

Maria Elisa Baptista da Silva Faria Moreira

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português 3ºCiclo Ensino Básico e Ensino
Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

A IMPORTANCIA DOS TRABALHOS DE GRUPO E EM PARES PARA A
PRODUÇÃO ORAL NUMA AULA DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

2012

Orientador: Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Coorientador: Doutora Ana Franco Cordón.

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Maria Elisa Baptista da Silva Faria Moreira

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português 3ºCiclo Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

A IMPORTANCIA DOS TRABALHOS DE GRUPO E EM PARES PARA A PRODUÇÃO ORAL NUMA AULA DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

2012

Orientador: Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Coorientador: Doutora Ana Franco Cordón.

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos filhos, Mariana e Miguel, com um perdão enorme pelas horas de paciência, carinho e amor com que lhes faltei.

Ao meu marido, que me deu a maior força e apoio, compreensão e carinho familiar que precisei durante este longo processo.

Aos meus queridos e admiráveis pais, que compreenderam, por vezes, o meu afastamento e me fortaleceram de reconfortantes palavras que se revelaram determinantes no empenho e realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo e à Doutora Ana Indira Franco Cordón, pela disponibilidade com que atenderam às minhas dúvidas e solicitações, pela orientação e co-orientação na elaboração da presente dissertação.

Ao Director da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Frei João de Vila do Conde, que disponibilizou os recursos necessários para a realização das aulas de Estágio Pedagógico.

À orientadora de Estágio, Dra. Susana Ramos, como também a todos os alunos das turmas 7ºC e 9ºB, que contribuíram para o desenvolvimento e concretização dos objetivos, ao nível da prática, do tema proposto.

Às minhas colegas de curso, vai igualmente um obrigado muito especial por ouvirem os meus comentários, pela troca de ideias e de incentivos que muito serviram para me manter firme neste trabalho.

Por fim, agradeço a todos aqueles, que contribuíram de alguma forma para que este trabalho fosse uma realidade.

ABREVIATURAS

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

L2 – Segunda Língua

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

*El aprendizaje mejora cuando el currículo incorpora
conceptos de lengua basado en el discurso*

David Nunan (Llobera: 2008, 3)

ÍNDICE

Resumo	8
Introdução	10
I. Fundamentação teórica	16
1.1 O enfoque comunicativo	16
1.2 A sala de aula como contexto discursivo: um lugar real para a comunicação	20
1.3 O desenvolvimento de habilidades de expressão e interação oral na aula de LE	23
1.4 Dinâmicas e modo de agrupar os alunos na aula de LE ao serviço da produção oral	28
II. Trabalho empírico	32
III. Sugestão de Atividades de produção oral	43
IV. Conclusão	46
Referências Bibliográficas	48
Anexos	51

RESUMO

A presente dissertação pretende apresentar uma abordagem da importância de variar os diferentes modos de agrupar os alunos numa sala de aula no sentido de favorecer a prática de atividades comunicativas orais e, por conseguinte o desenvolvimento de habilidades de produção oral. Nesse sentido, focar-se-ão os trabalhos de grupo e trabalhos em pares como dinâmicas determinantes para o incremento da produção oral numa aula de ELE.

O interesse para abordar o tema deste trabalho surgiu da experiência letiva e, mais concretamente, da constatação de que atualmente ainda são poucas as atividades de expressão e interação oral propostas em aula que promovem o desenvolvimento da produção oral dos aprendentes em LE.

O trabalho efetuado durante o Estágio Pedagógico permitiu *in loco* a verificação de que alunos, tanto de um nível inicial (A1) como de um nível intermédio (A2/B1) de aprendizagem de ELE não revelam habilidades significativas ao nível da expressão oral. Nesse sentido, este estudo baseou-se essencialmente nas seguintes questões:

- Que dinâmicas deve ou pode apresentar o professor para criar um verdadeiro ambiente comunicativo na sala de aula?
- Como potenciar a participação ativa dos alunos no processo de ensino – aprendizagem de uma LE?

Para estas perguntas formularam-se os seguintes objetivos:

- Implementar na prática pedagógica do ensino-aprendizagem numa aula de ELE diferentes modos de agrupar os alunos no sentido de favorecer o desenvolvimento das suas habilidades ao nível da expressão oral.
- Implementar na prática pedagógica do ensino-aprendizagem numa aula de ELE actividades de interação e expressão oral que permitam o uso da língua meta.

ABSTRACT

This dissertation intends to present an approach to vary the importance of different ways of grouping students in a classroom in order to promote the practice of oral communication activities and therefore the development of oral production skills. In this regard, focus will be work and group work in pairs as determinants for the dynamic growth of oral production in class ELE.

The interest to address the topic of this work emerged from the experience school and more specifically, the finding that currently there are few activities of expression and oral interaction in class proposals that promote the development of learners' oral production in LE.

The work done during the Teacher Training allowed on-site verification that students, both from an initial level (A1) as an intermediate (A2/B1) learning IT skills do not show significant level of oral expression. Thus, this study was based primarily on the following issues:

- What should or can present dynamic teacher to create a true ambient communication in the classroom?
- How to enhance the participation of students in the teaching - learning a foreign language?

To these questions were formulated the following objectives:

- Implement the pedagogical practice of teaching and learning in HE in different ways of grouping students in order to promote the development of their skills to the level of oral expression.
- Implement the pedagogical practice of teaching and learning in the IT activities of interaction and speaking that allow the use of target language.

INTRODUÇÃO

O paradigma do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras altera-se significativamente, essencialmente depois dos anos 60, com o aparecimento do enfoque comunicativo. Tradicionalmente, dava-se maior ênfase à expressão escrita / compreensão leitora do que à expressão oral /compreensão auditiva. Assim, como afirmam Morote e Piquer (2004:17) “la lengua oral ha estado durante mucho tiempo relegada a un segundo plano tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la de segundas lenguas.”

Como assinala, também, Martín Peris (1993:18-184)

las actuales tendencias en la metodología de la enseñanza de idiomas fomentan la realización de tareas comunicativas en las cuales los alumnos aprenden una nueva lengua mediante un uso auténtico y efectivo de la misma, integrando de forma simultánea o sucesiva diversas destrezas.

Nesse sentido, o enfoque comunicativo que se centra no desenvolvimento da competência comunicativa oral dos alunos, permitiu implementar e fomentar na didática do ensino das línguas o desenvolvimento de uma destreza que, durante muitos anos, foi um pouco ignorada ou esquecida, a expressão oral. Na realidade, nesta perspetiva, aprender uma língua é algo mais do que aceder e reproduzir um conjunto de conhecimentos linguísticos e gramaticais transmitidos pelo professor, em que o aluno não reconhece qualquer importância para o seu dia a dia. Já não se propugna uma aprendizagem baseada numa pedagogia transmissiva em que os exercícios de repetição ou de demonstração de atividades ocupavam grande parte do tempo de aula, em que o aluno era passivo e mero reprodutor de informação e tarefas impostas pelo professor de acordo com as teorias behavioristas de aprendizagem que apresentam como objetivo principal alcançar comportamentos apropriados por parte dos alunos. Como referem Cassany, Luna y Sanz até à década de 60 (1994:83):

La finalidad de la clase de lengua era aprender la estructura de la lengua: la gramática. Saber lengua quería decir tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etc.

Com as teorias cognitivoconstrutivistas imprime-se a ênfase do aluno como construtor do seu próprio conhecimento e, por outro lado, destaca-se o carácter determinante dos conhecimentos prévios dos alunos.

David Paul Ausubel (1976), um representante do Cognitivismo, prioriza uma aprendizagem cognitiva em que defende que as aprendizagens realizadas pelos alunos devem integrar-se na estrutura dos seus conhecimentos de maneira significativa, ou seja, é necessário que haja uma interação entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que os alunos já possuem na sua estrutura cognitiva.

Morote e Piquer (2004:21) apontam as condições impostas por Ausubel para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa:

- a) Que los contenidos propuestos como objeto de aprendizaje estén bien organizados para que le permitan al alumno establecer relaciones con los conocimientos que ya posee.
- b) No basta con que los contenidos estén bien organizados; es preciso que el alumno manifieste una buena disposición ante ellos y, por tanto, debe estar motivado, tener interés y creer que puede adquirir ese aprendizaje.
- c) Es necesario, además, activar los conocimientos previos para establecer relaciones con los nuevos aprendizajes propuestos, mediante lo que Ausubel llama *diferenciación progresiva y reconciliación integradora*.

Assim, com o cognitivismo salienta-se, de forma clara e sustentada, o papel da cognição e ativação dos conhecimentos prévios como fatores determinantes no processo de aquisição de uma L2 ou LE. Esta perspetiva apoia-se, também, nos postulados do construtivismo que propõe metodologias e estratégias que conduzam a uma aprendizagem ativa e com significado pessoal para os aprendentes enfatizando, desta forma, a importância da aprendizagem para o seu desenvolvimento pessoal e social.

O Plano Curricular do Instituto Cervantes (1994:78) propõe também um enfoque que permita responder às necessidades comunicativas dos alunos e uma metodologia que considera a comunicação como um fenómeno que implica muito mais que a simples correção gramatical. Não se trata de deixar de estudar os aspetos gramaticais da língua, mas são os aspetos comunicativos e semânticos da mesma que passam a ser realçados. Segundo esta nova perspetiva, a língua é, antes de mais, um instrumento de comunicação, ou seja, um instrumento com o qual as pessoas fazem algo de concreto, como por exemplo, sugerir, pedir, convencer, ordenar, perguntar, responder, etc.

