

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no 3º Ciclo do

Ensino Básico e Ensino Secundário

Estratégias para incrementar a participação oral

voluntária na Língua-alvo

Estudo Exploratório

Rosa Martins

JUNHO DE 2009

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no 3º Ciclo do

Ensino Básico e Ensino Secundário

Estratégias para incrementar a participação oral

voluntária na Língua-alvo

Estudo Exploratório

Para obtenção do grau de Mestre.

Sob a orientação da Professora Doutora

Maria de Fátima Vieira

Rosa Martins

JUNHO DE 2009

“Nunca ande pelo caminho traçado,
pois ele conduz somente até onde os outros foram”

Graham Bell

*Aos meus pais e irmão pelo
carinho, apoio e infinita
paciência. A Delfina e
Hermenegilda Barbosa e a
Assunção Nogueira pela
compreensão e ajuda; e a
Justino Ferreira Barbosa
porque mesmo ausente esteve
sempre presente...*

AGRADECIMENTOS

Os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, directa ou indirectamente, colaboraram na concretização deste trabalho, em especial:

- À Professora Doutora M^a de Fátima Vieira, pela sua orientação e disponibilidade, bem como pelos preciosos conselhos e correcções.
- Ao Mestre Nicholas Hurst e às Metras Maria Ellison e Simone Tomé pela orientação, conselhos e sugestões.
- Às minha Orientadoras de Estágio por disponibilizarem as turmas em que leccionei as aulas e pela ajuda com planos e materiais, bem como conselhos importantes para a elaboração deste projecto.
- Aos colegas de Estágio pelo espírito de entreajuda, paciência e compreensão.
- Aos meus pais e irmão pelo apoio, compreensão, carinho, amizade, infinita paciência, ternura e preciosa ajuda com este projecto.
- A Delfina e Hermenegilda Barbosa pela infindável paciência, apoio e disponibilidade.

RESUMO

A escola é um espaço para os alunos exercitarem os seus conhecimentos, nomeadamente a oralidade de uma língua estrangeira, cada vez mais importante no quotidiano.

No sentido de saber se determinadas estratégias implementadas numa turma de Inglês de 10º ano e outra de Alemão de 12º ano motivam os alunos para uma participação oral voluntária nas aulas, fiz um estudo exploratório descritivo recorrendo ao uso de grelhas de observação e questionários.

Após a análise de dados fiz um diagnóstico de participação dos alunos nas aulas e, posteriormente, registei as opiniões individuais sobre as suas participações orais.

Efectuei uma investigação-acção em que coloquei estratégias em acção no sentido de motivar os alunos à participação oral voluntária na língua-alvo, verificando uma maior participação de uma forma geral.

O uso de estratégias adequadas, de modo a motivar os alunos à sua participação oral voluntária nas aulas deverá constituir um recurso a ser usado pelos docentes, tendo sempre em conta as características dos discentes.

Palavras-chave: participação oral voluntária; comunicação oral; língua estrangeira

ABSTRACT

School is a place for students to exercise their knowledge, namely the orality of a foreign language, which has become more and more important in everyday life.

With the purpose of knowing if certain strategies implemented in a group of 10th grade English learners, and another of 12th grade German learners are able to motivate the learners for a voluntary oral participation in class, I carried out a descriptive exploratory study falling back upon the use of observation grids and questionnaires.

After analysing the data, I assembled a diagnosis of the students' participation in class and, later, I have registered their individual opinions about their oral participations.

I completed an action research in which I implemented strategies in order to motivate the students to a voluntary oral participation in the target-language. In the end, in general, I confirmed a larger oral participation.

The use of appropriate strategies, as a way of motivating students to participate orally and as volunteers in class should constitute a resource used by the teachers, but always bearing in mind the personal characteristics of the learners.

Keywords: voluntary oral participation; oral communication; foreign language

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PARTE I	16
1. O Meio e a População	17
1.1. O Meio: O contexto escolar	17
1.2. População: Apresentação das turmas	18
2. Da fase de pré-observação à identificação do problema	20
2.1. A fase de pré-observação	22
2.1.1 Instrumentos de Recolha de Informação	23
2.1.2 Grelhas de Observação e Objectivos Traçados	24
2.1.3 Questionários – objectivos traçados	27
2.1.3.1 Questionário inicial	27
2.1.3.2 Questionário complementar	40
2.2. Formulação da pergunta de Investigação-acção	43
PARTE II: Implementação e avaliação de Estratégias	44
3. Primeiro Ciclo	45
3.1. O caso da disciplina de Alemão	45
3.1.1 <i>Planificação e preparação</i>	45
3.1.2 <i>Procedimentos práticos: aplicação da estratégia “Jogos didácticos”</i>	46
3.1.3 <i>Reflexão: conclusões retiradas do uso de jogos nas três aulas</i>	55
3.2. O caso da disciplina de Inglês	56
3.2.1 <i>Planificação e preparação</i>	56
3.2.2 <i>Procedimentos práticos: aplicação da estratégia “Vídeos”</i>	57
3.2.3 <i>Reflexão: conclusões retiradas do uso do vídeo nas duas aulas</i>	65
4. Segundo Ciclo	67
4.1. O caso da disciplina de Alemão	67
4.1.1 <i>Planificação e preparação</i>	67
4.1.2 <i>Procedimentos práticos: aplicação da estratégia “Debate”</i>	68
4.1.3 <i>Reflexão: conclusões retiradas do uso de debate</i>	72

4.2. O caso da disciplina de Inglês.....	74
4.2.1 <i>Planificação e preparação.....</i>	74
4.2.2 <i>Procedimentos práticos: aplicação da estratégia “Jogos didáticos”</i>	75
4.2.3 <i>Reflexão: conclusões retiradas do uso de Jogos didáticos nas duas aulas.....</i>	84
Conclusões.....	86

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Classificação da Participação oral na turma de Alemão	29
GRÁFICO 2: Número de respostas sobre as actividades em que gosta de participar na turma de Alemão	30
GRÁFICO 3: Número de respostas sobre as actividades em que não gosta de participar na turma de Alemão	32
GRÁFICO 4: Classificação da Participação oral na turma de Inglês	35
GRÁFICO 5: Número de respostas sobre as actividades em que gosta de participar na turma de Inglês	37
GRÁFICO 6: Número de respostas sobre as actividades em que não gosta de participar na turma de Inglês	38
GRÁFICO 7: Número de respostas sobre tipos de exercícios preferidos na turma de Alemão	41
GRÁFICO 8: Número de respostas sobre tipos de exercícios preferidos na turma de Inglês	42
GRÁFICO 9: Justificação para a motivação na participação oral voluntária na aula 1 do 1º ciclo da turma de Alemão	49
GRÁFICO 10: Justificação para a motivação na participação oral voluntária na aula 2 do 1º ciclo da turma de Alemão	23
GRÁFICO 11: Justificação para a motivação na participação oral voluntária na aula 1 do 1º ciclo da turma de Inglês	61
GRÁFICO 12: Justificação para a motivação na participação oral voluntária na aula 2 do 1º ciclo da turma de Inglês	65
GRÁFICO 13: Número de respostas sobre a motivação para a participação oral voluntária na aula do 2º ciclo da turma de Alemão	71
GRÁFICO 14: Número de respostas sobre a preferência por jogos na aula do 2º ciclo da turma de Alemão	72
GRÁFICO 15: Número de respostas sobre a motivação para a participação oral voluntária na aula 1 do 2º ciclo da turma de Inglês	80
GRÁFICO 16: Número de respostas sobre a motivação para a participação oral voluntária na aula 2 do 2º ciclo da turma de Inglês	84

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: Tipo de actividades em que não gosta de participar na turma de Alemão	31
QUADRO 2: Tipo de actividades em que não gosta de participar na turma de Inglês	38
QUADRO 3: Sugestões de tipo de jogos na turma de Alemão	41
QUADRO 4: Sugestões de tipo de exercícios de expressão oral na turma de Alemão	42
QUADRO 5: Sugestões de tipo de jogos na turma de Inglês	43
QUADRO 6: Quantidade de participação oral voluntária no decorrer dos jogos das aulas de Alemão do 1º Ciclo	53

INTRODUÇÃO

Uma sociedade é um grupo de pessoas que comunicam compartilhando a linguagem, costumes, hábitos, sentimentos e experiências, e o conjunto de meios, sistemas e padrões de comunicação característicos de cada sociedade transmite os seus valores, formas de organização e ritmo. O homem é um ser comunicativo e aprende a comunicar desde que nasce, utilizando ou inventando formas de comunicação. Comunicar significa tornar comum, partilhar; ao comunicar por meio de uma língua, estruturam-se as ideias e emoções e vão-se aprendendo as regras dessa língua. A oralidade é o sistema mais usual de comunicação: as pessoas servem-se dela para comunicar mensagens, expressar ideias sobre o mundo, partilhar experiências sobre acontecimentos, sentimentos, etc, num processo inteiramente consciente e controlado, e para o qual é preciso conhecer palavras cujo significado seja entendido. Segundo Joaquim Guerra, “o oral é o mais importante instrumento de comunicação humana e o seu domínio está implícito em todos os restantes usos da língua; é através dele que o homem se integra mais facilmente na sociedade, é a forma mais antiga de transmissão de saberes e de cultura” (GUERRA, 1999: 85).

Uma primeira função dos professores é permitir que cada aluno tenha experiências que lhes permitam realizar aprendizagens, ganhar sentimentos de valor pessoal, ter prazer em aprender, com o fim de torná-lo um cidadão integrado na sua comunidade. Espera-se que os professores auxiliem os alunos a adquirirem competências e atitudes essenciais, através de práticas educativas adequadas e recurso a estratégias e métodos que se mostrem eficazes. Uma das preocupações de um professor de língua estrangeira deverá ser a interacção aluno-professor. Esta interacção pode ser desenvolvida através de estratégias que impliquem uma participação oral em que se vai promover troca de experiências, sentimentos, interesses, etc. Na aprendizagem de uma língua estrangeira, a participação oral é uma das poucas formas de determinar quão bem os alunos estão a aprender e uma das raras oportunidades de comunicar usando a língua-alvo (XU, 2006).

Na participação oral em que se privilegia a espontaneidade da comunicação a interacção estará facilitada. Para que a interacção se dê, é necessário que o aluno se sinta à vontade para participar na aula. Partindo do princípio que cada aluno é cidadão livre, este não

deve, dentro do possível, ser forçado a participar na aula se não se sente motivado a fazê-lo. Como tal, devem ser encontradas estratégias que promovam boas interações na sala de aula e que levem à participação oral voluntária, para que a utilização da língua em aprendizagem seja o mais possível idêntica ao seu uso em contexto real.

No âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, parte da avaliação constitui-se por uma investigação-acção. Esta é vista como um processo contínuo e integrante da prática pedagógica de um professor em formação inicial. Este processo envolve observação, recolha de dados e teste de soluções, e deve servir como uma base e ajuda ao desenvolvimento do professor em formação inicial. Assim, desenvolvi um projecto de investigação-acção em que pretendi estudar a **participação oral voluntária na língua-alvo** através da questão *como pode o uso de jogos didácticos e vídeos motivar os alunos do 10.º ano de Inglês, e o uso de jogos didácticos e debates motivar os alunos do 12.º ano de Alemão para uma maior participação oral voluntária na língua – alvo*.

A decisão de realizar este projecto de investigação-acção na problemática da *Participação oral voluntária* foi uma ideia que se foi instalando com a observação das aulas, nas turmas onde decorreu o meu estágio. Julgo ser oportuno contribuir com um estudo onde se irá identificar a quantidade de participação oral voluntária dos alunos e estudar estratégias que incrementem essa mesma participação. Portanto este projecto tem como objectivos:

- Estudar a quantidade de participação oral voluntária dos alunos na língua-alvo;
- Implementar estratégias que permitam o aumento da participação oral voluntária;
- Apresentar os resultados dessas mesmas estratégias.

Para dar cumprimento aos objectivos traçados, estruturei o meu projecto em duas partes distintas, subdivididas em capítulos de acordo com as três fases da minha investigação: Observação e definição do problema, implementação e estudo das estratégias 1 (designado por Primeiro Ciclo) e estratégias 2 (designado por Segundo Ciclo) e apresentação de conclusões. A primeira parte do relatório *Diagnóstico de Situação* está dividida em dois capítulos principais. No primeiro capítulo farei a descrição do contexto escolar e da população que vou estudar, ou seja, as turmas com que vou trabalhar. Isto é

particularmente importante pois, segundo Nunan, o objectivo primeiro da investigação em Educação é proporcionar aos professores um meio de explorar as suas turmas (NUNAN, 1990: 62). No segundo capítulo procederei então ao diagnóstico da situação propriamente dito, através da descrição do que por mim foi feito desde a fase de pré-observação à identificação do problema: observação das turmas na tentativa de encontrar um problema comum a duas turmas diferentes, condição obrigatória para a escolha do tema a estudar, nas aulas leccionadas pelas minhas Orientadoras de Estágio; aplicação de grelhas de observação que serão preenchidas aquando da observação de aulas leccionadas pela Professora Orientadora e em algumas aulas de colegas estagiários, bem como as leccionadas por mim, com recurso aos colegas estagiários, às turmas com quem pretendo trabalhar. Ainda na fase de observação procurarei saber a opinião de todos os alunos acerca da sua participação oral voluntária na língua-alvo, bem como de sugestões de estratégias a implementar na sala de aula, através da aplicação de questionários anónimos de perguntas abertas e de hierarquia. Após análise dos dados das grelhas de observação e questionários poderei formular a minha questão de investigação, bem como fundamentar o porquê da escolha. Com isso, concluirei a primeira parte do meu relatório.

A segunda parte *Implementação e Avaliação de Estratégias* pretende expor a forma como pus em prática as estratégias escolhidas pelos alunos para superar o problema. Esta parte foi dividida em dois capítulos independentes: Primeiro Ciclo (1º Ciclo) e Segundo Ciclo (2º Ciclo), que por sua vez se subdividem em *Caso da Disciplina de Alemão* e *Caso da Disciplina de Inglês*. Por ciclo entenda-se o período de tempo no qual a investigação passa pelas seguintes fases: planeamento de estratégias a adoptar, implementação das estratégias, observação e recolha de dados e resultados e, finalmente, uma reflexão acerca do ocorrido no ciclo. Após a conclusão de um ciclo, inicia-se um novo que vem dar continuidade ao trabalho realizado no ciclo anterior.

Quer no 1º quer no 2º Ciclo da minha investigação, descreverei a forma como planeei as aulas e como pus em prática as estratégias nas diferentes disciplinas. Após esta descrição exporei os resultados obtidos do uso da estratégia, comprovados pelo preenchimento por parte dos alunos de um novo questionário, no qual pedirei a sua opinião acerca da eficácia do uso da estratégia e das grelhas observação utilizadas e preenchidas pelas minhas Professoras Orientadoras e pelos meus colegas estagiários.

Concluirei o capítulo com uma reflexão acerca das conclusões que retiro de cada ciclo da minha investigação.

Para concluir o meu Relatório apresentarei as conclusões por mim retiradas deste projecto, deixando no entanto em aberto a possibilidade de realização de novos estudos sobre o tema; apresentarei também algumas perguntas possíveis que permitam/sugiram a continuação deste estudo.

Junto com este relatório, num caderno à parte, entregarei todos os anexos aos quais faço referência ao longo do trabalho. Nesse mesmo caderno encontra-se um CD-ROM com uma cópia digital das grelhas e questionários preenchidos no decorrer das aulas, bem como dos materiais utilizados nas mesmas.

Com este estudo *Como pode o uso de jogos didácticos e vídeos motivar os alunos do 10.º ano de Inglês e o uso de jogos didácticos e debates motivar os alunos do 12.º ano de Alemão para uma maior participação oral voluntária na língua – alvo?* pretendo consciencializar os professores para a importância da participação oral voluntária na sala de aula, bem como demonstrar se as estratégias aplicadas promoveram mais participação oral voluntária. Espero no final do meu projecto conseguir demonstrar que o uso de certas estratégias pode ser benéfico para a interacção comunicativa dentro da sala de aula.

PARTE I
Diagnóstico de Situação

1: O Meio e a População

O meu estudo foi feito na Escola António Sérgio, freguesia de Mafamude, concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto.

1.1. O Meio: O contexto escolar

A Escola António Sérgio situa-se na Avenida Nuno Álvares, perto do Jardim Soares dos Reis, na freguesia de Mafamude. É a escola mais antiga do Concelho de Vila Nova de Gaia, tendo sido fundada em 1884, como Escola Industrial ¹. A escola situa-se numa zona residencial urbana socialmente muito heterogénea o que, aliás, se verifica na escola, pois a população escolar é constituída por elementos provenientes das várias classes sociais e de contextos sócio – económicos bastante variados.

A Escola tem um corpo estudantil de cerca de 995 alunos, distribuídos pelos cursos do Ensino Diurno (turmas do 7.º ano ao 12.º ano de escolaridade, geral e tecnológico), e Ensino Nocturno (Cursos Científico-humanísticos e Cursos Tecnológicos). A Escola oferece ainda diversos cursos do Ensino Profissional e do Programa *Novas Oportunidades* (Projecto Educativo da Escola). Quanto ao corpo docente, esta conta com cerca de 253 professores das diversas disciplinas (*idem*). Segundo o Presidente do Conselho Executivo, 21 desses professores pertencem ao Departamento de Línguas Germânicas, sendo que duas professoras leccionam tanto a língua inglesa como a língua alemã.

A escola está neste momento a ser sujeita a obras de remodelação, tendo as antigas oficinas e o espaço do recreio sido ocupados pelo novo edifício em construção e por contentores onde são leccionadas aulas a algumas turmas do Ensino Básico e do Ensino Profissional. As obras de remodelação acarretam bastantes incómodos, desde a dificuldade (e mesmo o risco) no uso de materiais electrónicos, ao barulho que por vezes se faz ouvir.

¹ In site da Escola www.antoniosergio.pt/?idop=05&idsop=03

1.2. População: Apresentação das turmas

O meu estágio decorreu em 4 turmas, uma de Alemão, de décimo segundo ano, e três turmas de Inglês, uma de décimo e duas de oitavo ano. A turma de Alemão estava escolhida à partida, uma vez que foi a única atribuída à minha Professora Orientadora, para levar a cabo o meu objecto de estudo, participação oral voluntária na língua alemã. Das três turmas de Inglês escolhi a turma do décimo ano, para estudar a participação oral voluntária na língua inglesa, por razões que abordarei no próximo ponto.

A turma de alemão: 12.º D e E

A turma de Alemão é constituída por dez alunos de duas turmas diferentes do 12.º ano do curso de Línguas e Humanidades: a do 12.º D, com cinco elementos, e a do 12.º E, cada uma com 5 elementos. Destes 10 alunos, 7 são do sexo feminino e 3 são do sexo masculino. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 17 e os 21 anos. Esta turma é de nível dois, ou seja, tiveram apenas um ano de alemão.

Na escola, existem três turmas de alemão, de diferentes níveis. No entanto, apenas esta turma foi atribuída à Professora Orientadora, Maria de Fátima Pais, pelo que se tornou forçoso o trabalho com ela. A turma era já, na sua totalidade, conhecida da nossa Professora Orientadora, que assegurou a leccionação das aulas no ano anterior. A Professora Orientadora facultou-nos no início do ano lectivo algumas informações sobre a turma, em geral, e dos alunos, em particular.

A turma é constituída, na sua maioria, por alunos interessados e muito motivados para a aprendizagem do alemão, participando de forma bastante activa na aula. Porém, três alunos da turma apresentam, aparentemente, alguns problemas na sua participação, embora dois deles obtenham classificações entre os 13 e os 16 valores (avaliação do 1º período). Um destes alunos tem graves problemas de dicção quer na língua materna, quer na língua alemã. O outro aluno aparenta estar quase sempre ausente do que se passa na aula e não demonstra ter grande nível de conhecimentos de língua; quando é solicitada a sua participação, raramente dá uma resposta certa, apesar de, em repetidas ocasiões, fornecer ao colega do lado grande parte das respostas correctas que este dá à

professora, o que indicia um nível de conhecimentos mais elevado que aquele que demonstra. O terceiro aluno aparenta ser bastante tímido.

A turma de inglês: 10.º A

A turma de Inglês é uma turma de 10.º ano do curso de **Ciências e Tecnologias**. Era inicialmente constituída por 24 alunos mas, um aluno cancelou a matrícula, no decorrer do 2º período, por ter concluído a disciplina no ano lectivo anterior, ficando assim a turma reduzida a 23 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Destes 23 alunos, 11 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Alguns destes jovens tinham já sido alunos da nossa Professora Orientadora, Maria Eduarda Cardoso, no passado ano lectivo, pelo que no início do ano, aquando da reunião de apresentação dos estagiários, esta nos transmitiu algumas informações iniciais sobre esses mesmos alunos. No entanto, apenas quando as aulas começaram tivemos oportunidade de observar a turma para tirarmos as nossas próprias conclusões acerca do que nos tinha já sido transmitido.

A turma é composta maioritariamente por elementos que parecem ser bastante esforçados e já motivados para a aprendizagem do inglês; curiosos e empenhados, estes alunos conseguem, regra geral, notas altas nos testes: entre os 13 e os 18 valores (avaliação do 1.º período). Nesta turma existem cinco elementos com notas inferiores a 10 valores, que demonstram ter bastantes dificuldades na aprendizagem da língua.

Apesar do elevado nível de inglês da turma, os alunos, pelo que observei, tendem a não participar oralmente de forma voluntária na aula, a menos que tal lhes seja solicitado. Contudo, são raros os momentos de silêncio, pois há nesta cinco elementos que preenchem esses *possíveis* vazios, participando sempre que podem e de forma pertinente e voluntária. A turma inclui uma aluna de origem ucraniana, que apresenta bastantes dificuldades na aprendizagem da língua inglesa, quer a nível escrito quer a nível oral. No entanto, esta aluna é das mais motivadas da turma, estando sempre atenta e fazendo um esforço para compreender tudo o que é dito e feito na aula. Dos restantes alunos nada há de singular a apontar.

2: Da fase de pré-observação à identificação do problema

A razão que me levou a trabalhar as turmas acima referidas, foi o desafio que a pouca **participação oral voluntária**, na língua alemã e na língua inglesa, apresentava.

O nível oral da turma de Alemão não era muito elevado, tratando-se de uma turma com apenas um ano de alemão, mas os alunos procuravam participar sempre que possível. Esta participação, no entanto, era feita maioritariamente na língua portuguesa. Foi este facto observado que me chamou particularmente à atenção (ANEXO B) e que me levou a desenvolver, com eles, estratégias que aumentassem a sua participação oral voluntária na língua-alvo, ou seja na língua alemã.

Sendo a turma de Inglês constituída por elementos com as capacidades necessárias para participar oralmente na aula de forma até bastante satisfatória, estranhei que não o fizessem espontaneamente (ANEXO B). Na sua maioria, os alunos respondiam às perguntas feitas pela professora com interesse e qualidade, quer no nível de língua quer na adequação da resposta. Mesmo os alunos com maiores dificuldades no uso da língua inglesa aparentavam estar bastante motivados e interessados em participar, embora não o fizessem voluntariamente. Este facto, foi o que despoletou a minha curiosidade e vontade em investigar estratégias que permitissem o aumento da participação oral voluntária nesta turma.

Mas de que se trata, quando se fala de participação oral voluntária? Participação é um termo muito lato e que pode ser interpretado de diversas formas. Na consulta do Dicionário da Língua Portuguesa (COSTA & MELO, 1994) pode ler-se, sobre a definição de participação, que esta é “Acto ou efeito de participar; aviso; comunicação; parte; (...)” sendo que, a mesma obra, define participar como “fazer saber; anunciar; comunicar; informar; (...) ter ou tomar parte; (...)”. Já os termos Oral e Voluntário têm definições mais concisas. Assim, o termo oral é definido como “... de viva voz; verbal; que não está escrito; (...)”, e a definição de voluntário é “que se faz de livre vontade; sem constrangimento; que procede espontaneamente; (...)”.

A comunicação é um conceito muito vasto que pode ser vista segundo dois eixos: o verbal/não verbal e o linguístico/não linguístico. Ao cruzarmos estes dois eixos podemos ter quatro vertentes: o verbal/linguístico (língua falada); verbal/não linguístico (vocalizações, gritos, exclamações...); não verbal/linguística (língua escrita, língua gestual. Braille, Morse, ...); não verbal/não linguístico (objectos, fotos, código de estradas, símbolos pictográficos...).

