aula), possuem uma maior facilidade na aquisição do Espanhol como Língua Estrangeira devido à semelhança com a língua materna e a sua proximidade em termos geográficos com Espanha.

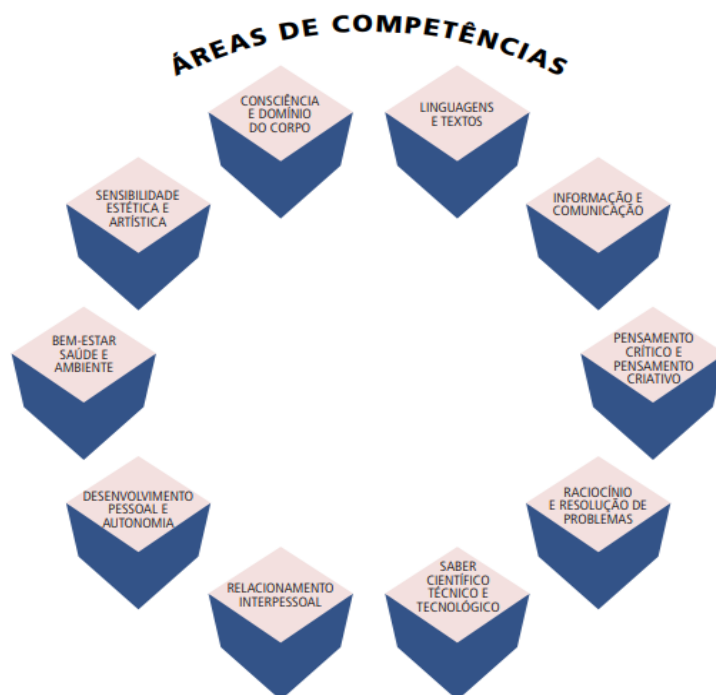
De acordo com Cordeiro (2020) as intervenções comunicativas dependem sobretudo de:

Las relaciones vivenciales de proximidad. La cotidianidad temática de la conversación. Nuestras relaciones sociales con los interlocutores. El marco interaccional. Si disponemos o no de tiempo de planificación. Si el tono de la conversación es más o menos formal. Y finalmente, el fin interpersonal de la comunicación. (Cordeiro, 2020, p. 107)

Assim como mencionado no subcapítulo 2.1., e assinalado no artigo de Cordeiro (2020) na citação exposta anteriormente, um fator que marca a elaboração do discurso aquando da interação oral é que, enquanto os alunos interagem, o tempo de planificação (dependo da tarefa pedida) pode ser limitado. Para alunos cujo nível de proficiência não é elevado pode constituir um problema, levando assim à redução da interação na sala de aula de língua estrangeira.

Após serem mencionados os fatores que podem impedir a interação oral na sala de aula de LE, serão posteriormente abordadas as competências socio-afetivas desenvolvidas sobretudo devido à interação e colaboração entre os alunos.

Figura 2 - Esquema das áreas de competência, PASEO (Martins et al., 2017, p. 20).



Visíveis na figura acima (fig. 2) estão as competências que se desenvolvem na sala de aula de língua estrangeira, entre elas “Consciência e domínio do corpo”, “Linguagens e textos”, “Informação e comunicação”, “Pensamento crítico e Pensamento criativo”, “Raciocínio e Resolução de problemas”, “Saber científico técnico e tecnológico”, “Relacionamento Interpessoal”, “Desenvolvimento Pessoal e Autonomia”, “Bem-estar saúde e ambiente” e “Sensibilidade estética e artística”.

É importante sublinhar que, na consecução do plano de ação do projeto de investigação-ação foram postas em prática e desenvolvidas determinadas áreas e competências relativas ao “Relacionamento Interpessoal”, “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo”, e “Saber científico técnico e tecnológico”. Para tal, ao longo deste projeto foram conduzidas estratégias no âmbito de melhorar e evoluir as competências mencionadas.

Tendo em atenção que atualmente a tecnologia está presente no quotidiano de todos os alunos também se tentou introduzir e fomentar a utilização das TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) com o objetivo final de aumentar a interação dos alunos, o mesmo é mencionado por Zeus Plasencia Carballo

rescatando la idea de sociedad cambiante e interconectada del inicio, [...], no se puede obviar el hecho de que las Tecnologías para la Información y Comunicación (TIC) se postulan como las grandes aliadas para la docencia del hoy y del mañana a este lado del planeta. (Carballo, 2019, p. 24)

Todos estes fatores socio-afetivos mencionados anteriormente vêm-se acentuados com o avanço da idade. Com o passar dos anos, é comum, na entrada na adolescência, haver alterações de comportamento por parte dos alunos. Os jovens passam por alterações que influenciam muitas das vezes o seu desempenho escolar. Um facto das amostras é que quer os alunos do 9.º ano (considerados já pré-adolescentes) quer os alunos do 10.º e 11.º anos encontram-se na adolescência.

Abordando os fatores socio afetivos de um ponto de vista psicológico, entrando na adolescência, os jovens tendem a sofrer alterações comportamentais acentuadas. Estas acabam, muitas vezes, por comprometer o seu sucesso escolar e as dinâmicas de sala de aula, sendo a interação oral uma delas. Isto acontece porque para que haver interação oral tem de haver interação entre os jovens, o que, pode não acontecer, dado que na adolescência os jovens ou se juntam com quem se sentem à vontade ou acabam por se isolar.

De acordo com a teoria do egocentrismo adolescente de David Elkind, são desenvolvidos dois conceitos sendo eles a audiência pessoal e a fábula imaginária. A audiência pessoal define-se como o expansão de uma noção extremamente aprofundada de que as suas ações começam a ser vistas ficando assim conscientes de si mesmos (*self conscious*) isso leva a que pensem que todos olham para si e se tentem esconder e a fábula imaginária como a sensação interna de que ninguém é capaz de entender o que se passa com eles, levando a um sentimento de incompreensão que pode levar ao isolamento dos adolescentes, o que em casos extremos deve ser analisado com maior atenção.

2.3.1. Ansiedade, inibição

O processo de aquisição de uma língua é um processo extenso que conta com o erro como meio de aprendizagem e a forma como o docente trabalha com o erro vai influenciar a forma como o aluno irá interagir na aula assim como mencionado por Moreno & Alastruey (2014): “Debemos recordar que el proceso de adquisición es largo y lleno de errores, y que la forma en la que el profesor enseña es fuente de motivación o desmotivación para los estudiantes.” (Moreno & Alastruey, pp. 54-55). Sabe-se assim que a ansiedade imposta no aluno em interagir utilizando a língua estrangeira pode ser originada involuntariamente na forma como o professor processa o erro.

Para isso, será tida em conta a importância do professor como motivador dos alunos, algo que foi referido anteriormente no subcapítulo 2.2.1. bem como a promoção do desenvolvimento de relações interpessoais entre os alunos (uma das competências presentes na fig. 2) procurando um clima de estabilidade e harmonia propenso à interação oral e ao trabalho colaborativo seja ele em pares, grupos ou mesmo em grande grupo. Sabe-se que cada aluno tem algo a adicionar a outro aquando do processo de interação. Tudo isto se pode identificar com o que é mencionado por Abedini & Chalak: “negative evaluation followed by anxiety and confidence, linguistic and topical knowledge, classroom environment and instruction quality” (Abedini & Chalak, 2017, p. 82).

São identificadas algumas estratégias para a redução da inibição dos alunos, propostas por professores e investigadores no artigo de Abedini & Chalak (2017) “[...] teachers listed three types of strategies to reduce inhibition in speaking as strategies for creating anxiety-free and friendly environment, using popular topics for speaking, and using positive feedback.” (Abedini & Chalak, 2017, p. 82), após conduzirem essa investigação estes acreditam que: “Based on the results of the study, it can be concluded that psychological factors are among the most influential factors contributing to inhibition in speaking among Iranian EFL learners.” (Abedini & Chalak, 2017, p. 82)

Tendo em consideração todos os fatores mencionados anteriormente e atendendo à diversidade de cada turma e ao seu contexto serão aplicadas neste projeto de investigação-ação estratégias para promover o nível de interação oral utilizando a língua estrangeira.

No seguimento do que foi tratado no presente capítulo, o seguinte capítulo avança para a metodologia e o plano de ação seguidos, que pautaram a concretização do presente projeto de investigação-ação.

3. Capítulo III – Plano de Ação e Metodologia

Neste capítulo é explorada a metodologia (subcapítulo 3.1.) aplicada na realização deste projeto de investigação-ação, referindo a forma como o estudo se desenrolou. Discutem-se também as ferramentas adotadas para a recolha de dados, referindo a razão pela qual essas foram escolhidas.

De seguida, é exposto o plano de ação (subcapítulo 3.2.), no qual serão apresentados os objetivos definidos para esta pesquisa e ainda os seus ciclos de investigação-ação. Uma vez que para a consecução de todo o plano de ação foram necessários três ciclos de investigação, estes encontram-se divididos em fases, mencionando em que consistiram e como foram executados, revelando também uma breve análise e interpretação dos resultados obtidos. De modo a concluir este capítulo serão abordados e discutidos os resultados do estudo.

3.1. Metodologia

Primeiramente, como forma de estabelecer conexão entre a metodologia e o plano de ação, começa-se por descrever a metodologia utilizada no desenvolvimento deste projeto de investigação-ação. Este estudo encontra-se direcionado na busca de estratégias que motivem os alunos a interagirem na sala de aula de língua estrangeira de forma significativa com o intuito de aumentar a interação oral utilizando a LE. Para tal, o comportamento e a motivação relativamente às atividades têm um papel crucial.

A metodologia utilizada neste projeto de investigação-ação, tem como objetivo a obtenção de dados que indiquem que atividade é a mais motivadora de todas as que foram apresentadas nos diferentes ciclos de investigação, procurando estabelecer relação entre atividade e a quantidade de interação, valorizando também a qualidade da mesma.

Claro está, que todos os instrumentos de recolha de dados foram essenciais na obtenção de resultados mais aproximados da realidade. Assim, serão de igual forma descritos os instrumentos utilizados e a forma como foram utilizados durante a realização deste projeto de investigação-ação.

Tendo a ideia de que nenhum contexto educativo é igual, urge a necessidade de perceber os pontos de vista e as ideias de quem realmente vai passar experienciar esta investigação na primeira pessoa. Tendo em consideração o que foi mencionado, sabe-se também que para que isso aconteça, o professor-investigador deve ter desenvolvida uma capacidade de pensamento crítico e interpretação de dados.

No sentido de se prosseguir com uma análise dos instrumentos adotados para o desenvolvimento deste projeto de investigação-ação, é importante detalhar que aquando da sua seleção foi imperativo ter em consideração algumas limitações que pudessem surgir. Por exemplo, o facto de não ser possível a gravação de som, considerando que, uma vez conscientes da gravação os alunos ficavam consideravelmente nervosos o que levava a crer que interação oral parecia forçada, algo que inviabilizaria os resultados pela busca de atividades motivadoras que fomentem a interação oral. De modo a respeitar a vontade de todos os alunos e a não comprometer os resultados da pesquisa, optou-se por utilizar outros instrumentos de recolha de dados que não fossem tão invasivos.

Apostou-se então em técnicas sobretudo apoiadas na observação das aulas e atividades, algo que não implicava gravações, mas sim registos diretos das aulas, posto isto, serão mencionados como instrumentos: os questionários, as entrevistas, o diário do investigador (*reflective journal*), o *Portfolio reflexivo* e, por fim as grelhas de observação.

3.1.1. Questionários

Este instrumento foi o primeiro a ser posto em prática. Conforme mencionado por Guilhermina Maria Ribeirinha Nunes de Freitas Gonçalves “Constata-se que o *feedback* constitui uma ferramenta com elevada importância no envolvimento dos alunos nas tarefas escolares e, como consequência, numa melhoria das suas aprendizagens, aumentando a sua motivação, autoeficácia e probabilidade de alcance de um estágio de autorregulação”(2019, p. 5), tendo isto em mente, consegue-se perceber melhor o papel dos questionários principalmente quando são questões abertas, possibilitando assim aos alunos expressar as suas opiniões algo que é bastante relevante numa pesquisa. O

feedback extraído dos questionários ajudará a moldar os caminhos que a pesquisa deve seguir e que medidas diferentes devem ser postas em prática.

Consoante se observavam as aulas, a docente estagiária desenvolvia a reflexão crítica das suas observações utilizando tanto o *Reflective Journal*, o *portfolio reflexivo* como as notas do investigador. Assim, urgiu a necessidade de comprovar as crenças do investigador com as ideias que os alunos tinham sobre dado assunto, o que levou a recorrer a questionários para perceber melhor os contornos que a pesquisa devia tomar.

Todos os questionários apresentados tinham carácter anónimo, o intuito do anonimato seria apelar à colaboração e honestidade por parte dos alunos. No entanto, quando os questionários foram apresentados através da plataforma *Google Forms*, foi visível que as respostas não estavam de acordo com a realidade. Isto sugere que os alunos temiam que por ser *online* se pudesse descobrir quem respondeu o quê a determinadas perguntas, pondo em causa o anonimato do inquérito. Por essa mesma razão, nas turmas onde se deu esse problema optou-se pela elaboração de questionários em papel para que assim não restassem dúvidas relativamente ao anonimato. Posto isto, considera-se que este problema foi claramente uma das limitações deste estudo aquando da recolha de dados.

O primeiro dos inquéritos foi apresentado logo após o primeiro conjunto de aulas supervisionado. Estes, em primeira instância, seguiam através da plataforma *online* do *Google Forms*, mas, para algumas turmas principalmente os mais novos (9.º ano), a taxa de resposta era baixa, uma vez que muitos não possuíam acesso livre à plataforma *online Teams* que era para onde eram enviados. De modo a evitar uma fraca adesão e contribuição para os resultados deste projeto de investigação-ação, foi eleito para a turma de 9.º ano e para a de 11.º ano que os questionários fossem entregues em papel, os quais, sendo na sua maioria de resposta direta, resultaram muito producentes para este projeto de investigação-ação.

3.1.2. Entrevistas

Assim como mencionado no artigo *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados* (Sá et al., 2021) “A entrevista é uma técnica de investigação utilizada

de forma comum não só em estudos empíricos em CSH² e em Educação” (Sá et al., 2021, p. 25), cumprindo nesta pesquisa, como instrumento de recolha de dados, um papel muito relevante na obtenção de *feedback* por parte da turma de 11.º ano de ILE e ELE.

As entrevistas foram realizadas apenas para colmatar eventuais erros que pudessem surgir na leitura e análise dos resultados dos questionários, uma vez que a turma do 11.º ano de inglês e espanhol não tinha altos níveis de adesão, algo que consistiu numa considerável limitação a este estudo.

Dado que o projeto de investigação-ação conta sobretudo com a opinião dos alunos relativamente às atividades exploradas na sala de aula, era crucial a obtenção de respostas por parte deles. Assim, no dia 28 de maio de 2024 foram realizadas entrevistas a dois alunos, ao aluno 1 (A1) e ao aluno 2 (A2). O aluno 1, é um indivíduo do sexo feminino, estudante com necessidades educativas, uma vez que era importante obter diferentes pontos de vista, o aluno 2, era também um indivíduo do sexo feminino.

As entrevistas realizadas ocorreram tendo como base um guião, sendo assim semiestruturadas (anexo 2). De modo que a conversa fluísse naturalmente, evitando um ambiente formal que pudesse deixar os alunos entrevistados em estado de ansiedade e pânico nos alunos, as perguntas serviram apenas de base, podendo sofrer pequenos câmbios durante a entrevista. Basicamente as entrevistas consistiram de uma conversa informal com os alunos de modo a se sentirem confortáveis em participar.

Estas conversas foram gravadas, para isso, uma vez que os alunos são menores de idade, foi requerido o consentimento quer para a participação, quer para a gravação da entrevista para propósito deste projeto de investigação-ação.

As entrevistas, realizadas na reta final do ano letivo, permitiram aos alunos dar a sua opinião de forma mais livre, falando mais abertamente de situações algo que através dos questionários não seria possível descrever. Algumas questões passavam por abordar situações em que se sentiram desconfortáveis em utilizar a língua estrangeira, bem

² O autor, com a utilização de CSH refere-se às Ciências Sociais e Humanas

como as razões pelas que se inibem. Em adição, permitiu à docente estagiária tecer algumas conclusões finais tendo por base o que foi mencionado.

3.1.3. Diário de investigador e Portfolio reflexivo

Relativamente ao diário de investigador, algo que foi realizado no âmbito da unidade curricular de IPP de Inglês (*Reflective Journal*), este desempenhou um papel muito relevante para orientar na reflexão sobre a prestação do estagiário durante o estágio letivo para além de contribuir para uma autoavaliação mais coerente.

No *Reflective Journal* eram registadas anotações relativamente ao decorrer das aulas lecionadas e supervisionadas aos diferentes grupos, os pontos altos, os pontos a melhorar, bem como o *feedback* dos colegas docentes estagiários. Tal como no artigo “O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações” (2023, p.1682) é citado Biklen Bogdan (1994, p. 150) “Configura-se em “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”, o diário do investigador vai muito além do que seria possível gravar e inquirir, é sobretudo sobre as experiências vividas, o ambiente da sala de aula, a postura dos alunos, etc.

Sendo um documento que funcionava, tal como o nome indica, como se de um diário se tratasse, este contava com entradas relacionadas com a prática letiva e o projeto, sendo um local de constante partilha e reflexão.

No que concerne o *Portfolio reflexivo*, este foi redigido no âmbito de IPP – Espanhol, este *Portfolio* tinha como principal objetivo uma constante reflexão na prática docente durante a prática letiva, contando para o efeito, com o auxílio de documentos como PEFPI - *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas: Una herramienta de reflexión para la formación de profesores* (Newby et al., 2007). Este documento contém descritores que para além de apoiarem a reflexão ajudavam a refletir no problema encontrado para o projeto de investigação-ação, fazendo com que houvesse desenvolvimento do pensamento crítico necessário à procura de soluções ao problema. Aquando da seleção dos descritores que iam ser analisados, havia a necessidade de estes estarem relacionados, pelo menos em parte, com o tema do projeto de

investigação-ação, para auxiliar na análise das aulas supervisionadas e, para ser possível verificar que atividades das implementadas surtiram o efeito esperado ou não. Como forma de exemplificar, atendendo ao tema deste projeto de investigação-ação alguns dos descritores selecionados para a redação do *Portfolio reflexivo*, passaram por, “Sé motivar a los alumnos para que utilicen la lengua meta en sus actividades”, “Soy capaz de utilizar diferentes recursos TIC (correo electrónico, sitios web, programas informáticos, etc.)”. Estes descritores, de certa forma, auxiliavam na introspeção acerca do tema do projeto, enfatizando, a interação na LE e, como a utilização de tecnologia proporcionava atividades motivadoras, refletindo se as atividades executadas em cada unidade didática tinham sido ou não motivadoras o suficiente para aumentar os níveis de interação.

Este é um instrumento crucial, sobretudo, para refletir e interpretar os resultados obtidos após cada intervenção, dando oportunidade à reflexão dos pontos altos e baixos de cada intervenção didática. É também considerado um diário de investigador.

Este *Portfolio Reflexivo* assemelhava-se também com o *Reflective Journal* uma vez que ambos documentos auxiliavam com o pensamento crítico e a refletir de modo mais eficaz no projeto de investigação-ação, para além de ajudar com a autoavaliação dos professores estagiários abrindo oportunidade a melhoria contínua durante o período de prática profissional.

3.1.4. Grelhas de observação e notas de campo

Devido à inviabilidade e impossibilidade de gravar o áudio das aulas e as interações orais entre os alunos, houve a necessidade de procurar outra alternativa. A solução encontrada passava por tirar notas sobre os acontecimentos e, assim, preencher grelhas de observação. Estas estavam estruturadas de modo a conseguir captar os pontos de interesse no processo de interação oral, entre eles os padrões de interação, a participação, a utilização da LE e também as atitudes e o comportamento do corpo estudantil. Durante os seminários quer de Espanhol, quer de Inglês foram fornecidos alguns exemplares de grelhas de observação que foram, de facto, utilizadas neste projeto de investigação-ação.