Como refere Littlewood (1998:1-2) “mientras la estructura de la oración es estable y sólida, su función comunicativa es variable y dependiente de factores relacionados con la situación y con el entorno social.”

Daí, defender-se uma concepção instrumental e utilitária da língua que pretende proporcionar aos aprendentes de uma LE o essencial para comunicarem na língua meta, ou seja, a língua deve aprender-se mediante o uso.

Assim, de um modo geral e em consonância com os princípios e objetivos do enfoque comunicativo, as atividades de aprendizagem devem mostrar o uso da língua meta de maneira real, para que os alunos se familiarizem com a fala dos nativos. Por outro lado, para conseguir um nível satisfatório ao nível da expressão oral numa aula de LE, impõe-se valorizar o uso de estratégias de comunicação para estimular a sua importância, do que se ensina e do que precisam os alunos para presentes e futuras situações de interação. Como assinala Fernández (2009:99):

Ciertamente, la clase no es un aeropuerto, ni un mercado, ni una oficina de trabajo, ni..., pero la clase sí es real, es donde se reúnen cada día un grupo de personas con experiencias diversas, con personalidades únicas, con nombres personales, con aficiones variadas, con intereses más o menos comunes, con muchas cosas que contar, muchas cosas que descubrir, muchas cosas que soñar, muchas cosas que aprender y muchas cosas que compartir. La clase es un grupo social sumamente rico, donde las redes de interacción son extraordinariamente complejas y contiene, por tanto, todo lo que necesita para vivir, para interactuar, para comunicar y para comunicar en la lengua que se aprende, sin necesidad de estar siempre simulando y sobre todo, de estar imaginando situaciones extrañas al grupo o repitiendo frases, esas sí, absolutamente irreales.

No domínio da Psicolinguística, a teoria do psicólogo russo, Lev S.Vygotsky, segundo Ribeiro (2005) reivindicava também o papel da linguagem como instrumento de comunicação, inaugurando, deste modo, uma nova etapa nos estudos sobre a aquisição da linguagem. O autor defende uma perspectiva funcional no estudo da linguagem em que esta se concebe como comunicação e remete para uma aprendizagem do seu uso para poder regular e manter intercâmbios comunicativos. Para Vygotsky,

a relação entre pensamento e linguagem é estreita. Contudo, tanto a linguagem verbal, gestual e escrita é para nós um instrumento de relação entre os outros e, por isso, é importante na nossa constituição como sujeito e, é só através da linguagem que aprendemos a pensar e consequentemente nos comunicar. (Ribeiro: 2005:19).

A sua teoria postula, ainda, a linguagem como instrumento de interrelação social, apelando não só aos elementos pragmáticos, como também, ao estudo das funções da linguagem.

Ora, as propostas metodológicas que surgiram, a partir destes estudos, marcaram o início de uma nova era para o ensino das línguas, ou seja, o enfoque comunicativo que defende categoricamente a competência comunicativa como o objetivo da comunicação. Esta proposta implicou, necessariamente, substituir o conceito de competência linguística pelo conceito de competência comunicativa que, por sua vez, deveria reger-se pelas funções sociais da linguagem, concebendo a gramática e o vocabulário como meios para atingir um objetivo comunicativo. Pretende-se, deste modo, que os aprendentes de L2 ou LE adquiram uma habilidade comunicativa que lhes permita desenvolver-se em situações quotidianas e a construção de uma aprendizagem mais significativa.

O QEQR propõe também um enfoque prático e comunicativo do uso da língua, ou seja, a capacidade de os aprendentes interagirem linguisticamente, de forma adequada, em diferentes situações de comunicação, tanto na oralidade, como na escrita

...poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. (QEQR:59).

Este trabalho propõe-se, então, seguir o rumo dos últimos estudos que apresentam a oralidade como principal expoente no ensino-aprendizagem de L2 ou LE, o que, durante muito tempo, se considerou pouco determinante para a progressão dos aprendentes. Deste modo, o desenvolvimento das destrezas do domínio da expressão oral assenta, fundamentalmente, em conseguir que o estudante se expresse, que o faça de forma adequada e que possa interagir oralmente quando a prática comunicativa assim o exija. Ora, se o objetivo do ensino-aprendizagem é utilizar a língua em intercâmbios reais de comunicação, o esquema tradicional de aula de carácter vertical e rígido entre professor e o aluno não serve, dado que o aluno já não é um consumidor passivo de estruturas linguísticas e de regras gramaticais, mas antes um agente ativo do seu processo de aprendizagem.

Pretende-se, assim, neste trabalho, uma reflexão sobre a metodologia comunicativa que assenta em estratégias de interação comunicativa (professor-aluno, aluno-aluno...) e que introduz um novo rumo no ensino da língua oral. Assim, aprender a comunicar-se na língua meta assume-se como o objetivo prioritário na aprendizagem de uma LE ou L2. Seguindo esta perspetiva, a língua não se aprende se não existir uma necessidade de comunicação. Para favorecer então a aprendizagem de uma língua é fundamental potenciar a comunicação entre os aprendentes, atendendo para isso aos seus interesses e necessidades.

Por outro lado, há que ter a consciência que a sala de aula é um espaço social extraordinariamente rico, em que, diariamente, se reúnem um conjunto de alunos com experiências diversas, com personalidades distintas, com interesses mais ou menos comuns e que, além do mais, têm muitas coisas para aprender e para partilhar. Então,

... ¿Por qué no aprovechar todo este potencial para desarrollar la interacción auténtica en la lengua extranjera y dejar que funcionen las redes auténticas de comunicación?;... ¿Qué papel cumple la lengua extranjera en la clase? (Fernández: 2009:100).

O capítulo I pretende dar respostas às perguntas acima enunciadas, assim como às questões já anteriormente referidas através do estudo e da análise da bibliografia disponível e selecionada que, focalizam as orientações metodológicas na didática do ensino-aprendizagem de LE ou L2, seguindo uma perspetiva comunicativa. Apresentam-se *situaciones didácticas* que se definem, segundo Fernández (2009: 100), como ... *las diferentes formas de agrupación e interacción en el aula*. Dentro das várias dinâmicas propostas, privilegiar-se-á a importância dos trabalhos em pares e trabalhos em grupos. Nesse sentido, são esboçadas algumas propostas teóricas que valorizam os trabalhos de grupo e os trabalhos em pares como determinantes para o desenvolvimento da produção oral.

No segundo capítulo, apresenta-se uma amostra do trabalho efetuado ao longo do Estágio Pedagógico. O contato inicial com as turmas através da assistência às aulas da orientadora, Dr^a Susana Ramos, permitiu detetar um problema: a maior parte dos alunos de ambas as turmas revelavam dificuldades ao nível da expressão oral. Nesse sentido, evidenciam-se os resultados da diagnose inicial que foram o ponto de partida para o trabalho efetuado com as duas turmas de níveis de aprendizagem distintos (A1 e

A2/B1) que incidiu, particularmente, na prática pedagógica de duas dinâmicas, o trabalho em grupo e o trabalho em pares na aula de ELE e determinar a sua importância no desenvolvimento da expressão oral dos seus aprendentes.

No terceiro capítulo, sugerem-se dois exemplos de atividades em grupo e em pares que podem ser postas em prática na aprendizagem de ELE.

Finalmente apresentam-se as conclusões do estudo e da análise do tema proposto para esta dissertação.

I. Fundamentação teórica

El cambio paulatino de consideración del discurso producido en el aula quizá sea el cambio más importante que se está produciendo en estos momentos en todas las tendencias innovadoras de la enseñanza de LE.

(Llobera, 1990: 7,8)

1.1 O enfoque comunicativo

De acordo com Llobera e com os estudos efetuados sobre o discurso produzido numa aula de ensino de LE e L2, principalmente a partir da segunda guerra mundial, o papel didático da produção oral na sala de aula passa a ocupar um lugar relevante. O autor destaca que, em grande parte dos estudos realizados, “... *la interrelación lingüística professor-estudiantes de LE fue poco considerada...*” (1990:1), no entanto, as principais reflexões sobre a didática do ensino de LE e L2 começaram a centrar-se no papel do professor e dos alunos que necessitam de adquirir uma habilidade comunicativa geral que lhes permita desenvolver-se em situações quotidianas.

Littlewood (1996) assenta as suas reflexões:

...en el tipo de estudiante cuyas necesidades se describen en el Threshold level del Consejo de Europa, personas que necesitan prepararse, de un modo general, para ser capaces de comunicarse socialmente sobre temas cotidianos no especialmente complejos con personas de otros países a las que encuentren, y para ser capaces de desenvolverse y llevar una vida razonablemente normal cuando visiten otro país.

Nesse sentido, o autor fundamenta o seu estudo no enfoque comunicativo que influenciou decisivamente o ensino de uma LE a partir da década de 60. Deste modo, a habilidade comunicativa passa a ser o objetivo da aprendizagem das línguas estrangeiras e, segundo Littlewood (1996:5), a competência comunicativa de um indivíduo é composta por quatro habilidades reconhecidas no ensino de línguas estrangeiras. Assim, o estudante alcança um nível alto de competência na LE para poder usá-la de modo espontâneo e flexível para melhor expressar a mensagem que quer transmitir; percebe a

distinção entre os elementos que domina como parte de um sistema linguístico e as funções comunicativas que as mesmas realizam; desenvolve habilidades e estratégias para comunicar de maneira eficaz na língua, ou seja, aprender a usar as reações que provoca para valorizar o seu êxito na comunicação e, se for necessário, solucionar as falhas usando um nível de língua diferente e, sobretudo, torna-se consciente do significado social das normas linguísticas, utilizando formas aceitáveis em geral e evitando as que sejam potencialmente ofensivas.

