

2º CICLO DE ESTUDOS
ENSINO DE INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO, NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

Desenvolver a oralidade – implementação de debates como estratégia para promover o uso espontâneo e adequado da LE em contexto de sala de aula de inglês e espanhol

Daniela Silva Valente

M

2025



Daniela Silva Valente

Desenvolver a oralidade – implementação de debates como estratégia para promover o uso espontâneo e adequado da LE em contexto de sala de aula de inglês e espanhol

Dissertação realizada 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, orientada pelo Professor Doutor Andrew Sampson.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Aos meus pais e avós.

Índice

Declaração de honra / Declaration of Honour	9
Agradecimentos	10
Resumo.....	12
Abstract	13
Resumen.....	14
Índice de Figuras (ou Ilustrações).....	16
Índice de Gráficos.....	18
Glossário.....	20
Lista de abreviaturas e siglas.....	22
Introdução.....	24
1. Justificação da ação.....	28
1.1 Contexto escolar	28
1.2 Caracterização das turmas de inglês.....	28
1.3 Caracterização das turmas de espanhol	30
1.4 Identificação da área de intervenção.....	32
1.5 Observação das aulas.....	32
1.5.1 Observação das aulas de inglês	32
1.5.2 Observação das aulas de espanhol.....	33
1.6 Aplicação de questionários.....	36
1.6.1 Questionário	37
1.7 Pergunta de Investigação e ciclo 0	40
1.8 Objetivos do estudo	41
1.8.1 Geral.....	41
1.8.2 Objetivos específicos:	41
2 Fundamentação Teórica.....	42
2.1 Desenvolvimento da oralidade em L2	42
2.2 Code-switching – uso da L1 em sala de aula de L2.....	44
2.3 Debate	47
2.3.1 O debate como metodologia ativa para promover a oralidade em L2/LE em aulas de língua estrangeira.....	47
2.3.1.1 Aprendizagem centrada no aluno	49
2.3.2 Desafios, necessidade de scaffolding e mediação pedagógica.....	50

2.3.3	Formatos e avaliação do debate em sala de aula de L2/LE	53
2.4	Interação significativa.....	55
2.5	Espontaneidade.....	57
3	Desenho do estudo	60
3.1	Metodologia e Instrumentos para recolha de dados	60
3.1.1	Participantes	61
3.1.2	Questionário	61
3.1.3	Observações de aulas	62
4	Plano de Ação.....	63
4.1	Ciclo I – Inglês:	63
4.2	Ciclo II – Espanhol.....	68
5	Resultados – uma discussão e análise crítica.....	75
5.1	Grupo X - Inglês	75
5.2	Grupo Y - Espanhol	76
5.3	Análise questionário	77
5.3.1	Respostas Grupo X – Inglês.....	77
5.3.2	Respostas Grupo Y – Espanhol.....	78
5.4	Resultados das fichas de auto e heteroavaliação de espanhol	81
5.4.1	Resultados e discussão da autoavaliação	81
5.4.2	Resultados e discussão da heteroavaliação	84
5.5	Resultados das observações de aulas	86
6	Considerações Finais	88
6.1	Limitações.....	88
6.2	Orientações futuras para a prática em sala de aula e para a investigação	89
6.2.1	Integração de fichas de observação indiretas	91
6.2.2	Comentários subsequentes e feedback colaborativo	91
6.2.3	Ênfase na importância de um entendimento comum e de um resumo final da interação	91
	Referências Bibliográficas	93
	Anexos.....	98
	Anexo 1.....	99
	Anexo 2.....	99
	Anexo 3.....	100

Anexo 5.....	102
Anexo 6.....	102
Apêndices	103
Apêndice 1 – Questionário.....	104
109	
109	
Apêndice 2 – Exemplo de ficha de observação de aulas	110
Apêndice 3 - Exemplo de ficha de observação de aulas	111
Apêndice 4 – Exemplo de ficha de observação de aulas	112
112	
Apêndice 5 – Exemplo de perguntas preparadas dos moderadores	113
113	
Apêndice 6 – Slide PowerPoint com imagem e vídeo de lead-in para a UD de espanhol	114
Apêndice 7 – Páginas 148 e 149 do manual da disciplina de espanhol utilizadas para contextualização e interação oral	115
Apêndice 8 – Adaptação do texto da pág. 150 do manual da disciplina de espanhol, utilizado numa ficha de trabalho de elaboração própria	116
Apêndice 9 – Imagens utilizadas em PowerPoint para interação oral.....	116
Apêndice 10 – Imagens utilizadas em PowerPoint para interação oral.....	117
Apêndice 11 – Imagens utilizadas em PowerPoint para interação oral.....	117
Apêndice 12 – Auto e Heteroavaliação estudante 1 “A favor”	118
Apêndice 13 – Auto e Heteroavaliação estudante 2 “A favor”	119
Apêndice 14 – Auto e Heteroavaliação estudante 3 “A favor”	120
Apêndice 15 – Auto e Heteroavaliação estudante 4 “A favor”	121
Apêndice 16 – Auto e Heteroavaliação estudante 5 “A favor”	122
123	
Apêndice 17 – Auto e Heteroavaliação estudante 6 “A favor”	123
124	
Apêndice 18 – Auto e Heteroavaliação estudante 7 “Contra”	124
Apêndice 19 – Auto e Heteroavaliação estudante 8 “Contra”	125
Apêndice 20 – Auto e Heteroavaliação estudante 9 “Contra”	126
Apêndice 21 – Auto e Heteroavaliação estudante 10 “Contra”	127
Apêndice 22 – Auto e Heteroavaliação estudante 11 “Contra”	128

Apêndice 23 – Auto e Heteroavaliação estudante 13 “Contra”	129
Apêndice 24 – Auto e Heteroavaliação estudante 14 “Contra”	130
Apêndice 25 – Auto e Heteroavaliação estudante 15 “Moderador”	131
Apêndice 26 – Auto e Heteroavaliação estudante 16 “Moderador”	132

Declaração de honra / Declaration of Honour

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o 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.

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

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

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this thesis/dissertation/report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Porto, 2025

Daniela Silva Valente

Agradecimentos

Agradeço à minha família, amigos e namorado pelo apoio incondicional e pela imensa paciência demonstrada ao longo desta etapa tão importante e tão exigente.

Expresso também a minha gratidão aos Orientadores de Estágio da Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira, Professor Júlio Martins e Professora Maria João Marques, por toda a disponibilidade, paciência e conhecimentos transmitidos.

Aos colegas de mestrado e professores do AEML e CNG, agradeço a colaboração, os conselhos e as palavras de conforto que tanto me encorajaram.

Por fim, agradeço ainda aos alunos com quem trabalhei, que me proporcionaram tantas aprendizagens e tornaram esta experiência tão enriquecedora quanto desafiante.

Resumo

Este relatório investiga um desafio recorrente no ensino de línguas estrangeiras (LE) a estudantes portugueses, nomeadamente no que respeita ao uso significativo do inglês e do espanhol em contexto de sala de aula, evitando o recurso inadequado à língua materna. O uso excessivo de L1 trata-se de uma problemática já registada e estudada por docentes e investigadores na área da didática das línguas, e, por isso, é imperativo assegurar que o corpo docente pode implementar estratégias que promovam a oralidade e a interação comunicativa, garantindo que os alunos desenvolvem competências e habilidades comunicativas, não apenas em contextos controlados, mas também em situações reais.

A aplicação de debates assume-se, neste âmbito, como uma estratégia pedagógica eficaz para promover o uso espontâneo e significativo da LE. De acordo com estudos prévios, as características de exposição e interação orais inerentes a esta atividade revelam-se, na sua generalidade, promissoras, podendo, se aplicadas corretamente, verificar-se resultados satisfatórios ao nível da motivação, espontaneidade e competência oral.

Com base nestas hipóteses, foram desenvolvidos dois ciclos de estudo – consistindo em dois debates concretizados em duas turmas de 11º ano, de níveis B1 de espanhol e B2 de inglês – nos quais seguiram-se as metodologias de investigação qualitativa e quantitativa para recolha e tratamento de dados, nomeadamente através da aplicação de um questionário e posterior análise de dados, bem como de observações diretas das aulas e registos em diário de campo. Os resultados das intervenções, embora díspares relativamente à espontaneidade e à manutenção da interação através da toma de turno de palavra, demonstram um favorecimento da oralidade e uso significativo e motivado da LE, através da implementação do debate, enaltecendo ainda o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, cuja participação outrora se manifestava de forma menos evidente.

Palavras-chave: oralidade; debate; espontaneidade; interação significativa; uso adequado.

Abstract

This report explores a recurring challenge in the teaching of foreign languages (FL) to Portuguese students, specifically regarding the meaningful use of English and Spanish in the foreign language classroom, avoiding inappropriate use of the mother tongue. Excessive use of L1 has been documented and studied by teachers and researchers in the field of language education. It is therefore imperative to ensure that teachers can implement strategies that promote oral interaction and communicative competence, so that students are equipped to interact not only in controlled settings but also in real-life communicative contexts.

Within this framework, the use of debates emerges as an effective pedagogical strategy to foster the spontaneous and meaningful use of English and Spanish in the classroom. The oral production and interaction that characterise this type of activity have been demonstrated by previous research to be generally promising and, when properly implemented, can lead to positive outcomes in terms of motivation, spontaneity, and communicative competence.

Based on these premises, two study cycles were carried out — consisting of two debates in 11th-grade classes, at B1 and B2 levels — which adopted both qualitative and quantitative research methodologies for data collection and analysis. Data were gathered through a questionnaire followed by numerical analysis, as well as through direct classroom observations and entries in field journals. Although the results of the interventions varied in terms of spontaneity and the maintenance of interaction through turn-taking, they clearly indicate an enhancement of oral skills and a meaningful, motivated use of the FL through the implementation of debate. They also highlight the development of linguistic competence in students whose participation had previously been less evident.

Key-words: speaking; debate; spontaneity; meaningful interaction; accuracy.

Resumen

Este informe investiga un desafío recurrente en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) a estudiantes portugueses, concretamente en lo que respecta al uso significativo del inglés y del español en el contexto del aula, procurando evitar el uso inadecuado de la lengua materna. El uso excesivo de L1 se trata de una problemática ya documentada y estudiada en el ámbito de la didáctica de lenguas, por lo que resulta fundamental garantizar que el profesorado sea capaz de implementar estrategias que promuevan la oralidad y la interacción comunicativa, asegurando que el alumnado desarrolle competencias para comunicarse no solo en contextos controlados, sino también en situaciones comunicativas reales.

La implementación de debates se plantea, en este marco, como una estrategia pedagógica eficaz para fomentar el uso espontáneo y significativo del inglés y del español en el aula. Considerando estudios previos, las características de exposición e interacción oral propias de esta actividad se revelan, en términos generales, prometedoras y, cuando aplicadas correctamente, pueden generar resultados positivos en relación con la motivación, la espontaneidad y la competencia comunicativa.

Con base en estas premisas, se desarrollaron dos ciclos de estudio – realizándose dos debates llevados a cabo en dos clases de 11.º curso, de niveles B1 de español y B2 de inglés – en los que se siguieron metodologías cualitativa y cuantitativa para la recogida y análisis de datos, mediante cuestionarios, observaciones directas de clases y registros en diarios de campo. Aunque los resultados variaron en cuanto a la espontaneidad y al mantenimiento de la interacción por la toma de turnos de palabra, muestran claramente una mejora de las habilidades orales y un uso significativo y motivado de la LE a través de la implementación del debate. Asimismo, se destaca el desarrollo de la competencia lingüística en estudiantes cuya participación anteriormente se manifestaba de forma menos evidente.

Palabras clave: oralidad; debate; espontaneidad; interacción significativa; uso adecuado.

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1 – PÁGINA DE METODOLOGIA E PROCEDIMENTO DO PLANO DE AULA 3 DA TURMA X – INGLÊS.	64
FIGURA 2 - SLIDE POWERPOINT: APRESENTAÇÃO DA TAREFA DE DEBATE CICLO 1.....	65
FIGURA 3 – SLIDE POWERPOINT: INSTRUÇÕES DEBATE CICLO 1	66
FIGURA 4 – SLIDE POWERPOINT: PERSONAGENS E INSTRUÇÕES DEBATE CICLO 2.....	69
FIGURA 5 - FRENTE E VERSO DA FICHA DE AUTO E HETEROAVALIAÇÃO DO DEBATE DA TURMA Y DE ESPANHOL .	71
FIGURA 6 - CARTÕES DE APOIO À ARGUMENTAÇÃO	73

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- AUTO PERCEÇÃO DO NÍVEL DE COMPETÊNCIA DA L2.	37
GRÁFICO 2- AUTO PERCEÇÃO DO NÍVEL DE COMPETÊNCIA DA LE.	37
GRÁFICO 3- AUTO PERCEÇÃO DO NÍVEL DE MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DA L2 E DA LE.....	38
GRÁFICO 4- EXISTÊNCIA DE OBJETIVOS PESSOAIS MOTIVACIONAIS PARA APRENDIZAGEM DA L2 E DA LE.	38
GRÁFICO 5- AUTO PERCEÇÃO QUANTO À INCLUSÃO DE MOMENTOS DE ORALIDADE PARA APRENDIZAGEM DA L2 E DA LE.	39
GRÁFICO 6- AUTO PERCEÇÃO QUANTO À INCLUSÃO DE DEBATES PARA APRENDIZAGEM DA L2/LE	39
GRÁFICO 7- GRUPO ETÁRIO DA AMOSTRA SUJEITA DO ESTUDO	61

Índice de Tabelas

TABELA 1 - RESULTADOS DA FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO GRUPO Y DE ESPANHOL.....	81
TABELA 2 - RESULTADOS DAS FICHAS DE HETEROAVALIAÇÃO DO GRUPO Y DE ESPANHOL.....	84

Glossário

Competência comunicativa: Canale (2000) refere que a competência comunicativa é subjacente à comunicação real, sendo constituída pelo conhecimento e habilidade para poder comunicar. Assim, são igualmente essenciais o conhecimento gramatical e as habilidades para o uso de convenções sociolinguísticas de uma língua dada. A competência comunicativa está conformada por vários componentes, tais como as competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Competência real: comunicação conformada pela atuação dos conhecimentos e habilidades condicionada por limitações psicológicas e ambientais, como por exemplo memória, nervosismo, ruído, etc. (Canale, 2000.)

Comunicação: segundo o marco teórico de Canale (2000), é uma forma de interação social e, por consequência, adquire-se e usa-se mediante tais interações sociais. Implica também um elevado grau de imprevisibilidade e criatividade, tanto em forma e conteúdo, tendo lugar em contextos discursivos que se regem pelo uso adequado da língua. A comunicação realiza-se sob limitações psicológicas e condições externas, como do ambiente em que se encontra o falante, possuindo sempre um propósito (por exemplo, persuadir) e implicando o uso de linguagem autêntica, que é passível de avaliação sob a premissa de uma comunicação efetiva, ou seja, se um outro falante, nativo, compreender. Ainda categorizado por Canale (2000) a comunicação é entendida como a troca e negociação de informação entre dois ou mais indivíduos.

Oralidade significativa: referido por Littlewood (1996) e Estaire (2011), baseia-se na aplicação específica do uso significativo da língua, centrada na produção e compreensão oral, relacionando-se com a prática da oralidade em contextos que se acercam à realidade e a situações comunicativas autênticas.

Scaffolding: estratégia pedagógica baseada na Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, cujo objetivo consiste em que o docente forneça apoios temporários e ajustados ao nível atual dos alunos, com o objetivo de os conduzir progressivamente a uma maior compreensão, autonomia e competência,

permitindo-lhes alcançar níveis de desempenho que, sem essa mediação, não conseguiriam atingir.

Uso adequado: capacidade de utilizar a língua de forma correta e apropriada ao contexto comunicativo, mobilizando os conhecimentos gramaticais, sociolinguísticos, discursivos e estratégicos. Como defende Hymes (1972), para além da correção formal, implica saber adaptar a linguagem ao interlocutor, ao objetivo e à situação.

Uso significativo: Segundo autores como Littlewood (1996), Canale (2000), QECR (2020), Estaire (2011), o uso significativo da língua pauta-se pela prática da língua de forma realista e autêntica, a qual privilegia a comunicação efetiva. Esta abordagem constitui uma das diretrizes basilares do enfoque comunicativo – criando oportunidades para uma interação relevante e interessante para os alunos. Implica também a garantia do uso da língua não só como um instrumento funcional, mas também como uma forma de comportamento social, pelo que as atividades que visem o fomento do uso significativo devem sustentar um contexto social definido com objetivos comunicativos claros.

Lista de abreviaturas e siglas

AE.....	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
CS.....	CODE-SWITCHING
IA.....	INVESTIGAÇÃO AÇÃO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
L1	LÍNGUA MATERNA
L2	SEGUNDA LÍNGUA
QECR.....	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA
PES.....	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
PIA	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
RTP.....	RELATÓRIO TÉCNICO PEDAGÓGICO

Introdução

A utilização de estratégias que promovam o uso da língua estrangeira (LE) em contexto de sala de aula tem sido amplamente debatida no âmbito da didática das línguas. Motivar os alunos a interagir utilizando primordialmente a L2/LE frente à língua materna (L1), constitui um desafio constante para os professores de línguas. As experiências pedagógicas e de investigação demonstram que estratégias efetivas, atividades bem estruturadas e um ambiente de aprendizagem positivo podem aumentar significativamente o uso espontâneo da L2.

Entre estas estratégias, o debate tem-se destacado pela sua eficácia na promoção da oralidade significativa, e considerem-se resultados de estudos como de Cinganotto (2019, p. 120), sugerindo que “the use of debate should be promoted in the EFL classroom, as it links language with the creation of meaning, fostering meaning-making and deep learning as general educational goals”. Através de discussões estruturadas, os alunos são desafiados a utilizar a língua de forma autêntica, desenvolvendo não só a fluência e a precisão, mas também a confiança comunicativa. Acresce que a prática de debates estimula o pensamento crítico, a ampliação do repertório lexical, a colaboração e a redução da ansiedade para produzir língua, graças ao processo de preparação prévio que a tarefa exige. Estes são fatores essenciais para a consolidação da competência comunicativa em L2, aspetos que esta estratégia didática se destaca por englobar no seu trabalho, cobrindo, segundo Canale (2000), as quatro componentes da competência comunicativa: a competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Diversos estudos, tal como referido em Bygate (2009), indicam que a prática de debates e argumentação não só melhora o desempenho oral e escrito dos alunos, como também reforça o seu posicionamento enquanto utilizadores da língua-meta: “tasks that require extended speech, such as debates, encourage learners to take risks and apply their linguistic knowledge in purposeful communication” e “Overall, the evidence is that tasks can be designed and used to target both declarative and procedural knowledge in a range of aspects of oral language performance.” (p. 426); pelo que

podem ser englobados os debates como tarefas complexas que exigem dos estudantes tanto um conhecimento declarativo (vocabulário e estruturas), como conhecimentos procedimentais (fluência, coesão e interação).

Para além do autor referido, Cinganotto (2019) exemplifica novamente:

“Debate can help develop a wide range of language dimensions; it can help expand the students’ vocabulary and foster fluency as it trains learners to speak in public, to listen to and understand the positions of the other teams, as well as reformulating their own positions, taking into account what they have heard” (p. 109).

Mesmo os alunos com níveis mais baixos de competência linguística beneficiam deste tipo de atividade, dado que o seu formato permite o uso de estratégias de scaffolding e oferece oportunidades para uma produção oral autêntica, Cinganotto (2019):

“With reference to language learning, a wide range of interesting insights have been provided by the teachers: they believe in the benefits of debating in terms of students’ language competence, specifically vocabulary enrichment and fluency. In fact, the students are encouraged to speak in a natural and effective way. Fluency and vocabulary are the two dimensions strongly highlighted by the teachers, as the following remark shows: “What really matters is the fluency the students can develop supported by a wider and wider vocabulary. Debating and competing give the students a natural, realistic context to learn a language more or less the way they learnt their first language.” (p. 114).

A presença de perguntas abertas e referenciais durante a interação pode igualmente melhorar a reciprocidade desta, favorecendo a qualidade da comunicação. Através de algumas avaliações e resultados, como os de Morocho (2023) é legítimo determinar que “la aplicación de la técnica del debate favorece significativamente en la consolidación de aprendizajes significativos. Por lo tanto, (...) el debate como estrategia permite generar ambientes participativos, innovadores y capaces de despertar el interés por aprender de los estudiantes, así mismo, se comprobó, que la misma, facilita la estimulación de todas aquellas destrezas y competencias comunicativas que se manifiestan en el desarrollo de una exposición oral.” (p. 7522, 7533.).

O presente projeto de investigação-ação (PIA) descreve, assim, uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da prática de ensino supervisionada

(PES), centrada na implementação de debates em sala de aula como estratégia para fomentar o uso espontâneo e adequado da L2 e LE. O principal objetivo desta investigação-ação é desenvolver a oralidade no contexto da sala de aula, promovendo, assim, uma maior autonomia, fluência e envolvimento dos alunos na utilização da língua estrangeira em situações comunicativas autênticas.

Os capítulos que se seguem estão organizados primeiramente pela justificação da ação, no qual se descrevem: o contexto escolar; as turmas sob maior foco de observação e estudo, bem como as amostras que conformam os ciclos de intervenção; a identificação da problemática e transcrições exemplares; a aplicação de um questionário que sustenta as observações e interpretações realizadas. Ainda neste capítulo poder-se-á entender a pergunta de investigação e os respetivos objetivos delineados para o estudo.

Num segundo capítulo, será abordada a fundamentação teórica, incluindo literatura relevante e tratando conceitos chave. Posteriormente, o terceiro capítulo explora o desenho do estudo, explicando a metodologia e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados, e, num quarto capítulo, será apresentado o plano de ação que orientou os dois ciclos de investigação realizados, detalhando a sua implementação e procedendo-se à partilha de dados recolhidos. No quinto capítulo, analisar-se-ão e discutir-se-ão os resultados, dando resposta à questão de investigação.