Assim, quando falo de participação oral voluntária, estou a referir-me à comunicação de viva voz que é produzida sem constrangimentos ou recurso a solicitações individuais; é o que os alunos produzem oralmente, no contexto de sala de aula, de livre vontade sem que lhes seja solicitada, individualmente, a sua participação, ou sem que esta seja compulsiva, como por exemplo, a indicação de que a aula será para avaliação da participação oral; é quando as questões ou propostas de trabalho são feitas à turma em geral, e não a alunos individualmente. Para este estudo de Participação Oral Voluntária serão contabilizadas todas as intervenções que os alunos façam, independentemente da extensão do discurso, desde que estas se enquadrem no tema que esteja a ser leccionado.

Sobre a comunicação oral muito se tem escrito, sendo hoje aceite por todos que esta é o meio mais comum e fácil, entre a raça humana, para comunicar, tal como refere Arnaldo Saraiva, no artigo *A Arte da Comunicação Oral* (SARAIVA, 1991). Sobre esta o autor refere: “Trata-se de um dos modos ou tipos comuns de expressão humana, e só humana: modos ou tipos a que recorrem as pessoas sempre que querem *pôr em comum* (comunicar), partilhar, trocar informações, experiências, sentimentos, opiniões” (SARAIVA, 1991: 402). A comunicação oral, enquanto participação, obriga a que se fale, a que haja interacção, o que implica “complexas operações cerebrais, tanto da memória como da inteligência, que identifica as formas e os sons e os relaciona (...)” (*idem*: 403). Este autor refere ainda que “(...) o uso da linguagem oral precede o da escrita” (*ibidem*), pelo que parece natural que na aprendizagem de uma língua, a oralidade apareça mais cedo que a escrita, sendo talvez mais fácil promover o seu desenvolvimento, tanto mais que “(...) a linguagem oral parece mais concreta e tem virtualidades expressivas devidas desde logo à presença ou manifestação directa(...): timbres, intensidades, entoações” (*ibidem*). A oralidade é pois uma das competências fundamentais para a aprendizagem de uma língua.

Joaquim Guerra, sobre a oralidade, refere que “a sua prática favorece a convivência entre as pessoas, enriquece o vocabulário, aperfeiçoa a elocução, permite a aprendizagem da coordenação da voz e da expressão corporal (...) e um bom domínio desta aptidão permite uma entrada mais segura e contínua no domínio escrito (ler e escrever)” GUERRA, 1999: 85). Assim, considero a oralidade como um aspecto fundamental a trabalhar nas aulas de língua estrangeira.

Ainda em relação à oralidade, e numa perspectiva pedagógica esta deve desenvolver nos alunos um *saber-fazer*, de ordem linguística e cognitiva, associada a uma vertente relacional e um *saber-ser*, que resulta da função de interlocutor, que possibilita ao aluno expressar as suas ideias e as suas emoções. No entanto, esta é muitas vezes relegada para segundo plano devido, por um lado, ao fraco nível de língua de alguns alunos, e por outro lado à preocupação do professor em cumprir o programa da disciplina. Por essa razão, e sendo o ano de estágio um ano em que nos é permitida uma certa liberdade a nível das estratégias a realizar nas aulas, pensei que seria interessante e pessoalmente desafiador trabalhar a oralidade com as turmas que me foram atribuídas.

2.1- A fase de pré-observação

Nas duas turmas, procedi nesta fase a uma *observação simples*. Não recorri ainda ao uso de instrumentos de recolha de informação, pois as anotações por mim tomadas visavam uma observação não sistematizada, para saber do estado de situação dos casos, e não uma investigação formal (SOUSA, 2005). No caso da disciplina de Alemão, a Professora Orientadora teve de se ausentar de Outubro até Dezembro, pelo que a observação de aulas nessa turma se iniciou, de forma mais consistente, apenas em Janeiro, uma vez que até aí as aulas assistidas foram muito poucas. A turma de alemão apresentava, a meu ver, um nível de língua muito básico e uma certa falta de hábitos no uso da língua-alvo, pois os alunos participavam quase sempre usando a língua materna. Em relação à disciplina de Inglês, a observação das turmas iniciou-se no fim do mês de Outubro. Nessas primeiras aulas observadas, pude já constatar o nível de língua dos alunos das três turmas com as quais iríamos trabalhar, tanto a nível oral como a nível escrito. A turma por mim escolhida como objecto de estudo aparentava ter um bom nível de língua, tanto na expressão e compreensão oral como na produção escrita.

2.1.1 Instrumentos de Recolha de Informação

A investigação-acção pode ser definida como um processo de colocar questões, procurar respostas válidas e objectivas e de interpretar e utilizar resultados. “Trata-se de um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variados, utilizando diversos modos de avaliação (...), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações (...), conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado”. (COHEN e MANION, 1987, cit. SOUSA, 2005: 95-96) O seu objectivo passa por produzir informação e conhecimentos válidos para aplicação imediata, posta ao serviço de quem investiga, em vez da produção de conhecimento para as comunidades educacional e científica. Sousa refere que a investigação-acção se baseia “essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata. Possui, por isso uma feição eminentemente empírica” (SOUSA, 2005: 96). A investigação-acção implica, assim, decidir qual o problema a estudar, explicitando as questões concretas, e a recolha de informação, com vista a melhorar a acção dos envolvidos na investigação. O processo da investigação-acção tem por base um problema, com o qual o investigador está insatisfeito, e a partir daqui, passa-se à observação do que está inerente ao problema, à recolha de dados, à reflexão sobre todo o processo, para, por fim, se iniciar o estudo.

Acerca da observação em educação, Sousa refere que esta se destina “essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico. (...) As formas de observação que são utilizadas, dependem essencialmente dos objectivos que se pretendem atingir e variam em grau de formalidade e rigorosidade, conforme o que se pretende observar” (*idem*: 109). A observação, segundo este autor, pode variar segundo o tipo de organização, de participação do observador, de procedimento, número de observadores e de contexto.

Na minha investigação-acção, para identificar o problema, recorri: à observação **simples** que sendo “(...) eminentemente espontânea, informal e não planeada (...) é particularmente adequada quando se tratam de estudos exploratórios, de primeiro

contacto, em situações em que os objectivos ainda não estão claramente definidos” (SOUSA, 2005: 112); à observação **estruturada** “(...) previamente organizada de modo a que a recolha dos dados seja mais objectiva e concreta (...) parte da formulação do problema para estruturar uma estratégia de observação que vise directamente a recolha dos dados (...) com todos os instrumentos adequados, às vezes com mais do que um observador e em datas e locais previamente definidos” (*idem*: 113); à observação **participante** “(...) envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, (...) observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (*ibidem*); a **questionários** aos alunos “(...) quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população e expressa-se geralmente em percentagens” (*idem*: 153)

2.1.2 Grelhas de Observação e Objectivos Traçados

Para avaliar e comprovar os dados por mim recolhidos através do método de observação simples (SOUSA, 2005), e de forma a obter as informações de que necessitava para trabalhar o tema, elaborei três grelhas de observação (ANEXO A):

a) *Quantidade da Participação Oral Voluntária* - para poder ter uma noção da quantidade de participação oral voluntária na língua-alvo que os alunos tinham em cada aula por mim observada. Subdividi a grelha nos seguintes itens:

- *Nunca participa* – participa voluntariamente 0 vezes,
- *Participa Pouco* - participa voluntariamente 1 vez,
- *Participa* – participa voluntariamente 2 vezes,
- *Participa Bastante* - participa voluntariamente de 3 a 4 vezes,
- *Participa Sempre* - participa voluntariamente mais de 5 vezes.

b) *Qualidade da Participação Oral Voluntária* - para obter uma noção do nível qualitativo da oralidade dos alunos. Com essa informação, pretendia apurar o seu nível de conhecimentos de língua. A grelha foi subdividida em *Fraco*, *Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom* e *Muito Bom*. Esta grelha foi, no entanto, utilizada apenas nas quatro aulas iniciais, uma vez que, após esse período eu tinha já uma noção geral da qualidade de competência oral de cada aluno.

c) *Tipologia de Exercícios/Actividades Observados* – para identificar as actividades nas quais os alunos mais participavam oralmente de forma voluntária. A tipologia de actividades por mim escolhida para integrar a grelha foi: *Respostas individuais, Trabalho de pares, Trabalho de grupo, Debates e Role – Play*. A grelha continha ainda uma subdivisão intitulada *Outros*, onde eu registava os diferentes tipos de actividades realizadas na aula, que não constassem já da grelha inicial. Esta tipologia de actividades foi por mim assim escolhida, após observação das aulas iniciais, nas quais constatei que estas eram as mais realizadas pelas Professoras Orientadoras.

A observação e o preenchimento das referidas grelhas ocorreram entre os meses de Janeiro e Março, aquando da observação de aulas das Professoras Orientadoras e dos meus colegas estagiários. Nestas grelhas, fui registando ao longo das aulas observadas, os aspectos abaixo descritos relativamente a cada aluno. Aquando do tratamento dos dados observados (ANEXO B), e em relação à quantidade de participação oral voluntária na língua-alvo, deparei-me com o problema de que alguns alunos participavam apenas em algumas aulas, ou numas participavam mais vezes do que noutras. Assim foram estipulados novos critérios, tendo por base os anteriormente definidos:

- *Nunca participa* - 1 vez em menos de 50% do total das aulas observadas.
- *Participa pouco* - 1 vez em mais de 50% e 2 vezes em menos de 50% do total das aulas observadas.
- *Participa* - 2 vezes em mais de 50% e 3 vezes em menos de 50% do total das aulas observadas.
- *Participa bastante* - 3 vezes em mais de 50% e 5 vezes em menos de 50% do total das aulas observadas.
- *Participa sempre* - 5 vezes em mais de 50% do total das aulas observadas.

Análise da informação obtida

Da análise da grelha *quantidade da participação oral voluntária* constatei (ANEXO B), em relação à turma de Alemão e sobre a quantidade de participação oral voluntária na língua-alvo, que dos dez alunos, 20% (2 alunos) se enquadram em *participa*, 30% (3

alunos) em *participa pouco*, e 50% (5 alunos) em *nunca participa*. Assim, em relação à quantidade da participação oral voluntária, verifiquei que o número de alunos a participar oralmente de forma voluntária na língua-alvo é baixo, ou seja, 80% dos alunos participam pouco ou nunca participam. Sobre a *qualidade da participação oral voluntária*, grelha 2 (ANEXO B), o nível de conhecimento de língua dos 10 alunos situa-se entre o *insuficiente* e o *suficiente*, com 50% (5 alunos) em cada nível. Já na observação com recurso à grelha 3 (ANEXO B), *tipologia de exercícios/actividades observados* constatei que as actividades nas quais houve mais participação oral voluntária na língua-alvo foram *respostas individuais e perguntas ao professor*. Das restantes actividades observadas, apenas em *trabalho de pares* observei alguma participação. No entanto, esta actividade surgiu apenas de forma esporádica nas aulas que observei.

Quanto à turma de Inglês, e no que diz respeito à quantidade de participação oral voluntária (ANEXO B), dos vinte e quatro alunos, 16,6% (4 alunos) situam-se em *participa sempre*, 8,3% (2 alunos) em *participa bastante*, 8,3% (2 alunos) enquadra-se em *participa*, 12,5% (3 alunos) em *participa pouco* e 54,1% (13 alunos) em *nunca participa*. Assim, em relação à quantidade da participação oral voluntária, verifiquei que o número de alunos a participar oralmente de forma voluntária na língua-alvo é baixo, ou seja, dos 24 alunos, 66,6% (16 alunos) participam pouco ou nunca participam. Na mesma turma, e quanto à qualidade da participação oral voluntária, apesar de aparentemente a qualidade ser boa, apliquei a grelha de observação para confirmar, ou não, a minha opinião. Pelos dados observados (ANEXO B), com *muito bom* apresentam-se 25% dos alunos (6 alunos), com *bom* 33,3% (8 alunos), com nível *suficiente* 8,3% (2 alunos), e com a percentagem de 16,6% (4 alunos cada), encontram-se os níveis *insuficiente* e *fraco*. Confirma-se que a turma tem um bom nível de Inglês, com 66,6% dos alunos (16 alunos) com nível positivo, sendo que 58,3% dos alunos (14 alunos) se enquadram no nível bom ou superior. Contudo, atente-se aos 33,3% (8 alunos) com nível negativo de qualidade da participação oral. Em relação à grelha 3, *tipologia de exercícios/actividades observados*, pude observar (ANEXO B) que as actividades nas quais houve mais participação oral voluntária na língua-alvo foram as *respostas individuais, os debates e os trabalhos de grupo*. A actividade de tipo *Role Play* foi posta em prática apenas numa aula, tendo eu verificado que a maioria dos alunos participou activamente, e de forma voluntária, naquela.

2.1.3 Questionários – objectivos traçados

Identificado o problema da pouca participação oral voluntária, e para dar continuidade ao meu estudo, elaborei um questionário (ANEXO C) com o qual pretendia conhecer a opinião e os interesses dos alunos, em relação à sua participação oral voluntária na língua-alvo; com a recolha desta informação, foi mais fácil para mim planificar e construir as estratégias² mais adequadas a uma participação. É hoje aceite que, partindo das necessidades dos alunos, e pelo facto de estes se sentirem envolvidos na definição dos objectivos e na escolha de conteúdos e estratégias, a resistência à aprendizagem vai diminuir, uma vez que os alunos, participando de forma activa no seu processo formativo, estão motivados de forma intrínseca, motivação essa que advém do envolvimento na detecção e análise dos seus interesses, problemas e aspirações. Parti da análise das suas opiniões e interesses, pois esta permite dar informações sobre o seu perfil, enquanto estudante, mas também porque quando os alunos são “ouvidos”, envolvem-se nas tarefas planificadas com maior aceitação, uma vez que as vêem como suas. Esta análise foi uma mais-valia aquando da proposta e planificação das estratégias a implementar.

2.1.3.1 Questionário inicial

Por pretender obter a opinião sincera dos alunos, optei por fazer um questionário anónimo (ANEXO C). O questionário continha perguntas de resposta aberta e de hierarquia. Por perguntas de resposta aberta (ou verbal) entendem-se as respostas que produzem informações; delas é esperado uma palavra, frase ou um comentário mais extenso (BELL, 1997: 118). As perguntas de hierarquia pressupõem que a resposta seja dada de acordo com uma hierarquia pré-estabelecida pelo autor do questionário (*idem*:119). As perguntas do questionário eram:

1. Costumas participar oralmente na aula? Sim/Não
2. De 1 a 5 como classificas a tua participação oral? (1- fraca, 5- muito boa)
3. Gostas de participar oralmente na aula? Sim/Não. Porquê?
4. Em que tipo de actividades gostas de participar? Quanto? De 1 (Nada) a 5 (muito). (*“Brainstorming”, Respostas individuais, Trabalho de pares, Trabalho de grupo, Debate, “Role-play”*)

² Por estratégia entenda-se o conjunto de actividades postas em prática para resolução do problema encontrado

5. Em que tipo de actividades não gostas de participar? Quanto? De 1 (Nada) a 5 (muito). (*“Brainstorming”, Respostas individuais, Trabalho de pares, Trabalho de grupo, Debate, “Role-play”*)
6. Que outro tipo de actividades gostarias de ver realizadas na aulas? Apresenta, por favor, algumas sugestões.
7. Consideras que a tua participação oral na aula é positiva? Porquê? Se não, por favor, apresenta soluções.
8. Consideras que a turma, em geral, participa oralmente de forma qualitativa na aula? Porquê? Se não, por favor, apresenta soluções.

O questionário foi aplicado em ambas as turmas no mês de Março. Aquando da entrega dos questionários, expliquei aos alunos o que entendia por participação oral voluntária, e os alunos foram informados de que os deviam preencher tendo em conta a sua participação oral de forma voluntária na língua-alvo. Os alunos foram alertados para a importância do questionário para a minha investigação e para o papel activo que estes teriam nessa mesma investigação.

Análise da Informação obtida

• O caso da disciplina de Alemão:

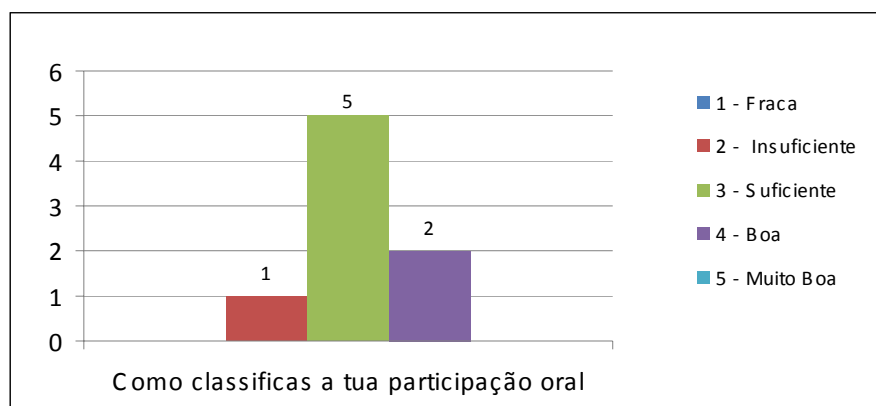
Dos 10 alunos que constituem a turma, apenas 8 acederam responder ao questionário. Seguidamente, apresentarei a informação obtida nas respostas às perguntas do questionário. Após a apresentação do resultado de cada pergunta, exporei as conclusões relativamente à informação obtida naquela, comparando com os resultados obtidos nas grelhas de observação, sempre que os resultados diverjam. No anexo D, apresentam-se as tabelas e gráficos respeitantes a esta análise dos dados.

Na questão 1, *Costumas participar oralmente na aula? Sim/Não*, dos 8 alunos, 87,5% (7 alunos) responderam que sim e 12,5% (1 aluno) respondeu que não. Estes resultados vão contra aqueles por mim obtidos na análise das grelhas de observação, em que 30% (3 alunos) dos dez que constituem a turma, participam pouco e 50% (5 alunos) nunca participam. Na minha opinião, os alunos terão considerado a sua participação oral na língua-alvo e na língua materna, apesar de eu os ter alertado várias vezes para o facto de que deveriam ter em conta apenas a participação voluntária em língua alemã.

Na questão 2, *De 1 a 5 como classificas a tua participação oral? (1- fraca, 5- muito boa)*, 62,5% dos alunos (5 alunos) consideram a sua participação suficiente, 25% (2 alunos) consideram-na boa e apenas 12,5% (1 aluno) a considera insuficiente.

Também aqui constato, como se pode ver pelo gráfico 1, alguma contradição em relação aos dados por mim obtidos na fase de observação, pois os meus dados situam a qualidade da participação oral voluntária na língua-alvo, como insuficiente, em 50% dos dez alunos, enquanto que 8 dos alunos apenas a consideram em 12,5%. Mais uma vez, parto do princípio que os alunos tenham considerado a sua participação oral na língua-alvo e na língua materna.

Gráfico 1: Classificação da Participação oral na turma de Alemão

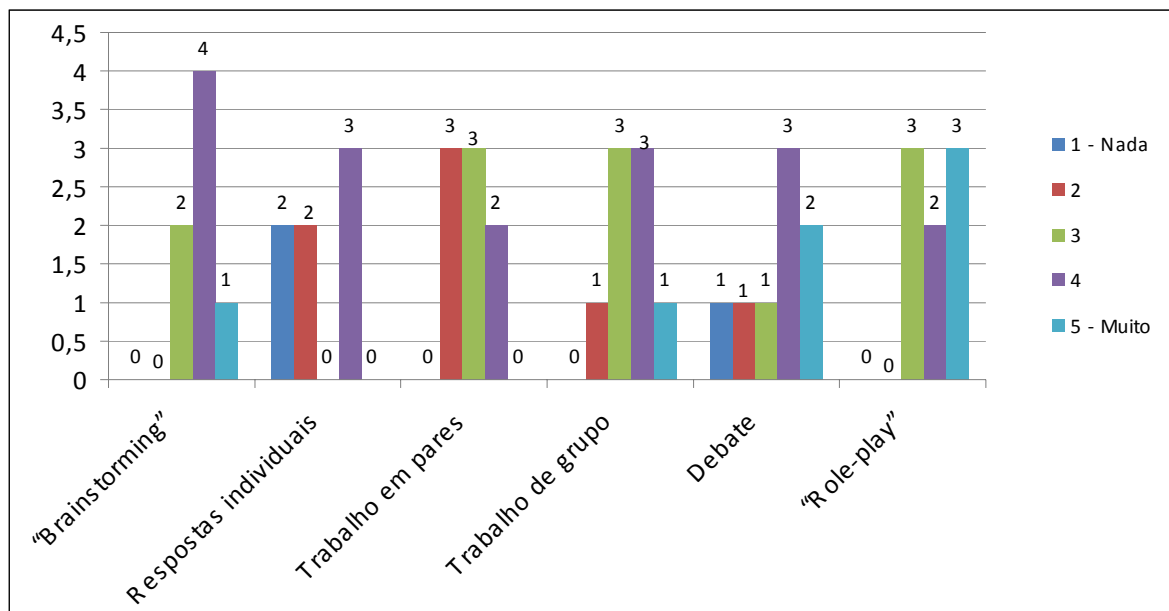


Em relação à questão 3, *Gostas de participar oralmente na aula? Sim/Não. Porquê?*, dos 8 alunos, 87,5% (7 alunos) responderam que sim por *permitir corrigir erros de oralidade, aumentar as probabilidades de reter facilmente a matéria, aumentar a nota final da disciplina, gostar de participar activamente nas aulas, participar se o tema/matéria interessa, considerar que a participação/opinião será relevante, estar a gostar da matéria, mostrar que se está interessado na aula, estar a interiorizar a matéria, obrigar a uma maior atenção, permitir tirar dúvidas e mostrar os conhecimentos que vão sendo adquiridos*; 12,5% dos alunos (1 aluno) respondeu que não, alegando para o efeito o facto de ter *preferência em ouvir*.

Posso assim afirmar que os alunos estavam motivados para a participação oral nas aulas, pelo que foi necessário da minha parte, encontrar estratégias que lhes permitissem usar apenas a língua-alvo na sua participação, partindo das suas opiniões e interesses.

Com a pergunta 4, *Em que tipo de actividades gostas de participar? Quanto? De 1 (nada), a 5 (muito).* (“Brainstorming”, Respostas individuais, Trabalho de pares, Trabalho de grupo, Debate, “Role-play”) tentei obter a opinião sobre o tipo de actividades que os alunos preferem. Assim, e analisando as respostas dos alunos, gráfico 2, consideradas na escala progressiva ascendente quanto ao gosto em participar, no nível 1 temos apenas as *respostas individuais* com 25% (2 alunos) e o *debate* com 12,5% (1 aluno); no nível 2 temos o *trabalho de pares* com 37,5% (3 alunos), *respostas individuais* com 25% (2 alunos) e o *trabalho de grupo* e o *debate* com 12,5% cada actividade (1 aluno); no nível 3 todas as actividades são consideradas sendo que o *trabalho de pares*, o *trabalho de grupo* e o “*Role-play*” apresentam 37,5% cada (3 alunos), o “*Brainstorming*” foi considerado em 25% (2 alunos) e o *debate* em 12,5% (1 aluno); no nível 4 “*Brainstorming*” foi considerado em 50% (4 alunos), as *respostas individuais*, o *trabalho de grupo* e o *debate* com 37,5% cada actividade (3 alunos) e o *trabalho de pares* e “*Role-play*” apresentam 25% cada (2 alunos); no nível 5, foram consideradas o “*Role-play*” com 37,5% (3 alunos), o *debate* com 25% (2 alunos), e o “*Brainstorming*” e *trabalho de grupo* com 12,5% cada actividade (1 aluno).

Gráfico 2: Número de respostas sobre as actividades em que gosta de participar na turma de Alemão



Com a observação do gráfico 2, salienta-se que quer no “*Role-play*” quer no “*Brainstorming*” não houve qualquer resposta nos níveis 1 e 2. Por outro lado, as

respostas individuais e o *trabalho de pares*, não obtiveram qualquer resposta no nível 5. Assim, vemos que os alunos privilegiaram as actividades de “*Role play*” e “*Brainstorming*”, com 0% de respostas abaixo do nível 3, seguida do *trabalho de grupo* com 12,5%, e do *debate* com 25% das respostas abaixo do nível 3. A menos privilegiada foi *respostas individuais*, com 50% das respostas abaixo do nível 3, seguida do *trabalho de pares* com 37,5% das respostas abaixo do nível 3.