O Programa e Organização Curricular de Espanhol do 3ºCiclo e do Ensino Secundário refere também que

O paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si. (Ministério de Educação, 2001: 3).

Canale y Swain já tinham apresentado em 1980 um esquema concetual que permitia representar a relação entre os diferentes fatores que intervêm na comunicação e defendiam que a competência comunicativa englobava as seguintes componentes:

-competência gramatical, (domínio do código linguístico);

-competência sociolinguística, (adequação dos enunciados quer do significado, quer da forma);

-competência discursiva, (capacidade para combinar as estruturas e os significados no desenvolvimento de um texto oral ou escrito);

-competência estratégica, (domínio de estratégias comunicativas de carácter verbal e não verbal utilizadas para compensar as deficiências e para torná-la mais eficaz).

Esta perspetiva globalizadora preconizada pelo enfoque comunicativo considera o aprendente de uma LE ou L2 como utilizador da língua e como ator social que tem de enfrentar e resolver situações em determinadas circunstâncias, num contexto e num âmbito de atuação determinados. Assim, a linguagem apresenta-se como um meio que

serve ou propicia a comunicação interpessoal, defendendo-se o processo comunicativo e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que interacionam, dado que o objetivo final da linguagem é facilitar o intercâmbio entre os seres humanos.

É importante também referir que Canale (1995:64) chama a atenção para a própria natureza da comunicação que, de acordo com os estudos de Breen y Candlin (1980), Morrow (1977) y Widdowson (1978), tem as seguintes características:

- a) es una forma de interacción social y en consecuencia se adquiere normalmente y se usa mediante la interacción social;
- b) implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad en forma y contenido;
- c) tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales que rigen el uso apropiado de la lengua y ofrecen referencias para la correcta interpretación de las expresiones;
- d) se realiza bajo limitaciones psicológicas y otras condiciones como restricciones de memoria, fatiga y distracciones;
- e) siempre tiene un propósito (por ejemplo establecer relaciones sociales, persuadir o proponer...).

Do exposto, destaca-se a importância do ensino explícito da pragmática no processo de aprendizagem de uma L2/LE: a atenção às formas linguísticas, aos significados funcionais, aos contextos relevantes, como elementos fundamentais em todo este processo. A consciencialização pragmática inicia-se com o próprio reconhecimento por parte do aluno de que existe um nível além do léxico-gramatical, ligado à perceção das diferenças sócio-culturais, desenvolvendo-se, assim, a perceção constante da forma, da função e dos elementos contextuais relevantes, seguindo Ventura.

Por outro lado, o QEQR (2000: 49) destaca a importância que assume o contexto numa situação comunicativa, ou seja, cada ato que implique o uso efetivo da língua insere-se num contexto de uma situação específica dentro de um dos âmbitos em que se organiza a vida em sociedade. Nesse sentido e, tendo em conta os propósitos da aprendizagem e do ensino de uma LE, o QEQR (2000: 49) considera fundamentais os âmbitos que seguem na análise do contexto:

-el ámbito **personal**, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos, y en el que se realizan prácticas individuales tales

como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etcétera;

– el ámbito **público**, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos;

– el ámbito **profesional**, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión;

– el ámbito **educativo**, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje; sobre todo (pero no necesariamente), dentro de una institución educativa.

Os âmbitos que englobam o contexto ou *entornos situacionales*, como prefeere designar Pinilla (2010:98) são áreas de interesse fulcral e que se consideram determinantes para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, pois incidem diretamente na adequação e aplicação do ato linguístico que se pretende efetivar.

Em suma, a mensagem fundamental do enfoque comunicativo é que, de acordo com Littlewood, o ensino de LE se ocupará “ de la realidad de la comunicación tal como tiene lugar fuera del aula y de la realidad de los estudiantes tal como son fuera y dentro del aula” (1996:91). No entanto, como refere o mesmo autor, “Como estas dos realidades son tan complejas y de difícil comprensión, nadie producirá nunca una metodología de enseñanza definitiva”, (1996:91).

1.2 A sala de aula como contexto discursivo: um lugar real para uma comunicação real

O ensino/aprendizagem de uma LE ou L2 no esquema tradicional obedecia ao princípio de autoridade da norma, das regras, da repetição, em que o professor era o centro de atenção, o que falava e perguntava e tudo convergia para ele, alterou-se substancialmente com o aparecimento do enfoque comunicativo que postulava, entre outros princípios, a necessidade de começar a sentir a LE como veículo de comunicação e não apenas como exercício formal ou de repetição.

Llobera (1990:7,8) defende a importância do discurso autêntico, numa sala de aula de LE, que deve ter sempre *una finalidad precisa y específica* e recusa categoricamente que esse discurso possa ser reduzido a um mero modelo das formas da língua, para que o aprendente desenvolva a sua linguagem na língua meta. Assim, com o aparecimento dos enfoques nocio-funcionais, os estudos no ensino de uma LE passam a centrar a sua atenção nas funções linguísticas, também conhecida, por atos de fala que surgiram na década de 70, apresentando um modelo de língua mais complexo, alterando, desta forma, o simples modelo de normas estruturais que prevaleceram nos anos 50, 60 e, ainda, nos inícios dos anos 70.

Nesse sentido, Llobera (2008:7) chama a atenção para a importância que desempenha o discurso no ensino de uma LE que, segundo o autor, abarca duas áreas:

...el discurso como componente del currículo que debe ser abarcado mediante la acción de docentes y estudiantes (el modelo lingüístico) y el discurso como componente básico de la interacción estudiante docente en el aula.

Seguindo esta perspectiva, o que resulta relevante é direcionar o interesse e o estudo pelo discurso produzido na sala de aula, ou seja, o discurso interativo entre professor e alunos e o discurso que os alunos mantêm entre si. Preconiza-se, deste modo, um modelo que apresenta o discurso como um comportamento social interativo em que os participantes trocam informação e intervêm de forma simultânea, conforme demonstra Schiffrin (1987:28) no seguinte esquema:

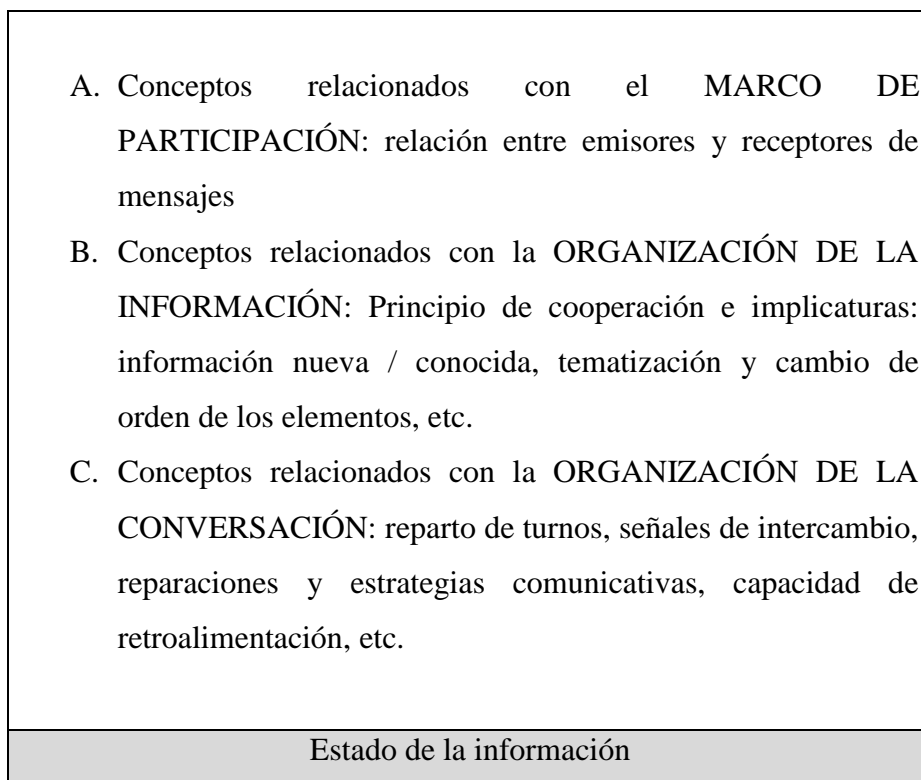


Fig. 1. El discurso como comportamiento social interactivo

Do esquema enunciado, se pode concluir que a interação permite a construção de um discurso significativo na sala de aula e, por outro lado, reivindica o aprendente como sujeito ativo na aquisição de uma LE, já acima referido, pelo Programa e Organização Curricular de Espanhol.

A criação de uma interação autêntica na língua que se aprende depende em grande parte do papel que lhe é reservado na sala de aula. Nesse sentido, Fernández (2009:100) defende que a LE deve ser veículo de:

- Control del discurso (No entiendo, qué significa?...);
- Control de la organización y negociación: consignas, peticiones, motivación...;
- Rutinas de clase en la LE: saludos, despedidas, fechas, elementos contextuales....