No último capítulo do PIA, “Considerações finais”, serão mencionados alguns aspetos relevantes para a possibilidade de continuidade e adaptação da estratégia implementada. Iniciando-se pela reflexão acerca de como esta estratégia poderá adaptar-se a outros níveis de proficiência linguística, respeitando o perfil e especificidades de cada grupo. Em seguida, será tomada em consideração a integração de fichas de observação indiretas como ferramenta de apoio à análise e avaliação das interações em sala de aula, e, também se discutirá a importância de assegurar comentários subsequentes e promover um feedback colaborativo, tanto entre docente e discentes, bem como entre os próprios alunos. Por fim, será dada ênfase à necessidade de um entendimento comum entre todos os intervenientes no debate e ao desenvolvimento de um resumo final da interação, garantindo assim uma aprendizagem

mais consciente, participativa e significativa. Por fim, serão incluídas as referências bibliográficas que fundamentam o trabalho desenvolvido, tal como os anexos e apêndices considerados pertinentes para a contextualização e compreensão do projeto.

1. Justificação da ação

1.1 Contexto escolar

Realizei a minha prática docente e projeto de investigação ação (PIA) na Escola Secundaria Dr. Manuel Laranjeira, localizada em Espinho, uma instituição com uma ampla oferta educativa, desde o terceiro ensino básico ao ensino secundário, formação profissional e ainda projetos educativos variados. O contexto escolar e corpo discente é notoriamente multicultural, integrando estudantes provenientes de contextos tão diversos como moçambicanos, venezuelanos, brasileiros, israelitas, etc. No entanto, nem todas estas proveniências culturais se encontram representadas nos grupos de alunos objeto de estudo desta investigação, tendo ainda em consideração que são mais presentes nas turmas de inglês.

O núcleo de prática de ensino supervisionada (PES) estava inicialmente composto pelos Professores Orientadores Maria João Marques (orientadora da vertente de inglês) e Júlio Martins (orientador da vertente de espanhol), por mim e por um outro companheiro, porém, terminei o período de estágio apenas com os dois orientadores.

1.2 Caracterização das turmas de inglês

A prática de inglês incluiu a observação de aulas lecionadas pela orientadora, a leção a duas turmas, uma de 8º ano – nível B1 – e uma de 11º ano, a qual, por questões de ética e respeito de anonimidade tratarei por 11ºX – nível B2, segundo as Aprendizagens Essenciais (2018). Importa referir que a turma de 8º ano era um grupo bastante heterogéneo no que diz respeito à competência linguística e comunicativa, podendo afirmar que concertava alunos com Relatório Técnico Pedagógico e demais dificuldades de aprendizagem. Também foi possível trabalhar com uma aluna com RTP que demonstrava incapacidades motoras e cognitivas na turma 11º X.

A disposição espacial dos alunos desta turma em sala é também um aspeto diferenciador das restantes turmas, posto que os estudantes se sentavam em pares, facilitando a promoção de agrupamento de trabalho e discussão em duplas, ao contrário das demais, nas quais os alunos se sentam individualmente.

Nas aulas de Inglês, a professora (quando o assunto discutido não se prendia com a matéria a ser sistematizada) permitia pontualmente o uso da L1: por vezes respondia-lhes em inglês, levando alguns alunos a transitar para a L2 (ainda que nem sempre, nem a totalidade); noutras ocasiões, porém, respondia-lhes em português, o que contribuía para uma comunicação que se afastava do uso da língua-meta. Também neste grupo existiam alunos que revelavam algum desconforto ao tentar colocar dúvidas sem recorrer ao português; contudo, nestes casos, menos frequentes em comparação com o grupo anterior, era mais evidente que tal dificuldade se devia à insuficiência de competências linguísticas na L2 e numa insegurança para se expressarem oralmente.

Procurei explorar diferentes opções de atividades e formas de agrupamento com o objetivo de testar quais seriam mais eficazes para fomentar o uso da língua-alvo em sala de aula, uma vez que, de forma natural e voluntária, tal não ocorria.

Ao longo das primeiras aulas de inglês, promovi o trabalho colaborativo. Nessas sessões, a totalidade dos alunos recorreu à L1 para realizar as atividades propostas, embora o produto final da tarefa (fosse ele escrito ou brevemente oral) tenha sido, na generalidade, satisfatório em L2.

Tornou-se essencial recolher dados e desenvolver uma compreensão dos mesmos que refletisse e permitisse valorizar a dinâmica dos alunos durante a interação oral. Neste sentido, procurei responder a um conjunto de questões orientadoras que me pareceram fundamentais para entender um possível progresso:

- Será que os estudantes demonstrarão uma maior fluência ao longo da argumentação, em comparação com o desempenho habitual durante as aulas?
- Poderá o facto de se encontrarem sob o olhar atento dos colegas, enquanto expõem os seus argumentos e de seguida contra-argumentam, influenciar

positivamente a sua performance, ou, pelo contrário, gerar ansiedade, limitando assim a espontaneidade?

- Serão os estudantes capazes de se expressarem e interagirem oralmente de forma adequada, ou apenas eficaz?
- Conseguirão eles manter e desenvolver uma comunicação contínua e sem falhas significativas de ritmo?

1.3 Caracterização das turmas de espanhol

A prática de espanhol incluiu igualmente a observação de aulas lecionadas pelo orientador, a leção de sessões a duas turmas, ambas conferidas ao nível B1 de competência de la língua: 11º Y (nível de iniciação) e 12º Z (nível de continuação) – tendo as suas aprendizagens do idioma iniciado no 10º ano. Foram ministradas várias sessões, incluindo aulas *zero*, ou diagnósticas, aulas livres, como segmentos, e obrigatórias integrantes das unidades didáticas.

É importante contextualizar que o grupo 11º Y revelou grandes desafios a nível inter-relacional e baixa predisposição inicial para envolver-se em atividades orais, sobretudo quando esta exposição e interação estariam condicionados por fatores emocionais, como o medo de errar. A generalidade desta turma requereu uma abordagem baseada numa construção gradual e lenta de confiança, através de um compromisso feito pelas figuras docentes, em comunhão do constante aconselhamento por parte do professor cooperante, salvaguardando que nenhum limite, ou respeito, fosse ultrapassado. A turma de 12º ano, formada por 27 estudantes, demonstrou maior homogeneidade e participação, apesar da existência de vazios motivacionais, ainda que visivelmente menores. Os momentos de expressão e interação orais estiveram mais presentes, se bem que condicionados por alguma ansiedade linguística, que, em ocasiões, levou ao uso do humor como estratégia de compensação.

Será ainda relevante ter em conta que em ambas as turmas de 11º ano existiram alunos que realizariam o exame nacional da respetiva língua, o que levou à necessidade, não só do cumprimento atempado das UD's, temáticas, e conteúdos linguísticos, mas tal como o incentivo à preparação para a parte de exposição e interação orais às quais seriam avaliados numa segunda fase do exame.

No caso das aulas de espanhol, a problemática apresentava contornos distintos. Os alunos manifestavam sistematicamente a sua participação em sala de aula recorrendo à língua materna e o professor recordava-os constantemente da necessidade de reformularem o que haviam perguntado ou respondido, mas utilizando o castelhano. Chegava mesmo a recorrer frequentemente ao humor, uma vez que se tratava de uma ocorrência repetida ao longo de todas as aulas. Alguns alunos mostravam-se descontentes perante esse pedido; outros adaptavam-se de forma imediata, como se se tivessem momentaneamente esquecido de que essa era a expectativa em contexto de aula de língua estrangeira.

Na minha primeira unidade didática de espanhol, tentei novamente aplicar o trabalho colaborativo, organizando os alunos em pares durante duas aulas e em grupos na terceira sessão, cujo intuito incluía o desenvolvimento de uma tarefa final. A maioria dos estudantes comunicou entre si em português, embora, mediante monitorização contínua e incentivo explícito à utilização do espanhol durante a interação e mediação, um dos grupos tenha passado a utilizar a L2 com maior frequência na tarefa final. No entanto, fê-lo como forma de demonstrar que estavam a cumprir as orientações dadas, e não por iniciativa espontânea. Por outro lado, outros estudantes começaram a colocar questões ou a pedir ajuda em espanhol, sinalizando uma maior aproximação à língua-alvo, ainda que pontual e insuficiente. Consequentemente, e de forma similar, pretendi responder ao mesmo conjunto de questões orientadoras acima referidas.

1.4 Identificação da área de intervenção

Algumas transcrições recolhidas ao longo das aulas observadas podem servir como exemplos que contextualizam a problemática. Mantendo o anonimato dos estudantes, serão adotadas letras aleatórias para identificação. Posto isto, sejam consideradas as seguintes transcrições e registos em diário de campo realizados enquanto observava o professor:

1.5 Observação das aulas

1.5.1 Observação das aulas de inglês

- A: *"Teacher tenho uma ideia!"*
- Professora: *"Good A, can you tell me about it?"*

"A professora aclara as instruções e sugestões para os trabalhos dadas previamente em inglês, mas agora em português."

"A professora dá feedback acerca das fichas de trabalho realizadas, que serviram como avaliação formativa, em português e explica as correções (em português também)."

"Os alunos estão a comunicar com a professora em português – não há indicação de code-switching."

- Ao recolher estas informações, foi possível começar a construir um entendimento acerca de vários alunos não interagirem com a professora em inglês de forma voluntária, mas também sobre a inexistência de uma pressão para que estes alterassem o código (português -> inglês).
-

Interações na turma de 8º ano:

- *B: "Stora pode vir aqui rápido?"*
 - *Professora: "Can't you say "Can you please come here?"".*
-

- *Professora: "Who talks about learning a foreign language?"*
 - *C: "The first boy."*
 - *Professora: "Why did he learn it?"*
 - *C: "Porque ele precisa para os videojogos."*
 - *Professora: "Right!"*
-

- *(Estudante D intervém em português)*
 - *Professora: "Can you say that in English please?"*
 - *D: "Oh... não, tenho preguiça."*
-

Interação no dia das celebrações culturais 11º X

E: "Professora em viana do castelo há danças diferentes..." – a professora não pede para reformular em inglês e continua a interação com a turma em português.

- Ao longo das observações, foi possível constatar que na turma 11º X existiam momentos nos quais se mantinha uma alternância fluida de bilinguismo, nos quais, inclusive alunos com alto nível de proficiência, recorria-se de forma desequilibrada à língua materna e que estes estudantes não se predispunham a interagir fazendo uso da L2, apesar do contexto em que se inseriam – sala de aula de L2/inglês. Foi também identificado, na turma de 8º ano, uma falta de motivação e propósito para uso da L2, tendo a transcrição do estudante *D* sido um exemplo de outros observados por parte de diferentes discentes, inclusive de ensino secundário.
-

1.5.2 Observação das aulas de espanhol

- *(Aluna F coloca uma dúvida em PT)*
- *Professor: "Es que no entendo lo que dices"*

- *Aluna repete a dúvida em espanhol.*
-

- *Professor para a turma: “¿Por qué están hablando en portugués?”*
 - *Professor: “¿Perdóname?” – Estudante F falou em português, mas após intervenção do professor repete a sua resposta ao exercício em espanhol.*
-

(Perguntas de vários alunos em português)

- *Professor: “Perdón, no os entiendo.”*
-

- *G: “Professor pode meter uma imagem?”*
 - *Professor: “¿Cómo?”*
 - *G: “Profe, ¿puede poner imagen porfa?”*
-

- *Professor: “¿Qué es un pseudónimo?” – Aluno H responde em português.*
 - *Professor: “Gracias por la traducción, pero sabes explicarlo en espanhol. Venga...”*
-

- *H: “A atriz participou...”*
 - *Professor: “Sí, sí, claro, sigues con tu portugués muy bueno...”*
 - *H: “Oh, no sé profe.”*
 - *Professor: “Sí que sabes.”*
-

(Estudante I expõe uma experiência em português.)

- *Professor: “No comprendo lo que estás diciendo, pero quizás es interesante.*
 - *I: “Stor deixe lá.”*
-

- *As alunas F e G são muito tímidas e falam muito baixo, impercetível para os restantes.*
 - *Grupos falam em português quando não estão a ser observados e monitorizados.*
-

Atividade em pequenos grupos baseada numa proposta do manual:

- Alunos interagem e mediam usando a língua materna
 - Solicitam ajuda do professor em espanhol
 - o Professor: “Estáis hablando en portugués chicas!”
 - Alguns alunos discutem ideias e dúvidas em português com o professor. – Professor mantém o código espanhol.
 - Grupo dos estudantes I, F, J e H fazem uso do telemóvel relacionado com a atividade e aproveitam para entrar em redes sociais – o professor acerca-se passados uns minutos e quando interagem com ele em português o mesmo intervém com humor motivando para que mudem códigos – os estudantes passam a interagir em espanhol.
-

Aula de sexta-feira, 12º ano, pelas 08:25

Instruções difíceis de transmitir, os alunos vão chegando atrasados e os presentes não estão muito focados – o objetivo é realizarem um trabalho de grupos sobre um anúncio de emprego para concluir a unidade 7.

- Os alunos desenvolvem a atividade enquanto discutem em português entre si.
- O professor monitoriza os grupos e disponibiliza-se como recurso.
- K coloca questões em português, mas o professor pergunta “¿Qué?” 2x, a aluna ri-se e reformula.
- L quer tirar dúvidas com o professor, mas em português e quando o professor finge 3x que não o consegue ouvir, L diz que não sabe falar espanhol. O professor não insiste mais e passados uns minutos vai ajudar o aluno.
- O grupo da M, N e O, põe em comum as suas produções e sugestões de melhoria em espanhol.

➤ De forma similar, estas anotações refletiram uma falta de uso espontâneo e deliberado da LE. Porém, no contexto de espanhol, o docente fez um trabalho persistente ao incentivo da prática da LE, optando por minimizar, sempre que possível, o recurso ao bilinguismo, maximizando as oportunidades de uso da LE, apesar de estas por vezes resultarem pouco satisfatórias, visto que alguns alunos adotavam o espanhol de forma artificial, ou até mesmo desistiam da interação. Um

outro aspecto relevante foi a recolha de dados para um ponto de partida para as intervenções da IA – observar o desenvolvimento de trabalhos colaborativos em pequenos grupos e a autonomia do estudante no que concerne o uso da língua, que, de forma global, não se revelou.

1.6 Aplicação de questionários

A introspeção e a reflexão por parte dos alunos assumiriam um papel basilar neste processo, uma vez que a possibilidade de a maioria não apreciar a participação em debates traduzir-se-ia num fracasso da estratégia, pois seria impossível de a adotar já que os alunos não estariam motivados, comprometendo o seu potencial para promover o fomento do uso da L2.

Nesse sentido, foi aplicado um questionário (veja-se o apêndice 1) com os objetivos específicos de averiguar qual a opinião dos estudantes quanto ao seu nível de competência linguística, o nível de motivação para a aprendizagem tanto da L1 como da L2, bem como o interesse referente à maior inclusão de momentos dedicados à oralidade, inquirindo ainda o impacto do debate na promoção da aprendizagem e se, na sua perspetiva, esta estratégia deveria ser integrada com maior ou menor frequência nas aulas de línguas.

1.6.1 Questionário

Gráfico 1- Auto percepção do nível de competência da L2.

2. Consideras o teu nível de inglês:

29 respostas

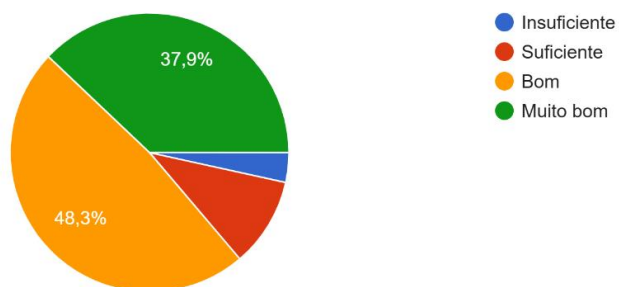


Gráfico 2- Auto percepção do nível de competência da LE.

3. Consideras o teu nível de espanhol:

27 respostas

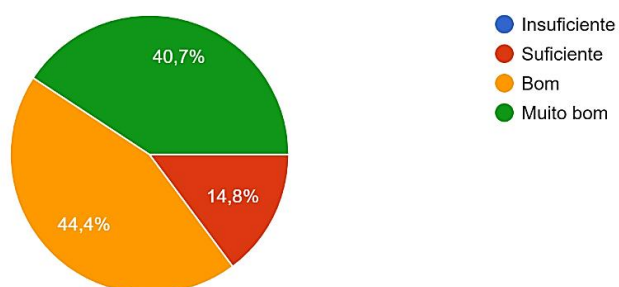


Gráfico 3- Auto percepção do nível de motivação para aprendizagem da L2 e da LE.

5. Se respondeste "Diverge entre línguas" na pergunta anterior, especifica:

15 respostas

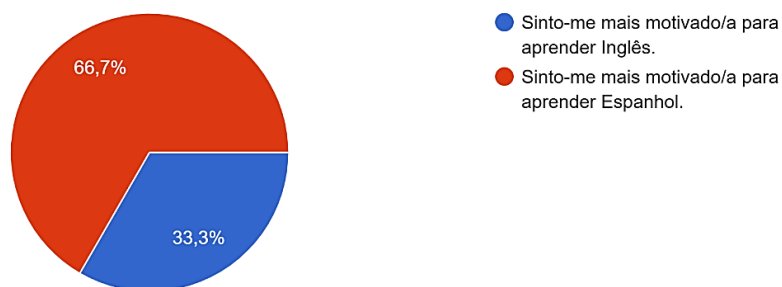


Gráfico 4- Existência de objetivos pessoais motivacionais para aprendizagem da L2 e da LE.

6. Tens objetivos pessoais pelos quais estás a aprender a língua?

29 respostas

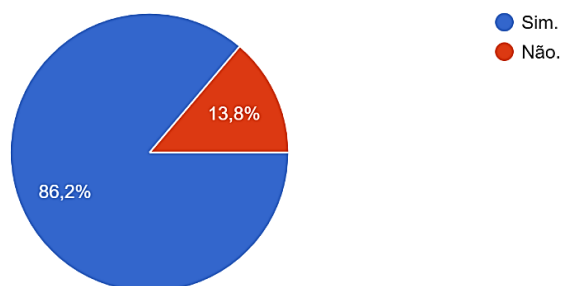


Gráfico 5- Auto percepção quanto à inclusão de momentos de oralidade para aprendizagem da L2 e da LE.

14. Gostarias que a aula tivesse mais atividades orais?

29 respostas

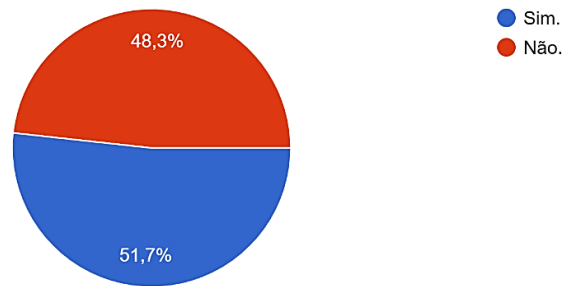
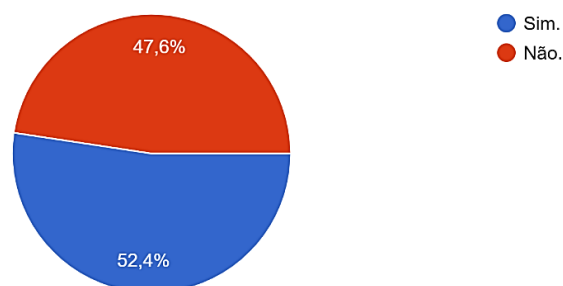


Gráfico 6- Auto percepção quanto à inclusão de debates para aprendizagem da L2/LE

15. Se respondeste "Sim", incluirias debates?

21 respostas



1.7 Pergunta de Investigação e ciclo 0

No início deste PIA, testei algumas estratégias de trabalho colaborativo, como pequenas atividades em pares e pequenos grupos que visavam a problematização e produção de pequenos textos escritos (como por exemplo publicações em blogs hipotéticos) ou recolha de opiniões e informações que envolviam temas como: hábitos e alternativas alimentares, o uso de meios de comunicação e impactos das redes sociais, e inovações tecnológicas que se destinassem à melhoria da situação pessoal dos estudantes para uma partilha oral posterior. Esta propostas de atividades seguiam o intuito de fomentar o uso da L2 e LE em sala de aula e pretendiam integrar nuances benéficas para o filtro afetivo e personalização das tarefas. Embora a ideia tivesse surgido da exploração de literatura que apresentava dados positivos sobre a aplicação desta didática – destacando os resultados obtidos por Ahmed Abbasi e Anthony (2024), que evidenciam uma influência notável na melhoria do inglês como LE, sobretudo da fluência oral através de atividades de grupo –, apesar da natureza interativa das tarefas, o uso da L1 permaneceu dominante. A oralidade na LE revelou-se insuficiente e forçada: os alunos apenas usavam a L2 e LE sob comando dos professores, de forma pontual, e numa fase final de exposição, sem prevalência de qualquer tipo de função comunicativa. Esta constatação levou à necessidade de repensar que tipo de interação promovida em aula encorajaria os alunos a participar e comunicar mais frequentemente, e de forma mais fluente, na L2 e LE.

Após observar e refletir sobre fatores que poderiam causar e justificar esta generalizada resistência e escassa produção da língua-meta, nomeadamente ansiedade, medo de errar e vergonha, além da contínua preferência dos estudantes pelo uso da L1 (sobretudo em contextos de interação), decidi definir como pergunta de investigação: “Como pode o recurso ao debate enquanto estratégia didática promover o desenvolvimento da oralidade e fomentar o uso espontâneo e adequado da L2 e LE?”.

1.8 Objetivos do estudo

1.8.1 Geral

O principal objetivo desta investigação-ação é explorar o potencial dos debates como estratégia didática para desenvolver a oralidade no contexto da sala de aula, promovendo, assim, uma maior autonomia, fluência e envolvimento dos alunos na utilização espontânea e adequada da língua estrangeira em situações comunicativas autênticas.

1.8.2 Objetivos específicos:

Perante o contexto apresentado, propus-me a analisar e dar resposta aos seguintes objetivos:

- Avaliar as percepções dos estudantes relativamente ao debate enquanto atividade e estratégia para melhorar a sua expressão oral em L2/LE.
- Observar e analisar a interação oral dos estudantes durante os debates, com foco na espontaneidade e uso adequado da L2/LE.