Para preencher as grelhas de observação eram utilizados instrumentos de escrita, por vezes recorrendo ao computador, de modo a prosseguir com a toma de notas relativamente à interação oral. Nem sempre era fácil preencher as grelhas de observação, uma vez que não só as grelhas de observação, mas também a própria observação das aulas, possuíam algumas limitações, principalmente as turmas que eram constituídas por um maior número de estudantes, o que levava por vezes a comportamentos que comprometiam o decorrer das aulas. Além de outros fatores – mencionados no capítulo I – como a ausência e o facto de chegarem constantemente atrasados às aulas comprometia o rendimento escolar e a intervenção dos alunos em algumas atividades.

Ademais das grelhas de observação, também se anotavam (nas notas do professor investigador), dados relevantes à realização do presente relatório de estágio, como fatores envolventes na dinâmica de sala de aula, as interações que ocorriam entre os alunos, apontando os nomes dos mesmos.

Em consonância com as grelhas de observação também foram utilizadas as notas de campo, uma vez que por vezes as grelhas de observação não correspondiam necessariamente a todos os parâmetros passíveis de observação e de reflexão aquando da redação escrita deste projeto de investigação-ação.

Algumas das grelhas de observação adotadas para uma melhorar a análise dos acontecimentos que ocorriam não só durante as aulas lecionadas pela docente estagiária, mas também pela docente principal, foram as presentes no anexo 3 e 4. Aí encontram-se algumas das grelhas de observação utilizadas como forma de reunir dados relevantes ao estudo, nomeadamente, direcionadas para a interação como, por exemplo, *Dinámica de clase e interacción – tipo de agrupamiento*, *Observation task: interaction patterns* e *Classroom observation task: who is doing what?*.

3.2. Plano de Ação: Desenho do Estudo

Neste subcapítulo serão explorados e detalhados o Plano de ação, mencionando todas as fases constituintes do mesmo e os devidos objetivos propostos para a concretização deste projeto de investigação-ação.

Tendo em consideração as perguntas redigidas no primeiro capítulo, este subcapítulo segue-se então como um meio de busca das suas respostas baseando-se na literatura apresentada, explorada e estudada no segundo capítulo.

Tal como mencionado, desde um momento muito inicial, aquando do início do processo de observação de aulas e comportamentos do corpo estudantil, houve a perceção de que os alunos se encontravam muito dependentes da língua materna, optando pela utilização da mesma sempre que sentissem a necessidade de interagir na sala de aula de língua estrangeira.

Assim sendo, a finalidade deste projeto de investigação-ação é sobretudo focada em encontrar estratégias frutíferas na promoção da interação oral na sala de aula de língua estrangeira. Para este projeto resultar numa ação positiva e alcançar todos os objetivos propostos, houve a necessidade de constantemente refletir no desempenho docente e nas estratégias implementadas, analisando sempre os seus prós e os contras, balanceando-os. O processo de reflexão crítica foi bastante relevante na consecução deste projeto de investigação-ação.

Relativamente aos objetivos traçados para este projeto de investigação-ação, estes objetivos foram:

1. Compreender a importância de promover a interação oral utilizando a língua estrangeira como meio de desenvolvimento das competências comunicativas e a aptidão linguística;
2. Entender que estratégias promovem a interação nas aulas de língua estrangeira;
3. Entender como motivar os alunos para a aprendizagem de um novo idioma, que estratégias resultam motivadoras;

4. Entender que fatores, sejam eles afetivos ou cognitivos, podem inibir os alunos, fazendo com que não interajam utilizando a LE nas aulas de língua estrangeira;
5. Aumentar a interação na LE nas aulas de língua estrangeira mesmo com alguns erros através da implementação de estratégias motivadoras e atividades que requeressem interação oral por parte do corpo estudantil;
6. Reconhecer que certas estratégias apenas são frutíferas com alguns alunos, uma vez que todos os alunos possuem características diferentes.

De modo a concretizar todos os objetivos acima mencionados, foi estruturado um plano de ação. Na tabela abaixo (Tabela 1), encontram-se esquematizadas as fases que formaram parte do plano de ação deste projeto de investigação-ação. Este plano de ação conta com quatro ciclos de investigação-ação, iniciando-se no ciclo zero.

Tabela 1 – Fases do Plano de Ação do projeto de investigação-ação

<i>Fases do Plano de Ação</i>	
Fase I setembro a outubro Ciclo zero	- Reunião para conhecer as instalações da escola, todo o corpo docente e não docente e ainda o perfil das turmas a serem acompanhadas durante o ano letivo 2023/2024 em ambas as disciplinas. - Início do processo de observação das aulas de ILE e ELE. - Detecção do problema comum a todas as amostras (turmas-alvo) decorrente da observação das mesmas. - Seleção do tema do projeto de investigação-ação. - Pesquisa de bibliografia pertinente para corroborar e apoiar o tema do projeto de investigação-ação verificando a possibilidade de intervenção. - Início da prática letiva, aulas 0 na turma do 10º. ano de ELE e no 11º. de ILE, também estas turma-alvo. - Primeira reunião de orientação do projeto de investigação-ação.
Fase II novembro a dezembro	- Início do primeiro ciclo de intervenção nas turmas-alvo. - Reunião de orientação do projeto de investigação-ação.

Primeiro Ciclo	- Pesquisa de bibliografia pertinente para corroborar e apoiar o tema do projeto de investigação-ação. - Seleção dos diferentes métodos de recolha de dados.
Fase III janeiro a março Segundo Ciclo	- Início do segundo ciclo de intervenção nas turmas-alvo. - Reunião de orientação do projeto de investigação-ação com o objetivo de se especificar o tema, direcionando as estratégias aplicadas. - Recolha de dados através dos questionários apresentados no seguimento de cada conjunto de aulas lecionado.
Fase IV maio a julho Terceiro Ciclo	- Início do terceiro ciclo de intervenção nas turmas alvo. - Reunião de orientação do projeto de investigação-ação com objetivo de definir o título final. - Questionário final às turmas-alvo. - Realização de entrevistas à turma-alvo do 11.º ano de ILE/ELE. - Revisão da literatura. - Análise e interpretação de dados.

Na tabela acima representada (Tabela 1) encontram-se descritas, assim como mencionado, cada fase do plano de ação deste projeto de investigação-ação.

Assim, a primeira fase, decorrida durante o ciclo zero, baseou-se sobretudo num contacto inicial não só com a escola, mas também com o corpo docente e não docente, para além de ter sido estabelecido contacto com o corpo estudantil aquando do início das aulas. Ainda na fase I, se tentou detetar o problema, ou as dificuldades enfrentadas que fossem comuns a todas as turmas-alvo, com vista a procurar uma solução. Esta fragilidade tinha, claramente, de ser visível em todas as turmas-alvo tanto referente a ILE como a ELE. O problema identificado, isto é, relacionado com os baixos níveis de interação utilizando a língua estrangeira foi, posteriormente, debatido com as orientadoras nas reuniões que tinham lugar com bastante frequência, que se revelaram muito produtivas e esclarecedoras, dado que aí eram descritos os comportamentos dos alunos e se abria espaço à reflexão sobre o impacto que estes tinham para com a

interação por parte dos discentes. Estas reuniões tinham também como objetivo analisar a viabilidade do estudo, para além de estudar possíveis entraves ao mesmo.

Já na fase II, correspondente ao primeiro ciclo, foi feita a pesquisa de bibliografia tendo em vista a melhor percepção de como colmatar o problema encontrado. Ainda no primeiro ciclo decidiu-se quais os instrumentos de colheita de dados adequados ao tipo de estudo executado e ainda nesta fase se iniciou a colheita de dados através de questionário após serem lecionados os primeiros conjuntos de aulas tanto de ILE ao 11.º ano como de ELE ao 10.º ano (primeira intervenção pedagógica).

O segundo ciclo de investigação, ou seja, correspondente à Fase III, consistiu maioritariamente na obtenção de dados, após haver lecionado cada conjunto de aulas (segunda intervenção pedagógica), sendo neste caso ao 9.º ano de ILE e ao 11.º ano de ELE, consistiu também na orientação relativamente à pesquisa e simultânea interpretação dos dados previamente recolhidos.

Por fim, já na Fase IV, deu-se o terceiro ciclo de investigação deste projeto. Procurou-se aplicar os últimos questionários às turmas-alvo 10.º ano de ELE e 9.º ano de ILE, bem como a realizar entrevistas à turma do 11.º ano de ILE/ELE, cuja adesão aos questionários havia sido menor que a esperada.

Durante os meses de junho e julho, foi feita uma revisão aprofundada da literatura estudada na Fase I, e, posteriormente, foram analisados os resultados obtidos ao longo deste projeto de investigação-ação. A sua interpretação foi elaborada na sequência do problema detetado ainda na Fase I. Ainda entre os meses de junho e julho deu-se a redação do relatório de estágio onde constam os resultados da investigação desenvolvida.

O capítulo seguinte debruçar-se-á na descrição da intervenção didática posta em prática na disciplina de Inglês.

4. Intervenção didática na disciplina de Inglês

Neste capítulo pretende-se contextualizar a prática letiva que configura a intervenção pedagógico-didática na disciplina de Inglês, no âmbito do tema da investigação-ação, apresentando e analisando os resultados obtidos em cada um dos ciclos, questionários e entrevistas.

4.1. Primeiro-ciclo

Previamente à abordagem das atividades utilizadas no primeiro ciclo de investigação, é crucial a um melhor entendimento uma breve contextualização.

Esta intervenção pedagógica decorreu na primeira unidade didática, constituída por três aulas, uma de cem minutos e as restantes de cinquenta, lecionadas ao 11.º ano em novembro de 2023 entre os dias 17, 21 e 24 de novembro de 2023.

Assim como mencionado no capítulo I, esta turma é caracterizada pela elevada taxa de absentismo e também por episódios de comportamento que compromete o bom funcionamento da aula.

Das tarefas realizadas ao longo da unidade didática referida serão posteriormente analisadas três atividades, uma vez que desde o ponto de vista da investigação, os resultados obtidos da aplicação das atividades trouxeram novos conhecimentos sobre estratégias para aumentar a interação oral de forma motivadora. Verificando-se que, atividades que contassem com elementos como trabalho de grupo e que os levassem a movimentar pela sala de aula fossem consideradas bastante motivadoras e propícias à interação oral.

No âmbito de uma aprendizagem baseada em tarefas que guie a uma tarefa final, neste conjunto de aulas, esta consistiu numa discussão. Após a visualização de um vídeo, e em grupos de 3 ou 4 alunos, estes discutiram as consequências das *megacities*, e posteriormente compartilharam com toda a turma, sendo para isso necessário mobilizar todos os conhecimentos obtidos ao longo desta unidade didática. Com isto, pretende-se referir que ao longo desta unidade didática, os alunos desenvolveram o seu conhecimento sobre as consequências das megacidades no meio ambiente, bem como

o seu crescimento e a sobrepopulação, desenvolvendo o seu espírito crítico e ficando mais conscientes sobre o ritmo de crescimento das cidades. Relativamente a estratégias de expressão oral, os alunos necessitaram de sair da sua zona de conforto e tentar colaborar com colegas para a realização da atividade.

A primeira atividade destacada foi implementada no dia 17 de novembro de 2023, a segunda e a terceira atividades no dia 21 de novembro de 2023.

As atividades implementadas nesta turma tinham como principal função fomentar não só a utilização da língua inglesa como língua de interação na sala de aula como também melhorar as relações interpessoais entre os alunos.

a) Primeira atividade

A presente atividade, deu-se no dia 17 de novembro de 2023, numa aula de cinquenta minutos. Esta constava de duas partes, a primeira, se baseava na parte escrita e a segunda, que consistia na apresentação do trabalho escrito por cada grupo. Os grupos variavam entre os 4 e 5 alunos cada. Para além de ter como objetivo desenvolver a interação oral e as competências comunicativas dos alunos, esta atividade também tinha como objetivo, consciencializar os alunos para a importância do trabalho voluntário/comunitário bem como dar a conhecer algumas organizações não governamentais relacionadas com o meio ambiente, uma vez que este era o tema da unidade didática.

A atividade descrita, foi estruturada da seguinte forma: primeiramente, os alunos tinham de escolher (em modo sorteio), uma organização não governamental relacionada com o meio ambiente. Antes da atividade, a docente tinha selecionado um conjunto de ONG dedicadas especificamente ao meio ambiente, de forma a facilitar a escolha visto que os alunos apenas estavam familiarizados com algumas e queria-se evitar a repetição havendo maior variedade. Assim sendo, logo após a seleção da ONG, foi dado a cada membro do grupo, um guião (fig.3) com perguntas, às quais estes tinham de responder em conjunto, podendo utilizar a *internet* como meio de obtenção de informação.

Figura 3 - Guião da atividade



Non-governmental organizations supporting the environment

1. What's its name?
2. When and where was it founded?
3. What's the aim of the organization?
4. How can people help?



O objetivo desta atividade passa por fortalecer os laços entre os alunos de amizade, aumentando a cumplicidade entre eles, considerando que assim como mencionado no primeiro capítulo, é visível que há arrufos entre eles. Este objetivo fazia-se acompanhar da necessidade de utilizar a LE como forma de comunicação na realização da atividade e do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, algo que é crucial ao aumento da interação, pois somente através da reflexão crítica pode o aluno interagir adicionando algo novo ao que estava a ser abordado.

Mencionando agora, os resultados obtidos desta atividade, um dos grupos não apresentou devido à não conclusão da atividade. Também foram enfrentados alguns problemas relacionados com o foro afetivo dos alunos, considerando o facto de que um dos estudantes se recusava a trabalhar no mesmo grupo que outro companheiro seu. Isto levou a que a atividade se prolongasse um pouco uma vez que houve necessidade de intervenção por parte do professor para a resolução desse problema. Problemas assim, revelam não só instabilidade por parte dos alunos como também desunião do grupo, algo que para atividades grupais pode ser prejudicial ao seu desenvolvimento e consecução.

Nas notas de campo, escreveu-se que: ainda que o objetivo da atividade fosse fomentar a interação em LE mantendo os alunos motivados, na realidade, embora alguns assim estivessem demonstrando-o na redação da atividade proposta pela docente, colocando-se logo ao trabalho após a explicação da atividade, grande parte das vezes os alunos utilizaram português, algo que não parecia diminuir com as chamadas de atenção. Em termos de ritmo, os grupos trabalharam, na sua grande maioria, ao mesmo ritmo, excetuando-se a situação mencionada da troca de grupos. Todos os grupos receberam o devido auxílio sempre que necessitavam, por vezes auxiliando com vocabulário que lhes era desconhecido, outras vezes ajudando a formular frases que pudessem utilizar na apresentação, algo que, ajudava a assegurar que os membros dos grupos trabalhassem de forma colaborativa e não individualista, visto que, quando surgia uma dúvida, a docente sugeria que primeiramente todos os membros do grupo tentassem auxiliar.

Durante a apresentação dos ONG's o ruído foi-se instalando, levando a que as apresentações tivessem de ser interrompidas para chamar à atenção do ruído. A inquietação e o ruído levaram a que a segunda parte da atividade (a apresentação) se estendesse por mais tempo do que o planeado, levando assim a que um grupo, por não ter terminado de escrever, não tivesse tempo de apresentar.

Ainda assim, cabe mencionar que dois discentes que, devido a fragilidades requerem mais atenção e cuidados, se destacaram pela positiva nesta atividade, conseguindo manter a calma aquando da apresentação do trabalho que haviam preparado previamente.

b) Segunda atividade

A presente atividade foi apresentada aos alunos no dia 21 de novembro de 2023, numa aula de 100 minutos. O foco desta atividade consistia em fomentar a utilização da língua estrangeira na sala de aula, neste caso aumentando também a interação aluno-aluno, ainda com esta atividade, era pretendido que os alunos abordassem e revisassem alguns problemas ambientais, assim como as respetivas soluções para reduzir a pegada ecológica. De modo a iniciar a resolução da atividade, os alunos sabiam que por vezes os seus companheiros podiam não perceber um termo, por essa razão, era importante ser respeitador, colaborar e muitas vezes ajudar na negociação de significados pois somente assim podiam chegar a um entendimento comum.

Nesta atividade era importante também o sentido de colaboração acompanhado da motivação. Para desenvolver este aspeto na atividade, primeiramente optou-se por manter o fator surpresa, uma vez que foi logo após o intervalo, os alunos ficaram surpresos ao chegar à sala. Posteriormente, nas instruções, a docente referiu que os discentes deviam procurar entre os colegas a solução para o problema que tinham no seu papel e vice-versa.

Uma vez que a aula era de 100 minutos com pequeno intervalo no meio, a atividade começou com a distribuição, durante o intervalo, de uns papéis. Estes papeis continham numa palavra e na sua definição, no entanto, foram distribuídos aleatoriamente, levando os alunos a interagirem uns com os outros com o objetivo de encontrar a

definição que correspondesse à palavra e vice-versa. Consoante iam encontrando o par da palavra iam colando a uma cartolina, disponibilizada numa mesa à frente. Um ponto alto desta atividade foi o envolvimento de pelo menos três discentes nesta atividade, discentes que mostram constantemente pouca vontade em participar seja de que atividade for.

Embora o intuito da atividade fosse levar os alunos a interagirem (aluno-aluno) utilizando a língua estrangeira como meio de comunicação, isso não aconteceu, seja por não terem uma relação de amizade entre eles, ou até mesmo por terem vergonha, ou medo de se enganarem e serem motivo de piada. De modo a promover a utilização da LE, a docente chamava-os à atenção, levando-os a tentarem, mas apenas por um curto período de tempo.

Para facilitar a atividade, foi adotada uma estratégia que incentivava a colaboração entre os alunos. Uma cartolina foi colocada numa mesa à frente da sala, servindo como ponto de referência. Quando os alunos tinham dúvidas sobre as respostas, eles podiam dirigir-se até à cartolina e, em grupo, utilizar as respostas que já tinham encontrado para tentar resolver as questões pendentes. Durante este processo, era fundamental a comunicação constante entre eles, permitindo que discutissem e partilhassem ideias, o que promovia um ambiente de aprendizagem colaborativa e participativa. Assim, os alunos não só reforçavam o seu próprio entendimento, mas também ajudavam os colegas a superar dificuldades, consolidando os conhecimentos de forma coletiva.

Pela observação durante a tarefa, foi possível reconhecer que os alunos estavam definitivamente mais motivados na realização desta atividade, seja por ser uma atividade que requer que se mexam pela sala, seja pela componente de interação com os colegas.

c) Terceira atividade

A atividade que vai ser referida brevemente, ocorreu na mesma aula que a anterior. Esta atividade consistia em, no seguimento do tema ambiente “Eco-anxiety”, sensibilizar os alunos a possíveis problemas ecológicos que pudessem estar a ocorrer no momento em Pedrouços, na sua escola. Para essa atividade, foi simulado um Parlamento de Jovens,

para dar mais credibilidade à atividade. Esta atividade segue também no sentido de, na semana em que foi realizada, se celebrar a semana europeia da redução de desperdício.

Esta atividade encontrava-se então estruturada da seguinte forma: primeiramente começou-se por dividir a turma em grupos de 4-5 alunos, de seguida e durante 15 minutos os grupos tinham de pensar num problema ecológico que estivesse a passar na escola de Pedrouços, de seguida os grupos tinham 10 minutos para apresentarem os problemas e as soluções propostas à turma.

Assim sendo, o que era requerido dos alunos era que, por meio de interação entre eles, chegassem a um acordo de um problema em Pedrouços e, nesse seguimento, tentassem pensar em soluções que pudessem ser colocadas em prática. Tudo isto, imaginando que estavam no Parlamento de Jovens, dando assim mais realismo à atividade proposta.