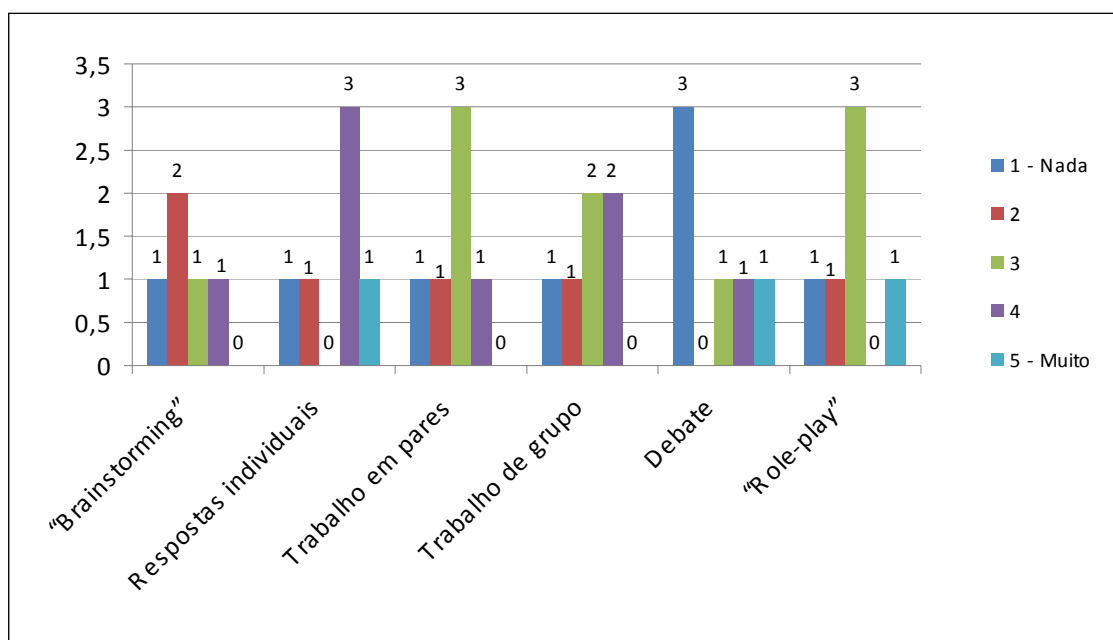
Estes resultados estavam totalmente ao contrário dos obtidos nas minhas observações, onde tinha concluído que as actividades, nas quais houve mais participação oral voluntária na língua-alvo, foram as *respostas individuais* e *perguntas ao professor*, tendo havido em *trabalho de pares* alguma participação. Nas respostas dos alunos estas actividades são as menos privilegiadas, e para além disso, as 4 actividades mais preferidas estão muito próximas umas das outras em nível de preferência, sem haver alguma a alcançar a maioria das respostas. Pareceu-me contudo que os alunos queriam experimentar outras actividades diferentes das que eu tinha observado.

Utilizei a pergunta 5, *Em que tipo de actividades não gostas de participar? Quanto? De 1 (nada), a 5 (muito).* (“*Brainstorming*”, *Respostas individuais*, *Trabalho de pares*, *Trabalho de grupo*, *Debate*, “*Role-play*”), para tentar fazer o controlo das actividades efectivamente privilegiadas pelos alunos. Ao observar, no entanto, atentamente os questionários e visível no quadro 1 e gráfico 2, constatei que 37,5% (3 alunos) não respondem na actividade de “*Brainstorming*”, e as restantes actividades, 25% cada (2 alunos) também não obtiveram resposta.

Quadro 1: Tipo de actividades em que não gosta de participar na turma de Alemão

	1 - Nada	2	3	4	5 - Muito
“Brainstorming”	1	2	1	1	0
Respostas individuais	1	1	0	3	1
Trabalho em pares	1	1	3	1	0
Trabalho de grupo	1	1	2	2	0
Debate	3	0	1	1	1
“Role-play”	1	1	3	0	1

Gráfico 3: Número de respostas sobre as actividades em que não gosta de participar na turma de Alemão



Outro facto que observei foi que 50% dos alunos (4 alunos) consideraram os mesmos níveis nas actividades, quer nesta pergunta quer na pergunta anterior, ou seja, os alunos atribuíram a mesma pontuação, tanto no gostar como no não gostar das actividades. Apenas dois alunos responderam de forma não contraditória nesta pergunta. Assim, os dados que obtive não foram conclusivos, nem me permitiram fazer o controlo das actividades que os alunos efectivamente mais gostam e privilegiam para a participação oral voluntária na língua-alvo.

Relativamente à questão 6, *Que outro tipo de actividades gostarias de ver realizadas na aula? Apresenta, por favor, algumas sugestões*, os alunos sugeriram jogos em 37,5% (3 alunos) e *palavras cruzadas, sopa de letras, leitura, exercícios de expressão oral, e análise de textos* em 12,5% cada (1 aluno). De salientar que 37,5% dos alunos (3 alunos) não responde ou não apresenta sugestões. Os alunos referiram em maior número os jogos como outro tipo de actividades que preferem, mas não foi a maioria da turma a referir esta actividade.

Quanto à questão 7, *Consideras que a tua participação oral na aula é positiva? Porquê? Se não, por favor, apresenta soluções*, dos 8 alunos que responderam, 37,5% (3 alunos) disseram que consideram a sua participação oral positiva, a mesma percentagem de alunos disse que mais ou menos; a percentagem de 12,5% (1 aluno)

apareceu nas respostas não e não sei. Quanto à justificação, os alunos que responderam sim, referiram que *participa em todas as actividades propostas e responde ao que é proposto se tiver opinião de resolução, e participa quando é significativo*. Os alunos que responderam mais ou menos, justificaram com *dificuldade na expressão oral (pronúncia das palavras), distração e se gosta da matéria e se a entende*. Quanto ao aluno que considerou a sua participação não positiva disse que *não gosta de participar em qualquer circunstância*, e não apresentou qualquer solução, tendo referido como resposta *nada a fazer*.

De uma maneira geral os alunos consideram que participam de forma positiva na aula, apesar de haver alguns a dizer que essa participação podia ser melhor. Saliente-se que apenas um disse que não participava de forma positiva e outro não ter opinião formada. A questão que se põe é se os alunos consideraram nesta resposta a participação oral voluntária mas na língua-alvo. Contudo, estes resultados serviram para eu perceber que os alunos têm uma boa auto-estima sobre a sua participação.

Sobre a questão 8, *Consideras que a turma, em geral, participa oralmente de forma qualitativa na aula? Porquê? Se não, por favor, apresenta soluções*, 62,5% (5 alunos) consideraram que a turma participa oralmente de forma qualitativa e justificaram-se com as respostas: *A participação de alguns ajudam a melhorar a dos outros; a professora e estagiários incentivam a participação de todos; aulas cativantes; grande maioria domina os conteúdos; esforço de todos apesar da dificuldade da língua*. 37,5% dos alunos (3 alunos) disseram que não consideravam a participação oral da turma de forma qualitativa por *falta de espírito de grupo/ turma (cada aluno por si sem respeitar os pontos de vista do outro), não haver respeito pela participação dos outros, intervenções pouco significativas, alunos com dificuldades participam pouco, actividades pouco interessantes ou dinâmicas às vezes*; estes alunos não apresentaram qualquer solução para o problema. Analisando as respostas a esta questão, percebi que existe algum descontentamento na turma entre os alunos sobre a sua participação, vinda talvez do facto de esta resultar da junção dos alunos de duas turmas diferentes. Apenas um aluno referiu que as actividades nem sempre são interessantes e outro que considerou que os alunos que têm dificuldade participam pouco. A maioria, no entanto, considerou que as aulas são participadas de forma qualitativa, e que estas são planificadas e dadas tendo em vista a participação de todos.

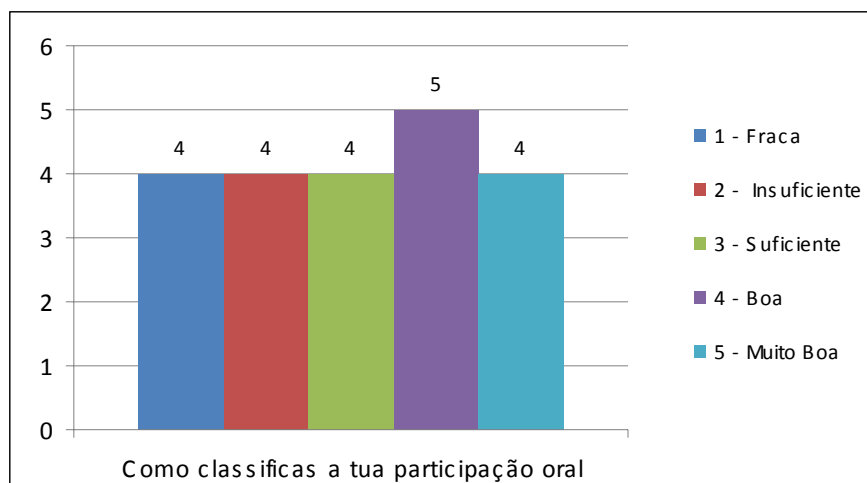
- **O caso da disciplina de Inglês:**

Dos 24 alunos que constituem a turma, apenas 21 acederam responder ao inquérito anónimo. À semelhança do que fiz com a disciplina de Alemão, apresentarei em seguida a informação obtida nas respostas às oito perguntas do questionário (ANEXO D). Após a apresentação de cada resultado, exporei as minhas conclusões relativamente à informação obtida na pergunta, comentando quando necessário.

Na questão 1, *Costumas participar oralmente na aula? Sim/Não*, dos 21 alunos, 57,1% (12 alunos) responderam que sim e 42,9% (9 alunos) responderam que não. Estes resultados vão contra aqueles por mim obtidos na análise das grelhas de observação, em que, dos vinte e quatro que constituem a turma, 54,1% (13 alunos) nunca participa, 12,5% (3 alunos) participam pouco e 33,3% oscilam entre participa e participa sempre. Esta discrepância pode ser explicada pelo facto de 3 alunos, 12,5%, não terem respondido ao questionário, ou então por alguns alunos terem considerado a sua participação oral na língua-alvo e também na língua materna, apesar de avisados para o facto de que deveriam ter em conta apenas a participação voluntária em língua inglesa.

Na questão 2, *De 1 a 5 como classificas a tua participação oral? (1- fraca, 5- muito boa)*, as respostas obtidas são bastante equilibradas quantitativamente, gráfico 4, pois todos apresentaram uma percentagem de 19,5%, (4 alunos) com excepção da participação de nível *bom* que apresentou uma percentagem de 23,8% (5 alunos).

Gráfico 4: Classificação da Participação oral na turma de Inglês



Assim, 61,9% consideraram que a sua participação é positiva, e 38,1% dos alunos consideraram a sua participação negativa. As respostas dos alunos foram ao encontro dos resultados por mim obtidos na fase de observação, pois os meus dados situam a qualidade da participação oral na língua-alvo, com 66,6% dos alunos (16 alunos) com nível positivo e 33,3% (8 alunos) com nível negativo de qualidade da participação oral. Saliente-se que 3 alunos, 12,5% não responderam ao questionário o que pode explicar a variação de percentagens. Os alunos parecem ter consciência do seu nível de participação oral na língua-alvo.

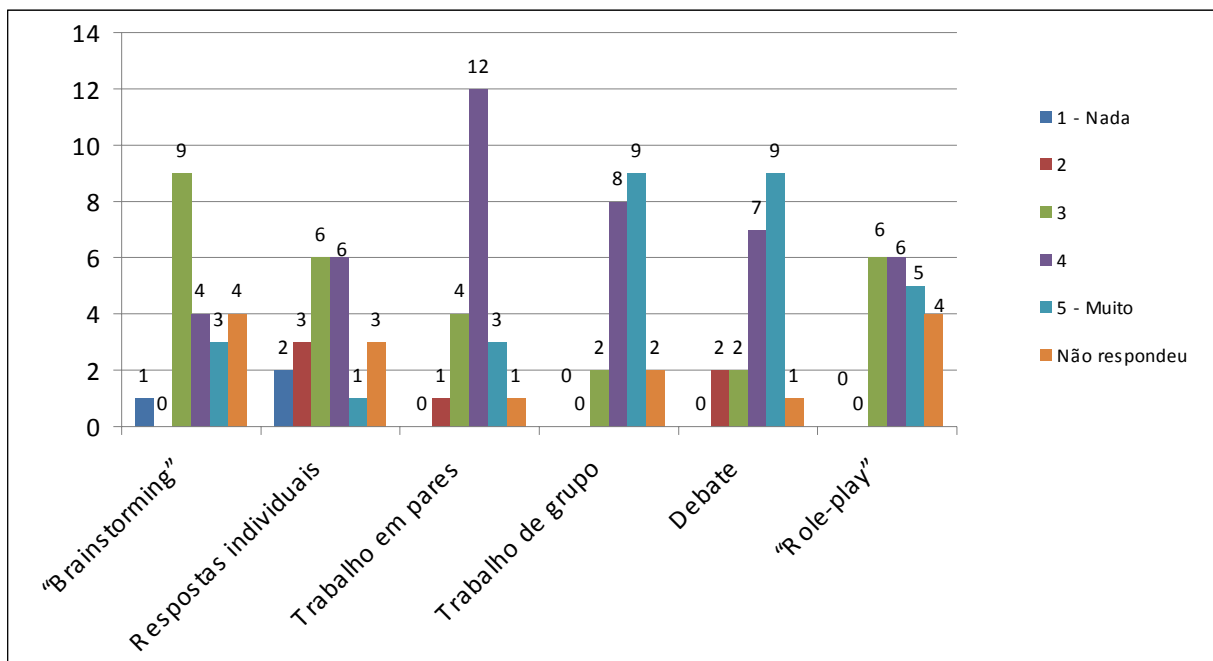
Em relação à questão 3, *Gostas de participar oralmente na aula? Sim/Não. Porquê?*, dos 21 alunos, 71,4% (15 alunos) responderam que sim porque *maior parte das vezes não sei como dizer, ajuda a melhorar oralmente a disciplina, não o faço porque penso que está mal, ajuda a aprender melhor o inglês, gostava de participar mais, ajuda na classificação da nota final, gosto de falar, ser ouvido e mostrar que sei, adoro falar em inglês e gosto de interagir com os meus colegas e professora, sou bastante extrovertida e aproveito isso para mostrar conhecimento, oralmente não me sinto à vontade para falar com calma, gosto de falar outras línguas e melhorar as minhas aptidões, é interessante, maneira de exprimir as nossas ideias e partilhar pensamentos e conhecimentos, gosto de falar em inglês e aprender novas línguas, gosto da língua e sei usá-la razoavelmente*; 28,5% dos alunos (6 alunos) responderam que não, alegando *não me sinto muito à vontade, não consigo falar em inglês, não gosto muito de falar inglês, não vale a pena, só quando me perguntam, falar língua estrangeira deve ser com pessoa de outro país*. Como se pode constatar pela análise desta pergunta, os alunos estão conscientes da importância do uso oral da língua inglesa. As principais causas apontadas para a não participação oral na aula são a timidez e o medo de errar, bem como a falta de conhecimentos necessários à participação. Um aluno considera ainda que não é necessário usar a língua-alvo, a menos que seja para comunicar com um falante nativo da língua.

Com a pergunta 4, *Em que tipo de actividades gostas de participar? Quanto? De 1 (nada), a 5 (muito)*. (*“Brainstorming”, Respostas individuais, Trabalho de pares, Trabalho de grupo, Debate, “Role-play”*), tentei obter a opinião sobre o tipo de actividades que os alunos preferem. Assim, e analisando as respostas dos alunos, consideradas na escala progressiva ascendente quanto ao gosto em participar, no nível 1

temos apenas as *respostas individuais* com 9,5% (2 alunos) e o “*Brainstorming*” com 4,7% (1 aluno); no nível 2 temos *respostas individuais* com 14,2% (3 alunos), o *debate* com 9,5% e (2 alunos), e o *trabalho de pares* com 4,7% (1 aluno); no nível 3 todas as actividades são consideradas sendo que o “*Brainstorming*” foi considerado com 42,8% (9 alunos), as *respostas individuais* e o “*Role-play*” apresentam 28,5% cada (6 alunos), o *trabalho de pares* foi considerado em 19% (4 alunos), o *trabalho de grupo* e o *debate* em 9,5% cada (2 alunos); no nível 4 o *trabalho de pares* apresenta 57,1% (12 alunos), o *trabalho de grupo* foi considerado em 38% (8 alunos), o *debate* com 33,3% (7 alunos), as *respostas individuais* e “*Role-play*” apresentam 28,5% cada (6 alunos), e o “*Brainstorming*” foi considerado em 19% (4 alunos) das respostas; no nível 5, o mais elevado, foram consideradas o *trabalho de grupo* e o *debate* com 42,8% cada actividade (9 alunos), “*Role-play*” com 23,8% (5 alunos), o “*Brainstorming*” e o *trabalho de pares* com 14,2% cada (3 alunos), e as *respostas individuais* com 4,7% (1 aluno). Em relação às actividades sem resposta, temos 19% (4 alunos) na actividade de “*Brainstorming*” e de “*Role-play*”, 14,2% (3 alunos) nas *respostas individuais*, 9,5% e (2 alunos) no *trabalho de grupo* e 4,7% (1 aluno) no *trabalho de pares* e no *debate*.

Observando o gráfico 5, salienta-se que quer no “*Role-play*” quer no *trabalho de grupo* não houve qualquer resposta nos níveis 1 e 2. Por outro lado, *respostas individuais* foi a que obteve apenas uma resposta no nível 5. Assim, analisando os dados em relação aos níveis abaixo de 3, temos que os alunos privilegiaram as actividades de “*Role play*” e *trabalho de grupo*, com 0% de respostas abaixo do nível 3, seguida do “*Brainstorming*” e *trabalho de pares* com 4,7% (1 aluno), e do *debate* com 9,5% (2 alunos) das respostas abaixo do nível 3. A menos privilegiada foi *respostas individuais*, com 23,8% (5 alunos) das respostas abaixo do nível 3. Fazendo o estudo no sentido contrário, ou seja as respostas que os alunos mais privilegiaram acima do nível 3, temos o *trabalho de grupo*, com 80,9% (17 alunos) de respostas acima do nível 3, seguida do *debate* com 76,1% (16 alunos) e *trabalho de pares* com 71,4% (15 alunos); a actividade de “*Role play*” apresentou 52,3% (11 alunos), sendo as menos privilegiadas as *respostas individuais* e “*Brainstorming*” com 33,3% (7 alunos) de respostas acima do nível 3. Em relação às actividades mais consideradas no nível 5 foram as de *trabalho de grupo* e *debate*, seguido de “*Role play*”.

Gráfico 5: Número de respostas sobre as actividades em que gosta de participar na turma de Inglês



Ao comparar os dados dos alunos com os observados por mim, confirmei que em relação ao trabalho de grupo e ao debate os dados são coincidentes. No entanto, o mesmo já não acontece com as respostas individuais, uma vez que, para os alunos foi a menos preferida, sendo que na minha observação foi uma das quais existiu maior participação oral voluntária. De salientar que as actividades de trabalho de grupo, debate e trabalho de pares estão muito próximas umas das outras em nível de preferência, mas as duas primeiras foram as mais cotadas no nível 5, e que o "Role-play" e trabalho de grupo não tiveram qualquer nível abaixo de 3.

Utilizei a pergunta 5, *Em que tipo de actividades não gostas de participar? Quanto? De 1 (nada), a 5 (muito).* ("Brainstorming", Respostas individuais, Trabalho de pares, Trabalho de grupo, Debate, "Role-play"), para tentar fazer o controlo das actividades efectivamente privilegiadas pelos alunos. Ao observar, no entanto, atentamente os questionários conforme quadro 2 e gráfico 6, constatei que cerca de metade dos alunos, média de 46,8%, não responderam a esta pergunta.

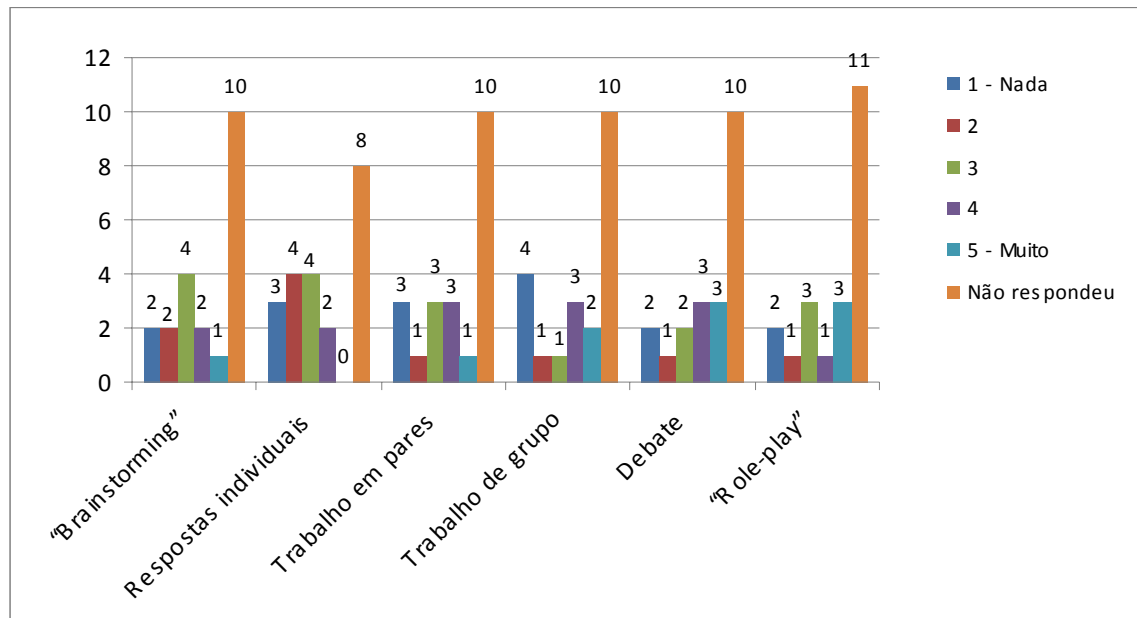
Outro facto que observei foi que 33,3% dos que responderam (7 alunos) consideraram os mesmos níveis nas actividades, quer nesta pergunta quer na pergunta anterior, ou

seja, os alunos atribuíram a mesma pontuação, tanto no gostar como no não gostar das actividades. Assim, os dados obtidos não foram conclusivos, nem me permitiram fazer o controlo das actividades que os alunos efectivamente mais gostam e privilegiam para a participação oral voluntária na língua-alvo.

Quadro 2: Tipo de actividades em que não gosta de participar na turma de Inglês

	1 - Nada	2	3	4	5 - Muito	Não respondeu
“Brainstorming”	2	2	4	2	1	10
Respostas individuais	3	4	4	2	0	8
Trabalho em pares	3	1	3	3	1	10
Trabalho de grupo	4	1	1	3	2	10
Debate	2	1	2	3	3	10
“Role-play”	2	1	3	1	3	11

Gráfico 6: Número de respostas sobre as actividades em que não gosta de participar na turma de Inglês



Relativamente à questão 6, *Que outro tipo de actividades gostarias de ver realizadas na aula? Apresenta, por favor, algumas sugestões*, os alunos sugeriram jogos em 42,8% (9 alunos), *visionamento de filmes* em 14,2% (3 alunos), e *apresentações orais e actividades de audição/músicas* em 9,5% cada (2 alunos). De salientar que 33,3% dos

alunos (7 alunos) não responderam ou não apresentaram sugestões. Os alunos referiram em maior número os jogos como outro tipo de actividades preferidas, apesar de não ter sido a maioria da turma a referir esta actividade.

Quanto à questão 7, *Consideras que a tua participação oral na aula é positiva? Porquê? Se não, por favor, apresenta soluções* e dos 20 alunos que responderam a esta pergunta, 57,1% (12 alunos) disseram que consideram a sua participação oral positiva, 33,3% (7 alunos) disseram que a sua participação não era positiva e 4,7% (1 aluno) disse que mais ou menos. Quanto à justificação, os alunos que responderam sim, referiram *responder em inglês quando requisitado, dar respostas correctas, exprimir ideias novas, fazer bom uso da língua inglesa*. Os alunos que consideraram a sua participação não positiva, disseram que esta não o é por *receio de ser “gozado”, receio de errar, timidez, pronúncia fraca, não gosta de participar*; apresentaram como solução *aumentar a participação, colegas deixarem de gozar sobre os erros dos colegas e perguntas directas pela professora*. O aluno que disse que participava mais ou menos referiu que *a participação pode melhorar com mais esforço seu*.

De uma maneira geral os alunos consideram que participam de forma positiva na aula, alegando para o efeito o seu à vontade e o bom nível de conhecimento da língua. Os alunos que disseram que não participavam de forma positiva não o fazem por receio de errar, serem gozados ou timidez. Estes resultados confirmam as minhas observações quanto ao bom nível da maioria dos alunos.