Privilegia-se, deste modo, a sala de aula como espaço físico para a comunicação. Para fomentar a necessidade comunicativa em LE na sala de aula, há que potenciar situações autênticas com o objetivo de sentir uma segunda língua como veículo de comunicação e não como um exercício formal ou de repetição. Cabe, então, ao professor

“...crear un ambiente comunicativo y de taller de trabajo (acogedor, alegre, estimulante, dinámico o sea cambiante para cada situación)” Fernández (2009:101).

Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico-didático deverá incidir, sobretudo, na promoção do uso efetivo de uma língua prática, autêntica, real e verdadeira e no desenvolvimento de todas as competências necessárias à comunicação e, por outro lado, dar maior ênfase aos significados e conteúdos a transmitir do que à sua forma.

Em suma, Canale (1995:77-78) aponta cinco princípios orientadores do enfoque comunicativo no ensino de uma L2:

- a) **Extensión de las áreas de competencia.** La competencia comunicativa debe contemplarse cuando menos integrada por cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencias gramatical, sociolingüística, discursiva o estratégica...;
- b) **Interacción significativa y realista.** El aprendiente de segunda lengua debe tener oportunidades para tomar parte en interacciones comunicativas significativas con hablantes altamente competentes...;
- c) **Las habilidades del aprendiente en su lengua nativa.** Principalmente en las primeras etapas del aprendizaje de la segunda lengua, debe hacerse un uso óptimo de esas habilidades de comunicación que el alumno ha desarrollado en el uso de su lengua nativa (o dominante) y que son comunes a las habilidades de comunicación requeridas en la segunda lengua...;
- d) **Enfoque a través del currículo.** El objetivo principal de un programa de segunda lengua orientado a la comunicación debe ser el proporcionar a los alumnos la información, práctica y mucha experiencia necesaria para satisfacer sus necesidades comunicativas en la segunda lengua...

1.3 O desenvolvimento de habilidades de expressão e interação oral na aula de LE

Os últimos estudos na didática das línguas propõem a oralidade como principal expoente na aprendizagem e ensino de LE ou de L2. Por outro lado, há que referir que, para a maioria dos alunos, a expressão oral é considerada a destreza mais difícil na aprendizagem de uma língua meta, já que se trata de uma capacidade comunicativa que contempla, não só o domínio da gramática, da pronúncia e do léxico na língua meta, mas também conhecimentos socioculturais e pragmáticos.

Viveca Tallgren (2007:2) partilha da definição de expressão oral de Marta Baralo (2000) como:

...una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que deben negociar los significados.

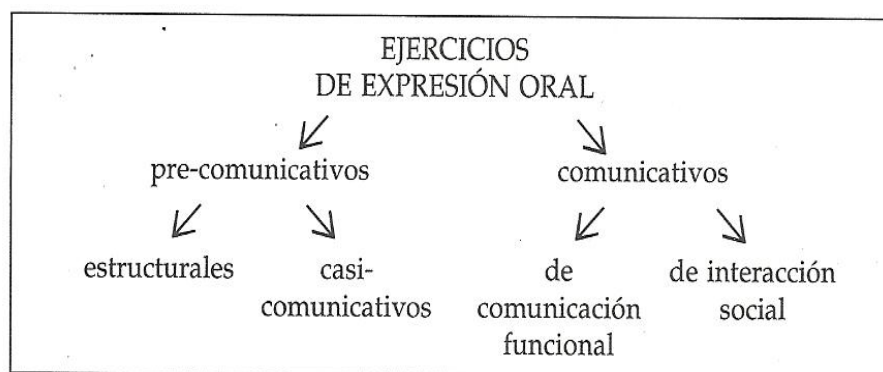
Partindo desta definição, o desenvolvimento da expressão oral aponta para uma metodologia participativa na sala de aula que implica e fomenta o intercâmbio comunicativo, ou seja, a interação baseada em situações e contextos reais e que será mais efetiva se tiver em conta também as necessidades reais dos aprendentes. E se o que se pretende é a aquisição da competência comunicativa do aluno é imprescindível favorecer essa interação na sala de aula que passa, necessariamente, pela apresentação de situações que simulem ações quotidianas da vida real. Cabe, então ao professor saber selecionar diferentes tipos de textos orais, de materiais autênticos e de recursos que tem ao seu dispor para, depois, poder oferecê-los no contexto de sala de aula.

Existem inúmeras estratégias para potenciar esta interatividade entre os alunos. É da responsabilidade do professor estudar e pôr em prática as atividades que sejam mais estimulantes e produtivas para os seus alunos no sentido de lhes proporcionar uma aprendizagem mais efetiva e significativa.

Clouet (2010:80) assinala que Cassany, Luna y Sanz (1994) propõem quatro critérios para a classificação das atividades de expressão e interação oral e que consideram eficazes para promover a comunicação numa sala de aula:

- **Según la técnica:** diálogos dirigidos (para practicar determinadas formas y funciones lingüísticas), juegos teatrales, juegos lingüísticos (p. ej., adivinanzas), trabajos en equipo, etc.
- **Según el tipo de respuesta:** ejercicios de repetición mecánica, lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones (p. ej., recetas de cocina), debate para solucionar un problema, actividades de vacío de información, etc.
- **Según los recursos materiales:** textos escritos (p. ej., completar una historia), sonido (p. ej., cantar una canción), imagen (p. ej., ordenar las viñetas de una historieta), objetos (p. ej., adivinar objetos a partir del tacto, del olor...), etc.
- **Comunicaciones específicas:** exposición de un tema preparado de antemano, improvisación (p. ej., descripción de un objeto tomado al azar), conversación telefónica, lectura en voz alta, debates sobre temas de actualidad, etc.

Littlewood (1981) apresenta e divide as atividades comunicativas em atividades comunicativas funcionais nas quais há partilha de informação com cooperação limitada (ex. identificar gravuras, identificar pares idênticos, descobrir sequências, etc); partilha de informação com cooperação ilimitada (ex. descobrir diferenças, seguir instruções); preparar e processar informação (ex. reconstruir a sequência de uma história, reunir informações para resolver um problema, etc.); e processar informação (ex. planejar a programação de um fim de semana em determinada cidade, após ler informações turísticas sobre o local); e atividades de interação social em que a diferença com as anteriores é que estas incluem o contexto social que existe fora da sala de aula, ou seja, a língua, além de ser um instrumento funcional, é também considerada uma forma de comportamento social. Esta proposta de Littlewood foi sintetizada por Cassany, Luna y Sanz (1994:180) através do seguinte esquema:



O QECR, documento de referência para o ensino das línguas estrangeiras da Europa, salienta a relevância do papel positivo e decisivo que desempenham as estratégias de interação no processo de aprendizagem e uso das línguas estrangeiras ao apresentar descritores que permitem definir e avaliar o nível concreto de cada aluno, assim como a sua progressão na aprendizagem, o que facilita também o reconhecimento dos níveis de competência alcançados (2002:30):

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación

HABLAR		
	Interacción oral	Expresión oral
A1	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.
	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi

A2	información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve
B1	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.

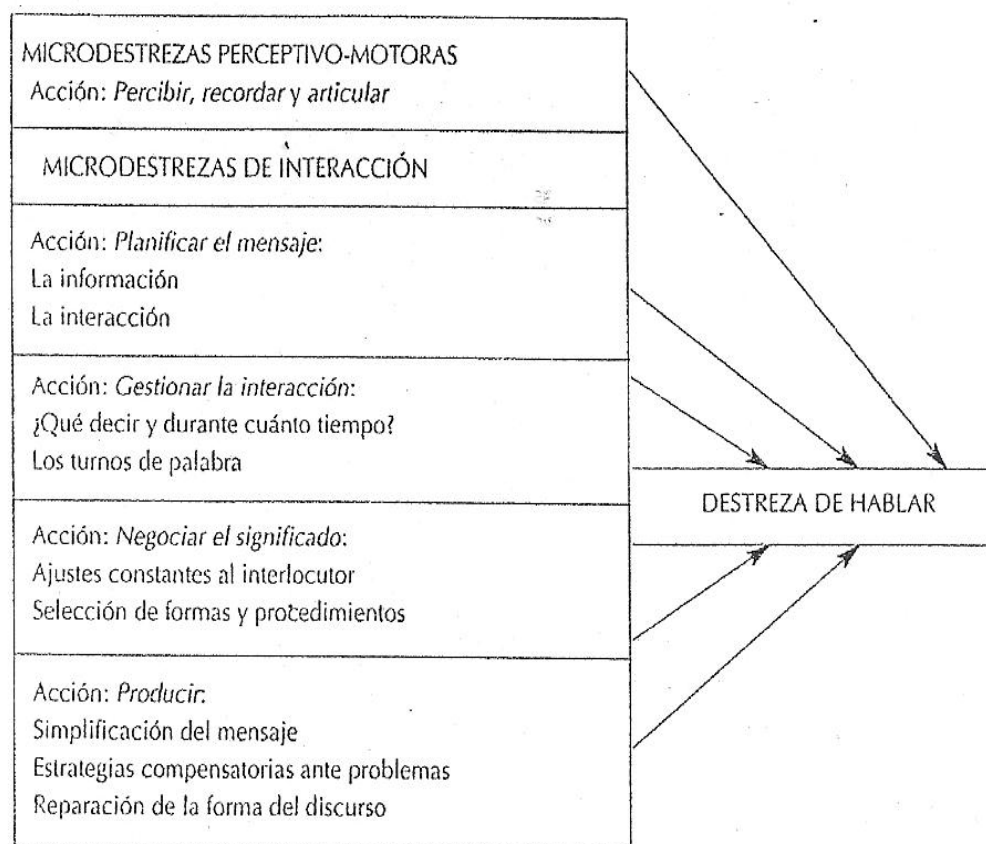
Por outro lado, o QECR estabelece uma tipologia de atividades comunicativas que, além de incluir as destrezas do sistema tradicional, expressão e compreensão orais e escritas, contempla duas novas categorias: interação e mediação.