De modo a auxiliar alguns grupos com maior dificuldade em pensar em problemas ecológicos, a professora ajudou dando exemplos “Do you think we use a lot of paper here?” “Yes?” “So, do you believe that this is a problem we should solve?” “How?”, ajudando-os assim a desenvolverem também o seu pensamento crítico, algo que é crucial para a boa comunicação.

Relativamente aos resultados obtidos das anotações de campo, e do diário do investigador, mais uma vez a ideia era que os grupos interagissem utilizando a LE, no entanto, muitas das vezes isso não acontecia, seja por receio, seja por vergonha. Algo que surpreendeu pela positiva foi o facto de na hora da apresentação todos os grupos apresentarem o problema que identificaram e possíveis soluções, revelando assim compreensão da atividade e motivação. Ademais, a apresentação foi feita exclusivamente em LE através do porta-voz de cada grupo.

4.1.1. Análise e discussão dos questionários

Neste grupo, após a aula 0, apercebeu-se que, assim como nas outras turmas-alvo, os alunos tinham falta de motivação para utilizarem a língua estrangeira na sala de aula. Posteriormente, após esta aula, o que se tentou implementar de modo a solucionar o problema, foram então atividades que proporcionassem aos alunos não só momentos

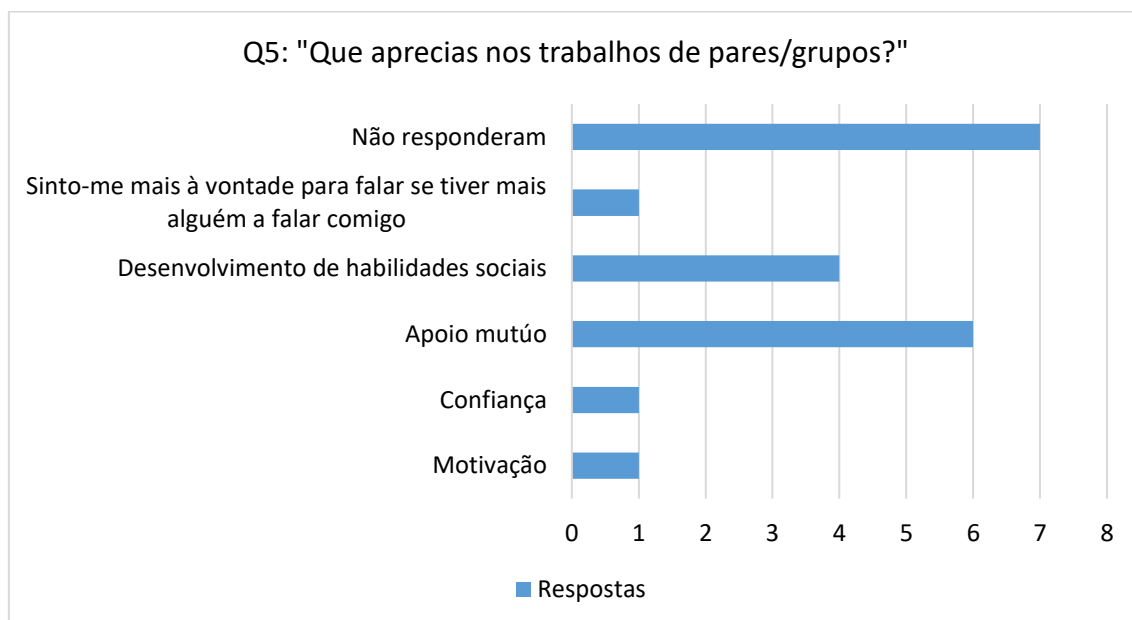
divertidos e motivadores, assim como atividades que implicassem o uso significativo da língua estrangeira, fomentando a interação.

O que se notou, neste primeiro ciclo de investigação, foi que embora a motivação estivesse mais desenvolvida e fosse óbvio por parte de alguns alunos que estes estavam motivados, outros apresentavam relutância em participar quer das atividades, quer a utilizar a língua estrangeira.

Neste grupo, optou-se primeiramente por investigar se a utilização de trabalhos de pares/grupos fomentaria a utilização da língua estrangeira na sala de aula. Faltando motivação a estes alunos, viu-se que recorriam demasiadas vezes à língua materna. Independentemente do nível de proficiência no inglês, que deve ser elevado uma vez que se encontram no 11.º ano, os alunos apresentaram muitas dificuldades em manter um discurso totalmente em inglês.

Após inquiridos, os alunos admitiram que com trabalhos de grupo se sentem mais à vontade para utilizar a LE apontando como características dos trabalhos de grupo as seguintes:

Gráfico 1 - Q5: "Que aprecias nos trabalhos de pares/grupos?"



Assim, acredita-se que neste grupo em específico uma estratégia que é frutífera ao aumento da interação utilizando a LE é a introdução de trabalhos de pares ou grupos.

No entanto, deve haver um trabalho prévio por parte do docente, um estudo de grupos e pares que sejam realmente produtivos e que colaborem na obtenção de melhores resultados. Desta forma, recorrendo ao estudo de grupos e pares evitam-se situações que possam comprometer o desenvolvimento da aula e a fluidez da atividade.

4.2. Segundo-ciclo

Como forma de introduzir o segundo ciclo e a sua conexão ao primeiro, deve dizer-se que embora o grupo não seja o mesmo, o ciclo anterior contribuiu para a evolução e adaptação de novas estratégias com este novo grupo. A turma com a qual se iniciou o primeiro ciclo não será a amostra das seguintes intervenções didáticas. Consequentemente, de modo a melhor compreender a dinâmica da turma-alvo desta intervenção, procedeu-se como mencionado no capítulo III, à observação.

Da observação é possível declarar que, embora cooperativa e trabalhadora, esta turma não possui bases de boas relações interpessoais, uma vez que após a observação de algumas aulas, a docente decidiu inquirir mais sobre o assunto apresentando um questionário, através deles foi possível ver que à pergunta “Q3: Sentes-te à vontade para interagir em inglês na sala de aula?” frequentemente respondem que não pois têm medo de que os colegas se riam caso cometam erros, algo que foi mencionado também no capítulo II. Estes fatores contribuíram sobretudo para agravar o problema encontrado, isto é, a falta de interação oral utilizando a língua estrangeira.

Alunos que protestavam por ter de colaborar com os colegas, tiveram a oportunidade de trabalhar com eles em várias situações, deixando progressivamente de protestar. Com o tempo passaram a apreciar trabalhar na presença de mais colegas e a “gostar” das atividades, como foi o caso de uma atividade que irá ser analisada posteriormente, onde os alunos acabaram por prescindir do intervalo de livre vontade. Em termos pedagógicos, acredita-se que o aumento da interação oral se deve sobretudo à liberdade garantida pela atividade, mesmo que tivessem de seguir pistas que os guiassem, esta atividade era bastante livre para que os alunos se pudessem expressar.

Esta intervenção didática decorreu na segunda unidade didática lecionada, a primeira unidade didática lecionada pela estagiária a este grupo. Esta unidade didática,

constituída por três aulas, ocorreu nos dias 21, 23 e 28 de fevereiro de 2024, aglomerando um total de 250 minutos (100, 50, 100 minutos respetivamente).

a) Primeira atividade

A presente atividade foi lecionada, assim como mencionado anteriormente, no dia 21 de fevereiro de 2024, numa aula de 100 minutos.

Dado ao facto de que esta pesquisa segue um fio condutor, mas equacionando a distinção das amostras, considerando que a turma alvo mudou, optou-se por experimentar uma atividade que foi bem-sucedida no 11.º ano. Assim, procurou-se verificar se o progresso seria similar ou, se de alguma forma, esta turma revelaria mais interesse ou predisposição à interação em LE.

De acordo com o que foi mencionado no capítulo I, sabe-se que a turma do 9.º ano é mais ativa e por si só interage mais que a do 11.º ano, no entanto, tendem a fazê-lo recorrendo frequentemente à língua materna como segurança.

Mencionando agora a estrutura da atividade, assim como foi abordado anteriormente, esta atividade consistia na distribuição de papéis pelas mesas dos alunos durante o intervalo que consta no meio das duas aulas de cinquenta minutos. Assim que entravam os alunos aguardavam pelas instruções da docente, que designou que cada aluno tinha de encontrar a palavra ou a definição correspondente ao papel que havia recebido. Contudo, estes apenas podiam comunicar com os colegas em Inglês, podendo apenas utilizar a língua materna parcialmente como suporte para palavras ou expressões desconhecidas, considerando que estes alunos se encontram no 9.º ano de escolaridade e não no 11.º ano.

Aos alunos com mais dificuldades, foi prestado todo o apoio necessário, tendo em conta que todos os alunos iam sendo monitorizados e a professora estagiária percorria a sala para perceber o ponto de situação em que cada aluno se encontrava de modo a colmatar as suas dificuldades.

Durante a realização da atividade, um aluno perguntou diretamente à professora o que significava *hunger*, pelo que, de modo a envolver os alunos e a estabelecer relação de

entreeajuda o aluno foi auxiliado por um colega, acabando por compreender o significado e que definição correspondia à palavra.

b) *Segunda atividade*

A atividade descrita ocorreu na aula do dia 21 de fevereiro de 2024, uma aula de 100 minutos que tinha como principal objetivo a introdução do tema da unidade didática das aulas posteriores.

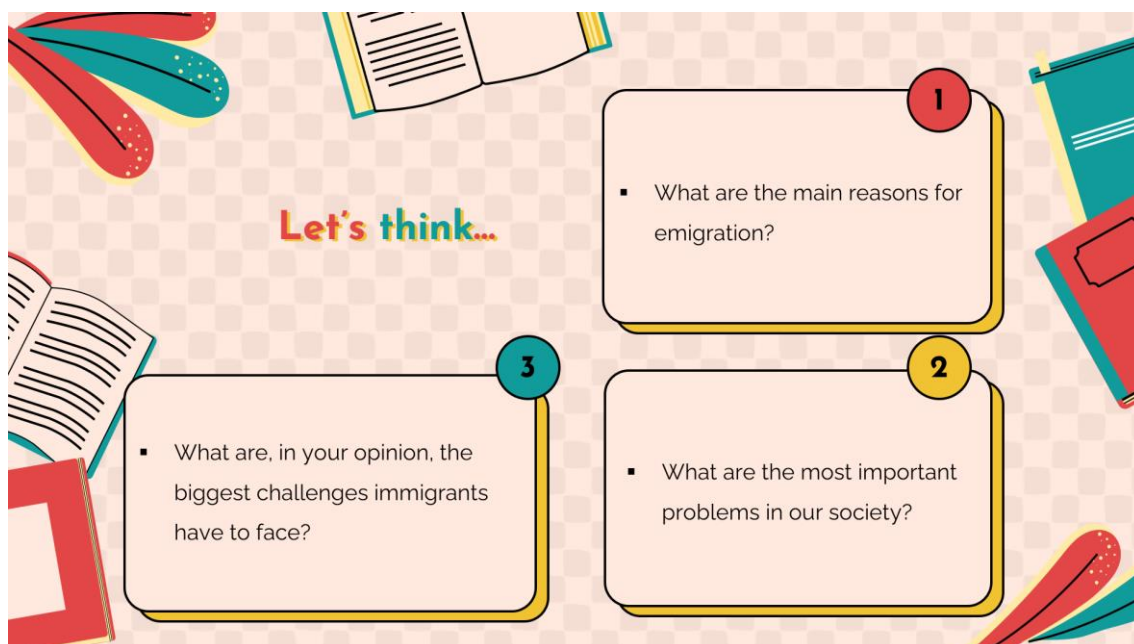
Esta atividade tinha como principal foco fomentar de forma motivacional a interação dos alunos utilizando a língua estrangeira, além de desenvolver o pensamento crítico, a empatia, bem como a aceitação de opiniões diferentes sobre assuntos da atualidade que remetem para problemas humanitários. O objetivo era compreender quais são os maiores desafios enfrentados pelos emigrantes e as razões que os levam a emigrar. Assim sendo a atividade descrita estruturava-se da seguinte forma: primeiramente os alunos pensavam sobre as questões projetadas no quadro, de seguida, juntavam-se com outro aluno (preferencialmente o colega de mesa) e partilhavam ideias, posteriormente, os pares juntavam-se com outros pares e, por fim, partilhavam com o resto da turma.

Começando primeiramente com o pensamento e reflexão individual (sobre as perguntas presentes na fig. 4) o aluno preparava o que iria falar com os colegas a seguir auxiliando na estruturação do seu discurso. Isto, revela-se é crucial para que estes não sintam a necessidade de recorrer à língua materna por não se recordarem de algum termo em inglês. Conhecido como o período silencioso, esta estratégia mencionada por Moreno & Alastruey (2014), no seu artigo definem o período silencioso como:

el tiempo destinado a la asimilación antes de la producción—, para que el estudiante no se sienta presionado y sea capaz de ir encontrando su forma de expresarse. Claro está, este periodo silencioso no debe servir de excusa para la falta de interacción en el aula. (Moreno & Alastruey, 2014, p. 62),

Esta estratégia é consideravelmente frutífera com alunos cujos níveis de proficiência não são ainda muito elevados.

Figura 4 - Perguntas para reflexão - atividade *Think - Pair - Share*



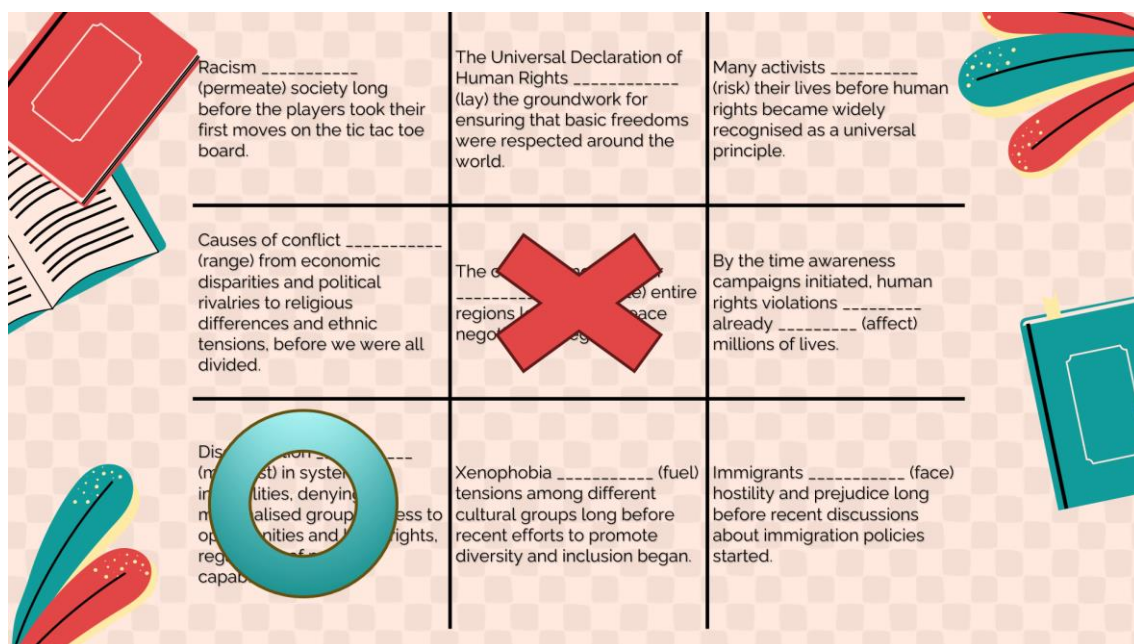
No decorrer desta atividade, ainda no momento da sua realização, foi notório o aumento da interação utilizando a língua estrangeira, uma vez que, devido ao período inicial onde os alunos estruturaram o que iam dizer, tiraram notas, o que os auxiliou na partilha de ideias com os colegas e, posteriormente, com os colegas de turma.

c) Terceira atividade

Esta atividade decorreu na aula do dia 23 de fevereiro de 2024, uma aula de 50 minutos. Esta estava estruturada da seguinte forma: primeiramente a turma dividia-se em duas partes iguais, de seguida, ambas equipas escolhiam o seu respetivo símbolo, o "O" e o "X" (fig. 5), depois chegavam a um acordo sobre que frase iriam completar utilizando a gramática aprendida, dizendo a frase em alta voz para toda a turma.

Sendo um jogo do conhecimento dos alunos, o conhecido "jogo do galo", este jogo levou os alunos a cooperarem utilizando a LE mostrando sempre uma motivação crescente, revelando que a componente de competição leva os alunos a empenharem-se em qualquer tarefa proposta. Com esta atividade, pretendia-se, também, que os alunos consolidassem o conteúdo gramatical ensinado nas aulas da mesma unidade didática, de uma forma mais divertida e que levasse ao aumento da interação na sala de aula.

Figura 5 - Atividade Tic-Tac-Toe



Um problema que se levantou durante a realização desta atividade deveu-se à escolha das equipas, o facto de se terem prolongado na seleção dos membros de cada equipa. Assim, a atividade planeada para cerca de 10 minutos, acabou por se prolongar para a seguinte aula, acabando por ter de ser a docente a definir as equipas de modo a ser mais cómodo conforme a disposição dos alunos pela sala de aula.

Posto isto, após a seleção das equipas (apenas duas equipas), os alunos jogaram de forma muito dinâmica, jogando de forma autónoma, sem interrupções e sem haver a necessidade por parte da docente de passar o turno da palavra à outra equipa. Uma vez que não podiam ser sempre os mesmos membros da equipa a dar a resposta, estes tinham de selecionar um aluno diferente para dizer a resposta e a escrever no quadro; mesmo os alunos com mais dificuldades de desinibiram e mostraram aos restantes companheiros que também eram capazes, principalmente tendo o apoio da sua equipa.

Esta atividade não só permitiu fomentar a interação entre os alunos utilizando a língua estrangeira como também a interação professor-aluno, tendo em consideração que quando uma equipa errava, a professora passava o turno para a outra equipa havendo assim alternância no turno da palavra e respeito pelo mesmo.

d) Quarta atividade

Esta atividade decorreu a 28 de fevereiro de 2024, numa aula de 100 minutos. Nesta aula foi realizada um escape *room* adaptada ao contexto de sala de aula.

Esta atividade era constituída por duas partes: primeiramente, eram distribuídas por cada grupo pistas que vinham em envelopes. Os alunos tinham de seguir as pistas e, antes de receber a seguinte, teriam de apontar no “clue checker” (fig. 6). Posteriormente, os textos foram lidos/encenados em contexto de sala de aula e publicados na plataforma digital *Padlet*. A turma foi dividida em três grupos, grupos estes que variavam entre os 4 e os 5 alunos.

Figura 6 - Verificador de pistas para *Escape Room*

Group 1 - Clue checker

Clue	Answer
Clue 1	
Clue 2	
Clue 3	
Clue 4	
Clue 5	
Clue 6	
Clue 7	
Group Members	

O foco desta atividade era sobretudo fomentar a interação oral em LE ademais de estimular o trabalho cooperativo, uma vez que todos os alunos teriam de colaborar na escrita de cada parte da história. Paralelamente ao objetivo anteriormente mencionado, com a escrita criativa proposta para esta atividade, pretendia-se também, que os alunos chegassem a acordo sobre quem seria(m) a(s) personagem(ns) da história e como seria resolvido o conflito e, claro, utilizando pelo menos três vezes o conteúdo gramatical lecionado.

As pistas guiavam os alunos por um processo de escrita criativa, levando-os a debater entre eles qual o rumo que estes queriam dar à história que estavam a escrever. Assim que entre muitas risadas e interação produzida meramente na língua estrangeira saíram histórias engraçadas, como se pode ver na fig. 5 a história cujo título é “Everybody hates

Chris”. Estas histórias respondiam a todos os requisitos das pistas demonstrando também bom entendimento da atividade por parte dos alunos. Ainda relativamente às atitudes observadas durante a atividade e anotadas no diário do investigador, observou-se que os alunos estavam motivados.