2 Fundamentação Teórica

Com o objetivo de responder à questão de investigação anteriormente referida e alcançar os objetivos delineados neste PIA, tornou-se imprescindível proceder à revisão de literatura concernente à problemática já existente. Neste capítulo serão explorados conceitos-chave, como o desenvolvimento da oralidade em L2/LE, code-switching e o lugar da L1 na sala de aula de língua estrangeira, debate, interação significativa e espontaneidade, que permitirão sustentar o estudo em causa.

2.1 Desenvolvimento da oralidade em L2

A centralidade e importância atribuída à expressão oral no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas segundas e línguas estrangeiras tem-se vindo a evidenciar cada vez mais. Esta era uma competência que se entendia como um resultado da aprendizagem de um conteúdo linguístico e que, ao longo dos anos, e após metodologias didáticas estudadas e testadas, se reconhece agora como o meio para atingir o desenvolvimento linguístico e cognitivo, passando pelo forte propulsor interativo, comunicativo e social que o caracteriza. A exaltação que lhe é atribuída resulta da crescente relevância que se emprega à comunicação autêntica e significativa em contexto de sala de aula, bem como à necessidade de prover os estudantes para as mais diversas situações comunicativas reais, sejam estas referentes ao nível pessoal, académico, profissional, cultural, etc.

Seguindo esta lógica, aprender uma língua é principalmente um aprender a usá-la para expressar-se e comunicar. Por esta razão, a oralidade não deve ser entendida como um produto da aquisição da língua, mas sim um instrumento para a construção ativa do conhecimento desta – tal como referido por Fandana, sublinha-se a oralidade como uma das competências mais valorizadas, precisamente devido à inevitável necessidade de os estudantes comunicarem: “Speaking is considered a prominent language skill owing to the necessity that learners have to communicate and it becomes one of the primary goals of language teaching” (Fandana, (n.d.), citado em Velarde et al., 2022, p. 15).

A importância da produção oral no processo de aprendizagem é desde cedo destacada por autores como Swain (1985), através da *Output Hypothesis Theory*, na qual a autora defende que é pela produção que se entende o conhecimento real da língua que um possui, “It is through producing language that learners may become aware of (i.e., notice) a gap in their linguistic knowledge” (Swain, 1985). O conceito de *noticing* é especialmente pertinente pois propicia a que os alunos reflitam sobre as suas falhas, lacunas linguísticas, o que permite buscar formas de superar as limitações, levando a que a oralidade seja o momento ativo da aprendizagem. Nesta perspectiva, Krashen (1982) enfatiza a importância da redução do filtro afetivo com vista a brindar os alunos com contextos comunicativos autênticos e emocionalmente significativos, nos quais a oralidade surja com um objetivo real e com conexão aos interesses pessoais e verdadeiros dos alunos.

Adicionalmente, Vygotsky (1978) debate, ao longo da sua teoria sociocultural, que a interação oral se encontra no centro do desenvolvimento cognitivo, e defende que o mesmo é fortemente influenciado pelas interações sociais, explicando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): os discentes são capazes de alcançar níveis de desempenho mais avançados quando apoiados por interlocutores com maior capacidade, sejam estes outros colegas, docentes, ou falantes nativos. Aqui, a mediação linguística exerce um papel facilitador do desenvolvimento linguístico, intelectual e social dos estudantes.

A oralidade é, em si, um domínio complexo, uma vez que exige, segundo Bygate (1987), a destreza de regras linguísticas, estratégicas e sociais. Bygate postula que a precisão, ou correção e a fluência não são desenvolvidas de forma isolada, mas sim através de atividades complexas, ou tarefas, que exigem que o aluno combine o planeamento, monitorização, adaptação e ajuste do seu discurso em tempo real, “it is essential that the language that students use to communicate be as real as possible”. (Velarde et al., 2022, p. 15.)

Tendo em consideração que este PIA e PES se desenvolveram sob a abordagem de *Task-based Learning* (TBL) ou *Enfoque por Tarefas*, importa referir a proposta de Willis e Willis (2007), que surge como uma metodologia eficaz neste sentido. Ao propor-se

tarefas que envolvam a resolução de problemas, a discussão e toma de decisões, bem como a partilha de opiniões, esta abordagem demonstra-se primordial na promoção da oralidade em sala de aula de forma contextualizada e orientada para objetivos e fins reais, “The primary focus is on meaning, and on achieving a communicative goal” (Willis e Willis, 2007, p. 137). Estas atividades complexas e inerentemente comunicativas encorajam o uso da língua como instrumento para alcançar um fim prático, reforçando uma prática e progresso da fluência, autonomia e competência pragmática dos estudantes: “TBLT enhances language acquisition by encouraging learners to use language communicatively and purposefully. Tasks designed within the TBLT framework often involve problem-solving, collaboration, and negotiation, which are essential for developing communicative competence. (p. 137).

Em síntese, promover a oralidade em L2 tem implicado posicionar o foco do ensino da língua como ferramenta de comunicação, requerendo a adoção de práticas pedagógicas que criem espaços reais e interativos, e que valorizem a produção espontânea da língua. Assim, atividades como o debate, que será analisado no subcapítulo seguinte, adquirem uma relevância distintiva enquanto propulsoras do uso significativo e espontâneo da língua-meta.

2.2 Code-switching – uso da L1 em sala de aula de L2

A alternância de códigos, ou code-switching (CS), tem sido já vastamente debatida no contexto de ensino e aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras. Nunan e Carter (2001) definem o fenómeno como “switching from one language to another in the same discourse” (citado em Amorim, 2012, p. 178), pondo em evidencia o seu aspeto dinâmico e circunstancial. Por sua vez, Sert (2005) aclara que estes episódios têm sido fortemente observados no contexto de sala de aula de LE: “Alternation between languages in the form of code switching is a widely observed phenomenon in foreign language classrooms” (Citado em Amorim, 2012, p. 178), sublinhando que a sua ocorrência não só é comum, como inevitável.

Compreendendo-o por um prisma comunicativo, Jenkins (2009) destaca que os estudantes e falantes bilíngues, ou multilíngues, conseguem alternar entre línguas por escolha e com diferentes finalidades – sejam pragmáticas ou expressivas: “speakers who have more than one language available to them code-switch/mix as a matter of choice and for a range of pragmatic and expressive reasons” (Jenkins 2006, citado em Amorim, 2012, p. 179). Esta visão ultrapassa a concepção falaciosa de que o CS possa refletir maioritariamente falhas de competência linguística e comunicativa, realocando-o como um recurso comunicativo legítimo. Entre outros estudos, Amorim (2012) reforça que o uso exclusivo de L2 em aula é irrealista, visto que ambas as línguas do estudante (L1 e L2) estão presentes e ativas cognitivamente, e, por isso, influenciam-se mutuamente, para além de que a língua materna é, naturalmente, um recurso em aula, dada a sua ligação intrínseca à identidade do aluno: “learners tend to converse inside the class in their mother tongue as naturally as they would outside the class because their sense of identity is inevitably bound with their native language” (p. 179).

Tendo em conta o último referido, recorrer à L1, pontualmente, resulta não somente de uma necessidade linguística, mas expressa igualmente uma pertença e segurança, sobretudo quando todo o grupo/turma partilha a mesma língua materna – este panorama é especialmente relevante de se considerar em tarefas comunicativas que se desenvolvam em contextos de aprendizagem de LE, cujo nível de fluência exigido seja mais elevado, tal como o debate. Nesse sentido, McDonough (1995) refere-se ao CS como uma destreza estratégica, ou estratégia de compensação: “‘achievement strategy’ that learners resort to, to compensate for their lack of language competence” (citado em Amorim, 2012, p. 179).

Estudos mais recentes em que os investigadores interpretam o inglês como língua franca defendem que “CS and mixing can no longer be considered interference, errors, or fossilization, but ‘bilingual resources’ (Jenkins 2006, citado em Amorim 2012, p. 180). Inclusivamente, Cook (2001) defende que favorece a multicompetência dos estudantes, defendendo que é possível usar a L1 como parte do processo de aprendizagem e não têm de manter as duas línguas separadas em aula, devendo-se ver a língua materna como um apoio que não comprometa o uso de L2. Macaro (2009)

suporta igualmente esta visão, argumentando que o uso judicioso da L1 pode melhorar a aquisição da L2.

Assim, deve-se compreender o CS não como uma situação de falha ou instância a evitar, mas como uma ferramenta de apoio à manutenção da comunicação bilingue, particularmente durante situações de produção oral espontânea e fluída. Esta perspetiva suporta uma incorporação estratégica, pontual, da L1 nos contextos pedagógicos, especificamente onde o objetivo é desenvolver a oralidade e comunicação eficaz.

Adicionalmente, o estudo de Eldridge (1996), que analisa o CS em escolas turcas, identifica seis funções que esta estratégia pode cumprir: equivalência, o uso da L1 para encontrar a palavra equivalente em L2; metalinguagem, para comentar acerca da própria língua e da tarefa; manutenção do turno de palavra, designado como *floor-holding* e quando o aluno deseja terminar a sua interveniência mediante os recursos que tem disponíveis; reiteração, a repetição com intenção de aclarar ou reforçar informação; socialização, para a interação interpessoal em L1 com os restantes companheiros, algo que contribui para a sensação de pertença e frequentemente se manifesta através de piadas ou curiosidades; evitação da L2, quando, ainda que com os recursos linguísticos necessários para transmitir a sua mensagem, o aluno opta por não fazer uso da L2. Estas seis funções ajudam a conjugar as (possíveis) diversas razões que se encontram por detrás da alternância de códigos.

No âmbito deste PIA, o uso da L1 é observado múltiplas vezes, seja como estratégia compensatória, de reflexão, ou por questões afetivas e emocionais. Para uma ilustração e compreensão do CS nos grupos de intervenção deste projeto, veja-se o apêndice 1, onde se apresentam os dados recolhidos junto dos alunos através de uma questão aberta (12) que inquiria a sua perceção sobre o uso da L1 em aula de LE e se esta os tende a ajudar ou prejudicar no processo de aprendizagem da língua. Em suma, a abordagem pedagógica e o reconhecimento do valor da presença da L1 de forma equilibrada, que se demonstrou inicialmente desafiante e faltosa nos grupos de intervenção, pode contribuir beneficemente para a construção de um espaço de

aprendizagem inclusivo, realista e orientado para a comunicação significativa. Não obstante, e ainda defendendo o potencial do uso consciente da L1 para determinadas funções em sala, a intenção de que os alunos possam produzir menos L1 em sala de aula de línguas estrangeiras, quando estes têm os recursos necessários para produzirem a LE, prende-se com o próprio propósito do ensino de línguas – maximizar o uso de LE.

2.3 Debate

2.3.1 O debate como metodologia ativa para promover a oralidade em L2/LE em aulas de língua estrangeira.

O debate, visto como estratégia didática, desempenha uma função no desenvolvimento da oralidade e da argumentação em língua estrangeira. Esta atividade situa os estudantes em situações de comunicação autêntica, motivando o uso da L2, onde a troca de ideias e a sustentação de opiniões tornam-se fatores elementares para uma interação significativa.

A relevância desta estratégia no contexto educativo é reconhecida pelas Aprendizagens Essenciais (AE), em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório (Direção-Geral da Educação, 2017), que, apesar de nem sempre se referirem explicitamente à mesma ao longo dos vários domínios, traçam objetivos e estratégias pedagógicas que induzem e incentivam à sua integração no plano de ensino-aprendizagem.

Nas AE (2018) de Inglês (11.º ano – Formação Geral – Continuação), está proposta a “organização de debates que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões ou análise de factos ou dados”, associando-se ainda ao uso do “discurso argumentativo (expressar uma tomada de posição, pensar e apresentar argumentos e contra-argumentos, rebater os contra-argumentos)” (p. 5). Também Ericson et al. (2003), defendem o debate como “systematic presentation of opposing

arguments on a selected topic”, exigindo dos alunos a consideração de diferentes perspectivas, conforme salientam Martin et al. (2009, citados em Kassem, 2021, p. 3).

Adicionalmente, a interação oral é indicada como um momento de evolução de competências discursivas, expectando-se que os alunos sejam capazes de “interagir com eficácia, participando em discussões, defendendo pontos de vista; interagir, pedindo clarificação, reformulação e/ou repetição” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 6). Esta afirmação acerca-se da ideia de uma atividade de debate na qual o aluno responda aos seus colegas com clareza e coesão.

Citando as AE de Espanhol – 11º ano – Formação Específica – Iniciação, o termo “debate” não está expressamente presente, porém, encontram-se várias referências ao tipo de interação que este envolve. Por exemplo, pretende-se que o aluno possa “interagir em conversas curtas bem estruturadas [...] nas quais troca ideias, informações e interesses pessoais e temas da atualidade” (2018, p. 8). Estas situações descritas podem transformar-se em atividades de micro debate, ou em discussões orientadas – como se poderá ver no caso da intervenção do segundo ciclo da investigação. A produção oral, e especificamente em L2, é similarmente um espaço onde se espera que o estudante “apresente opiniões, gostos, preferências, conselhos, desejos e hipóteses sobre assuntos do quotidiano” (2018, p. 9).

Por sua vez, o documento de referência *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001) indica expressamente, como se pode verificar nos anexos 2 e 3, alguns objetivos que se podem traçar no ensino do espanhol como LE, estabelecendo bases pelas quais os docentes se podem guiar para desenvolver uma atividade de debate, associando a expressão oral necessária ao longo de um “monólogo sostenido” numa situação argumentativa, dando o exemplo desta mesma estratégia didática. Importa constatar que estas diretrizes são uma referência que os docentes devem, sempre que adequado adaptar, especialmente nesta atividade complexa, respeitando os níveis de proficiência dos seus respetivos estudantes.

2.3.1.1 Aprendizagem centrada no aluno

Não menos importante, o próprio enquadramento pedagógico das disciplinas de inglês e espanhol é, em si, fundamentado numa conceção de aprender a língua para a usar ao comunicar. Tal como se defende nas AE, “a gestão dos objetivos de aprendizagem deve ser realizada através de uma abordagem comunicativa, isto é, para usar a língua em contexto e, sempre que possível, desenvolvida através da negociação e realização de tarefas” (p. 2). Este enfoque comunicativo reforça o debate como atividade na qual os alunos são motivados a mobilizar as suas competências linguísticas, cognitivas e socio comunicativas em contextos reais e de colaboração, levando ao desenvolvimento integral do aluno. Inclusivamente, esta estratégia pedagógica insere-se adequadamente nos contextos educativos centrados no aluno, onde este assume um papel ativo e os professores se alocam para segundo plano, adotando uma função facilitadora do processo de aprendizagem. Deste modo, Oros (2007), destaca que “active learning involves greater activity on the part of the student through such methods as collaborative learning, simulations, structured debates, or other forms of group and individual work,” acentuando o elevado valor do envolvimento ativo do aluno para a eficácia do processo educativo e da consequente produção da LE. (p. 3).

Numa linha semelhante, Cinganotto (2019), no seu artigo “*Debate as a Teaching Strategy for Language Learning*”, destaca o debate como ferramenta didática no ensino de línguas e expõe o seu potencial abrangente:

“When debating is used in EFL classes, all four skills of English language (e.g. listening, speaking, reading, and writing) are practiced. Moreover, debaters need to master pronunciation of words, stress, vocabulary, brainstorming, script writing, logic building, argumentation and refutation. So practicing debate in English requires many skills which ultimately lead them to learn English.” (p. 2).

A citação ilustra como o debate pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento das competências linguísticas em língua estrangeira, com particular destaque para potencializar a expressão oral, que é trabalhada num contexto que exige precisão, fluência, interação e correção formal. Esta ideia é retomada por Alasmari e

Ahmed (2012), com base em Chamot e O'Malley (1994), que reforçam o debate como estratégia integradora de múltiplas funções linguísticas, por exemplo: "explaining, informing, justifying, debating, describing, classifying, proving, persuading, and evaluating. In addition, students are often expected to state, discuss, question, and defend opinions" (p. 1). Além disso, em Baziganya (2024), reforça-se o debate como uma prática do dia a dia, requerendo "research, writing, speaking, listening, and group work" (p. 872). Kennedy (2012) aponta esta estratégia didática ativa e explica como "Students learn more effectively by actively analyzing, discussing, and applying content in meaningful ways. This active engagement helps them retain information better and develop their speaking abilities. Through debate, students become more adept at expressing their ideas clearly and persuasively." (p. 872).

2.3.2 Desafios, necessidade de scaffolding e mediação pedagógica

Seguindo, além dos benefícios que se têm vindo a destacar ao longo do PIA, o debate é, na sua essência pedagógica, uma atividade desafiante e que requer alguns aspetos a ter sob atenção, como, por exemplo, uma prática mais sistemática da mesma para que se evidenciem resultados satisfatórios. Rybold (2006) destaca que a prática regular de debates contribui consideravelmente para a melhoria da fluência, da pronúncia e da ampliação lexical. A figura docente e a mediação pedagógica tornam-se essenciais para que o debate se torne também num momento de aprendizagem explícita, pelo que é expectável que o professor ofereça feedback oportuno sobre aspetos como a pronúncia, a seleção lexical, a construção sintática, a relevância das informações, a construção lógica e a coerência do conteúdo – promovendo a autorregulação e a consciencialização linguística.

Tal como defende Kassem (2021), a essência dinâmica e integradora do debate converte-o numa ferramenta motivacional e psicologicamente estimulante e libertadora. O debate contribui para reduzir um dos grandes e mais persistentes obstáculos no ensino de línguas estrangeiras – a ansiedade comunicativa:

“Being a lively and exciting activity, debating can promote learners’ motivation and rid them of communication apprehension which is an undeniable phenomenon in FL learning. With sustained participation in debates, learners can gradually get rid of communication apprehension (Horwitz et al., 1986) and promote better ideal second language (L2) self” (Dörnyei, 2009, citado em Kassem, 2021, p. 2).

Rematando a última afirmação de Kennedy (2012), citada em 2.3.1.1, Fukuda (2003), no seu estudo conduzido com estudantes japoneses de inglês, conclui que numa fase montante à prática de debates, apenas 30,8% dos estudantes não se sentiam inibidos e ansiosos para expressar as suas convicções. Porém, numa fase jusante, esta percentagem aumentou expressivamente para 56,7%.

Em adição, uma das preocupações centrais para a planificação e execução desta tarefa é o nível de proficiência dos estudantes, que se pode revelar limitativo – turmas constituídas por uma maioria de alunos que não possuam um nível suficiente de proficiência da língua-meta para realizar esta tarefa tendem a estar sob um maior stress para executar a interação, ou pode até mesmo tornar-se inviável propor a atividade em determinados grupos. Porém, há ocorrências estudadas que demonstram que o debate não requer necessariamente dos alunos um nível de proficiência elevado. Observe-se o testemunho seguinte de docentes que empregam a dinâmica de forma regular, inclusivamente quando os seus estudantes não demonstram as melhores capacidades linguísticas e comunicativas:

“My students are introduced to debates since the very first year of Upper Secondary School (13-to-14 year olds) when their level of English is approximately between A2 and B1- (CEFR). They debate until the last year (18-to-19 year olds) when their level of English is B2/B2+/C1” (Cinganotto, p. 114).

Contrariamente, Gebhard (2000) expõe o problema apresentado de forma recorrente pelos alunos de inglês como L2, sendo este os estudantes não falarem e demonstrarem dificuldades na oralidade, sobretudo na prática de debates quando possuem menor proficiência e confiança. A necessidade de uma participação ativa numa

discussão e defesa das próprias ideias pode revelar-se demasiado exigente para alguns alunos, constituindo um obstáculo e verificando-se um resultado oposto ao desejado (citado em Astuti, Suryani e Kurniati, 2022, p. 73).

Tendo em conta a relevância da metodologia para o desenvolvimento integral dos alunos, Hernández e Urrutia explicam que “el debate estimula el razonamiento, el análisis crítico, la comprensión, la tolerancia, ayuda a formar conceptos y superar los prejuicios ampliando el panorama intelectual” (citado em Morote Garrat, 2019, p. 22.). Presente no trabalho de Morote Garrat (2019), encontram-se ainda pertinentes Barkley, Cross e Major, que reconhecem que esta atividade potencia competências cognitivas – “los debates encierran muchos beneficios para los estudiantes, destacando que aumentan la motivación, refuerzan las competencias de investigación (...)” (citado em Morote Garrat, 2019, p. 22)”. Não obstante, atribui-se ainda valor pela “importancia que tiene este tipo de técnica en la prevención de conflictos, puesto que se puede persuadir a un auditorio o a los debatientes del equipo contrario” (Palomo, León, e Velásquez, 2015, citado em Morote Garrat, 2019, p.22).

Contudo, estes pontos positivos mencionados constituem, simultaneamente, dificuldades em salas de aula onde se verificam perfis heterogêneos e com diferentes culturas e costumes de proveniência. Exemplos da influência dos distintos fatores indicados são a percepção positiva ou negativa relativamente à toma de palavra, à interrupção, à interjeição e tom, à linguagem para-verbal, à aceitação/repúdio de temas sob discussão, etc. Para além disso, a capacidade que um tem para atuar em situações de desacordo é prescritivo: “The reciprocity condition can also be seen as having an impact on involvement. For instance, face-to-face interaction implies the need to attend to negative face, encouraging the use of mitigation (such as modals, [...]); but it also leads to cases of intensification (such as adverbial and adjectival intensifiers, [...]) as well as metacomments (via disjuncts such as “honestly,” “frankly,” “surprisingly,” “hopefully,” “interestingly,” or “unbelievably”), (Bygate, 2009, p. 418.). Estas “reciprocity conditions” sustentam a necessidade de trabalhar, de forma contínua, as dimensões pragmáticas e discursivas da língua, oferecendo aos alunos ferramentas e estratégias para a comunicação numa LE, que, inevitavelmente, se pauta pelas conceções e

costumes dessa mesma cultura, e cuja prática sistemática facilitará aos estudantes a familiarização, adaptação e êxito progressivos.

Ainda, Astuti, Suryani e Kurniati (2022), abordam 11 problemas associados à tarefa do debate. Aqui, serão expostos os mais representativos de acordo com o contexto em estudo deste PIA, nomeadamente: dificuldade na toma de decisões e ser o primeiro a falar, falta de vocabulário, dificuldade em refutar, dificuldade em expressar um argumento, dificuldade em encontrar referências que suportem o argumento, dificuldade na construção de pensamento crítico, dificuldade na preparação de material de apoio, dificuldade em controlar a postura e atitude, e ansiedade (p. 73-74).