Assim e de acordo com a perspectiva do QECR, toma-se consciência que, na comunicação quotidiana, se combinam entre si diferentes destrezas linguísticas, procurando aproximar a realidade de uma sala de aula de LE à realidade da comunicação entre os falantes dessa língua.

Dado que existe uma relação entre língua e sociedade, a expressão e interação oral pressupõem um conjunto de conhecimentos e destrezas que vão para além dos componentes linguísticos (sintaxe, morfologia, léxico...), incluindo fundamentalmente uma série de recursos interativos que são partilhados por todos os participantes.

Beatriz Caballero de Rodas (2001:282) refere que um aprendiz de LE, para ser um comunicador eficaz, ou seja, adquirir a *destreza de hablar* deve desenvolver

simultaneamente diferentes micro-destrezas interdependentes que estão apresentadas no seguinte esquema:



Em resumo, o desenvolvimento das micro-destrezas perceptivo-motoras é determinante no processo de aprendizagem de uma LE, no entanto, é indispensável a inclusão das micro-destrezas de interação, já que estas permitem dotar o aprendente da capacidade de comunicar numa situação da vida real. Por outras palavras, ser comunicador implica conhecer coordenadas como assegurar-se da atenção do interlocutor, tomar e ceder a palavra de forma apropriada e sincronizada, controlar as pausas e a velocidade da fala..., isto é, desenvolver um conjunto de conhecimentos de estruturas, esquemas e normas próprios de uma sociedade. Nesse sentido, Cassany, Luna y Sanz (1994:135) defendem que, na sala de aula, convém trabalhar todos os aspectos relacionados com a comunicação oral e sugerem que sejam apresentadas todo o tipo de situações relacionadas com:

- Las comunicaciones de ámbito social: parlamentos, exposiciones, debates públicos, reuniones, discusiones, etc.;
- Las nuevas tecnologías: teléfono, radio, televisión, etc.;
- Las situaciones académicas: entrevistas, exámenes orales, exposiciones, etc.

1.4 Dinâmicas e modos de agrupar os alunos na aula de LE ao serviço da produção oral

Neste trabalho, privilegiam-se duas situações didáticas interactivas, com modalidades de agrupar os alunos, o trabalho em grupo e o trabalho em pares, enfatizando a sua importância para a produção oral numa aula de ELE.

Carmén Fernández (2007:1) apresenta algumas estratégias no ensino das aulas de língua oral. Para além das situações “...comunicativas ritualizadas y los juegos de rol que abundan en los materiales didácticos de lenguas extranjeras”, a autora defende que estas atividades não podem “...sustituir a las conversaciones improvisadas, más o menos espontáneas”. Nesse sentido, assinala que os trabalhos com diferentes formas de agrupar os alunos constituem uma forma eficaz de alterar a interação “tradicional” numa sala de aula. Para a sua concretização efetiva, exige-se que o uso da língua meta se desenvolva em situações relevantes para os alunos. É da responsabilidade do professor estimular o desejo de participação dos seus alunos, visto que “...Es una obviedad decir que sólo se puede aprender a hablar hablando”, Fernández (*idem*). Para tal, é fundamental criar atividades que respondam às necessidades dos alunos, baseadas em situações reais e que permitam um intercâmbio comunicativo entre os aprendentes. Neste sentido, os trabalhos de grupo e em pares permitem a adoção de uma metodologia participativa que se revela crucial para o desenvolvimento da produção oral dos alunos de uma LE. Ora, se ao aluno é proporcionada na aula de LE a possibilidade de experimentar situações autênticas em trabalhos de grupo e em pares, não só aumenta a sua capacidade de uso da língua meta, como também se torna consciente das suas capacidades dentro de um grupo, ao manter uma interrelação entre os vários elementos.

Nesse sentido, Rodríguez (2006:15) aponta que:

... los resultados de distintas investigaciones han demostrado que los resultados de una actividad en grupo tienen un efecto doble sobre la percepción que cada individuo del grupo tiene de su capacidad.

Assim,

El éxito o los logros del grupo tienen un efecto positivo en la percepción que cada individuo tiene de sí mismo, pero también el fracaso del grupo puede modificar o dañar la percepción que cada individuo tiene de sus capacidades. Rodríguez (2006:15).

Ora, este *efecto doble* tem um resultado positivo, na medida em que favorece o desenvolvimento da autonomia pessoal, pois o aluno tem a possibilidade de trabalhar *a su estilo* e comprovar o que mais necessita e o que mais lhe interessa, ao mesmo tempo que aprende com os comentários e críticas dos seus companheiros. Desta forma, a interação que se estabelece favorece um dos princípios veiculados pelo Programa e Organização Curricular de Espanhol do 3ºCiclo e do Ensino Secundário, ou seja, a responsabilização por parte do aluno pela sua própria aprendizagem.

A maioria dos investigadores salienta as vantagens do trabalho cooperativo numa aula de LE e, seguindo Rodríguez, (2006:20-21), agrupam os benefícios dos trabalhos em grupo e dos trabalhos em pares em duas categorias:

“Argumentos pedagógicos:

- Trabajando en grupo aumentan las posibilidades de práctica.
- El trabajo en grupo repercute en una mejora de la calidad del estudiante.
- El trabajo en grupo facilita la individualización de la instrucción.
- El trabajo en grupo facilita el desarrollo de un buen ambiente afectivo.
- El trabajo en grupo es motivador para los alumnos.

Argumentos psicolingüísticos:

- La interacción que se produce favorece la negociación del significado.
- Los estudiantes no sólo hablan más, sino que usan una gama más variada de actos de habla y de funciones lingüísticas.
- La frecuencia de autocorrecciones entre los componentes del grupo es mayor que en la clase plenaria.”

Para além das vantagens enunciadas, importa referir a importância do desenvolvimento no que concerne ao domínio das atitudes consideradas como objetivos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem: responsabilidade, a colaboração, a cidadania..., que se revelam determinantes no exercício de uma atividade profissional futura. Como constata, ainda, Rodríguez (2006:22),

El trabajo cooperativo es un hecho en la vida real (hay pocas profesiones en las que se trabaje exclusivamente de forma individual). Por tanto los estudiantes deben acostumbrarse a trabajar con sus compañeros y a no depender tanto del

profesor. Hay que preparar actividades que hagan a los estudiantes conscientes de este hecho.

Por conseguinte, há que promover estas propostas de trabalho na formação dos aprendentes e, conseqüentemente na aprendizagem de uma LE.

Cumpre, también, apresentar as desvantagens que estas modalidades de trabalho podem originar. Por exemplo, Fernández (2009:105) aponta os seguintes inconvenientes:

- que los alumnos pasen a hablar en la lengua materna...;
- que trabajen más unos que otros...
- que se queden muchos errores sin corregir...;
- una especial preparación de materiales, documentación....

No entanto, estes aspetos podem ser superados se houver uma planificação cuidadosa da parte do professor, dado que, trabalhar em grupo requer um conhecimento aprofundado de elementos relevantes como a determinação de tarefas, o número de participantes por grupo, o grau de homogeneidade, o papel do professor e fundamentalmente, a avaliação das aprendizagens, quer individualmente, quer do próprio grupo. E para que o trabalho em grupo seja estimulante e atrativo para os seus membros e supere algumas contrariedades, deverá também satisfazer uma série de necessidades na organização da dinâmica como:

Inclusión: los miembros han de sentirse aceptados en el grupo;

Control: cada uno define sus responsabilidades dentro del grupo;

Afecto: cada integrante necesita de sentirse insustituible como persona y como profesional, Fernández (2007: 4).

Tendo em conta todos estes fatores que o professor não deve descurar na organização do trabalho em grupo e trabalho em pares, resta acrescentar três funções principais destas formas de trabalho, seguindo a orientação de E. Alonso (1994: 40-41):

- Una función afectiva y social: los alumnos trabajan mejor si se conocen entre si.
- Una función didáctica: el alumno puede ayudar o recibir ayuda, según trabaje con un compañero que sepa más o menos que él.

- Una función organizativa: la variación entre agrupamientos de trabajo da movilidad y rompe la monotonía.

A todos os elementos até aqui enunciados e da suma do exposto, há um objetivo que subjaz, a promoção de situações e conseqüentemente atividades significativas que desenvolvam a produção oral dos aprendentes numa aula de ELE. Nesse sentido, salienta-se a importância de estimular o desejo da participação efetiva dos alunos. Os trabalhos em grupo e os trabalhos em pares aparecem como uma estratégia eficaz para desenvolver a capacidade de expressão oral dos aprendentes de LE ou L2.

II. Trabalho empírico

O corpus

O trabalho empírico subordinado ao tema desta dissertação iniciou-se com uma avaliação diagnóstica dos alunos e da orientadora e professora das turmas leccionadas, durante o estágio pedagógico, que decorreu no ano letivo 2010/2011 na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Frei João, em Vila do Conde.