Estando envolvidos na atividade, um dos grupos optou por não ir ao intervalo para assim poder continuar a trabalhar nesta atividade, dizendo à professora que a atividade era “fixe” e que gostariam de fazer mais atividades semelhantes ao *escape room*. Este, tal como todo o *feedback* dos alunos, é crucial para o desenvolvimento de aulas direcionadas aos interesses e motivações de todos os alunos. Esse feedback, embora singular, transpareceu o que o seu grupo pensava.

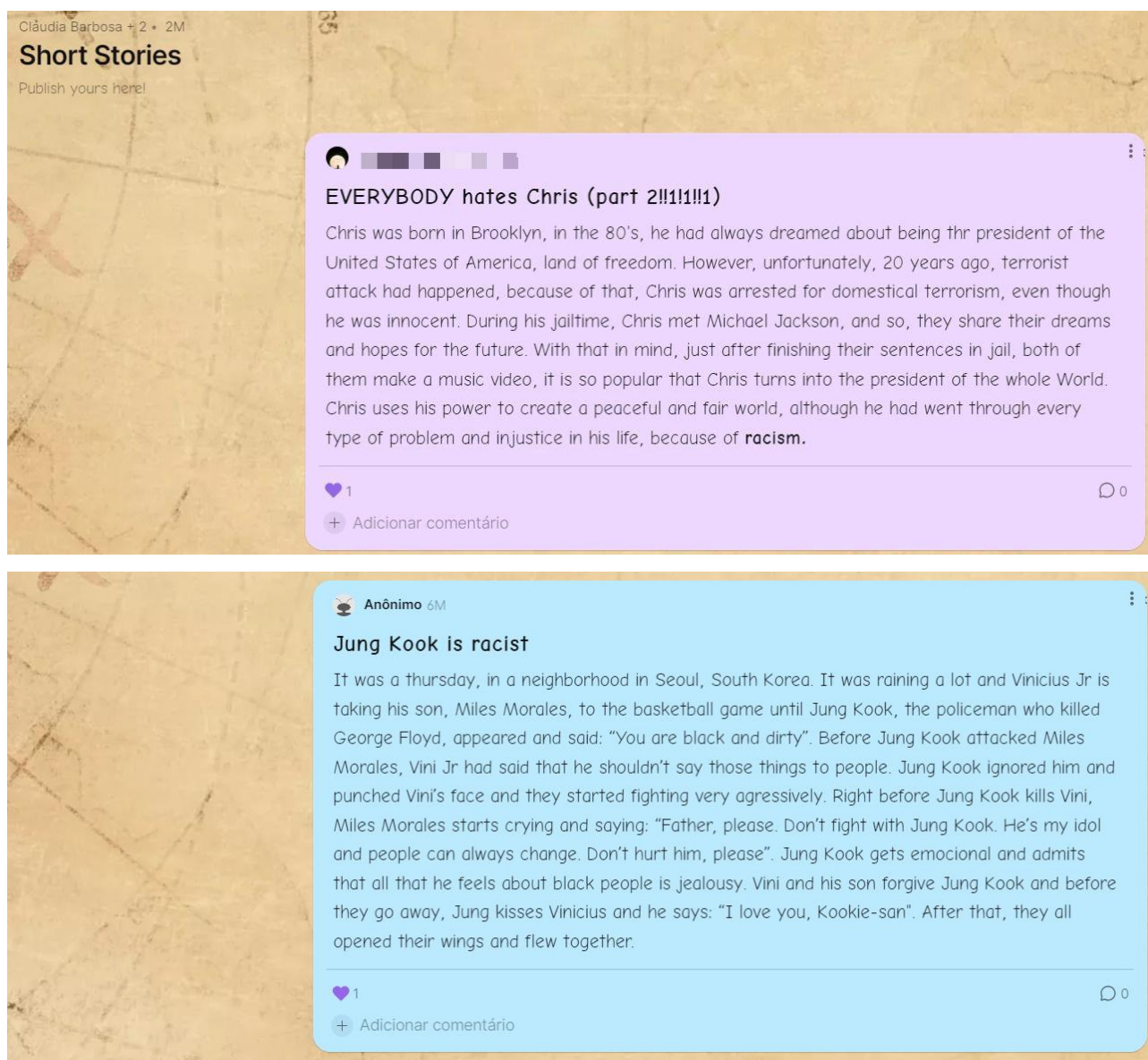
As decisões tomadas pela docente estagiária no trajeto final desta investigação-ação, foram assim moldadas pelo constante *feedback* dos alunos, uma vez que apenas restava mais um ciclo de intervenção pedagógica-didática.

Todos realizaram a tarefa com êxito tanto na escrita como na apresentação. No entanto, relativamente à publicação, apenas dois dos três grupos publicaram as suas histórias na plataforma *online Padlet*³, sendo esta uma das desvantagens da utilização destas plataformas. Durante a escrita do texto, os grupos usavam casualmente uma mistura de português com a LE, mas sempre que eram chamados à atenção faziam o esforço para interagirem mais na língua estrangeira. Alunos com maiores dificuldades recorriam com maior frequência ao português, no entanto, apoiados pelos colegas do grupo, tentavam superar as dificuldades, mesmo que, nessa turma haja pelo menos dois alunos que tendem a não pronunciar uma palavra em LE.

O uso das plataformas digitais claramente influencia a motivação dos alunos para determinada atividade (fig. 7) e, foi uma das estratégias adotadas como forma de fomentar a interação oral dos alunos através da motivação.

³ https://padlet.com/claudiasrbarbosa98_/short-stories-kbxbg0fqyshfdawm

Figura 7 - Produto final da atividade



4.2.1. Análise e discussão dos questionários

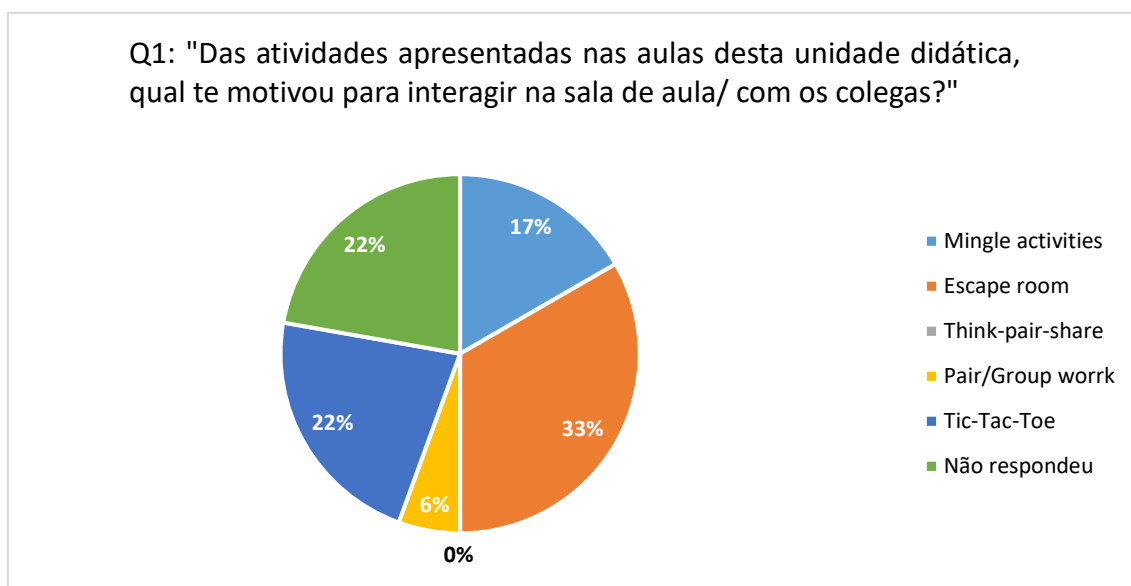
Neste ciclo, na primeira unidade didática lecionada a este grupo, foram apresentadas atividades com o propósito de promover a interação oral em LE motivando os alunos para o efeito. Em atividades como as mencionadas, principalmente no *escape room* alguns alunos referiam-se à atividade como “fixe”, “interessante” e “divertidas”.

Como resultados obtidos deste ciclo de investigação, adquiriu-se conhecimento de que o período silencioso como preparação de atividades de interação é muito importante para auxiliar os alunos a estruturar o seu pensamento. Além do período silencioso, este

ciclo de investigação também levou a concluir que estratégias como as *mingle activities* e os jogos como o *tic-tac-toe* ou a *escape room* cativaram os alunos e motivaram-nos a utilizar a LE como meio de interação. No entanto, é visível que determinados alunos necessitam de maior ajuda e, por essa mesma razão, aliado a estas estratégias surge o trabalho de grupo. É também visível que, provavelmente devido ao nível de inglês, muitos alunos acabam por utilizar a língua materna como suporte sempre que não conseguem dizer algo na língua estrangeira.

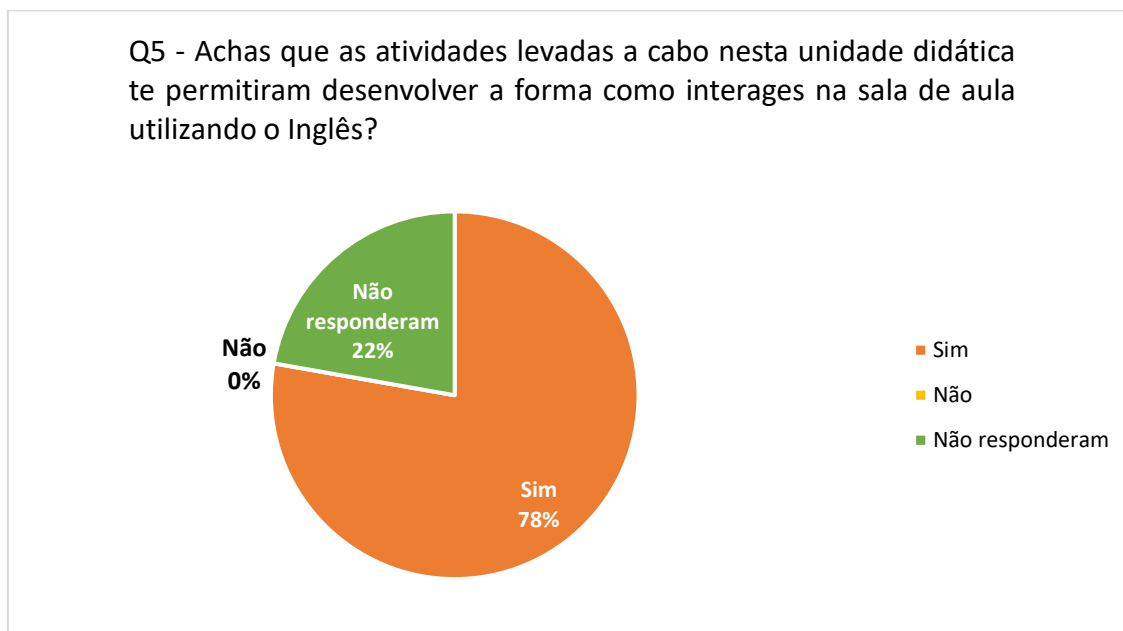
Após esta intervenção os alunos foram inquiridos através de questionários sobre o seu progresso e desempenho nas atividades executadas durante a unidade didática. Na questão 1 (Q1) “Das atividades apresentadas nas aulas desta unidade didática qual sentiste que te motivou mais a interagir na sala de aula / com os colegas?”:

Gráfico 2 - Q1: "Das atividades apresentadas nas aulas desta unidade didática, qual te motivou para interagir na sala de aula/ com os colegas?"



Numa das perguntas do questionário, na questão 5 (Q5), os alunos foram inquiridos sobre a produtividade das atividades, se estas tinham permitido desenvolver a forma como interagiam na sala de aula utilizando o Inglês. A este questionário responderam 14 de 18 alunos.

Gráfico 3 - Q5: "Achas que as atividades levadas a cabo nesta unidade didática te permitiram desenvolver a forma como interages na sala de aula utilizando o Inglês?"



De acordo com os resultados extraídos dos questionários apresentados aquando da intervenção pedagógica, pode-se concluir que uma das atividades com mais sucesso foi o *Tic-Tac-toe*. Contudo, quando aplicada, deve ser tida em conta o que foi previamente mencionado em termos de deixar os alunos escolher as equipas, pois, se assim for feito, pode dar lugar a uma atividade, mas demorada. É aconselhado, que haja uma seleção/divisão previa dos grupos. Ainda nessa sequência, através do questionário é possível retirar a conclusão de que quanto mais liberdade se der aos alunos para a realização de determinada atividade mais motivados estarão aquando da execução da mesma. De forma geral, sabendo da existência de diferentes níveis de LE presentes em cada grupo, deve ser garantido um maior acompanhamento e monitorização dos grupos de modo a propiciar um ambiente saudável de aprendizagem.

4.3. Terceiro-ciclo

Esta intervenção didática decorreu na terceira unidade didática lecionada, a segunda unidade didática lecionada pela docente estagiária a este grupo. Esta unidade didática, constituída por quatro aulas, ocorreu nos dias 19, 24 e 26 de abril e terminou a 03 de maio de 2024, totalizando 250 minutos (50, 100, 50, e 50 minutos, respetivamente).

Este ciclo decorreu, no mesmo grupo que o anterior, apresentando resultados igualmente positivos. Tendo em consideração o facto de ser o mesmo grupo de intervenção, este ciclo foi modelado sobretudo tendo por base os resultados obtidos no ciclo prévio, seja a partir do diário do investigador, quer a partir dos questionários aplicados no seguimento da unidade didática.

a) Primeira atividade

A presente atividade surgiu no âmbito do tema da unidade didática, esta centrava-se em abordar *types of holidays* e *vacation*, sendo apresentada, tal como referido, na aula de 19 de abril de 2024. Esta atividade decorreu assim na aula inicial da unidade didática, uma aula de 50 minutos.

Tendo sido notório o desempenho dos alunos com os jogos apresentados no ciclo anterior, optou-se por iniciar a unidade didática com algo que fosse motivacional e introdutório, que os cativasse a falar sobre o assunto e que simultaneamente funcionasse como *icebreaker*. Esta atividade consistia então em promover o diálogo entre eles, bem como para criar uma atmosfera de partilha, onde cada aluno, após a realização do *quiz*, partilharia um pouco sobre o seu tipo de férias preferido e se estava de acordo com o resultado do *quiz*. Esta atividade não só tem como objetivo a promoção da interação aluno-aluno, bem como aluno-professor, sendo uma atividade bastante frutífera para a promoção de interação na sala de aula.

Assim, seguindo esta dinâmica, a atividade agora descrita estruturava-se da seguinte forma: a docente distribuiu pelos alunos um *quiz*, os alunos tinham de responder de forma sincera para depois serem categorizados de acordo com o tipo de férias que escolhessem. Após selecionadas as opções, os alunos procediam à contagem dos seus pontos e assim, eram categorizados (fig. 8) conforme as suas escolhas.

Figura 8 - Categorias do *quiz*

Scoring:

- For each A answer, give yourself 1 point.
- For each B answer, give yourself 2 points.
- For each C answer, give yourself 3 points.
- For each D answer, give yourself 4 points.
- For each E answer, give yourself 5 points.
- For each F answer, give yourself 6 points.

Results:

- 7-12 points: You're a Beach Holiday Goer!
- 13-18 points: You prefer Package Holidays!
- 19-24 points: Camping Enthusiast!
- 25-30 points: You're all about Activity Holidays!
- 31-36 points: Backpacking is your style!
- 37-42 points: Eco-Holiday Advocate!

Dos resultados aparentes do momento da realização da atividade em sala de aula, deve ser tido em conta que nem todos os alunos estavam à espera de serem categorizados na categoria onde foram colocados, dando assim um pico de surpresa e maior interação entre eles. Ademais, falar das experiências dos alunos, questionando mais sobre os seus gostos pessoais, demonstrou ser um bom ponto de partida, algo que os motivou bastante para interagirem com os colegas. Entre o borburinho que se estabeleceu na sala de aula, ouvia-se “I love the beach” “I don’t agree with this *quiz* I am not a camping fan”. Esta atividade fez com que os alunos descobrissem mais sobre os colegas.

Um aluno disse para a turma “I have only camped once in my life, and I did not like it that much.”. Para desenvolver a atividade, a docente estagiária perguntou “who else was sorted into the camping category?”. Em resposta, um aluno disse que gostava e assim estabeleceram uma conexão entre eles, uma vez que a docente disse ao aluno para perguntar ao outro o que não gostava em acampar de modo a desenvolver a oralidade utilizando a língua estrangeira, o que de facto era o foco da atividade.

b) Segunda atividade

Esta atividade decorreu no dia 19 de abril de 2024, numa aula de 100 minutos. Esta atividade segue na sequência dos resultados positivos derivados da realização de uma atividade idêntica no ciclo anterior.

Esta atividade tinha como principal objetivo fomentar de forma motivacional a interação dos alunos utilizando a língua estrangeira. Tendo em vista alcançar o objetivo principal, esta atividade visava também alcançar outros objetivos como a cooperação e a colaboração entre alunos, bem como estimular o respeito pela opinião dos colegas. Para servir, então, o propósito a atividade descrita estruturava-se da seguinte forma: primeiramente os alunos pensavam sobre as questões projetadas no quadro, de seguida, juntavam-se com um outro aluno (preferencialmente o colega de mesa) e partilhavam ideias, posteriormente, os pares juntavam-se com outros pares e, por fim, partilhavam com o resto da turma.

Para esta atividade os alunos tinham de responder à questão *What is the most popular type of holiday among students your age? Why?*.

Como resultado desta atividade, retira-se que esta atividade, assim como no ciclo anterior, revela ser bastante produtiva e motivadora para os alunos. Assim sendo, os alunos tendem a utilizar mais a língua estrangeira, estando motivados para o efeito. Claro está que, por vezes, se podia ouvir partes na língua materna como, por exemplo “como se diz em inglês?”, ou até mesmo frases em português porque aquando da interação entre pares o discurso entre eles não pode ser ensaiado nem memorizado, no entanto, confirma-se a tese de que é, de facto, uma forma eficaz de fomentar a interação entre os alunos de língua estrangeira.

c) Terceira atividade

A atividade que será referida, foi lecionada no dia 24 de abril de 2024, decorrendo numa aula de 100 minutos, ainda no grupo do 9.º ano. Esta tinha como foco principal, assim como as demais, a promoção da interação oral utilizando a LE, mas de uma forma motivadora, atribuindo significado à mesma. Para alcançar este objetivo pretendia-se

mobilizar conhecimentos prévios relativamente a objetos que os alunos já conhecessem que ajudassem a perceber qual o desporto/atividade retratados na mímica.

Esta atividade consistia na formação de três grupos de 4-5 alunos e na utilização de elementos reais (*realia*) como adereços, de modo a transmitir conhecimento não só sobre a *holiday activity* que o colega tentava demonstrar, mas também relacionado com a atividade. Sendo já um dado obtido nesta investigação-ação que os alunos do 9.º ano se sentem muito mais motivados com jogos, optou-se pela utilização do jogo da mímica como impulsionador da interação oral utilizando a língua estrangeira. Num primeiro olhar, percebe-se que a realização deste jogo em específico não requer interação por parte dos alunos, mas, neste caso, os alunos jogavam em equipas e tinham de, entre eles, negociarem significados de modo a, em conjunto, chegarem a uma resposta ao tentarem adivinhar a atividade que o colega estava a expressar através da mímica.

Como resultado desta atividade, era visível que os alunos estavam muito motivados, o que comprovava a tese de que os jogos são uma boa estratégia a aplicar, que geram motivação, fazendo com que os alunos de cada equipa quisessem ir à frente e os alunos e interagissem entre os membros do grupo. Um dos aspetos de colaboração desenvolvidos nesta atividade foi o facto de ter de ser um membro diferente do grupo a executar a atividade, nem que fosse com a ajuda dos membros da equipa.

Esta atividade revelou-se de facto bastante motivadora, sendo alunos de 3.º ciclo correspondentes a uma faixa etária mais reduzida em comparação com as demais turmas-alvo. Esta turma revela interesse em jogos e atividades que requeiram movimentação pela sala de aula.

d) Quarta atividade

Esta última atividade apresentada realizou-se na aula foi lecionada no dia 3 de maio de 2024. Esta foi uma aula de 50 minutos e dedicou-se à apresentação de um destino de Erasmus por parte de cada grupo, dado que esse era o tópico da unidade didática em questão.