Para além de Alonso e Junio (2012), Farzaneh, Moomala e Maryam (2017) revelam que a melhoria na oralidade dos participantes se verificou após cinco rondas da prática de debate. É, assim, plausível assumir como determinante a exposição gradual dos docentes e discentes a este tipo de interação oral desafiante, permitindo que os alunos ganhem não só maior confiança e à vontade, mas também uma representação interna positiva de si mesmos enquanto falantes da língua-meta.

2.3.3 Formatos e avaliação do debate em sala de aula de L2/LE

Tendo em consideração que a prática da LE em tarefas de debate se pauta por discussões relacionadas com temas específicos, similarmente como se verifica em CLIL (Content and Language Integrated Learning), torna-se legítimo defender a visão de que esta é uma atividade com duplo foco sob avaliação: língua e conteúdo.

Congruente à dimensão formativa e afetiva, o debate proporciona vários formatos de execução dos quais os docentes podem selecionar os que melhor se adaptem ao perfil dos seus estudantes, limitações (como tempo e organização) e objetivos pedagógicos das aulas. Snider & Schnurer (citados em Alasmari & Ahmed, 2012) explanam possibilidades como “round tables, public forums, spontaneous argumentation, public debate, team debating, extemporaneous debating, role-playing

debate and model congress debate”. Focando nos debates mais competitivos como “police debate in which a certain topic is discussed over a whole school year, and “parliamentary debate”, in which a new resolution is debated in each round among “government” teams and “opposition” teams discussing a motion” foi particularmente interessante considerar o modelo de *parliamentary debate*. Ao terminar um debate competitivo, deve-se avaliar, seja este momento realizado pelos moderadores, a audiência, e/ou os docentes, se o debate foi concretizado segundo critérios tais como os abordados por Cinganotto (2019, p. 110):

“Content: what is said and the arguments and examples used; style: the language, the voice, the style used during the debate; strategy: the level of engagement with the topic, the response to other people's arguments and structure.”

Em adição, e precisamente neste panorama em estudo, tratando-se de um debate em língua estrangeira, é importante enfatizar que outros aspetos devem ser tomados em consideração para observar e avaliar a competência linguística, nomeadamente o alcance e diversidade de vocabulário utilizado; a correção linguística – apesar de se privilegiar a fluência, a coerência e efetividade da comunicação; aspetos prosódicos, tais como a pronúncia, a intonação e ritmo que ajudam à atribuição de nuances e à compreensão; e a coerência do discurso com relação aos demais argumentos contribuídos para a interação, demonstrando destreza para ouvir e reagir a divergências.

Em Saputra, E., & Lumbanbatu, I. (2024), é referido como Astaty (2019) oferece um exemplar de como estabelecer debates em sala de aula através da preparação de um tópico controverso do qual parte a discussão. Ainda antes de começar o debate, Astaty averigua o conhecimento e compreensão dos alunos acerca do tema apresentando-lhes uma imagem, abrindo espaço para perguntas e exposição de dúvidas, tanto incidentes no tema, como a nível linguístico (construção frásica e de argumentos), em vista de os preparar para a discussão que se segue. Após este período preparatório, dividem-se os estudantes em grupos a favor e contra. Durante a interação Astaty expõe vocabulário pertinente no quadro e motiva os alunos ao longo das suas

participações, e, posteriormente considera como vencedores do debate aqueles que melhor expuseram as suas opiniões aquando da participação. No final, encoraja os alunos a refletirem sobre o tópico, chegando a uma conclusão.

2.4 Interação significativa

Uma aprendizagem eficaz da língua estrangeira requer, para além do domínio formal da língua, a capacidade de interagir com significado, seja no sentido da propriedade, do conteúdo, do propósito comunicativo e ainda com o interlocutor (Sousa, 2020). A interação significativa promove, como será mencionado e explorado na seguinte secção, o uso espontâneo da língua por parte dos alunos, já que os coloca em situações nas quais é imperativo compreender, reagir, colaborar, mediar e contruir um sentido num contexto social cooperante. Alguns pressupostos na teoria vygotskyana, que seguem com relevância atual, pautam-se pelo desenvolvimento humano prever uma natureza intrinsecamente social, bem como a aprendizagem das línguas que exige este intercâmbio de significados durante uma situação comunicativa. Como afirma MacMahill (2001, citado em Cinganotto, 2019, p. 109), e tal como outras atividades ancoradas numa abordagem comunicativa, o debate promove a criação de significados em contextos autênticos, constituindo uma estratégia motivadora para a aquisição e produção da língua, cujos propósitos transcendem a formalidade da sala de aula de línguas.

Doughty e Long (2003) sublinham que simplesmente expor os alunos à língua não é suficiente para garantir a aquisição da mesma. É através da interação significativa, mais propriamente da negociação de significados, que os alunos adotam a língua, daí ser necessário, em oposição a simplesmente receberem *input*, assumirem um papel ativo na negociação deste *input* (p. 450-452). A interação oral motiva os alunos a ajustar e a reformular os seus discursos, e a clarificar enunciados. Assim, a interação significativa fomenta o uso funcional e adequado da língua-meta em tempo real, conjugando os elementos da fluência e a atenção às necessidades comunicativas específicas de cada

momento. Os estudantes, quando interatuam com os seus colegas ou professores, são capazes de ajustar e aprimorar a sua correção linguística, uma vez que negociam significados e tal ação beneficia a construção de uma melhor compreensão, tanto da língua, como dos seus próprios conhecimentos e limitações (Long, 1996, p. 450-452).

Uma das estratégias que mais contribuem para a interação significativa é o *role-play* – uma prática visível em alguns cenários de debate, como já evidenciado acima por Snider & Schnurer, nos quais os alunos assumem diferentes papéis sociais para levar a cabo a interação – daí a proposta que se poderá entender no segundo ciclo de estudos descrito no capítulo 4. Esta é uma técnica utilizada frequentemente nas aulas de LE para gerar participação e envolvimento ativo dos estudantes. Segundo Huff (2012) “*role-play* is a technique commonly used in the EFL classroom to boost learner’s confidence and motivation to interact with others. It creates real contexts or scenarios in which it is necessary to communicate effectively with their classmates” (Velarde, 2023, p. 12). Por simular situações do quotidiano, esta estratégia permite aos estudantes darem uso real à língua, ativando as suas habilidades linguísticas, sociais e culturais.

Assim, o *role-play* aproxima-se do debate no seu objetivo: fomentar o uso da língua-meta através da comunicação em contextos cuja colaboração levam à construção de significados pelos falantes/alunos. Debates que funcionem sob a proposta de *role-play* resultam em que os participantes assumam determinadas “personagens” e argumentem através dessa perspetiva. Kennedy (2007) sugere que esta metodologia ajuda os estudantes a conceberem diferentes pontos de vista e a desenvolver empatia. (Citado em Baziganya et al. 2024, p. 871).

Este conjunto de estratégias visa uma abordagem centrada no aluno e o seu papel ativo no ensino e aprendizagem, valorizando a sua participação, criatividade, poder de negociação, criando ainda ambientes que baixam o filtro afetivo, transmitindo segurança, ainda que mantendo um elemento de desafio, fatores que contribuem diretamente para o desenvolvimento da oralidade em L2/LE.

2.5 Espontaneidade

Tal como a promoção do uso significativo da L2 e LE, também a promoção do uso espontâneo destas tem sido um dos focos de investigações recentes sobre o ensino de línguas (Liu et al., 2016; Vo, 2023.). A participação e engajamento espontâneo dos alunos em interações orais converte-se como um indicador de sucesso comunicativo. Segundo a investigação de Vo (2023), um fator que contribui para esta interpretação relaciona-se como a perceção dos estudantes sobre a utilidade das atividades propostas em sala de aula, pois quando estas são percebidas como relevantes e conectadas com o mundo real, os alunos evidenciam maior envolvimento com a L2/LE. Loh (2019) afirma que este aspeto se prende com o *utility value*, isto é, com a conexão entre as tarefas didáticas e os interesses e objetivos atuais e futuros do discente.

De acordo com Brown (2001), o debate, ao simular situações comunicativas da vida real que desafiam os alunos, leva espontaneamente à organização das ideias, a uma escuta ativa e à reação a opiniões divergentes, respondendo de forma mais imediata.

Dois outros fatores que se apontam para o engajamento espontâneo com a língua-meta são o nível de confiança que o aluno entende possuir quanto à sua capacidade de suceder na atividade, e a valorização pessoal que esta reflete, em oposição às atividades que demonstrem apenas a exigência de um cumprimento de requisito académico (Horstmanshof & Zimitat, 2007; Hulleman et al., 2017; Wang & Eccles, 2013, citados em Vo, 2023.). Resultados do trabalho de Sulis e Philp (2020) ilustram que este tipo de atividade, envolvente e personalizada, aumentam o foco e a implicação do estudante no desenrolar da mesma – tal convergindo num maior uso da L2/LE.

Outro assunto determinante para a espontaneidade do uso da língua é o clima emocional da sala de aula. A atitude do professor, o entusiasmo que o próprio transparece, bem como o seu uso consistente da língua-meta em situações e interações comunicativas reais criam um contexto de aprendizagem que favorece a motivação e reduz o aborrecimento – fatores básicos para encorajar produção e interação oral adequada, espontânea e significativa, de uma forma que se pareça e sinta mais natural.

Inevitavelmente adjacente, a competência pragmática desempenha um papel central nesta matéria. As didáticas levadas para a sala de aula que visam desenvolver táticas e estratégias discursivas contribuem para o melhoramento da expressão oral de forma apropriada e com fluidez, adequadas aos diferentes contextos sociais e interlocutores, e colocando em evidência uma possível naturalidade durante a interação. Conforme entendido por Pradana (2017), a tipologia das atividades cujo objetivo seja gerar uso espontâneo e autêntico da língua resultam no aluno não se limitar a repetir aquilo que aprendeu num momento ou preparou para a aula, mas sim que o aluno consiga usar a L2 ou LE de forma a revelar uma mensagem genuína e intersubjetiva: “Learners not only express what they prepared for the class but also can use language spontaneously when agreeing or contradicting someone’s ideas” (Citado em Velarde et al., 2022, p. 14.).

Não contrariamente, assegurar tempo de preparação, e fornecer o scaffolding necessário, pode ver-se como uma mais-valia para a espontaneidade. Os alunos não diminuirão a sua participação espontânea recorrendo a textos extensos previamente elaborados, mas serão sim motivados a tomar pequenos apontamentos que os potenciem a interagir e sustentar as suas ideias e refutações de uma forma mais consciente e segura, aliando-se ao carácter personalizado da exposição e interação oral, e inclusive cimentando um ambiente propício à comunicação, desconstruindo as barreiras de um filtro afetivo elevado.

Em suma, os distintos conceitos explorados neste capítulo emergem como pilares interdependentes no processo de ensino-aprendizagem da oralidade de línguas estrangeiras. A literatura aponta que o desenvolvimento da comunicação em L2/LE requer uma abordagem integrada, que promova interação social e uso funcional da língua, com foco central no aluno. O debate destaca-se por articular pensamento crítico, argumentação e escuta ativa em situações comunicativas significativas que se assemelham ao mundo real. A L1, usada estrategicamente, consegue ser um apoio à participação, sobretudo em contextos de aprendizagem com níveis mais baixos. Por sua vez, a espontaneidade e a interação significativa veem-se como processos contruídos com intenção pedagógica, através de scaffolding e cuidado ao perfil individual dos

estudantes. Este enquadramento teórico sustenta o capítulo que se segue, no qual se delinea o estudo, explicam-se os procedimentos metodológicos adotados e reflete-se sobre os diferentes ciclos de intervenção.

3 Desenho do estudo

3.1 Metodologia e Instrumentos para recolha de dados

O presente estudo foi estruturado em dois ciclos separados, cada um correspondente à implementação de um debate em sala de aula, concebido como instrumento central da recolha de dados e de intervenção pedagógica. Tendo em conta a natureza do PIA, bem como limitações logísticas e temporais inerentes ao contexto do PES, selecionei, de forma deliberada, como amostra de conveniência e com carácter estratificado, as turmas de 11º ano. Esta decisão permitiu-me aplicar e observar o decorrer da estratégia em dois contextos de aprendizagem das duas línguas estrangeiras: inglês, identificado ao longo desta dissertação com a letra X, e espanhol, representado pela letra Y.

Esta decisão, apesar de delimitativa no que diz respeito a obtenção de resultados, visou facilitar a implementação e a comparação da estratégia, tendo em conta que os estudantes apresentam idades semelhantes e encontram-se numa fase comparável do seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Quanto à diferença de níveis de competência da língua, B1 Espanhol e B2 Inglês, estes foram tomados em consideração e foram fatores de referência para a criação dos objetivos da atividade, bem como durante a estruturação e planeamento.

Para a recolha e análise de dados referentes, tanto às diferentes razões explicativas da atitude dos alunos perante o uso de L1 vs. L2 em sala de aula de língua estrangeira, como à perceção destes quanto à sua participação em atividades orais e debates, foi adotada uma abordagem mista de metodologias: quantitativas e qualitativas – com o objetivo de construir uma descrição mais completa da capacidade de expressão oral dos alunos. A componente quantitativa concretizou-se através da aplicação de um questionário e da posterior análise dos dados numéricos, enquanto a componente qualitativa se realizou mediante a análise das respostas abertas desse mesmo questionário e nas observações descritivas realizadas ao longo das aulas observadas, lecionadas e das atividades desenvolvidas.

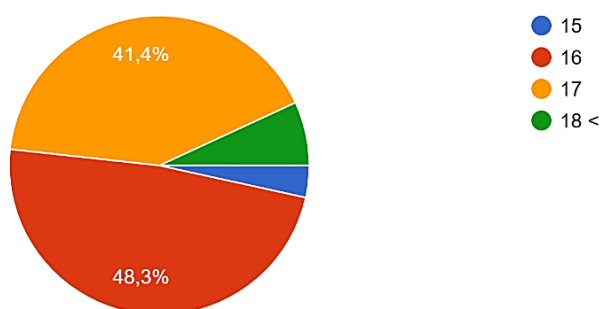
3.1.1 Participantes

A amostra desta investigação foi formada por 35 estudantes, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, sendo o grupo X constituído por 18 alunos e o grupo Y por 17.

¹Gráfico 7- Grupo etário da amostra sujeita do estudo

1. Por motivos de tratamento dos resultados, indica a tua idade.

29 respostas



3.1.2 Questionário

O questionário aplicado foi realizado por mim, através do Google Forms, e revisto pelo Professor Orientador de Espanhol, o mesmo tendo-me ajudado a partilhá-lo junto dos alunos do grupo Y numa das suas aulas através de um código QR, já que estes alunos podiam utilizar o telemóvel sob pedido e permissão dos docentes. Neste questionário, que manteve a anonimidade dos inquiridos, o objetivo das questões baseou-se na busca pela compreensão das opiniões dos alunos respetivamente aos seguintes aspetos: a motivação que estes possuíam para aprender uma língua estrangeira (separadamente), as razões pessoais que os levavam a escolher aprender as línguas, a auto perceção da sua proficiência nas línguas inglesa e espanhola (separadamente), a sua predisposição para a

¹ Nem todos os alunos responderam ao questionário, e, ainda, algumas perguntas divergem no número de respostas que seria expectável existirem.

expressão oral e a comunicação, a visão positiva ou negativa que tinham sobre atividades orais promovidas em sala de aula e sobre a eventual proposta de uma tarefa de debate.

Assim, a maioria destas perguntas – de seleção múltipla – possibilitava que os participantes selecionassem mais do que uma opção, permitindo aferir as diferentes preferências de cada um e oferecendo-me uma maior panóplia de dinâmicas e assuntos a desenvolver em aula, e igualmente aqueles em que deveria incidir menos, de maneira que se sentissem mais cómodos e interessados para participar. Para além disso, a inclusão de perguntas de resposta aberta foi pensada, maioritariamente, com a finalidade de estabelecer uma relação entre as razões individuais que, provavelmente, estariam a causar o uso excessivo e indevido da L1 em sala de aula de línguas estrangeiras.

3.1.3 Observações de aulas

A observação de aulas, aqui um dos mais proveitosos instrumentos de investigação a montante e durante as intervenções, bem como os apontamentos em diário de campo (ver Capítulo 1), foi desenvolvida ao longo de todo o ano, porém com maior enfoque entre os meses de setembro a dezembro, onde realizei fichas de observação (ver apêndices 2, 3 e 4) disponibilizadas pelos professores nas aulas da unidade curricular de seminário da FLUP.

Adicionalmente, a distribuição e preenchimento de fichas de auto e heteroavaliação no segundo ciclo de intervenção – grupo Y – visíveis na figura 4 e apêndices 12-26, resultaria num momento essencial para avaliar a experiência dos alunos, do maior ou menor grau de cumprimento com a tarefa. Os critérios que constaram nestas rúbricas recaíram na avaliação do processo de recolha e de informação e argumentos e respetiva qualidade, uso das estruturas gramaticais e léxico corretos, bom funcionamento do trabalho em grupo e respeito pelo outro, utilização da LE para interagir no debate, nível de participação, etc.

4 Plano de Ação

4.1 Ciclo I – Inglês:

O primeiro ciclo de ação foi implementado no 11ºX e a preparação do mesmo incluiu, desde um momento prévio à promoção da tarefa em sala de aula, o pensamento e delineamento estruturado da atividade tendo em conta o número de aulas compreendidas na UD (três aulas, cada uma com a duração de 50 minutos) e os conteúdos necessários a lecionarem-se para a possibilidade da realização adequada do debate. Considerou-se que, com este grupo X, uma divisão em apenas duas equipas que resultasse em uma a favor e outra contra de um só problema, não seria exequível dado o perfil mais participativo e comunicativo da turma e a sua vontade de engajar com os restantes colegas em simultâneo. Também existiu aqui o intuito de usufruir das várias problemáticas abordadas ao longo das aulas, de forma a existirem mais oportunidades de troca de ideias e argumentos variados, mas que no final . Alguns exemplos destas são: “The world under threat”, “A global call”, “environmental issues and threats”, “environmental activists”, “conscious consumerism”, “the importance of recycling and upcycling”, tal como a discussão sobre o significado da frase de David Attenborough “*Nature once determined how we survive. Now we determine how nature survives*” e igualmente de um excerto de um texto de Carl Sagan, intitulado “*Pale Blue Dot*”.

De acordo com o número de estudantes da turma, foi planeado selecionar dois estudantes que se voluntariassem para desempenhar o papel de moderadores e propor a quatro alunos, que se demonstravam até ao momento mais proficientes e ativos, que escolhessem três colegas para formarem os seus pequenos grupos de quatro, e, assim, criarem-se quatro equipas mais coesas e equilibradas para a interação e participação, às quais correspondesse um tema, eleito em consenso pelos estudantes de cada grupo, de forma livre, apenas tendo por base os conceitos presentes e trabalhados no manual.

Procedure

Stage	Time	Interaction	Procedure	Procedural aim	Materials / resources
Contextualization	7'	T-Ss OC	*Alright! Let's look around and choose who you want to form a group of 4 with! Warning... 2 of you who don't want to join a group can be moderators of the activity. Ok so we are going to debate about the most urgent problems the planet is facing. You may focus on those impacting humankind or other and all living beings (animals, nature and landscape), it's up to you. (Instructions projected on the board) - The moderators will play a crucial role, combining questions that all groups will have to answer at the beginning stage of the debate. - They will ensure there is no deviation from the <u>main focus</u>; they will be impartial, giving equal time to each side of the question, allowing the sharing of points of view, as well as rejection or refutation. - The rest will have to prepare possible answers and then proceed, making us believe WHY is the problem you chose the most urgent, sharing the impacts, consequences and to what or whom, economic and health implications, etc., disagreeing with other group members' arguments	. Prepare students to engage in the following activity, providing instructions and a motivational starting point for the discussion of their own ideas	Projector Coursebook
Pre-speaking	15"	Ss	While the teacher is monitoring: 1° Students have 2 minutes to decide the issue they will be presenting/defending 2° Teacher writes students' themes on the board according to the letter given to their group 3° Students are free to use the coursebook, their own notes, as well as search for other needed information on internet, using either their mobile phones or the teacher's computer. 4° Students should write down bullet points to guide them during their interventions 5° Finally, students elect 2 speakers who will take turns in the debate. (other members are allowed to speak, or add, if not taking other group's turn or time)	. To gather and select information . To foster collaboration, organizing skills and decision-making abilities	Projector PPT Phones/computer Sheet notes
Free Speaking – Debate	20'	S-S-S-S	Students engage in the activity, presenting their perspectives, defending their opinions and justifying them. - Moderators keep the interaction controlled and dynamic, by asking and guiding groups through each stage of the debate.	. Significant use of the English language . Autonomy and Cooperation . Include students' interests and points of view	Students sheet notes
Feedback	5'	OC	Having been taking notes, the teacher will elicit some corrections about grammar, lexis or pronunciation mistakes heard, prompting OC drills, writing the correct form on the board, showing or playing a specific word/expression....	. Opportunity to clarify and correct any grammar, lexis or pronunciation mistake occurred during the interaction	Board Notebooks
Summary	3'	T-Ss	Teacher will elicit the summary on the board with the help of students	. Sum up the main aspects of the unit . Reflect on learning	Board

Figura 1 – Página de metodologia e procedimento do plano de aula 3 da turma X – inglês.

Em contexto de aula, ao longo da UD, foram expostos materiais preparatórios suficientes, desde textos do manual, imagens, vídeos e a curta-metragem “3 seconds” de Prince EA (Apêndice 6) além de se trabalhar vocabulário relacionado, por como por exemplo “deforestation”, “extinction”, “fossil fuels”, “greenhouse effect”, “global warming”, “climate change”, “renewable energies”, “sustainability”, entre outros, através de exercícios mais controlados (*gap filling, matching*) e fomentar a partilha de informação e concepções já existentes por parte dos próprios alunos em plenária e após realizarem atividades mais controladas, conseguindo assegurar o devido scaffolding. Para além disso, esteve inclusivamente presente o intuito de trabalhar o conteúdo gramatical (graus dos adjetivos comparativos e superlativos) ao longo da tarefa de debate, posteriormente a exercícios mais controlados (*cloze, gap filling, sentence*

completion, matching e descrever e comparar imagens), agora oralmente e de uma forma mais livre, tornando esta prática mais contextualizada, significativa e subentendida, uma ação que, por exemplo, Newton e Kennedy (1996), demonstraram nos seus estudos como o desenho deste tipo de tarefas (debate) pode ser usado para direcionar a prática propositada de certas estruturas e conteúdos linguísticos, tal como Mackey (1999), que empregou atividades comunicativas que envolviam os alunos no uso ativo de estruturas interrogativas. (Bygate, 2009.).