Foi entregue à Orientadora do Núcleo de Estágio de Espanhol, Dr^a Susana Ramos, assim como, às duas turmas, 7ºC (Nível A1) e 9ºB (Nível A2/B1), nas quais leccionei oito tempos letivos de 45 minutos respetivamente, um inquérito que incidia, tanto no caso da professora das turmas referidas como no caso dos alunos, com perguntas diretas e breves (*vide anexos 1 e 2*), sobre o tema deste trabalho. Procurou-se, desta forma, diagnosticar que dinâmicas é habitual trabalhar na aula de ELE e, por outro lado, de que modo os trabalhos em grupo e o trabalho em pares desenvolvem a capacidade de expressão oral dos alunos na língua meta.

Os resultados do tratamento dos inquéritos foram:

No caso da professora:

- As formas de trabalho que privilegia são em grande grupo e o trabalho individual.
- Os trabalhos em grupo e em pares são dinâmicas que somente são utilizadas de forma esporádica, uma vez por trimestre.
- Os trabalhos em grupos e o trabalho em pares desenvolvem, quase sempre, a capacidade de expressão dos alunos nas turmas que têm um nível médio ou elevado na aprendizagem.
- O tipo de atividades privilegiado nos trabalhos de grupo ou em pares é as dramatizações ou debates.

No caso dos alunos:

- 76% prefere trabalhar em pares ou em grupo, 20% com toda a turma e com o professor e 4% de forma individual.
- 96% responde que trabalha em pares uma vez por mês e 4% trabalha em grupo uma vez em cada trimestre.
- 79% considera que os trabalhos em grupo e em pares permitem desenvolver, quase sempre - e 21%, sempre - a sua capacidade de expressão oral.
- 45% indica as entrevistas, 37% os debates e 18% outro tipo de atividades como as que realizam no domínio da expressão oral.

A análise dos resultados obtidos permitiu chegar às seguintes conclusões:

- Os trabalhos em grupo e em pares são formas de trabalho pouco exploradas ou utilizadas pelo professor numa aula de ELE nas turmas inquiridas.
- A maior parte dos alunos prefere trabalhar em grupo ou em pares e considera que estas duas formas de trabalho desenvolvem quase sempre a sua capacidade de expressão oral na língua meta.

Do exposto, é pertinente analisar a disparidade verificada entre os resultados dos alunos e os resultados da professora em relação ao modo de variar e agrupar os alunos numa sala de aula e, por outro lado, a importância que é atribuída aos trabalhos em grupo e ao trabalho em pares para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos numa aula de ELE.

Assim, a partir das suas respostas, verificou-se que a professora propõe aos alunos trabalhos em pares ou trabalhos em grupo de uma forma muito esporádica, porque considera que estes tipos de trabalho não são vantajosos para todos os alunos, uma vez que considera que estas dinâmicas apenas apresentam benefícios para os alunos que já possuem um nível satisfatório quanto à produção oral. Esta posição contrasta com as respostas dos alunos que preferem, na generalidade, trabalhar em grupo e em pares e apontam, na globalidade, estas formas de trabalho, como benéficas para o desenvolvimento da sua expressão oral.

Estes dados foram o ponto de partida para a etapa seguinte, ou seja, comprovar *in loco* os resultados obtidos nos inquéritos realizados. A estes resultados juntou-se também a diagnose que permitiu conhecer as principais características dos elementos que compõem ambas as turmas o que foi possível através da assistência a algumas aulas da professora da turma, antes de iniciar a lecionação das aulas de Estágio Profissional. Assim, verificou-se que os dois grupos de alunos eram bastantes heterogêneos e que grande parte dos alunos revelava pouca destreza no que se refere às habilidades comunicativas.

No que concerne à seleção das atividades, Rodríguez (2006:107) sugere :

...que los tipos de actividades apropiadas para hacer trabajo en parejas o en grupos son variados. Cada profesor, dependiendo de su estilo de enseñanza, del nivel de español de sus alumnos y del objetivo que persiguen eligen uno u otro agrupamiento”.

Deste modo, foram selecionadas e propostas atividades de expressão e interação oral em grupo e em pares, tendo em conta o conhecimento das competências e características dos alunos de ambas as turmas e, por outro lado, que essas atividades permitissem concretizar os objetivos enunciados para esta dissertação:

- Implementar na prática pedagógica do ensino-aprendizagem numa aula de ELE diferentes modos de agrupar os alunos no sentido de favorecer o desenvolvimento das suas habilidades ao nível da expressão oral.
- Implementar na prática pedagógica do ensino-aprendizagem numa aula de ELE atividades de interação que permitam o uso da língua meta.

A função do professor na organização e desenvolvimento das atividades em trabalhos de grupo e em pares propostas para os distintos grupos de alunos seguiu a sequência de quatro fases sugeridas por Wheeler, J y Ur, P (1984, cit. por Rodríguez,(2006:106), como demonstra o esquema que se segue:

1ª Fase: Presentación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar la actividad 2. Organizar los grupos 3. Poner un tiempo 4. Dar ejemplos o modelar la actividad
2ª Fase: Proceso	<ol style="list-style-type: none"> 5. Circular: vigilar, ayudar, anotar errores
3ª Fase: Cierre	<ol style="list-style-type: none"> 6. Hacer un seguimiento de la actividad
4ª Fase: Retroalimentación	<ol style="list-style-type: none"> 7. Discutir la actividad

Do quadro exposto, importa referir que o sucesso de qualquer atividade em grupo ou em pares que se propõe numa sala de aula depende da maneira como o professor a organiza e a apresenta aos seus alunos. Na realidade, não basta apresentar e selecionar um repertório de atividades diversificadas que têm como finalidade o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos seus alunos, se depois, no momento de pôr em prática essas atividades, o professor não tiver em consideração as fases acima enunciadas, como determinantes para o êxito dos seus propósitos. Por outro lado, o professor deve ter a consciência de que funciona para os alunos como uma referência, como um modelo. Nesse sentido, o docente tem e terá sempre que rever a sua forma de comunicar e de se relacionar com os alunos e, concomitantemente, aperceber-se, valorizar e desenvolver os conhecimentos, os interesses, as motivações, as referências e as vivências dos seus discentes.

Desta forma, os trabalhos de grupo e os trabalhos de pares aparecem não só como diferentes formas de agrupar os alunos na sala de aula, mas também como modo de implementar novos hábitos, diversas situações comunicativas e de interrelação que podem ser orientadas e usadas de forma pedagógica.

A maioria dos investigadores e, tomando como referência o quadro acima enunciado, defende que uma boa organização e estrutura de uma atividade em grupo ou em pares se afigura como condição *sine qua non* para o sucesso do desenvolvimento e resultado da mesma. Assim, o docente terá sempre que propor de forma clara a

apresentação da atividade, gerir de forma equitativa o desenrolar de todo o processo para dar seguimento à atividade proposta, indicar o seu término no sentido de poder expor e discutir os resultados ou trabalhos efetuados.

De seguida, apresentam-se as atividades propostas às duas turmas:

Turma 7ºC (Nível A1):

- **Tema da unidade didática em que se insere a atividade:** “*La casa*”
- **Objetivo:** Interagir, perguntar e responder através de um diálogo simples e breve.
- **Finalidade do trabalho:** Trabalhar em pares para desenvolver a sua capacidade de expressão oral e interação oral.
- **Dinâmica:** Trabalho em pares estabelecidos pelo professor.
- **Duração:** 10 minutos.
- **Materiais utilizados:** cartões.
- **Descrição da atividade:** Numa 1ª fase, o professor explica e informa os alunos que vão realizar uma atividade em pares. De seguida, organiza os pares e indica aos alunos que vão trabalhar com o colega que está ao seu lado. Entrega um cartão com perguntas sobre o tema da casa a um elemento de cada par e entrega outro cartão com o início das respostas ao outro elemento de cada par. Os alunos que têm o cartão com as perguntas fazem-nas aos seus pares que, por sua vez, respondem com o auxílio do cartão que têm. O professor decide apresentar aos alunos uma simulação da atividade que se pretende para que não restem dúvidas sobre o que terão de realizar. Posteriormente, indica que a duração total da atividade é de 10 minutos, no entanto, os pares devem trocar de cartões e de funções quando estiverem decorridos 5 minutos para que todos os alunos assumam as mesmas funções. Esta informação é contabilizada e comunicada pelo professor.

Aluno A – As perguntas

- ¿En qué tipo de casa vives tú?
- ¿Cómo es tu casa?
- ¿Cuántas habitaciones tiene tu casa?
- ¿Cuál es tu habitación preferida?

Aluno B – As respostas

- Yo vivo en ...
- Mi casa es ...
- Mi casa tiene ...
- Mi habitación preferida es ...

- **Desenvolvimento da atividade:** Durante o decorrer da atividade, verificou-se que: a maior parte dos alunos foram recetivos à atividade e realizaram-na com sucesso; alguns alunos revelaram dificuldades para iniciar a atividade devido a alguma timidez e insegurança na língua meta, no entanto, estas situações diagnosticadas no decorrer da atividade foram superadas pelo professor, recorrendo à exemplificação da atividade, ao incentivo e ao reforço positivo; na sala de aula havia algum ruído que se justifica em qualquer atividade em grupo de expressão e interação oral.

Conclusões da atividade desenvolvida:

- A dinâmica eleita, o trabalho em pares, justifica-se pelo facto de os alunos estarem num nível inicial de aprendizagem, além de que requer pouca organização, é uma atividade que não exige muito tempo para a sua realização.