O foco desta atividade prendia-se sobretudo com fomentar a interação oral dos alunos (aluno-aluno) utilizando a língua estrangeira de uma forma motivadora, assim como as restantes. No entanto, esta atividade aliava o tema de Erasmus e a manifestação de interesses dos alunos de irem viver uma experiência desse género, levando também os alunos a refletir sobre os pros e os contras de realizar essa experiência. Esta atividade também contribuiu assim para o enriquecimento cultural de toda a turma, tendo em consideração que os textos produzidos por cada grupo foram lidos e publicados pelos alunos na plataforma *Padlet* (fig. 9), onde toda a turma tinha acesso e podiam comentar os textos uns dos outros.

Figura 9 - Produto final da atividade

Anônimo 3M

Cultural Immersion: Chinese New Year



Hi everyone!

In today's blog, I'm going to share my experience in Chinese New Year festival.

In this festival, I did a lot of hiking, but it was worth it. There were a lot of fireworks, I visited a lot of cool places, but my favorite thing was the dragon dance.

It was an amazing experience, I loved it and if you have any opportunity to do, don't think twice.

♥ 3

Anônimo 3M

Ireland and my "beautiful" gingers



The most normal redhead in Ireland

Hey guys!

Today, I'll be talking about my wonderful experience in Ireland. When I arrived in the country, it was St. Patrick's day, so there was a lot of gingers in the street dancing around and having fun. Well, I've always loved St. Patrick's day because of the history and the type of celebration. The main reason I went to Ireland was to study but the fact that the trip was in St. Patrick's day made me more excited to come. In the next day, I had to study very hard, although, I was able to make new friends and go to a disco with them to drink Irish beer.

Unfortunately, I didn't see any rainbows, gold or dwarfs, however, I had a lot of fun and I would repeat this trip.

♥ 1

Anônimo 3M

Our awesome trip to Austria



Hello guys! I just came back home from my trip to Vienna, Austria! I went there via the Erasmus+ program, with two of my classmates, Ednaldo Pereira and Lázaro Barbosa.

During our time there, we were really looking forward to learn about history and art, so we visited a lot of museums and palaces, took guided tours and trips, seeing monuments and hearing different stories that came from very diverse time periods!

Among other places, we visited Balvedere Palace, Hohenwerfen Castle, Schönbrunn Palace, The Maria Theresa monument, St. Stephen Cathedral, Museum of fine arts, Leopoldo Museum, the Vienna State Opera, and many, many more places!

It was a super fun and interesting experience, we learned a bunch of stuff about the country's history, art, and music! I loved it!

♥ 1

Primeiramente a professora começou por questionar os alunos, retirando deles o que sabiam sobre determinado aspeto. Neste caso, estes foram questionados sobre algumas vantagens e desvantagens de ir de Erasmus, alguns alunos responderam que apenas viam vantagens, mas, de forma a desenvolver o pensamento crítico dos discentes, a professora começou por perguntar “And your parents? Your dog? Your home? Your bedroom? Would you miss them?” ao que um aluno respondeu “I am ready to leave my parents”, o que criou um ambiente de descontração na sala de aula, considerando que, os alunos em questão são menores de idade, logo viverem no estrangeiro sozinhos por longo período de tempo não é uma opção.

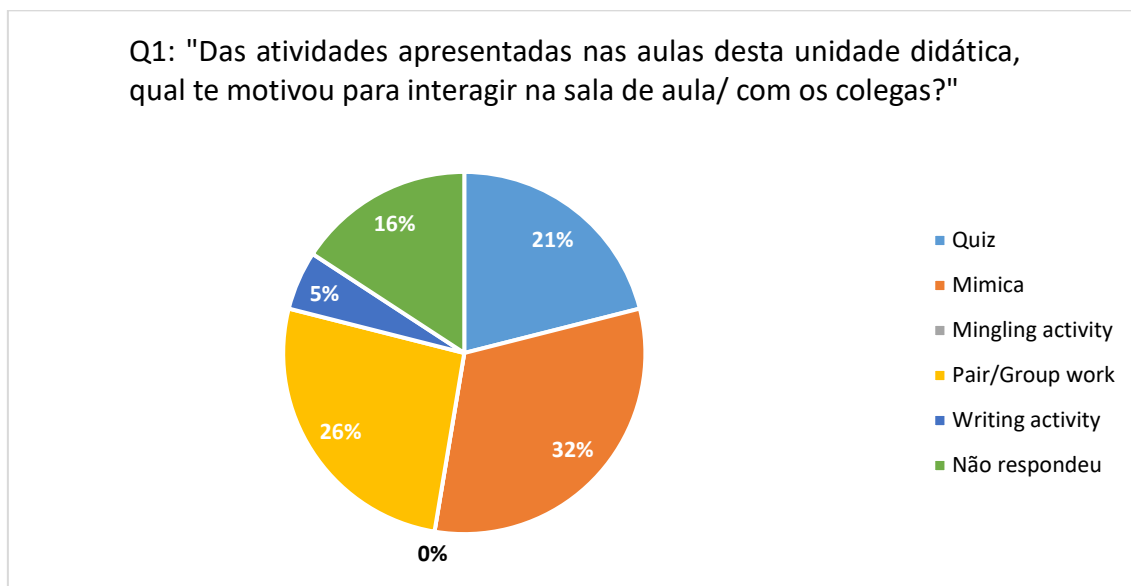
Continuaram então as questões até que um aluno disse “é muito caro” e, sendo um aluno com algumas dificuldades, a professora tentou pedir que formulasse a frase na LE, dado que o aluno ainda apresentava dificuldades, a docente começou por perguntar “How do we say “dinheiro” in English?” ajudando-o com elementos da frase. Com o devido auxílio, este começou a estruturar a frase, diminuindo o medo de errar e aumentando assim o seu à vontade para comunicar, deixando claro aos alunos que errar faz parte do processo de aprendizagem.

Posteriormente a introduzir o tópico das viagens, tipos de viagens e o que é na realidade o projeto de Erasmus, seguiu-se para um trabalho de grupo. Este trabalho de grupo consistia em selecionar um destino (tinham de chegar a acordo na decisão sobre o país e sobre o que iriam escrever) abordando costumes, o que viram na viagem entre outros detalhes.

4.3.1. Análise e discussão dos questionários

No seguimento das aulas lecionadas durante os ciclos constituintes desta investigação-ação e da apresentação de questionários a cada passo deste processo foi possível compreender que, de todas as atividades apresentadas, os alunos do 9.º ano, quando inquiridos responderam:

Gráfico 4 - Q1: "Das atividades apresentadas nas aulas desta unidade didática qual te motivou para interagir na sala de aula/com os colegas?"



Partindo, agora, para uma análise mais profunda dos questionários apresentados aos alunos após a intervenção didática, é perceptível que atividade que mais favoreceu a interação oral, de acordo com os alunos, foi a mímica. Em verdade, de acordo com a observação da docente, foi a atividade que mais motivou os alunos e que, ao mesmo tempo que aumentava os níveis de interação, também fomentava um ambiente colaborativo dentro da sala de aula, deixando os alunos mais à vontade para participarem na atividade. Aquando da realização da atividade, de forma a introduzir pistas para os alunos, a presença de objetos reais (realia) foi muito importante, sendo um dos fatores cruciais. Adicionalmente, o fator competitividade, também eleva a predisposição e os níveis de interação, revelando ser um aspeto crucial ao desenvolvimento da mesma. Todos estes fatores fazem desta atividade a favorita dos alunos e, também, uma das mais produtivas, sendo acompanhada, desde o ponto de vista da docente estagiária, das *mingling activities*, onde, de forma ativa os alunos tinham de comunicar eficazmente com os colegas para obterem a resolução da atividade.

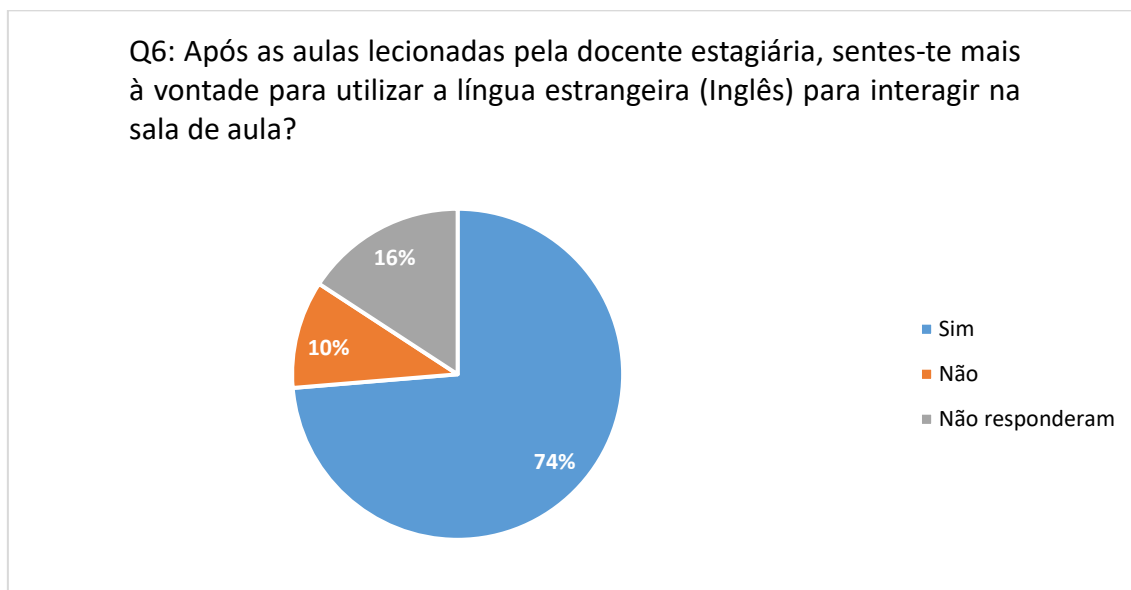
4.4. Análise global dos resultados dos questionários

Assim sendo, em forma de conclusão, afirma-se que durante estes ciclos de investigação optou-se por se introduzir atividades de grupos ou pares, jogos (sejam eles *quizzes* em plataformas como o (*mentimeter, kahoot*, etc.) ou *manuais*), a utilização de materiais reais, do dia a dia dos alunos o que atribuía significado a materiais do seu conhecimento. Por fim, aliado ao que foi mencionado anteriormente, também se pode destacar a utilização das plataformas digitais como forma de incentivo à produção de trabalho e motivação para o mesmo.

Através da análise final dos questionários, verificou-se que as atividades implementadas nos ciclos de investigação resultaram frutíferas para fomentar a interação oral de forma motivadora utilizando a LE na sala de aula de inglês.

Após inquirir os alunos do 9.º ano sobre as intervenções feitas pela docente ao longo do ano letivo, no último questionário, à questão 6 (Q6) “Após as aulas lecionadas pela estagiária, sentes-te mais à vontade para utilizar a língua estrangeira (inglês) para interagir na sala de aula?”, que responderam da seguinte forma:

Gráfico 5 - Q6: "Após as aulas lecionadas pela docente estagiária, sentes-te mais à vontade para utilizar a língua estrangeira (Inglês) para interagir na sala de aula?"



Numa nota lateral, devem ser mencionadas as entrevistas realizadas a dois alunos do 11.º ano (aluno A e Aluno B), tendo como objetivo uma melhor perceção do efeito da intervenção realizada no primeiro ciclo desta investigação.

Da entrevista aos alunos do 11.º ano, pode-se concluir que as por vezes os alunos não se sentem à vontade para interagir na sala de aula por receio de errar, de serem motivo de piadas. No entanto, em trabalhos de grupos ou pares acabam por se sentir mais confortáveis, ainda assim, de acordo com um dos entrevistados, devido a problemas como a ansiedade, nem sempre se sente à vontade em trabalhar com grupos.

O seguinte capítulo dedicar-se-á à caracterização e desenvolvimento da intervenção pedagógico-didática na disciplina de Espanhol.

5. Intervenção didática na disciplina de Espanhol

Neste capítulo, assim como no anterior, pretende-se contextualizar a prática letiva realizada pela docente estagiária, e a intervenção pedagógico-didática na disciplina de Espanhol. Esta contextualização segue-se no âmbito do projeto de investigação-ação, correspondendo ao mesmo tema. Ainda neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados obtidos em cada um dos ciclos, bem como nos questionários realizados após cada conjunto de aulas lecionado.

5.1. Primeiro-ciclo

Para um entendimento mais aprofundado é fundamental, de forma breve, fazer uma contextualização antes de discutir as atividades do primeiro ciclo de investigação, para assim facilitar uma melhor compreensão.

Em primeira instância, cabe assinalar que este primeiro ciclo foi realizado durante a primeira intervenção pedagógica, resultando em duas aulas de 100 minutos e uma de 50 minutos nos dias 28 de novembro e 4 e 5 de dezembro de 2023. Estas aulas foram lecionadas a uma turma de 10.º ano com a particularidade de ser constituída por dois níveis de proficiência linguística, cerca de metade dos alunos encontrava-se no A1 e a outra metade B1.

Das atividades constituintes da unidade didática serão detalhadamente discutidas três atividades, que de certa forma pautaram o desenvolvimento da pesquisa, seja, especificamente neste grupo, com a manutenção dos seus comportamentos em sala de aula, seja pelo fomento da interação oral por meio de atividades motivadoras. Examinando as ações realizadas no primeiro ciclo de investigação verificou-se que a presença do elemento criativo acompanhado do fator competitividade fazem disparar os níveis de interação, ainda que por vezes não seja totalmente em espanhol, apenas a um nível parcial, o que, devido à presença de dois níveis deve ser tido em atenção. Outro fator que se tentou ter em consideração aquando não só do desenho, mas também da execução das atividades foi pensar em que níveis as atividades apresentadas iriam

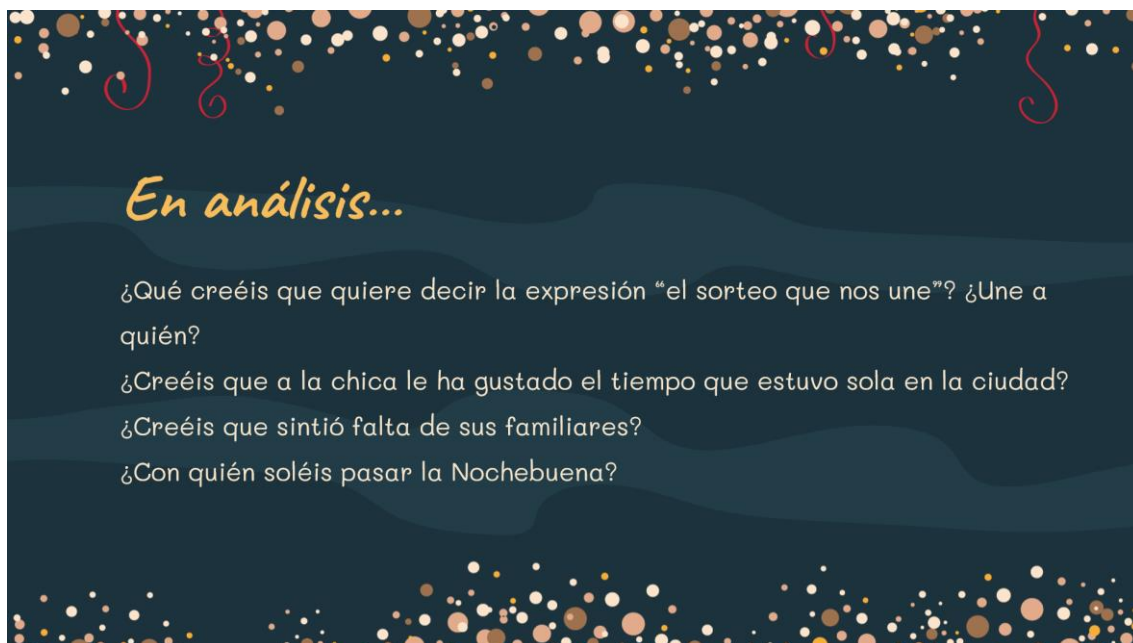
também ajudar a melhorar o ambiente de sala de aula, que por muitas vezes interrompia o bom funcionamento das aulas.

As três atividades que, posteriormente, serão descritas e discutidas, ocorreram nos dias 28 de novembro e 4 de dezembro, respetivamente.

a) *Primeira atividade*

A primeira atividade desta intervenção pedagógica, que tem agora espaço para discussão, foi realizada no dia 28 de novembro de 2023, durante uma aula de cem minutos. Esta atividade resultou da exibição de uma curta-metragem, cujo objetivo era sensibilizar os alunos para o tema da unidade didática. Para isso, ia propiciar um período de reflexão (fig. 10) que conduziria a um momento de interação, seja entre aluno-professor, seja entre aluno-aluno, considerando que primeiramente os alunos iam tentar responder às questões em pares e somente depois em grande grupo.

Figura 10 - Questões para análise do vídeo



Com respeito aos resultados desta atividade, foi notório o esforço em comunicar utilizando o espanhol, claro está que para os alunos de continuação resultava mais fácil comunicar totalmente em Espanhol. Contudo, pode dizer-se que os de iniciação se

mostravam esforçados em utilizar pelo menos parcialmente o Espanhol, apenas utilizando a língua materna como suporte para palavras que desconheciam.

Para o bom desenvolvimento desta atividade, também foi prezada a estratégia mencionada no capítulo anterior denominada de período silencioso. O facto de proporcionar aos alunos uns breves instantes para que possam refletir no que assistiram, compartilhar com um colega e somente depois com o resto da turma eleva não só os níveis de interação, como a qualidade da mesma.

Esta atividade tinha como objetivo introduzir, no caso dos alunos de iniciação, ao tema da unidade didática começando a atribuir significados que ainda desconheciam, enquanto para os alunos de continuação, esta atividade serviu de revisão.

b) Segunda atividade

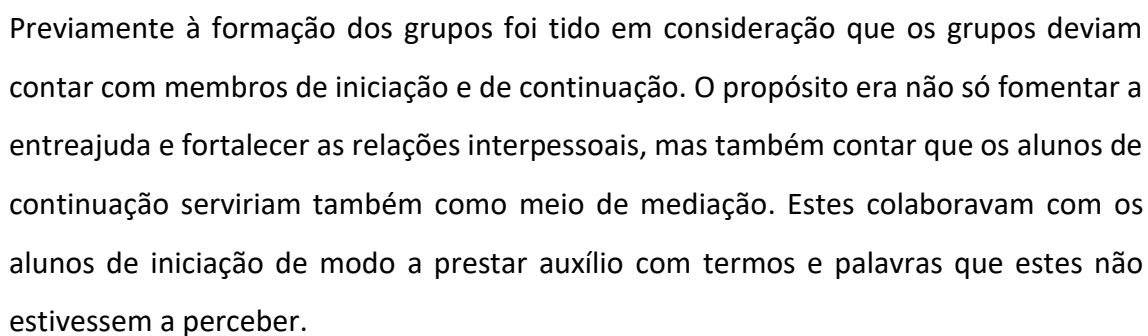
Em segunda instância, a atividade a ser relatada teve lugar no dia 28 de novembro de 2023, durante uma aula de cem minutos.

A atividade agora apresentada foi parte da tarefa final da primeira aula da unidade didática em questão, resultando assim no culminar de tudo o que havia sido previamente mencionado ao longo da mesma e até mesmo mobilizando conhecimentos prévios, como os *regalos* que iam pedir aos reis magos. Além de introduzir a estrutura da carta e os costumes natalícios.

A ideia de escrever uma carta aos reis magos (fig. 11) surgia na sequência de uma unidade didática cujo tema aludia ao Natal. O foco desta atividade, ia de encontro com o que é mencionado no MCER relativamente ao uso criativo e interpessoal da língua, já que para a adequada realização da tarefa os alunos deviam discutir sobre o que iam escrever na carta. A carta tinha de expressar os desejos de cada um, bem como os presentes que desejassem pedir aos reis magos.