Já na aula designada para executar o debate, partiu-se da reorganização da disposição das mesas da sala, visando a existência de mesas nas quatro extremidades da sala e de um espaço central, onde, respetivamente, os alunos trabalhariam nos seus pequenos grupos e posteriormente debateriam em conjunto. Foi pedido então que os alunos preestabelecidos se posicionassem à frente da sala e formassem os seus grupos. Com os alunos já agrupados, foram projetadas e comunicadas instruções, e estas permaneceram projetadas durante toda a atividade, permitindo poupar tempo de futuras explicações e repetições.



Figura 2 - Slide PowerPoint: apresentação da tarefa de debate ciclo 1

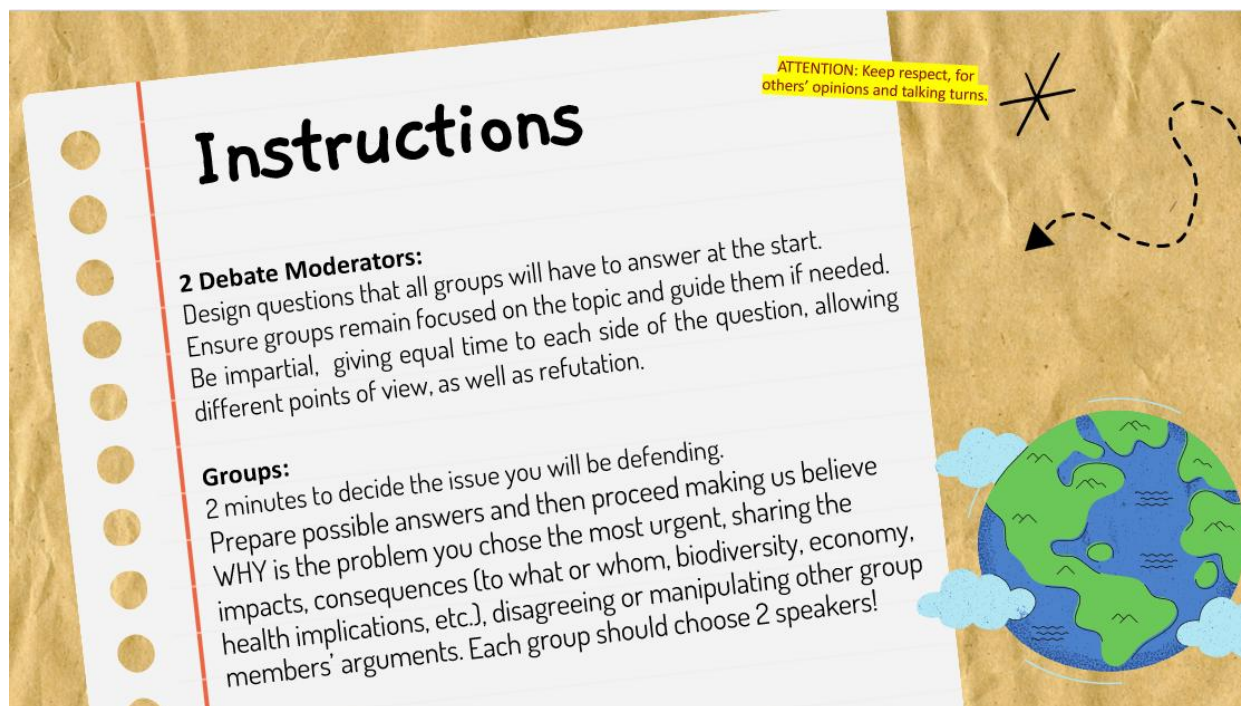


Figura 3 – Slide PowerPoint: instruções debate ciclo 1

Concedi dois minutos aos alunos para que escolhessem um dos temas ambientais da UD trabalhados e, paulatinamente, fui registrando os temas no quadro à medida que eram divulgados pelos respectivos grupos, de modo a evitar repetições e a aclarar os objetivos de cada grupo.

Disponibilizei dez minutos para que se selecionasse informação pertinente, dados e argumentos – foi aconselhado que o apontamento destes fosse feito de forma breve, para que depois se tornasse possível a sua consulta de forma fácil e prática, e tal não culminasse numa leitura e interação limitada. Durante esse tempo, os grupos foram monitorizados e eu coloquei questões a todos de igual forma, solicitando exemplos e assinalando possíveis refutações para as quais se deveriam preparar. Foi também proposto aos alunos que escolhessem um mínimo de dois porta-vozes por grupo, embora os restantes elementos pudessem sempre intervir, desde que respeitassem o turno de fala e o princípio de cooperação com o tema em discussão.

A duração total da interação entre os quatro grupos em debate foi de 25 minutos, excedendo o tempo delineado previamente. Embora monitorizando

atentamente, não intervimos na atividade, apenas numa toma de palavra inicial de uma das alunas moderadoras, modelando a ação para o decorrer da tarefa. Os alunos demonstraram respeito pelos colegas, uma boa participação e troca de argumentos, inclusive alguns refutaram provendo-se de recurso a dados publicados e até sugerindo soluções plausíveis aos problemas ambientais que defendiam. Não houve oportunidade para a retroalimentação final, no entanto, registaram-se erros cometidos pontualmente pelos alunos que mais participaram, essencialmente ao nível da gramática, nomeadamente na colocação e ordem das palavras em estruturas interrogativas, formas negativas e na construção de comparativos, como por exemplo “impactant” *, “Did you thought...” *, “Not also...” * e “more healthy” *. Não se verificaram falhas de vocabulário relevantes e os membros dos grupos ajudaram-se mutuamente em caso de lacunas.

No final da sessão, antes da saída para intervalo, puderam-se receber apreciações positivas por parte de alguns alunos que demonstraram o seu contentamento com a realização de tal atividade, partilhando que gostaram bastante da possibilidade de discutirem os temas a partir de uma perspetiva pessoal, de se envolverem numa argumentação ativa e autêntica, bem como a satisfação de se trazer uma dinâmica distinta e divertida para a sala de aula.

Numa fase primária, foi discutido em seminário com o professor orientador a possibilidade de realizar-se uma atividade de debate, pois este tipo de dinâmica ainda não tinha sido promovido junto da turma Y, mesmo considerando outras áreas disciplinares. O orientador expôs as suas dúvidas e advertências quanto à execução, dado o perfil da turma e a aleatoriedade dos níveis de participação – especialmente porque se trataria de uma aula supervisionada e avaliada, gerando uma maior pressão para o seu cumprimento e sucesso, e pela própria presença do supervisor de estágio em sala de aula, influenciando também fatores afetivos e comportamentais nos estudantes.

Um primeiro plano baseava-se em criar duas equipas que trabalhassem colaborativamente, tendo-se demonstrado eficaz na intervenção anterior com o grupo X. Porém, dada a preocupação inicial quanto aos níveis de participação, estabeleceram-se papéis sociais (figuras representantes da área da saúde, da educação e da economia, um psicólogo, um jornalista e dois testemunhos da sociedade) que cada membro do grupo pudesse eleger, criando um método de trabalho cooperativo e designando funções sociais reais, além de se limitarem expectativas relativamente à duração da interação.

Este debate centrou-se no problema “¿A favor o en contra de la cuarta revolución?” e inseriu-se na UD que abordava a temática do futuro e novas tecnologias, tratando inovações e respetivos impactos positivos e negativos para a humanidade, além de se cobrir também, a nível de conteúdo gramatical, as expressões de hipóteses de futuro, como por exemplo: *es posible que, puede que, probablemente, posiblemente, tal vez, quizás, a lo mejor*. Desta forma, a matéria temática, vocabulário, gramática e scaffolding através de vídeo², imagens e textos (consultar apêndices 6 a 11), foi trabalhada ao longo de três aulas de 50 minutos, tendo em vista a realização do debate

² <https://www.youtube.com/shorts/CCddQfgRVSO>

na segunda sessão, e uma tarefa final de interação escrita na terceira, potencializada pela discussão previa do debate.

Mais uma vez, considerando o cuidado pela interação e participação na dinâmica, a delineação do debate passou por, inicialmente, proporcionarem-se várias percepções das inovações tecnológicas e a relativa convivência com estas, cobrindo desde os benefícios aos prejuízos, tanto para a sociedade, como a nível pessoal, de forma a gerar opiniões e argumentos basilares para a futura interação. Em segundo lugar, foi então escolhido o leque das personagens que seriam adotadas no debate, tendo em conta a existência de dois grupos, um formado por sete estudantes e, o outro, por seis estudantes.

debate

CADA GRUPO DEBERÁ ELEGIR:

- 1 Representante de la salud
- 1 Representante de la educación
- 1 Experto de la economía
- 1 Psicólogo
- 1 Reportero
- 2 Testigos de la sociedad

MODERADORES

- Responsables por controlar el desarrollo del debate.
- Deberán crear el mínimo de 3 preguntas a las que los compañeros tendrán que contestar y argumentar a lo largo de la interacción.
- Deberán asegurar el tiempo de habla de cada participante.

Respetar a los compañeros y los turnos de habla

Figura 4 – Slide PowerPoint: Personagens e instruções debate ciclo 2

Concordante com este traço de *role-play* que se assume, tinha-se em vista que os estudantes participassem mais ativamente na sala de línguas estrangeiras, uma vez que lhes possibilita maior confiança, já que assumem uma personagem (Huff, 2012) e, assim, trabalhar-se-ia positivamente para a diminuição do filtro afetivo. Para o debate,

foi então preestabelecida a duração de 15 minutos, com uma fase de preparação que se ajustaria nos 5 minutos antecedentes.

Comparando com o ciclo anterior de inglês, existiu aqui a planificação de um momento para o preenchimento de fichas de auto e heteroavaliação (consultar figura 5) após terminada a interação, algo que não excederia os três minutos finais da aula. Estas fichas tinham como objetivos a reflexão quanto à prestação dos alunos na atividade e também a facilitação de um entendimento mais próprio acerca da implementação da dinâmica:



AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____

Grupo: _____

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.				
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.				
Respeto y tolero las opiniones de los otros.				
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.				
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.				
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.				

Comentarios:



HETEROEVALUACIÓN

- **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.					
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.					
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.					
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.					
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.					

Comentarios:

Figura 5 - Frente e verso da ficha de auto e heteroavaliação do debate da turma Y de espanhol

Já em aula, formei dois grupos, dividindo a turma em metade e atribuindo a cada lado uma posição, a favor e contra a problemática. Esta problemática alvo de debate foi-lhes apresentada numa fase em que já se encontravam organizados em grupos, tendo em vista a supressão de algum tipo de rejeição por parte de alunos (ora por não lhes agradar a posição que teriam de defender, ora pelas inter-relações que existem na turma, levando alguns elementos a questionarem as decisões de formação de pares e grupos em situações de aulas anteriores). Sucintamente, esta estratégia visava evitar questionamentos quanto à constituição dos grupos enquanto se requeria a atenção dos estudantes durante a explicação e instruções para realizar o debate: situação que levaria ao descontrolo da gestão do tempo.

Incidindo na dimensão dos grupos – um deles constituído por sete elementos e outro por seis – a minha intenção era realizar apenas um debate numa aula de 50 minutos, em que todos os alunos pudessem participar, e, daí serem consideravelmente numerosos, pois não era conveniente formar mais grupos e propor um outro tema ou subtema para uma segunda discussão, inclusive pela baixa expectativa de duração da interação e argumentação que a maioria dos alunos promoveria. Como já mencionado, foram facilitados papéis sociais dos quais cada aluno pôde selecionar o que preferisse, promovendo uma maior imersão e reforçando a perspetiva do aluno como ator social ativo e responsável. Similarmente como no primeiro ciclo com o grupo X, escolheram-se dois moderadores e pedi-lhes que elaborassem três perguntas orientadoras para gerir o rumo do debate. Neste caso, aconselhei-os a formularem perguntas direcionadas a personagens específicas, como por exemplo: “¿Qué efectos tendrán los avances tecnológicos en la industria y los empleos existentes?” para a personagem representante da economia e testemunho da sociedade, “¿Cómo afectarán las nuevas tecnologías a los niños y adolescentes?” direcionada aos psicólogos e testemunho da sociedade, e “¿De qué manera los avances podrán impactar la salud y la atención al paciente?”, mais orientada para o papel do representante da saúde.

Para além desta tarefa, tinham também de registar os nomes e os papéis sociais assumidos por cada interveniente ao longo das respetivas intervenções (algo que não

realizaram), bem como fazer um controlo do tempo de fala de cada um, para que se promovesse equilíbrio na interação.

Nesta intervenção, contrastando com a da turma de inglês, as instruções projetadas eram menos descritivas, estando especificadas apenas para os moderadores. Esta opção revelou-se errónea, pois os alunos teriam compreendido melhor o objetivo da tarefa caso as instruções estivessem presentes e expressivas para todos – o que teria evitado a necessidade de explicações adicionais e permitir-se-ia mais tempo para a interação. Distribuíram-se cartões com expressões de opinião, de modo a fornecer algum scaffolding para o início das intervenções e concederam-se cinco minutos para que os grupos definissem as suas personagens e pesquisassem (recorrendo ao manual ou à Internet) alguma informação que lhes resultasse útil para formular dois argumentos.

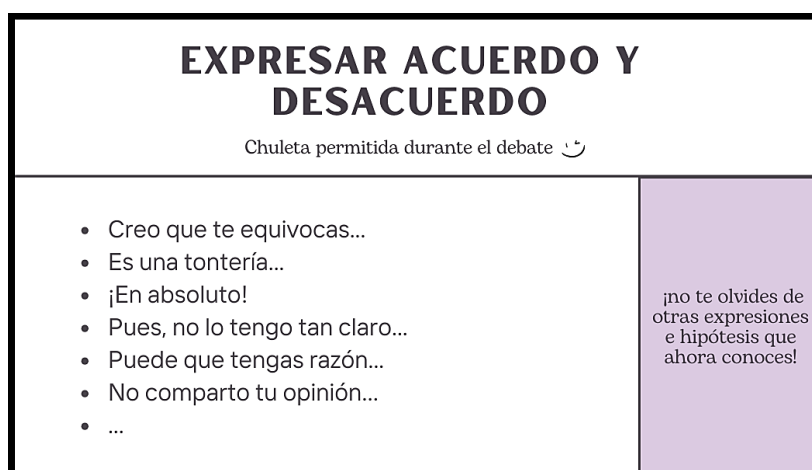


Figura 6 - Cartões de apoio à argumentação

A duração total da atividade foi de 25 minutos, dos quais cerca de 15 minutos foram dedicados à exposição e debate, e os planeados cinco minutos de preparação, na realidade, tardaram dez. Ao contrário da posição que tomei no debate em inglês, neste foi necessário intervir em diversas ocasiões, dado que os alunos não davam continuidade aos argumentos apresentados pelos colegas: por vezes verificou-se

necessário que eu lhes atribuísse o turno de palavra e os moderadores, inclusivamente e pontualmente, assumiram essa mesma função.

Decidi corrigir de forma imediata alguns erros observados ao longo da atividade, sobretudo erros linguísticos (por exemplo “no podo” * em vez de “no puedo”) e de pronúncia (casos como a confusão entre a pronúncia dos “s”, “c” e “z”, por vezes resultando negativamente em *ceceo*³), visto que esta abordagem à correção dos erros é a que esta turma está mais habituada e também pela qual demonstra preferência. No final, foram distribuídas fichas de avaliação (apêndices 12 a 26), as quais, quando posteriormente analisadas, refletiram o grau de envolvimento dos alunos com a tarefa proposta. O preenchimento das fichas foi realizado enquanto os grupos ainda se mantinham, podendo-se ouvir alguns pareceres entre colegas, sendo estes quanto a terem encarado a atividade com uma postura mais ou menos séria, as opiniões sobre o grupo adversário, e até mesmo notas qualitativas (nomeadamente suficiente, bom e muito bom) que atribuiriam a si próprios e aos colegas (aspeto não mencionado pela professora nem requerido pela ficha de avaliação).

³ O *ceceo* entende-se pela neutralização dos fonemas /s/ e /θ/ a favor de [θ], um fenómeno característico de zonas da Andaluzia. Do ponto de vista da norma culta, considera-se como uso incorreto, visto que, segundo a RAE & ASALE (2005), “el *ceceo* [...] se considera un defecto de pronunciación” (p. 133) e por isso, importa salientar que não deve ser reproduzido no ensino formal. Por outro lado, o *seseo* (neutralização a favor de [s]) não pertence ao padrão peninsular, mas é reconhecido e aceite em variedades do espanhol da América.

5 Resultados – uma discussão e análise crítica

Reiterando a questão de investigação deste PIA “Como pode o recurso ao debate enquanto estratégia didática promover o desenvolvimento da oralidade e fomentar o uso espontâneo e adequado da LE?”, neste capítulo apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos, com o objetivo de responder a esta questão. Atendendo a que se tenham testemunhado experiências e evidências divergentes entre os dois ciclos, os dados das intervenções supra expostas serão discutidos de forma separada e numa discussão crítica, obedecendo aos respetivos ciclos e grupos envolvidos: grupo X de Inglês e grupo Y de Espanhol.

5.1 Grupo X - Inglês

Ao longo do ciclo foram observados alguns aspetos negativos e positivos, cuja menção é de relevância para a interpretação dos resultados. Abaixo, reiteram-se e desenvolvem-se alguns dos comentários já realizados no capítulo 4.

Um dos aspetos negativos que se apontam passa por, ao desejar rentabilizar o tempo, reorganizar a sala antes do início da aula culminou num resultado oposto, pois os estudantes começaram a entrar antes do tempo e a querer ajudar, mostrando-se bastante animados pela diferença de cenário e dinâmica, e, dado isso, tardaram mais a assentarem-se, traduzindo-se numa diminuição do período disponível para a concretização do debate. Os professores orientadores aconselharam, durante o feedback, pedir aos alunos que reorganizassem a sala e os mesmos o teriam feito voluntariamente, apenas após a explicação da tarefa, controlando-se melhor o comportamento e ritmo da aula e assegurando o tempo necessário para a realização de feedback e síntese da atividade.

Em adição, a falta de inclusão total dos alunos na participação do debate não permite aferir que a estratégia tenha beneficiado a integridade do grupo. Em específico, uma estudante que beneficia de medidas seletivas, e demonstra certa incapacidade social e comunicativa, não foi capaz de participar no momento de interação oral da

atividade, apenas estando incluída no momento mediação e preparação para a argumentação. Ainda, a não-realização de algum tipo de avaliação (por exemplo formativa, como a autoavaliação, através de rúbricas, ou comentários de coavaliação) limita a análise do impacto positivo que o debate realmente possa ter brindado.

Todavia, consideram-se aqui os aspetos positivos e benefícios diretamente observados e anotados em diário de campo, para além de apartes providos por alguns alunos e a sua apreciação positiva e calorosa relativamente à proposta do debate. O grupo X, na sua generalidade, revelou um elevado nível motivacional, da sua capacidade comunicativa e estratégica durante a argumentação, inclusive pondo em evidência o domínio de improvisação. Relativamente ao uso da L1, o grupo, na generalidade, com maior enfoque nos alunos menos proficientes, recorreu ao português de forma positiva, apenas utilizando-o como estratégia de mediação num momento de recolha e tratamento de dados/argumentos previamente à interação: “Não, nós podemos dividir os argumentos pelos três e eu digo *our environmental problema is the most urgente since it affects all the others*”. Foi também possível constatar uma prática holística dos conteúdos lexicais e gramaticais abordados na UD, indo de acordo com o objetivo de se alcançar uma maior espontaneidade no uso da língua.

5.2 Grupo Y - Espanhol

Positivamente, no segundo ciclo de investigação, estabeleceu-se que os alunos mais fortes tendem a usar L1 para gerir e comentar a atividade, e para orientar e ajudar os colegas. Todos os estudantes, mais, ou menos proficientes, alternavam entre os dois códigos para segurar a palavra e gerir a tomada de turnos dentro dos seus grupos, trabalhando para uma comunicação mais efetiva: “*Sí, pero escucha*, ouve isto!”, “E se eu a seguir a ti dissesse que, como pai de família, me preocupo com o balanço de vida real e digital? Do tipo, *Soy un padre de familia y me preocupa que mi hijo...*”, “Deixa-me falar” e “*Aí posso usar hipótesis de futuro, por ejemplo, probablemente las cirugías serán más rápidas*, e tu no teu podes usar *es probable que existan más empleos nuevos y la falta de trabajo...*”. Tendo em conta o formato do debate (mais breve) e as baixas expectativas

de comprometimento e interação, estas observações são consideradas otimistas, uma vez que trabalham as competências estratégicas e de mediação dos estudantes.

Contudo, os resultados sob o foco da espontaneidade e o seu incremento fomentado pela estratégia do debate não se verificou positivo ou eficaz no grupo Y – coincidindo com a amostra que, num ponto de partida, mais suscitou a necessidade de intervenção e aplicação de uma estratégia que reforçasse o uso da LE de forma comunicativa, que neste caso resultaria no debate. Pôde-se observar um uso vantajoso e positivo da LE, de forma mais motivada, porém, não se logrou uma interação mais natural como se pretendia, na qual os alunos pudessem comunicar através da língua espanhola e esta se tornasse apenas numa ferramenta para alcançar a finalidade da tarefa. Pondera-se que a disponibilização da ficha de avaliação, a jusante da interação, foi uma decisão que, de certo modo, limitou a maximização do seu valor, pois poderia ter sido um ponto favorável para a execução, elucidando os alunos daquilo que era esperado da sua atuação.