- É uma atividade de comunicação oral funcional uma vez que se dá um intercâmbio de informação nos dois sentidos, ou seja, cada aluno tem informação distinta que tem de partilhar com o seu companheiro e, dessa forma, permite o desenvolvimento na sala de aula de momentos de uma aprendizagem ativa que com este tipo de atividades aumentam consideravelmente.
- O trabalho em pares é uma forma de trabalho viável e enriquecedora para o ensino-aprendizagem de uma LE, dado que aumenta significativamente a possibilidade de uso da língua meta comparativamente às atividades em grande grupo ou individuais.
- O trabalho em pares fomenta a participação efetiva dos alunos em que todos são protagonistas e, por conseguinte, conduz a uma melhoria das suas aprendizagens.
- As atividades de interação e expressão oral favorecem o desenvolvimento da produção oral na língua meta. (Nas aulas seguintes e após a realização de este tipo de atividades, o professor poderá comprovar, através do feed-back das aulas anteriores ou através de fichas de observação ou de auto-avaliação, se os alunos demonstram maior destreza ao nível da expressão oral).

Turma 9ºB (Nível A2/B1):

- **Tema da unidade didática :** *“Una mirada por las noticias”*
- **Objetivo:** Interagir, sugerir, seleccionar, cooperar, redigir notícias para expressar a sua opinião sobre a imprensa em geral.
- **Finalidade do trabalho:** Apresentar oralmente um telejornal.
- **Dinâmica:** Trabalho em grupo (4 e/ou 5 elementos cada grupo) estabelecidos previamente pelo professor.
- **Duração:** 20 minutos para redação e elaboração das notícias e 20 minutos para a apresentação oral dos telediários de cada grupo.

- **Materiais utilizados:** Jornais, revistas e dicionários disponibilizados para consulta.
- **Descrição da atividade:** O professor informa os alunos que vão trabalhar em grupo. A proposta de trabalho consiste na elaboração de um telejornal que engloba duas fases: a 1ª consiste em redigir um conjunto de notícias para, posteriormente, numa segunda fase apresentar oralmente um telejornal. São disponibilizados pelo professor revistas e jornais e dicionários para consulta dos alunos, se necessário. Os alunos organizam-se em grupos sob a orientação prévia do professor, uma vez que a turma é bastante heterogénea no que se refere aos ritmos de aprendizagem e procura-se, nesse sentido, equilibrar, dentro do possível, o nível de aprendizagem dos elementos que constituem todos os grupos. O professor indica que a apresentação oral do telejornal dever incluir a participação de todos os elementos que compõem cada grupo.
- **Desenvolvimento da atividade:** Na generalidade, os alunos mostraram-se muito motivados e interessados pela atividade proposta. O professor foi intervindo quando solicitado e, por outro lado, quando verificava que alguns alunos não usavam a língua meta ou quando não estavam a participar de forma adequada. Na realização do trabalho, grande parte dos alunos revelava uma grande ansiedade e nervosismo porque a apresentação do trabalho final era oral e, além disso, estes alunos tinham pouca experiência neste tipo de atividades.

Na apresentação dos telejornais, verificou-se duas situações distintas: em três dos grupos, os alunos que revelaram maior destreza ao nível da expressão oral contribuíram significativamente para ajudar os alunos com menos habilidades comunicativas, uma vez que houve sempre um apoio imediato quando algum colega bloqueava e não conseguia prosseguir a sua apresentação; nos restantes dois grupos, os alunos que revelavam menos habilidades comunicativas limitavam-se a ler o que tinham elaborado, mesmo com o incentivo dos colegas de grupo e também do professor.

Conclusões da atividade desenvolvida:

Para avaliar os efeitos e repercussões do trabalho efetuado por este grupo de alunos que tinha, como objetivo final, desenvolver a sua capacidade de expressão oral, foi proposta uma ficha de auto-avaliação na qual os alunos tiveram a oportunidade de apreciar o seu desempenho ao nível dos trabalhos que efetuaram em grupo, assim como, da importância que este tipo de agrupamento tem na sua produção oral na língua meta (*vide anexo 3*).

Os resultados foram bastantes conclusivos:

- 93% dos alunos considerou que os trabalhos em grupo permitem o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral.
- 98% revelam insegurança quando fazem apresentações orais, uma vez que, referem que necessitam sempre de “*apoyos y muletillas*”.
- 84% mostra interesse em melhorar a sua comunicação, já que nem sempre utilizam um vocabulário *amplio y apropiado*, nem sempre manifestam boa articulação e variedade léxica.

A análise do professor:

- O trabalho em grupo apresenta vantagens tanto para os alunos que revelam mais habilidades comunicativas, como para aqueles que revelam menor destreza ao nível da expressão oral, já que se verificou que o trabalho entre distintos elementos do grupo fomenta, na generalidade, a interajuda e, por conseguinte, a superação de algumas lacunas.
- No trabalho em grupo, os alunos põem em prática o que sabem da língua meta, ou seja, a sua competência comunicativa é exposta, ao mesmo tempo que partilham conhecimentos, opiniões, explorando a sua capacidade de usar e expressar-se na língua em situações concretas e de maneira adequada.
- As atividades de interação e expressão oral em grupo favorecem o desenvolvimento da produção oral na língua meta.

- Na generalidade, o produto do trabalho elaborado em grupo é significativamente melhor do que o trabalho elaborado individualmente.
- Os alunos aprendem a desenvolver normas de convivência, de respeito mútuo, o que lhes permite uma melhor adaptação às regras de comunicação e da sociedade.
- O trabalho em grupo favorece o desenvolvimento de destrezas básicas ao nível da expressão oral: defender, questionar, explicar, perguntar, colaborar, ouvir, gerir, relacionar, produzir, apresentar, argumentar, pedir, sugerir, orientar...
- Os alunos mostram-se mais motivados e mais participativos quando as atividades propostas abarcam temas da atualidade e que vão ao encontro das suas expectativas e dos seus interesses.
- Os trabalhos em grupo são mais adequados e produzem resultados mais satisfatórios ao nível da produção oral com alunos que possuem um nível intermédio de aprendizagem na língua meta.

Em suma, a análise dos resultados obtidos com estes dois grupos de alunos, das aulas lecionadas e assistidas no decorrer do Estágio Pedagógico, permitiu chegar às duas conclusões que caracterizam a situação destes alunos na aprendizagem de ELE:

- A competência comunicativa dos alunos é pouco desenvolvida porque as situações interativas dentro da sala de aula são pouco frequentes, ou melhor, ainda seguem na sua globalidade o esquema tradicional de interação comunicativa, professor-aluno.
- Quando os alunos são confrontados com atividades de produção oral, revelam insegurança, timidez porque essas atividades não fazem, normalmente, parte da sua rotina de aula.
- Quando os alunos trabalham em grupo ou em pares, a sua participação é mais efetiva e mais significativa do que se verifica nas atividades dirigidas pelo professor.

Do exposto, fica a reflexão para os professores de LE e/ou L2 do que devem ou podem fazer perante esta situação, ou seja, se o professor tem ao seu dispor dinâmicas interativas para a prática efetiva da língua meta, através dos trabalhos em grupo e dos trabalhos em pares, porque as descarta na sua prática letiva?

III. Sugestão de atividades de produção oral

El desarrollo de la expresión oral, a través del planteo de diversas técnicas grupales con determinadas situaciones comunicativas y la supervisión del docente, garantizan al joven utilizar en forma progresiva el uso adecuado de los registros lingüísticos, la utilización de la cortesía y las normas de interacción, la regulación de los propósitos comunicativos, la emisión oral y la organización coherente del mensaje.

(Castillo 2007:183)

Subscrevendo a afirmação de José Alejandro Castillo, sugerem-se, neste capítulo, dois exemplos de duas situações comunicativas que foram e continuam a ser postas em prática nas minhas práticas letivas e que favorecem o desenvolvimento da expressão oral dos alunos numa aula de LE ou L2.

Exemplo 1:

Tema da atividade: “Juego de palabras”

Duração da actividade: 20 min.

Destinatários: Alunos de nível A1

Material: Cadernos diários

Objectivo: Prática de expressão e interação oral.

Dinâmica: Trabalho em pares estabelecidos de forma aleatória.

Descrição da atividade: Cada par escreve no caderno diário cinco palavras do seu interesse na língua meta. Todos os pares apresentam alternadamente em voz alta as palavras que escreveram. A turma tem 15 segundos para formar uma frase com a palavra apresentada. No final, ganha o par que construiu mais frases corretas.

Observação: Esta atividade de caráter lúdico, além de promover a interação e a expressão oral dos alunos, é também um excelente exercício para ampliar o seu vocabulário.

Exemplo 2:

Tema da atividade: “Las secciones de un periódico en debate”.

Duração da atividade: 30 min.

Destinatários: Alunos de nível B1.

Material: Envelopes.

Objetivo: Prática de expressão e interação oral.

Dinâmica: Trabalho em grupos estabelecidos previamente pelo professor.

Descrição da atividade: O professor informa os alunos que vão realizar um debate subordinado ao tema - *Las secciones de un periódico*. Forma grupos de 4 e/ou 5 elementos de acordo com o estudo prévio das características dos alunos e sugere ser o moderador do debate. Apresenta 5 envelopes aos grupos e pede a um elemento de cada grupo para escolher um. Através do envelope escolhido, os grupos ficam a saber qual a seção de jornal que vão defender no debate: desporto, política, economia, cultura e sociedade. O professor determina a duração da atividade: 10 minutos para a preparação do debate e 20 minutos para a realização do debate.