Assim sendo, para a devida realização da atividade, a docente estagiária formou os grupos que havia previamente pensado, dando-lhes quinze minutos para a redação da carta e, posteriormente, dez minutos para que o porta-voz de cada grupo lesse a sua carta. Após a apresentação, a docente recolheu as cartas dos alunos para, de forma

Figura 11 - Exemplo de uma das cartas aos *Reyes Magos* (produto final da colaboração)



Durante a realização da atividade foram encontrados alguns entraves como o aumento do ruído advindo do trabalho entre o grupo, mas isso apenas comprovava que os alunos estavam a interagir. Por vezes, em lugar de utilizar a língua estrangeira, os discentes acabam por recorrer à língua materna como suporte.

c) *Terceira atividade*

Esta atividade ocorreu no dia 4 de dezembro de 2023, numa aula de cinquenta minutos. Esta consistia num *quiz* interativo através da plataforma *Kahoot* (fig. 12), o que mostrou elevar a motivação dos alunos, deixando-os motivados para as atividades que seriam posteriormente realizadas.

Figura 12 - Atividade Kahoot



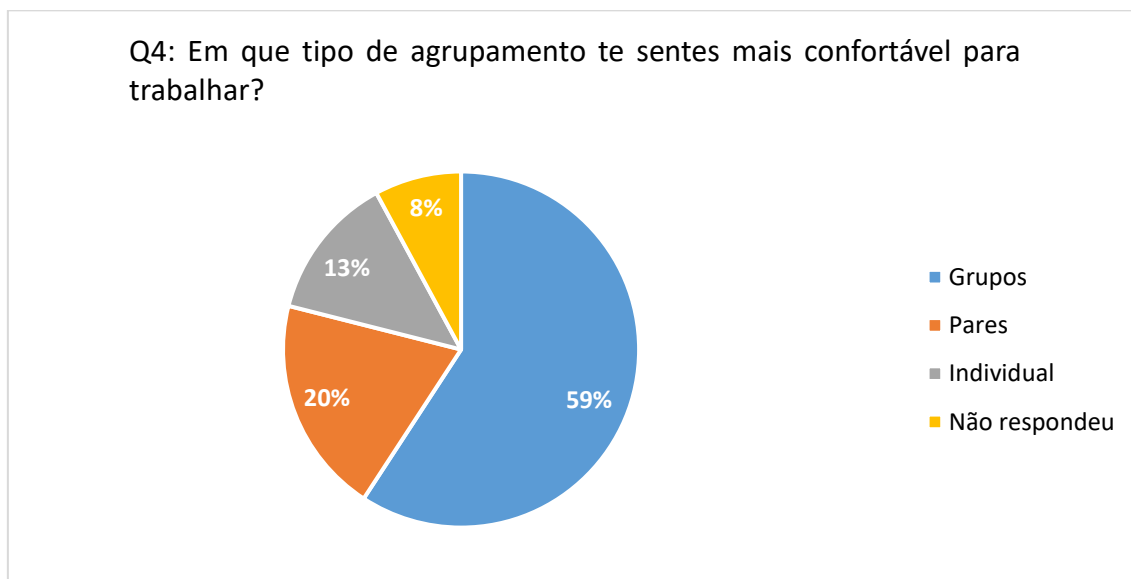
Este jogo (fig. 12) foi crucial a propiciar a motivação necessária para introduzir a aula e, a debater, posteriormente, em grande grupo sobre as questões apresentadas no *Kahoot*, percebendo quais os conhecimentos que os discentes já tinham impulsionando sempre a utilização da língua estrangeira. Mesmo quando os alunos diziam “Professora,

como se diz presépio em espanhol?”, ao que a docente respondia, “¿Cómo decimos para preguntar algo que no sabemos?”, “¿Cómo se dice “presépio”?”, sempre valorizando a interação mesmo que apresentando alguns erros principalmente devido ao facto de ter dois níveis, inicialmente era visível a distinção entre eles. Assim, foi possível desenvolver uma atividade de interação entre todo o grupo através da realização de um jogo, algo que, como será possível ver a seguir, foi considerado pelos alunos um dos pontos altos da intervenção e um exemplo de atividade a repetir.

5.1.1. Análise e discussão dos questionários

No culminar de cada unidade didática, a docente estagiária distribuiu um questionário com a finalidade de recolher informações adicionais sobre o desenvolvimento da investigação, assim como para conhecer a opinião dos alunos, tanto sobre as atividades realizadas quanto sobre possíveis sugestões de novas atividades. A este questionário, apresentado através da plataforma *Google Forms*, responderam 14 alunos.

Gráfico 6 - Q4: "Em que tipo de agrupamento te sentes mais confortável para trabalhar?"



Relativamente às preferências dos alunos, estes revelam um maior à vontade com respeito a trabalhar em grupos, algo que foi notório aquando da realização da primeira atividade descrita. Posto isto, cabe dizer que este é um elemento fundamental, uma boa estratégia a ser adotada para fomentar a interação oral utilizando a língua estrangeira na sala de aula de forma motivadora.

Quando inquiridos sobre que tipo de atividades recomendariam, estes afirmam que gostariam de: “Comunicar entre os alunos em espanhol”, “Fazer exercícios oralmente”, “Trabalhos de grupo”, “Falar de temas de interesse dos alunos”, “Jogar jogos, atividades *quiz* entre outras!”, “Continuar da mesma maneira”.

Através das seguintes respostas é possível observar que algumas das respostas dos alunos correspondem a atividades que foram realizadas na unidade didática, revelando que esta foi produtiva em termos de níveis de interação. Ademais, os alunos também dão sugestões de algumas atividades que serão, claramente, tidas em consideração aquando da elaboração das seguintes intervenções pedagógicas.

5.2. Segundo-ciclo

O segundo ciclo de intervenções deu-se noutra grupo que não o 10.º ano. Desta vez o grupo no qual foi lecionada a unidade didática foi ao 11.º ano, onde a problemática da baixa interação oral utilizando a língua estrangeira também se mantinha, adicionado também ao facto de haver elevada taxa de absentismo, assim como mencionado no primeiro capítulo.

Este ciclo de investigação decorreu nos dias 8, 14 e 15 de março de 2024, resultando de três aulas de cem minutos. No entanto, as atividades relatadas ocorreram apenas entre os dias 14 e 15 de março.

Posto isto, foram executadas algumas atividades, bem como estratégias que se revelassem motivadoras a fomentar o aumento dos níveis de interação neste grupo. Apresentadas mais adiante estão três atividades, entre elas, um jogo apresentado no quadro interativo, uma tarefa que consistia de uma interação com vários colegas procurando assim o seu par, e, também uma atividade que contou com a utilização de objetos reais (*realia*) para a sua realização. Estas estas serão descritas com maior detalhe, referindo se o objetivo principal de aumentar a interação por meio da motivação, se foi cumprido e até que ponto.

a) *Primeira atividade*

A atividade que irá ser descrita foi realizada no dia 14 de março de 2024, tendo como objetivo motivar os alunos, dado que este grupo tem aulas nos primeiros dois tempos da manhã, foi imperativo apresentar inovações. Esta, apelidada *Froggy Jumps* consistia de um *quiz online* em que a professora projetava as questões e, em forma de revisão da aula anterior, os alunos tentavam responder.

Nas anotações no diário de professor, consta que embora os alunos se demonstrassem motivados com esta atividade, sendo em grande grupo, eram frequentemente os mesmos alunos a responder, o que tornava a aula monótona e levava a que apenas alguns alunos monopolizassem o tempo de fala na aula.

Levando o que foi mencionado em consideração, seria aconselhável que o docente chamasse um aluno para responder, contudo isso poderia surtir um efeito não desejado como o medo, a ansiedade.

Ainda assim, em questão de resultados, é certo que se notou uma melhoria em termos de quantidade de interação, mostrando que implementar estratégias como o uso de tecnologias, principalmente nas novas gerações gera interesse e neste caso promove a interação.

b) *Segunda atividade*

A atividade que irá agora ser descrita foi realizada no dia 14 de março de 2024, e, tinha como objetivo rever o nome dos produtos e as *tiendas* reforçando a motivação dos alunos e focando principalmente no aumento da interação entre eles.

Ao primeiro olhar, pode parecer uma atividade que de certa forma pudesse levar os alunos ao constrangimento, dado que para a sua realização foram utilizados brinquedos, que retravam o produto tal qual é na realidade, uma estratégia cunhada por Alastruey & Moreno (2014, p. 55) uma vez que defendem a utilização de “elementos concretos” e “usar lo visual y lo teatral.”.

Em termos de resultados, enquanto decorria a atividade, a docente foi monitorizando a turma de modo a poder responder a dúvidas e resolvendo alguns problemas dado ao facto de um dos alunos, considerado um aluno com necessidades educativas, não querer fazer a atividade a pares, mas sim individualmente. Isto, comprovou que embora os seus colegas afirmem que fazer atividades de pares e grupos é benéfico para o aumento da interação, no caso destes alunos, o mesmo não se aplica.

c) *Terceira atividade*

A presente atividade decorreu no dia 15 de março de 2024 e, consistia em procurar o *slogan* que correspondesse ao logótipo (fig. 15). Tendo em consideração que o tema da unidade didática era sobre compras e sobre produtos, esta atividade visava abranger diversos produtos, lojas e assim também a gramática aprendida, o Imperativo.

Figura 15 - Exemplos da atividade

	Recuérdame
	Tómate un respiro, tómate un Kit kat
	Refréscate con 7Up

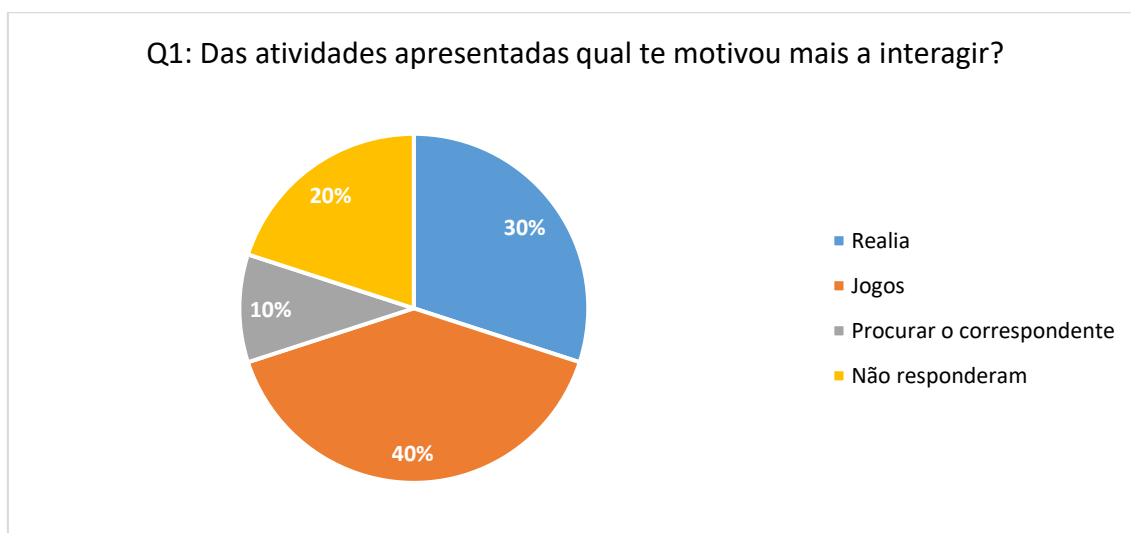
No decorrer desta atividade, os alunos que possuíssem o logótipo não o podiam mostrar, apenas descrever de forma a encontrar assim o *slogan* que correspondesse, levando-os, assim, numa espécie de caça ao tesouro, algo que os deixou bastante motivados. Tendo de explicar o que estava nas imagens, estavam a negociar significados algo que permitia a utilização da língua estrangeira, ainda que por vezes, utilizassem a

língua materna como forma de auxílio, sendo claro chamados à atenção pela docente que apelava ao uso da língua estrangeira.

5.2.1. Análise e discussão dos questionários

Como parte do processo, após a intervenção didática foram apresentados questionários aos discentes, de modo a extrair conclusões relativamente à consecução e ao efeito das atividades propostas tendo em vista aumentar a interação através de atividades motivadoras. Para isso, primeiramente, perguntou-se qual das atividades apresentadas foram as que mais motivaram a interagir, obtendo as seguintes respostas:

Gráfico 7 - Q1: "Das atividades apresentadas qual te motivou mais a interagir?"

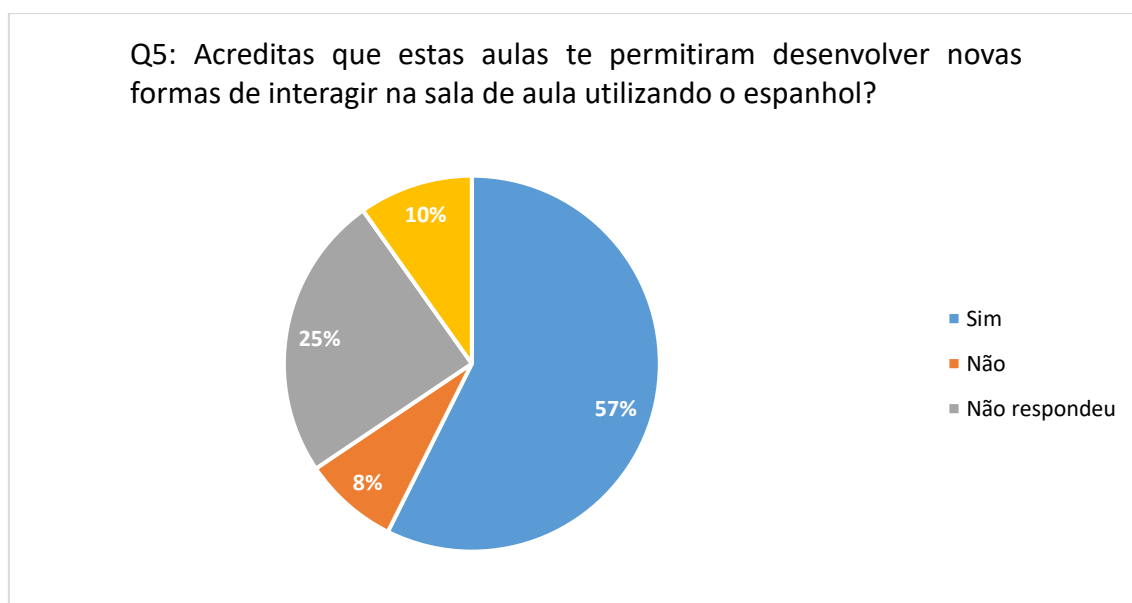


Ao longo deste projeto foram implementadas algumas estratégias em comum dentro dos vários grupos, à sua maneira estas desenvolvem-se de forma diferente dado que cada grupo tem a sua composição e as suas características. No que diz respeito ao grupo do 11.º ano, e visto que as suas aulas eram sempre nos primeiros dois tempos da manhã, motivar os alunos a estar na sala de aula e a interagir nem sempre resultava muito fácil. No entanto, determinadas estratégias notaram-se bastante eficazes, entre estas estão os *quizzes*, que embora sejam de revisão dos conteúdos da aula anterior acabam sempre por despertar o espírito competitivo entre os discentes e logo se introduz a aula com uma discussão dos conteúdos mencionados no *quiz*. Como anteriormente mencionado, os *quizzes* devem ser tidos em consideração, mas com a devida cautela posto que muitas

das vezes consta de ser o mesmo aluno a responder o que faz com que uma atividade motivadora esteja a ser monótona para os restantes discentes.

Estes também afirmam, quando inquiridos, que as atividades levadas a cabo durante a unidade didática que constituiu este ciclo de investigação fizeram com que se sentissem mais motivados para interagir utilizando a língua estrangeira.

Gráfico 8 - Q5: "Acreditas que estas aulas te permitiram desenvolver novas formas de interagir na sala de aula utilizando o espanhol?"



5.3. Terceiro-ciclo

Passados cerca de cinco meses após a execução da última intervenção didática a este grupo, decorreu outro ciclo de investigação resultado de uma unidade didática com o tema “¡De vacaciones!” na qual se abordavam os tipos de férias, de meios de transporte, bem como o que levar na mala, ou seja, o essencial a planear uma viagem de sucesso, o que viria a ser a *tarea final* correspondente da unidade didática.

Ao longo deste terceiro ciclo de investigação optou-se também, por adicionar o elemento tecnológico para tentar resolver um obstáculo encontrado ao longo do primeiro ciclo de investigação. O elemento tecnológico caracterizava-se por codificar as atividades com um código QR. Esta estratégia garantia que todos os alunos andassem ao mesmo ritmo e assegurava que posteriormente as atividades pudessem ser

realizadas de novo. Assim, recorria-se à estratégia *M-learning*, como o nome indica, esta estratégia consiste da utilização do *mobile* (telemóvel) para a aprendizagem (*learning*), fazendo parte do processo educativo. Este método tem sido aplicado ao longo de todos os ciclos, porém em maior destaque no ciclo agora descrito. Este elemento, considerado elemento surpresa, foi bem visto pelos alunos motivando-os.

a) *Primeira atividade*

Esta atividade decorreu no dia 07 de maio de 2024 numa aula de 100 minutos. Sendo o início da unidade didática, optou-se por se começar de forma mais alegre e motivadora para os alunos, uma vez que sendo uma aula no primeiro tempo da manhã seria de esperar que a motivação para dar início ao longo dia de aulas que tinham pela frente fosse pouca.

De modo a desenvolver o pensamento crítico dos alunos ao mesmo tempo que se tentava instaurar o bom humor na sala de aula optou-se então pela análise de uma tira de banda desenhada (fig. 16).

Figura 16 - Banda-desenhada analisada



A análise desta banda-desenhada permitiu um momento de descontração e aumentar a interação aluno-aluno e aluno-professor, sem sombra de dúvida criou uma atmosfera mais amigável à aprendizagem.

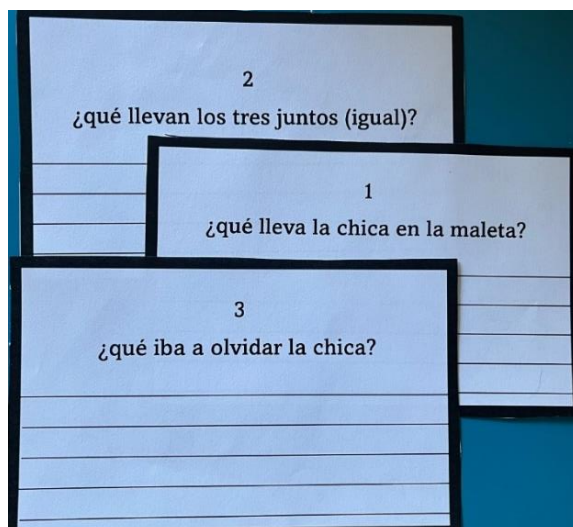
Esta atividade tinha assim como objetivo introduzir o tema da unidade didática que se iniciava ajudando também os alunos a recordarem algum vocabulário. Também, apesar do que foi mencionado, esta atividade pretendia desenvolver competências sociais dado ao facto de que, após a análise da banda desenhada, se procedeu a perguntas do foro pessoal, perguntando aos discentes “¿Dónde sueles ir de vacaciones?”.

Ao longo da atividade foi possível ver que, embora fosse uma turma com dois níveis, a diferença entre eles não era tão visível como no ciclo anterior, visto que de certa forma os de iniciação estavam a conseguir acompanhar e a responder bastante bem às perguntas colocadas pela docente estagiária.

b) *Segunda atividade*

Esta atividade resultou de uma estratégia que estava profundamente conectada com os diversos tipos de agrupamento que se podiam formar durante uma aula. Para esta atividade, foi atribuído um número a cada aluno, o aluno 1, 2 e 3 recebia um cartão com uma questão (fig. 17). No final da visualização de um vídeo, os alunos com o mesmo número tinham de conferenciar e, interagindo entre eles, verificar se tinham alcançado a mesma resposta. Após conferenciarem, formavam-se grupos de três elementos com os números 1, 2 e 3, aí os colegas davam a resposta à sua questão (fig. 17) e anotavam nos seus cadernos diários a solução das perguntas dos colegas, de modo a obterem toda a informação sobre o vídeo reproduzido no início da atividade.