5.3 Análise questionário

Em convergência com o questionário realizado entre ciclos, a maioria dos 29 estudantes que responderam (dos expectados 35, totalidade que compunha os dois grupos) revelaram perspetivas mistas perante o uso de língua materna em sala de aula, tornando-se possível compreender uma conexão entre a opinião pessoal dos alunos do que poderá causar o *code-switching* sobrelevado, bem como a preferência de atividades orais apresentadas em aula.

5.3.1 Respostas Grupo X – Inglês

No grupo X, as 15 respostas ao questionário revelam que as principais fontes de desmotivação são a falta de confiança para falar, tendo assim respondido 6 estudantes, o medo de errar à frente da turma de 5 alunos, seguido da perceção de 4 inquiridos de que o tema da aula é desinteressante. Em termos de uso da língua materna, a maioria

(9 alunos) indicou recorrer à L1 em situações em que não sabem expressar algo em inglês, 8 alunos justifica o seu uso para interagir com colegas e 6 fá-lo quando é permitido ou incentivado pelo professor.

Quanto ao aspeto linguístico e à capacidade de manter um uso exclusivo da L2, 5 alunos afirmaram conseguir fazê-lo sem quaisquer dificuldades, enquanto 8 reconhecem alguma dificuldade, e unicamente 1 aluno expos que recorre frequentemente ao português. Referente ao impacto do uso da L1 na aprendizagem, 12 estudantes consideram que a presença do português é uma ajuda, sobretudo para esclarecer dúvidas e expressarem as suas ideias mais facilmente, enquanto 2 consideram-no um entrave à aprendizagem da L2. Questionados quanto às estratégias que poderiam promover maior participação oral, 7 alunos optaram pelos *role-plays*, 6 destacaram o trabalho em pares ou pequenos grupos e 5 favorece a realização de debates, associando-se bastante à prática comunicativa e próxima de contextos reais do uso da língua. Por fim, 11 alunos concordam que gostariam de usufruir de mais atividades orais em aula, sendo que 7 destes mostraram interesse pela inclusão de debates.

5.3.2 Respostas Grupo Y – Espanhol

Quanto ao grupo Y, as 14 respostas recolhidas pelo questionário evidenciam certas dificuldades de ordem afetiva, social e linguística dos alunos que condicionam o uso da LE em sala de aula. Destacam-se, do ponto de vista afetivo, as opções “falta de confiança para falar” selecionada por 7 alunos; a perceção de que “os temas da aula são desinteressantes” para 5 alunos, seguida do “medo de errar perante os colegas”, escolhida por 4 alunos. Estes fatores refletem uma alta ansiedade comunicativa no grupo, cujas limitações recaem sobre a participação oral espontânea e no menor uso da LE.

Verifica-se também que a maioria dos estudantes, 11, recorre ao português quando não sabe dizer algo em espanhol e 8 alunos fá-lo para interagir com os colegas. Já a opção “quando o professor permite ou incentiva” (uso da L1), foi selecionada por 6

alunos. No geral, as respostas revelam que a presença da L1 é encarada pelo grupo como uma forma de manter a coesão e algum apoio mútuo.

No panorama linguístico, a tendência das respostas é ambígua, pois embora 9 estudantes considerem que o recurso ao português os ajuda na aprendizagem, 3 constatarem que essa ação os atrapalha, justificando-o com razões como a proximidade lexical entre ambas as línguas, que se transforma num obstáculo à aquisição de maior autonomia para produzir a língua. Por fim quanto às sugestões para fomentar o uso da LE, 11 respostas indicam a necessidade de mais tempo para pensar antes de responder e o trabalho em pares ou pequenos grupos sendo preferido por 10 alunos, seguidos do favorecimento da inclusão de debates por 4 alunos, *role-plays* por 5 e atividades mais lúdicas, como jogos ou competições, escolhidas por 6 alunos. Em suma, as respostas recolhidas demonstram uma consciência da importância de atividades orais em contexto de sala de aula, bem como estas se apresentarem de forma diversificada, embora sigam a apoiar-se fortemente na L1 como estratégia compensatória.

Um número elevado das justificações dos alunos alinham-se com indicadores defendidos pela literatura coberta no capítulo 2 – nomeadamente recorrer à L1 para conversar com os colegas dentro da sala e a posição de Amorim (2012); a ansiedade, um dos problemas que Astuti, Suryani e Kurniati (2022) associam ao debate e, por extensão faço a mesma associação a outros momentos de produção e interação orais, e, daí, ser relevante a menção de Eldridge (1996) de acordo com as coincidências do seu trabalho e respostas dos grupos em aspetos como metalinguagem, comentar a própria tarefa e expor dúvidas, tal como pedir a palavra. Não obstante, o número de respostas não é extensivo o suficiente para garantir que é legítimo afirmar que as razões fornecidas pelos alunos sejam efetivamente a causa constante, inclusivamente porque algumas destas respostas se contradizem ao longo das perguntas do questionário. Observem-se e cruzem-se as respostas do apêndice 1:

- Pergunta 9 – Inquirindo que situações os alunos dão prioridade ao uso da língua materna e a resposta maioritária é “Para interagir com colegas”, com 16 votos.
- Pergunta 13 – Questionando que dinâmicas poderiam ajudar a uma maior comunicação em L2/LE, cuja resposta, com 18 votos, é “Trabalhar mais em pares ou pequenos grupos”.

5.4 Resultados das fichas de auto e heteroavaliação de espanhol

5.4.1 Resultados e discussão da autoavaliação

Tabela 1 - Resultados da ficha de autoavaliação do grupo Y de espanhol

⁴ Critério	Número de respostas			
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
“Participo ativamente na equipa, tanto na preparação como no desenvolvimento do debate, contribuindo com ideias e argumentos.”	7	3	4	1
“Realizo as tarefas (busca, preparação de argumentos, etc.) dentro do tempo estimado.”	10	4	1	0
“Respeito e tolero as opiniões dos outros.”	15	0	0	0
“Chego a acordos com a minha equipa sobre estratégias e argumentos e respeito as decisões partilhadas.”	10	3	0	2
“Contribuo para o debate com informação relevante e apoio o meu grupo.”	8	2	2	3
“O trabalho dentro do grupo foi dividido de forma justa e cada membro assumiu a sua responsabilidade.”	10	3	1	1

Em primeiro lugar, observa-se que, em relação à participação ativa no grupo, apenas 7 alunos afirmaram fazê-lo “sempre”, enquanto 3 indicaram “muitas vezes”, 4 “às vezes” e 1 “nunca”. Embora a maioria demonstra um envolvimento regular, esses

⁴ Os dados e critérios são aqui apresentados em português, podendo-se ver a versão original (em espanhol) na figura 5, ou nos appendices 12 a 26.

dados mostram que cerca de um terço da turma não participa de forma consistente, o que confirma uma das dificuldades identificadas na revisão da literatura: a desigualdade na participação espontânea na L2 (Ellis, 2003; Littlewood, 2004).

Relativamente à realização das tarefas dentro do prazo estipulado, os resultados foram amplamente positivos: 10 alunos responderam “sempre” 4 “muitas vezes” e apenas 1 “às vezes”. Isto sugere que a preparação foi bem executada e serviu como uma estratégia de scaffolding, permitindo a estruturação das contribuições individuais. No entanto, conforme discutido na fundamentação teórica, um desafio assenta exatamente na capacidade de gerir essa preparação e uma interação oral espontânea durante o debate, garantindo que o planeamento não se sobrepõe à espontaneidade.

Em termos de respeito e tolerância pelas opiniões dos outros, há um consenso total: todos os alunos (15) indicaram “sempre”. Essa é uma constatação particularmente relevante, pois demonstra que o debate, mesmo sendo uma atividade potencialmente conflituosa, foi percebido como um espaço de respeito e colaboração. Para a pesquisa, este resultado reforça a ideia de que os debates constituem um contexto favorável para o desenvolvimento da competência comunicativa e da interação significativa na LE (Bygate, 1987; Canale & Swain, 1980), ainda compreendendo o cuidado do filtro afetivo.

A questão da negociação e do respeito às decisões compartilhadas produziu resultados positivos, embora menos consensuais: 10 alunos responderam “sempre”, 3 disseram “muitas vezes” e 2 “nunca”. Embora a maioria tenha experimentado negociação efetiva, a existência de respostas negativas revela dificuldades em lidar com a resolução de problemas e processos de decisão em grupo, que exigem não apenas habilidades sociais, mas também recursos linguísticos suficientes na LE para concordar ou discordar.

Um dos resultados mais críticos emerge no item relativo à contribuição de argumentos relevantes para o debate: apenas 8 alunos indicaram “sempre”, 2 “muitas vezes”, 2 “às vezes” e 3 “nunca”. Ou seja, 5 alunos (um terço da turma) reconhecem não contribuir regularmente com informações substanciais. Estes dados são particularmente

significativos, pois mostram que o uso da LE para construir argumentos é uma dificuldade central.

Por fim, em relação à responsabilidade assumida, justiça e divisão do trabalho em grupos, os resultados foram geralmente positivos: 10 alunos responderam “sempre”, 3 “muitas vezes”, 1 “às vezes” e 1 “nunca”. Embora a leitura geral transpareça um equilíbrio, a presença de duas respostas negativas indica que, em alguns casos, houve desigualdade na distribuição de responsabilidades. Este aspeto chama a atenção, pois o sentimento de injustiça pode comprometer o filtro afetivo e, conseqüentemente, a motivação para participar neste género de dinâmicas interativas, onde a participação oral ativa na LE termina prejudicada.

Em suma, os resultados demonstram que o debate foi eficaz nos âmbitos da colaboração, promoção do respeito e de condições favoráveis ao uso da LE. Porém, os dados confirmam igualmente fragilidades previamente referidas: participação desigual e dificuldades na exposição e argumentação. Estes fatores ilustram de forma empírica a necessidade de um delineamento cuidadoso da atividade, de proporcionar scaffolding e uma definição clara dos papéis a desempenhar por cada membro dos grupos, garantindo-se que os alunos têm oportunidades equilibradas e efetivas de desenvolver a oralidade na língua-meta.

5.4.2 Resultados e discussão da heteroavaliação ⁵

Tabela 2 - Resultados das fichas de heteroavaliação do grupo Y de espanhol

⁶ Critério:	Número de respostas:				
	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente
“O grupo seguiu as regras estabelecidas para a elaboração da atividade.”	0	0	4	3	7
“Utilizaram-se corretamente expressões gramaticais e vocabulário trabalhado em aula.”	0	0	7	4	2
“Os argumentos são relevantes e respondem a necessidades reais/futuras.”	0	0	5	5	4
“Os membros do grupo participaram de forma equitativa.”	0	0	5	4	5
“Manteve-se um bom ambiente de debate e interação, fazendo-se o uso do espanhol.”	0	0	4	3	7

Interpretando os resultados das heteroavaliações, preenchidas por 14 alunos (menos um em comparação com a autoavaliação), incide-se inicialmente no critério de cumprimento das regras para elaborar a tarefa, ao qual 7 alunos atribuíram a pontuação máxima de 5, 3 o nível 4 e 4 alunos o nível 3, não havendo ocorrência negativa de níveis 1 ou 2. Ou seja, de forma geral, a turma seguiu corretamente as instruções, apesar de

⁵ O número total de respostas à ficha de heteroavaliação está afetado pela não-realização da mesma por um aluno, e, por isso, em vez de 15, são tratadas 14 respostas.

⁶ Os dados e critérios são aqui apresentados em português, podendo-se ver a versão original (em espanhol) na figura 5, ou nos appendices 12 a 26.

uma pequena parte ter visto o seu cumprimento apenas como mediano, podendo significar falhas diminutas quer na apresentação destas, ou no seu entendimento.

No que se refere ao uso correto de estruturas gramaticais e vocabulário, os dados são menos favoráveis: somente 2 alunos avaliam com nível 5, 4 alunos assinalam nível 4, enquanto 7 estudantes consideraram o desempenho dos colegas mediano (nível 3) e 1 aluno atribuiu nível 1. Este é o critério mais negativo da avaliação, refletindo que a prática da LE ao longo do debate não foi adequada e foi inclusive percebida como insuficiente (estando os alunos conscientes disso). Ressalta-se aqui a importância não só da motivação, mas também da capacidade e recursos linguísticos que permitem a produção e interação oral.

Quanto à relevância dos argumentos apresentados, verificam-se 4 respostas de nível 5, 5 avaliações de nível 4 e 5 atribuições de nível 3. Embora, no geral, positivo, metade da turma considerou a qualidade dos argumentos apenas suficiente, sugerindo dificuldades na adaptação das ideias às necessidades do contexto comunicativo na LE.

No critério da participação equitativa dos membros do grupo, os resultados dividem-se: 5 alunos responderam nível 5, 4 avaliaram com nível 4 e outros 5 atribuíram nível 3. Esta informação indica que, apesar de um empenho geral, a perspetiva sobre o equilíbrio da participação não foi concordante, coincidindo com as respostas da autoavaliação menos satisfatórias, onde alunos expuseram a desigualdade na divisão das tarefas e da contribuição com argumentos relevantes para o grupo.

Por último, com respeito à manutenção de um bom ambiente de debate e uso da língua espanhola, os resultados são bastante satisfatórios. O nível 5 foi apontado por 7 estudantes, sendo que 3 alunos avaliaram com nível 4, e 4 alunos optaram pelo nível 3. Ainda que tendo sido experienciados e verificados desafios linguísticos para a comunicação e argumentação, este critério da heteroavaliação indica valores favoráveis quanto ao clima de respeito e interação – o que confirma a dimensão social positiva que se pode promover, mesmo numa turma com perfis que possam indicar o contrário, e que já tinha sido afirmada pelos próprios alunos através dos resultados da autoavaliação.

Sucintamente, a heteroavaliação reforça algumas conclusões já apresentadas, o debate provou, neste estudo, ser eficaz para criar condições contextuais e afetivas essenciais para a aprendizagem da LE. Contudo, também se evidenciam fragilidades significativas, sobretudo no aspeto do uso consistente da língua-meta e na equidade da participação. Este apontamento valida a hipótese de desenvolvimento da oralidade deste PIA, cuja pretensão de sucesso da estratégia de debate passa pela necessidade evidente de um acompanhamento pedagógico assente em scaffolding linguístico (vocabulário, expressões modelo, estruturas de argumentação), na promoção e familiarização com a dinâmica (aplicá-la com maior frequência em contexto de sala de aula) e numa organização minuciosa que consiga assegurar a participação de todos os alunos.

5.5 Resultados das observações de aulas

Finalmente, tanto no grupo X de inglês, como no grupo Y de espanhol, notou-se existir um padrão entre o nível de proficiência na língua-meta, e o recurso pragmático ao CS, e a tendência pelos alunos mais fracos em usar a L1 como mecanismo de tradução – seja para solicitar ou esclarecer informação, seja para compensar deficiências no discurso. Exemplos disso foram: *“Profe, cómo puedo decir os usuários de redes sociais?”*, *“Profesora, não percebi”*, *“Teacher, o que é que esta frase diz? Pode traduzir?”*, *“Teacher, como é que digo isto?”*

Este comportamento confirma o que Amorim (2012) já havia identificado como um dos principais usos do CS: a compensação de lacunas linguísticas e a negociação de significado. Similarmente, Eldridge (1996) mostrou que os aprendentes recorrem sistematicamente à L1 para colmatar falhas lexicais ou gramaticais, o que se verificou neste contexto observado.

Contudo, importa sublinhar que, a partir das respostas do questionário, não é prudente atribuir exclusivamente a esses mesmos alunos as respostas que parecem corresponder a essas situações específicas em sala de aula. Tal como Macaro (2009) argumenta, o recurso à L1 não reflete unicamente um ponto negativo, mas também

uma estratégia comunicativa ampla, que pode inclusivamente sustentar o progresso da aquisição linguística quando usada de forma controlada. Como já referido no capítulo 2, Cook (2001) acrescenta que a L1 desempenha funções cognitivas e pedagógicas inevitáveis, contribuindo para reduzir a ansiedade e para a comunicação efetiva.

Os dados recolhidos sugerem novamente que o CS, embora mais frequente e menos adequadamente utilizado pelos alunos com menor proficiência, é adotado transversalmente e desempenha um papel pragmático no fomento da interação na LE. À luz destas evidências, importa reconhecer a sua inevitabilidade, mas também a necessidade de criar condições de aprendizagem interativas que reduzam a necessidade de recorrer à língua materna. Neste sentido, atividades mais complexas, como o debate, mostram-se benéficas, pois, autores já mencionados como Alasmari & Ahmed (2012), Bejarano (2023) e Cinganotto (2019) demonstram que o debate impulsiona os falantes a mobilizar estratégias de expressão e negociação de significado diretamente na LE, favorecendo a fluência e autonomia. Portanto, este PIA aponta para a necessidade de implementar tarefas orais que incentivem os estudantes a comprometerem-se com a comunicação na L2 e a desenvolverem a sua proficiência.

6 Considerações Finais

Este PIA tinha dois objetivos: promover a oralidade significativa e espontânea da L2 e LE e entender se o debate seria uma estratégia frutífera para esse efeito. Avaliam-se agora conclusões sobre a eficiência deste método respondendo à pergunta de investigação inicial.

Como pode o recurso ao debate enquanto estratégia didática promover o desenvolvimento da oralidade e fomentar o uso espontâneo e adequado da L2 e LE?

Vista a promoção satisfatória do desenvolvimento da oralidade conquistada pelo debate, embora a componente espontânea tenha ficado aquém do esperado num dos grupos de estudo, é importante salientar que o uso deste recurso está sob algumas condicionantes, às quais é necessário dar resposta e desenvolver alternativas, como, por exemplo, estudar e seleccionar o tipo de debate que melhor resultará na designada turma.

6.1 Limitações

Nesta PES experienciaram-se limitações como o diversificado perfil de alunos dos grupos em que se pretendeu aplicar a estratégia, por exemplo a maior vs. menor predisposição para comunicar e interagir, a confiança e à vontade para produzir língua, consequente às diferentes capacidades linguísticas e pragmáticas, etc., e por isso notar-se a necessidade de promover um trabalho mais cooperativo e a adaptação da dinâmica do debate consoante as necessidades específicas de cada aluno. Isto sobretudo com a presença de estudantes que apresentem dificuldades cognitivas, emocionais ou motoras, como referida a existência da aluna no grupo X, que desafiou a planificação da atividade, embora não estivesse presente na sua execução.

Para além disso, o uso do debate demanda a boa gestão de tempo e enfrenta a iminência de ser impraticável em certos contextos educativos, posta a necessidade de despende da totalidade de uma aula, em casos de turmas mais comunicativas e sugestivas, ou metade do período da aula, no âmbito de mini debates ou discussões. Por

parte do docente é aconselhável a planificação minuciosa da tarefa, *scaffolding*, modelagem, feedback e retroalimentação, avaliação formativa e grelhas de qualificação, testagem da estratégia de forma progressiva e abertura a convenientes adaptações.

Uma reflexão das intervenções realizadas e dos seus impactos na oralidade dos alunos permite identificar práticas complementares que poderiam ter sido integradas para potenciar ainda mais a aprendizagem e o uso espontâneo da L2. Assim, sugerem-se abaixo algumas propostas futuras de melhoria e expansão deste estudo, com base na experiência de estágio e com influência das leituras realizadas supramencionadas:

6.2 Orientações futuras para a prática em sala de aula e para a investigação

Coloquei questões à minha orientadora de inglês e colegas por diversas vezes quanto a formas como se poderia ter implementado um debate nos outros grupos de diferentes níveis envolvidos na PES, como por exemplo a turma de 8.º ano, e, no tempo de estudo, não foi possível encontrar uma solução que fosse viável para aplicar nesses grupos, precisamente pelas razões afetivas (ansiedade comunicativa, baixa autoconfiança e motivação), sociais (perturbações nas relações interpessoais, falta de hábitos de toma de palavra e cooperação em tarefas comunicativas mais complexas) e linguísticas (vocabulário e estruturas insuficientes para sustentar a argumentação e dificuldade com a fluidez) que também condicionam o desenvolvimento dos alunos mais velhos do grupo Y participantes na investigação. Além disso, o nível médio de proficiência linguística da turma de inglês de 8º ano é consideravelmente baixo, apesar de ser suposto apresentarem um nível B1, no domínio da produção e interação orais demonstram, na verdade, um nível que não ultrapassa o A2, sendo que apenas uma pequena minoria atinge efetivamente o nível B1. Não descorando a informação e encorajamento encontrado em outros estudos existentes e aqui abordados no capítulo teórico – particularmente o trabalho de Cinganotto (2019) na secção 2.3.2 – neste contexto, não seria exequível aplicar um debate, por exemplo do género parlamentar, no qual não se assegurasse maior acompanhamento, inclusive, quando adequado,

através da presença e intervenção do docente na atividade, pois em caso contrário a estratégia não funcionaria a favor da aprendizagem e poderia resultar no aumento da ansiedade comunicativa – um provável e infeliz resultado para o qual Gebhard (2000) adverte no seu trabalho citado em Astuti, Suryani e Kurniati (2022, p. 73.).

Assim, propor-se-ia atribuir aos alunos mais proficientes o papel de monitorizar os restantes colegas do seu grupo, estes escolhendo, em conjunto, os argumentos a apresentar, de forma a responder a questões orientadoras que o próprio docente definiria previamente. Desta maneira, garantir-se-ia um certo equilíbrio estrutural, linguístico e participativo entre os diferentes grupos e entre as duas posições (a favor e contra), para além de se poder esperar também um maior uso da L2 por existirem funções mais determinadas nos vários grupos – o trabalho não seria apenas colaborativo, como também, e em grande medida, cooperativo. Outro elemento interessante a considerar seria a introdução de um cronómetro que delimitasse o tempo de cada intervenção ao longo da interação, promovendo não só uma melhor gestão do mesmo, como também o cumprimento de um objetivo comunicativo mínimo da atividade.

Importa ainda destacar a relevância da adoção do debate noutras áreas da educação, dada a sua capacidade de desenvolver o pensamento crítico, o conhecimento, a argumentação e a escuta ativa, tal como destacavam Kassem (2021), Morote Garrate (2019) e Brown (2001). Uma maior frequência da aplicação da estratégia, que, naturalmente promoveria familiarização e o seu melhoramento, fomentaria a sua prática e potencializaria melhores resultados nas L2 e LE, igualmente defendido por Rybold (2006). Por fim, esta reflexão remete-nos também para o papel do professor enquanto mediador, cuja intervenção é essencial para a criação de um ambiente propício à comunicação, à colaboração, e ainda uma necessária cooperação, tal como à concretização dos objetivos didáticos definidos, não negligenciando a manutenção de feedback positivo sempre que terminada a atividade.