Observação: Esta atividade em grupo funciona como um intercâmbio de impressões e opiniões e, como tal, é potenciadora de situações de uso efetivo da língua meta.

Apresentar e diversificar as atividades que têm como propósito fomentar a necessidade de comunicação numa aula de LE e, por outro lado, estabelecer intercâmbios comunicativos em que os alunos se sintam implicados nas ações que realizam, permite uma aprendizagem concebida como uma construção coletiva, onde os aprendentes têm a possibilidade de elaborar o seu próprio conhecimento e compreender

melhor a língua de estudo. O professor pode, igualmente, recorrer a um conjunto de materiais e recursos que se revelam eficazes e motivadores para os alunos, como sugere Fernández (2009.101):

- Potenciar todos los contactos con nativos (cartas, grabar cintas. vídeos para un grupo de intercambio, fax, Internet para comunicarse con otro centro, con un organismo del país),.
- Trabajar con material auténtico y con temas de interés (de la TV, vídeos, revistas, todo tipo de prospectos y folletos, de información sobre los temas que se trabajan).
- Presentar fuera de la clase el trabajo (a otro grupo del mismo centro, en un periódico o revista...).

IV. Conclusão

Neste capítulo, apresentam-se, de modo sucinto, as principais conclusões resultantes do estudo realizado em função dos objetivos definidos no início desta dissertação:

- Implementar, na prática pedagógica do ensino-aprendizagem numa aula de ELE, diferentes modos de agrupar os alunos, no sentido de favorecer o desenvolvimento das suas habilidades ao nível da expressão oral.
- Implementar, na prática pedagógica do ensino-aprendizagem numa aula de ELE, atividades de interação e expressão oral que permitam o uso da língua alvo.

A análise dos dados recolhidos e observados permitiu chegar às seguintes conclusões:

- O trabalho em grupo e o trabalho em pares favorecem o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos numa aula de ELE, dado que aumentam as oportunidades de usar a língua alvo.
- Potenciar e diversificar atividades de interação expressão oral numa aula de ELE é determinante para o desenvolvimento da produção oral dos alunos.
- No trabalho em grupo, os alunos põem em prática o que sabem da língua meta, ou seja, a sua competência comunicativa é exposta, ao mesmo tempo que partilham conhecimentos, opiniões, explorando a sua capacidade de usar e expressar-se na língua em situações concretas e de maneira adequada.

Em suma, verificou-se que a dinâmica de grupos se revela determinante no desenvolvimento das destrezas comunicativas dos aprendentes de ELE, proporcionando também a consecução de um dos objetivos estabelecidos pelos programas educativos atuais:

Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de

entrajuda, a cooperação e a solidariedade (Ministério de Educação, Programas de Espanhol, p.7).

Na realidade, a linha orientadora deste estudo partiu da concepção de que o homem é um ser social e, como tal, a aprendizagem depende em grande parte do próximo, porque através dele consegue a comunicação, o intercâmbio de ideias e a construção do conhecimento. Por outro lado, o facto de vivermos num mundo praticamente sem fronteiras, proporciona o contacto entre pessoas de vários e distintos lugares. Nesse sentido, é fundamental a adequação do sistema educativo face às exigências e avanços da sociedade atual. Daí a pertinência do tema abordado nesta dissertação.

Referências Bibliográficas

ALONSO, E. (1994): *Cómo ser profesor / y a querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa Cap.2.

CANALE, M. (1995): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. p.63-82,/Coord.Miguel Llobera Canàves. Madrid, Edelsa.

CASSANY D., LUNA M., SANZ G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

CASTILLO, J. (2007): *El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica globalizadora*. Venezuela, Caracas. UPLE-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

CLOUET, R.: El enfoque del *Marco Común de Referencia para las lenguas*: Unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las Facultades de traducción e interpretación en España. RLA. *Revista lingüística Teórica y Aplicada*. Chile. 2010, pp.71-92.

FERNÁNDEZ, S. (2009): *Dinámicas de comunicación en el aula*. Expolingua, 1999.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002). (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003.

INSTITUTO CERVANTES (ed.) (2006-2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Madrid: Edelsa.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

LLOBERA, M. (1990): “Reconsideración del discurso interactivo en el aula de L2 o LE”, *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8. (Reedición de 2008, marco ELE, 6. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/numero-6/>).

LLOBERA, M. (1995): *Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid:Edelsa. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/numero-6/>).

MARTÍN PERIS, E. (dir.) (1997-2010c): *Diccionario clave de ELE*, Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccionario/txtplurigest.htm.

MINISTÉRIO de Educação (2001): *Programa e Organização Curricular, 3ºCiclo de Ensino Básico*.

Nunan, D. (1993): *Introducing Discourse Analysis*. Harmondsworth: Penguin Books.

PÉREZ, C. (2007): *Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de la lengua oral*, redELE, 11. Disponível em <http://www.educacion.es/redele/revista11/CarmenPerez.pdf>.

PINILLA, R. (2010): *Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral*, marcoELE, 10 (Expolingua 2006). Disponível em http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pinilla.pdf.

RIBEIRO, A. M. (2005): *Curso de Formação Profissional em Educação Infantil*. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz.

RODRÍGUEZ, CH. (2006): *El trabajo en grupos y en parejas*, Memoria de la Maestría – Formación de Profesores de Español lengua extranjera, Universidad de León.

SCHIFFRIN, D. (1987): *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

TALLGREN, Viveca (2007): *La comunicación oral en la enseñanza de español como segunda lengua en Dinamarca.* VUC Lyngby. Copenhaga.

VENTURI, Maria Alice: “Contribuição da pragmática no ensino/aprendizagem de L2”, Universidade de São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. (1998): *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Anexos

Anexo 1 – Inquérito às turmas: 7°C e 9ºB

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Frei João

Núcleo de Estágio de Espanhol – 2010/2011

Contesta a las preguntas siguientes y pon una cruz en la respuesta que más se adecua a tu opinión y, si lo crees conveniente, añade un comentario.

<p>1. ¿Cómo te gusta más trabajar en clase?</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Con todo el grupo y el profesor</i> _____• <i>En parejas</i> _____• <i>En grupos</i> _____• <i>De forma individual</i> _____
<p>2. ¿Con que frecuencia trabajas en grupo o en parejas en la clase de Español?</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Una vez al mes</i> _____• <i>Una vez al trimestre</i> _____• <i>Una vez año</i> _____• <i>Otra</i> _____
<p>3. ¿Crees que cuando trabajas en grupo o en parejas con tus compañeros de clase desarrollas tu capacidad de expresión oral?</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Siempre</i> _____• <i>Casi siempre</i> _____• <i>A veces</i> _____• <i>Nunca</i> _____
<p>4. En general, ¿qué tipo de actividades haces en parejas o en grupos?</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Debates</i> _____• <i>Presentaciones de trabajos</i> _____• <i>Dramatizaciones</i> _____• <i>Otras</i> _____

Anexo 2 – Inquérito à professora das turmas: 7°C e 9ºB

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Frei João

Núcleo de Estágio de Espanhol – 2010/2011

Conteste a las preguntas siguientes y ponga una cruz en la respuesta que más se adecua a su opinión y, si lo crea conveniente, añada un comentario.




<p>1. De las distintas formas de trabajar en clase, cuál es el agrupamiento que utiliza más?</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Gran grupo</i>• <i>Trabajo en parejas</i>• <i>Trabajo en grupos</i>• <i>Trabajo individual</i>
<p>2. ¿Con que frecuencia trabajan sus alumnos en grupo o en parejas en la clase de Español?</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Una vez al mes</i> _____• <i>Una vez al trimestre</i> _____• <i>Una vez año</i> _____• <i>Otra</i> _____
<p>3. Cree que los trabajos en grupo y en parejas desarrollan la capacidad de expresión oral de sus alumnos?</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Siempre</i> _____• <i>Casi siempre</i> _____• <i>A veces</i> _____• <i>Nunca</i> _____
<p>4. En general, ¿qué tipo de actividades suele hacer en parejas o en grupos con sus alumnos?</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Debates</i> _____• <i>Presentaciones de trabajos</i> _____• <i>Dramatizaciones</i> _____• <i>Otras</i> _____

Anexo 3 – Ficha de Auto-avaliação à turma 9ºB

Ficha de Autoevaluación

1. En la unidad didáctica – *Una mirada por las noticias* – participaste en varias actividades de expresión oral en trabajos de grupo.

Ahora evalúa tu capacidad de expresión oral: pon una cruz en la respuesta que más se adecua a tu opinión y, si lo crees conveniente, añade un comentario.

A la hora de hablar:	 Siempre	 A veces	 Nunca
-Utilizo un vocabulario amplio y apropiado.			
-Manifiesto buena articulación y variedad léxica.			
-Muestro interés en mejorar la comunicación.			
-Tengo claro lo que quiero transmitir.			
-Utilizo argumentos originales, objetivos y adecuados en un debate.			
-Asumo con responsabilidad, cuando hago presentaciones orales, mi papel en una actividad individual o en una actividad en grupo.			
-Necesito de apoyos y muletillas cuando hago presentaciones orales.			
-Respeto las opiniones de los demás.			
-Siento que trabajando en grupo, mejoro mi capacidad de expresión oral.			