Figura 17 - Questões utilizadas na atividade de vazío de informação

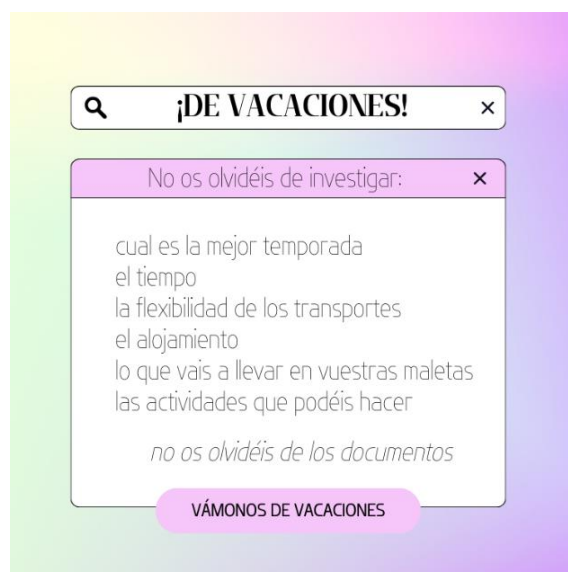


Esta atividade resultou muito enriquecedora, pois não só houve o fator motivacional de diferentes grupos ao longo do trabalho como também atingiu o objetivo internacional posto que para uma resolução eficaz da tarefa os alunos tinham de comunicar as suas respostas e, faziam-no utilizando a língua estrangeira.

c) Terceira atividade

Como mencionado anteriormente, a tarefa final consistia da elaboração de uma viagem. Para isso, foi desenvolvida a história de um par de amigos que queriam organizar uma viagem, e assim, estes foram guiando os discentes nos passos a seguir, e nos fatores a ter em consideração quando planear uma viagem. De forma que pudessem acompanhar a sua aprendizagem, sabendo o que faltava e o que já tinham visto, foi distribuído pelos discentes, em forma de *post-it*, um memorando (fig. 18).

Figura 18 - Mecanismo de acompanhamento de aprendizagem (*Learning tracker*)



Com este mecanismo (fig. 18), pretendia-se que os alunos se guiassem, recapitulando no final de cada aula, o que tinham aprendido e o que fazia sentido vir a seguir.

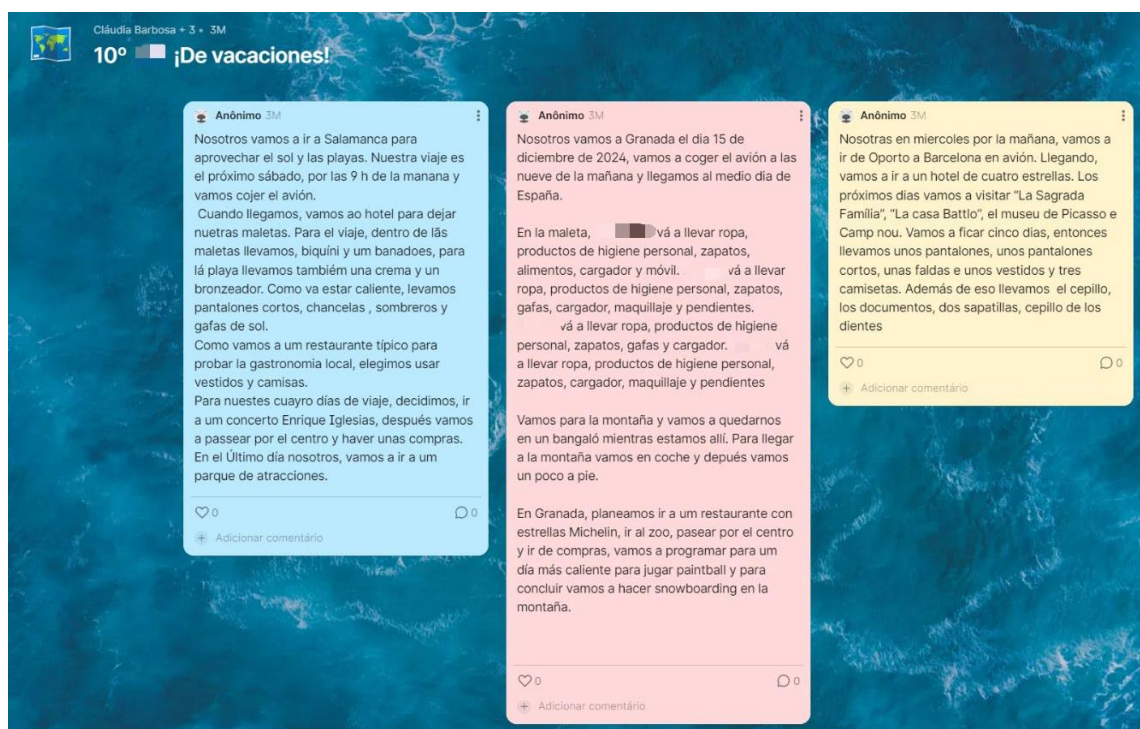
Figura 19 - Instruções da tarefa final



A proposta era que em grupos (seguindo novamente a dinâmica de juntar no mês grupo alunos de iniciação com alunos de continuação) trabalhassem na elaboração de uma viagem, seguindo os critérios presentes na fig. 19, a uma cidade espanhola de acordo com a cidade que lhes tinha sido atribuída.

Após a realização da atividade, o esperado era, de forma a integrar mais uma vez a estratégia *M-learning* era que publicassem o texto na plataforma *online Padlet*⁴ (fig. 20). Resulta que, após a leitura, um dos quatro grupos não publicou o texto, sendo uma das desvantagens a assinalar desta atividade.

Figura 20 - Produto final da tarefa, resultado do trabalho em grupo



Sendo algo do interesse dos alunos, esta atividade motivou-os. Logo no início da unidade didática, quando a docente estagiária perguntou aos alunos se gostavam de viajar, um dos alunos respondeu “A mi me gusta mucho, el proximo verano me voy de vacaciones a España”, mostrando que era um assunto que por si só já era motivador. De acordo com a perspectiva de Moreno & Alstruey (2014):

Tendremos que tener en cuenta el componente afectivo: cómo funcionan los estudiantes en interrelación, qué motivaciones, objetivos y emociones tienen de cara a su estudio, y cómo podemos alentarlos y hacer que logren un mejor uso de sus inteligencias, no solamente las analíticas, sino también la creativa y la práctica. (Moreno & Alstruey, 2014, p. 62)

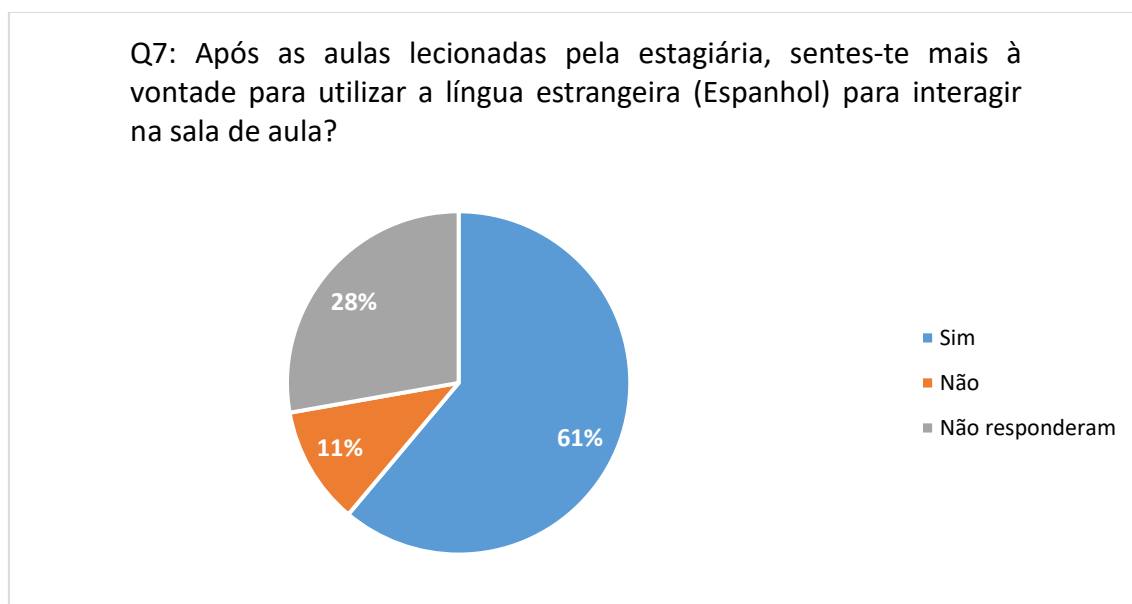
⁴ https://padlet.com/claudiasrbarbosa98_/10-a-d-de-vacaciones-pywqruglr60eohff

Assim, de forma a conciliar o seu interesse pelo tema com a necessidade de desenvolver a competência criativa e também fomentar a interação, esta atividade revelou-se bastante eficaz.

5.3.1. Análise e discussão dos questionários

Para perceber os resultados surtidos deste ciclo de investigação, após lecionar a unidade didática, foi apresentado um questionário através da plataforma *Google Forms*. Após questionados relativamente ao à vontade para interagir, estes responderam da seguinte forma:

Gráfico 9 - Q7: "Após as aulas lecionadas pela estagiária, sentes-te mais à vontade para utilizar a língua estrangeira (Espanhol) para interagir na sala de aula?"



Os discentes, como justificação, referiram-se às atividades valorando-as de forma positiva dizendo “Aprendi mais vocabulário.”, “Aprendemos matéria que nos permitiu desenvolver o nosso vocabulário e a stora deixou-nos à vontade para o fazer!”, “Porque as aulas são mais interativas e tiram-nos da zona de conforto, de uma boa forma.”, “Porque eu sentia-me mais motivada para falar com ela e responder” e “Porque explica bem as coisas e tem uma boa dinâmica de aula”.

E, de forma menos positiva com “Não sei falar em espanhol.” E “Pois acho que ainda não consigo interagir à vontade.” Estes resultados evidenciam que as estratégias que foram

aplicadas embora tenham desenvolvido e promovido a interação, não foram frutíferas de igual forma para todos os alunos. No entanto, grande parte dos alunos (61%), afirma que as atividades executadas cumpriram o seu propósito aumentando não só a motivação, mas também a interação em LE.

5.4. Análise global dos resultados dos questionários

Em suma, durante estes ciclos de investigação aplicaram-se, assim como aconteceu na intervenção didática na disciplina de Inglês, atividades de grupos ou pares, jogos (como o *kahoot* e o *froggy jumps*, mencionados anteriormente), a utilização de materiais reais, do dia a dia dos alunos o que atribuía significado a materiais do seu conhecimento. Por fim, também de forma semelhante à disciplina de Inglês, também se aprofundou a utilização das plataformas digitais como forma de incentivo à produção de trabalho e motivação para o mesmo, desenvolvendo assim a estratégia de *M-learning*.

Através da análise final dos questionários (gráfico 9) apresentados ao 10.º ano, 67% dos alunos que responderam aos questionários afirmaram que as atividades implementadas nos ciclos de investigação resultaram frutíferas para fomentar a interação oral de forma motivadora utilizando a LE na sala de aula de espanhol.

Tendo em consideração os alunos do 11.º ano, estes, através das entrevistas, expressaram a sua opinião relativamente a atividades apresentadas pela docente estagiária. Estes referiram, na sua generalidade, que embora não se sintam muito à vontade para interagir na língua estrangeira, seja por receio ou mesmo por falta de motivação, com as atividades propostas tentaram e sentiram-se tentados a dar uma oportunidade à interação oral.

Considerações Finais

De forma a concluir este projeto de investigação-ação, vai-se proceder, antes de apresentar os resultados, à verificação da forma em que se respondeu às questões colocadas inicialmente e também se os objetivos propostos foram cumpridos. Ainda na sequência deste relatório irão ser apresentadas algumas considerações, limitações e serão sugeridas futuras linhas de investigação na área que a este projeto de investigação-ação concerne.

Sabe-se que, traçar fundamentações concretas com uma amostra tão reduzida e com intervenções muito espaçadas em termos de tempo, não é o mais correto, posto isto, todas as conclusões e resultados deste projeto, não podem ser tomados como representativos da realidade atual, mas frutos de um processo evolutivo.

Em termos de resposta à pergunta que pautou este projeto de investigação-ação, “Que estratégias utilizar para motivar os alunos a interagir na sala de aula utilizando a LE na sala de aula de língua estrangeira?”, sabe-se que consoante se foram apresentando os resultados, se foram mostrando evidências de algumas estratégias utilizadas, como a gamificação, a utilização de objetos reais (realia), *m-learning*, o trabalho de grupo, e, também a utilização do período silencioso. Foram, também, ao longo da aplicação destas estratégias identificados alguns obstáculos à sua aplicação, algo que foi sempre tido em consideração e muitas das vezes previsto levando a que já houvesse uma forma de os ultrapassar.

Tendo em conta os resultados dos questionários e entrevistas, a opinião dos alunos, algo muito importante no desenvolvimento desta pesquisa, é quase unânime. Existem registos, visíveis sobretudo nas notas do professor investigador, de que com a aplicação das estratégias acima elencadas, houve aumento da interação na sala de aula de língua estrangeira utilizando a mesma, cumprindo-se assim o principal objetivo deste projeto de investigação-ação. Claro que este é um processo contínuo e que mostra apenas uma evolução, contudo foi clara e evidente a evolução, não só por parte dos alunos mas também por parte dos docentes estagiários que também observavam as aulas. Ao longo dos ciclos de investigação, foi notório o aumento dos níveis de interação utilizando a

língua estrangeira, bem como o aumento da motivação dos alunos para a realização de tarefas. Assim, também é possível afirmar que ao longo desta investigação os alunos foram saindo da sua zona de conforto adquirindo novas competências.

Destacando os objetivos e o seu cumprimento, consegue-se extrair que estratégias como integração da tecnologia, gamificação, utilização de objetos reais aumentam a motivação dos alunos, fazendo com que seja possível haver aumento dos níveis de interação. Outra estratégia empregada que resultou frutífera foi a realização de trabalhos de grupo. Aí os membros tinham de comunicar entre si utilizando a língua estrangeira, fomentando assim o seu uso, para além de reassegurar a criação de laços afetivos e união entre os alunos, de forma a transparecer um ambiente de trabalho saudável e amistoso.

Tendo em consideração que alguns fatores que inibem os alunos de interagir passam, sobretudo, pelo medo de errar e por preocupação com a reação dos colegas, temendo ser motivo de piada, o que acaba por inibir a interação utilizando a língua estrangeira, estes faziam com que, como recurso, os alunos se encontrassem dependentes da língua materna. Um dos objetivos recaía em perceber que estratégias não funcionavam com alguns alunos, algo que foi possível perceber pela análise de questionários, e até mesmo, pelo comportamento quer corporal, quer mesmo relativamente às atitudes. Os trabalhos de grupo, por vezes, provocavam atrito entre os discentes, requerendo que quer a docente estagiária, quer a docente principal, intervissem. Acima de tudo, o objetivo era que, mesmo com erros, a interação aumentasse consciencializando os discentes que não devem temer o erro, mas sim aprender com o mesmo.

No que concerne a limitações, como em qualquer estudo, muitas são as limitações apresentadas na sua realização, este projeto de investigação-ação não ficou indiferente tendo passado assim por variados obstáculos. A primeira limitação enfrentada no processo de realização desta pesquisa, deveu-se ao facto de que, embora fosse mais eficaz a gravação das aulas para meios de análise, o mesmo resultava incómodo e bastante desconfortável para os alunos, fazendo com que a interação parecesse artificial manipulando assim uma evidência do projeto. A solução encontrada foi a utilização de grelhas de observação, bem como o diário de investigador e o portfolio reflexivo. Uma

segunda limitação encontrada debruça-se com o facto de haver baixo número de respostas aos questionários *online* fazendo com que se tivesse de alterar a modalidade apresentando questionários em papel. Por fim, a última limitação destacada, foi a heterogeneidade das amostras utilizadas para a elaboração deste projeto.

Referindo projetos de investigação-ação que se podem seguir no desenvolvimento da pesquisa desenvolvida, como futuras vias de investigação, seria pertinente abordar a importância e a influência do trabalho cooperativo, especificamente, no aumento da interação. Outro fator relacionado, e de igual importância, seria procurar perceber se o número de elementos de um grupo de trabalho influencia a qualidade da interação.

Assim como referido no capítulo II, e agora, terminando as conclusões, o professor desempenha um papel muito importante na motivação dos alunos para a utilização da língua estrangeira na sala de aula. É necessário ao docente que desempenhe não só o papel de motivador mas também de difusor de informação, levando os alunos a adquirirem conhecimentos úteis para o seu futuro. Refletindo no percurso do estágio pedagógico que possibilitou a realização deste projeto, este também contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e compreensão, dado ao facto de que embora o contexto educativo onde os alunos se inserem seja considerado de intervenção prioritária. Neste caso, o docente deve saber como atuar perante determinadas situações, sempre auxiliando os discentes no desenvolvimento de novas competências.

A experiência proporcionada pelo estágio pedagógico, foi muito relevante dado ao facto de terem sido desenvolvidas competências docentes, essenciais para ser um bom profissional. Estas competências desenvolveram-se, sobretudo, devido aos desafios enfrentados, como a entrada de alunos a meio do ano letivo, a longa distância entre ciclos de aplicação, entre outros. Muitos destes obstáculos foram superados com sucesso, algo que ficará na memória. Foi uma experiência muito enriquecedora não só pela oportunidade de poder passar pela fase de lecionar alunos, mas também de ter aprendido com observação direta como é ser professor, aprendendo com as professoras principais das turmas em que a docente estagiária lecionou.

Referências Bibliográficas

Abedini, F., & Chalak, A. (2017). Investigating the Inhibitive Factors in the Speaking of Iranian EFL Learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4, 82-97.

<https://www.researchgate.net/publication/353609437> Investigating the Inhibitive Factors in the Speaking of Iranian EFL Learners.

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2022). *Projeto Educativo 2022-2025*. <https://escolasdepedroucos.com/documentos-estruturantes/>.

Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Fundação Manuel António da Mota. (n.d.). <https://www.fmam.pt/apoio/agrupamento-de-escolas-de-pedroucos/>.

Akhsan, J. (2023). Analysis of the Teacher's Role in Educating Students during the Era of Disruption. *Enigma in Education*, 1(1), 11-15. <https://doi.org/10.61996/edu.v1i1.3>.

Almeida, J. D., Ellison, M., Anido, M. P., Lorenzo, M. B., Hurst, N., Santos, P., Nicolás, P., Tomé, S. & Rodrigues, S. V. (2016). *Projetos de investigação- ação: orientações gerais para a elaboração do relatório de estágio em ensino de português e de língua estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Barros Lorenzo, M., & Pazos Anido, M. (2019). ¿Hablando se entiende la gente? Una propuesta práctica para desarrollar la interacción oral en la clase de lengua extranjera. *Foro de profesores de E/LE*, 15, 45-61. <https://doi.org/10.7203/foroele.15.16192>.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.

Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. In <https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>.

- Censos 2021. (s.d.). Censos 2021. https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt.
- Chaves, C. R. F. A. (2016). *Interação didática em língua estrangeira: contributos de um estudo baseado na dimensão sócio-afetiva da aprendizagem colaborativa*. RIA – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/15864>.
- Cheng, H.-F., & Dörnyei, Z. (2007). The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153–174. <https://doi.org/10.2167/illt048.0>.
- Clube Apoio à Inclusão. (2024). *Inclusão e Voluntariado*. Padlet. <https://padlet.com/clubeapoioinclusao/inclus-o-e-voluntariado-uzks3z3302nbu28a>.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mc_er_volumen-complementario.pdf.
- Cordeiro, D. (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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7702027>.

- Dao, P. (2020). Effect of interaction strategy instruction on learner engagement in peer interaction. *System*, 91, 102244. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102244>.
- Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Espanhol Formação Específica - Iniciação. 10º ano. Ministério da Educação.* [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/10_espagnol f esp inic.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_espagnol_f_esp_inic.pdf).
- Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Espanhol Formação Específica – continuação. 10º ano. Ministério da Educação.* [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/10_espagnol f geral cont.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_espagnol_f_geral_cont.pdf).
- Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais. Espanhol – iniciação. 11º ano. Ministério da Educação.* [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/11_espagnol f esp inici.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espagnol_f_esp_inici.pdf).
- Direção-Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais. Inglês. 9º ano. Ministério da Educação.* [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/3 ciclo/ingles 3c 9a ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_9a_ff.pdf).
- Direção-Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais. Inglês. 11º ano. Ministério da Educação.* [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/11_ingles f geral cont.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_ingles_f_geral_cont.pdf).
- Gonçalves, G. M. R. N. d. F. (2019). *Feedback e aprendizagem no ensino básico: perspectivas de docentes, alunos e pais.* RepositóriUM – Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/61733>.

Instituto Cervantes, (2015). Aprendizaje significativo. *Diccionario de términos clave de ELE*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm.

Instituto Cervantes, (2015). Interacción. *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm.

Kraviski, E. R., & Bergmann, J. (2012). Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista Intersaberes*, 1(1), 78–86.
<https://doi.org/10.22169/revint.v1i1.88>.

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

Merkuri, Z., & Boboli, A. (2012). Teaching Reading Strategies to Students who Study Foreign Languages. *International Journal of Linguistics*, 4, 322-333.
<https://doi.org/10.5296/IJL.V4I2.1410>.

Moreno, C., & Alastruey, T. (2014). La interacción en clase es posible: estrategias para conseguirla. *Cuadernos Canela*, XXV, 51–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5278172>.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas: Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Centro Europeo de Lenguas Modernas.
ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3_EPOSTL_ES_web.pdf?ver=2018-03-22-164313-200.

- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144>.
- Pereira, P., & Rebolo, F. (2017). Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. *Série-Estudos. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 22, 93-112. https://www.researchgate.net/publication/320966816_Clima_escolar_e_suas_implicacoes_para_o_trabalho_docente.
- Plasencia, Z. (2019). 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://doi.org/10.17979/digilec.2019.6.0.5425>.
- Robles Garrote, P. (2017). La interacción en el aula de español como lengua extranjera: Estrategias didácticas y destrezas docentes.
- Sá, P., Costa, A. P., Moreira, A., Alves, A. T. A. da R. B. A., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., Rodrigues, D., Moreira, E., Ribeiro, E., Silva, F., Demba, J., Lapa, L. D. P., Mota, M., Fortunato, M., & Silva, P. C. B. da. (2021). *Reflexões em Torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados*. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro: Home. <https://ria.ua.pt/handle/10773/30772>.
- Saparov, S., Rochsantiningih, D., & Sulistyowati, H. (2016). Improving student participation in class by strengthening teacher-student interaction. *English in Education*, 4, 260-270. <https://doi.org/10.20961/EDJ.V4I3.40074>.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>.

Souza, F. (s.d.). *Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira*. CEPED – Centro de Estudos e Pesquisas em Didática. http://cepedgoias.com.br/edipe/ledipe/Gt2/9-papeis_francisco.htm.

Suryani, I., Suarnajaya, W., & Pratiwi, A. (2020). Investigating the inhibiting factors in speaking English faced by senior high school students in Singaraja. *International Journal of Language Education*, 4(1), 48–58. <https://doi.org/10.26858/ijole.v4i2.10054>.

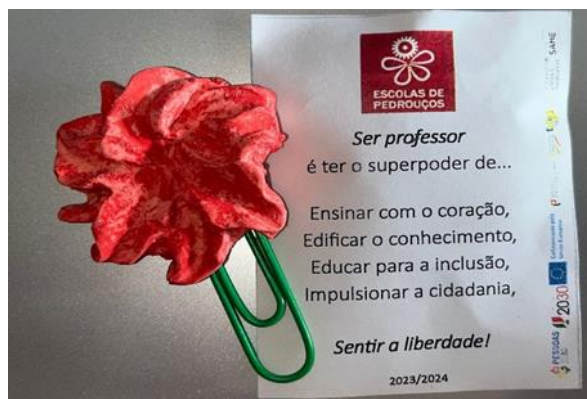
TEIP. Direção-Geral da Educação (DGE). (n.d.). <https://www.dge.mec.pt/teip>.

Teixeira, É. J. P., Pacífico, J. M., & Barros, J. A. (2023). O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(2), 1678–1705. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n2-035>.

Anexos

Anexo 1 – Registos fotográficos de momentos significativos

a) Início dos trabalhos sobre o 25 de Abril



b) Dia do coração, em conjunto com o Dia da Paz (28 de setembro de 2024)



- c) Ida ao Teatro *Don Quijote de La Mancha* - no âmbito da disciplina de Espanhol (13 de outubro de 2024)



- d) Celebração do *Día de los Muertos* no âmbito da disciplina de Espanhol (2 de novembro de 2024)





e) Decoração da escola para o *Halloween* - âmbito da disciplina de Inglês (27 de outubro de 2024)



- f) Visita de estudo a vigo *Cabalgata de los Reyes Magos* e ao *Museo del Mar* (5 de janeiro de 2024)



g) Dia do Agrupamento (21 de março de 2024)



h) Dia das Línguas (13 de fevereiro de 2024)



i) Semana da Leitura (terceira semana de março de 2024)



Anexo 2 - Guiões para orientação das entrevistas

Guião de Entrevista para Análise de Dados sobre Interação e Motivação dos Alunos - Inglês

Entrevistador: Olá, obrigada por aceitares estar aqui e fazer parte deste projeto. Já me conheces, mas chamo-me Cláudia e estou a realizar uma entrevista para recolher informações sobre a vossa experiência em sala de aula, especificamente sobre interação e motivação. A tua opinião é muito importante para mim e para a melhoria das práticas de ensino. A entrevista será breve e as respostas serão anónimas. Vamos começar?

Perguntas de Contexto: Podes dizer-me o teu nome e em que ano estás?

Perguntas Principais

1. Como te sentes em relação à participação nas aulas de Inglês? Interages [utilizando Inglês] frequentemente, ocasionalmente ou raramente?

Se raramente: Podes explicar porquê?

2. Das seguintes atividades realizadas nas aulas de Inglês, quais te motivam mais a participar nas aulas de Inglês?
3. Há algum fator específico que te desmotiva a participar nas aulas?
4. De que maneira achas que o professor pode mudar ou melhorar a dinâmica da aula para te motivar mais?
5. Como achas que a atitude do professor influencia a forma como interages na sala de aula?

Perguntas de Encerramento

6. Se fosses professor, o que farias para garantir que todos os alunos participassem e se sentissem motivados?
7. Há mais alguma coisa que queiras acrescentar sobre este tema?

Conclusão: Muito obrigada pela tua participação e pelas respostas sinceras. Estas informações vão ser muito úteis para o meu relatório de estágio e para entender melhor como podemos melhorar a experiência em sala de aula para todos. Se tiverem mais alguma coisa a dizer, estou disponível para ouvir. Obrigada! Peço também que alertem os vossos colegas para o preenchimento dos questionários.

**Guião de Entrevista para Análise de Dados sobre Interação e Motivação dos Alunos -
Espanhol**

Entrevistador:

Olá, obrigada por aceitares estar aqui e fazer parte deste projeto. Já me conheces, mas chamo-me Cláudia e estou a realizar uma entrevista para recolher informações sobre a vossa experiência em sala de aula, especificamente sobre interação e motivação. A tua opinião é muito importante para mim e para a melhoria das práticas de ensino. A entrevista será breve e as respostas serão anónimas. Vamos começar?

Perguntas de Contexto: Podes dizer-me o teu nome e em que ano estás?

Perguntas Principais

1. Como te sentes em relação à participação nas aulas de Espanhol? Interages [utilizando Espanhol] frequentemente, ocasionalmente ou raramente?

Se raramente: Podes explicar porquê?

2. Das seguintes atividades realizadas nas aulas de Espanhol, quais te motivam mais a participar nas aulas de Espanhol?
3. Há algum fator específico que te desmotiva a participar nas aulas?
4. De que maneira achas que o professor pode mudar ou melhorar a dinâmica da aula para te motivar mais?
5. Como achas que a atitude do professor influencia a forma como interages na sala de aula?

Perguntas de Encerramento

6. Se fosses professor, o que farias para garantir que todos os alunos participassem e se sentissem motivados?
7. Há mais alguma coisa que queiras acrescentar sobre este tema?

Conclusão: Muito obrigada pela tua participação e pelas respostas sinceras. Estas informações vão ser muito úteis para o meu relatório de estágio e para entender melhor como podemos melhorar a experiência em sala de aula para todos. Se tiverem mais alguma coisa a dizer, estou disponível para ouvir. Obrigada! Peço também que alertem os vossos colegas para o preenchimento dos questionários.

Anexo 3 – Grelhas de Observação de Inglês



FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Observation Task – Interaction patterns

11.º ano

24.11.2024

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

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

50' class

	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								
b) S-Ss								x	x	x								
c) T-S open																		
d) T-S closed		x					x											
e) S-T open				x	x													
f) S-T closed																		
g) S-S open																		
h) S-S closed		x	x															
i) Ss-S closed						x	x	x										
j) S-S																		
k) silence/zero																		

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:

- If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like?
- If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect?
- How does the type of material and type of activity affect the pattern?

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

Observation Task – Interaction patterns

9.º ano
26.04.2024

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

50' lesson

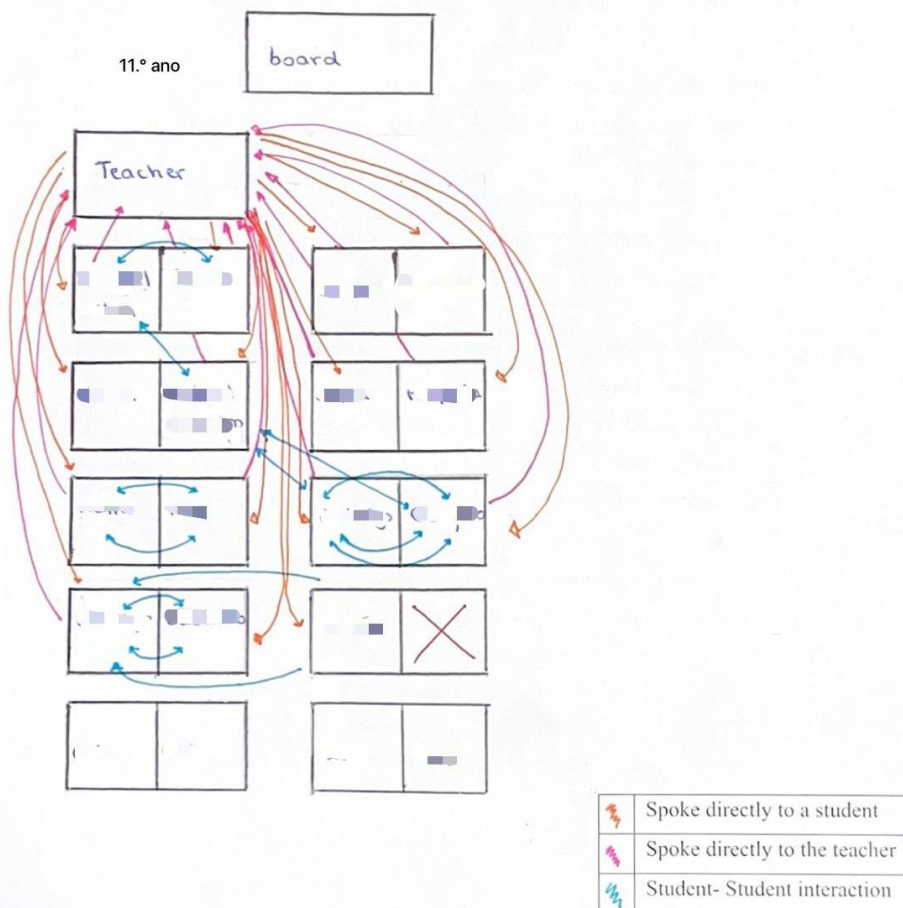
	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss	x	x	x	x	x					x								
b) S-Ss																		
c) T-S open																		
d) T-S closed																		
e) S-T open		x	x		x				x	x								
f) S-T closed																		
g) S-S open																		
h) S-S closed				x	x	x								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

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?
- 2) If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect?
- 3) How does the type of material and type of activity affect the pattern?

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

- Before the class begins draw a sketch plan of the room, showing clearly where all the desks are, the teacher's table is, the blackboard is, etc, etc. When the students are all at their desks, write their names on the sketch plan.

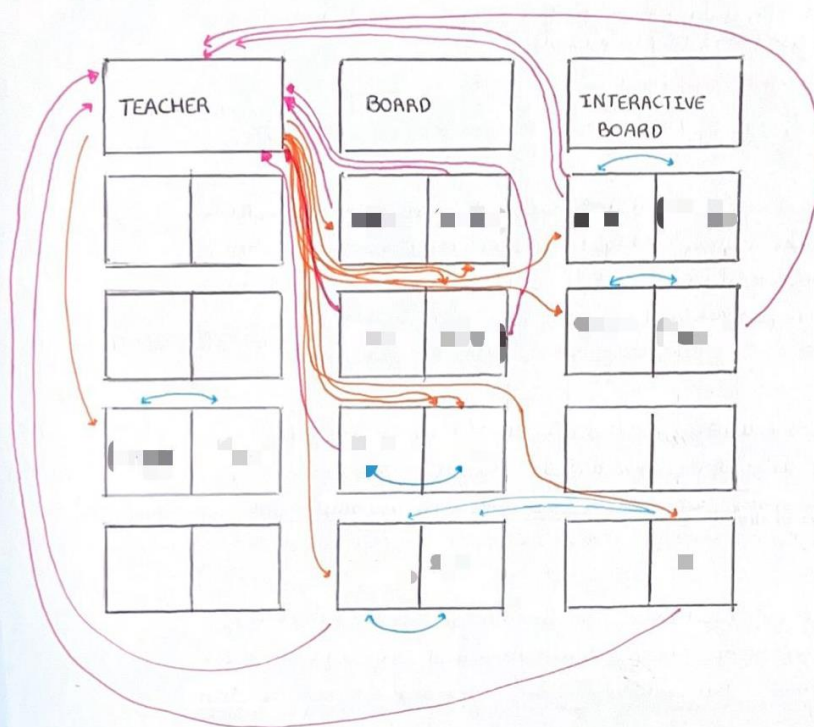


Classroom Observation Task: Who is doing what?

9.º ano

Class of 06.12.2023 ■■

1. Before the class begins draw a sketch plan of the room, showing clearly where all the desks are, the teacher's table is, the blackboard is, etc, etc. When the students are all at their desks, write their names on the sketch plan.



	Spoke directly to a student
	Spoke directly to the teacher
	Student- Student interaction

Anexo 4 – Grelhas de Observação de Espanhol

1. DINÂMICA DE CLASE E INTERACCIÓN

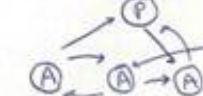
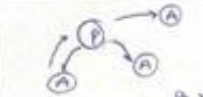
1. Tipo de agrupamiento

Fuente: Verdía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP22B-10 La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

10

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. 11. 01. 2024.

ACTIVIDAD O SUBACTIVIDAD	TIPO DE AGRUPAMIENTO	GRÁFICO DE COMUNICACIÓN
Tarea de expresión oral El repaso sobre los contenidos que hablaron en el periodo anterior y introducción al tema de la amistad.	Gran grupo (clase abierta)	 A veces la profesora llama alumnos a hablar ya que no habían todos. Empezaron por hablar en portugués.
Mostrando de un vídeo de la página 30 del libro "Los tres tipos de amistad" y descripción de lo que hablaron en el vídeo.	Gran grupo (clase abierta)	 hablan para el gran grupo después del video y entre ellos.
tarea de comprobación del video (cuestiones de la página 30 del libro)	parejas (cientos) Gran grupo (clase abierta) para la verificación	 La profesora pregunta a la clase. Ella lee las cuestiones, los alumnos contestan a veces direcciones.
discusión en gran grupo - esta discusión surgió mientras contestaban a las cuestiones ¿Qué es la amistad verdadera?	Gran grupo (clase abierta)	 Hablan sobre la amistad intentan al máximo hablar en español hablan entre ellos.
continuación de la tarea de comprobación del video (cuestiones de la página 30)	Gran grupo (clase abierta) - verificación	 a veces direcciones.
Tarea de expresión oral (¿Qué es un amigo? ¿Qué debe hacer? ¿Qué no debe hacer? ¿Os imagináis a vivir sin amigos?)	Gran grupo (algunos preguntan con direcciones)	 empezaron a contestar en portugués, luego la profesora pide que hablen en español (siempre se seguía hablando en portugués, después de eso la profesora preguntaba a un alumno distinto).

1. DINÁMICA DE CLASE E INTERACCIÓN

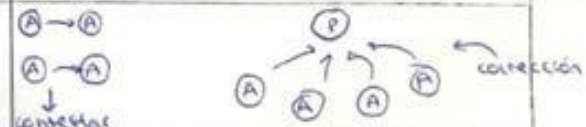
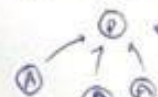
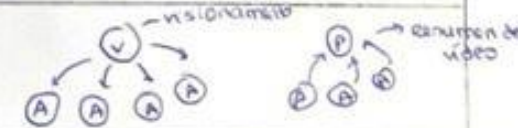
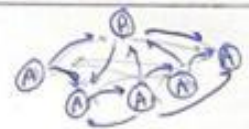
1. Tipo de agrupamiento

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.

10

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. 11º 12.01.2024

ACTIVIDAD O SUBACTIVIDAD	TIPO DE AGRUPAMIENTO	GRÁFICO DE COMUNICACIÓN
Repaso de la clase pasada	Gran grupo	 pregunto a los alumnos si hicieron el trabajo propuesto para casa.
tarea de vacío de información y después puesta en común	Parejas en Gran grupo	 contestar corrección
expresión letrada	Gran grupo	 como no tenía voluntarios la profesora asigna papeles
visionado de un video sobre la amistad "Amigos por placer y amigos por siempre" (pagina 38 del libro) y resumen del video (oral)	Gran grupo	 visionado resumen del video
tarea de comprobación de la comprensión del video - cuestiones ejercicio 1 pagina 38	Parejas Gran grupo (clase abierta)	 corrección contestar
discusión sobre la historia de Olga, Luisa, Pedro y Manuel	Gran grupo	 hablan para la profesora y entre ellos la vez hablan en portugués pero luego vuelven a hablar en español

1. DINÁMICA DE CLASE E INTERACCIÓN

1. Tipo de agrupamiento

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.

10

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.

clase de 50 minutos

10° 09/01/2024

ACTIVIDAD O SUBACTIVIDAD	TIPO DE AGRUPAMIENTO	GRÁFICO DE COMUNICACIÓN
repaso de la clase anterior con la escultura de los contenidos	gran grupo (clase abierta)	
tarea de interacción oral (la profesora pide a los alumnos de continuación para describir el instituto)	gran grupo (clase abierta)	
visionado de un video sobre la serie 'Elite' y el instituto con la realización de una tarea de comprensión audiovisual	visionado y después realización de la tarea en parejas	
descripción del instituto de Pedraza y después la corrección oral de la tarea	parejas corrección en gran grupo	
Repaso oral de la clase	Gran grupo	