6.2.1 Integração de fichas de observação indiretas

Embora os debates tenham fomentado uma base para a participação ativa e o uso comunicativo da língua-alvo, a implementação de fichas de observação indiretas por parte de alunos não participantes diretos teria promovido uma maior consciencialização linguística e crítica reflexiva. Ao observar os colegas e registar aspetos como a fluência, correção gramatical, uso de conectores discursivos ou estratégias comunicativas, os estudantes poderiam desenvolver competências metacognitivas (como *noticing*), sublinhando a importância da autonomia na aprendizagem de línguas através da autorregulação e da reflexão.

6.2.2 Comentários subsequentes e feedback colaborativo

Outro aspeto a melhorar seria a sistematização de momentos de feedback posteriores aos debates, sobretudo por parte docente, mas também entre os próprios alunos. O feedback provindo de um colega de sala de aula com maior proficiência, segundo Vygotsky (1978), contribui para a aprendizagem situada e para o desenvolvimento da “zona de desenvolvimento proximal”, especialmente quando os pares oferecem sugestões construtivas num ambiente de apoio mútuo. O exercício de comentários orais ou escritos sobre as intervenções consegue reforçar a consciência dos aspetos linguísticos e pragmáticos do discurso oral.

6.2.3 Ênfase na importância de um entendimento comum e de um resumo final da interação

Foi possível constatar que os debates terminaram sem um momento de síntese ou retroalimentação. A promoção de uma etapa final de resumo – feita em comunhão com o docente, moderador ou rotativamente por diferentes alunos – teria contribuído para a compreensão do objetivo global da atividade, elucidando se este teria sido alcançado e que partes deveriam ser valorizadas ou mais bem trabalhadas, visto que são aspetos essenciais em interações orais e permitem a adequação para uma ocorrência

futura. Esta prática poderia consolidar o vocabulário aprendido, reforçar ideias-chave e permitir a verificação da compreensão mútua.

Referências Bibliográficas

- Ahmed Abbasi, I., & Anthony, E. (2024). Group work as a contributing factor for language use and oral fluency in EFL classroom. *Forum for Linguistic Studies*, 6(4), p. 1-8. <https://doi.org/10.30564/fls.v6i4.6669>
- Alasmari, A., & Ahmed, S. (2012). Using Debate in EFL Classes. *English Language Teaching*, 6, 147-152. <https://doi.org/10.5539/ELT.V6N1P147>. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/23054>
- Alonso, E., Alonso, G., & Ortiz, S. (2020). *Experiencias Internacional 3 B1* (Libro del profesor). Edelsa.
- Amorim, R. (2012). Code switching in student-student interaction; functions and reasons. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 7, p. 177-195.
- Astuti, A., Suryani, F., & Kurniati, D. (2022). The efl student teachers' debate practice: problems and solutions. *Prominent*, 5. <https://doi.org/10.24176/pro.v5i1.7028>.
- Barroso García, C. (2000). El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación (algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos. En M.ª A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*: Actas del XI Congreso Internacional de ASELE.
- Baziganya, D., Mitari, M., Uwamariya, J., & Ngoboka, J. P. (2024). Investigating teachers and students' views on debate activities as a tool to improve English speaking skills: A case of Rulindo District, Rwanda. *African Journal of Empirical Research*, 5(2), p. 869-880. <https://doi.org/10.51867/ajernet.5.2.77>
- Bejarano, M. (2023). El debate como estrategia para promover la expresión e interacción orales en la clase de español lengua segunda. *PRATICA – Revista Multimédia de Investigação em Inovação Pedagógica e Práticas de E-Learning*, 6(3), p. 104-113. <https://doi.org/10.34630/pel.v6i3.5422>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Longman.

Bygate, M. (2009). Teaching and Testing Speaking. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*. Wiley-Blackwell. p. 412-440.

Canale, M. (2000). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa., p. 66-69.

Cinganotto, L. (2019). Debate as a teaching strategy for language learning. *Lingue e Linguaggi*, 30, p. 107-125. <https://doi.org/10.1285/i22390359v30p107>

Conselho da Europa. (2021). Capítulo 3.2.1.1. [Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate)]. Volume complementário ao QECR: Enseñanza, aprendizaje, evaluación (cap. 3). Instituto Cervantes.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (versão espanhola). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), p. 402-423.

Direção-Geral da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [Documento curricular]. Ministério da Educação, Portugal. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Doughty, C., & Long, M. H. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Blackwell.

Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal* 50(4), p. 303-311.

Estaire, S. (2011). *Didáctica de la competencia comunicativa*. Madrid: Edinumen.

Fandana, R., Yufriзал, H., & Simbolon, R. (n.d.). Increasing students' speaking ability through problem solving. 14.

- Fenuku, S. (2024). The core aspects of effective language pedagogy: listening, speaking, writing and reading. *Jurnal Smart*, 10(2). <https://doi.org/10.52657/js.v10i2.2345>.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (p. 269-293). Penguin.
- Kassem, H. M. (2021). Training EFL learners on debating: Effects on their oral and written performance, ideal L2 self, and communication apprehension. *MEXTESOL Journal*, 45(4).
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Littlewood, W. (1996). La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo. Cambridge: Cambridge University Press. (Tradução espanhola do original: Communicative Language Teaching: An Introduction, 1981).
- Liu, Y., et al. (2016). Peer interaction and oral proficiency development in EFL learners. *Language Teaching Research*, 20(5), p. 1-20.
- Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning*. p. 35-49. Multilingual Matters.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), p. 557-587. <https://doi.org/10.1017/S0272263199004027>
- Morocho, C. M., Matailo Vivar, N. V., Zambrano Mendoza, Y. Y., Jumbo Salinas, G. N., & Mejía Molina, D. Y. (2023). El debate: Estrategia didáctica para el fortalecimiento de los discursos orales en la educación escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), p. 7510-7528. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7491
- Morote Garratt, E. (2019). *El debate, técnica didáctica que permite mejorar la capacidad de argumentación de los estudiantes* (Tese de maestrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Repositorio PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/83765067-d713-4fd3-8368-77dfd6a01b41/full>

- Newton, J., & Kennedy, G. (1986). Lexical negotiation in learner interaction. *Applied Linguistics*, 7(2), p. 123-144.
- Oros, A. L. (2007). Let's debate: Active learning encourages student participation. *Journal of Political Science Education*, 3(3), p. 293-311. <https://doi.org/10.1080/15512160701558273>
- RAE & ASALE. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Rybold, G. (2006). *Speaking, listening and understanding: Debate for non-native English speakers*. International Debate Education Association.
- Saputra, E., & Lumbanbatu, I. (2024). Indonesian Undergraduate EFL Students' Perception of the Use of Debate as Learning English-speaking Method. *IJELTAL* (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics). <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v9i1.1638>.
- Sin Turbulencias. (2024, dezembro 15). Autos que se manejan solos [Vídeo]. YouTube Shorts. <https://www.youtube.com/shorts/CCddQfgRVSO>
- Sousa, S. A. de. (2020). [Resenha de Vygotsky: *A interação no ensino/aprendizagem de línguas*, de F. J. Q. Figueiredo]. *Cadernos da Pedagogia*, 14(30), p. 235-238.
- Sulis, G., & Philip, J. (2020). Teacher feedback and learner uptake in interaction. *Language Teaching Research*, 24(5), p. 649-673.
- Velarde, A., Lema, J., Guala, M., & Guerrero, J. (2022). Communicative activities to enhance oral production in the EFL classroom. *Ciencia Digital*. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v6i1.1952>.
- Vo, H. (2023). Giving choices or making tasks relevant? Classroom practices that foster L2 learner engagement. *System*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103098>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

Yokota, R. (2020). Vygotsky e o ensino e aprendizagem de línguas. *Fólio – Revista de Letras*, 12(1). <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6519>

Anexos

Anexo 1

4.4.3. Actividades y estrategias de interacción

4.4.3.1. Actividades de interacción oral

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.

Las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción. Hay también tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación) que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto.

Estos son algunos ejemplos de actividades de interacción:

- transacciones;
- conversación casual;
- discusión informal;
- discusión formal;
- debate;
- entrevista;
- negociación;
- planificación conjunta;
- cooperación práctica centrada en los objetivos;
- etc.

Atividades de interação oral do Instituto Cervantes

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44

Anexo 2

MONÓLOGO SOSTENIDO: ARGUMENTACIÓN (por ejemplo, en un debate)	
C2	No hay descriptor disponible.
C1	No hay descriptor disponible.
B2	Desarrolla argumentos sistemáticamente, dando un énfasis apropiado a los aspectos importantes y apoyándose en detalles adecuados.
	Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Construye cadenas argumentales razonadas.
	Explica puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones.
B1	Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo.
	Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.
A2	No hay descriptor disponible.

Monólogo: Argumentação (por exemplo num debate) (B1-A2)

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/capitulo_03.htm#id_3.2.1.1d

Anexo 3

	Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate)
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Defiende una postura sobre una cuestión compleja, formulando los elementos de la argumentación con precisión y recurriendo al énfasis con eficacia. Desarrolla de forma sistemática un argumento lingüísticamente bien estructurado, teniendo en cuenta la perspectiva del/la interlocutor/a, destacando los elementos importantes, aportando ejemplos para apoyar su postura y cerrando la intervención con una conclusión adecuada.
B2	Desarrolla un argumento de forma sistemática resaltando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante. Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y profundidad y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Construye cadenas argumentales razonadas. Explica un punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
B1	Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo. Ofrece razones sencillas para justificar su punto de vista sobre un tema conocido. Expresa su opinión sobre temas relacionados con la vida cotidiana, utilizando expresiones sencillas. Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones. Explica su aprobación o disenso sobre las acciones de otra persona y justifica su opinión.
A2	Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo, por qué prefiere una u otra cosa, estableciendo comparaciones directas y simples. Expresa su opinión en términos sencillos, siempre que sus interlocutores sean pacientes.
A1	No hay descriptor disponible.

Capítulo 3.2.1.1. (Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate) *Volume Complementário ao QECR (B1-A2)*

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/capitulo_03.htm#id_3.2.1.1d

Anexo 4

	Mediación en general
C2	Media de manera efectiva y natural, asumiendo diferentes roles en función de las necesidades de las personas y de la situación implicadas, identificando matices y el trasfondo de la conversación y guiando discusiones sobre temas sensibles o delicados. Explica con una lengua bien estructurada, clara y fluida la forma en que se presentan hechos y argumentos, transmitiendo aspectos valorativos y la mayor parte de los matices con precisión, y señalando las implicaciones socioculturales (por ejemplo, el uso del registro, la sutileza, la ironía y el sarcasmo).
C1	Actúa de forma eficaz como mediador/a, ayudando a mantener interacciones positivas mediante la interpretación de los diferentes puntos de vista, gestionando la ambigüedad, anticipándose a malentendidos e interviniendo diplomáticamente para reorientar la conversación. Aprovecha las diferentes intervenciones en una discusión y estimula el razonamiento mediante una serie de preguntas. Transmite con una lengua bien estructurada, clara y fluida las ideas importantes de textos largos y complejos, estén o no relacionados con sus áreas de interés, incluyendo aspectos valorativos y la mayor parte de los matices.
B2	Establece un entorno propicio para compartir ideas y facilitar la discusión sobre cuestiones delicadas, demostrando capacidad para reconocer perspectivas diferentes, animando a la gente a explorar temas y adaptando de manera sensible la forma de expresarse. Aprovecha las ideas de otros y hace sugerencias sobre cómo avanzar. Transmite el contenido principal de textos bien estructurados, pero largos y de oraciones complejas, sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico o personal, aclarando las opiniones y propósitos de los hablantes/signantes.
	Trabaja de forma colaborativa con personas de diferentes procedencias, crea un ambiente positivo proporcionando ayuda, formulando preguntas para identificar objetivos comunes, comparando opciones para alcanzarlos y explicando propuestas sobre cómo avanzar. Desarrolla las ideas de otros, formula preguntas que provocan reacciones desde diferentes perspectivas y propone una solución o unos pasos a seguir. Transmite información detallada y argumentos de forma fiable, por ejemplo, la información más importante contenida en textos complejos, pero bien estructurados, dentro de sus áreas de interés profesional, académico y personal.
B1	Colabora con personas de otras procedencias, mostrando interés y empatía, mediante preguntas y respuestas sencillas, haciendo sugerencias y reaccionando a ellas, preguntando si la gente está de acuerdo y proponiendo enfoques alternativos. Transmite la información principal de textos largos que utilizan un lenguaje poco complicado sobre temas de interés personal, siempre que pueda comprobar el significado de ciertas expresiones.
	Presenta a personas de diversas procedencias, mostrando conciencia de que algunas preguntas pueden percibirse de forma diferente, e invita a los demás a que contribuyan con su conocimiento y experiencia, así como con sus puntos de vista. Transmite información de textos informativos claros y bien estructurados sobre temas conocidos, o de interés personal o de actualidad, aunque a veces sus limitaciones léxicas provocan dificultades en la formulación.
A2	Desempeña un papel de apoyo en la interacción, siempre que los otros participantes hablen/signen despacio y uno o varios de los participantes lo/la ayuden a realizar su intervención y a expresar sus sugerencias. Transmite información relevante de textos informativos breves, sencillos y estructurados con claridad, siempre que traten temas concretos conocidos y que estén formulados en un lenguaje sencillo y cotidiano.
	Utiliza palabras/signos sencillas/os para pedir a alguien que explique algo. Reconoce cuándo se producen dificultades e indica, con un lenguaje sencillo, la naturaleza aparente de un problema. Transmite la información principal de textos o conversaciones breves y sencillos sobre temas cotidianos de interés inmediato, siempre que se expresen de forma clara con un lenguaje sencillo.
A1	Utiliza palabras/signos sencillas/os y signos de comunicación no verbal para mostrar su interés por una idea. Transmite información sencilla y predecible de interés inmediato procedente de señales, avisos, letreros, carteles, pósters y programas de un espectáculo breves y sencillos.

Mediação (B1-A2)

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/capitulo_03.htm#id_3.2.1.1d

d 3.2.1.1d

Anexo 5

	Turnos de palabra
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Elige una frase apropiada de entre una variedad de posibles funciones discursivas para introducir sus comentarios de forma adecuada con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
B2	Interviene adecuadamente en discusiones utilizando el repertorio lingüístico apropiado para hacerlo. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra. Inicia el discurso, ocupa el turno de palabra cuando es apropiado y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo, Es difícil responder a esa pregunta) para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras formula lo que va a decir.
B1	Interviene en una discusión sobre un tema conocido, utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas conocidos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara. Pide que se le preste atención.
A1	No hay descriptor disponible.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Turnos de palavra (B1-A2) [CVC. Marco común europeo de referencia para las lenguas. Volumen complementario. Capítulo 3.](#)

Anexo 6



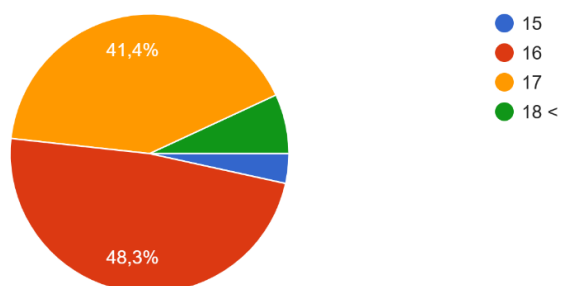
Vídeo Youtube – curta-metragem “3 seconds” de Prince AE
https://youtu.be/sacc_xXB1Y

Apêndices

Apêndice 1 – Questionário

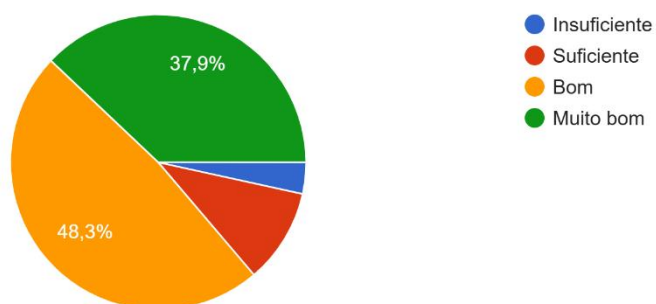
1. Por motivos de tratamento dos resultados, indica a tua idade.

29 respostas



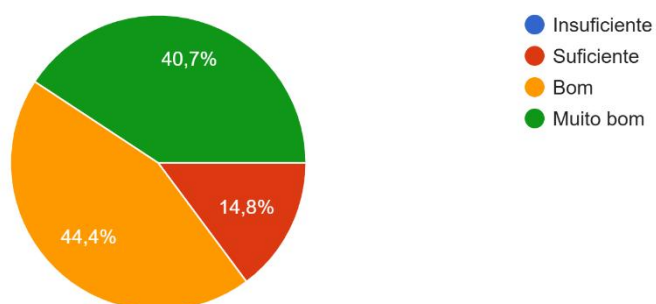
2. Consideras o teu nível de inglês:

29 respostas



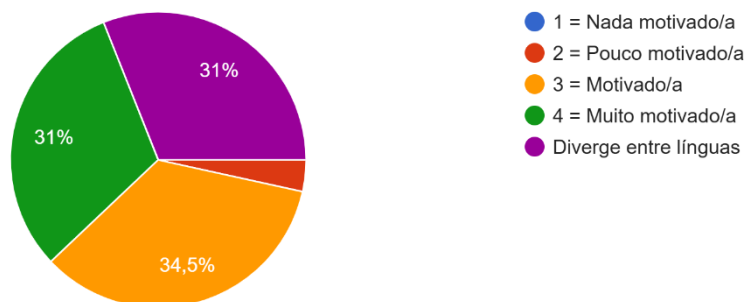
3. Consideras o teu nível de espanhol:

27 respostas



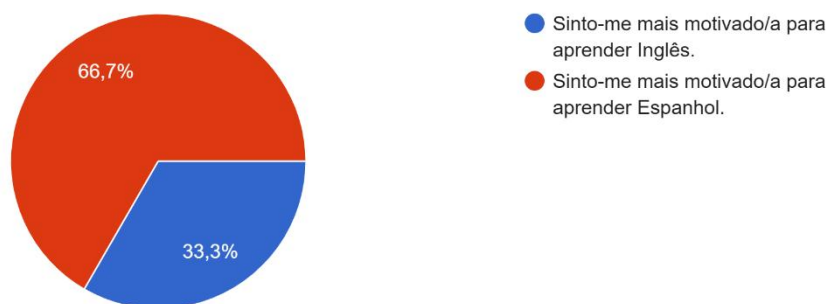
4. Numa escala de 1 a 4, qual é o teu nível de motivação para aprender Inglês/Espanhol?

29 respostas



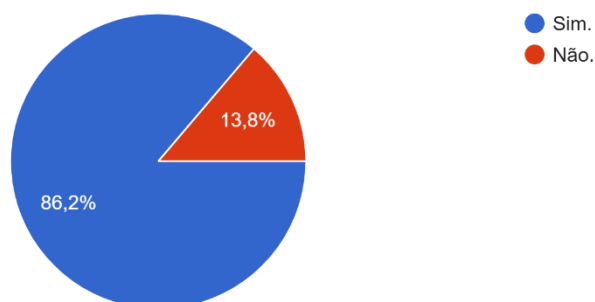
5. Se respondeste "Diverge entre línguas" na pergunta anterior, especifica:

15 respostas



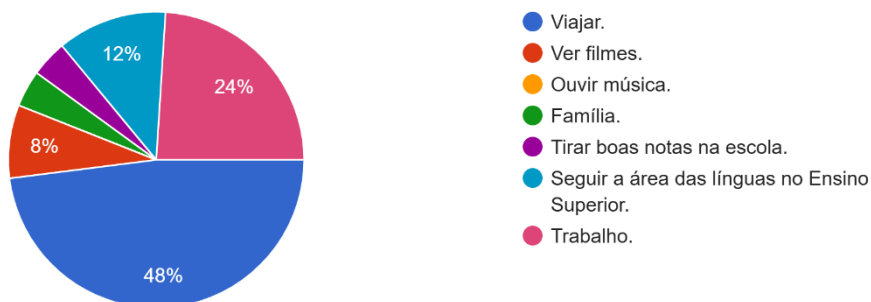
6. Tens objetivos pessoais pelos quais estás a aprender a língua?

29 respostas



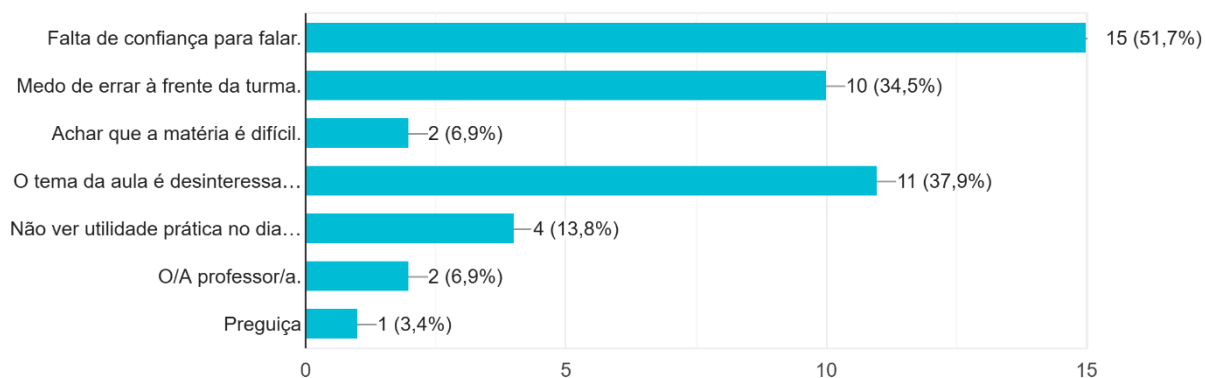
7. Se respondeste "Sim", selecciona as que estão de acordo com as tuas razões:

25 respostas



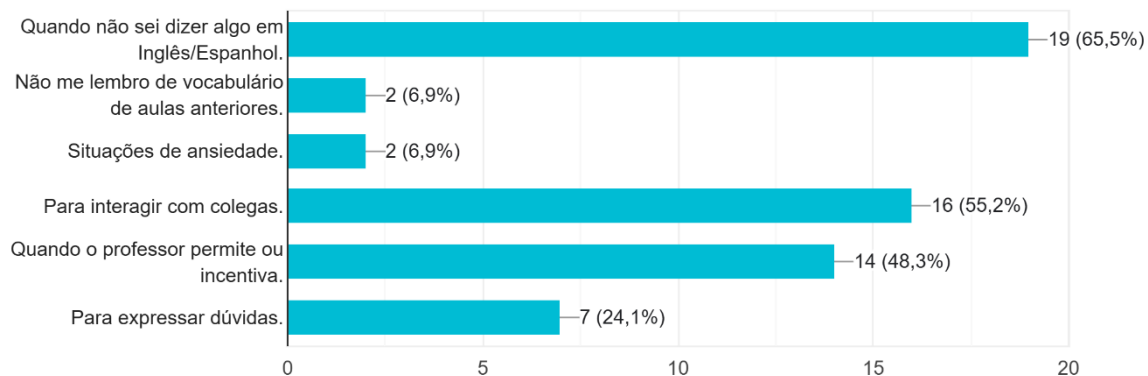
8. O que te desmotiva mais? Escolhe até 2 opções.