Sobre a questão 8, *Consideras que a turma, em geral, participa oralmente de forma qualitativa na aula? Porquê? Se não, por favor, apresenta soluções*, 76,1% (16 alunos) consideraram que a turma participa oralmente de forma qualitativa e justificaram-se com as respostas: *Há sempre alguém a responder às questões, muito interesse na participação, muito bons alunos e alguns fracos, todos os alunos participam, uns mais que outros, aulas muito interessantes*. 14,5% dos alunos (4 alunos) disseram que não consideravam a participação oral da turma de forma qualitativa porque *estagiários não dão oportunidade, apenas os bons alunos participam, falta de oportunidade para os alunos mais fracos falarem*; estes alunos apresentaram como solução *alunos ajudarem os colegas mais fracos, professora equilibrar as oportunidades de todos os alunos falarem*. Um aluno, 4,7%, disse que a participação da turma é mais ou menos porque

alguns alunos não se sentem “à vontade” e deu como solução os alunos tímidos serem chamados mais vezes. Analisando as respostas a esta questão, pude concluir que a maioria dos alunos considerou que as aulas são participadas oralmente de forma qualitativa, no geral da turma, apesar de algum descontentamento quanto à forma de actuação dos estagiários e do professor.

Como foi referido ao longo do capítulo foram encontradas algumas discrepâncias entre os resultados; também não foi possível concluir quais as duas actividades a utilizar nos próximos capítulos, como sendo as mais preferidas pelos alunos, o que me apresentou um novo problema.

2.1.3.2 Questionário complementar

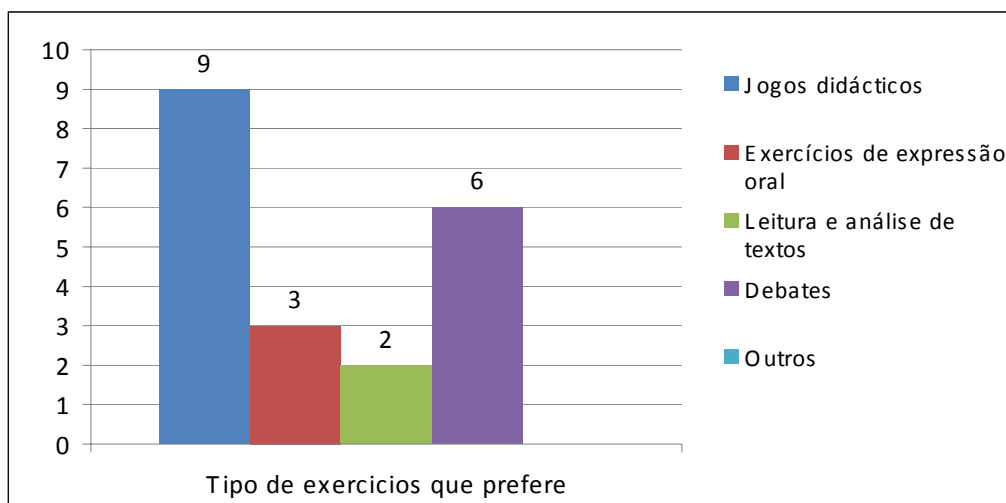
Visto que, com o questionário inicial, não consegui atingir um dos objectivos a que me tinha proposto (obter dos alunos ideias de como ultrapassar a questão encontrada por mim), procurei solucionar o problema elaborando um novo questionário (adaptado a cada turma) que veio complementar o anteriormente aplicado (ANEXO E). Para a sua elaboração, recolhi dos questionários iniciais todas as sugestões apresentadas pelos alunos e juntei a esses dados os tipos de actividades pelos quais os alunos demonstraram ter preferência no questionário inicial. No questionário de Alemão para as opções *Jogos Didácticos* e *Exercícios de expressão oral* foi pedido aos alunos que apresentassem algumas sugestões; em virtude de as sugestões serem muito poucas, decidi abrir o leque, criando um espaço, *Outros*, para novas sugestões. No questionário de Inglês, apenas para a opção *Jogos Didácticos* foi pedido aos alunos que apresentassem algumas sugestões.

Apresentação dos resultados obtidos

Os resultados obtidos nos dois questionários aplicados às turmas de Alemão e Inglês (ANEXO F) são explicados a seguir.

Na turma de Alemão, e conforme o gráfico 7, todos os alunos responderam a este questionário. *Jogos didácticos* obteve 90% das respostas (9 respostas), *debates* 60% (6 respostas), *exercícios de expressão oral* 30% (3 respostas), *leitura e análise de textos* 20% (2 respostas); não houve qualquer resposta em *outros*.

Gráfico 7: Número de respostas sobre tipos de exercícios preferidos na turma de Alemão



Quanto às sugestões apresentadas pelos alunos para *jogos*, quadro 3, foram referidos com 3 respostas *palavras cruzadas* e *sopas de letras*, com 2 respostas *adivinhas* e com 1 resposta cada, *o intruso*, *loto com vocabulário de alemão*, *jogo da cobra*, *puzzles*, *palavras encadeadas*, *trivial*, *jogos de perguntas e respostas*.

Quadro 3: Sugestões de tipo de jogos na turma de Alemão

Sugestões de jogos	Nº de respostas
O Intruso	1
Loto com vocabulário de alemão	1
Palavras cruzadas	3
Sopas de Letras”	3
Jogo da cobra	1
Puzzles	1
Adivinhas”	2
Palavras encadeadas	1
Trivial	1
Jogos de perguntas e respostas	1

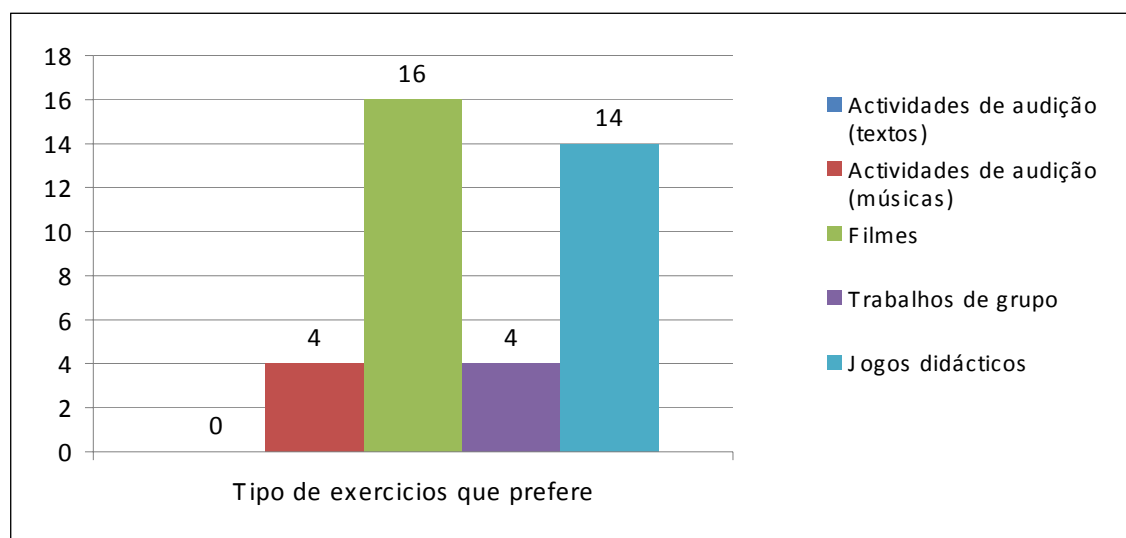
No quadro 4, referente à escolha de *exercícios de expressão oral*, constatei que as sugestões apresentadas pelos alunos com 2 respostas foram *representações* e com uma resposta cada *diálogos* e *apresentações de textos*.

Quadro 4: Sugestões de tipo de exercícios de expressão oral na turma de Alemão

Exercícios de expressão oral	Nº de respostas
Representações	2
Diálogos	1
Apresentações de textos	1

Na turma de Inglês 23 alunos responderam a este questionário. Assim, *filmes* obteve 69,5% das respostas (16 respostas), *jogos didáticos* obteve 60,8% (14 respostas), *debates* 21,7% (5 respostas), *atividades de audição (músicas)* e *trabalhos de grupo* 17,3% (4 respostas), e *apresentações orais de temas a designar* 13% (3 respostas); não houve qualquer resposta em *atividades de audição (textos)*.

Gráfico 8: Número de respostas sobre tipos de exercícios preferidos na turma de Inglês



Em relação às sugestões apresentadas pelos alunos para *jogos*, quadro 5, foram apresentados com 1 resposta cada, *leilões*, *palavras cruzadas*, *jogos do stop*, *jogos de tabuleiro*, “*quizzes*”.

Quadro 5: Sugestões de tipo de jogos na turma de Inglês

Sugestões de jogos	Nº de respostas
Leilões	1
Palavras Cruzadas	1
Jogos do STOP	1
Jogos de tabuleiro	1
“Quizzes”	1

Após a aplicação deste questionário consegui saber com mais clareza que tipos de actividades os alunos preferiam para trabalharem a participação oral, e desta forma planificar as estratégias e formas de as apresentar dentro dos seus interesses.

2.2. Formulação da pergunta de Investigação-acção

Partindo do pressuposto de que os professores de Língua Estrangeira têm uma razão legítima para requerer a participação oral na aula (WEST, 1998), e visto que o maior problema por mim encontrado foi a pouca **participação oral voluntária na língua-alvo**, decidi investir nesse tema. Pretendi, então, seguir com a implementação das estratégias escolhidas pelos alunos para incrementar a sua participação oral voluntária na língua-alvo.

Com a aplicação do segundo questionário, obtive, por fim, dados conclusivos para poder decidir que estratégias usar para motivar os alunos a participar oralmente e de forma voluntária na aula, usando apenas a língua-alvo. Trabalhei as estratégias consoante a ordem de preferência dos alunos, ou seja, no 1.º Ciclo utilizei nas aulas de Inglês vídeos de língua inglesa e nas aulas de Alemão jogos didácticos. No 2.º ciclo, utilizei nas aulas de Inglês jogos didácticos e nas aulas de Alemão um debate. Posto isto, formulei a minha questão para continuar o meu trabalho: *Como pode o uso de jogos didácticos e vídeos motivar os alunos do 10.º ano de Inglês, e o uso de jogos didácticos e debates motivar os alunos do 12.º ano de Alemão para uma maior participação oral voluntária na língua – alvo?*

Nos capítulos que se seguem descreverei a forma como implementei nas minhas aulas as estratégias escolhidas pelos alunos, analisarei os resultados obtidos e apresentarei as conclusões que retiro da minha pesquisa.

PARTE II

Implementação do plano de acção e avaliação de Estratégias

3. Primeiro Ciclo

O primeiro ciclo³ da minha investigação-acção decorreu nas duas primeiras semanas de Maio. Neste ciclo, leccionei quatro aulas (duas de Alemão e duas de Inglês) nas quais implementei as estratégias que obtiveram maior classificação nos questionários preenchidos pelos alunos na fase de Observação. Nesta fase do relatório exporei a forma como implementei cada estratégia, descreverei como decorreram as aulas, apresentarei os resultados que obtive nas grelhas de observação preenchidas pela Professora Orientadora e pelos meus colegas estagiários durante a aula (a quem disse que pretendia o registo da participação oral voluntária na língua-alvo) e nos questionários preenchidos pelos alunos no final de cada aula. Por fim, exporei as conclusões que retirei do uso das estratégias.

3.1- O caso da disciplina de Alemão:

3.1.1 Planificação e preparação

De acordo com os resultados obtidos na fase de observação e seguindo a sugestão dos alunos, a estratégia que me propus pôr em prática neste primeiro ciclo do meu estudo foram os Jogos Didácticos. Como refere Uberman, os jogos entretêm, ensinam e promovem a fluência (UBERMAN, 1998). Para além disso, como apontam Wright, Betteridge e Buckby os jogos asseguram o envolvimento dos alunos na actividade proposta pelo docente:

Games help the teacher to create contexts in which the language is useful and meaningful. The learners want to take part and in order to do so must understand what others are saying or have written, and they must speak or write in order to express their own point of view or give information.

(WRIGHT *et al.*, 2001: i)⁴

Mais ainda, como sublinha Hansen, os jogos são uma boa forma de motivar e entreter os alunos, dando aos mais tímidos uma oportunidade de partilharem as suas opiniões (cit.

³ Por ciclo entenda-se o período de tempo no qual a investigação passa pelas seguintes fases: planeamento de estratégias a adoptar, implementação das estratégias, observação e recolha de dados e resultados e, finalmente, uma reflexão acerca do ocorrido no ciclo. Após a conclusão de um ciclo, inicia-se um novo que vem dar continuidade ao trabalho realizado no ciclo anterior.

⁴ “os jogos ajudam o professor a criar um contexto no qual a linguagem é útil e significativa. Os alunos querem participar e, para o fazer, é necessário que entendam o que os outros estão a dizer ou o que escreveram; além disso, os alunos têm de falar ou escrever para poder expressar a sua opinião ou dar informações”. [Tradução minha]

UBERMAN, 1998). Assim sendo, a aposta nos jogos para a motivação para uma maior participação oral voluntária na língua-alvo pareceu-me adequada.

Na primeira aula recorri a jogos como introdução e consolidação do vocabulário específico e necessário para a compreensão do texto que deveria ser lido e estudado. Segundo Richard-Amato, os jogos são uma boa estratégia para ensinar novo vocabulário, pois baixam o nível de ansiedade dos alunos e facilitam a aquisição de novos conhecimentos (cit UBERMAN, 1998).

Na segunda aula, os jogos funcionaram como um meio para a consolidação do tempo gramatical Pretérito Imperfeito (“Präteritum”). Alguns dos jogos utilizados neste ciclo provêm de livros de metodologia⁵ e sites de Internet⁶ contendo jogos didáticos adaptados para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Outros foram adaptações feitas por mim de actividades habituais na aula de Alemão, que eu transformei em jogo através da introdução de dois factores: competição e recompensa/prémio.

Na análise dos dados apenas foi considerada a participação oral voluntária que ocorreu durante o desenrolar dos jogos didáticos. No início das aulas, entreguei à Professora Orientadora e aos meus colegas estagiários a grelha de observação (ANEXO K) para que estes registassem a participação oral voluntária dos alunos durante os momentos da aula em que implementei as estratégias

3.1.2 Procedimentos práticos: aplicação da estratégia “Jogos didáticos”

→ Aula 1

A primeira aula deste ciclo foi leccionada a 12 de Maio de 2009, com a presença de nove alunos, e teve como tema *Märchen (Contos de Fada)*. Para leccionar o tema, baseei a aula na história *Der Froschkönig (O Rei Sapo)*. Para introduzir o vocabulário necessário para uma compreensão mais fácil do texto a leccionar, preparei dois jogos, nos quais incide o meu estudo (ANEXO G).

⁵ Por exemplo: GREENWOOD, Jean (1988). *Class Readers*. Oxford:OUP.

⁶ Por exemplo: <http://www.eslcafe.com/idea/index.cgi?display:1053454525-17339.txt>

Ambos os jogos foram postos em prática na fase inicial da aula. O primeiro consistiu num jogo de adivinhar – “Adivinha o que é?” – para o qual necessitei de tiras de papel e de imagens. A escolha da utilização de imagens no jogo devem-se à minha percepção de que a turma era constituída maioritariamente por alunos *visuais*⁷, uma vez que os meios visuais ajudam os alunos a memorizar melhor aquilo que lhes é mostrado (cit. UBERMAN, 1998), baseei o jogo em imagens e tiras de papel coladas no quadro. Depois de ter colado no quadro as dez tiras de papel com o vocabulário específico do texto, mostrei as imagens, uma de cada vez, correspondentes às palavras afixadas no quadro. Os alunos tinham então que adivinhar o nome do objecto representado na imagem, com ajuda dos nomes já no quadro. Por cada palavra certa, os alunos receberiam 1 ponto; um aluno destacou-se dos colegas por ter acumulado 7 pontos. Neste jogo registei a participação oral voluntária na língua-alvo de 66.6% dos alunos (6 alunos).

O segundo jogo que pus em prática tinha como nome *Jogo da Memória*, e foi escolhido por mim partindo do pressuposto, enunciado por Wierus e Wierus, de que numa atmosfera mais relaxada, geralmente criada pelos jogos, os alunos memorizam o que é leccionado de forma mais fácil e rápida (cit UBERMAN, 1998), o que de facto comprovei durante a execução da tarefa seguinte. Comecei por dizer aos alunos que iriam aprender e/ou rever verbos necessários à compreensão do texto que iriam ler de seguida. Afixei então no quadro dez tiras de papel com verbos e solicitei aos alunos que me dissessem o seu significado; para os verbos cujos significados os alunos não sabiam, dei exemplos de frases usando o verbo em contexto e/ou recorri ao uso da mímica. Estando os alunos familiarizados com os verbos e seus significados, passei ao jogo propriamente dito. Retirei do quadro as tiras de papel com os verbos e mostrei-os a todos num acetato. A minha opção pela utilização do acetato, não aproveitando as tiras de papel do quadro, deveu-se à necessidade de fazer “desaparecer com rapidez” os verbos do campo visual dos alunos, dando-lhes assim apenas 3 minutos para os decorarem. Deixei os alunos observar os verbos durante três minutos, depois desliguei o retroprojector e pedi que dissessem todos os verbos de que se lembravam; fui colando as tiras de papel no quadro até ter todos os verbos. Os alunos tiveram dificuldade em

⁷ Durante a minha observação da turma, apercebi-me que os alunos reagiam melhor quando expostos a actividades com estímulo visual. Segundo, Jane Revell e Susan Norman, um indivíduo que responda de forma mais eficaz a estímulos visuais, é classificado como tendo uma *memória visual*, ou seja, a sua memória é mais susceptível de ser influenciada por estímulos visuais, do que por estímulos auditivos e/ou quinestésicos (REVELL & NORMAN, 1999)

lembrar-se de dois verbos, mas acabaram por ser capaz de os dizer todos, pronunciando-os correctamente. A participação oral voluntária na língua alemã foi de 66,6% (6 alunos), incluindo uma acentuada aluna que quase nunca não participa voluntariamente, nem mesmo na língua materna. No final da aula, fiz a contabilização dos pontos obtidos por cada aluno e na aula seguinte entreguei-lhes os prémios.

Análise dos resultados obtidos nos questionários aos alunos

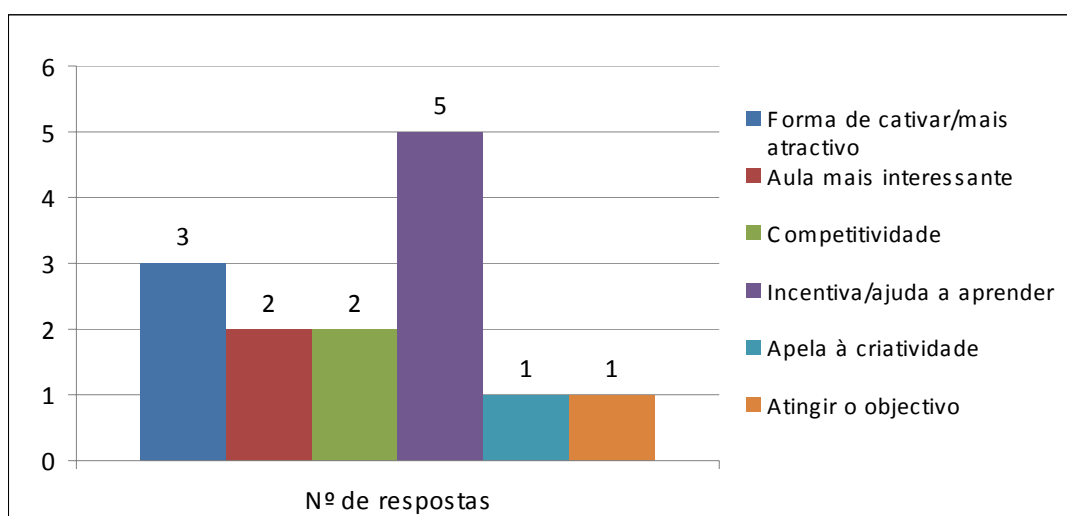
No final da aula apliquei um questionário (ANEXO I) aos alunos com o objectivo de saber a sua opinião acerca da implementação da estratégia *Jogos didácticos*. Os seus resultados podem ser comprovados através da consulta do anexo J.

Na questão 1, *Participaste oralmente na aula de forma voluntária? Sim/Não*, dos 9 alunos, 88,8% (8 alunos) responderam que sim e 11,1% (1 aluno) respondeu que não. Estes resultados coincidem com os por mim obtidos na análise das grelhas de observação preenchidas pela Professora Orientadora e pelos meus colegas estagiários (ANEXO L), pois efectivamente, 8 alunos participaram oralmente de forma voluntária na língua alemã.

Na questão 2, *De 1 a 5 como classificas a tua participação oral? (1- fraca, 5- muito boa)*, 44,4% dos alunos (4 alunos) classifica a sua participação como *boa*, sendo que os restantes 55,5% (5 alunos) a consideram como *suficiente*. Estes resultados vão de encontro aos por mim observados de forma informal durante a aula, enquanto observador participante, e apresentam uma melhoria relativamente aos por mim verificados na fase de observação, em que 50% dos alunos se posicionavam na faixa *suficiente* e os restantes 50% na do *insuficiente*.

À questão 3, *Consideras que o uso de jogos te motivou a participar oralmente na aula? Por favor, explica como/ porquê*, todos os alunos responderam de forma afirmativa. Como justificação para a motivação, como se pode observar pelo gráfico 9, os alunos apresentaram as seguintes razões: *incentivo e ajuda dos jogos à aprendizagem*” (5 respostas), *forma mais atractiva e cativante de aprender* (3 respostas), *aula mais interessante e ajuda pelo aumento da competitividade na aula* (2 respostas cada), *apelo à criatividade dos alunos e ajuda a atingir o objectivo da aula* (1 resposta cada).

Gráfico 9: Justificação para a motivação na participação oral voluntária na aula 1 do 1º ciclo da turma de Alemão



Através da análise deste questionário posso verificar que, na opinião dos alunos, a aplicação da estratégia foi bem sucedida, pois oito alunos em nove (88,8%) referiu ter participado e todos os alunos afirmaram que se sentiram motivados a participar oralmente de forma voluntária e usando a língua-alvo. Estes dados foram também confirmados através do registo nas grelhas de observação preenchidas pela minha Professora Orientadora e colegas de estágio. Ao comparar estes dados com os obtidos na fase de observação, em que a participação oral voluntária na língua-alvo se situava nos 50%, posso concluir que a forma como a estratégia *jogos didácticos* foi implementada proporcionou o aumento da participação oral voluntária na língua-alvo, pois esta verificou-se em 8 alunos (88,8%) durante o desenrolar dos jogos didácticos.

→ Aula 2

A presente aula foi leccionada a 13 de Maio de 2009 com a presença de 8 alunos e teve também como tema *Märchen und Präterium (Os Contos de Fada e o Pretérito Imperfeito)*. A aula serviu de revisão do tempo verbal Pretérito Imperfeito, no contexto de Contos de Fadas. Para leccionar o tema, utilizei o texto da aula anterior, *Der Froschkönig (O Rei Sapo)*, uma tabela no quadro onde revi a conjugação dos verbos regulares e irregulares no Pretérito Imperfeito e um exercício de prática gramatical. Para

a revisão dos verbos no tempo leccionado preparei dois jogos, ambos postos em prática na fase final da minha aula, nos quais incidiu o meu estudo (ANEXO G).

A ideia para o primeiro jogo foi por mim adaptada de *Dice game*⁸. Para este jogo, escrevi no quadro 35 verbos no infinitivo, regulares e irregulares, já conhecidos dos alunos. Em seguida, esclareci o significado dos verbos que os alunos tinham esquecido. Após o esclarecimento dos verbos e das regras do jogo, dei início ao jogo com um dado de feltro que foi rodado para obtenção de um número; este correspondia ao número de verbos que um aluno, de forma voluntária, teria de transformar para o Pretérito Imperfeito. Por cada verbo dito correctamente, o/a aluno/a recebia um ponto. Para dificultar um pouco o nível do jogo, e para impedir que os alunos se limitassem a copiar os verbos já ditos pelos colegas, fui apagando do quadro os verbos já utilizados mais do que três ou quatro vezes. No final do jogo, os alunos que conseguiram obter mais pontos receberam um prémio. Neste jogo a participação oral voluntária na língua-alvo dos oito alunos presentes na aula foi de 100%, sendo que apenas três alunas participaram menos de três vezes.

Aquando da explicação/revisão da gramática, tinha já ensinado aos alunos uma mnemónica para facilitar a memorização das transformações que ocorrem nos verbos irregulares aquando da passagem do tempo Presente para o Pretérito Imperfeito. Esta estratégia mostrou-se eficaz na realização dos jogos, pois os alunos demonstraram alguma facilidade em colocar os verbos irregulares do infinitivo no Pretérito Imperfeito.

Seguidamente, apaguei todos os verbos do quadro e dei início ao segundo jogo de “adivinhar” adaptado à prática da gramática leccionada; depois de ter dado as instruções aos alunos sobre o funcionamento do jogo, disse-lhes que por cada resposta certa lhes seria atribuído um ponto, e que no final do jogo seriam somados todos os pontos e entregues os prémios.

O segundo jogo decorreu da seguinte forma: mostrei aos alunos uma imagem que retratava uma acção e os alunos que soubessem o verbo correspondente à acção, levantariam o braço. O/a aluno/a que primeiro levantasse o braço deveria dizer o verbo no Infinitivo e no Pretérito Imperfeito. Pedi aos alunos que levantassem o braço em vez

⁸ s.a., (2006): <http://www.english-4kids.com/gamespkg7dicegame.html>; último acesso: 28/07/ 2009 às 21:27h

de darem logo a resposta, pois não queria que eles simplesmente copiassem as respostas dos outros; além disso, esta estratégia facilitou o registo de participação e dos pontos a atribuir.

Neste jogo participaram oral e voluntariamente na língua-alvo 87,5 % (7 alunos) dos 8 presentes na aula. Apesar de não se ter registado a participação de todos os elementos da turma, observei um maior interesse no jogo e um aumento significativo do espírito de competição, que se reflectiu no aumento do número de vezes que cada aluno participou, e na vontade demonstrada em lutar por identificar e colocar correctamente o maior número de verbos no Pretérito Imperfeito.

Análise dos resultados obtidos nos questionários aos alunos

No final da aula pedi novamente aos alunos que preenchessem o questionário (ANEXO I), idêntico ao da aula anterior, para obter o registo das suas opiniões acerca da sua participação oral voluntária na implementação da estratégia de jogos didácticos.

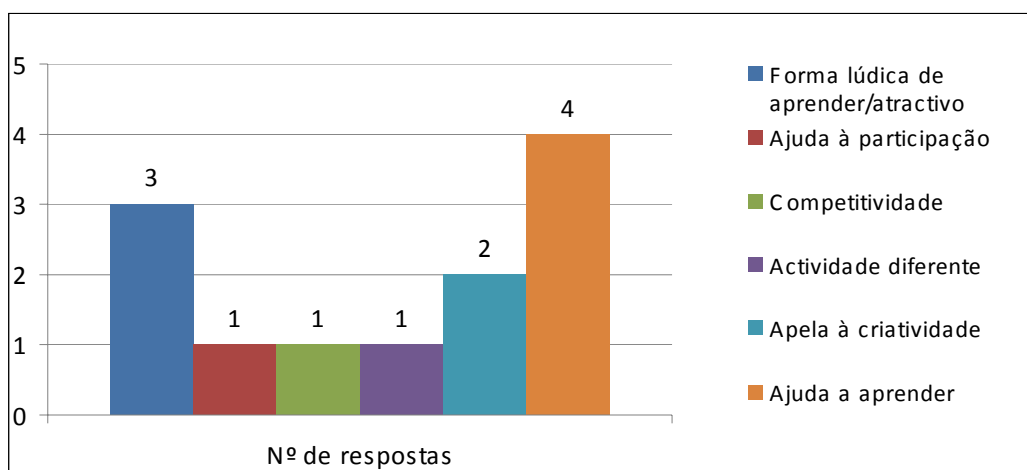
Na questão 1, *Participaste oralmente na aula de forma voluntária? Sim/Não*, todos os alunos presentes na aula afirmaram ter participado voluntariamente usando a língua-alvo, o que foi comprovado com a análise das grelhas de observação preenchidas pela Professora Orientadora e pelos colegas estagiários ao longo da aula (ANEXO L)

Na questão 2, *De 1 a 5 como classificas a tua participação oral? (1- fraca, 5- muito boa)*, apenas uma aluna (12,5%; a mesma que não participou no segundo jogo), avaliou a sua participação como sendo *insuficiente*. Dos restantes alunos, 12,5% (1 aluno) referiu a sua participação como *suficiente* e 75,5% (6 alunos) como boa. Estes resultados vão de encontro aos por mim observados de maneira informal e como observadora participante durante a aula. Note-se que, na fase de observação, apenas 50% dos alunos considerava a sua participação *suficiente*, sendo que os restantes 50% a consideraram *insuficiente*.

À questão 3, *Consideras que o uso de jogos te motivou a participar oralmente na aula? Por favor, explica como/ porquê*, todos os alunos responderam que sim. Como justificação para a motivação, os alunos disseram que *os jogos os auxiliaram na aprendizagem dos verbos e tempo verbal* (4 respostas), *os jogos foram uma forma*

lúdica e interessante de aprender (2 respostas), uma *actividade diferente*, os jogos apelaram à *competitividade* e os jogos ajudaram a participar (1 resposta), tal como se salienta pela observação do gráfico 10.

Gráfico 10: Justificação para a motivação na participação oral voluntária na aula 2 do 1º ciclo da turma de Alemão



Através da análise deste questionário pude verificar que, na opinião dos alunos, a aplicação da estratégia foi bem sucedida, pois todos afirmaram ter participado, tendo-se sentido motivados a participar oralmente de forma voluntária usando a língua-alvo.

Reflexão: conclusões intermédias retiradas do uso de jogos nas duas primeiras aulas

Verificou-se que os jogos didácticos, na turma de Alemão, proporcionaram o aumento da participação oral voluntária na língua estrangeira, sendo que na primeira aula foi de 87,5 % e na segunda de 100%, o que dá uma participação média de 93,7%, contra os 50% observados durante a fase de observação das turmas. Para além disso, na segunda aula os alunos aumentaram o número de vezes em que participaram. Este facto poderá ser explicado por vários factores, associados ou não, como por exemplo: os jogos implementados serem mais fáceis e/ou mais apelativos; os jogos terem decorrido no final da aula, altura em que os alunos estavam mais familiarizados no uso da língua-alvo; forma como os jogos foram implementados, etc. O facto é que, como se comprova pela tabela 6, na segunda aula os observadores registaram maior participação oral voluntária no dobro ou mais.

Quadro 6: Quantidade de participação oral voluntária no decorrer dos jogos das aulas de Alemão do 1º Ciclo

	Observador 1	Observador 2	Observador 3
Aula 1	22	18	13
Aula 2	44	43	33

Após uma reflexão sobre os resultados obtidos nestas duas aulas, concluo que os jogos foram realmente um sucesso, tendo efectivamente motivado os alunos para a participação oral voluntária na língua-alvo. Na verdade, todos os alunos presentes nas aulas participaram oralmente de forma voluntária na língua-alvo.

Estes resultados foram, no entanto encarados como “pobres” na reunião de pós-observação de uma das aulas, com a justificação de que todos os jogos se baseavam num contexto pequeno, sendo que não foi pedido aos alunos que formulassem frases completas. Por sugestão da minha Supervisora, e com a concordância da Professora Orientadora, propus-me leccionar uma aula suplementar na qual iria testar jogos de contexto mais alargado e de maior grau de dificuldade⁹.

Apesar de os jogos utilizados nas aulas não apresentarem um grau de dificuldade muito elevado, o que pode ter contribuído em muito para o sucesso verificado, quero salientar o facto de alguns dos alunos que raramente participam na língua-alvo, de forma voluntária, o terem feito nestas aulas.

→ Aula 3

Esta aula extra foi leccionada a 2 de Junho de 2009, com todos os alunos presentes; foi subordinada ao tema *Massenmedien und Modalverben (Os Média e os Verbos Modais)*, como revisão dos verbos modais e do vocabulário do tema Média leccionado em aulas anteriores por mim e por um dos meus colegas. Para leccionar o tema, utilizei um texto *Die Medien und ich (Os Média e eu)*, uma apresentação em PowerPoint na qual revi a conjugação dos verbos modais no Presente e no Pretérito Imperfeito e dois exercícios de prática gramatical. Para a revisão de vocabulário e teste dos conhecimentos dos alunos

⁹ A necessidade de leccionar uma aula suplementar passou pelo facto de, para poder provar o sucesso ou insucesso da estratégia implementada, ser necessário pô-la em prática, não só com um nível de dificuldade baixo, como também comparando esses resultados com os obtidos em situações de contextos mais complexos.

sobre os verbos modais preparei dois jogos, um para o início da aula e outro para a parte final.

O primeiro jogo por mim preparado, *Ich sehe was, was du nicht siehst...* (*Eu vejo algo que tu não vês...*), foi adaptado da actividade de *Ich sehe was, was ihr nicht seht* (DAUVILLIER & LÉVY-HILLERICH, 2004: 88). Para a escolha deste jogo, parti do pressuposto de que os jogos proporcionam aos alunos uma oportunidade para rever e relembrar vocabulário de uma forma agradável e divertida (UBERMAN, 1998). Preparei para este jogo doze imagens de diferentes tipos de *massmedia* que os alunos tinham já aprendido em aulas anteriores. Depois de ter explicado as regras do jogo, escrevi no quadro duas ajudas para facilitar a participação dos alunos, uma vez que tenho noção de que eles ainda têm um nível baixo de conhecimento da língua alemã (*„Benutzt man es um...? – “Utiliza-se para...?; e „Kann man damit...? – Com isso pode-se...?*). Esta estratégia é defendida por Wright, Betteridge e Buckby, como uma boa forma de “permitir aos alunos uma melhor compreensão do mecanismo de um jogo” (WRIGHT et al, 2001: 6). Depois de uma breve demonstração de como o jogo deveria decorrer, os alunos procederam ao seu início. Este decorreu da seguinte forma: um aluno escolhia uma das imagens afixadas no quadro sem dizer aos colegas qual; o aluno fazia saber aos colegas que já tinha escolhido dizendo *Ich sehe was, was du nicht siehst...* (*Eu vejo algo que tu não vês...*), e estes tentavam então adivinhar qual a imagem escolhida. Para o conseguir, faziam perguntas ao colega, podendo ou não utilizar a ajuda das frases escritas no quadro. O aluno podia apenas responder com “sim” ou “não” às perguntas feitas pelos colegas. Quando um aluno identificava a imagem escolhida, assumia o papel de jogador principal e escolhia uma imagem para ser adivinhada pelos colegas.

Os alunos não demonstraram grande interesse por esta actividade, tendo-se registado apenas 50% (5 alunos) de participação oral voluntária na língua-alvo, e tendo apenas três alunos participado mais do que duas vezes. De facto, como explicaram Sprinthall e Sprinthall, quando o nível de exigência é mais elevado do que as competências adquiridas, os alunos tendem a sentir-se desmotivados e a desistir da actividade.

Vygotsky explica este facto através da Zona de Desenvolvimento Proximal (apud SPRINTHALL & SPRINTHALL, 1993). Esta tem a ver com a distância que existe entre

o nível real de desenvolvimento da criança, em função da sua capacidade actual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento que pode atingir através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os colegas mais avançados. Vygotsky diz que a aprendizagem precede e condiciona o desenvolvimento cognitivo, podendo aquela progredir mais rapidamente que este e resultando quase sempre em desenvolvimento. O professor deve preparar, conceber e aplicar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam a zona de desenvolvimento proximal, através da linguagem e do contexto cultural, que segundo Vygotsky são as ferramentas mais importantes ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento. Considero pois que é importante propor estratégias que estejam dentro da zona de desenvolvimento proximal dos alunos, pois é quase certo que estes, caso tal não aconteça, não as vão entender, não vão ser capaz de as realizar ou vão executá-las de forma incorrecta. Anne Marie Fontaine reforça esta ideia ao referir que “a motivação influencia comportamentos tais como o esforço ou a preguiça, a persistência ou a desistência (...), a competitividade ou o desânimo (...)” (FONTAINE, 2005: 37).

Para esta aula tinha ainda preparado um outro jogo de tabuleiro, de nome *Schlangen und Leitern (Escadas e Cobras)*, que não pude realizar por falta de tempo. Devido ainda à falta de tempo e à necessidade de terminar a aula não apliquei os questionários aos alunos, pelo que não disponho de dados físicos que comprovem aquilo que por mim foi constatado *in loco*, enquanto observadora participante.

Apesar de apenas ter realizado um jogo com um grau de dificuldade mais elevado pela exigência da construção frásica, este obteve a participação oral voluntária na língua-alvo de 50% dos alunos, o que igualou os dados obtidos na fase de observação.

3.1.3 Reflexão: conclusões retiradas do uso de jogos nas três aulas

Após a conclusão deste ciclo, constatei que os alunos participam de forma voluntária na língua-alvo quando dispõem de ajudas à participação¹⁰, como pude observar no decorrer das três aulas leccionadas, uma vez que o seu conhecimento da língua ainda é limitado.

¹⁰ Como por exemplo cartões, imagens e apresentações em PowerPoint.

Nas duas primeiras aulas, com actividades de contexto bastante limitado e grau de dificuldade baixo/médio baixo os alunos participaram activamente e de forma bastante satisfatória; na terceira aula, num jogo com maior grau de dificuldade e contexto mais alargado, não demonstraram tanto interesse em participar, tendo-se verificado que apenas os alunos com maior facilidade no uso da língua participaram no jogo.

Considero que, perante os níveis de participação oral voluntária na língua alemã dos alunos por mim observados e confirmados pelos questionários dos alunos e grelhas de observação, atingi os objectivos a que me tinha proposto para este ciclo, pois verifiquei a participação de 87.5% dos alunos na primeira aula, 100% na segunda e 50% na terceira, onde o jogo tinha um contexto mais alargado e um nível de dificuldade superior àquele a que os alunos estão habituados.

3.2- O caso da disciplina de Inglês

3.2.1 Planificação e preparação

A estratégia que obteve maior adesão nos questionários aplicados aos alunos foi o visionamento de vídeos, sendo por essa mesma razão a estratégia que me propus pôr em prática no primeiro ciclo da minha investigação-acção.

Segundo Alan Maley, existem poucas coisas que produzam um impacto mais imediato do que uma imagem visual. Este impacto é ainda maior quando a imagem se move (cit COOPER *et al*; 1991: 3). O uso do vídeo é já há muito considerado como um dos meios mais interessantes e motivadores passíveis de serem usados numa sala de aula. Tal como referem Cooper, Lavery e Rinvulcri, “*Vídeo is a supercharged medium of communication and a powerful vehicle of information. It is packed with messages, images, and ambiguity, and so represents a rich terrain to be worked and reworked in the language learning classroom*¹¹.” (COOPER et al, 1991:11).

Como foi já dito, o vídeo é um meio eficaz de motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira. O que me propus saber foi se diferentes abordagens no uso do vídeo poderia ajudar a aumentar a participação oral voluntária na língua-alvo.

¹¹ “O Vídeo é um meio de comunicação com muita energia e um poderoso veículo de informação. Está carregado com mensagens, imagens e ambiguidade, e por isso mesmo representa um terreno rico a ser trabalhado e novamente trabalhado na sala de aula de ensino de língua estrangeira” [Tradução minha]

Seleccionada a estratégia a utilizar, foi necessário proceder à escolha do vídeo a ser visionado na aula. Sabendo que a televisão é “provavelmente o meio de comunicação primário do mundo moderno mais apreciado” pelos alunos (CHANDLER & STONE, 1999: 83), optei por lhes mostrar clipes de episódios de uma série televisiva inglesa. A unidade a leccionar nestas duas aulas era *Young People*, da qual fazia parte uma referência à obra de Sue Townsend, *The Secret Diary of Adrian Mole Aged 13 ¾*. Tendo a possibilidade de trabalhar esse tema com vídeo, optei por utilizar algumas partes dos dois primeiros episódios da série. Esta série televisiva foi transmitida pela BBC nos anos de 1985 e 1986.

Para a preparação e planificação destas aulas procurei encontrar abordagens que eu conseguisse adaptar para motivar os alunos para uma maior participação oral voluntária na língua-alvo. Tendo encontrado diversas abordagens para o uso do vídeo na sala de aula, tentei escolher aquelas que melhor se enquadrariam com o tema a leccionar e os vídeos a mostrar aos alunos e com a finalidade da minha investigação-acção. Seguidamente, descreverei as aulas por mim leccionadas e os resultados obtidos através do uso das diferentes abordagens de uso do vídeo.

Também nestas aulas recorri à minha Professora Orientadora e aos meus colegas estagiários, solicitando-lhes o preenchimento da grelha de observação da participação oral voluntária (ANEXO K) que distribui no início da aula.

3.2.2 Procedimentos práticos: aplicação da estratégia “Vídeos”

Tal como já referi na caracterização da Escola, devido às obras de remodelação existe na escola dificuldade na requisição de certos recursos. Entre estes recursos estimam-se telas e projectores, que têm que ser pedidos com bastante antecedência, e nem sempre estão disponíveis. Para evitar problemas com a falta de materiais, um dos meus colegas disponibilizou-se para trazer o seu próprio projector e tela.

→ Aula 1

A 5 de Maio de 2009 leccionei uma aula com 22 alunos presentes subordinada ao tema *Adrian Mole, the Rebel*. Para leccionar o tema, baseei a aula em clipes de vídeo do segundo episódio da série já anteriormente referida.

Devido à incompatibilidade do meu computador com o projectador que me foi disponibilizado, foi necessária a utilização de um outro computador. Este não tinha o programa necessário à visualização dos vídeos por mim preparados para a aula, pelo que foi necessário encontrar soluções alternativas que atrasaram o início da aula em cerca de 15 minutos.

Assim, comecei por mostrar aos alunos o primeiro clipe, que consistia no genérico da série. Já nesta fase, testei uma das abordagens de uso do vídeo, tendo mostrado o clipe sem som. Esta ideia foi adaptada por mim da actividade *Sound Down, Picture Up* (CHANDLER & STONE, 1999: 84). O objectivo do uso desta abordagem era levar os alunos a retirar o máximo de informação possível acerca do genérico da série e a partilhar depois essa informação com a professora e restante turma. Para que essa partilha de informação existisse, fiz uma sequência de perguntas abertas aos alunos em geral, relacionadas com o que tinham visualizado. A resposta obtida a estas perguntas foi satisfatória, tendo 36,6%, (oito alunos), contribuído com ideias, sendo que desse número, três não costumavam participar oralmente e de forma voluntária na aula. Seguidamente, mostrei aos alunos o mesmo clipe, mas desta vez já com som, para que estes pudessem comprovar a veracidade das suas opiniões.

Para poder mostrar o vídeo seguinte, era necessário estabelecer um contexto, pelo que forneci aos alunos algumas informações necessárias para a sua compreensão. Poderia, no entanto, ter insistido um pouco mais na contextualização do vídeo. Transmiti aos alunos a informação de que alguém, na escola de *Adrian*, estava a organizar uma actividade de protesto, no qual ele iria participar. Disse-lhes também que iriam ver mais um clipe de vídeo e que deveriam extrair dele a informação sobre a razão para o protesto, bem como sobre as medidas a serem tomadas pelos protestantes. Em seguida, mostrei o vídeo aos alunos. Visto que o vídeo é já um pouco antigo, a qualidade do som não era a melhor, pelo que o mostrei uma segunda vez, de forma a assegurar-me de que os alunos o teriam percebido. Antes da aula, tinha já equacionado a hipótese de o som não ser perceptível, pelo que tinha preparado em casa um guião do vídeo, guião esse que leria caso os alunos não conseguissem compreender o que era dito. Na verdade, preparei o guião pois sei que as séries com um grande realismo social são geralmente as

mais interessantes, mas também as mais difíceis de entender pois a linguagem usada é coloquial, rápida e dita com sotaques por vezes carregados (SHERMAN, 2003: 43).

Após a visualização do clipe, inquiri os alunos sobre a identidade dos manifestantes, sobre a razão que os teria levado a protestar e sobre as acções que poderiam tomar. Nesta fase, a participação foi inferior à do clipe anterior, talvez pela dificuldade em se perceber o que algumas das personagens do vídeo diziam. Apenas três alunos (13,6%) responderam às minhas perguntas, sendo que estes já participavam bastante de forma voluntária.

Após a visualização deste vídeo, deparei-me novamente com problemas técnicos. Durante o tempo que demorei a resolver esse problema fui fazendo perguntas aos alunos sobre o que tinham visto no vídeo anterior e sobre o que eles pensavam que iriam ver em seguida.

No vídeo mostrado em seguida podia ver-se a acção posta em prática por *Adrian* e os seus colegas, que entraram na escola em fila, dois a dois, gritando as palavras de ordem *We shall wear red socks!* (note-se que os alunos não sabiam ainda a causa do protesto). Os alunos não viram o vídeo completo, pois eu parei a reprodução quando os alunos, em protesto, já dentro do edifício principal da escola, subitamente param de cantar e aparentavam ficar assustados com algo/alguém que estavam a ver. Esta ideia foi por mim adaptada das actividades *Using the Pause Button* (CHANDLER & STONE, 1999: 84) e *Active Pause* (COOPER *et al*; 1991: 30). Nesta fase foi pedido aos alunos que tentassem adivinhar por que razão os protestantes pararam de cantar, o quê/quem estariam a ver e como seria o desenrolar da cena. Depois de ter recolhido contribuições de 13,6% dos alunos (3 alunos) , mostrei o resto da sequência do vídeo. Nessa sequência aparecia o Director da Escola, que mandou todos os manifestantes segui-lo até ao seu gabinete. Nessa altura, parei novamente a reprodução e pedi aos alunos que tentassem adivinhar o que iria acontecer em seguida, tendo 2 alunos, (9%), apresentado as suas ideias, referindo que achavam que os alunos iriam ser expulsos da escola. Não tendo obtido mais respostas de alunos diferentes, avancei com a reprodução da parte final do clipe, na qual o director suspendeu todos os alunos pelo período de uma semana. Nesta fase, questioneei sobre o possível motivo do envolvimento de *Adrian* no protesto. Obtive a resposta de novamente dois alunos, ambos respondendo que *Adrian* estaria envolvido no protesto por amor a *Pandora*. Visto que os alunos não estavam a

participar voluntariamente, fui obrigada a interpelar directamente 3 alunos para obter respostas diferentes quanto ao possível motivo do envolvimento de *Adrian* no protesto, e de modo a evitar momentos “mortos” na aula. De seguida, mostrei aos alunos uma sequência de vídeo que revelava que *Adrian* fora o criador do problema, pois infringira as regras da escola ao levar vestido um par de meias vermelhas, proibidas pela escola, pois o uniforme incluía apenas meias brancas.

Em seguida, e concluída a visualização de todos os cliques de vídeo, avancei para a fase final da aula, para a qual estava previsto um debate. O debate incidia sobre o assunto retratado no vídeo e tinha como tema *Should the use of uniforms be compulsory in the Portuguese public schools?* Nas instruções para o debate, pedi a todos os alunos que fizessem um esforço por participar. No entanto nem todos os alunos acederam a falar. Para tal aponto duas causas. A primeira prende-se com a dificuldade de um dos grupos (contra a moção) pensar em argumentos para avançar; a segunda com a forma como dei a instrução pois, ao ter pedido que todos participassem, os alunos partiram do princípio que só poderiam falar outra vez quando todos os colegas dentro do grupo tivessem falado. Ambos os motivos fizeram com que no debate houvesse menos participação do que geralmente há.

Análise dos resultados obtidos nos questionários aos alunos

Após a aula, apliquei aos alunos um novo questionário (ANEXO I), no qual perguntava se tinham participado na aula (dando enfoque às fases de visionamento de vídeos), como classificavam a sua participação, e se consideravam que o uso do vídeo os tinha motivado para participar. Para a terceira pergunta, pedia aos alunos que apresentassem uma justificação. Todos os alunos presentes, vinte e dois, responderam ao questionário. Da análise dos questionários (ANEXO J) resultaram os seguintes dados:

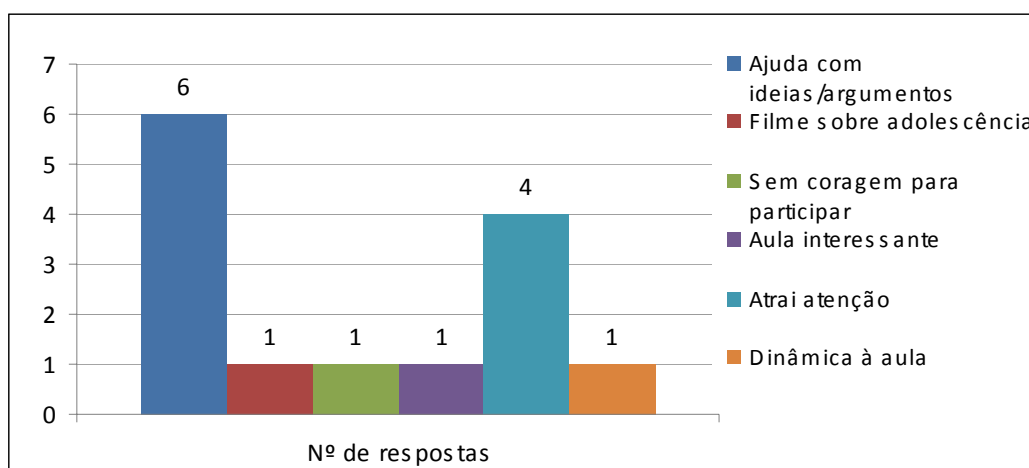
Na questão 1, *Participaste oralmente na aula de forma voluntária? Sim/Não*, 50% dos alunos (11 alunos) afirmam ter participado, e outros 50% (11 alunos) responderam negativamente. Os resultados obtidos neste questionário correspondem aos resultados obtidos nas grelhas de observação (ANEXO L), onde foi registada a participação de 12 alunos, 54,5%, durante o visionamento dos cliques de vídeo, pelos diferentes observadores. Na fase de observação a participação voluntária na língua-alvo situava-se em 45,9% de participação (11 alunos), incluindo nesta percentagem os alunos que

participavam pouco. Assim, a percentagem dos que nunca participam manteve-se nesta aula.

Na questão 2, *De 1 a 5 como classificas a tua participação oral? (1- fraca, 5- muito boa)*, 9,1% (2 alunos) consideraram a sua participação voluntária como muito boa, 27,3% (6 alunos) como boa e 22,7% (5 alunos) como suficiente. Entre os níveis negativos, destacam-se 13,6% (3 alunos) que se auto-avaliam com “Fraco” e 27,3% (6 alunos) com “insuficiente”. Estes resultados vão de encontro aos por mim observados de maneira informal e enquanto observador participante na aula, bem como aos encontrados na fase de observação.

À questão 3, *Consideras que o uso de vídeos te motivou a participar oralmente na aula? Por favor, explica como/ porquê*, 64,7% dos alunos (14 alunos) responderam positivamente e 36,3% (8 alunos) responderam de forma negativa. Dos oito alunos que responderam negativamente à pergunta, quatro (50%) não apresentaram justificação. Três alunos justificam-se apontando os problemas com o vídeo, e um aluno refere que não se sentiu à vontade para falar frente à turma. A justificação mais apresentada para a resposta positiva à pergunta, como se pode ver no gráfico 11, foi dada por 27,2% dos alunos (6 alunos) e aponta a contribuição do vídeo para a actividade final de debate; 17,2% dos alunos (4 alunos) referiram ainda que os vídeos atraíram a sua atenção. Os restantes alunos (1 cada) referem o aumento do dinamismo e interesse da aula, e o facto de os vídeos retratarem a vida de um adolescente. Um aluno referiu também que não teve a *coragem* necessária para participar.

Gráfico 11: Justificação para a motivação na participação oral voluntária na aula 1 do 1º ciclo da turma de Inglês



Apesar de todos os contratempos e problemas técnicos, a maioria dos alunos considerou os vídeos um meio motivador para a participação na aula. Consideraram também que o visionamento do vídeo os ajudou a preparar a actividade do debate, realizada na parte final da aula. No entanto, apesar de considerarem a actividade motivante, alguns alunos referiram que não se sentiram à vontade para participar oralmente na aula.

Comparando estes dados com os obtidos na fase de observação, posso concluir que nesta aula as abordagens que escolhi para o visionamento do vídeo não incrementaram a participação oral voluntária em língua inglesa, uma vez que se verificou que 45,9% dos alunos participavam, mesmo se pouco, contra os 54,1% dos alunos que nunca participavam, sendo que o máximo de participação obtida nesta aula foi de 54,5% dos alunos, o que não é relevante.

→ Aula 2

A 7 de Maio de 2009 leccionei uma nova aula de vídeo subordinada ao tema *Adrian Mole: Addressing Bullying through humour*. Para leccionar o tema, baseei a aula em clipes de vídeo do primeiro episódio da série anteriormente referida.

Para esta aula consegui já requisitar o projector da escola; no entanto, este foi entregue apenas em cima da hora de aula, o que atrasou ligeiramente o seu início.

Nesta aula quis pôr em prática uma adaptação da actividade *Putting Words Into Mouths* (CHANDLER & STONE, 1999: 87). Para tal, foi necessário criar primeiro um contexto para a actividade final. Para iniciar a aula, coloquei aos alunos algumas questões relacionadas com a aula anterior, de forma a contextualizar os clipes de vídeo que iria mostrar nesta aula. Informei os alunos de que na presente aula lhes mostraria clipes de vídeo que retratariam um dos problemas de *Adrian Mole*, e pedi-lhes que tentassem predizer qual seria o tema da aula, bem como extrair do vídeo o máximo de informação possível, para poderem dar *feedback* sobre o que haviam visionado. Nesta fase pretendia-se apenas que os alunos tirassem do vídeo informações gerais acerca do que era retratado. Em seguida, mostrei-lhes três clipes, nos quais os alunos puderam verificar que *Adrian* estava a ser vítima de *bullying* por parte de um colega mais velho. Os alunos visionaram os mesmos clipes uma segunda e terceira vez, para retirarem

informações mais detalhadas e de forma a preencherem o exercício de oito perguntas por mim preparado para o efeito. Para a correcção do exercício, preparei uma apresentação em PowerPoint. Na correcção das respostas participaram 7 alunos (30,4%), sendo que apenas uma aluna respondeu duas vezes, sempre de forma voluntária.

Na fase seguinte da aula pus em prática a adaptação da actividade *Putting Words Into Mouths* (*ibidem*). Para tal, aproveitei a ideia da actividade *Picture Down, Sound Up* (*idem*: 84). Mostrei aos alunos um clipe contendo um diálogo entre *Adrian*, a sua avó paterna e o seu pai. Nesse diálogo, as três personagens discutiam o problema de *Adrian*, sendo que a avó prometia que iria resolver a situação.

Uma vez que “uma mensagem incompleta provoca a maioria das pessoas a tentar deitar as mãos à parte da comunicação em falta¹²” (COOPER *et al*; 1991: 7), parei a reprodução do vídeo antes da revelação do desenrolar da situação. Disse então aos alunos que *Adrian* necessitava da ajuda deles para resolver a situação, e que eles deveriam tentar encontrar uma solução para o problema. A apresentação das soluções poderia ser feita através de simples exposição oral ou através de encenação. Dois dos 4 grupos acederam a encenar, nele se encontrando incluídos elementos que nunca participam voluntariamente na aula. Nesta actividade, porém, participaram de forma oral e espontânea.

Após a apresentação de soluções por parte dos quatro grupos, mostrei aos alunos o clipe final, no qual a situação foi resolvida. Os alunos puderam então verificar que um dos grupos tinha apresentado uma solução muito semelhante à verdadeira.

Análise dos resultados obtidos nos questionários aos alunos

Após a aula, apliquei o mesmo questionário da aula anterior aos alunos (ANEXO I), para saber as suas opiniões sobre a estratégia do vídeo e a sua importância para a sua participação oral voluntária.

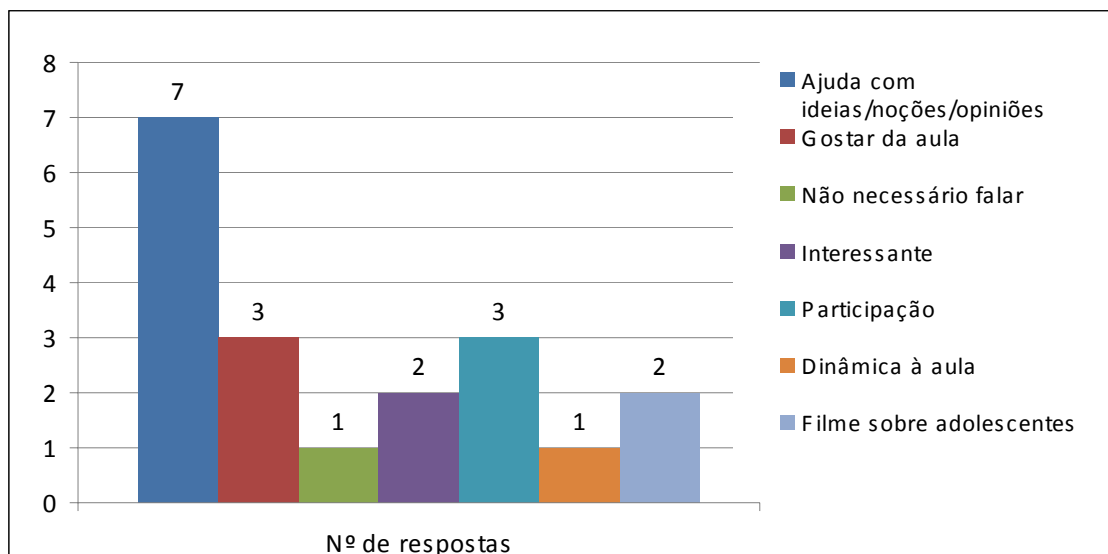
¹² [Tradução minha]

Na questão 1, *Participaste oralmente na aula de forma voluntária? Sim/Não*, 65,2% dos alunos (15 alunos) responderam sim e 34,8% (8 alunos) responderam negativamente. Estes resultados são compatíveis com os resultados obtidos nas grelhas de observação (ANEXO L), onde se verifica a mesma percentagem de participação oral voluntária.

Na questão 2, *De 1 a 5 como classificas a tua participação oral? (1- fraca, 5- muito boa)*, 4,3% dos alunos (1 aluno) avalia a sua participação voluntária como *muito boa*, e 34,8% (8 alunos cada) como *boa* e como *suficiente*. Negativamente, destacam-se 13% dos alunos (3 alunos) que se auto-avaliam com *fraco* e 8,6 % (2 alunos) com *insuficiente*. Estes resultados vão de encontro aos por mim observados de maneira informal e enquanto observadora participante na aula. Em relação aos dados obtidos na fase de observação (ANEXO L), a percentagem de alunos a considerar a sua participação negativa diminuiu em 13%, estando esta, nesta aula, em 21,6%, (5 alunos) contra os 33,3% da fase de observação.

À questão 3, *Consideras que o uso de vídeos te motivou a participar oralmente na aula? Por favor, explica como/ porquê*, 82,6% dos alunos (19 alunos) responderam positivamente e 13% (3 alunos) consideraram que o uso do vídeo não os motivou para a participação oral voluntária; esses mesmos três alunos não apresentaram justificação para tal facto. Dos 19 alunos que responderam afirmativamente à pergunta, gráfico 12, 7 respostas apontam para o contributo dos vídeos para chegar a ideias/noções/opiniões a dizer na aula; 3 respostas indicam *ajuda à participação e gosto pela aula*. As justificações *aula mais interessante e tratava-se de um filme sobre adolescentes* foram apontadas por dois alunos cada; um aluno referiu ainda que os vídeos acrescentaram *dinâmica à aula*, e outro considerou que *não foi necessário falar*.

Gráfico 12: Justificação para a motivação na participação oral voluntária na aula 2 do 1º ciclo da turma de Inglês



A participação oral voluntária foi incrementada na maioria da turma, e realço o facto de, nesta aula, terem participado voluntariamente alguns elementos que nunca o faziam de forma voluntária, sendo que, desses, dois se tinham auto-avaliado como fracos. No entanto, observei ainda muita insegurança em participar por parte de alguns alunos.

3.2.3 Reflexão: conclusões retiradas do uso do vídeo nas duas aulas

Na minha investigação procurei usar as novas tecnologias. No entanto, estas nem sempre funcionaram da forma como as tinha testado; isto pode ter influenciado a participação dos alunos em algumas partes das aulas. Contudo, parece-me que os alunos participaram de forma positiva e voluntariamente na língua-alvo.

No início da minha investigação-acção observei nesta turma alguma desmotivação para a participação oral voluntária. Na fase de observação quatro alunos referiram não se sentirem à vontade para participar oralmente. Nos questionários aplicados aos alunos após a leccionação das aulas, dois alunos referem não se sentirem à vontade/não terem *coragem* para participar oralmente em frente à turma; na aula 2 já nenhum aluno referiu não se sentir à vontade para falar frente à turma. Parece-me pois que a implementação da estratégia com recurso aos vídeos ajudou alguns alunos a superar essa barreira.

Considero que houve ligeira melhoria da primeira para a segunda aula, provavelmente devido ao facto de não terem ocorrido problemas técnicos. Apesar de o uso dos vídeos, aparentemente, não ter funcionado para, por si só, incrementar a participação oral voluntária na língua-alvo, influenciou em muito o decorrer das actividades de *debate* e *apresentação de ideias/Role Play*, onde os níveis de participação foram mais elevados, conforme se pode constatar pelos questionários dos alunos (ANEXO J) e grelhas de observação (ANEXOS L). Assim, considero um sucesso a utilização dos vídeos como motivação para a participação oral voluntária na língua-alvo.

A forma como os vídeos foram implementados permitiu que a participação oral voluntária na língua-alvo aumentasse na segunda aula, onde os problemas técnicos não existiram. Parece-me que, se não tivessem existido problemas técnicos na primeira aula, também nesta a participação teria provavelmente aumentado, em relação à registada na fase de observação; contudo, não será possível confirmar esta minha opinião.

Nos questionários dos alunos e em relação à questão de se os vídeos os terão motivado para a participação oral voluntária, a maioria dos alunos diz que sim e, de forma geral, demonstraram gostar das aulas, principalmente da segunda.

4. Segundo Ciclo

O segundo ciclo da minha investigação decorreu nas duas últimas semanas de Maio e pretende dar continuidade ao ciclo anterior. Tal como o ciclo anterior, este passará por diversas fases: planeamento e implementação de estratégias, observação e recolha de dados e resultados e, por fim, uma análise reflectiva do ocorrido nesse ciclo.

Neste segundo ciclo, leccionei três aulas, uma em Alemão e duas em Inglês, nas quais implementei as estratégias que obtiveram a segunda maior classificação nos questionários preenchidos pelos alunos na fase de Observação. Esta parte do relatório está estruturada da mesma forma que o capítulo anterior: descrição da forma como as estratégias foram implementadas, exposição dos resultados obtidos nos instrumentos de recolha de informação, apresentação das conclusões retiradas.

4.1- O caso da disciplina de Alemão:

4.1.1 Planificação e preparação

O debate define-se como “um confronto ideológico e linguístico entre sujeitos detentores de pontos de vista diferentes acerca do mesmo assunto e que aceitam discuti-lo em público” (ADRAGÃO, 1991: 213). Envolve um nível de conhecimentos de língua elevados, pois é necessário discutir, negar e apresentar argumentos, tentando convencer os opositores de que o seu ponto de vista é o mais acertado. Por se tratar de uma estratégia mais complexa, para a qual os alunos desta turma não possuem domínio linguístico suficiente, creio que a sua implementação poderá incorrer em diversos perigos e dificuldades, tal como refere Adragão, como por exemplo:

- o aluno não conseguir entender o argumento dito pelo colega;
- o aluno não se revelar capaz de utilizar correctamente as expressões específicas de um debate (exemplo: “Lamento, mas não posso concordar com o que diz”);
- o aluno não conseguir transferir para alemão os argumentos que quer utilizar.

Tudo isto poderá levar a que os alunos se desmotivem e abandonem a discussão. De modo a tentar evitar que os problemas acima apresentados se verifiquem na aula e

seguindo os conselhos da minha Professora Supervisora de Alemão, tentei reduzir o nível de dificuldade do exercício, de modo a torná-lo exequível.

A exemplo do ciclo anterior, também neste ciclo foram utilizadas grelhas de observação (ANEXO O) preenchidas pela Professora Orientadora e colegas estagiários, e inquéritos aos alunos (ANEXO M) respondidos por estes no final de cada aula.

4.1.2 Procedimentos práticos: aplicação da estratégia “Debate”

→ Aula 1

A aula em que implementei a estratégia *debate* foi leccionada a 27 de Maio de 2009, com a presença de todos os alunos da turma. Esta aula (ANEXO H) teve como tema *Fernsehsucht (O Vício da Televisão)*.

Para que o debate pudesse ser realizado numa turma com um nível elementar de conhecimentos da língua alemã¹³ foi necessária uma preparação exaustiva e sistemática. Por essa razão, o *debate* foi posto em prática na fase final da aula, após a leccionação do vocabulário e estruturas necessárias à sua execução.

A aula iniciou-se com o preenchimento de um *Quiz* com o título *Bist du fernsehstüchtig? (És viciado em televisão?)*. Com este *Quiz* dei a conhecer aos alunos o tema da aula e introduzi já algum vocabulário relacionado com o tema. Na fase seguinte, após o esclarecimento do vocabulário mais difícil dos textos, pedi aos alunos que lessem quatro pequenos textos contendo as opiniões de quatro jovens acerca dos benefícios e malefícios da televisão. Posteriormente, os alunos retiraram dos textos todos os argumentos pró e contra a Televisão, tendo preenchido a tabela do exercício C. Nesta fase, os alunos tinham já conhecimento de nove argumentos a favor e treze argumentos contra a Televisão. Na fase seguinte, dividi o quadro em duas colunas *Für (A Favor)* e *Gegen (Contra)* tendo distribuído pelos alunos diversos cartões com argumentos a favor e contra a televisão; os alunos colaram os cartões no quadro, na coluna que consideraram adequada. Procedeu-se depois à correcção do exercício, tendo-se

¹³ De acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages* (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp)

verificado um momento de *discussão* entre os alunos, na língua materna, pois alguns consideravam que certos argumentos deveriam pertencer ao lado contrário do proposto pelos colegas. Esta troca de argumentos serviu-me de base para a introdução do debate.

Depois de ter fornecido aos alunos uma ficha com a sistematização de todos os argumentos apresentados na aula (tal como é sugerido em HEYD, 1997: 179), informei-os de que iriam realizar um debate.

No debate, registei a participação de nove alunos, tendo-o todos feito com pelo menos um argumento, embora alguns mais entusiasticamente que outros. Uma aluna não quis participar no debate alegando que não se sentia bem fisicamente; esta aluna tinha, no entanto, no decorrer da aula, participado de forma voluntária na língua-alvo.

No início do debate, eu estava a assumir um papel demasiado controlador, que abandonei depois de ter percebido que esse meu papel estava a limitar a participação voluntária dos alunos, que sentiam a necessidade de pedir para participar. A partir daí, o debate fluiu naturalmente; os alunos de um grupo lançavam um argumento para discussão e um aluno do outro grupo respondia com um argumento contrário. No entanto, quatro dos alunos limitaram-se a responder aos colegas com novos argumentos que não estavam relacionados com aqueles apresentados pelo outro grupo.

Para falar, os alunos juntavam as expressões constantes da lista de expressões por mim fornecida com os argumentos recolhidos na aula, reformulando a construção frásica quando necessário. Sei que parece exagerado chamar debate a esta actividade; apesar de isto poder ser visto como uma mera encenação de um debate, os alunos assumiram-no como tal, participando oralmente de forma voluntária e sempre usando a língua alemã. A razão da escolha desta estratégia partiu dos resultados obtidos na fase de observação, em que estes alunos a sugeriram como preferida. Assim, apesar de se tratar de uma estratégia complexa, que exige dos alunos um nível oral que estes não têm, decidi partir do interesse dos alunos, no sentido de ver a motivação aumentada para desenvolver com eles esta actividade. Sabia, no entanto, que o debate deveria ser simplificado de modo a se tornar exequível. Apesar de alguns alunos se terem limitado a ler os argumentos, notei neles uma grande vontade de participar, apenas limitada pelos seus conhecimentos insuficientes da língua alemã.

Como já referi, nesta estratégia a participação oral voluntária na língua-alvo verificou-se em todos os alunos (ANEXO P), à exceção da aluna que estava doente, pelo que considero ter sido bem sucedido o uso desta estratégia, bem como a forma como foi implementada.

Análise dos resultados obtidos nos questionários aos alunos

Após a aula, apliquei novamente um questionário aos alunos (ANEXO M), no qual perguntava se tinham participado voluntariamente na aula, como classificavam a sua participação, e se consideravam que o uso do debate os tinha motivado para participar na aula. Na terceira pergunta, pedia ainda aos alunos que me apresentassem uma justificação para a sua resposta. Além disso, o questionário incluía uma questão relativa à comparação entre as duas estratégias utilizadas nos diferentes ciclos. Apenas sete dos dez alunos aceitaram responder ao questionário. Os resultados obtidos por mim nos questionários (ANEXO N) são os seguintes:

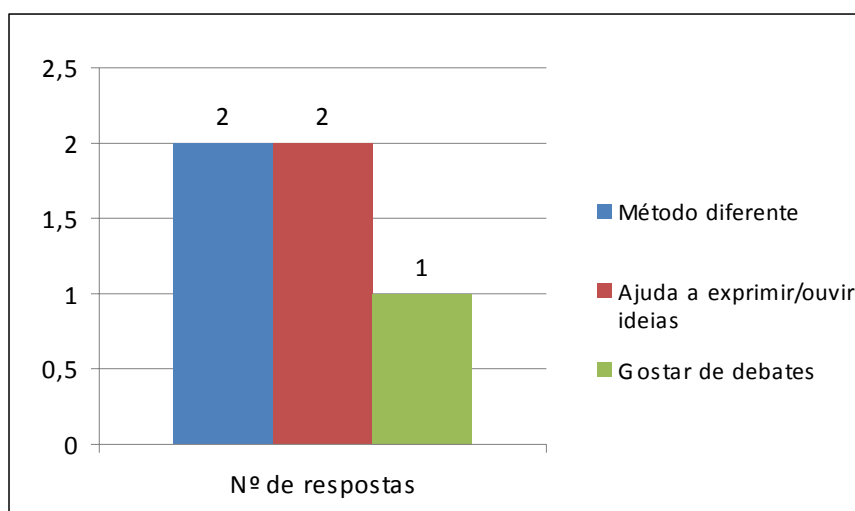
Na questão 1, *Participaste oralmente na aula de forma voluntária? Sim/Não*, dos 7 alunos que responderam ao questionário, 71,4% (5 alunos) responderam afirmativamente e 28,5% (2 alunos) responderam que não. Estes resultados vão de encontro àqueles por mim obtidos na análise das grelhas de observação preenchidas pelos meus colegas estagiários. De realçar que, na fase de observação, constatei que 50% dos alunos nunca participavam, sendo que nesta estratégia todos os alunos participaram.

Na questão 2, *De 1 a 5 como classificas a tua participação oral? (1- fraca, 5- muito boa)*, verifiquei que 28,6% dos alunos (2 alunos) consideraram a sua participação como *muito boa* e 42,9% (3 alunos) *boa*; os restantes dois alunos avaliaram-se um como *suficiente* e outro como *fraco*. Estes resultados foram de encontro aos por mim observados de maneira informal durante a aula. Estes resultados indicam uma melhoria relativamente aos identificados na fase de observação, em que 50% dos alunos se posicionavam em *suficiente* e os restantes 50% em *insuficiente*.

À questão 3, *Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula? Por favor, explica como/ porquê*, 57,1% dos alunos (4 alunos) responderam de forma afirmativa e 42,9% (3 alunos) de forma negativa. Como justificação para a motivação,

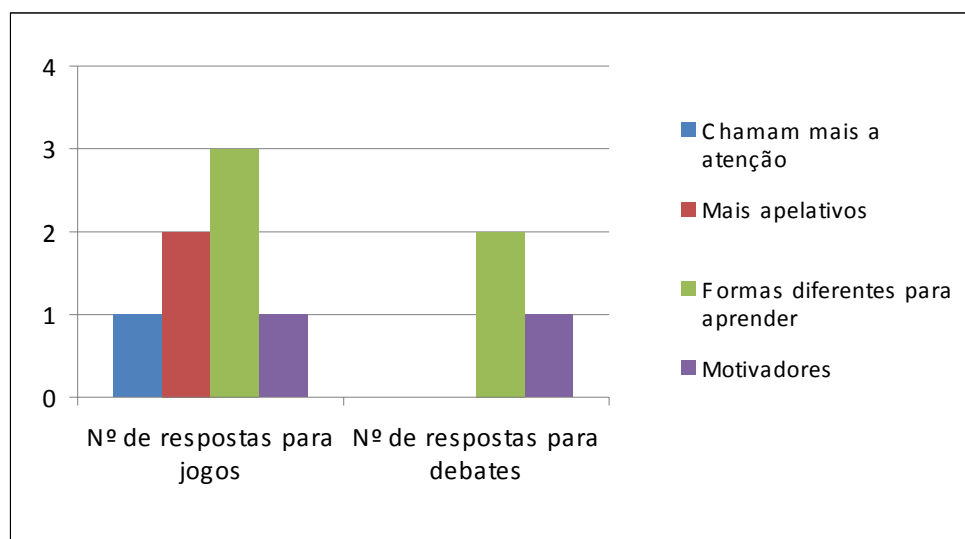
gráfico 13, os alunos apresentaram as seguintes razões: *ajuda a exprimir/ouvir ideias* (2 respostas), *método diferente* (2 respostas), *gosto pessoalmente de debates* (1 resposta). Relativamente à justificação para a falta de motivação os alunos apontaram cada um: *a actividade foi interessante mas não estava motivada*, *ausência de compreensão oral da minha parte* e *dificuldade de debate em alemão*.

Gráfico 13: Número de respostas sobre a motivação para a participação oral voluntária na aula do 2º ciclo da turma de Alemão



Na pergunta quatro *Que método consideraste mais motivante para a tua participação oral voluntária? Por favor explica como/porquê*, todos os sete alunos que responderam seleccionaram a opção *jogos*, sendo que desses sete 42,9% (3 alunos) seleccionaram também *debate*. As justificações apontadas para a preferência dos jogos, gráfico 14, foram: *formas diferentes de aprender* (3 respostas), *mais apelativos* (2 respostas) e *chamam mais à atenção e motivam para a participação*, com uma resposta cada; relativamente às razões apontadas para a escolha dos debates, dois alunos referem que estes são uma *forma diferente de aprender* e um aluno classifica o debate como *motivador*.

Gráfico 14: Número de respostas sobre a preferência por jogos na aula do 2º ciclo da turma de Alemão



Através da análise deste questionário pude verificar que a aplicação da estratégia foi bem sucedida, pois todos os alunos participaram voluntariamente usando a língua-alvo, e dos sete alunos que responderam ao questionário 57,1% (4 alunos) afirmam que se sentiram motivados a participar oralmente de forma voluntária e usando a língua-alvo.

Numa análise da opinião dos alunos, estes consideram que a estratégia funcionou de forma bastante positiva. No entanto, afirmam que os jogos, postos em prática no ciclo anterior, tiveram um melhor efeito na sua participação oral voluntária na língua-alvo.

4.1.3 Reflexão: conclusões retiradas do uso de debate

Após a conclusão deste ciclo, constatei que os alunos participam de forma voluntária na língua-alvo quando dispõem de ajudas à participação¹⁴. Sendo um debate uma estratégia que, a ser feita sem alterações às suas regras, se revelaria inexecutável, considero que a adaptação por mim feita foi muito bem sucedida, pois consegui não só tornar o debate realizável na sala de aula, como também levar a que nove alunos participassem activamente e com interesse na língua-alvo.

¹⁴ Como por exemplo cartões, imagens e apresentações em PowerPoint.

Assim, constatei que os alunos desta turma apenas *arriscam* participar oralmente de forma espontânea, usando a língua alemã, em actividades de contexto mais limitado e muito bem preparado. Mesmo pedindo aos alunos que contribuíssem durante o debate com argumentos próprios, tendo-me oferecido para ajudar na formulação dos argumentos em alemão, apenas um aluno (precisamente o que nunca participou nas outras actividades) o fez, e com um resultado bastante positivo, pois foi capaz de produzir um argumento válido e de nível elevado, demonstrando criatividade.

Para o sucesso desta estratégia creio também ter contribuído o interesse da turma pelo debate de diferentes pontos de vista. Durante algumas das aulas que observei, era frequente ver os alunos discutirem entre eles opiniões diversas. O que eu fiz foi dar-lhes a oportunidade de concretizarem essas *discussões* usando a língua que estão a estudar, o que creio ter sido do seu agrado.

Como é possível verificar através da análise dos resultados dos questionários (ANEXOS N), na opinião dos alunos a estratégia que obteve mais sucesso foi a dos Jogos didácticos. No entanto, de acordo com a minha observação directa e com os resultados obtidos nas grelhas de observação (ANEXOS P) preenchidas pela Professora Orientadora e pelos colegas estagiários, a estratégia que obteve mais sucesso foi o debate. Creio que as respostas dos alunos e a sua preferência pelos jogos como motivação para a participação oral voluntária na língua-alvo se devem não tanto aos resultados em concreto, mas sim ao carácter lúdico dos jogos que, aos olhos dos alunos, os tornam mais interessantes do que debater pontos de vista numa sala de aula.

Considero que, perante os níveis de participação por mim observados e confirmados pelos questionários dos alunos, atingi os objectivos a que me tinha proposto para este ciclo, pois a participação oral voluntária na língua-alvo aconteceu com todos os alunos no decorrer das aulas.

4.2- O caso da disciplina de Inglês

4.2.1 Planificação e preparação

A estratégia que obteve a segunda maior adesão nos questionários aplicados aos alunos foi o recurso a Jogos Didáticos, sendo por essa razão a estratégia que me propus pôr em prática no segundo ciclo da minha investigação.

Segundo Aydan Ersoz:

Language learning is a hard task which can sometimes be frustrating. Constant effort is required to understand, produce and manipulate the target language. Well-chosen games are invaluable as they give students a break and at the same time allow students to practise language skills. Games are highly motivating since they are amusing and at the same time challenging. Furthermore, they employ meaningful and useful language in real contexts. They also encourage and increase participation and cooperation¹⁵.

(ERSOZ, 2000¹⁶)

Os jogos são uma boa forma de tornar a aprendizagem mais significativa. Na verdade, se os alunos são desafiados e estão motivados, entretidos ou surpreendidos, o conteúdo do jogo é com certeza significativo para eles (WRIGHT et al, 2001: i). Também pelas razões já apresentadas no meu primeiro ciclo, aquando da apresentação do caso da disciplina de alemão, pareceu-me que o recurso a *Jogos* seria uma boa aposta para a motivação para uma maior participação oral voluntária na língua-alvo.

Na primeira aula usei os jogos como revisão da primeira parte do conto *Galloping Foxley*, de Roald Dahl, que tinha sido lida pelos alunos como trabalho de casa. Na segunda aula, os jogos funcionaram como um meio para a prática do aspecto gramatical Terceiro Condicional. Alguns dos jogos utilizados neste ciclo provêm de livros de metodologia e *sites* de Internet sobre Jogos didáticos adaptados à aprendizagem de uma língua estrangeira. Alguns dos jogos foram por mim adaptados a partir de actividades de leitura que eu transformei em jogo através da introdução dos factores competição e recompensa/prémio, sendo estes factores geralmente reconhecidos como integrantes de um jogo.

¹⁵ “Aprender uma língua é uma tarefa difícil, que pode por vezes ser frustrante. É requerido esforço constante para perceber, produzir e manipular a língua-alvo. Jogos escolhidos de forma adequada têm um valor incalculável, pois permitem aos alunos quebrar a rotina e simultaneamente praticar os seus conhecimentos de língua. Os jogos são altamente motivadores pois simultaneamente entretêm e desafiam. Além disso, empregam linguagem significativa e útil em contextos reais. Também encorajam e aumentam a participação e a cooperação [na sala de aula]”. [Tradução minha]

¹⁶ ERSOZ, (2000), <http://www.teflgames.com/why.html>; último acesso: 23/07/ 2009 às 15:25h

4.2.2 Procedimentos práticos: aplicação da estratégia “Jogos didáticos”

→ Aula 1

A 19 de Maio de 2009 leccionei uma aula de 45 minutos subordinada ao tema *Galloping Foxley* (ANEXO H), e na qual pus em prática três jogos. A aula serviu como revisão da primeira parte do conto de Roald Dahl, obra de leitura extensiva que estava a ser leccionada pela Professora Orientadora. Esta obra foi dividida pela professora em três partes, sendo que os alunos foram gradualmente tendo acesso a uma nova parte. Aquando da aula os alunos apenas conheciam a primeira parte da história. Para leccionar a aula, baseei-a em três jogos didáticos.

Comecei a aula perguntando aos alunos quem tinha lido a história, tarefa de que haviam sido incumbidos pela Professora Orientadora, a título de trabalho de casa. Dos vinte e três alunos, dez não a haviam lido, desconhecendo, portanto, o tema da aula. Posteriormente, fiz aos alunos algumas perguntas para contextualizar a história, permitindo assim aos que não a tinham lido a obtenção de algumas informações acerca da mesma.

Em seguida, dei início ao primeiro jogo: *Can you guess it?* Depois de ter dividido a turma em 6 grupos, dei as instruções para o jogo, tendo de seguida projectado um acetato com 5 perguntas, para as quais os alunos deveriam adivinhar as respostas num espaço máximo de 3 minutos. Seguidamente, cada grupo apresentava as suas respostas; por cada resposta certa, o grupo seria premiado com um ponto. Os alunos pareceram gostar da ideia de terem um desafio, o que veio comprovar que o elemento principal de um jogo é o desafio que este apresenta (WRIGHT et al, 2001: 4).

Apesar de esta ser uma estratégia já conhecida dos alunos, creio que a sua transformação em jogo foi acertada, pois é fundamental que os alunos estejam familiarizados com o jogo que vão jogar (*idem*). Como tal, escolhi este jogo para iniciar este ciclo, pois ao passar de um jogo já conhecido para um jogo desconhecido o nível de dificuldade vai aumentando.

As perguntas postas pela professora eram:

- *Who is Roald Dahl?* (Quem é Roald Dahl?)
- *What is «The Contented Commuter»?* (O que é o “Contented Commuter”?)
- *Which newspaper does the main character read?* (Que jornal lê a personagem principal?)
- *What is the name of the stranger in the platform?* (Qual o nome do estranho na plataforma?)
- *What is the main character’s name?* (Teacher shows list of possible names) (Qual o nome da personagem principal?)

A correcção das respostas foi efectuada em acetato, onde efectivei o registo de todas as contribuições após a apresentação de respostas por parte de todos os grupos.

Os alunos pareceram responder bem ao jogo, participando com mais do que uma intervenção. Neste jogo, a participação oral voluntária na língua-alvo aconteceu com onze alunos, de entre os quais seis não participavam voluntariamente nas aulas.

Na sequência deste jogo, realizei um segundo jogo ao qual chamei *Who should play who?* (*Quem deveria representar quem?*) tendo apresentado aos alunos o desafio de realizarem um *casting* para as personagens da história. Esta ideia surgiu através de sugestão por parte da minha Professora Orientadora, que por várias vezes a implementou com sucesso. Comecei por perguntar aos alunos se seria possível fazer um filme do conto, pergunta à qual os alunos responderam positivamente. Em seguida, apresentei-lhes o desafio de realizarem um *Casting* para as personagens de *Roald Dahl*, *Galloping Foxley*, *William Perkins* e *Mr. Grummitt*. Mais uma vez se comprovou a eficácia de um desafio (WRIGHT et al, 2001: 4).

Na fase seguinte, informei os alunos de que existe, de facto, o filme do conto, e que as imagens mostradas (à excepção das imagens números 4 e 8, que representam o autor) foram retiradas desse mesmo filme. Procedeu-se então à correcção das opiniões dos alunos; por cada personagem escolhida acertadamente o grupo recebeu um ponto. No final foram somados os pontos aos do jogo anterior.

As imagens projectadas em acetato incluíam:

- Roald Dahl (criança)
- Roald Dahl (adulto)
- William Perkins (criança)
- William Perkins (adulto)
- Mr. Foxley (jovem)
- Mr. Foxley (adulto)
- Mr. Grummit
- Director da Academia de Repton

Cada grupo teve 5 minutos para discutir entre si possíveis respostas, tendo em seguida apresentado as suas propostas à turma. Originalmente, o registo das propostas dos alunos seria feito no próprio acetato com as imagens. No entanto, visto que o retroprojector que me foi atribuído para esta aula era mais alto do que eu, a sua utilização não me foi possível. Numa tentativa rápida de resolução do problema, desenhei no quadro uma tabela onde registei as propostas dos alunos. Nessa tabela, escrevi na coluna da esquerda os nomes dos personagens e na linha de cima os números dos seis grupos. O que eu não previ, na minha tentativa de improvisar uma solução para o problema, foi que as respostas dos alunos fossem dadas apenas sob a forma de números, ou seja, os alunos limitaram-se a dizer o número correspondente à imagem que escolheram para cada personagem. Para contrariar um pouco essa situação, referi que me deveriam dar as razões que os levaram a escolher as personagens.

Nesta estratégia verifiquei a participação voluntária de 10 alunos, entre os quais quatro que não participam habitualmente de forma voluntária. A participação de uma das alunas mais fracas da turma foi uma agradável surpresa, pois observei que de facto, queria participar, parecendo não o fazer devido ao seu fraco nível de conhecimento da língua inglesa, comprovado pelo fraco aproveitamento na disciplina. Visto este jogo ter um nível de dificuldade baixo, pois acabou por consistir apenas na recitação de números, pareceu estar à vontade para participar; no entanto, quando houve necessidade de o seu grupo apresentar as razões para a escolha das imagens, foi já uma outra aluna a responder.

O terceiro jogo por mim planeado para esta aula intitulava-se *Find out who.*(*Descobre quem*). Este jogo foi por mim adaptado de uma actividade intitulada *Wanted* (GREENWOOD, 1998: 68), na qual os alunos tentariam encontrar um culpado para algo negativo que ocorreu num determinado ponto. Este jogo pretendia já fazer a motivação para a leitura da segunda parte do conto *Galloping Foxley*, que iria ser distribuído pela Professora Orientadora no final desta aula.

Perguntei aos alunos como achavam que a situação apresentada no final da primeira parte do conto iria progredir e eventualmente resolver. Depois de ter recolhido algumas ideias dos alunos, informei-os de que iriam jogar um terceiro jogo, no qual teriam um papel de quase detectives, pois teriam de adivinhar quem teria cometido o *crime* e que *crime* seria esse.

Para este jogo, preparei *posters* em acetatos, lembrando os *posters Wanted* (*Procurado*) dos antigos filmes de Índios e *Cowboys*. Depois de ter dividido a turma em seis grupos, entreguei a cada grupo um *poster* em acetato e duas fotografias: uma de Bruce Foxley em adulto e outra de William Perkins, também em adulto; estas fotografias, impressas em acetato, deveriam ser coladas ao *poster*. O *poster* continha ainda linhas para que os alunos nelas pudessem escrever o nome do personagem e a razão pela qual o personagem era *Procurado*.

Após a finalização do poster, que não ultrapassou os cinco minutos, os alunos apresentaram à turma as suas ideias. No final da apresentação de todas as ideias, os grupos votaram na proposta que lhes parecia mais passível de ser a verdadeira.

Visto que não poderia já incluir a correcção da actividade, sob pena de quebrar o *suspense* acerca do final da história, desmotivando assim um pouco os alunos para a leitura da mesma, deixei a correcção para a aula seguinte, tendo apenas ficado com o registo dos alunos.

Os alunos pareceram estar interessados, tendo contribuído com sugestões originais, sendo que dois grupos acertaram no que de facto se passa na história. Neste jogo, na apresentação de ideias verifiquei apenas a participação oral voluntária na língua-alvo de

seis alunos, um por cada grupo; verifiquei, no entanto, que em dois dos grupos quem participou foram alunos que geralmente não o fazem de forma voluntária.

Análise dos resultados obtidos nos questionários aos alunos

Após a aula, apliquei aos alunos um questionário (ANEXO M) onde os inquiria acerca da sua participação oral voluntária na aula, a sua classificação e se consideravam que o uso dos jogos os tinha motivado a participar na aula; pedia ainda que justificassem a sua terceira resposta. Dos 23 alunos presentes, apenas 17 acederam a preencher o questionário que analisei (ANEXO N).

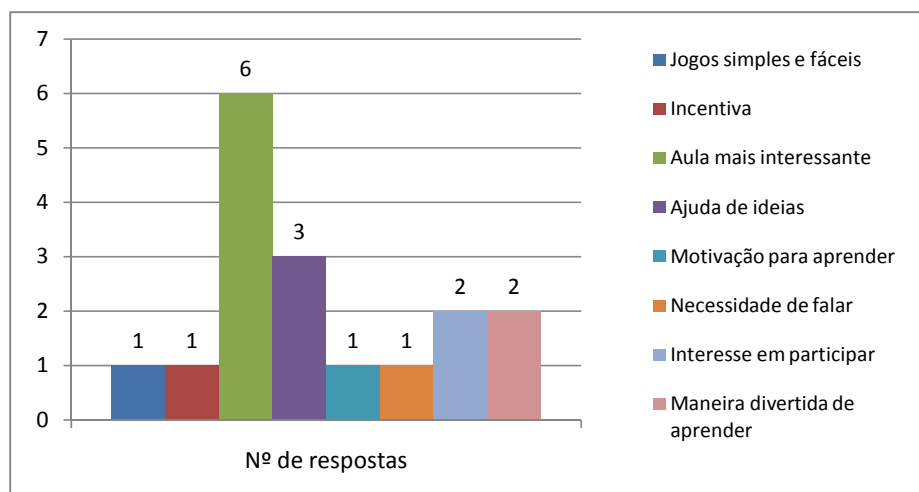
Na questão 1, *Participaste oralmente na aula de forma voluntária? Sim/Não*, dos 17 alunos que responderam ao questionário 70,6% (12 alunos) responderam afirmativamente e 29,4% (5 alunos) responderam que não. Estes resultados vão de encontro aos por mim obtidos na análise das grelhas de observação (ANEXO P) preenchidas pela Professora Orientadora e pelos meus colegas estagiários, onde se registava que 14 alunos haviam participado e 9 não haviam participado oralmente de forma voluntária na língua-alvo. A diferença verificada pode ser explicada pelo número de alunos que não entregaram o questionário. Notou-se um incremento da participação oral voluntária, na língua-alvo, ainda que ligeira, sendo que esta se verificou também com alunos que nunca participam.

Na questão 2, *De 1 a 5 como classificas a tua participação oral? (1- fraca, 5- muito boa)*, 23,5% dos alunos (4 alunos) classificaram a sua participação como *muito boa*, 29,4% (5 alunos) consideraram-na *boa* e 23,5% (4 alunos) consideraram-na *suficiente*; relativamente às notas negativas, 17,6% (3 alunos) classificaram-se com *insuficiente* e um aluno (5,9%) classificou-se com *fraco*. Estes resultados foram de encontro aos por mim observados, de maneira informal, durante a aula e enquanto observadora participante.

À questão 3, *Consideras que o uso de jogos te motivou a participar oralmente na aula? Por favor, explica como/ porquê*, todos os alunos responderam de forma afirmativa. Como justificação para a motivação, gráfico 15, os alunos apresentaram as seguintes razões: “*aula mais interessante*” (6 respostas), *ajuda de ideias* (3 respostas) e *aumenta o*

interesse em participar e Maneira divertida de aprender (2 respostas cada). Ainda apresentados com uma resposta cada foram os argumentos: *Motivação para aprender, Jogos simples e fáceis, incentiva à participação, motiva para aprender e senti a necessidade de falar.*

Gráfico 15: Número de respostas sobre a motivação para a participação oral voluntária na aula 1 do 2º ciclo da turma de Inglês



→ Aula 2

A 21 de Maio de 2009 leccionei uma nova aula de 45 minutos, na qual utilizei dois novos jogos (ANEXO H). Esta aula serviu como revisão do Terceiro Condicional, leccionado pela Professora Orientadora na aula anterior.

Para ambos os jogos realizados nesta aula era necessário dividir a turma em dois grupos. Partindo do princípio de que é errado e contra-producente agrupar alunos do mesmo nível de língua para competir com grupos mais fortes/fracos (WRIGHT et al, 2001: 6), optei por ser eu a fazer os grupos, distribuindo de forma equilibrada os alunos mais fracos/fortes. A escolha por jogos de grupo passou pelo facto de eu ter a noção de que, na adolescência, os alunos estão mais susceptíveis a não quererem participar (*ibidem*). Tentei superar esse problema com o recurso a jogos de grupo, nunca forçando ninguém a participar, o que é também defendido por Wright, Betteridge e Buckby (*ibidem*).

O primeiro jogo consistiu num *Chain game (Jogo da corrente)*, intitulado de *Third Conditional Chain (Corrente do Terceiro Condicional)* e foi por mim adaptado a partir de uma actividade homónima (GARDI, 2008¹⁷). Este jogo tem características estruturalistas, pois os alunos repetem a mesma estrutura diversas vezes, mas também comunicativas, pois ao completarem a frase, os alunos produzem comunicação.

Para este jogo, comecei por dividir a turma em dois grupos; os grupos foram feitos por mim para me certificar de que teriam um nível equilibrado. Escrevi no quadro *If I had won the Lottery... (Se eu tivesse ganho a lotaria...)*, e pedi um aluno voluntário que completasse a frase usando o terceiro condicional. Em seguida, usei o complemento da frase do aluno para iniciar uma nova frase, completando-a com um exemplo meu. O facto de ser eu a dar um exemplo permitiu que os alunos percebessem o mecanismo do jogo; esta estratégia é considerada uma boa forma de se introduzir um jogo (WRIGHT et al, 2001). Depois de explicadas as regras do jogo e dado o exemplo de como este deveria decorrer, pedi aos alunos que continuassem a minha frase, usando a última parte da frase para iniciar uma nova, e completando-a conforme desejassem, mas usando sempre o terceiro condicional. Um aluno do outro grupo deveria então proceder da mesma forma com a frase dita pelo colega do grupo oposto, e assim sucessivamente, formando-se uma cadeia de frases no terceiro condicional. Por cada frase que um grupo não conseguisse completar, ao grupo oposto seria atribuído um ponto, podendo então criar uma nova frase; caso esse grupo conseguisse completar a sua própria frase, receberia um ponto suplementar (no total, dois pontos).

Os alunos responderam bem ao jogo e pareceram estar bastante interessados. O jogo teve a duração de 10 minutos e foi ganho pelo grupo 2 com 13 pontos, seguido do grupo 1 com 9 pontos. Participaram oralmente de forma voluntária dez alunos, sendo que desses, metade não costuma participar de forma voluntária na aula.

Wright, Betteridge e Buckby (WRIGHT et al, 2001) sugerem que quando se nota nos alunos já um certo cansaço do jogo que estão a jogar, deve mudar-se de actividade. Atendendo a este facto, e ao pressentir nos alunos um certo cansaço, introduzi o segundo jogo. Este foi posto em prática na lição, *Third Conditional Snakes and Ladders*

¹⁷ GARDI, (2008), <http://www.eslcafe.com/idea/index.cgi?display:1053454525-17339.txt>; último acesso: 29/07/ 2009 às 10:45h

(*Cobras e Escadas do Terceiro Condicional*), depois de adaptado por mim a partir da actividade *Snakes and Ladders (Cobras e Escadas)* (WRIGHT et al, 2001: 36). Para este jogo, preparei um dado de feltro, dois marcadores e um tabuleiro com 38 casas numeradas.

Depois de dividir a turma em dois grupos e de ter atribuído a cada grupo um marcador que iria registar o seu avanço no tabuleiro, expliquei aos alunos as regras do jogo. Este decorreu da seguinte forma: o grupo que estivesse a jogar rodava o dado e avançava no tabuleiro tantas casas quanto o número obtido no dado. Um aluno voluntário escolhia então um cartão de entre os 36 cartões por mim preparados para o jogo. Cada cartão continha uma situação, como por exemplo *You lost your job (Perdeste o emprego)*; o aluno teria então de formular uma frase que expressasse uma causa ou consequência para a situação descrita no cartão, mas sem a referir. Para formular a frase, deveria utilizar uma das expressões escritas por mim no quadro para facilitar a execução do jogo (*ibidem*):

- *If that had/ had not happened, ...*
- *“If I had/hadn’t done that, ...*

Se o grupo do aluno conseguisse adivinhar qual a situação descrita no cartão, poderia continuar a atirar o dado. Caso o grupo não fosse capaz de adivinhar a situação descrita no cartão, perderia a vez para o outro grupo.

Existiam no tabuleiro três casas especiais:

- 1) *Dado* – os alunos têm o direito de atirar o dado novamente;
- 2) *Escada* – os alunos sobem até à casa onde a escada acaba;
- 3) *Cobra* – os alunos descem até à casa onde a cobra acaba.

O grupo que conseguisse chegar à casa final (*Finish*) ganhava o jogo.

Este jogo não decorreu da forma esperada, tendo existido a participação oral voluntária na língua-alvo de apenas oito alunos, quatro dos quais não costumam participar na aula de forma voluntária. Eu não tinha previsto o facto de que o mesmo grupo não perdesse a vez, logo não tinha preparado uma regra que limitasse a participação por grupo. Isto resultou num problema, pois o grupo 1 apenas perdeu a vez numa ocasião; o grupo dois teve apenas duas hipóteses de participar, tendo perdido a vez imediatamente depois. Nesta fase, eu deveria ter alterado as regras, mas não o fiz por três razões: em primeiro

lugar, porque não me pareceu correcto alterar as regras de um jogo quando este estava já a decorrer; por outro lado, isso levaria a um sentimento de injustiça por parte de metade da turma, pois estaria prejudicando um grupo em favor de outro; além disso, esperava que a qualquer momento o grupo perdesse a vez.

Devido aos atrasos dos alunos na parte inicial da aula¹⁸, não houve o tempo necessário para a finalização do jogo. No final da aula foi feita a entrega de prémios a ambos os grupos vencedores.

Análise dos resultados obtidos nos questionários aos alunos

No final da aula apliquei um questionário (ANEXO M) aos alunos, inquirindo sobre a sua opinião acerca do sucesso da implementação da estratégia *Jogos didácticos*. Quinze alunos responderam ao questionário, que analisei tal como consta no anexo N.

Na questão 1, *Participaste oralmente na aula de forma voluntária? Sim/Não*, dos 15 alunos que responderam ao inquérito, 60% (9 alunos) responderam afirmativamente e 40% (6 alunos) responderam negativamente. Estes resultados não estão de acordo com aqueles por mim obtidos na análise das grelhas de observação preenchidas pela professora Orientadora e pelos meus colegas estagiários (ANEXO P), pois nestas consta a participação de onze alunos. Tal contrariedade pode explicar-se pelo facto de alguns dos alunos que participaram na aula não terem entregue o questionário.

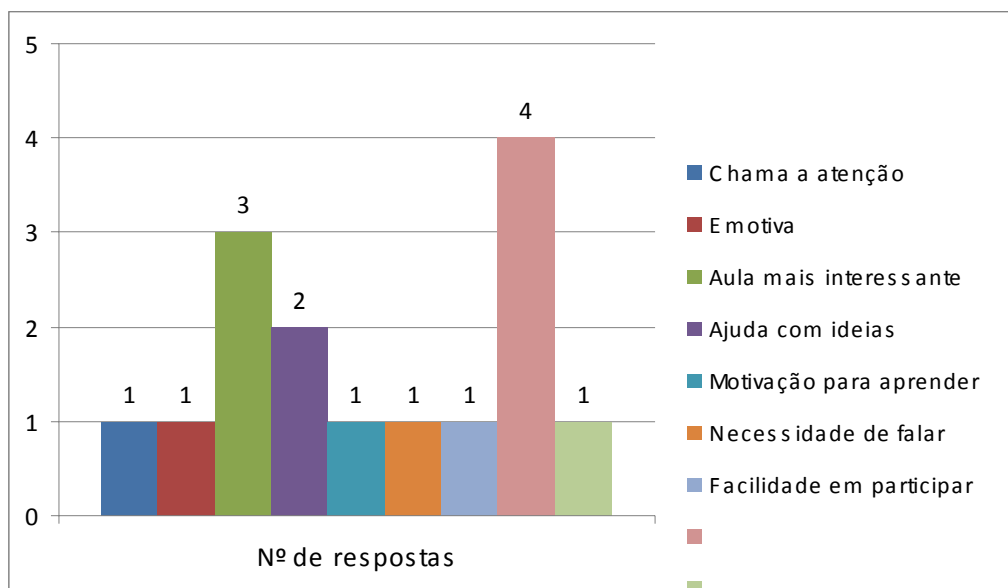
Na questão 2, *De 1 a 5 como classificas a tua participação oral? (1- fraca, 5- muito boa)*, 26,6% dos alunos (4 alunos) considera a sua participação como *muito boa*, 29,4% (1 aluno) consideram-na *boa* e 6,7% (5 alunos) consideram-na *suficiente*; relativamente às notas negativas, 20% (3 alunos) classificaram-se com *insuficiente* e dois alunos (13,3%) com *fraco*. Estes resultados foram de encontro aos por mim observados de maneira informal durante a aula, bem como aos registados nas grelhas de observação.

Na questão 3, *Consideras que o uso de jogos te motivou a participar oralmente na aula? Por favor, explica como/porquê*, todos os alunos responderam de forma afirmativa. Como justificação para a motivação, gráfico 16, os alunos apresentaram as

¹⁸ À hora do início normal da aula, tinha apenas seis alunos presentes; os restantes alunos foram chegando nos vinte minutos que se seguiram. Uma vez que era essencial que todos os alunos estivessem na aula para não ter de repetidamente explicar as regras e refazer os grupos, atrasei sucessivamente o início do primeiro jogo.

seguintes razões: *maneira divertida de aprender* (4 respostas), *aula mais interessante* (3 respostas) e *ajuda com ideias* (2 respostas). Ainda apresentados com uma resposta cada, foram os seguintes argumentos: *motivação para aprender*, *facilita a participação*, *chama a atenção*, *motiva*, *forma diferente de aprender* e *senti a necessidade de falar*.

Gráfico 16: Número de respostas sobre a motivação para a participação oral voluntária na aula 2 do 2º ciclo da turma de Inglês



4.2.3 Reflexão: conclusões retiradas do uso de Jogos didáticos nas duas aulas

Neste ciclo notei um incremento ligeiro na quantidade de participação oral voluntária na língua-alvo. Nestas duas aulas registou-se a participação de 8 alunos que não costumavam participar oralmente de forma voluntária nas aulas, sendo que, desses alunos, quatro foram dos que mais participaram em ambas as aulas. Por essa razão considero a aplicação da estratégia um sucesso, pois de vinte e três alunos, 69,5% (16 alunos) participaram oral e voluntariamente nos jogos, com recurso à língua inglesa, no somatório das duas aulas. Estes resultados poderiam talvez ser ainda melhores se eu tivesse previsto todos os possíveis problemas com o uso do retroprojector que me foi atribuído pela escola (aula 1) e com as regras do segundo jogo (aula dois).

Relativamente aos jogos, para que estes funcionem, tem de ser criado um ambiente de expectativa e competição, e têm de ser dadas instruções completas e sistematizadas; creio ter consigo fazê-lo e considero que esse foi um dos factores que terão contribuído para o sucesso da implementação da estratégia.

Quando se usam jogos numa sala de aula, tem de se ter em atenção os perigos que um jogo pode conter: reacção dos alunos ao sucesso/ insucesso dos colegas, desde risos e piadas a amuos e indisciplina; falta de recursos por parte da escola; nível de excitação dos alunos, que pode levar a indisciplina e ruído perturbador de outras aulas; necessidade de alteração das regras do jogo durante o próprio decorrer do jogo. Neste último ponto põe-se a questão de uma alteração ser correcta ou justa para todos os grupos; se não o for, mas houver de facto a necessidade de alterar algo nas regras, dever-se-á prejudicar alguns alunos em prol de outros?

Apesar dos pequenos problemas ocorridos nas aulas, notei nos alunos uma grande vontade de participar e de ganhar e impressionar os colegas e professores mostrando que sabiam tanto a história como a gramática leccionadas. Os alunos participaram mais do que nas aulas com vídeos e pareceram mais interessados em participar activamente na aula de forma oral e voluntária.

CONCLUSÕES

A participação oral voluntária dos alunos em aulas de língua não materna é actualmente um desafio para os professores. Assim, após o estudo que realizei, verifiquei que na fase de observação inicial em que pretendia estudar a quantidade de participação oral voluntária dos alunos na língua-alvo, implementar estratégias que permitissem o aumento da participação oral voluntária e apresentar os resultados dessas mesmas estratégias, constatei discrepâncias na participação voluntária das diferentes turmas e diferenças entre alunos dentro do mesmo contexto de aula. Verifiquei que a maioria dos alunos da turma de Alemão se envolvia com interesse na aula, tentando participar ao máximo nas actividades realizadas; no entanto, constatei que esta participação se fazia quase exclusivamente na língua materna. Relativamente à turma de Inglês, observei que, apesar de a participação ser feita na língua inglesa, apenas seis alunos (de um grupo de vinte e três) participavam de forma espontânea. Para contrariar esse facto, implementei, ao longo dos dois ciclos da minha investigação, duas estratégias escolhidas pelos alunos na fase de pré-observação: os alunos da turma de Alemão preferiram os *jogos didácticos*, implementados no primeiro Ciclo, e o *debate* concretizado no segundo Ciclo; os alunos da turma de Inglês seleccionaram o *vídeo*, levado a cabo no primeiro ciclo e os *jogos didácticos* que foram trabalhados no segundo Ciclo.

Durante a implementação das estratégias apontadas pelos alunos de ambas as turmas, notei maior quantidade de participação oral voluntária na língua-alvo, com mais alunos a participar, quer na disciplina de Inglês quer na disciplina de Alemão. Na turma de Alemão, com a aplicação de jogos didácticos, todos os alunos participaram oral e voluntariamente na língua-alvo; na turma de Inglês, de entre vinte e três alunos, dezasseis alunos participaram na aula. Apesar de a disciplina de Alemão apresentar uma taxa de sucesso mais elevada (100%) que a da disciplina de Inglês (69,3%), isto não quer obrigatoriamente dizer que as estratégias foram melhor sucedidas. As estratégias implementadas na disciplina de Inglês apresentavam um nível de exigência muito mais elevado do que na turma de Alemão, algo explicável não só pelo nível de conhecimentos de cada turma, mas também pelo número de anos de aprendizagem de cada língua.

Relativamente à disciplina de Alemão notei de facto uma evolução nos alunos. Depois do término de ambos os ciclos, cheguei à conclusão principal de que os alunos participam de forma voluntária e na língua-alvo, com notório interesse, quando dispõem de ajudas visuais à participação. Estas ajudas podem tomar a forma de imagens, cartões no quadro ou uma lista de vocabulário distribuída pela professora. Quando são apresentados aos alunos exercícios de contexto limitado e grau de dificuldade baixo ou médio baixo, estes participam activamente e de forma bastante satisfatória; contudo, em exercícios que envolvam mais esforço por parte dos alunos, e que envolvam um investimento na criação de estruturas mais complexas, sem ajudas, estes tendem a perder o interesse pelas actividades e a descurar a sua participação.

Algumas questões no entanto serão pertinentes, apesar do sucesso obtido: teriam os jogos funcionado tão bem se o contexto fosse ainda mais alargado, ou se os alunos não dispusessem de ajudas à participação? E em relação ao debate, teria este sido tão bem sucedido se a preparação dos argumentos tivesse sido feita pelos próprios alunos, sem a ajuda determinante da professora? Se a preparação do debate não tivesse sido feita de forma tão exaustiva e sistematizada, teriam os alunos conseguido realizar o debate? Terão os gostos pessoais dos alunos e o seu contexto cultural influenciado os resultados obtidos? Teriam estas estratégias funcionado da mesma forma com alunos de diferentes culturas, vivências e gostos pessoais? Todas estas perguntas podem apenas ser respondidas através da continuação do teste das estratégias nestas mesmas turmas.

Como é possível verificar através da análise dos resultados dos questionários apresentados no capítulo quatro, na opinião dos alunos a estratégia que obteve mais sucesso foram os Jogos didácticos. Julgo que esta opinião não se deve tanto ao facto de os jogos terem sido melhor sucedidos do que o debate, mas sim pela preferência pessoal dos alunos relativamente à estratégia e pela maior adequação dos jogos ao seu nível de conhecimentos.

Na disciplina de Inglês, para dar resposta às necessidades dos alunos, fui obrigada a recorrer ao uso de novas tecnologias. No entanto, como comprovei em situação de aula, o uso das mesmas pode incorrer em situações imprevistas, pois estas nem sempre funcionam da forma como planeámos, havendo muitas variáveis que as podem comprometer, como por exemplo, ruído de fundo, condições físicas da sala e dos

materiais utilizados, entre outros; Os problemas que aconteceram nas aulas do primeiro ciclo podem ter influenciado a participação dos alunos em algumas partes das aulas, pelo que não se podem dar os resultados obtidos como certos em outras situações e contextos. Contudo, e apesar das dificuldades no visionamento dos vídeos, creio que estes não foram necessariamente negativos, pois permitiram aos alunos a preparação das actividades que iriam realizar nas fases finais das aulas.

Considero que houve uma melhoria do primeiro para o segundo ciclo, provavelmente devido ao facto de não terem ocorrido problemas técnicos, mas também ao traquejo adquirido durante o primeiro ciclo. Segundo Newman, os alunos são mais passíveis de serem activos oralmente quando conhecem já o vocabulário e/ou a tipologia de exercício a realizar (NEWMAN, 2009); ao estarmos familiarizados com uma tarefa podemos executá-la de forma mais eficaz e com uma motivação superior, pois não existe já o *receio* inicial de falhar por não saber o que dizer ou como executar essa mesma tarefa.

Aparentemente, a forma como os vídeos foram implementados permitiu aos alunos a participação oral voluntária na língua-alvo, inclusive aos que referiram não se sentirem à vontade para falar frente à turma.

A evidência deste estudo espelha estes factos; no entanto, também me fui questionando quanto à personalidade dos alunos e ao seu perfil psicológico, que não foram objecto de estudo, mas que também podem ser determinantes pessoais importantes a ter em conta na baixa participação oral voluntária dos alunos, a inibição de se expor em público e o medo de errar perante os outros podem de facto estar entre os principais factores da não participação oral voluntária nas aulas, como aliás alguns alunos referiram nas respostas aos questionários.

No segundo ciclo, porém, constatei um significativo aumento da participação oral voluntária. O segundo ciclo, talvez também por ter tido um carácter mais lúdico, pareceu motivar mais os alunos para a participação voluntária. Foi nessa fase que observei mais alunos interessados em participar e a fazê-lo aparentemente sem hesitações ou restrições de qualquer ordem. Por esse facto, creio ter sido essa a estratégia que obteve melhores resultados e que se mostrou mais apropriada para a

motivação dos alunos desta turma para uma maior participação oral voluntária na língua-alvo.

Creio que a interacção comunicativa na sala de aula pode e deve ser promovida/aumentada através da implementação de determinadas estratégias. Tendo apostado na implementação de jogos didácticos, diferentes abordagens ao vídeo e num debate, verifiquei, que de maneira geral, houve maior participação oral voluntária; no entanto, muitas outras estratégias poderiam ter sido testadas. Ao pedir aos alunos que sugerissem estratégias para o meu estudo, julgo ter conseguido que eles se envolvessem mais directamente nas acções levadas a cabo, bem como consciencializá-los para a importância da participação oral.

Este estudo abre portas a novas investigações, pois muito ficou por estudar. Poderia ter enveredado pela discussão de dados usando as respostas dos alunos para as comparar com estudos prévios que as explicassem nas diversas etapas. Poderia ainda ter enveredado pelo estudo da qualidade da participação oral, voluntária ou não. Outra possibilidade de estudo passaria pela averiguação das razões que levam os alunos a não participar voluntariamente na aula de forma oral. Porém, pela abrangência dos temas, não me foi possível desenvolvê-los, simultaneamente, neste projecto de investigação que tinha por finalidade estudar estratégias que promovessem o aumento da participação oral voluntária na língua-alvo.

Ao finalizar o meu estudo, deparo-me com perguntas, só passíveis de resposta através de um investimento na continuação desta investigação: teriam os vídeos obtido melhores resultados do que os jogos, caso não tivessem ocorrido problemas técnicos? E se eu tivesse alterado as regras a meio do decorrer do segundo jogo? Como reagiriam os alunos a essas alterações?

Concluo assim, deixando em aberto dois tópicos de reflexão para o leitor: *“Poderão outras estratégias, por mim não testadas, apresentar melhores resultados nestas turmas?”* e *“Teriam estas estratégias apresentado resultados semelhantes ao serem implementadas em turmas diferentes?”*

Findando a elaboração deste relatório, que pretendeu ser o relato fiel do trajecto de uma investigação, penso ter atingido todos os objectivos que tracei no início deste percurso. Penso ter conseguido alguns conhecimentos em produção científica, com a certeza porém de *que o caminho se faz caminhando* e, neste caminho fui auxiliada pelos meus orientadores que sempre procuraram estar presentes, dando-me ideias, sugestões de resolução de problemas e conselhos que levou aos resultados alcançados. Muito ficou por explorar, mas foi ateadado o gosto pela investigação na procura de novos conhecimentos que permitirão a reformulação e/ou o desenvolvimento da experiência adquirida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRAGÃO, José Vítor (1991). “Quando os sons se fazem linguagem” . In. s.a.(org.) *Falar melhor, escrever melhor*. Lisboa: Seleções do Reader’s Digest.
- ALMEIDA, L. (org) (1993). *Capacitar a Escola Para o Sucesso: Orientações Para a Prática Educativa*. Vila Nova de Gaia: Edipsico
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda
- BELL, Judith(1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Ed. Gradiva
- BERRY, Ralph (1996). *The Research Project: How to write it*. London: Routledge
- BICKERTON, Dereck (1995). *Language and Human Behavior*. London: UCL Press – British Library Cataloguing-in-Publication Data
- BOGDAN, Robert & Sari Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- BOOTH, Wayne C. *et al* (1995). *The Craft of Research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BYRNE, Donn (1987). *Teaching Oral English*. Singapore: Longman Publishing Group
- CAMPBELL, Colin & Hanna Kryszewska (1992). *Learner-Based Teaching*. Oxford: OUP
- CHANDLER, Jonathan & Mark Stone (1999). *The Resourceful Teacher: A Complete Teaching Companion*. London: Delta Publishing
- CARTER, Ronald & David Nunan (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP
- CASTRO, São Luis & Inês Gomes (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta
- CONSOLO, Douglas Altamiro (2006). *Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications for teacher development*. In *Linguagem & Ensino*, V.9, n.2, pp.33-55, jul./dez. 2006. [último acesso em 29-7-2009 às 15.30h]. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/02Consolo.pdf>
- COOPER et al. (1991). *Video*, Oxford: Oxford University Press.
- COSTA, J. Almeida & A. Sampaio MELO (1995). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora
- Council of Europe (s.d.) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* [último acesso em 28-7-2009 às 15.50]. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp

- DAUVILLIER, Christa & Dorothea Lévy-Hillerich (2004) *Spiele im Deutschunterricht*. Fernstudieneinheit 28. Berlin: Langenscheidt
- DE DEVITIIS, G. et al. (1991). *English for Grammar Communication*. London: Longman
- ECO, Umberto (1977). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença
- ERSOZ, Aydan (2000). *Six Games for the EFL/ESL Classroom*. In *The Internet TESL Journal*. Vol. VI, No. 6, June 2000 [último acesso: 23/07/ 2009 às 15:25h] Disponível em: <http://www.teflgames.com/why.html>
- FELDMAN, Robert S. (2001). *Compreender a Psicologia*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal
- FONTAINE, Anne Marie (2005). *Motivação em Contexto Sala de Aula*. Lisboa: Universidade Aberta
- FRIAS, M^a José Mato (2004). *Circulações didáticas no Ensino do oral*. In GREENFIELD, John (org.) *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias e Políticas Educativas*. Pp. 93-105 Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- GREENWOOD, Jean (1988). *Class Readers*. Oxford: OUP
- GUERRA, Joaquim (1999). *O Património Tradicional e Oral no Contexto Escolar: Contributos para o desenvolvimento da competência de Falante/Ouvinte*. In *Revista Inovação Vol.12, n° 2, pp.75-87*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- HARMER, Jeremy (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London and New York: Longman
- (1998). *How to Teach English*. Harlow: Longman
- HEYD, Gertraude (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- JAMES, Allan & Jonathan Leather, eds (1987). (2001). *Sound Patterns in second Language Acquisition*. Foris Publications. Dordrecht, Providence, USA.
- KELLY, Gerald (2000). *How to Teach Pronunciation*. Harlow: Longman
- LAROY, Clement (1995). *Pronunciation*. Oxford: OUP
- LYNCH, Tony (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: OUP
- MACHADO, José Pedro (coord.) (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Publicações Alfa.
- MCKAY, Sandra Lee (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: OUP

- MELTZOFF, Julian (2004). *Critical Thinking about Research*. Washington DC: American Psychological Association
- MILLAR, Geoff (2007) *Obstacles to classroom participation: Student background* [último acesso em 31-7-2009 às 11.45h]. Disponível em: <http://www.monash.edu.au/lls/China/teaching/interaction1.xml>
- MOREIRA, M^a Alfredo (2001). *A Investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- MÜLLER, Mary Stella & Julce Mary Cornelsen. *Normas e Padrões para Teses, Dissertações e Monografias*. Pp. 72-91 Londrina: Eduel. XIII-5;
- National Capital Language Resource Center (NCLRC). (n.d.). *The essentials of language teaching*. [último acesso em 30-7-2009 às 16:40]. Disponível em: <http://nclrc.org/essentials>
- NEWMAN, Ela (2009) *Breaking the Silence: Activities Aimed at Encouraging Students' Oral Participation* [último acesso em 29-7-2009 às 12:50]. Disponível em: <http://azargrammar.com/teacherTalk/blog/2009/06/breaking-silence-activities-aimed-at.html>
- NOLASCO, Rob & Lois Arthur (1987). *Conversation*. Oxford: OUP
- NÓVOA, A. (1991). *A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola*. In *Revista Inovação Vol.4, nº 1, pp. 63-76*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- NÓVOA, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In *Os professores e a sua formação*. [Nóvoa, A, coord.]. Lisboa: D. Quixote/IE
- NUNAN, David (1990). *Action research in the language classroom*. In J. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 62-81). Cambridge: CUP.
- RALPH, Edwin G.. (1999) *Oral-Questioning Skills of Novice Teachers: ... Any Questions?* In *Journal of Instructional Psychology* [último acesso em 30-7-2009 às 16.15h]. Disponível em: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-62980777.html>
- REVELL, Jane & Susan Norman (1999), *In yours hands: NLP in ELT*, London: Saffire Press
- Revista Inovação Vol.12 nº 2 (1999). *Dossier Branco*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Revista Inovação Vol.14 nº 1-2 (2001). *Preservar a Memória: Homenagem a Rui Grácio/Ano Europeu das Linguas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Revista Noesis nº 57 (2001). *Ano Europeu das Linguas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

RIBEIRO, A. C. (1993). *Formar Professores: Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora, 4ª edição

RIGOLET, S. A. Neves (2000). *Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora

(1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora

s.a.(s.d.) <http://www.antoniosergio.pt/escola/20082009peecas2089.pdf> [Consulta em 3-7-2009 às 21.35h]

s.a.(s.d.)<http://www.antoniosergio.pt/?idop=05&idsop=03>. [Consulta em 3-7-2009 às 21.35h].

s.a. (2006). <http://www.english-4kids.com/gamespkg7dicegame.html>; [Consulta em 3-7-2009 às 21.35h].

s.a. (s.d.) *Strategies for Oral Participation for Students Who Feel Uncomfortable Speaking in Class*. [último acesso em 30-7-2009 às 12:15]. Disponível em: <http://www.northseattle.edu/services/counseling/selfhelp/oral.htm>

SANCHES, Isabel Rodrigues (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora

SARAIVA, A. (1991) *A arte da comunicação oral*. In *Falar Melhor, Escrever Melhor*. Lisboa: Eds. Reader's Digest

SCHANKE, Leah(2008). *Increasing Student Participation - the Response Sheet*. [último acesso em 23-7-2009 às 14h40]. Disponível em: <http://blsciblogs.baruch.cuny.edu/teachingblog/2008/10/30/increasing-student-participation-response-sheet/comment-page-1/>

SCHATZ, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. Langenscheidt

SHERMAN, Jane (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.

SHOCKEY, Linda (2003). *Sound Patterns of Spoken English*. Oxford: Blackwell Publishing.

SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta

SOUSA, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

SPRINTHALL, Norman A. & Richard C. Sprinthall (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal..

TSOU, Wenli. (2005) *Improving Speaking Skills through Instruction in Oral Classroom Participation*. In *Foreign Language Annals*, Vol.38 n1 pp. 46-55 Spr 2005. Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages. [último acesso em 30-7-2009 às 17.30]. Disponível em: <http://www.brandeis.edu/departments/roms/pdfs/strategies-speakingskills.pdf>

UBERMAN, Agnieszka (1998) *The Use of Games for grammar presentation and revision*. In *English Teaching Forum*. Vol 36 No 1, January - March 1998 p. 20 [último acesso em 26-7-2009 às 15.20]. Disponível em:

http://eca.state.gov/forum/vols/vol36/no1/p20.htm#author_442

VAZ, A. Serra et al (1986). *Motivação e aprendizagem*. Porto: Contraponto edições

WALLACE, Michael J. (1998). *Action Research for Language Teacher*. Cambridge: CUP.

WILLIAMS, Marion & Robert L. Burden (1996). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP.

WEST, Mark Ed (1998); *Oral Participation in the Foreign Language Classroom*. [último acesso em 31-7-2009 às 17.12h]. Disponível em: <http://www.cortland.edu/Flteach/FAQ/FAQ-OP1-shy.html#Part1>

WRIGHT et al (2001). *Games for Language Learning*. Cambridge: CUP

XU, Ruifen (2006). *Factors Affecting the Classroom Oral Participation of Teacher-learners*. In *Sino-US English Teaching*. Jul. 2006, Volume 3, No.7 [último acesso em 3-6-2009 às]. Disponível em: <http://www.linguist.org.cn/doc/su200607/su20060711.pdf>