29 respostas



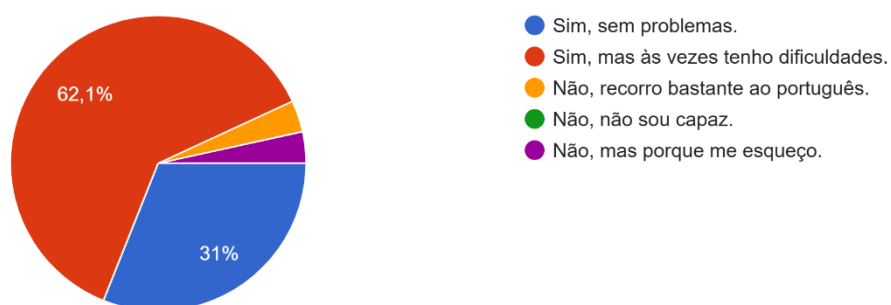
Uso do Português na Aula de Língua Estrangeira 9. Em que situações usas o português durante a aula de Inglês/Espanhol? Escolhe até 3 opções.

29 respostas



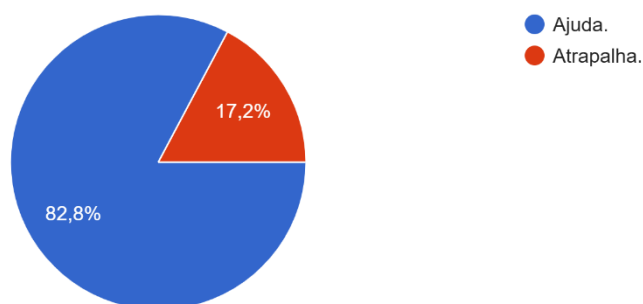
10. Quando o professor pede para falar só na língua estrangeira, consegues fazê-lo facilmente?

29 respostas



11. Achas que usar o português te ajuda ou atrapalha no processo de aprendizagem?

29 respostas



12. Explica de forma breve a tua resposta.

17 respostas

Acredito que se a aula for inteiramente lecionada na lingua correspondente será mais facil a aprendizagem

A certas palavras que são parecidas

ajuda

quando não sabemos o significado de alguma palavra por vezes em português podemos associar

Posso conversar e partilhar ideias com os meus colegas.

Ajuda a esclarecer dúvidas

Ao variar a lingua na qual falo, sinto que estou mais focado quando falo seja em espanhol ou seja em inglês

acho que atrapalha visto que estamos a aprender outra língua

se tiver alguma dúvida que não consiga explicar é melhor entender em português

12. Explica de forma breve a tua resposta.

17 respostas

se tiver alguma dúvida que não consiga explicar é melhor entender em português

.

porque expressamos as nossas duvidas com bastante facilidade e lembra da nossa lingua de conforto

Ajuda já que é parecido ao espanhol

eu acho que às vezes utilizar o português para chegar a um raciocínio em inglês

Se falar mais na língua estrangeira fico mais habituado.

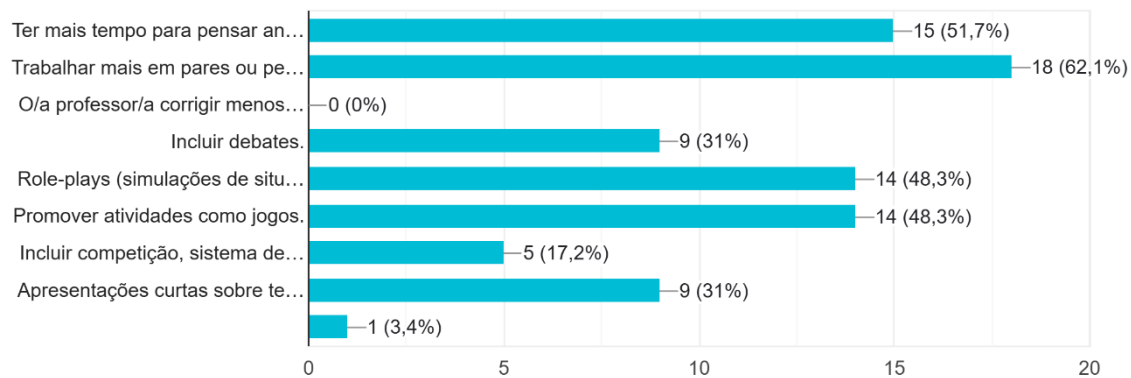
Quando não sei dizer algo é mais fácil dizê-lo em português

porque já sei a língua

com algumas palavras parecidas

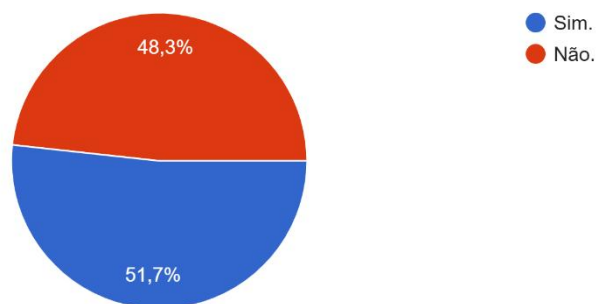
Incentivar o Uso da Língua Estrangeira 13. O que te ajudaria a falar mais em Inglês/Espanhol na aula? Selecciona até 4 opções.

29 respostas



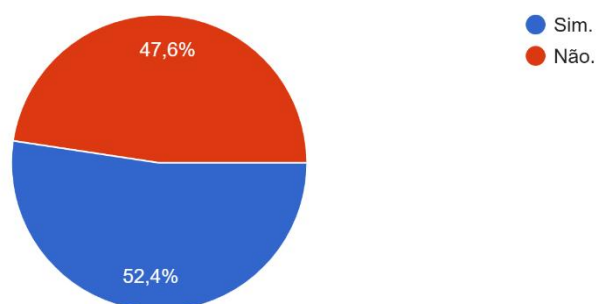
14. Gostarias que a aula tivesse mais atividades orais?

29 respostas



15. Se respondeste "Sim", incluirias debates?

21 respostas



Apêndice 2 – Exemplo de ficha de observação de aulas

25/09/2024

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS)

Classroom Observation Task: Who is doing what?

1. Before the class begins draw a sketch plan of the room, showing clearly where all the desks are, the teacher's table is, the blackboard is, etc, etc. When the students are all at their desks, write their names on the sketch plan.
2. One student teacher should observe the teacher. Draw a line from the teacher to the student each time the teacher speaks directly to that student. Another student teacher should watch the students and draw a line when a student speaks directly to the teacher. If there is a third student teacher, she should watch and draw the student-student interactions.
3. After the class, discuss any patterns with your colleagues. What is happening in this classroom?
4. Ask and answer these general questions:

- a) Does the teacher ask a student by name to answer a question? Always?
How often?

Yes, a few times, due to no volunteers to answer her questions. This also happens when someone is distracted and/or distracting others, being effective to shut them.

- b) Does the teacher ask a question without saying who should answer? If so, who answers?

Yes, the teacher asks a couple questions at the beginning of the lesson to the whole group. I believe the intention is to establish a connection from the previous lesson by brainstorming, since it is mainly related to recalling some contents already taught. The stronger students and the funny/extroverted are the ones answering.

- c) If there are some students who speak a lot, why do you think they speak a lot? What does the teacher do in response?

They aren't paying attention from the beginning, coming very stimulated from the break and the hallway they also tend to have a messy table, which aggravates the disruptive tendencies since they have a lot more triggers and stimuli available, and also due to fellow students chatting.

- d) If there are students who do not say much, why do you think they do not say much? What does the teacher do in response?

There is at least 1 student in each group who is more shy or introverted. "M.H." for instance shows to have little confidence, even when answering correctly, speaking very low. The teacher does not put pressure but makes sure everybody listens to them and picks them to answer another time, which I believe is to give them the space and opportunity to open up and gain confidence

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

Apêndice 3 - Exemplo de ficha de observação de aulas

16/10/2024

U. PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Observation Task – Interaction patterns

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

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

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss	●	●	●	●	●	●				●								
b) S-Ss							●											
c) T-S open	●			●				●	●									
d) T-S closed																		
e) S-T open	●			●				●	●									
f) S-T closed		●																
g) S-S open																		
h) S-S closed							●											
i) Ss-S closed																		
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? T-Ss, S-T open, T-S open
 - If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect? S-T open, S-S closed Ss-Ss closed, and S-S
 - How does the type of material and type of activity affect the pattern?
- Depending on what the students are working with or whom (pair work), the teacher needs to be giving more, or less instructions and increase/decrease TTT accordingly.

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

Apêndice 4 – Exemplo de ficha de observação de aulas

10

Fuente: Verdía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP28-10 La tutorización de los prácticos docentes de los profesores en formación. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

1. DINÁMICA DE CLASE E INTERACCIÓN

1. Tipo de agrupamiento

A. Tipo de agrupamiento

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

ACTIVIDAD O SUBACTIVIDAD	TIPO DE AGRUPAMIENTO	GRÁFICO DE COMUNICACIÓN

Apêndice 5 – Exemplo de perguntas preparadas dos moderadores

Prepare possible...
WHY is the problem you chose the most urgent?
impacts, consequences (to what or whom, biodiversity, economy,
health implications, etc.), disagreeing or manipulating other group
members arguments. Each group should choose 2 speakers!

Possible questions for moderators

- what makes your chosen environmental threat the most urgent problem we face today, and why should it be prioritized over others?
- Imagine you have to convince a policymaker / deputy to act immediately on one environmental threat. How would you argue that your issue is the most critical, and what immediate actions would you recommend?
- Explain how your environmental problem affects local communities, as well as the global ecosystem – Can you provide any example?

**Apêndice 6 – Slide PowerPoint com imagem e vídeo de lead-in para a
UD de espanhol**

Diapositiva 1

 **AUTOMÓVILES QUE SE
MANEJAN SOLOS**



<https://www.youtube.com/shorts/CCddQfgRVS0?feature=share>

Apêndice 7 – Páginas 148 e 149 do manual da disciplina de espanhol utilizadas para contextualização e interação oral

Unidad 13

¿Cómo será nuestro futuro?

OBJETIVO

Hablar de futuro y tecnología

PRÁCTICA

- Hablar de desafíos tecnológicos
- Expresar hipótesis sobre el futuro
- Hablar de economía doméstica
- Describir objetos

GRAMÁTICA

- Es probable/improbable que, puede que + subjuntivo
- Probablemente, probablemente, tal vez + indicativo/ subjuntivo
- A lo mejor + indicativo
- Pronombres con preposición

Vocabulario

- La cuarta revolución industrial
- Productos tecnológicos
- Economía doméstica

Mi experiencia

Describir los objetos del futuro

1. Estudia el diseño y la construcción de máquinas capaces de realizar tareas humanas.

2. Es la simulación de la inteligencia humana por parte de las máquinas, a través de sistemas informáticos.

3. Pueden imitar la capacidad humana para conducir, percibir el medio que les rodea y desplazarse con autonomía.

4. Esta ciencia se dedica al diseño y manipulación de la materia a nivel de átomos o moléculas.

5. Permite fabricar un objeto tridimensional superponiendo capas de material unas encima de otras.

6. Tiene relación con la conexión digital de los objetos cotidianos con Internet.

7. ¿En qué consisten los nuevos desafíos de la tecnología? Lee y completa las definiciones con el nombre de estos campos tecnológicos.

8. En grupo, identificad a qué campos tecnológicos pertenecerían estos productos. Podéis añadir otros. ¿Para qué son útiles? ¿Cuáles utilizas en casa, en el trabajo o en la escuela?

Apêndice 8 – Adaptação do texto da pág. 150 do manual da disciplina de espanhol, utilizado numa ficha de trabalho de elaboração própria

PASADO
PRESENTE
FUTURO

www.Blog.es/RevistaCiencia.com

LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

Hasta ahora, tres revoluciones industriales han transformado la vida de los seres humanos: la primera se produjo con la mecanización industrial y la invención de la máquina de vapor; la segunda, con la producción en serie; la tercera con la tecnología de la comunicación y la automatización de la producción. La cuarta también sucede con un proceso de desarrollo tecnológico e industrial, pero el elemento clave diferenciador es la fábrica inteligente centrada en la tecnología de la robótica, además de los sistemas ciberfísicos, el internet de las cosas y la conexión entre dispositivos.

La robótica, la nanotecnología, la inteligencia artificial, los drones y las impresoras 3D **probablemente** modificarán algunos aspectos cotidianos, como la medicina con asistentes personales para pacientes o la educación con profesores robots. Estos son solo unos ejemplos; **puede que** sucedan también numerosas innovaciones en otros sectores, como son el medio ambiente, el ocio, la industria, el trabajo y las relaciones laborales.

Gracias a esta cuarta revolución **es posible que** haya nuevas oportunidades en el mercado laboral: aparecerán nuevas profesiones relacionadas con los análisis de datos, las capacidades digitales o servicios comerciales especializados en los nuevos productos. Sin embargo, también se podrían perder muchísimos puestos de trabajo en la mayoría de los países industrializados como consecuencia de la robotización y la mecanización de las tareas. Este fenómeno se daría especialmente en sectores relacionados con los trabajos mecánicos, manuales y administrativos.

En la vida cotidiana, el rapidísimo avance en la investigación de las nuevas tecnologías está generando innovaciones que pueden causar conflictos ético-científicos, como es la manipulación genética para la creación de «bebés de diseño», guapos e inteligentes, o la fabricación de ciberhumanos que **a lo mejor** serán nuestras parejas sentimentales.

Ante esta perspectiva, pronto tendremos que hablar de una ética 2.0. Como afirma Bill Gates, «la tecnología no tiene moral, depende de cómo la usemos».

Apêndice 9 – Imagens utilizadas em PowerPoint para interação oral

Diapositiva 7



Apêndice 10 – Imagens utilizadas em PowerPoint para interação oral

Diapositiva 8

Atención al cliente por Robot



Apêndice 11 – Imagens utilizadas em PowerPoint para interação oral

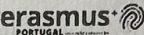
Diapositiva 9

Metaverso, transhumanismo, realidade virtual...



Apêndice 12 – Auto e Heteroavaliação estudante 1 “A favor”





AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____ Grupo: Favor

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.				X
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.			X	
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.				X
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.				X
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.			X	

Comentarios:





HETEROEVALUACIÓN

➤ **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.			X		
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.			X		
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.			X		
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.					X
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.			X		

Comentarios:

Apêndice 13 – Auto e Heteroavaliação estudante 2 “A favor”





AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____ Grupo: A favor

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.	X			
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.	X			
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.	X			
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.	X			
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.	X			

Comentarios:





HETEROEVALUACIÓN

➤ **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.					X
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.					X
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.					X
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.					X
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.					X

Comentarios:

Apêndice 14 – Auto e Heteroavaliação estudante 3 “A favor”





AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre _____ Grupo: a favor

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.			X	
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.		X		
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.	X			
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.			X	
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.	X			

Comentarios:





HETEROEVALUACIÓN

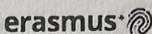
➤ **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.					X
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.				X	
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.				X	
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.				X	
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.					X

Comentarios:

Apêndice 15 – Auto e Heteroavaliação estudante 4 “A favor”





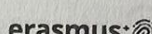
AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____ Grupo: A favor

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.			X	
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.	X			
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.				X
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.	X			
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.		X		

Comentarios:





HETEROEVALUACIÓN

➤ **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.				X	
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.				X	
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.			X		
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.					X
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.					X

Comentarios:

7 Apêndice 16 – Auto e Heteroavaliação estudante 5 “A favor”





AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____ Grupo: Favor

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.			X	
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.	X			
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.	X			
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.				X
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.	X			

Comentarios: _____





HETEROEVALUACIÓN

➤ **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.					
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.					
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.					
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.					
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.					

Comentarios: _____

7 Aluno não realizou a heteroavaliação.

Apêndice 17 – Auto e Heteroavaliação estudante 6 “A favor”





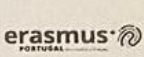
AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____ Grupo: A Favor

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.		X		
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.	X			
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.		X		
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.		X		
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.		X		

Comentarios:





HETEROEVALUACIÓN

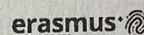
➤ **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.			X		
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.			X		
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.			X		
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.			X		
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.			X		

Comentarios:

Apêndice 18 – Auto e Heteroavaliação estudante 7 “Contra”



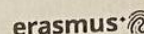


AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____ Grupo: contra

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.		X		
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.	X			
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.	X			
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.	X			
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.	X			

Comentarios: _____


HETEROEVALUACIÓN

➤ **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.				X	
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.			X		
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.				X	
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.				X	
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.				X	

Comentarios: _____

Apêndice 19 – Auto e Heteroavaliação estudante 8 “Contra”





AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____ Grupo: Contra

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.	X			
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.		X		
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.	X			
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.	X			
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.		X		

Comentarios:
El otro equipo es muy malo





HETEROEVALUACIÓN

> **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.			X		
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.			X		
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.			X		
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.			X		
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.			X		

Comentarios:
Muy malo

Apêndice 20 – Auto e Heteroavaliação estudante 9 “Contra”





AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____ Grupo: Contra

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.	X			
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.	X			
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.	X			
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.	X			
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.	X			

Comentarios: _____





HETEROEVALUACIÓN

> **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.					X
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.			X		
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.				X	
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.					X
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.					X

Comentarios: _____

Apêndice 21 – Auto e Heteroavaliação estudante 10 “Contra”





AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____ Grupo: Contra

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.	X			
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.	X			
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.	X			
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.	X			
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.	X			

Comentarios:





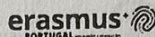
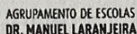
HETEROEVALUACIÓN

➤ **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.					X
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.					X
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.					X
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.				X	
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.				X	

Comentarios:

Apêndice 22 – Auto e Heteroavaliação estudante 11 “Contra”



AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

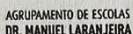
Nombre: f

Grupo: Contins

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.	X			
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.	X			
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.	X			
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.	X			
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.	X			

Comentarios:

Comentarios: Hemos trabajado muy bien.



HETEROEVALUACIÓN

- **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de **1 a 5 para cada criterio**: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.					X
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.				X	
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.					X
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.			X		
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.					X

Comentarios:

Apêndice 23 – Auto e Heteroavaliação estudante 13 “Contra”





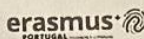
AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____ Grupo: Contra

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.	X			X
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.	X			X
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			X
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.	X			
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.		X	X	
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.	X			

Comentarios:





HETEROEVALUACIÓN

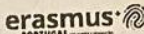
➤ **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.					X
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.				X	
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.					X
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.			X		
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.				X	

Comentarios:

Apêndice 24 – Auto e Heteroavaliação estudante 14 “Contra”





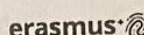
AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____ Grupo: Contra

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.			X	
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.		X		
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.		X		
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.		X		
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.	X			

Comentarios:





HETEROEVALUACIÓN

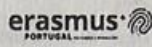
➤ **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.				X	
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.			X		
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.				X	
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.			X		
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.					X

Comentarios:

Apêndice 25 – Auto e Heteroavaliação estudante 15 “Moderador”





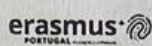
AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____ Grupo: Moderador

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.	✓			
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.	X			
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.				X
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.				X
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.				X

Comentarios:





HETEROEVALUACIÓN

➤ **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.					✓
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.				✓	
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.					X
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.					X
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.					X

Comentarios:

Apêndice 26 – Auto e Heteroavaliação estudante 16 “Moderador”





AUTOEVALUACIÓN DEL DEBATE

Nombre: _____ Grupo: Moderador

Criterios	(Casi) siempre	Muchas veces	Algunas veces	(Casi) nunca
Participo activamente en el equipo, tanto en la preparación como en el desarrollo del debate, contribuyendo con ideas y argumentos.		X		
Realizo las tareas (búsqueda, preparación de argumentos, etc.) dentro del tiempo estipulado.		X		
Respeto y tolero las opiniones de los otros.	X			
Llego a acuerdos con mi equipo sobre estrategias y argumentos y respeto las decisiones compartidas.	X			
Contribuyo al debate con información relevante y apoyo a mi grupo.	X			
El trabajo dentro del grupo ha sido dividido de manera justa, y cada miembro ha asumido su responsabilidad.	X			

Comentarios:





HETEROEVALUACIÓN

➤ **AL OTRO GRUPO:** Atribuye una puntuación de 1 a 5 para cada criterio: 1- No logrado; 2- Requiere muchas mejoras; 3- Logrado parcialmente; 4- Bien logrado y cumple con la mayoría de los aspectos; 5- Muy bueno y cumple con todos los aspectos, superando las expectativas.

Criterios	1	2	3	4	5
El grupo siguió las reglas establecidas para la elaboración de la actividad.			X		
Se utilizan correctamente expresiones gramaticales y vocabulario trabajado en clase.			X		
Los argumentos son relevantes y responden a necesidades reales/futuras.				X	
Los miembros del grupo participaron de manera equitativa.				X	
Se mantuvo un buen ambiente de debate e interacción, haciendo uso del español.			X		

Comentarios:
