FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Elisabete da Silva Moreira Oliveira

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e do Alemão no Ensino Básico e Secundário

Uma abordagem à importância da prática da oralidade na aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Trabalho de investigação - ação aplicado às aulas de inglês

2012

Orientador: Professor Nicholas Hurst
Coorientador: Professor Doutor Rui Carvalho Homem

Classificação: Ciclo de estudos:

IPP:

Versão definitiva

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Elisabete da Silva Moreira Oliveira

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e do Alemão no Ensino Básico e Secundário

Uma abordagem à importância da prática da oralidade na aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Trabalho de investigação - ação aplicado às aulas de inglês

2012

Professor Orientador: Prof. Dr. Rui Carvalho Homem

Professor Co - orientador: Dr. Nicolas Robert Hurst

Versão definitiva

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Paulo Freire; 2007: 85)

Resumo

Este trabalho de investigação – ação tem como finalidade consciencializar o leitor da importância da oralidade como competência a valorar no processo de ensino - aprendizagem de uma LE.

Tendo constatado, durante a minha experiência como profissional de educação, que o discurso oral é algo subvalorizado na sala de aula nas escolas portuguesas, foi meu intento perceber as razões de tal situação, não só da perspetiva dos docentes mas também dos discentes.

Partindo das explicações e justificações de ambos os protagonistas supramencionados para a existência de uma certa secundarização da competência oral, foram promovidas diversas atividades práticas e apresentados os seus resultados e reflexões. Para além disso, tendo por base as opiniões, desabafos e leituras de estudiosos da abordagem comunicativa, procedeu-se a uma tentativa de sensibilização para a grande importância de ultrapassar obstáculos, concernentes a fatores externos e intrínsecos do próprio falante, quando utiliza a Língua Estrangeira oralmente.

Tomando como problemática basilar a seguinte questão *" como perceber e ajudar o aprendente a ultrapassar dificuldades relacionadas com a produção oral numa uma língua estrangeira?"*, esta investigação assentou na premissa de que o aprendente tem de sentir a necessidade de se transformar num falante para comunicar. Em paralelo pretendeu-se com este trabalho encontrar formas de incutir nos alunos a premência de ultrapassar os seus medos e insegurança neste processo de aquisição da proficiência da Língua Estrangeira e conduzir os profissionais de educação a uma reflexão sobre a sua atuação em contexto de sala de aula no que concerne à implementação de atividades dirigidas à produção do discurso oral.

Palavras-chave: oralidade; competência; ensino – aprendizagem; abordagem comunicativa; falante; medos; insegurança; proficiência; produção.

Abstract

This action research report intends to highlight the importance of speaking as an ability to be valued in the foreign language teaching- learning process.

Having realized, during my experience as an education professional that the oral skill is undervalued in Portuguese classrooms, this report attempts to understand the reasons why that situation happens, not only from the teachers' point of view but also from the students'.

Taking into consideration both the protagonists mentioned above and their explanations and justifications for the existence of a secondary importance attributed to the oral skill, several practical activities were promoted and their results and reflections were presented. Besides, taking into account the opinions and arguments of Communicative Approach experts, I tried to sensitize the learner and the teacher to the great importance of overcoming obstacles connected with individual internal and external factors whenever a foreign language learner speaks.

Guided by the following question *"How can teachers understand and help their learners to overcome difficulties related to oral production when it comes to a foreign language learning?*, this investigation was based on the premise that the learner must feel the need of transforming himself into a speaker in order to communicate. At the same time it was intended to find ways of instilling in the learner the urgent need to overcome his fears and insecurity during acquisition (related to proficiency of a foreign language) and to lead education professionals to a reflect on their performance in the classroom concerning the implementation of activities directed to the production of FL speech.

Keywords: speaking; ability; teaching – learning; communicative approach; speaker; fears; insecurity; proficiency; production.

Agradecimentos

Quero agradecer a todos aqueles que me ajudaram na concretização deste projeto e que estiveram sempre presentes com palavras repletas de motivação e de admiração pelo trabalho que tenho vindo a desempenhar nesta senda de educação e formação.

À minha família e amigos, com especial destaque à Sandra Silva, que com palavras de incentivo e carinho me proporcionaram momentos de verdadeiro reabastecimento de energia e motivação basilares na consecução deste trabalho de reflexão, que tanto me valeram na melhoria do meu desempenho;

Ao meu marido por acreditar sempre em mim dando-me confiança e conforto quando estes, por vezes, pareciam querer dissipar-se;

Aos meus filhos, Daniel e Manuel, que são a minha fonte de inspiração e que me norteiam da maneira mais simples e genuína, singularidade própria da infância, no meu papel de educadora, formadora e orientadora;

Aos meus pais por me terem proporcionado uma educação alicerçada em valores e lemas de coragem e honestidade que tanto me valem no percurso da minha vida;

Aos professores Nicolas Hurst e Rui Carvalho Homem por estarem sempre disponíveis, dando-me preciosas indicações de melhoria no meu desempenho profissional, remetendo-me sempre para uma auto reflexão propulsora de aperfeiçoamento significativo neste meu percurso de profissional da educação;

Aos meus alunos por me ajudarem a refletir e a melhorar a minha performance com vista a norteá-los para a vida e com quem também tenho aprendido muito como profissional e como ser social;

Aos meus professores por me terem formado nas mais diversas vertentes tornando-me o que sou hoje profissionalmente;

À FLUP que, mais uma vez, demonstrou que vale a pena a formação nesta instituição de qualidade, pois foi, em grande parte, responsável pelo que sou hoje e que, certamente, continuará a prover-me das ferramentas necessárias para a minha contínua formação como profissional da educação.

Índice Geral

Introdução

Na trajetória da minha prática docente surge a necessidade de um momento de paragem e reflexão acerca da minha prática pedagógica, com o intuito de aprimorar o meu desempenho como profissional da educação. Assim, neste trabalho de investigação ação espelha-se a intenção de provocar no leitor a mesma necessidade de desenvolver no ensino das línguas a sua vertente mais enriquecedora e significativa: a comunicação oral de forma espontânea e eficaz.

Neste contexto, entendo, assim, que os docentes estão inevitavelmente incumbidos de refletir sobre problemáticas emergentes durante a sua missão.

Desde sempre a oralidade foi um tema que preocupou os estudiosos do processo de ensino - aprendizagem de uma língua estrangeira, mas incompreensivelmente é um domínio que causa inquietação e ansiedade não só no aprendiz mas também no mestre. Vislumbra-se, assim, uma incongruência profunda no que toca à importância desta competência: por um lado, a inquietação dos alunos no discurso oral, quando usam a LE[1]; por outro, as poucas oportunidades de momentos dedicados à oralidade.

Desta posição de constante reflexão, observação, corroborada pelo tratamento de informação proveniente de questionários emerge a necessidade de consciencializar todos os intervenientes sobre a importância da competência da oralidade/ fluência no domínio de uma língua estrangeira que permite a comunicação, objetivo capital da aprendizagem de qualquer língua.

Tal como afirma Bygate: “Speaking is in many ways an undervalued skill. … This relative neglect may perhaps also be due to the fact that speaking is transient and improvised, and can therefore be viewed as facile, superficial or glib” (1987: introdução).

Assente nesta premissa e com o objetivo de a fundamentar tecer-se-á ao longo do presente relatório uma correlação entre substratos teóricos e práticos no sentido de entender os principais obstáculos da produção oral e chegar a conclusões que levem o docente a premiar a oralidade em contexto de sala de aula.

[1] Língua Estrangeira

Mais acrescento que este estudo não se enraíza somente em teorias mas também em atividades práticas com o intento claro de demonstrar a complexidade e a importância deste fenómeno da oralidade na aprendizagem de uma LE. No entanto, é de ressalvar que é nas passagens teóricas que se buscam os alicerces de todas as atividades práticas implementadas. É exatamente nesta relação profícua entre teoria e prática que se encontra a aprendizagem holística que todos nós, profissionais da educação, buscamos e tentamos efetivar.

Pretendo, pois, com este trabalho demonstrar que a oralidade tem de adquirir um lugar proeminente no ensino das línguas estrangeiras, principalmente no ensino do inglês, uma vez que é considerada a língua internacional por excelência. Citando Richards:

> The notion of English as an international language has also prompted a revision of the notion of communicative competence to include the notion of intercultural competence. This shifts the focus toward learning how to communicate in cross-cultural settings, where native-speaker norms of communication may not be a priority. At the same time, it is now accepted that models for oral interaction in classroom materials cannot be simply based on the intuitions of textbook writers, but should be informed by the findings of conversational analysis and the analysis of real speech. (2008:2).

Assim, começo este trabalho por fazer abordagens mais de caráter teórico no âmbito da investigação e depois passo à ação propriamente dita em ambiente de sala de aula, onde os principais atores são os alunos.

No primeiro capítulo começo por fazer uma contextualização do papel da Escola nos dias de hoje, chamando a atenção para o papel fulcral que esta Entidade realmente tem: a de formar seres sociais mas em conformidade com outras instâncias sociais que não se podem desresponsabilizar deste processo de formação do indivíduo. Neste mesmo capítulo faço uma retrospeção da minha vida profissional, sublinhando a importância de auto - reflexão como forma de melhorar o desempenho do agente educativo, experiência esta que me leva a indagar sobre os meandros das dificuldades/obstáculos subjacentes à competência da oralidade.

No segundo capítulo apresento o contexto de investigação começando por definir o conceito de trabalho de investigação - ação e depois fazendo uma breve análise numa perspetiva diacrónica da metodologia do ensino das LE, no sentido de enfatizar a importância que é dada à oralidade ao longo dos tempos

até aos dias de hoje. Neste mesmo capítulo teço uma análise sobre os obstáculos, complexos e medos decorrentes desta competência, que estão na génese da dificuldade que a maioria dos aprendentes evidencia na produção oral, tendo como pano de fundo a teoria já desenvolvida por alguns autores, nomeadamente Bygate. Procedo de seguida a uma caracterização do contexto de ensino – aprendizagem onde o presente estudo é levado a cabo, pois toda a envolvência em que o aluno vive e estuda é relevante para a sua formação.

No terceiro capítulo começo por examinar o problema da produção oral tentando descobrir o cerne de toda esta problemática. Após implementação de questionários dirigidos aos professores e alunos, procedo à análise e interpretação de dados com o intuito de desconstruir todo este enredo concernente à dificuldade da produção oral.

Depois de definida a área de intervenção procedo às linhas orientadoras de intervenção radicando-as no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, fazendo uma análise deste documento, procedendo à citação de passagens onde está patente a importância inquestionável da competência da oralidade, sublinhando, mais uma vez, a inequívoca necessidade de um aprendente de uma LE desenvolver esta proficiência. Afigura-se aqui a necessidade de evidenciar os critérios de avaliação aprovados no Departamento de Línguas nos quais há uma divisão, na minha opinião, errónea da percentagem a valorizar nas diferentes competências decorrentes da aprendizagem de uma língua estrangeira, pois a oralidade é claramente secundarizada.

No capítulo quatro procedo à escolha de métodos de recolha de informação (grelhas de registo das atividades protagonizadas pelos alunos no domínio da produção oral) dando especial enfoque ao plano de ação que se centra em duas constantes e três variáveis: duas atividades implementadas em três turmas diferentes.

No capítulo cinco continuo a desvendar o resultado deste plano de ação, descrevendo diversas atividades por mim implementadas ao longo deste ano letivo fazendo uma descrição dos seus resultados.

No que concerne ao capítulo seguinte, apresento a interpretação de dados mediante as respostas de outro questionário direcionado aos alunos no final do ano, no sentido de verificar se houve evolução no que concerne ao seu desempenho tendo como base o discurso oral. Assim retomo alguns aspetos essenciais que já havia mencionado mas com o firme intuito de verificar se os

alunos corresponderam às minhas expectativas iniciais de desenvolverem o discurso oral, tendo por base a prática desta competência.

Retomando a opinião inicial de que é imperioso fomentar a prática da oralidade na aprendizagem das línguas estrangeiras, apresento no capítulo sete uma discussão desta temática, concluindo, assim, o meu projeto de investigação – ação.

Em suma, pretendo, pois, demonstrar que a capacidade de produzir um discurso espontâneo é uma necessidade fundamental para qualquer aprendente de uma língua estrangeira, propósito que me estimulou ao longo deste projeto.

Capítulo 1 – Experiência profissional prévia

Começaria este trabalho de investigação - ação refletindo primeiramente sobre a aflição que assola o espírito de todos os verdadeiros profissionais da Educação, contextualizando, assim, o tema específico sobre o qual me proponho trabalhar e a refletir, tentando encontrar respostas capazes de contribuírem para a evolução do aprendente.

> É impossível continuar a exigir que a Escola faça tudo, que ela cumpra um conjunto tão vasto de missões. Importa, por isso, clarificar o seu papel na aprendizagem, numa *aprendizagem especificamente escolar*, chamando outras instâncias (sociais, familiares, culturais, religiosas, etc.) a participarem na tarefa de educar as crianças e os jovens. (Nóvoa, 2006: 111).

De facto, a comunidade em geral tende a demitir-se de um papel fulcral na educação dos nossos jovens nas mais diversas vertentes que compõem a formação pessoal e social de cada indivíduo. Nóvoa tem a perceção correta de que a escola não pode ser detentora de todas as funções de várias instituições, com especial destaque para a família e, claro, para a comunidade em que o indivíduo está inserido. Contudo, na minha opinião, a escola é mais do que um espaço de mera aquisição de saberes, um espaço de uma "aprendizagem meramente escolar", é um espaço de socialização. É, por isso, uma parte essencial na formação de cada um de nós, mas, tal como afirma Nóvoa, com a participação de outras estruturas sociais (familiares, religiosas, culturais, entre outras...) Só quando a sociedade estiver consciencializada deste facto poderemos atingir o objetivo primordial de todo o processo educativo: formar indivíduos nas mais diversas vertentes constituintes da sua boa formação: cultural, pessoal e social**.** (Nóvoa, 2006: 111-116).

Para além de uma excessiva responsabilização da escola como única formadora dos seres sociais, a escola tem-se tornado nos últimos anos palco de sedução dos alunos. É, pois, pertinente, tal como afirma Nóvoa, colocarmos

> a questão do "contrato pedagógico", que vai muito para além da motivação. Trata-se de restituir a Escola como lugar central do ensino e da aprendizagem, do conhecimento e do desenvolvimento pessoal." (Nóvoa, 2006: 112).

De facto, nós, professores, e a sociedade em geral, temos de evitar este excesso de focalização no processo de ensino - aprendizagem na motivação, esquecendo, por

vezes, que os alunos têm de considerar a escola como local de aprendizagem de conteúdos, de enriquecimento dos seus saberes. Temos de devolver à escola o seu papel de instrução para dotarmos os nossos alunos de ferramentas que possam usar na sua vida pessoal, profissional e social. Seria, na minha opinião, uma miscelânea bem ponderada de motivação, responsabilização e exigência, com o objetivo de levar os alunos a olharem para a escola com seriedade e necessidade de a frequentarem. Temos de mudar o conceito de escola e levar a cabo a mais difícil de todas as tarefas: promover nos alunos a ideia de que a Escola não é uma obrigação. Juridicamente, contudo, a escola é o espaço de aprendizagem obrigatório para qualquer cidadão onde vai desenvolver as suas capacidades/literacias. O papel de todos os agentes educativos é o de fazer com que a Escola seja sentida como o local onde se sacia a sede de vários saberes e onde se ajuda a construir personalidades, sonhos, amizades, ideais, no sentido de facilitar a escolarização dos seus frequentadores.

Todo este meio envolvente será o habitat por excelência de todo um processo de ensino – aprendizagem bem-sucedido. No que concerne ao desenvolvimento no ensino das línguas estrangeiras, este deve depender em parte da nossa capacidade de compreender metodologias e estratégias na sala de aula e as respetivas consequências.

Convém salientar que a metodologia tem de ser considerada num sentido mais lato, pois consiste num conjunto ou sistema de estratégias/métodos usados na consecução dos objetivos propostos para o ensino de determinada disciplina, nunca descurando a motivação como a principal propulsora no processo de aquisição e produção de saberes. De facto, dentro de uma dada metodologia podemos usar diversas estratégias de forma a que os alunos atinjam as competências previamente definidas nas planificações e planos de aula. Entenda-se por estratégia segundo Mazzioni, citando Petrucci e Batiston, como sendo:

> [...]arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada. (2006: 263)

É, pois, importante que nós, professores, tenhamos consciência de que temos de possuir um espírito crítico da nossa atuação na sala de aula de forma a, se necessário, mudar estratégias e atuações com vista a operacionalizar os objetivos e competências.

Desde que comecei a lecionar línguas estrangeiras (inglês e alemão) em 1997 tenho deparado com uma necessidade inevitável de ter um espírito camaleónico, no sentido de responder às necessidades e interesses da personagem principal da Escola: o Aluno. É um deambular constante em busca de soluções para motivar os alunos para a aprendizagem da língua estrangeira, principalmente o inglês, uma vez que o alemão foi praticamente eliminado do currículo.

Durante o meu exercício profissional sempre tive essa necessidade de auto - reflexão. Consciencializei-me mais dessa necessidade e da sua importância quando resolvi solicitar aulas observadas no âmbito da avaliação de desempenho docente. De facto, a auto e hétero - avaliação dão - nos um poder de remodelação e de experimentação de várias estratégias com vista a atingir o sucesso junto dos nossos alunos. É uma auto - reflexão que melhora significativamente a nossa *performance* em todo o processo de ensino – aprendizagem. Segundo Alves e Machado:

> O observador/avaliador, e o observador/avaliado devem, segundo o autor, desempenhar os papéis de: promotores de posturas, processos, dinâmicas e estratégias formativas e emancipadoras;…O observado deve ser um profissional comprometido com a indagação sistemática e crítica dos aspetos estáticos, dinâmicos e cinéticos da sua realidade pedagógica a fim de possibilitar a reclamação de um professor como um construtor de êxitos e não um gestor de fracassos educativos. Consequentemente, trata-se de uma proposta de parceria e cumplicidade científica, pedagógica e didática entre observados e observadores. (2010: 10-11).

De facto, o professor, para melhorar o seu desempenho, tem de ter uma postura de auto - reflexão que promova uma significativa melhoria na sua atuação enquanto profissional da educação. É óbvio que a partilha de ideias e de críticas entre estes profissionais poderá culminar numa espécie de excelência na qualidade do ensino. Citando Richards and Lockhart:

> A critical reflection can trigger a deeper understanding of teaching… These assumptions reflect the fact that if teachers are actively involved in reflecting on what is happening in their own classrooms, they are in a position to discover whether there is a gap between what they teach and what their learners learn. (1996: 9)

No entanto, temos de ter a perceção de que, por vezes, não conseguimos discernir as causas da não obtenção dos resultados pretendidos quando fazemos esta ou aquela atividade. Por conseguinte, é o experimentar que nos permite melhorar e corrigir

metodologias. É desta posição que tem de partir toda a nossa performance como agentes educadores.

Assim, no quadro mais geral das questões suscitadas pela Educação, cumpre-me refletir sobre os meandros de todo o processo de ensino - aprendizagem, que por si só é um emaranhado de incógnitas que a História sempre nos provou que são dignas de investigação, reflexão e tentativas de aperfeiçoamento. Assim sendo, é inevitável experienciar este processo de reflexão sobre o meu desempenho em contexto de sala de aula com diferentes públicos com que fui deparando ao longo destes quinze anos.

Em 1998 comecei por lecionar num colégio particular em Sezim, Guimarães, onde tive o privilégio de pôr em prática, com sucesso, várias estratégias em contexto de sala de aula, pois os alunos pertenciam a um nível sócio - cultural bastante elevado, com expectativas elevadas: a maioria queria tirar um curso de medicina. Este complexo educacional tem agora 50 anos de existência, tendo mudado recentemente as suas instalações que ficavam junto à Casa de Sezim, casa de turismo rural, para o centro de Guimarães. Poderei tecer algumas características do meio envolvente desta cidade mas não determinantes para o compreender da realidade escolar daquele complexo, pois os alunos eram oriundos de diversas zonas limítrofes, tais como: Felgueiras, Paços de Ferreira, Famalicão, entre outros. Guimarães é uma das mais importantes cidades do país, sendo o seu centro histórico considerado Património Cultural da Humanidade, tornando-a definitivamente um dos maiores centros turísticos da região. Tem uma intensa atividade económica, especialmente nas seguintes atividades: fiação e tecelagem de algodão e linho, cutelaria, curtumes, quinquilharia e artesanato; a cidade de Guimarães ainda possui várias escolas públicas e privadas, jardins - de - infância, ensino primário, ensino básico e secundário.

A taxa de analfabetismo era, em 2001, de 7,4%, abaixo da média nacional e do Norte do país que eram de 8,9% e 8,3%, respetivamente. Existem duas instituições de ensino superior na cidade: a Universidade do Minho e a Escola Superior Artística do Porto. Conclui-se, assim, que a nível de Educação a cidade de Guimarães está muito bem apetrechada pondo à disposição do aprendente um leque diversificado de cursos e estabelecimentos.

No caso do Instituto de Sezim - Colégio de Guimarães, este complexo educacional pautava-se sempre por um poema sevilhano da autoria de António Machado:

Caminhante, são teus rastos
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há - de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar.

Todos os intervenientes deste centro educativo eram convidados a refletirem sobre este poema e a tentarem pôr em prática no seu percurso de vida a sua mensagem: cada um de nós faz o seu caminho; assim, é possível alcançar o sucesso. Todos os alunos que queriam ingressar neste complexo tinham grandes aspirações, pois os alunos com grandes capacidades queriam um ambiente seletivo onde pudessem desenvolver as suas aptidões. Havia, assim, de uma maneira dissimulada, uma triagem dos alunos admitidos neste espaço pedagógico. Foram três anos maravilhosos, pensava eu, pois todas as atividades que eram experimentadas tinham resultados surpreendentes. Em diversas aulas implementei atividades de cariz oral que passavam pela escolha livre de um tema que os alunos teriam de apresentar à turma. Uma das condicionantes que eu exigia era a interação e o improviso. Os resultados eram extraordinários: faziam cenários, representavam peças de teatro e no fim promovia-se o debate sobre questões relacionadas com o tema que haviam apresentado. Até então tinha estado num ambiente de auto e hétero aprendizagem muito benéfico quer para a minha formação como professora, quer para a promoção da autonomia daqueles alunos.

Mais tarde resolvi lecionar no ensino público; a realidade era completamente diferente. Lecionei em áreas rurais: Lixa, Felgueiras e Marco de Canaveses e em áreas urbanas: Gaia, Gondomar, Valongo, Águas Santas e Paredes. A realidade de Sezim foi-se dissipando e o contacto com diferentes alunos provenientes de diferentes classes sociais e de nível económico inferior revelaram-me que ainda não tinha posto à prova a minha formação como professora. Senti pela primeira vez que não era somente professora, teria de ser missionária, psicóloga, amiga e pedagoga. Esta última denominação prende-se com o facto de eu achar que todo o professor é antes de mais um pedagogo, pois se olharmos para a origem desta palavra, paidós (criança*) e agogé*

(condução), conseguimos perceber a nossa verdadeira missão: promover a aprendizagem autónoma, mas orientada, que cada aprendente deve ter.

Posso, pois, com toda a certeza afirmar e citar que

> A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber- fazer, o saber viver juntos e o saber – ser constituem quatro aspetos, intimamente ligados, duma mesma realidade" (Delors, 2000: 91 - 92).

Foi neste âmbito que me apercebi de que as metodologias sobre as quais tanto havia lido não se coadunavam com esta ou aquela turma e me identifiquei com um crítico da educação, Brown, mencionado por Richards and Renandya:

> Methods are typically top-down impositions of experts' views of teaching. The role of the individual teacher is minimized. …Methods fail to address the boarder contexts of teaching and learning and focus on only one smaller part of a more complex set of elements. … For Brown, the term *method* is best replaced by the term *pedagogy*. The former implies a static set of procedures, whereas the latter suggests the dynamic interplay between teachers, learners, and instructional materials during the process of teaching and learning. (2002: 6)

Partindo desta posição de pedagoga, comecei por me preocupar em orientar os alunos na aprendizagem da língua inglesa, assim como**,** sensibilizá-los para a aprendizagem da mesma, pois qualquer indivíduo tem que se sentir motivado e ter um objetivo bem definido para aprender algo. Assim, recorri a atividades de natureza lúdica tentando ao mesmo tempo consciencializá-los para o fenómeno que estamos a experienciar: a globalização, uma vez que os aprendentes têm de ter a noção exata de que a língua inglesa é o instrumento principal da sua integração neste processo de internacionalização. Acima de tudo, eles têm de sentir essa mesma necessidade. Digamos que tento constantemente despertá-los para a máxima de que o inglês é a chave que permitirá alcançar os seus objetivos profissionais em qualquer área do seu interesse, mesmo até nas suas atividades de entretenimento.

Segundo o Programa de Inglês elaborado pelo Ministério da Educação Português:

> A aprendizagem de uma língua estrangeira situa-se numa dinâmica de construção do EU que implica o desenvolvimento de todas as valências da personalidade do aprendente: pensar, agir, sentir e criar. Aprender uma língua estrangeira é, por isso, um espaço privilegiado para as apropriações que o crescimento globalista pressupõe, porque nomeadamente, esta aprendizagem:
>
> - Combina competência linguística e desenvolvimento pessoal e social;
>
> - cria oportunidades para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita (…) (1997: 6)

No entanto, tenho - me apercebido ao longo do meu exercício profissional de que os alunos se desmotivam quando tentam comunicar em inglês, principalmente usando o discurso oral.

Foi neste sentido que, na concretude do meu exercício profissional, a necessidade de tentar perceber o porquê de os alunos não conseguirem interagir em inglês em situações comunicativas foi sempre algo que me inquietou.

Tendo por base a minha experiência de docência até aos dias de hoje constatei que realmente a capacidade de comunicação (oralidade) era a que apresentava uma lacuna maior. No ensino das línguas estrangeiras é de extrema importância termos a noção de que todas as competências têm de ser obrigatoriamente trabalhadas de forma a capacitar os alunos para a comunicação, quer oral quer escrita: competência essencial a atingir na aprendizagem de uma língua estrangeira. Senão, vejamos o que diz o Programa de Inglês elaborado pelo Ministério da Educação Português no que concerne aos objetivos propostos a atingir para os diferentes ciclos de ensino. O primeiro objetivo para o 2º ciclo é

> " usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento" ; (1997: 10)

para o 3ºciclo

> "usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência"; (1997: 10).

para o ensino secundário

> "usar apropriada e fluentemente a língua inglesa revelando interiorização das suas regras e do seu funcionamento." (1997: 10)

Podemos, assim, claramente verificar que há um crescendo de exigência no que concerne à fluência da língua, estando estes objetivos sempre posicionados em primeiro lugar na listagem do referido Programa. Contudo, é curioso que as Orientações Programáticas programa Inglês - 1º CEB 1º e 2º anos, bem como as do 3º e 4º anos

elaborados pela APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) sublinham a importância da competência oral nestes níveis de ensino. No 1º e 2º anos:

> Considera-se, ainda, que esta é uma fase da aprendizagem em que predomina a comunicação oral, porque a comunicação entre crianças é fundamentalmente oral e se estão a iniciar, na Língua Materna, as aprendizagens da leitura e da escrita. Daí que se privilegie as atividades de compreensão e expressão oral, reconhecendo que, numa fase inicial como esta, o desenvolvimento da compreensão oral é de importância crítica para que, posteriormente, a criança possa começar a ensaiar os primeiros passos na expressão. (2005:5)

No 3º e 4º anos:

> Propõe-se que a operacionalização curricular deste referencial dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial. No entanto, a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas. (2005:5)

Se se valoriza tanto a parte oral nestes níveis de ensino, porque não continuar a valorizar de igual modo no 2º ciclo? Porque é que só a partir do 3º ciclo está comtemplado um crescendo de fluência? Para esta situação só encontro uma explicação: quando foi elaborado o último programa de inglês em 1997, o inglês de 1º ciclo ainda não estava em vigor nas escolas do primeiro ciclo em Portugal, tendo as respetivas orientações programáticas sido elaboradas em 2005. Logo, não há uma sequencialidade de ciclos, entre o 1º e o 2º ciclo, nem articulação entre as duas orientações programáticas, o que é gravoso, pois a situação manteve-se inalterável desde 2005.

Assim sendo, estas constatações só vêm reforçar a minha necessidade de tecer reflexões sobre as dificuldades evidenciadas pelo alunado no que concerne à fluência da língua inglesa, valorizando a parte da oralidade no ambiente de sala de aula em todos os níveis de ensino e não quebrando a sequencialidade e a consequente evolução.

Um outro aspeto determinante a ter em consideração no desenvolvimento da oralidade nos alunos é o número elevado de alunos nas nossas turmas que não nos permite trabalhar devidamente esta competência com os nossos aprendentes; portanto é de todo pertinente promover atividades com vista a que os alunos comuniquem oralmente na língua estrangeira. É de salientar que, em Portugal, tanto no ensino público como no ensino privado esta situação é uma realidade inimiga de qualquer prática de desenvolvimento do discurso de qualquer aprendente de uma língua estrangeira. Em média as turmas possuem entre 25 a 30 alunos, obstaculizando qualquer efetivação de comunicação entre os alunos na LE. Corroborando, segundo a minha experiência como

professora de LE, a ADFL[2] o número máximo de alunos por turma não deveria ascender os 20 alunos na lecionação de uma LE de forma a permitir a prática e consequente aperfeiçoamento da competência da oralidade:

> ADFL reaffirms its position that the maximum class size for foreign language instruction in classes where all four skills are equally stressed should not exceed 20. We hold that the optimum class size is 15. In any case, particularly at the elementary and intermediate levels, class size must be small enough to enable--rather than to inhibit--the kind of effective interaction between teacher and students necessary to developing proficiency in the language. (1993: ADFL Guidelines and Policy Statements)

Citando Pimentel:

> Importa, pois, privilegiar uma educação consciente e sistematicamente concebida e realizada em função da consideração permanente de cada indivíduo e não o predomínio de práticas educativas que, face à necessidade de responder às exigências de grande número de alunos, deixe para segundo plano, diluído no grupo, o indivíduo concreto, verdadeiro protagonista da educação. (1998: Introdução)

É evidente que se o número de alunos por turma for elevado, durante a aprendizagem de uma língua estrangeira o aluno não tem muitas oportunidades de verbalizar os seus sentimentos, opiniões e a operacionalização dos objetivos que previamente definimos nas nossas planificações e planos não se vão concretizar, havendo, assim menor interação entre os alunos e/ ou com o professor. Desta forma, o desenvolvimento da oralidade fica, assim, comprometido. Por outro lado, também tem que haver um número equilibrado de alunos para que possa haver interação entre os aprendentes e, consequentemente, não só evoluírem na oralidade, mas também promoverem-se como ser sociais interagindo com os seus pares.

Assim, é imperioso que se verifique o seguinte:

> Our learners often need to be able to speak with confidence in order to carry out many of their basic transactions. It is the skill by which they are most frequently judged, and through which they may make or lose friends. It is the vehicle *par excellence* of social solidarity, of social ranking, of professional advancement and of business. (Bygate, 1987: introdução).

Esta indiscutível importância da capacidade comunicativa na aprendizagem de uma língua é que me levou a que me projetasse num papel de professora – investigadora deste tema, para que pudesse evoluir como profissional do ensino e da aprendizagem.

---

[2] Association of Departments of Foreign Languages

Mas qual a razão principal para que esta dificuldade de produção oral se verifique tão intensamente nos aprendentes de uma língua estrangeira? Este é o intento principal deste estudo reflexivo sobre a minha prática educativa.

Neste âmbito procedi à elaboração de questionários para os alunos e professores e à observação direta nas turmas de atividades orais aí promovidas, com o intuito de diagnosticar os problemas e, desta forma, experimentar várias atividades.

Mas antes proponho-me fazer uma caracterização das turmas e do meio envolvente, pois estes são dois condicionadores muito importantes no desenrolar da aprendizagem do aluno. Segundo Leite, de facto, no passado explicava-se o sucesso ou insucesso dos alunos baseando-se no Q.I. dos nossos protagonistas da aprendizagem (os alunos), mas estudos mais recentes provaram e passo a citar que:

> …o nível diferenciado dos seus desempenhos escolares explica-se pelo *handicap* sociocultural de que eram portadores, pelas técnicas de ensino utilizadas pelos professores e, mais recentemente, pelo tipo de organização do sistema escolar e pela capacidade, ou incapacidade, de se levar a cabo uma diferenciação pedagógica que promova uma educação onde tenham lugar as diversas culturas (Leite, 2003: 14).

Como profissional da educação revejo-me exatamente nesta situação: passei por várias escolas, vários ambientes socioculturais, várias turmas com características próprias e nunca consegui repetir estratégias e metodologias em cada uma delas, pois exigiam sempre de mim a minha faceta camaleónica, no sentido de me adaptar às suas necessidades e realidades. Neste sentido, vi-me espelhada na afirmação de Leite, quando esta afirma que " cabe às escolas e aos professores adequarem esse currículo que é prescrito a nível nacional às realidades locais, assumindo, portanto os professores um papel ativo na configuração curricular" (2003: 15).

Concluo, assim, que deve haver um respeito inviolável pelo contexto sociocultural e escolar em que o aluno está inserido, sendo por isso de extrema importância neste estudo fazer uma contextualização das minhas turmas no capítulo seguinte, após uma indagação sobre o que é o conceito de investigação – ação e uma breve análise diacrónica da metodologia do ensino de uma língua estrangeira.

Capítulo 2 – Contexto de investigação

2.1. O que se entende por investigação – ação

Este estudo que proponho fazer tem como base o culminar de uma experiência de quinze anos de docência, onde deparei sucessivamente com uma das maiores dificuldades dos alunos, muitas vezes negligenciadas, a oralidade, em prol de outras competências: escrita, audição e leitura. A partir daqui sinto claramente que tenho de ter um papel de professora – investigadora. Este trabalho assenta numa postura reflexiva de introspeção continuada, sistemática e empiricamente fundamentada com o intuito de aprimorar a prática e, por conseguinte, o aprendizado dos meus alunos.

Esta metodologia tem por base a identificação do problema, o plano a implementar, a implementação e monitorização do mesmo e, por último, a avaliação da sua eficácia.

Neste contexto, depois da identificação do problema: "obstáculos ao desenvolvimento da competência da oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira", afigurou-se a necessidade inevitável de analisar diferentes metodologias e seus resultados ao longo do tempo, tendo sempre como pano de fundo a questão inicial. Seguidamente, procedi à caracterização do meio envolvente da escola e, numa perspetiva mais pormenorizada, das turmas envolvidas neste estudo, pois cada turma apresenta dinâmicas próprias, o que interfere sempre nas metodologias a implementar, condição *sine qua non* para a obtenção de resultados satisfatórios na aprendizagem por parte do alunado. Citando Richards and Lockhart: "From this basis, teachers can develop strategies for intervention or change, depending on their needs." (1996: 6) De seguida, procedi à implementação de inquéritos e questionários aos docentes e alunos, de forma a compreender as perspetivas e opiniões destes dois públicos no que concerne ao problema supra - mencionado.

Depois de proceder a estes passos torna-se mais fácil a definição e planificação de atividades, bem como de estratégias ajustadas ao corpo discente no seu respetivo contexto de aprendizagem.

Releva-se o facto que esta prática educativa alicerça-se numa reflexão omnipresente que contribui para uma melhoria da atuação pedagógica do profissional da educação levando o aluno a evoluir na sua aprendizagem, centrando-se, assim, também numa avaliação e reavaliação constante. Tal como afirmam Richards and Lockhart

> "In asking and answering questions such as these, teachers are in a position to evaluate their teaching, to decide if aspects of their own teaching could be changed, to develop strategies for change, and to monitor the effects of implementing these strategies." (1996:2)

2.2 Perspetiva diacrónica e sincrónica da metodologia do ensino da Língua Estrangeira

Para compreender e mostrar a necessidade de sobrevalorizar o aspeto oral no ensino da língua estrangeira, pareceu-me pertinente fazer uma breve retrospeção em termos históricos de estudos no que concerne ao êxito do ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira. Será apresentada a seguir, uma síntese das principais metodologias que marcaram o ensino - aprendizagem da língua estrangeira e a importância que foi dada à oralidade no processo de ensino – aprendizagem.

Contudo, primeiramente, é importante deixar claro a distinção entre dois termos: metodologia e abordagem que, por vezes, se confundem e são empregues de forma errónea. Enquanto metodologia assenta em objetivos gerais, conteúdos linguísticos, teorias de referência e situações de ensino, abordagem radica em pressupostos teóricos acerca da língua e da sua aprendizagem, incluindo, assim, as metodologias.

Neste sentido, após algumas pesquisas efetuadas, o artigo de Leffa (2008) sobre as várias abordagens que já foram implementadas pareceu-me bastante interessante para o estudo que estou a efetuar. Segundo este autor a Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT) é uma metodologia que data dos finais do século XVIII até fins de 1940 no ensino das línguas, seguindo os seus defensores três passos essenciais: "(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b)conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema) . Era uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. (Leffa, 2008:4) Releva-se aqui o facto de o domínio oral não ser valorizado, nem tão pouco revela alguma importância e a utilização da língua mãe ser sempre uma constante.

No início do século XX surgiu a Abordagem Direta (conhecida como método direto (AD)):

> O princípio fundamental da AD é de que a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a "pensar na língua". A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. 0 uso de diálogos situacionais (Exemplo: "no banco", "fazendo compras", etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia),

> assim como, exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas. (Leffa, 2008:6)

Tudo é ensinado indutivamente, o aluno é exposto à aprendizagem da língua de forma indutiva e só mais tarde é que é feita a sistematização da língua. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula, a transmissão de significados deveria socorrer- se de imagens, gestos e outros sem permitir o uso da língua mãe. Contudo, esta abordagem não foi bem recebida por todos os países, nomeadamente pelos Estados Unidos da América que resolveu idolatrar o "método da leitura". Na viragem do século do XIX para o século XX, os americanos sempre defenderam que a aprendizagem das línguas estrangeiras não passava pela oralidade como competência primordial a desenvolver. Bem pelo contrário, a oralidade era vista como algo perfeitamente dispensável, renegada para segundo plano. O que era importante era ler e de preferência textos voltados para a literatura e cultura.

O que é facto, é que ambas as abordagens e os seus métodos mostraram as suas falhas, pois não há nada como a prática para provar o fracasso ou o êxito de determinada metodologia. Assim, em 1923 um estudo histórico foi levado a cabo nos Estados Unidos intitulado "Modern Foreign Language Studies" acabando no Canadá em 1923. Os resultados foram publicados em 17 volumes, mostrando que a oralidade não era devidamente trabalhada, centrando-se o ensino somente na leitura e aquisição de vocabulário, bem como de estruturas gramaticais. Corroborando Chagas:

> Há uma interdependência tão íntima dos quatro aspetos instrumentais do ensino dos idiomas - ouvir, falar, ler e escrever que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais. Treinados exclusivamente para a leitura, os escolares americanos terminaram por não aprender nem mesmo a ler. Não se altera impunemente a ordem natural das coisas (1957:420)

Quando estava a ler o presente artigo de Leffa, achei interessante um facto que aconteceu durante a Segunda Guerra Mundial, pois veio de encontro a toda esta problemática sobre a qual teço as minhas reflexões e questões sobre a subvalorização da competência oral: os Estados Unidos viram-se a braços com a falta de falantes de línguas estrangeiras, ou seja, os aprendentes das línguas estrangeiras não conseguiam comunicar na LE, porque não foram preparados para tal. Assim, surgiu de maneira

repentina e urgente uma nova abordagem: a Abordagem Audiolingual onde a máxima era “ língua é fala, não escrita”.

> Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses. (Leffa, 1988 : 11)

O aluno repetia oralmente as estruturas apresentadas para serem memorizadas e automatizadas. O professor continuava a ser o centro do processo de ensino – aprendizagem, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos alunos. Contudo, esta metodologia adotada: “o professor só ensina a língua” passou a ser aos poucos substituída pela premissa de que o professor não deveria ensinar só a língua, mas também sobre a língua, pois os estudiosos atentos começaram a perceber que:

> Os alunos que aprenderam pela abordagem audiolingual pareciam apresentar as mesmas falhas de aprendizes de métodos anteriores: no momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula. As repetições intermináveis para desenvolver a superaprendizagem tornavam as aulas cansativas para os alunos e professores. A ênfase na forma, em detrimento do significado, faziam os alunos papaguear frases que não entendiam. (Leffa, 1988:11)

No entanto, as outras abordagens e respetivos métodos que se seguiram não resolveram as questões centrais do ensino das línguas, sendo, por isso, considerados tentativas de curta esperança de vida que não ofereciam muita credibilidade.

Até que a Abordagem Comunicativa veio despertar novamente a atenção dos linguistas na década de 70:

> Enquanto que no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, amplamente descrito durante os vários anos do estruturalismo, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. Daí que o primeiro desafio dos metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua. 0 objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua. (Leffa, 1988 : 19)

De facto, a principal preocupação passou a ser a comunicação, onde as regras gramaticais estavam ao serviço da comunicação. Os exercícios formais deram lugar a exercícios mais interativos, tendo como alvo principal a prática do ato comunicativo. Para isso o professor tinha como objetivo primordial criar atividades que direcionassem o aluno para a comunicação através de trabalhos de grupo, dramatizações, nunca descurando também o trabalho individual do aprendente com vista a suscitar a sua autonomia.

Convém ressalvar que outra preocupação dominante dos defensores da abordagem comunicativa era o uso de linguagem adequada à situação em que ocorria o ato de fala e ao papel desempenhado pelos participantes. Até os enunciados escritos ou outros documentos deveriam incidir sobre aqueles a que o falante nativo estava em constante contacto: revistas, notícias, fotos, anúncios, etc. Contudo, convém salientar que esta abordagem não secundarizava alguma habilidade linguística; havia uma articulação perfeita das quatro habilidades, permitindo, até, no início da aprendizagem da língua estrangeira, o uso da língua mãe.

O professor deixou a sua figura autoritária de transmissor de conhecimentos e assumiu uma postura mais passiva, deixando para o aluno o papel de auto aprendizagem. O professor deixou de ser o ensinante para ser o orientador, mais importante do que isso, o grande motivador/ impulsionador deste contexto de aprendizagem. Digamos que o seu papel não foi minimizado mas sim alterado.

Tendo em consideração a minha prática profissional, devo dizer que a abordagem comunicativa é de longe o mais ‘completo’ de todas aquelas que têm surgido até agora, no respeitante ao êxito da implementação do espírito comunicativo da língua estrangeira.

A aprendizagem das línguas como forma de comunicação prática, em situações reais é uma realidade cada vez mais próxima de todos nós. Tal como se encontra no Quadro Europeu Comum de Referência: “ constatar-se-ão que o Conselho tem como preocupação melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunidade conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração.” (2001:12)

Torna-se relevante também referir que não é só necessário conhecer o funcionamento da língua. É imperioso ter o total entendimento puro e intrínseco de que a aprendizagem das línguas deve ser direcionada para a comunicação verbal e escrita, jamais descurando os aspetos sócio – culturais que lhes são naturalmente inerentes. Daí

a minha necessidade inquietante de analisar a importância da competência oral a ser dada na aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.3 A oralidade nas aulas de línguas estrangeiras : obstáculos, complexos e medos.

Após leituras de vários autores que se debruçaram sobre o valor a atribuir à competência oral, os estudos efetuados neste trabalho de investigação - ação e reflexões/ discussões com os meus pares que tanto pautam o meu caminho profissional, parece-me evidente que a oralidade é uma competência que ainda não é devidamente trabalhada em contexto de sala de aula, encontrando resistências de natureza diversa por parte dos alunos. Urge, então, que quem promove o ensino das línguas adote estratégias/ atividades no sentido de promover a competência oral.

De facto, o professor vê-se limitado na implementação de determinada estratégia/ atividade oral se encontrar desmotivação e, em casos extremos, recusa por parte dos aprendentes, que frequentemente adotam uma postura de receio ao exprimirem-se oralmente numa língua estrangeira. Assim, este estudo de investigação – ação radica também num pré – objetivo que se prende com o compreender desta problemática e o encontrar de algumas soluções sugestivas de aperfeiçoamento em todo o processo de ensino – aprendizagem no que concerne à prática oral:

> One of the basic problems in foreign language teaching is to prepare learners to be able to use the language…. It is obvious that in order to be able to speak a foreign language, it is necessary to know a certain amount of grammar and vocabulary. (Bygate, 1987: 3)

Por outras palavras, Bygate considera que é preciso primeiro ter conhecimento do funcionamento da língua (gramática e vocabulário) e só depois poderá ser exigida a competência de oralidade aos nossos aprendentes.

Durante a implementação das diversas atividades relacionadas com a competência da oralidade na sala de aula, fui-me apercebendo de que a capacidade de produção oral dos alunos é muito diferente quando interagimos no momento com eles ou quando eles têm de apresentar oralmente, numa dada data, um trabalho. De facto, segundo Bygate:~

> It generally makes a difference whether a piece of communication is carefully prepared or whether it is composed on the spur of the moment .This can affect our choice of words and our style. (Bygate, 1987:7)

Para além disso, por vezes, nós, os docentes, estamos demasiadamente preocupados com a correção linguística do discurso, do que propriamente com a finalidade comunicativa da oralidade. Afinal, o objetivo de uma língua não é o saber comunicar, exprimir opiniões, pensamentos, sentimentos, … É óbvio que se estes pressupostos forem exequíveis, podemos afirmar que o objetivo da produção oral foi atingido.

Não obstante, convém também salientar a importância do conhecimento do funcionamento da língua estrangeira, pois o aperfeiçoamento das produções orais e escritas têm por base a correção linguística. Contudo, na produção oral opino que a correção linguística não deve ser levada ao extremo, até porque mesmo no emprego da língua materna não se tem esse cuidado. Então, se o falante nativo comum não tem esse rigor linguístico, quem somos nós para exigir ao aluno esse mesmo primor? Pois, como refere Bygate:“ If native speakers typically produce short, phrased- sized chunks, it seems perverse to demand that foreign learners should be expected to produce complete sentences.” (1987: 8)

Há que ter sempre em consideração que a produção escrita não pertence à mesma realidade da produção oral. Tal como afirma Leech em *English Grammar in Conversation*:

> The result of this was a rich profile of conversational grammar as it distinguishes itself from written grammar in all its variety. This profile included some features, such as the disjunctive prefaces and tags illustrated above, which had already found their way into the 'mainstream' presentation of early chapters. But in frequency terms, I noted a scale of conversational features going from those which are well represented also in the written medium to those which are virtually absent from it - such as dysfluency phenomena, which in written language are restricted to writing modeled on speech, as in fictional dialogue…So, in the end, this image enables me to keep to the view that English grammar is common to both written and spoken language -- but its shape can be moulded to the constraints and freedoms of each. In this sense, there is a special grammar of conversation.[3] (1998:5,9)

De facto, quando promovi uma atividade com os alunos que será descrita mais pormenorizadamente no capítulo 5, na qual eles tinham que fazer a apresentação de um resumo de vários contos, alguns decoraram o resumo dos mesmos, sendo extremamente difícil para mim encontrar o vocábulo certo para classificar este fenómeno. Mas depois de ler este livro de Bygate, encontrei uma definição da sua autoria que traduz

[3] Retirado em 17/8/2012 da world wide web
http://eprints.lancs.ac.uk/39683/1/Leech_Grammar_in_English_Conversation.pdf

efetivamente o que aconteceu nestas situações: “people who speak like a book”. (1987:10)

De facto, estes alunos não conseguiram interiorizar o que é competência oral e competência escrita, confundindo as duas dando origem a uma miscelânea de competências que visavam somente produzir um discurso oral robotizado, pois estavam mais preocupados com a forma como faziam o discurso do que propriamente com o que iam transmitir aos colegas. Contudo, outros resumiram oralmente a sua “short – story” de forma espontânea, correspondendo à verdadeira competência da oralidade: a espontaneidade, requisito fundamental em situações comunicativas reais.

É curioso que as evidências deste estudo mostram que para haver produção oral efetiva, o falante tem de possuir pelo menos duas competências essenciais: produzir a língua corretamente e comunicar inteligivelmente ao mesmo tempo. E para que este ato comunicativo se concretize, o professor tem de ter consciência que a atividade comunicativa espontânea, ou seja, a interação natural (improvisada) entre professor aluno ou aluno-aluno é que pode promover a aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo sempre em consideração o nível de conhecimento da língua.

Contudo, convém salientar que o aprendente tem de se sentir motivado para se empenhar em produzir discursos orais; por outras palavras, o aprendente tem de sentir necessidade de produzir o discurso oral, procurando incessantemente melhorar a sua competência discursiva para se fazer entender. Tal como afirma Littlewood:

> Language learning takes place inside the learner and, as teachers know to their frequent frustration, many aspects of it are beyond their pedagogical control. It is likely in fact, that many aspects of language learning can take place only through natural processes, which operate when a person is involved in using the language for communication.”(1981:17)

Mas para que tudo isto seja possível o professor também de contribuir para criar as condições perfeitas para o aprendente prosseguir esta caminhada. Littlewood consegue, numa passagem do seu livro, definir de uma forma clara e simples o comportamento que o docente deve ter em sala de aula de forma a promover o ato comunicativo:

> Communicative activity provides opportunities for positive personal relationships to develop among learners and between learners and teacher. These relationships can help to “humanize” the classroom and to create an environment that supports the individual in his efforts to learn” (1981:18)

De facto, esta passagem de Littlewood remete-nos para um facto de extrema importância: o professor tem de disponibilizar o maior número de atividades que promovam oportunidades aos aprendentes para se exprimirem oralmente, criando relações humanas e de confiança entre todos os intervenientes da sala de aula, de forma a criarem um ambiente que transmita segurança e conforto aos indivíduos que estão a produzir o seu discurso. Deste modo, os aprendentes serão contemplados com oportunidades de expressarem experiências, sentimentos e opiniões através da língua estrangeira. E, quando isto acontece, o ato de produção oral é concebido na sua totalidade. É importante salientar que o professor tem de se assumir como um mentor e orientador nesta harmonia de diálogos na língua estrangeira, Para operacionalizar este tipo de discurso na sala de aula Littlewood (1981) sugere a disposição dos lugares em círculo, incluindo o de professor de forma a reforçar o sentimento de igualdade entre os diversos comunicadores e abolir com a insegurança e sentimento de inferioridade, inimigos principais do aperfeiçoamento da competência da oralidade. Littlewood ainda vai mais longe quando afirma que devemos preparar os nossos alunos para as diferentes situações comunicativas com que eles se vão deparando no seu dia a dia, ou seja, desde o nível formal até ao informal. Para isso, o professor tem que promover em ambiente de sala de aula várias atividades de forma a que o aluno possa treinar as suas competências e, desta forma, conseguir evoluir a sua capacidade de discurso em diversos contextos. Este autor debruça-se essencialmente sobre atividades de role play: desde as que possuem pistas a serem seguidas até ao improviso (1981: 49-62). No entanto, Littlewood enfatiza um aspeto muito importante que nunca devemos descurar: a competência do discurso oral não pode estar desassociada das outras competências, uma vez que são estas a base de um discurso oral fluente e correto. A produção do discurso oral está dependente da entrada e assimilação de informação a que o falante da língua estrangeira está sujeito: “ [w]e have also seen, in several instances, how the listening activity can provide the input for further language activity, such as writing or discussion” (1981: 75).

É possível afirmar que o input não se resume só à audição mas também à leitura e prática de exercícios do funcionamento da língua. De facto, o discurso oral é o culminar do trabalhar de diversas competências; é o produto final resultante de um encadeamento, um entrelaçar e um completamento dessas mesmas competências de forma a efetivar o discurso oral.

Concluo, assim, que o professor nunca pode deixar-se desviar desta condição fundamental em todo o discurso oral procurando promover a fluência natural de uma língua estrangeira entre os aprendentes para assim efetivar o ato comunicativo oral.

Posto isto, procedi primeiramente a uma caracterização do meio envolvente das escolas e em seguida das turmas alvo. Seguidamente apliquei um questionário com vista a diagnosticar/ identificar com objetividade o problema principal, sobre o qual vai incidir a minha investigação – ação. Neste processo de identificação do problema de turma, nunca descurando a sua caracterização que nos ajuda a tecer entendimentos das diversas dificuldades que apresentam, é, pois, pertinente afirmar que não basta só identificar o problema, há que procurar soluções para resolvê-lo ou, pelo menos, atenuá-lo.

2.4 Caracterização do contexto de ensino - aprendizagem onde o presente estudo foi levado a cabo

O presente estudo foi levado a cabo em duas escolas onde leciono este ano letivo, pois devido a problemas de colocação, tive de concorrer a mais que um estabelecimento, a fim de completar o horário. Leciono na Escola Secundária de Paredes ao 7º ano de escolaridade (nível três) e a turmas do CEF (Curso de Educação Formação – Práticas Administrativas 9º ano) e no Agrupamento de Escolas de Águas Santas ao 9º e 11º anos. Como público-alvo do meu estudo, resolvi escolher grupos bem distintos, no sentido de, perante realidades tão diferentes, procurar encontrar explicações para a dificuldade evidenciada da oralidade, comprovada pelos questionários implementados. Na Escola Secundária de Paredes escolhi uma turma do 7º ano e uma turma de CEF (turmas do terceiro ciclo); na Escola de Águas Santas resolvi escolher uma turma do secundário (11º ano).

Antes de fazer a caracterização das turmas, achei, deveras, pertinente descrever o meio onde as duas escolas estão inseridas. Foi neste sentido que resolvi analisar os respetivos Projetos Curriculares de Escola e Projetos Educativos, para compreender melhor todo o contexto envolvente.

Segundo o Projeto Curricular de Escola da Escola Secundária de Paredes:

> A materialização de uma gestão flexível do currículo pressupõe evidentemente que as escolas, através sobretudo das suas estruturas de gestão pedagógica, se organizem de forma a conseguirem articular e adaptar o currículo às suas especificidades, considerando factores tão diversos como a localização geográfica, o meio

> socioeconómico, os traços socioculturais ou os recursos materiais e humanos disponíveis" (2009: 1)

A cidade de Paredes localiza-se na região do Vale do Sousa, que também junta os concelhos de Penafiel, Paços de Ferreira, Lousada, Felgueiras e Castelo de Paiva.

O grupo etário situado entre os 25 e os 64 anos, que representa a faixa da população ativa por excelência, é o mais frequente nos seis concelhos, sendo o Vale do Sousa uma das regiões mais jovens de Portugal. A principal atividade sócio – económica é a indústria mobiliária: 65% da produção nacional. O concelho de Paredes encontra-se inserido no IDS4 (índices de desenvolvimento social), o mais elevado da escala, competindo por isso de forma direta com os concelhos mais desenvolvidos e mais ricos do país (Projeto Educativo de Escola, triénio 2008-2011: 3).

É imperativo também afirmar que esta Escola não agrupada tem um índice de população estudantil bastante elevado. Em termos globais, e apesar da tendência de abrandamento verificada a partir do ano letivo de 2005/2006, o número de alunos que frequenta a escola tem-se mantido relativamente estável (1340 alunos).

O Agrupamento de Escolas de Águas Santas (AEAS) é um Agrupamento Vertical constituído por: Jardim de Infância de Moutidos, Escola EB1 do Corim, Escola EB1 da Granja, Escola EB1 de Moutidos, Escola EB1 da Pícua e a Escola Secundária/2,3 de Águas Santas, onde fica a Sede da Unidade Orgânica do Agrupamento. A freguesia de Águas Santas fica a 4 km da cidade do Porto e a 8 km da cidade da Maia. Terra próspera, de economia rural à partida, foi desenvolvendo o seu comércio e viu criadas algumas estruturas industriais mantendo, no entanto, o seu estatuto de freguesia dormitório da cidade do Porto.

> Anualmente a freguesia de Águas Santas recebe, aproximadamente, um milhar de novas pessoas, facto que *per si*, revela muito sobre a diversidade sociológica da sua população e sobre as implicações que daí decorrem – desenraizamento cultural, heterogeneidade sócio - económica, díspares níveis de escolarização e formação. É evidente o impacto desta diversificação na população discente que acolhemos, repercutindo-se este sobre a necessidade de adaptação a uma realidade educativa diferente. (Projeto Educativo de Escola triénio 2008 – 2011: 6-7).

A população estudantil, segundo o Projeto Educativo para o triénio 2008 - 2011, é composta por uma média de 1279 alunos (terceiro ciclo e secundário).

Assim, depois da caracterização das escolas e respetivos meios envolventes, torna-se imperioso também, conforme já referi, caracterizar as turmas alvo do projeto de investigação – ação.

A turma do sétimo ano da Escola Secundária de Paredes é constituída por 25 alunos: 16 raparigas e 9 rapazes. Três desses alunos tiveram uma retenção no ano anterior e outros dois já tiveram uma retenção noutros anos de escolaridade. Seis alunos da turma têm dificuldades económicas, pelo que têm apoio do SASE[4]. Vinte destes alunos frequentam esta escola pela primeira vez, sendo por isso este um novo ambiente escolar para a grande maioria. Dezanove alunos pretendem acabar o ensino universitário e cinco pretendem acabar o ensino secundário. A média de idades situa-se nos 12,6 anos. As disciplinas preferidas são Educação física, Ciências e História; as menos apreciadas são Matemática, Inglês e Educação Física. As estratégias preferidas pelos alunos no contexto de sala de aula são: Trabalho de grupo, Trabalho de pares, Materiais áudio/ vídeo.

Um aluno tem um agregado monoparental, 5 vivem num agregado bi-parental, 10 vivem num agregado bi-parental e têm um irmão, 4 possuem um agregado bi-parental com mais que um irmão. Em relação às habilitações académicas dos pais, 7 têm o 4º ano de escolaridade, 2 o 9º ano, 4 o 6º ano, 8 o 12º ano e 3 a licenciatura. No que concerne às mães, 5 possuem o 4º ano, 3 o 6º ano, 6 o 9º ano, 7 o 12º ano e 3 a licenciatura. Os pais e as mães têm 30 a 40 anos. No que diz respeito à situação profissional dos pais, 16 são efetivos, 2 contratados, 3 reformados e 1 desempregado. No que concerne às mães, 8 têm um vínculo efetivo, 6 são desempregadas e 3 contratadas (ver anexo 1).

A turma do Curso de Educação e Formação da Escola Secundária de Paredes é constituída por 23 alunos, mas 2 acabaram por desistir da escola: 6 raparigas e 17 rapazes. Cinco desses alunos já tiveram uma retenção em anos anteriores e 18 já tiveram duas retenções noutros anos de escolaridade; 13 alunos da turma têm dificuldades económicas, pelo que têm apoio do SASE. Dez alunos pretendem acabar o ensino secundário e 13 pretendem acabar o ensino básico (9º ano). A média de idades situa-se nos 15,1 anos. Uma aluna é casada, 21 vivem com os pais e 1 com um tutor.

Em relação às habilitações académicas dos pais, 1 tem o 3º ano, 6 têm o 4º ano de escolaridade, 2 o 6º ano, 1 o 8º ano, 4 o 9º ano, um o 11º ano e 5 o décimo segundo ano. No que concerne às mães, 8 possuem o 4º ano, 4 o 6º ano, 8 o 9º ano, 1 o 12º ano e

[4] Serviços de Ação Social Escolar

1 a licenciatura. Os pais e as mães têm entre 37 a 52 anos. No que diz respeito à situação profissional dos pais, todos trabalham, não conhecendo a natureza do vínculo. No que concerne às mães, 9 estão desempregadas e 13 têm emprego (ver anexo 2).

A turma de 11º ano do Agrupamento de Escolas de Águas Santas é constituída por 22 alunos: 13 rapazes e 9 raparigas. Os alunos têm entre 15 a 16 anos. A maioria dos Encarregados de Educação são as mães (15) sendo os restantes os pais. Em relação às disciplinas preferidas 9 gostam de Físico- Química, 7 de Biologia, 9 de Educação Física e só 1 é que mencionou o Inglês. As disciplinas menos preferidas são o inglês (6 alunos), Português (6). No que concerne aos tempos livres, 16 gostam de praticar atividades desportivas. Uma outra atividade que a maioria gosta de fazer é ouvir música e jogar no computador. Relativamente às suas expectativas profissionais todos querem tirar um curso superior: 6 estão indecisos no curso que vão escolher, 2 na área da informática, 3 na área do desporto, 5 na área das ciências, 1 na área da criminologia, 4 em medicina e 1 em farmácia (ver anexo 3).

Capítulo 3- *Observação e diagnóstico inicial*

3.1 Instrumentos de observação e resultados obtidos

Desde 1997, em reuniões de departamento ou de grupo, tanto no ensino particular como no ensino público, tenho verificado que a preocupação por parte dos professores de línguas com a oralidade tem aumentado significativamente. Talvez devido a uma busca incessante por parte de estudiosos do fenómeno do ensino – aprendizagem que teimam em mudar métodos para melhorar a formação dos nossos aprendentes, o que é certo é que cada vez mais refletimos e produzimos materiais de observação no que concerne a encontrar evidências e dificuldades, no sentido de colmatar dificuldades evidenciadas pelos nossos aprendentes.

Assim, explica-se a minha necessidade, enquanto profissional de educação, de me debruçar mais sobre este emaranhado de dúvidas e questões que tanto assolam a classe dos professores de línguas no que concerne à oralidade, ou seja, promover uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos da língua, pondo em prática a versatilidade oral. Para promover um desenvolvimento consistente desta competência é imperioso que as situações comunicativas sejam implementadas dentro ou fora da sala de aula. Tal como afirma Littlewood as atividades comunicativas permitem uma aprendizagem natural:

> Language learning takes place inside the learner…many aspects of language learning can take place only through natural processes, which operate when a person is involved in using the language for communication (1981:17-18).

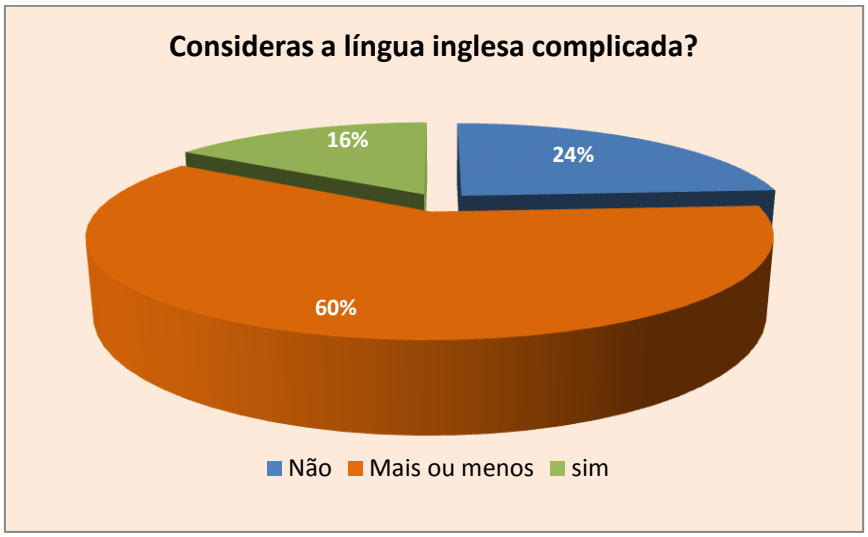
No seguimento de toda esta reflexão, tornou – se fundamental indagar sobre as causas cerne de toda esta problemática: a resistência por parte dos alunos em relação a esta competência. Neste sentido, foram implementados vários questionários dirigidos quer aos alunos quer aos professores para perceber melhor as causas de toda esta problemática, ressalvando sempre a confidencialidade dos dados.

3.1.1 Na perspetiva dos alunos

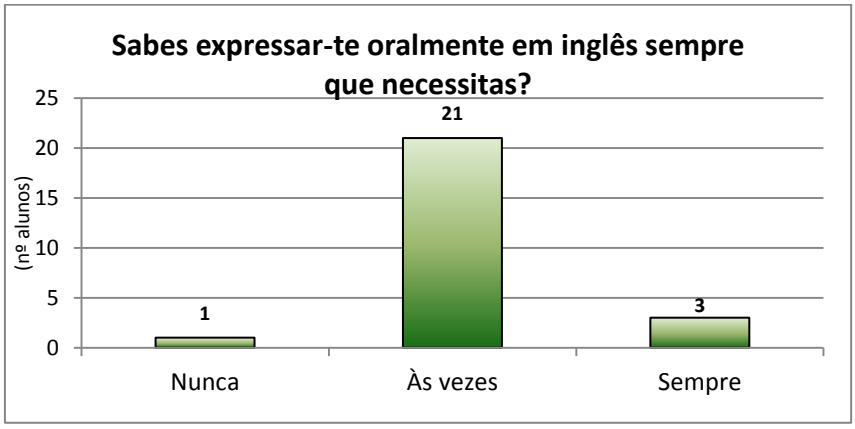
Posteriormente fiz a análise dos inquéritos implementados aos alunos através de gráficos, tirando as conclusões que a seguir passo a explanar (ver anexo 4). Assim, reportar-me- ei às conclusões de forma muita sucinta acompanhada do respetivo gráfico,

a fim de relacionar as duas realidades de uma maneira clara e aprazível para o leitor do presente estudo.

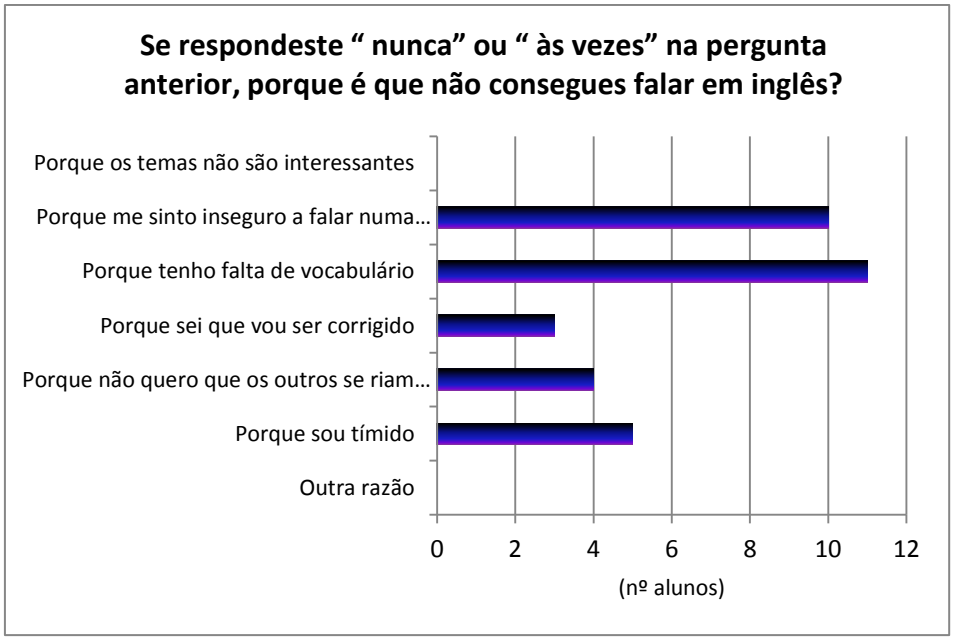
Reportando-me à turma de 7º ano, pela análise feita aos inquéritos, cumpre-me dizer que uma grande parte dos alunos considera a língua inglesa mais ou menos complicada e 4 consideram- na complicada.



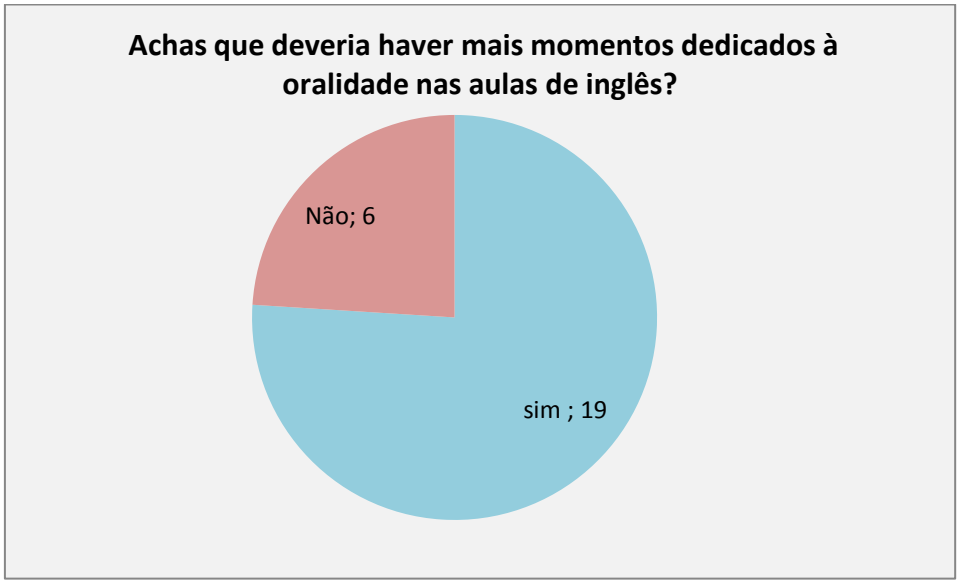
Quando lhes foi questionado se sabiam expressar-se em inglês sempre que necessitavam, 21 responderam às vezes e 3 sempre.

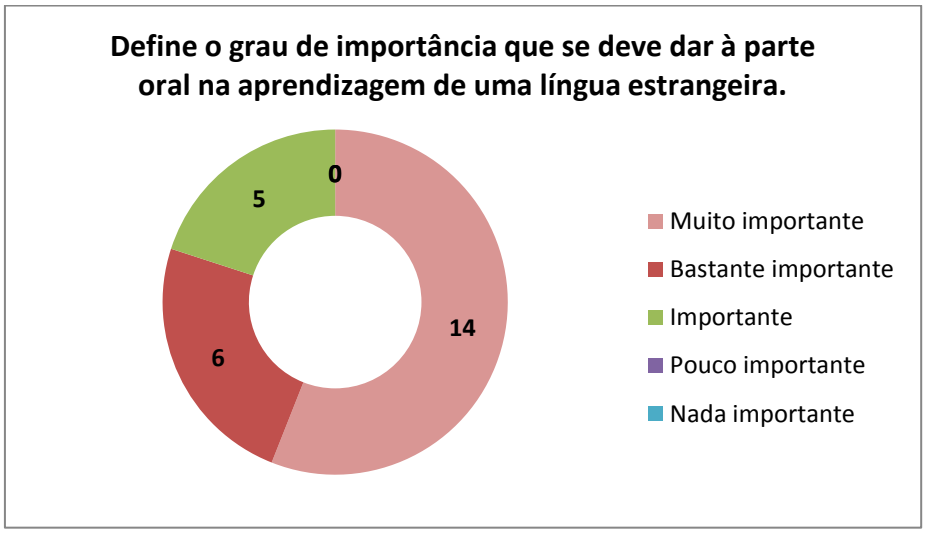


Os alunos, que referiram dificuldades em expressarem-se oralmente em inglês, mencionaram diversas razões da sua dificuldade. A maioria não referiu só uma razão, mas escolheram várias do leque que lhes foi apresentado, não mencionando nenhuma outra além das razões constantes nos inquéritos, tendo a grande maioria apontado como principal razão a falta de vocabulário associada à insegurança ao expressarem-se numa língua estrangeira.

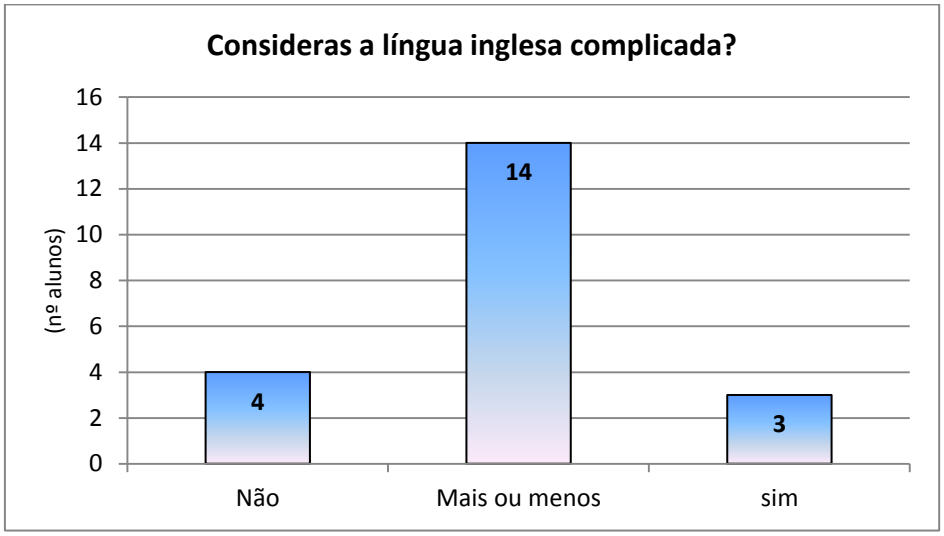


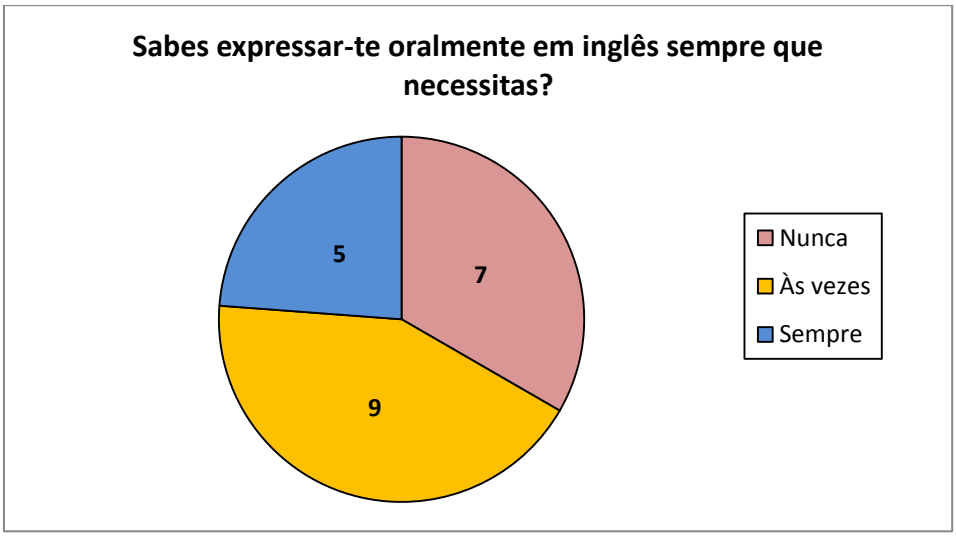
Não obstante, os alunos têm plena consciência de que deveria haver mais momentos direcionados para a oralidade, estando, assim, perfeitamente conscientes da necessidade de uma maior prática de momentos de oralidade.



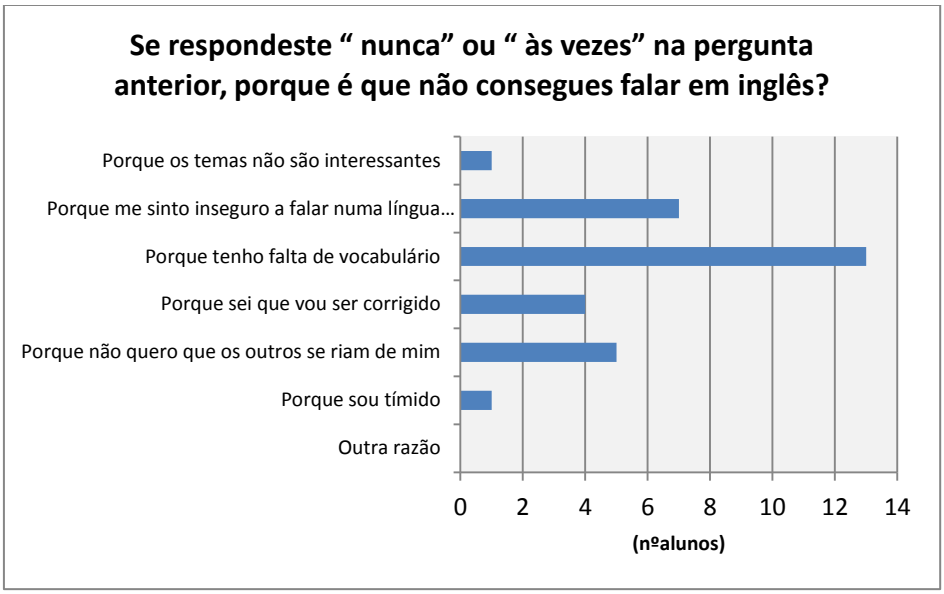


No que toca à turma do CEF do 9º ano, num conjunto de 21 alunos: 14 alunos consideram – na mais ou menos complicada e 3 consideram - na complicada.

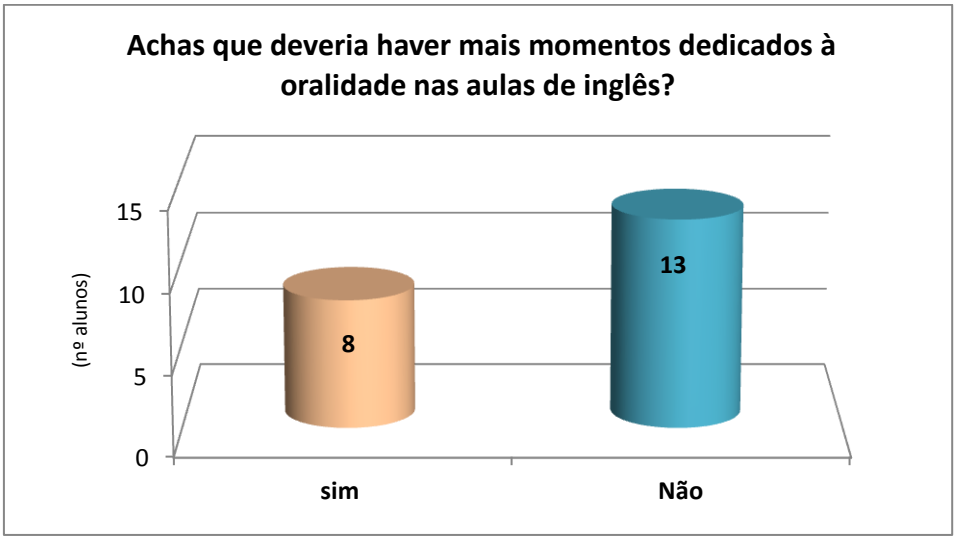




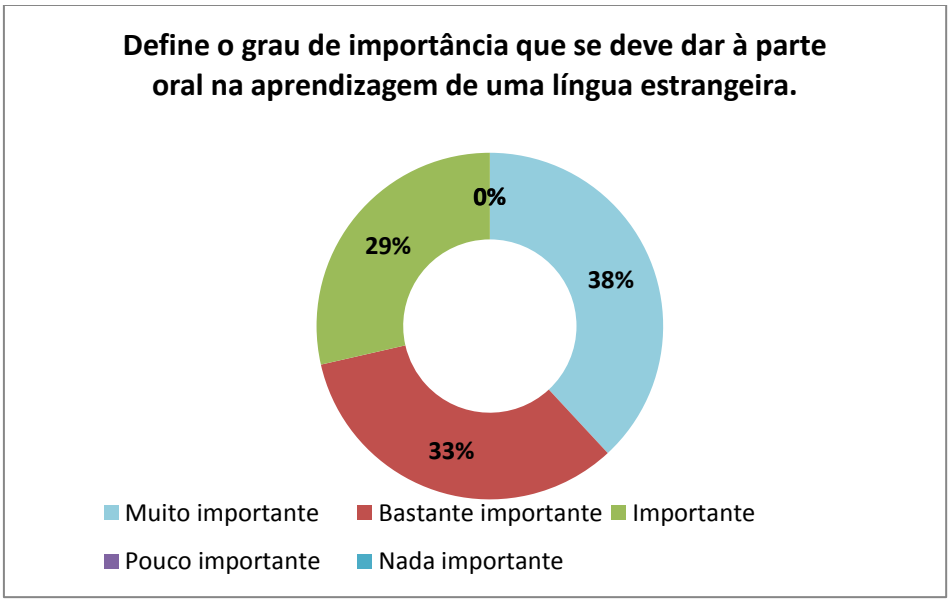
Os alunos que referiram dificuldades em expressarem-se oralmente em inglês, mencionaram diversas razões da sua dificuldade. A maioria não referiu só uma razão, mas escolheram várias do leque que lhes foi apresentado, não mencionando nenhuma outra além das razões constantes nos inquéritos, sendo a falta de vocabulário a razão principal apontada para a dificuldade de expressão oral, bem como a insegurança.



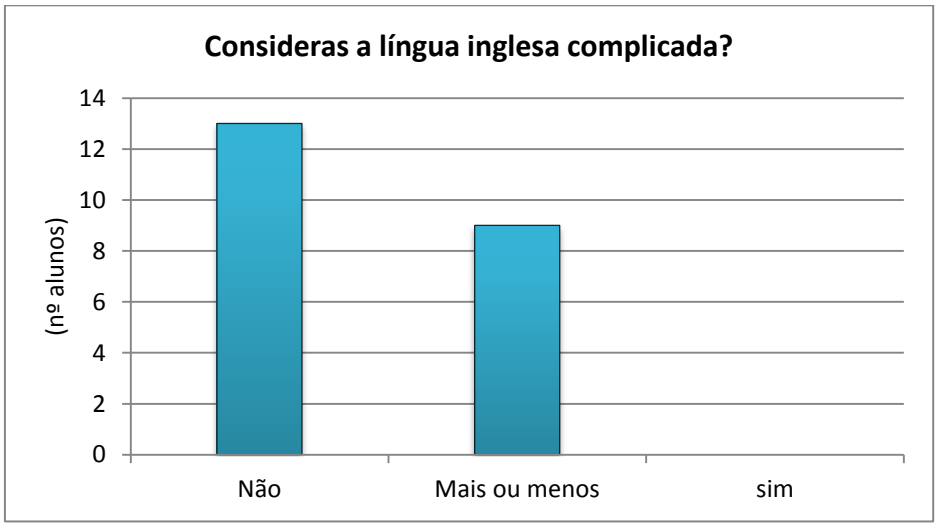
É curioso que nesta turma, apesar de a maioria ter perfeita consciência das suas limitações a nível oral, os alunos não manifestam vontade de usufruírem de momentos dedicados à competência da oralidade, talvez por sentirem a dita insegurança que os inquieta no momento de se expressarem na língua inglesa.



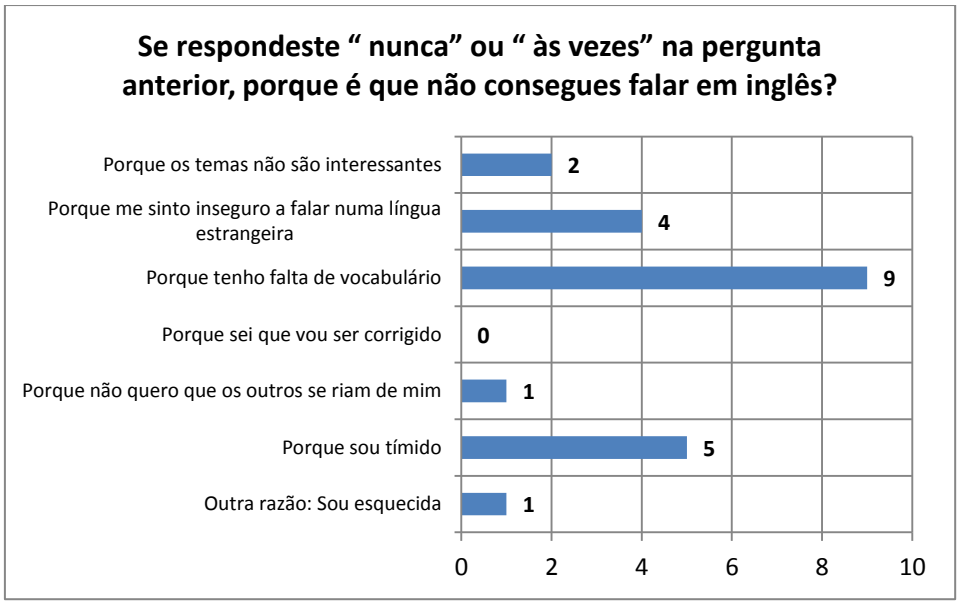
No entanto, releva-se ainda o facto de que, apesar de demonstrarem uma certa resistência a momentos dedicados à oralidade, eles consideram – na como competência linguística muito importante. Concluo, assim, que quantas mais dificuldades os alunos sentem em relação à produção oral na língua inglesa, menos predisposição têm para momentos concernentes à mesma, apesar de estarem conscientes da sua importância como se pode verificar no gráfico seguinte.



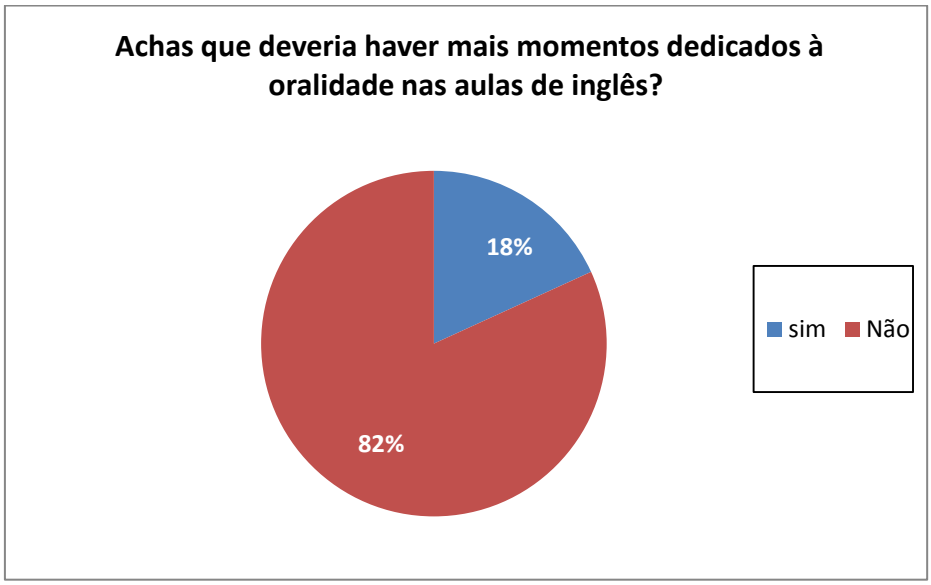
Já a turma de 11º ano é constituída por alunos médios / bons ao nível do aproveitamento, pelo que, quando questionados, 13 consideram a língua inglesa de fácil aprendizagem; 9 alunos consideram – na mais ou menos complicada e nenhum considera esta língua complicada.

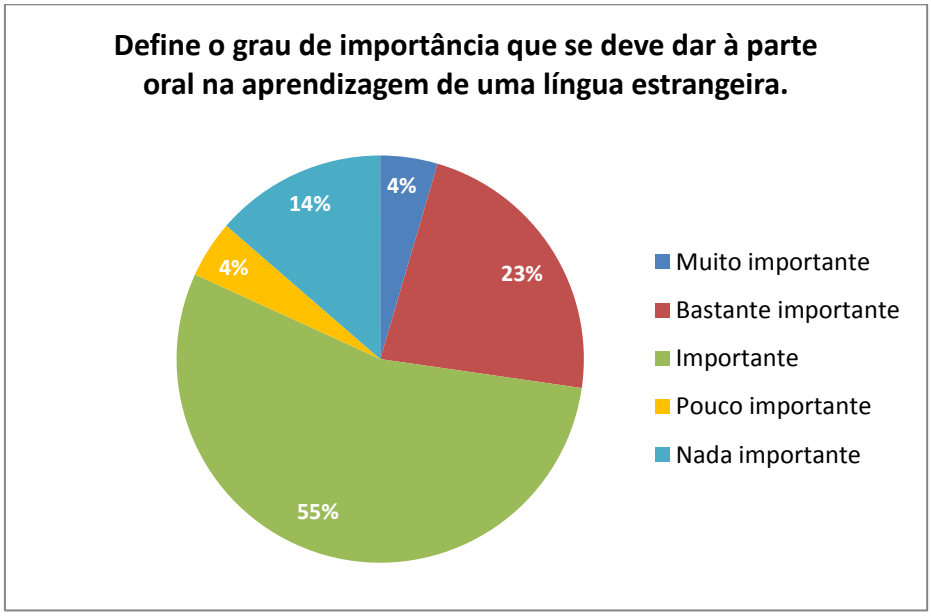


Ressalva-se, contudo, que os alunos que referiram dificuldades em expressarem-se oralmente em inglês, mencionaram diversas razões da sua dificuldade. A maioria referiu a timidez e a falta de vocabulário como as principais causas das dificuldades evidenciadas.



No que concerne à questão se deveria haver mais momentos ligados à oralidade, 18 responderam que não, demonstrando, também, uma certa resistência à prática desta competência, apesar de a considerarem importante.





A título de conclusão, do ponto de vista dos discentes, eles têm a noção de que a competência oral é algo que tem de ser trabalhado e praticado, pois é de extrema importância a comunicação oral na aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta consciencialização e aceitação da necessidade de enveredar por um trabalho perspetivado para a competência oral é parte fundamental para a efetivação do discurso falado.

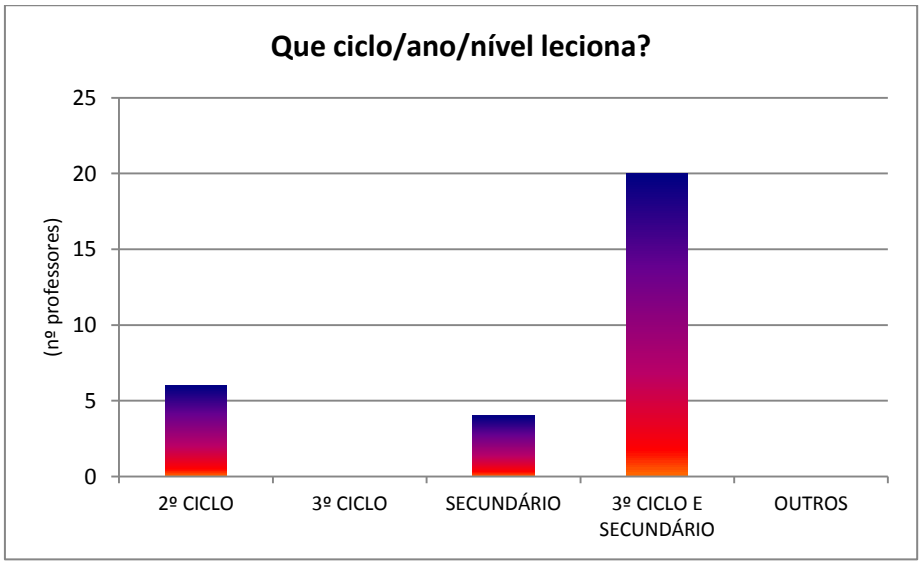
Concluo, assim, a partir dos questionários implementados e outras leituras, que fiz que a pouca recetividade à implementação de atividades mais vocacionadas para a oralidade por parte dos alunos é algo que se explica pelo seguinte: a falta de vocabulário leva inquestionavelmente à insegurança e à ansiedade que se manifestarão negativamente no discurso oral do aprendente. Outros autores também chegaram a essa

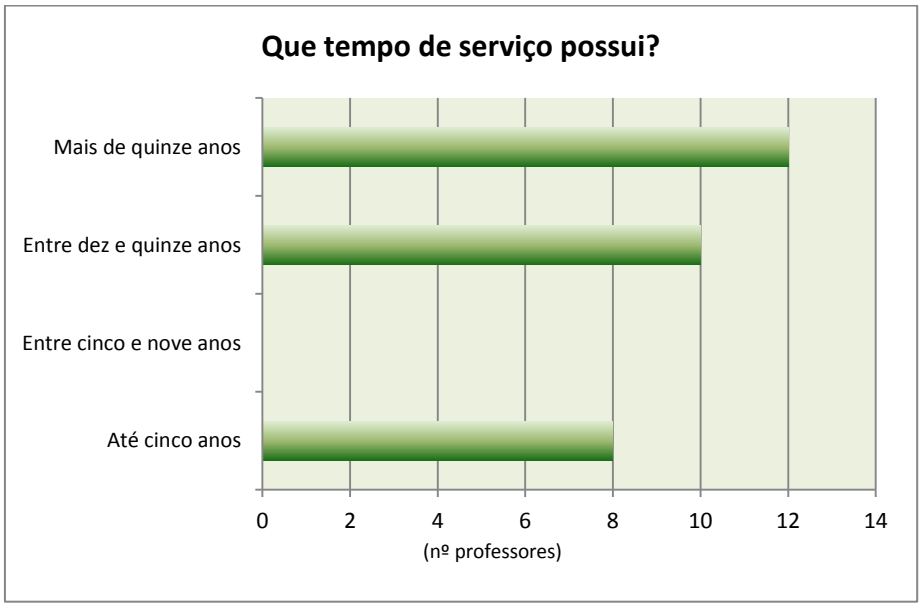
conclusão em estudos semelhante a este trabalho de investigação- ação, nomeadamente Yurong e Nan que passo a citar:

> The present paper investigated how affective factors mainly consisting of motivation, anxiety, self-esteem and personality, affected College English students oral English fluency. A series of experiments were designed and six indices of oral fluency were employed. The findings indicated that affective factors in various degrees determined oral English production. Those less anxious, instrumentally motivated students with higher self-esteem tend to be more fluent speakers. (2008:107)

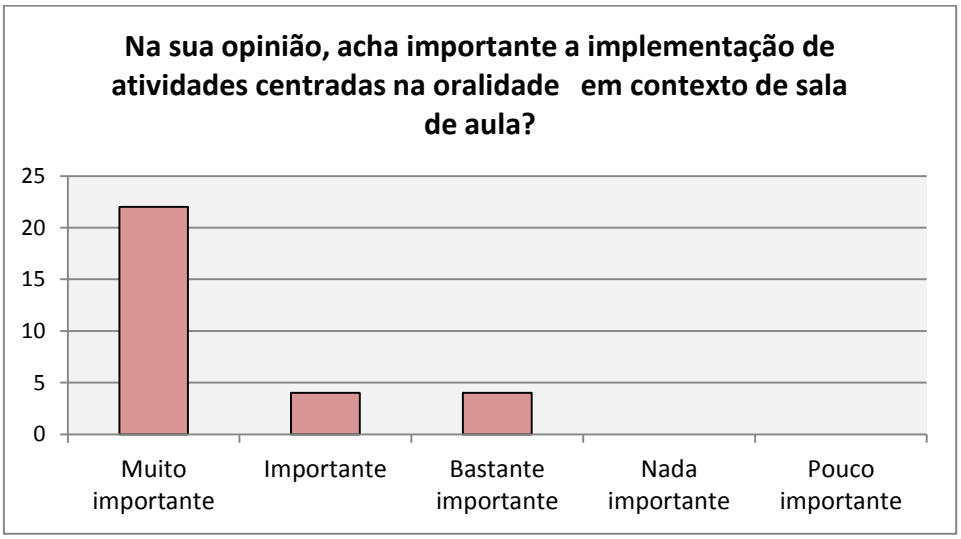
3.1.2 Na perspetiva dos docentes

De igual forma foi realizado um questionário a professores de línguas estrangeiras (30 docentes), com o intuito de tirar algumas ilações concretas acerca da sua experiência profissional e da pertinência do tema deste trabalho de investigação - ação, ou seja, a importância de trabalhar a competência da oralidade em contexto de sala de aula (ver anexo 5). Nos seguintes gráficos podemos verificar os níveis de ensino que lecionam e o seu tempo de serviço.

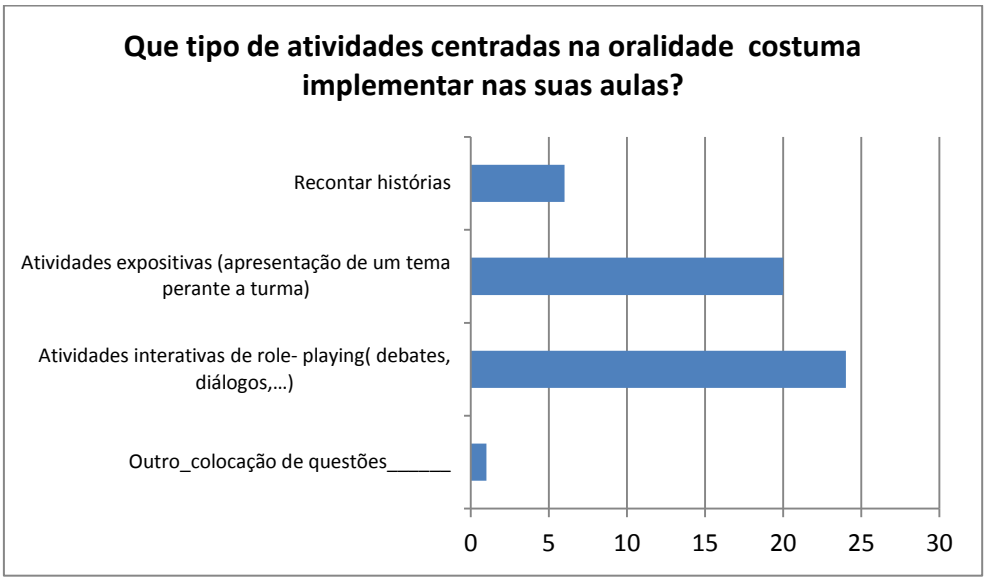




Quando questionados sobre a importância de atividades centradas na oralidade em contexto de sala a maioria dos professores considerou a competência da oralidade como sendo muito importante.

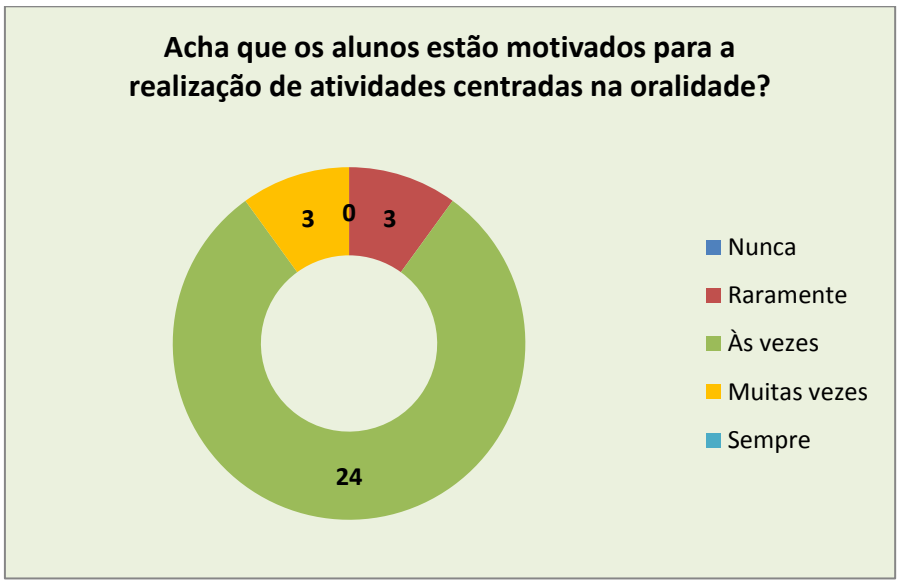


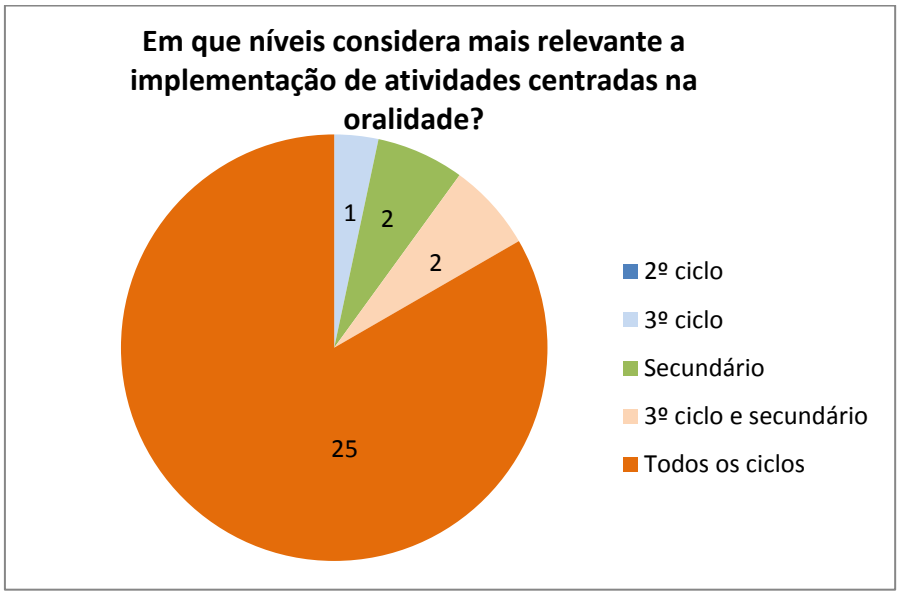
Quando questionados sobre o tipo de atividades centradas na oralidade que costumam implementar nas suas aulas, a maior parte afirma que implementam atividades de role- play e atividades expositivas; alguns solicitam aos alunos que recontem histórias. Só um docente mencionou a colocação de questões diretas ao aluno como atividade principal relacionada com a oralidade.



Contudo, convém ressalvar que, por vezes, os professores estão demasiado centrados no tipo de atividades relacionadas com a oralidade relegando, por vezes, a importância da escolha das estratégias mais adequadas a implementar de forma a que essas atividades surtam efeito positivo na produção do discurso por parte dos aprendentes . Citando Bygate: " Here the question is not what aims we should have, but rather, what kinds of activities have been employed for attaining them" (1987: 67).

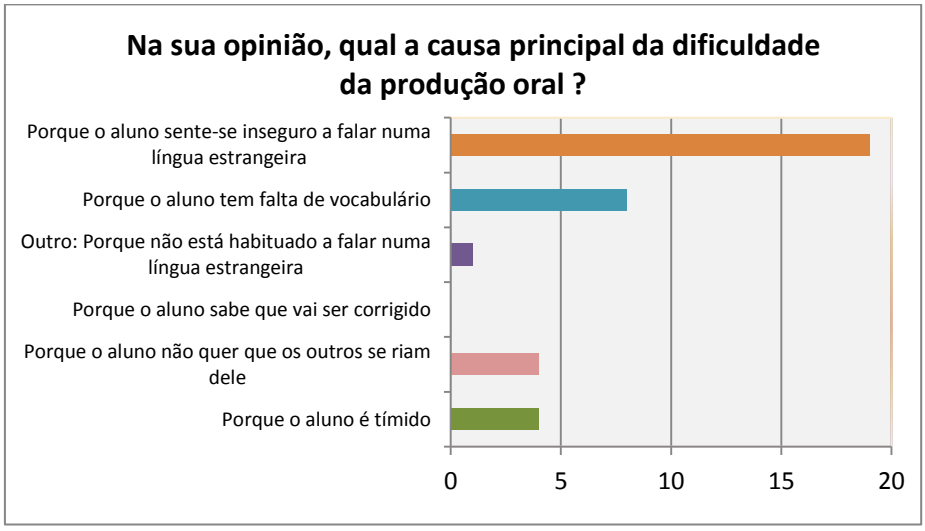
Muito interessante foi a relevância que os docentes atribuíram à prática da oralidade nos diversos ciclos de aprendizagem, pois a maior parte acha que as atividades orais são muito importantes em todos os ciclos, sendo a maioria da opinião de que os discentes só às vezes é que estão interessados neste tipo de atividades. Nenhum docente acha que os alunos estão sempre motivados para a oralidade.





Para ajudar-me a indagar sobre outras opiniões do que pode estar na origem das dificuldades evidenciadas na prática oral, os docentes inqueridos tiveram de refletir sobre a principal causa da dificuldade da produção oral. Releva-se o facto de terem referenciado nos inquéritos as mesmas causas mencionadas no questionário dos alunos e as conclusões foram muito semelhantes, porquanto a maioria entende que o aluno sente-se inseguro quando comunica numa língua estrangeira ou que tem falta de vocabulário.

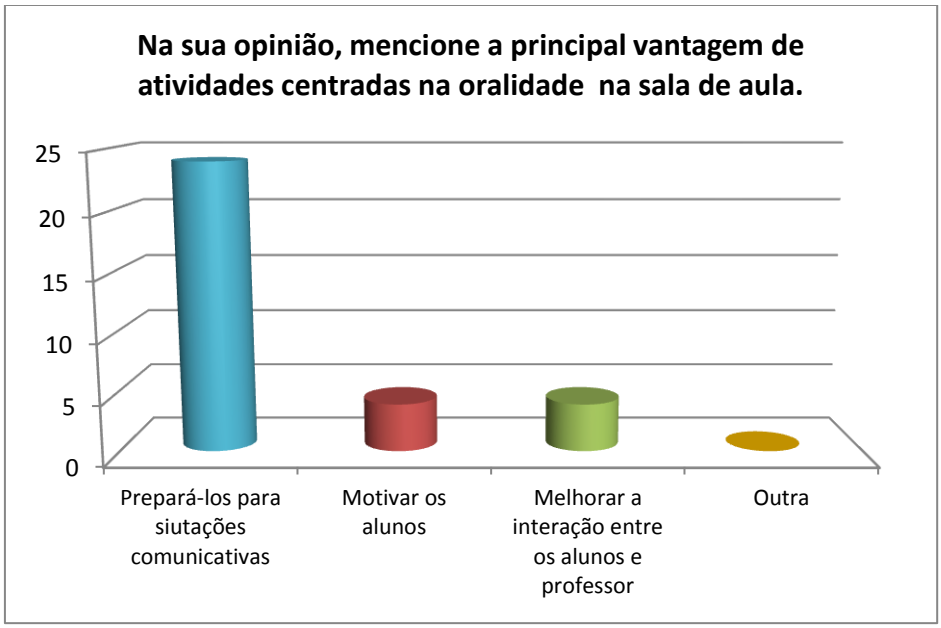
Deste grupo de inquiridos nenhum acha que as causas estão relacionadas com o facto do aluno saber que vai ser corrigido ou simplesmente porque os temas não são interessantes.



Mais uma vez refletem-se aqui os fatores externos: a falta de vocabulário, a ansiedade e a insegurança, inimigos declarados do desenvolvimento da competência

oral, evidências partilhadas pelos docentes tendo por base a sua experiência profissional.

No que concerne à última questão, a principal vantagem das atividades centradas na oralidade, o grosso dos professores são da opinião que aquelas estão intimamente ligadas com o facto de preparar os alunos para situações comunicativas, melhorar a interação entre alunos e professor.



Analisados os questionários, cumpre-me indiciar, mais uma vez, que este trabalho prende-se com a relutância que os discentes demonstram em utilizar a língua estrangeira no contexto comunicativo oral, sendo esta uma das competências, por vezes, relegadas para sua menos importância, conforme me incumbe demonstrar no ponto seguinte.

É curioso, contudo, salientar que tanto o corpo docente como o corpo discente têm necessidade de desenvolver a capacidade de comunicar: os alunos como produtores dessa competência e os professores como propulsores da mesma. Por outras palavras, o aluno tem que ser perspetivado como o emissor e não como o recetor. O professor aqui tem um papel de moderador e orientador no discurso oral do aprendente de forma a que este se possa tornar mais autónomo no seu discurso. Segundo Littlewood:"The conclusion we drew from this is that the teacher must subordinate his teaching behavior to the learning needs of his students. (1981: 93) Esta opinião complementa-se com outras passagens do mesmo autor:

> The development of communicative skills can only take place if learners have motivation and opportunity to express their own identity and to relate with the people around them… The teacher's role in the learning process is recognized as less dominant. More emphasis is placed on the learner's contribution through independent learning. (1981:93-94)

Mas porquê tanta resistência em colmatar as suas dificuldades? Sendo a competência oral de extrema importância no ensino de LE, porque é que nos critérios de avaliação esta competência aparece com um peso menor do que a competência da escrita? Estas são duas questões muito interessantes e perturbadoras no contexto atual de ensino – aprendizagem de uma língua estrangeira, que serão alvo da minha atenção neste projeto de investigação – ação.

Assim, nesta fase cumpre-me voltar a questionar os professores de línguas estrangeiras no que concerne à última questão supra - referida e tecer alguns comentários acerca das respostas dadas.

Num universo de 30 docentes, 7 manifestaram a sua opinião sobre a questão colocada tendo obtido respostas bastante interessantes e até mesmo merecedoras de reflexão, passando, deste modo, a transcrevê-las:

> "Em boa verdade nunca tinha pensado nestes termos, mas penso que a diferença está na dificuldade de avaliação da oralidade em função do tempo de aula e do número de alunos por turma." (P1) [5]

> "Boa pergunta! Eu penso que isto acontece porque é mais difícil avaliar a oralidade do que a parte da escrita. Para além disso, embora a oralidade seja importante na comunicação, a correção linguística é mais importante, competência esta que se pode aprimorar com a escrita." (P2)

> "Penso que o facto de a oralidade ter um peso igual ao da escrita é o ideal e acontece em muitas escolas. Já aconteceu na nossa, mas acabou por se alterar. Penso que a razão se prende com o facto de os instrumentos de avaliação serem menos rigorosos e poderem ser influenciados pelo comportamento." (P3)

[5] P = Professor

“Parece -me que a razão se prende com o facto de não haver condições para um efetivo desenvolvimento dessa competência. Com 28 alunos é impraticável. As escolas também não estão dotadas dos recursos necessários para o efeito. Refiro -me por exemplo a laboratórios de línguas. Por isso, não se pode exigir o que não é trabalhado. Esta situação é mais caricata quando se sabe que, e sobretudo nos dias que correm, a língua falada tem mais utilidade. Dar igual peso às duas competências seria o ideal e obrigaria os alunos a um esforço acrescido para falarem e melhorarem essa competência. Mas o aproveitamento seria, pelo menos nos primeiros anos, um desastre.” (P4)

“Julgo que o facto de a componente oral assumir um peso menor em relação à componente escrita se deve à conjugação de vários fatores: a gestão de tempo para cumprimento do programa obriga a um menor espaço concedido à oralidade (poucos são os momentos de avaliação formal, porque a implementação de atividades orais ocupa, forçosamente, mais tempo, já que também devem ser avaliadas individualmente; trata-se de uma avaliação cujos critérios são muito mais subjetivos, sobretudo quando falamos de apresentações livres ou exposições temáticas; o recurso mais utilizado, o manual, privilegia o trabalho da competência escrita.” (P5)

“A competência oral é, de facto, de extrema importância no âmbito das línguas estrangeiras, estando ao serviço do desenvolvimento da(s) competência(s) comunicativa(s). Não obstante, frequentemente constata-se que esta competência, quer no que concerne à atividade comunicativa de receção, quer à produção, é encarada como subsidiária da competência escrita, investindo-se mais nesta última, em detrimento da oralidade. Esta situação é visível nos segundo e terceiro ciclos e no ensino secundário, pese embora o facto de, neste último nível de ensino, desde 2007, a avaliação passar a incluir, obrigatoriamente, momentos formais de avaliação de oralidade, com uma ponderação de 30%.

A discrepância no peso atribuído à componente escrita relativamente à oral decorre da conjugação de vários fatores, tais como:

O facto de alguns docentes considerarem que os parâmetros de avaliação da escrita são mais facilmente mensuráveis, objetivos e/ou quantificáveis; neste contexto, o caráter perene da escrita, que permite uma avaliação em diferido, comparativamente à índole mais efémera do discurso oral, poderão, eventualmente, contribuir para esta situação (embora se possa recorrer a gravações, material multimédia...);

O elevado número de alunos por turma e extensão de programas, os quais, face à carga horária atribuída às Línguas Estrangeiras, acarretam a exiguidade de tempo, em média, por aluno, para a promoção do desenvolvimento desta competência, sobretudo ao nível da produção/interação oral;

A adoção de instrumentos de avaliação que, por vezes, não contemplam a avaliação da oralidade, perpetuando-se modelos, por exemplo, de fichas de avaliação em que a componente oral está ausente ou tem um peso diminuto;

Por vezes, a própria metodologia com a qual alguns docentes se sentem mais confortáveis, de caráter mais expositivo, também não favorece a interação oral e desenvolvimento desta competência, sendo necessário investir em estratégias que descentralizem a aula no professor e coloquem o aluno, efetivamente, como sujeito ativo no âmbito do processo de ensino aprendizagem;" (P6)

"Em primeiro lugar tem a ver com o facto de termos turmas muito grandes e de ser impossível trabalhar a oralidade convenientemente com todos os alunos (o que se agrava no 8ª ano com apenas um bloco de 90mn por semana). Julgo, também, que temos a necessidade de ajustar aquilo que realmente conseguimos trabalhar ao nível das competências orais ao tempo dedicado a isso durante uma aula/ o ano letivo. Para além disso, os próprios manuais apelam pouco ao desenvolvimento das competências de comunicação. Por último, penso que a parte mais fácil de avaliar/ classificar será sempre a escrita e, por isso, se quiséssemos ser tão rigorosos na avaliação das competências orais, teríamos de ter recursos a laboratórios e ferramentas digitais tecnológicas que não existem na nossa Escola." (P7)

No que concerne a estas reflexões apresentadas por estes docentes conclui-se que há diversos aspetos a ter em conta na proficiência da oralidade, que combinados e

discutidos no seio do corpo docente seriam uma mais-valia no aperfeiçoamento desta competência.

O número elevado de alunos por turma é aqui referido como um dos obstáculos capitais ao bom desenvolvimento da oralidade (P1, P4, P6,P7) conforme já abordado no capítulo 1 (p.18). De facto, o corpo docente em Portugal tem-se consciencializado que o número elevado de alunos por turma só obstaculiza a tentativa de melhorar ou até mesmo de lograr uma eficaz performance do aluno a nível oral, competência de importância inequívoca da comunicação numa LE, tal como afirmam os P3,4 e 6. Para além disso a evocação dos materiais, nomeadamente dos manuais, que visam mais o trabalhar das competências da escrita, leitura e audição, serão uma das principais razões para o não praticar da oralidade, condição basilar para a evolução desta competência (P5). Um outro aspeto também importante a ter em conta na deficiente implementação de momentos dedicados à oralidade prende-se com a gestão do tempo, pois é exigível ao professor o cumprimento de um programa, deixando pouco tempo para a implementação de atividades orais de forma a haver uma prática sistemática interativa entre os falantes de uma língua estrangeira.

3.2 Objetivos do estudo e linhas orientadoras para a intervenção

Depois de definida a área de intervenção sobre a qual me vou debruçar, é, pois, necessário delinear as suas linhas orientadoras, tendo em vista o objetivo inicial a que me propus: enfatizar a importância da oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira enquanto veículo de comunicação em contexto de sala de aula.

Neste sentido, reitero o firme propósito de demonstrar, tendo por base documentos legais que servem de referência à elaboração de programas e currículos, bem como estratégias por mim definidas em contexto de sala de aula e opiniões expressas pelos agentes da educação e de estudiosos da matéria, que a oralidade é inegavelmente uma competência que necessita de ser mais trabalhada e mais valorizada no sistema de ensino aprendizagem, uma vez que aquela é, por excelência, o veículo de estabelecimento de ligações sociais, económicas, políticas, entre outras, permitindo uma inter-relação entre indivíduos, sociedades e nações.

No capítulo anterior ficou claro que a competência da oralidade é a competência mais difícil de ser trabalhada e, contudo, é a que é alvo de menos atenção por parte dos agentes da educação, posição esta preconizada pela maioria dos docentes de línguas estrangeiras.

Neste contexto, senti a necessidade de esmiuçar o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, documento que prima por ser a fonte que fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc. na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de saber para serem capazes de comunicar nessa língua e que saberes e capacidades têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua e define os níveis de proficiência que permitem medir os progressos em todas as etapas da aprendizagem ao longo da vida. Segundo este documento, as competências do aprendente consistem em competências gerais (o conhecimento do mundo, o conhecimento sócio- cultural, a consciência intercultural, entre outras) e as competências comunicativas em língua e passo a citar: "Neste sentido mais restrito, a competência comunicativa compreende as seguintes componentes: competências linguísticas; competências sociolinguísticas e competências pragmáticas." (2001:156).

No âmbito do tema alvo proposto no início deste estudo proponho dar especial relevância à competência comunicativa. Considerando esta última como uma mega competência, urge a necessidade de a dissecar, no sentido de compreender a sua importância. Assim, nesta dissecação distingue-se a competência linguística consistindo esta no seguinte:

> …as competências principais da competências linguística, definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para as usar." (2001:157);

Para além do funcionamento da língua releva-se também a competência socio-linguística que

> diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua….os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques. (2001:169)

Por último, este documento, que prima pelo seu caráter orientador produto do contributo de diversos estudiosos do fenómeno do ensino aprendizagem das LEs, remete-nos para a competência pragmática: parte da linguística que estuda o uso da

linguagem, tendo em conta a relação entre os interlocutores e a influência do contexto. Vejamos o que o QECR[6] diz sobre esta última competência:

> As competências pragmáticas dizem respeito ao conhecimento do utilizador/ aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são:
>
> a) Organizadas, estruturadas e adaptadas ("competência discursiva");
> b) Utilizadas para a realização de funções comunicativas ("competência funcional");
> c) Sequenciadas de acordo com os esquemas interaccionais e transaccionais("competência de concepção") (2001:174)

Salienta-se ainda, nesta fonte de informação, o facto de, mais precisamente nos quadros caracterizadores das diversas competências, haver um escalonamento para medir a sua operacionalização. Assim, dividem-se entre o A1 (nível mais elementar) e C2 (nível mais avançado).

Urge entender que o âmbito linguístico é a base de todo o processo de ensino - aprendizagem de uma língua, pois antes de comunicarmos na L2, há que conhecer o funcionamento da mesma. Acresce-se o facto, e passo a citar, que no escalonamento do âmbito linguístico a palavra "dizer" é uma constante nestas escalas:

> Nível C2: é capaz de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos linguísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. Não mostra sinais de ter de reduzir aquilo que pretende dizer. (2001: 158)

O mesmo se passa com o escalonamento a nível da competência sócio - linguística (2001: 173) e pragmática (2001: 183).

Segundo o mesmo quadro, começa-se pelo aspeto linguístico:

> … identificar e classificar as componentes principais da competência linguística, definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar (2001:157).

A componente funcional, própria da competência pragmática, segundo o Quadro

[6] Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

> Diz respeito ao uso do discurso falado e aos textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos. A competência conversacional não é apenas uma questão de saber quais as formas linguísticas que exprimem específicas. Os interlocutores estão envolvidos numa interação na qual cada iniciativa conduz a uma resposta que permite que ela prossiga, de acordo com a sua finalidade, através de uma sucessão de etapas que vão desde a abertura da conversa até à sua conclusão. Os falantes competentes compreendem o processo e são capazes de o realizar.
> (2001: 178)

É interessante que, segundo o QECR, tudo converge numa só direção: promover competências discursivas do aprendente, o que, por vezes, não se passa na realidade escolar do nosso país.

Durante este trabalho de investigação senti a necessidade de me debruçar sobre os critérios de avaliação aprovados pelos Departamentos de Línguas e Conselhos Pedagógicos das escolas onde leciono, pois são os documentos elaborados numa realidade mais restrita, as escolas, e pelos quais nos temos de guiar a fim de operacionalizar competências e fazer a sua avaliação.

No Agrupamento de Escolas de Águas Santas, no ensino secundário, em 100%, 30% é destinado à avaliação da competência da oralidade, sendo 60% destinado à avaliação de testes escritos e 10% ao quotidiano de sala de aula. Destes 10%, a expressão oral, tem 1% de peso na avaliação final. Por outras palavras, a oralidade tem um peso final de 31% na avaliação final, sendo os indicadores de avaliação os seguintes: exprime-se com clareza e correção, utilizando pronúncia e entoação adequadas; coloca questões pertinentes e adequadas; apresenta argumentos e contra-argumentos convincentes; dá respostas adequadas; utiliza corretamente vocabulário específico (ver anexo 6).

Na Escola Secundária de Paredes, no ensino profissional, 80% da avaliação contempla os documentos escritos (trabalhos, fichas de trabalho, fichas de avaliação e outros) e 20% a parte oral (produção de enunciados orais, adequação do vocabulário e do registo ao domínio de referência, pronúncia e fluência) (ver anexo 7).

No concerne ao 7º ano, os critérios de avaliação, 70% da avaliação contemplam os documentos escritos (trabalhos, fichas de trabalho, fichas de avaliação e outros) e 30% à parte oral (produção de enunciados orais, adequação do vocabulário e do registo ao domínio de referência, pronúncia e fluência) - (ver anexo 8).

Mediante esta análise, é nítida uma subvalorização da competência da oralidade no que concerne à aprendizagem da língua estrangeira na realidade das nossas escolas, não estando, assim, em consonância com o que diz o QECR e as necessidades

enunciadas nos questionários dos alunos e professores, onde manifestam a necessidade de aprimorarem a competência oral.

Cumpre-me, assim, o desígnio, de mediante todas estas evidências acrescidas às ilações retiradas das questões colocadas, quer aos alunos, quer aos professores, proceder de imediato à exposição das linhas orientadoras de intervenção neste estudo, mostrando o quanto é importante a comunicação oral, como competência primordial, ou, quanto mais não seja, essencial para uma aprendizagem bem-sucedida de uma língua.

Capítulo 4- Elaboração e Metodologia do Estudo

4.1 Escolha de métodos de recolha de informação e instrumentos de registo de dados

Seguindo o pressuposto inicial deste estudo de investigação – ação, refletir sobre a importância da competência da oralidade de uma língua estrangeira, promovi aulas de cariz essencialmente oral.

Para registar os dados concernentes às atividades realizadas que irei explanar, surgiu a necessidade de criar um instrumento de registo de dados de forma a poder avaliar com a maior precisão possível as atividades orais. Assim, partindo de várias grelhas de registo de atividades orais usadas em diversas escolas pelos Departamentos de Línguas, criei uma que me pareceu mais abrangente (ver anexo 9). Assim, calendarizei de forma consciente algumas aulas segundo a planificação anual do Departamento e, tendo por base sempre os conteúdos temáticos a lecionar, duas aulas em cada turma foram direcionadas somente para atividades de oralidade que previamente planifiquei e que irei descrever.

Ressalva-se ainda o facto, de que a competência oral tem sido trabalhada durante as outras aulas, com diversas atividades de interação entre alunos ou entre alunos e professor, quando tal veio a propósito na execução de planos de aula. Quero com isto sublinhar que a competência oral não pode ser independentemente trabalhada das outras competências linguísticas e que tanto o professor como o aluno têm de recorrer a todas as competências para promover o desenvolvimento completo da língua: ler, escrever, ouvir e falar. Só assim o aluno alcançará a proficiência numa LE.

Pretendo, pois, remeter a atenção para a aprimoramento que se deve dar à parte oral nas aulas de línguas estrangeiras que, mais uma vez refiro, na minha opinião, está ser demasiadamente secundarizada.

Neste sentido, ao planificar as minhas aulas tenho sempre em consideração os diversos conhecimentos dos discentes, bem como a experiência destes respeitantes à produção oral, alicerce fundamental a ter em consideração na implementação das diversas atividades, assente na abordagem comunicativa. Assim, serão implementadas atividades de preparação para os momentos de oralidade e depois as atividades orais em si. A maior parte das atividades implementadas nas turmas em estudo são orientadas para a abordagem comunicativa.

4.2 Plano de ação

Face a estas duas realidades, no concerne ao meio envolvente (Paredes e Águas Santas), às turmas com características distintas, quer a nível familiar, social, económico e cultural, e aos níveis de ensino diversos, propus-me a experimentação de duas atividades no âmbito da oralidade comuns a estes públicos diferentes, com o intuito de provar que a diversidade de metodologias é uma necessidade inevitável, se quisermos que os nossos aprendentes alcancem o sucesso; neste caso específico que aprendam a expressar-se oralmente.

O meu plano de ação centrou - se numa constante e em três variáveis, ou seja, implementei a mesma atividade oral em três turmas completamente diferentes tendo já feita a sua caracterização neste trabalhado de investigação – ação, pois é importantíssimo perceber o *background* da turma, o meio envolvente e o seu nível de lecionação para percebermos os resultados da implementação da atividade oral, remetendo - nos, assim, para um pressuposto essencial que deve ser interiorizado por todo o ensinante de línguas estrangeiras: o fim é o mesmo (aprimorar o desenvolvimento da competência oral); contudo, deve-se ter sempre em atenção que as estratégias têm de ser diversificadas para alcançar os objetivos previamente propostos.

Assim, depois de me inteirar sobre todos os fatores externos envolventes das turmas alvo, resolvi, no primeiro período promover nas aulas uma abordagem mais interativa com os alunos acerca de diversos temas constantes no programa, de forma a familiarizá-los com a importância da expressão oral, notando uma certa resistência por parte dos alunos na procura de se expressarem oralmente. Assim, no final do primeiro período, resolvi fazer os inquéritos de forma a perceber melhor os medos e as frustrações dos aprendentes quando exigia uma postura mais de índole comunicativa a nível oral.

Depois de analisar toda a informação, procedi à implementação de atividades direcionadas mais para a oralidade, nunca descurando, como é óbvio, a conjugação harmoniosa das várias competências a serem trabalhadas na sala de aula, conforme descrevo seguidamente. Releva-se aqui o facto de que nestes momentos de produção do discurso oral, não interrompi os aprendentes quando estes tentavam comunicar na língua estrangeira, pois mais do que a preocupação com a correção linguística está a capacidade de comunicar, do fazer-se entender, de interiorizar a funcionalidade do discurso oral.

Capítulo 5 – Atividades e análise dos resultados

Cumpre-me primeiramente reforçar a ideia de que não é possível descrever todos os trabalhos concernentes à oralidade realizados durante o ano letivo. Destaco duas atividades distintas: uma que testou a capacidade do aluno em se desprender do enunciado escrito (conto) que tinham para resumir e a outra que se centra essencialmente sobre temas do universo do adolescente, levando- o a improvisar e a tentar exprimir opiniões e sentimentos.

Segue-se, então, a descrição destas duas atividades implementadas nas turmas sobre as quais incorreu este trabalho de investigação – ação.

5.1 Atividades de oralidade implementadas na Turma no 7º ano

Quando comecei o ano letivo procedi de imediato a uma conversa informal em inglês com cada um dos alunos, em todas as turmas, a fim de aferir a competência oral obrigando os alunos a improvisarem o discurso, pois tratava-se de uma situação comunicativa real. As perguntas basearam-se em temas da sua vida quotidiana, pois era pressuposto que estes alunos tivessem as bases necessárias relacionadas com o tema: tempos livres, gostos, rotina diária,…. A primeira reação foi a esperada: os discentes manifestaram uma certa resistência quando comecei somente a falar inglês e a exigir interação por parte deles. As dificuldades do discurso oral eram evidentes: havia muita falta de vocabulário e as construções a nível de funcionamento da língua revelavam muitas lacunas. Estes alunos não estavam, pois, habituados a produzirem enunciados orais. Neste nível de ensino o programa contempla muitos conteúdos relacionados com aspetos gramaticais (funcionamento da língua) em detrimento de momentos de dedicados à oralidade. Segundo o Programa de Inglês 3º ciclo o objetivo principal é:

> Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência. (1997:9)

Consequentemente, as atividades relacionadas com a oralidade criam uma certa ansiedade e insegurança no aluno.

Durante o presente ano letivo implementei diversas atividades de cariz oral no sentido de desenvolver esta competência, promovendo mais a interação na sala de aula em que questionava diretamente os alunos sobre os temas que estávamos a abordar.

Nesta resenha de atividades orais que promovi vou destacar duas, que foram implementadas também nas outras turmas (duas constantes e três variáveis, conforme já havia referido): uma atividade em Janeiro e outra no final do ano letivo.

Na turma de 7º ano, sugeri, com duas semanas de antecedência, que os alunos lessem um conto intitulado *Chaga and the chocolate factory* de Bob Hartman. Seguidamente disse-lhes que teriam de resumir a história oralmente e apresentá-la à turma. Sublinhei que eles não deviam ler nem decorar o resumo, mas sim recontar a história de uma forma improvisada. Pus à consideração deles o uso de PowerPoint que serviria só como auxílio no desenrolar da narração oral da história, pois poderia dar-se o caso de não se lembrarem de alguma passagem da mesma.

O resultado foi interessante e digno de várias reflexões: em 25 alunos só 6 é que conseguiram improvisar o resumo da história, 10 improvisaram e decoraram ao mesmo tempo, 3 simplesmente decoraram parecendo seres robotizados a recontar um episódio de vida, não se verificando qualquer situação real de comunicação. Seis alunos limitaram-se a ler suportes escritos. Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos neste nível de ensino ainda não consegue pôr em prática momentos de oralidade espontânea devido à uma falta de prática neste tipo de atividades. A falta de vocabulário, as lacunas a nível do funcionamento da língua subsidiárias de uma insegurança perfeitamente entendível levam a que estes alunos não se consigam desprender do enunciado escrito, que prepararam cuidadosamente, tentando evitar erros de sintaxe e de vocabulário.

A título de conclusão é importante salientar que esta atividade neste nível de ensino, apesar de ser sempre produtiva, pois os alunos começam a pôr em prática o uso da língua estrangeira, a maioria dos alunos não atingiu os objetivos previamente definidos: serem capazes de aprender vocabulário novo, porem em prática o funcionamento da língua já adquirido e conseguirem efetivar a comunicação numa situação comunicativa real. Não obstante, é de realçar que estes momentos de discurso são muito importantes em qualquer nível de ensino, apesar de haver mais dificuldades nos principiantes, pois as quatro competências devem ser sempre trabalhadas em consonância umas com as outras de forma a não comprometer a futura proficiência do falante da LE.

Concluo, então, que esta atividade específica deve continuar a ser implementada, mas não de forma predominante neste nível de ensino.

Neste contexto, resolvi dedicar mais uma aula exclusivamente para a oralidade no final do terceiro período (fim de Maio). Desta vez pedi aos alunos que escolhessem um tema que tivéssemos trabalhado durante o ano letivo e que falassem sobre ele. No

final, os colegas colocariam questões que achassem pertinentes, assim como eu, para promover a interação. Neste tipo de atividade os alunos já tiveram que improvisar mais o discurso, e notou-se um desenvolvimento a nível desta competência, pois os alunos já tinham assimilado estruturas novas ao longo do ano, vocabulário relacionado com os temas que abordaram, bem como tempos verbais, como o "passado simples", pondo em prática conteúdos adquiridos. No entanto, os erros a nível do funcionamento da língua são uma constante no discurso da maior parte dos alunos. Apesar disso, posso afirmar, com toda a certeza, que o ato de comunicação foi de facto efetivado, pois a mensagem conseguiu chegar aos recetores de maneira percetível.

5.2 Atividades de oralidade implementadas na turma CEF- 9º ano (práticas administrativas)

Como em quase todas as turmas de Curso de Educação e Formação, uma grande parte dos discentes caracteriza-se pelas grandes dificuldades que evidenciam na aprendizagem da língua estrangeira: funcionamento da língua; leitura e produção escrita de enunciados e a nível de produção oral.

Nesta turma propus a mesma atividade que havia implementado na turma do 7º ano, mas com uma pequena diferença: deixei à sua consideração a escolha do conto, uma vez que estes alunos pela faixa etária em que se encontram têm de demonstrar mais autonomia na sua aprendizagem.

Aqui os resultados foram piores do que na turma do 7º ano: num universo de 21 alunos, somente 3 improvisaram a narração do conto, enquanto 4 decoraram o resumo e os restantes limitaram-se à leitura do mesmo. De facto, as dificuldades evidenciadas por estes alunos nunca os deixaram dedicar - se com empenho às atividades promovidas por mim em contexto de sala de aula, ficando sempre receosos de comunicarem na língua estrangeira. Nesta turma, afigura-se que o problema da insegurança é reflexo da falta de pré - requisitos no que concerne ao funcionamento da língua e à falta de vocabulário.

No final do terceiro período sugeri a mesma atividade que sugeri aos alunos do 7º ano e os alunos foram mais recetivos talvez por poderem escolher um tema do seu universo de preferências. Nota-se aqui um desenvolvimento claro a nível vocabular, bem como de estruturas gramaticais aliadas a menos insegurança na produção oral. Vários fatores podem estar na origem da última conclusão: talvez pelo facto de já me conhecerem há mais tempo, sentindo-se, assim, mais à vontade, e pela prática da

oralidade em todas as aulas sempre aliada à promoção de outras atividades: leitura, interpretação e produção de enunciados.

5.3 Atividades de oralidade implementadas na turma do 11º ano

Antes de proceder à análise dos resultados das atividades mencionadas nesta turma, cumpre-me a necessidade de sublinhar que esta é constituída por alunos com grandes aspirações futuras, pelo que se empenham na aprendizagem dos conteúdos a abordar pelas diferentes disciplinas. Para além disso, o nível de ensino (11ºano), 7 anos de inglês, excluindo o ensino do inglês no 1º ciclo, permite-lhes uma bagagem de conteúdos requisitáveis para a consecução da produção oral, ou seja, efetivar um discurso coerente de forma a serem entendíveis e com um bom nível de correção linguística.

Quando foi proposta a primeira atividade, os alunos escolheram diversos contos e produziram, uns melhores que outros, discursos orais bem improvisados sempre baseados no conteúdo das obras que escolheram. Falaram inglês entre si: colocaram questões, fizeram apreciações e comentários aos trabalhos dos seus pares.

Enquanto apresentavam os seus trabalhos alguns alunos demonstravam insegurança e nervosismo. Nesta turma não se verificou falta de vocabulário nem lacunas ao nível de funcionamento da língua. O estado emocional foi o principal entrave no discurso oral, prejudicando, por vezes, o desempenho de alguns alunos. Constatei também que a maior parte dos discentes, depois de lerem o conto e o terem resumido, ensaiaram a sua apresentação. Consequentemente coloquei questões durante a apresentação, pelo que assim pude verificar a capacidade de improvisação oral, permitindo, assim, ao aluno que demonstrasse a sua competência oral numa situação real, na situação de improviso.

No final do terceiro período sugeri a mesma atividade que sugeri aos alunos do 7º ano e à turma CEF. Os alunos reagiram de forma mais positiva, pois podiam escolher um tema do seu mundo. Enquanto falavam sobre o seu tema, fui colocando questões, assim como os seus pares, promovendo desta forma a interação. Nota-se aqui um desenvolvimento claro a nível vocabular, bem como de estruturas gramaticais aliadas a menos insegurança na produção oral. Esta evolução evidenciada deve-se também à promoção da oralidade como veículo de comunicação no ensino de estruturas gramaticais, interpretação de textos e até mesmo debates sobre os temas constantes nas planificações. Mesmo a insegurança e o nervosismo, que eram os grandes inimigos da

fluência dos discentes, ficaram para segundo plano, pois o à vontade com os pares e com a professora permitiu que o discurso fluísse de maneira mais natural, deixando-os mostrar as suas reais capacidades ao nível do discurso.

Para fazer o registo das competências evidenciadas pelos aprendentes das diferentes turmas adotei uma grelha de avaliação oral (ver anexo 9). Assim, a avaliação da oralidade passou por seis parâmetros: preparação, o conteúdo (desenvolvimento do tema), a correção, a compreensão e fluência, uso de vocabulário adequado e atuação. Releva-se aqui o último parâmetro em que são aqui considerados os aspetos relacionados com fatores externos, tais como o nervosismo, a insegurança e a pronúncia que, por vezes, podem pôr em causa a atuação do aprendente.

Conclui, assim, que, nas diversas turmas, nas diferentes atividades, fatores como o nervosismo, a ansiedade, a insegurança e o facto de saberem que estão a ser avaliados a nível da competência oral podem, com toda a certeza, influenciar o seu desempenho como falantes de uma língua estrangeira e, consequentemente, a avaliação da sua atuação poderá ficar comprometida. Contudo, convém realçar que nós , os docentes de línguas estrangeiras, temos de nos concentrar mais na capacidade de improviso do discente, na efetividade do ato comunicativo: compreender e fazer-se entender. Se conseguirmos isto, é óbvio que o objetivo primordial da aprendizagem da língua estrangeira foi conseguido. Por outras palavras, se o aprendente consegue comunicar por escrito e oralmente em inglês, o propósito impulsionador da aprendizagem da língua estrangeira foi alcançado.

5.4 Outras atividades

Não é possível abarcar todas as atividades realizadas ao longo do ano no âmbito do tema proposto, conforme já havia referido. Apesar disso, ressalto algumas que foram feitas não fazendo, contudo, uma reflexão exaustiva da sua operacionalização.

Assim dou especial enfoque a diálogos (simulação de situações comunicativas), discussão/ debates sobre temas constantes nos programas, promovendo, assim, situações normais de comunicação oral, o que é extremamente benéfico, porque o aluno é levado inconscientemente, praticamente esquecendo-se de que a sua atuação (*performance*) está a ser avaliada, a comunicar na língua, sendo essa a sua principal preocupação: o fazer-se entender.

Para além disso, a descrição de imagens antes da leitura de textos também foi uma atividade muito comum durante as minhas aulas, com o intuito de despertar o interesse pela leitura dos textos e desenvolver o vocabulário: um dos alicerces basilares, conforme mencionado, do êxito da produção oral.

Menção especial e reflexão merece a oralidade em contexto de exame final. De facto, durante a frequência da disciplina em avaliação contínua, segundo os critérios de avaliação, conforme já analisados, a oralidade não tem um peso tão significativo como as outras competências. Contudo, num exame final de equivalência à frequência a oralidade merece especial destaque, pois vale 50% na nota final nas escolas onde tenho vindo a lecionar. Isto explica-se pelo facto de que neste caso concreto não são avaliadas as atitudes, aspeto a ter em consideração ao longo de um percurso escolar durante o ano letivo, pelo que a competência da oralidade pode ser mais valorizada nesta situação de exame despida de qualquer aspeto relacionado com comportamento e/ou desempenho do aluno no contexto de avaliação contínua. Não obstante, continuo cada vez mais convicta de que mesmo num contexto de avaliação contínua a oralidade deveria ser mais valorizada na avaliação final do aluno.

Neste contexto passo a descrever a minha experiência como membro do júri da prova oral de inglês este ano letivo realizada a 15 alunos de 9º ano na Escola Secundária de Paredes. Este júri era constituído por três professores de inglês. Ressalve-se que estes alunos realizaram exame de equivalência à frequência (escrita) e exame oral, por não terem obtido aprovação à disciplina durante o ano letivo. Assim, explica-se as grandes dificuldades evidenciadas na diversidade de exercícios a que foram submetidos, inclusive a nível da oralidade.

A matriz desta prova encontra –se em anexo bem como os critérios de avaliação (ver anexo 10). Foi elaborada uma grelha de registo da competência da oralidade que abarca as várias atividades orais que lhes foram solicitadas: identificação pessoal mediante questionário dirigido; produção de um pequeno texto - descrição, comentário de/sobre imagens /cartoons ou outros suportes relacionados com os conteúdos temáticos; leitura de um excerto/parágrafo de um texto; produção de enunciados exprimindo opinião, dando sugestões … face a situações apresentadas (ver anexo 11). Esta resenha de atividades propostas aos examinados consistiu numa compilação de atividades orais realizadas ao longo do ano tendo como objetivo primordial verificar a capacidade do aluno em interagir verbalmente, nunca descurando o conhecimento da língua, a prosódia e o vocabulário, alicerces fundamentais na otimização do discurso oral.

Constatou-se que estes discentes demonstraram muitas dificuldades na elaboração do discurso oral pela falta de vocabulário, conhecimento de funcionamento da língua, havendo, por vezes, uso incorreto de tempos verbais, falta de vocabulário levando a hesitações e reformulação de frases ou, geralmente, à não produção de discurso oral. Houve alunos que simplesmente recorriam à língua materna para enfatizar o facto de não conseguirem comunicar em inglês. A todo este cenário acresce o facto de o estado emocional obstaculizar a atuação da falante da língua inglesa como língua estrangeira. A insegurança e o nervosismo terão sido os óbices mais perturbadores do êxito da produção oral destes aprendentes da língua inglesa, bem como a dimensão interpessoal da interação na conversação que exige uma rápida produção oral e um bom conhecimento da língua inglesa para efetivar essa produção. Os alunos saíram do seu mundo de sala de aula para uma situação comunicativa real em que tiveram de demonstrar a sua capacidade de produção do discurso.

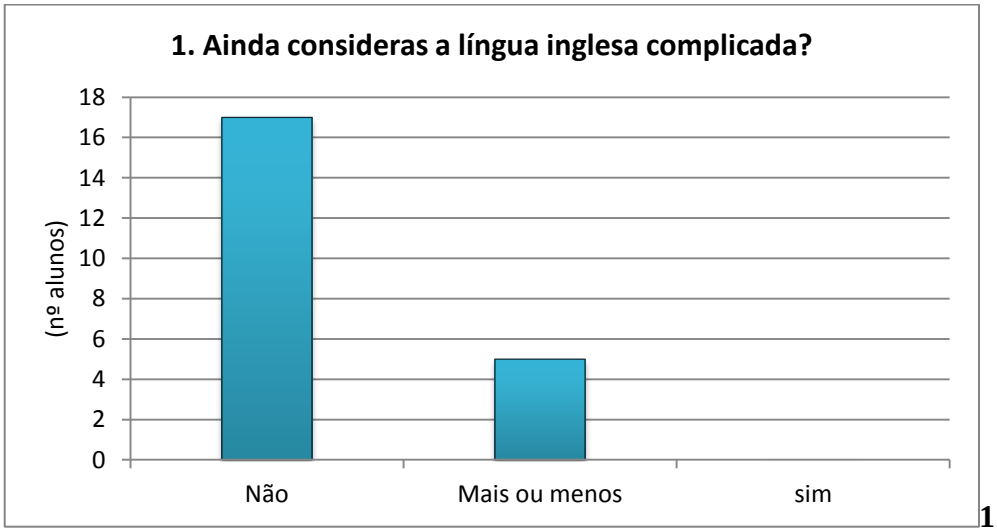
Assim, num universo de 15 alunos, somente dois tiveram classificação positiva que, fazendo média com a parte escrita, transitaram de ano. Estes dois alunos, apesar de demonstrarem lacunas ao nível do conhecimento da língua, conseguiram comunicar na língua inglesa: perceber a mensagem do emissor e transmitir a sua própria mensagem, demonstrando terem atingido os objetivos mínimos no que concerne à língua inglesa: porem em prática o discurso oral e serem entendíveis.

Capítulo 6 – interpretação de dados

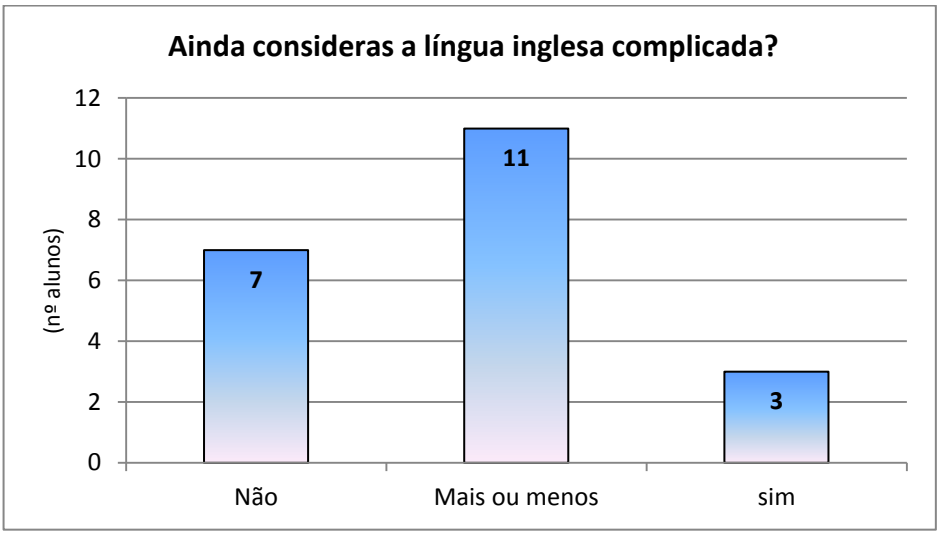
No final do ano pedi aos alunos para preencherem novamente um outro questionário a fim de aferir a evolução da competência oral ao longo do ano letivo no âmbito do tema inicialmente proposto: enfatizar a importância da oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira, enquanto veículo de comunicação, em contexto de sala de aula (ver anexo 12).

Foi evidente a evolução dos discentes no que concerne à implementação de atividades relacionadas com o tema de investigação- ação supramencionado. Consciencializei uma grande parte deles para a importância do domínio desta competência que é um processo progressivo que passa inevitavelmente pelo domínio de outras competências (ler, escrever e o ouvir), condição *sine qua non* para serem competentes no discurso oral e efetivar a comunicação em situações comunicativas. Em conversas que fui tendo com eles durante o ano letivo, consciencializei-os de que a insegurança e nervosismo que sentiam enquanto comunicavam na língua inglesa é algo comum entre os falantes de línguas estrangeiras e que a evolução desta competência exige dedicação e tenacidade, pondo de lado fatores emocionais suscetíveis de obstaculizar o seu desempenho.

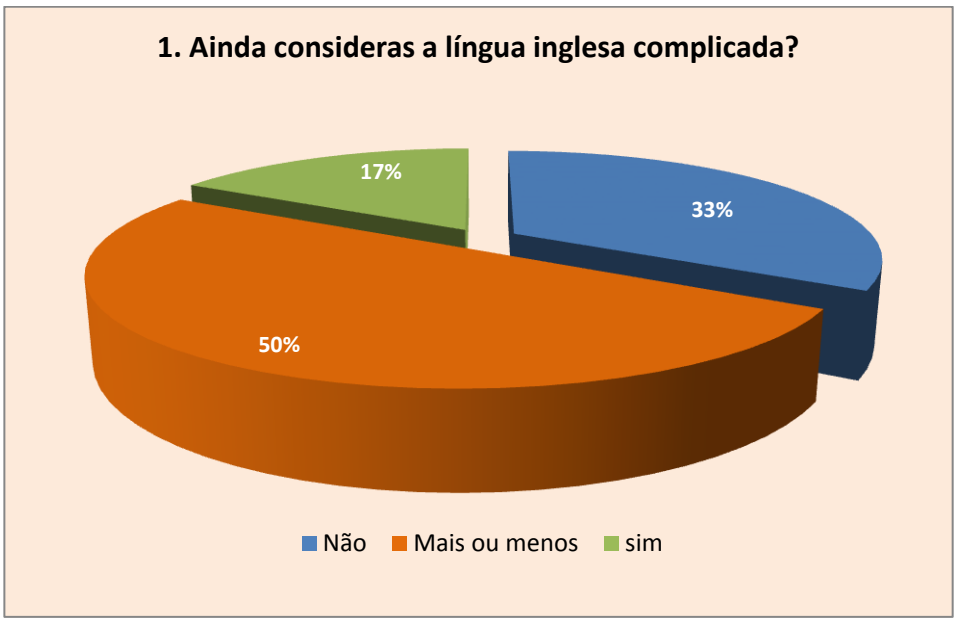
Assim, conforme se pode verificar pelos gráficos, os discentes de forma geral consideraram que evoluíram na competência da oralidade mediante atividades com especial enfoque no discurso verbal. É de facto pertinente e muito relevante o facto dos níveis de escolaridade mais baixos (7º e CEF) acharem que evoluíram mais do que a turma do 11º ano.



11º ano



CEF



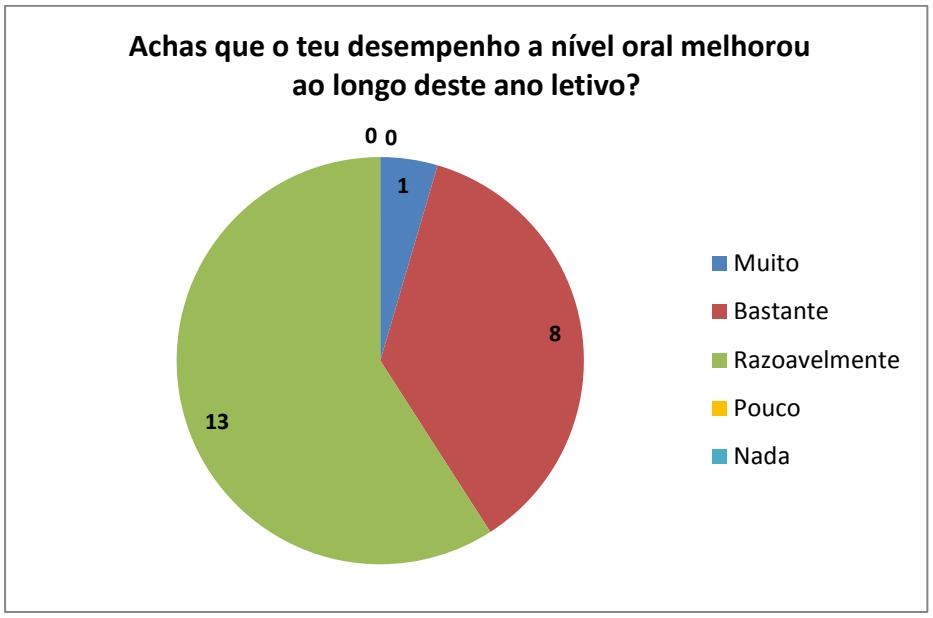
7ºano

Estes resultados explicam-se, na minha opinião, pelo facto de no 11º ano não haver lugar à aquisição de conteúdos novos no que concerne ao funcionamento da língua inglesa, havendo somente um aprofundamento dos mesmos, e um enriquecimento de uma variedade vocabular e consequente aplicação em situações comunicativas, quer de cariz oral, quer de cariz escrito. Neste âmbito, na turma de 11º ano, 13 alunos acharam que tiveram uma evolução razoável a nível da oralidade e 8 consideraram a sua evolução bastante positiva. Nota-se também que no início do ano só 5 alunos achavam bastante importante dedicarem mais momentos à oralidade, enquanto que no final do ano letivo já eram 10 os que acharam bastante importante.

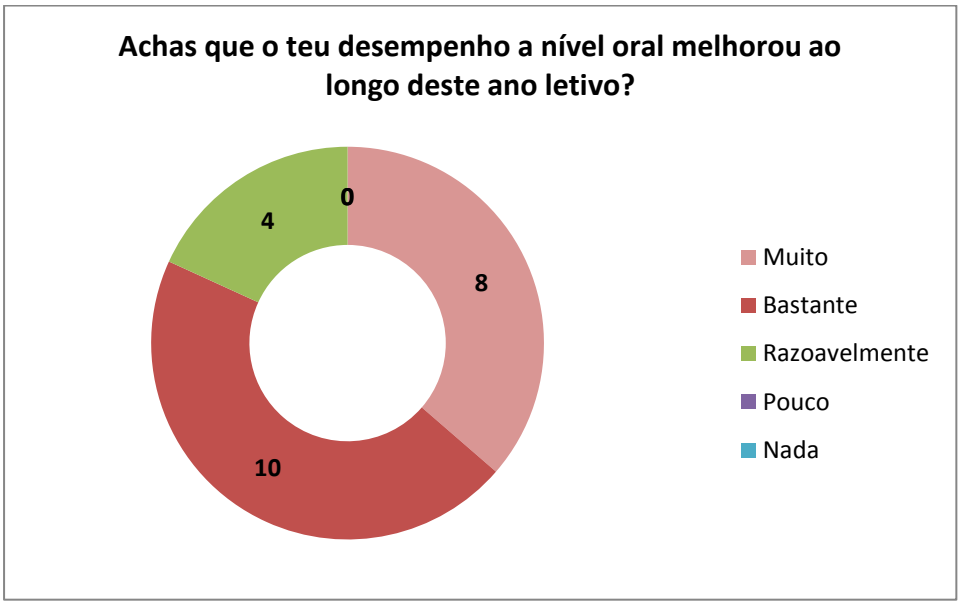
No 7º ano e no CEF havia conteúdos novos a abordar não só relativamente ao funcionamento da língua como também relativamente a unidades temáticas onde tinham

de assimilar muito vocabulário novo. Além disso, nas atividades de cariz oral eram obrigados a transferir esses conhecimentos relativos ao funcionamento da língua e vocabulário para situações de produção do discurso. Em conclusão, e consequentemente, os discentes afirmam terem sentido evolução na comunicação ao nível do discurso oral. Assim, 52% da turma CEF considerou que evoluiu razoavelmente e 29% achou que evoluiu bastante; na turma do 7º ano num universo de 22 alunos, 13 acharam que tiveram uma evolução razoável e 8 acharam que evoluíram bastante.

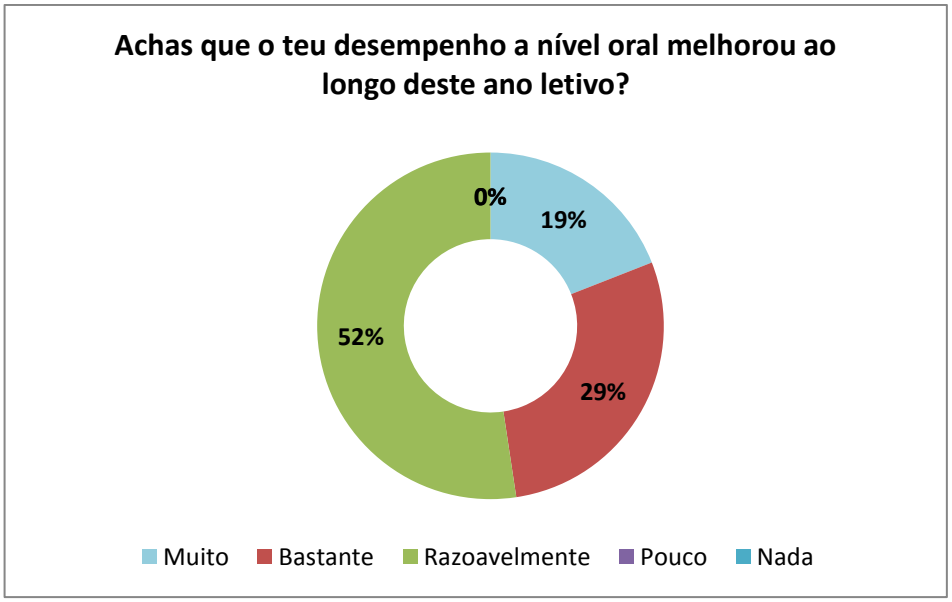
Quando questionados sobre melhorias no seu desempenho a nível oral, no final do ano letivo, os alunos referiram evolução conforme se pode constatar pelos gráficos:



11º ano



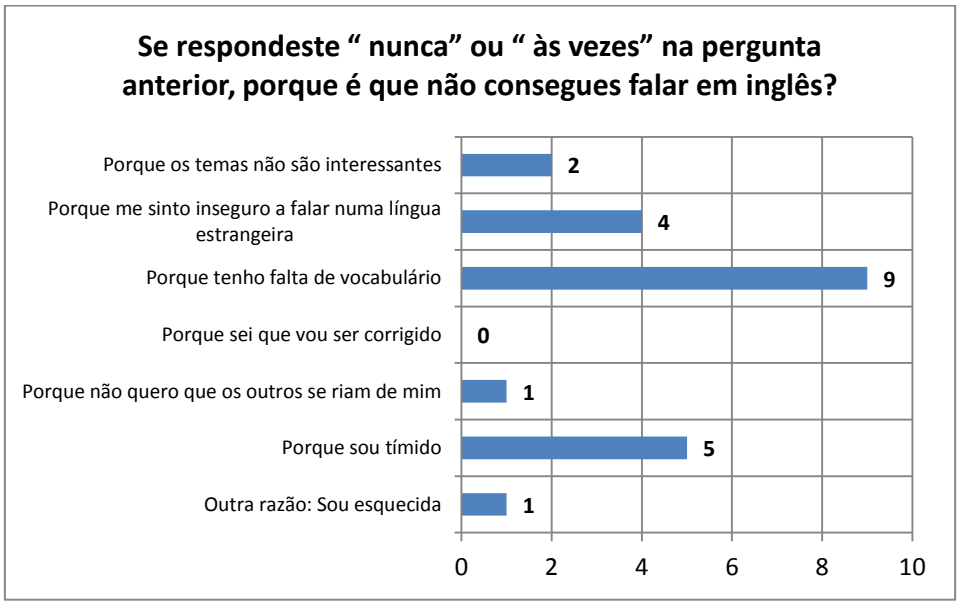
7º ano



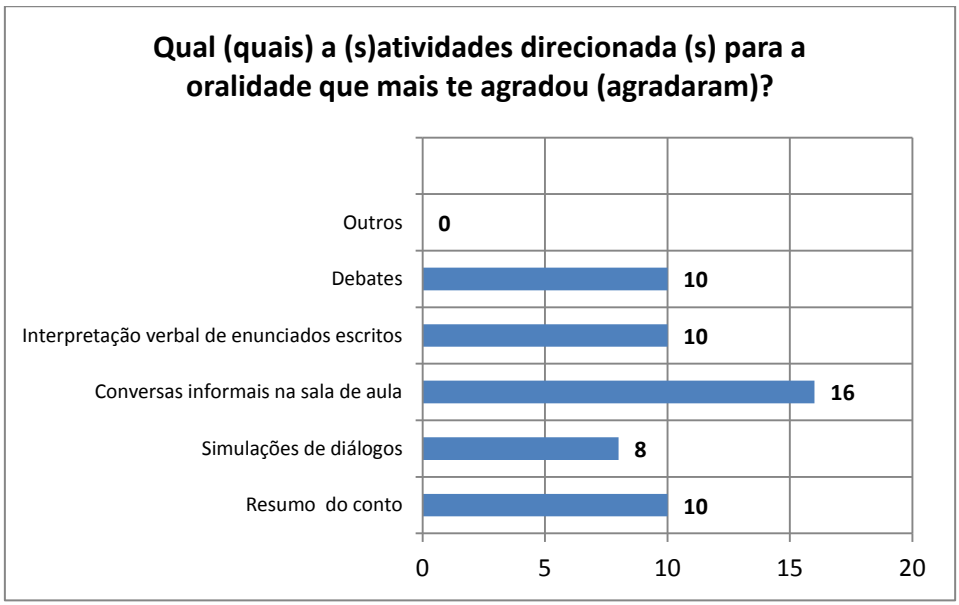
CEF

No que concerne às razões que dificultam a produção do discurso oral, as turmas demonstraram uma certa consciencialização da importância da oralidade referindo as atividades preferidas para conseguirem essa mesma proficiência.

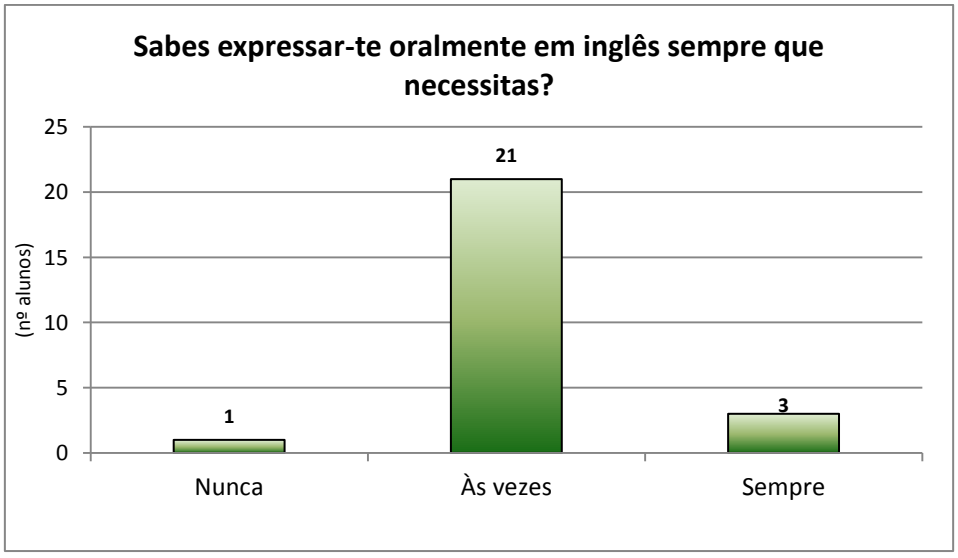
11º ano



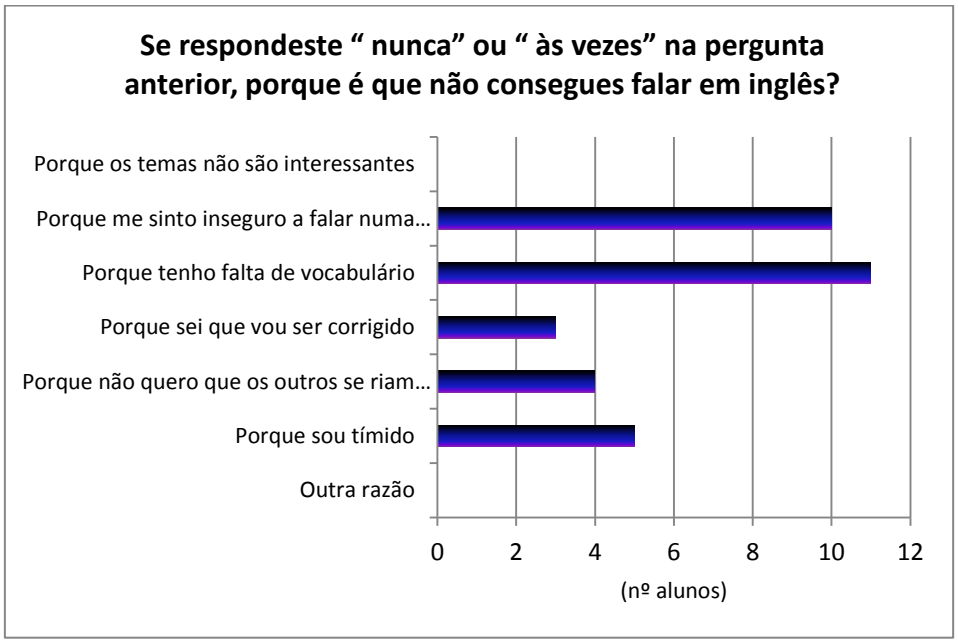
11º ano



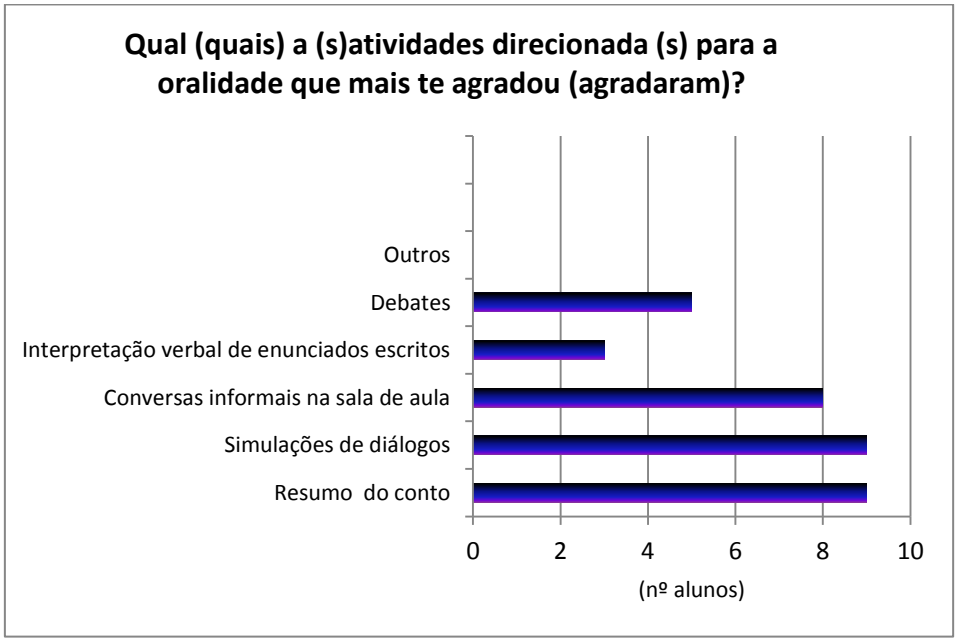
11º ano



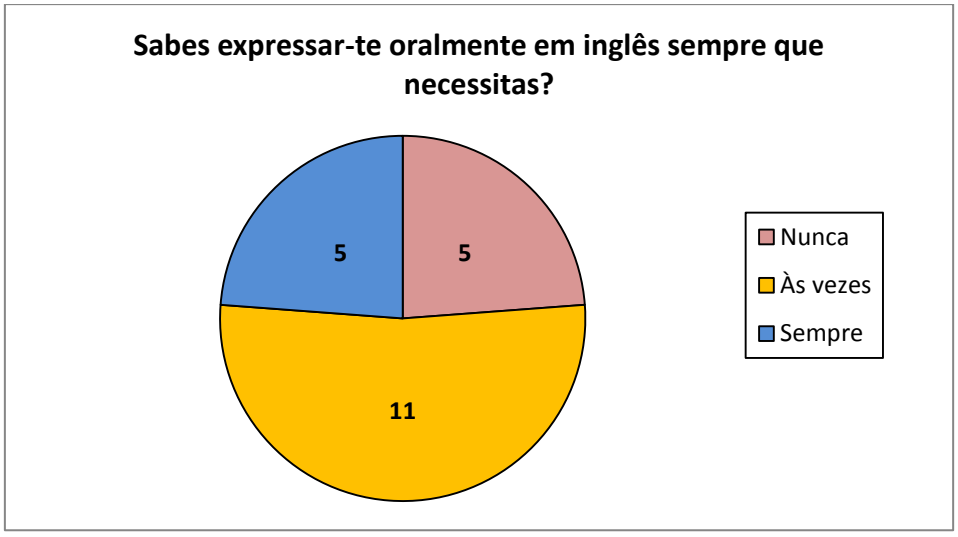
7º ano



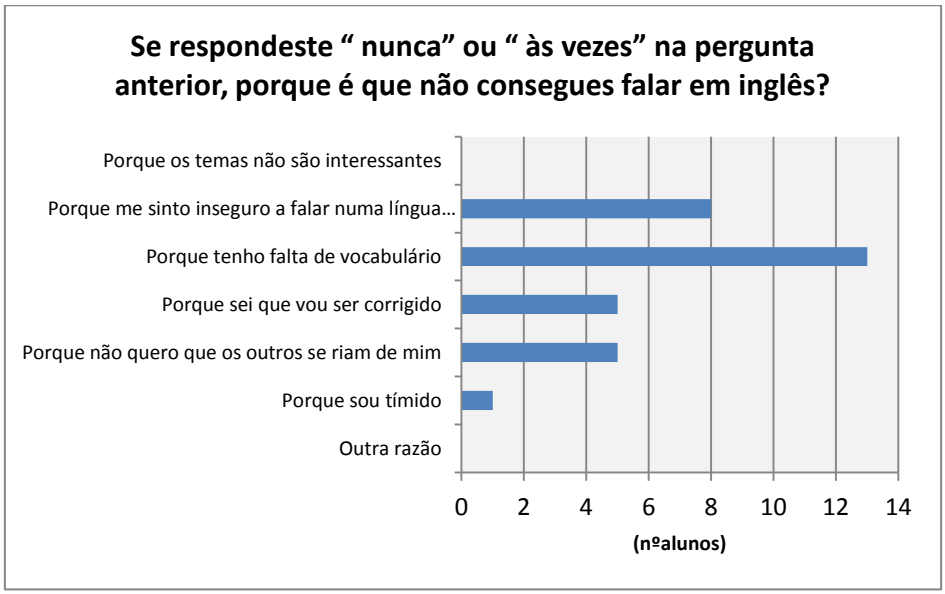
7º ano



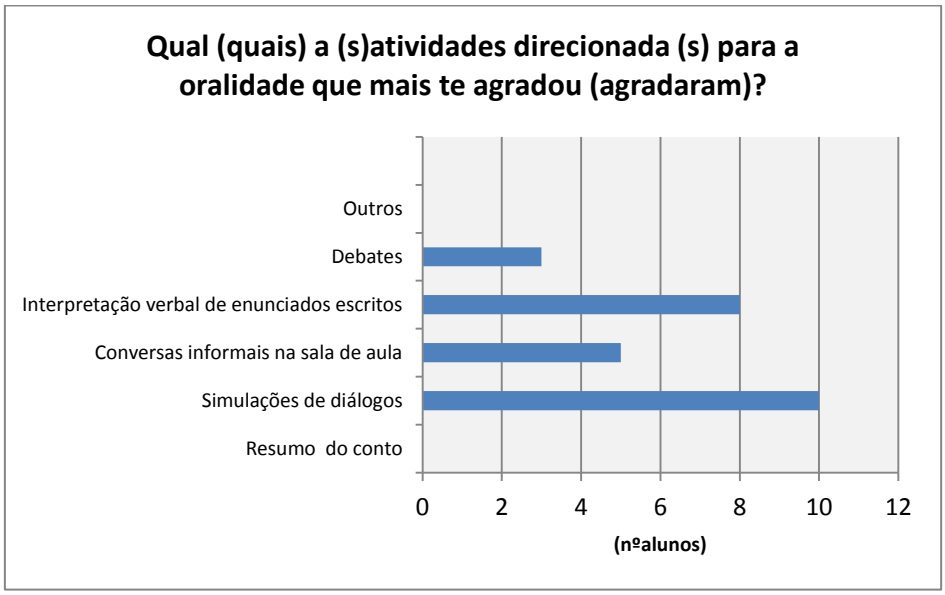
7º ano



CEF

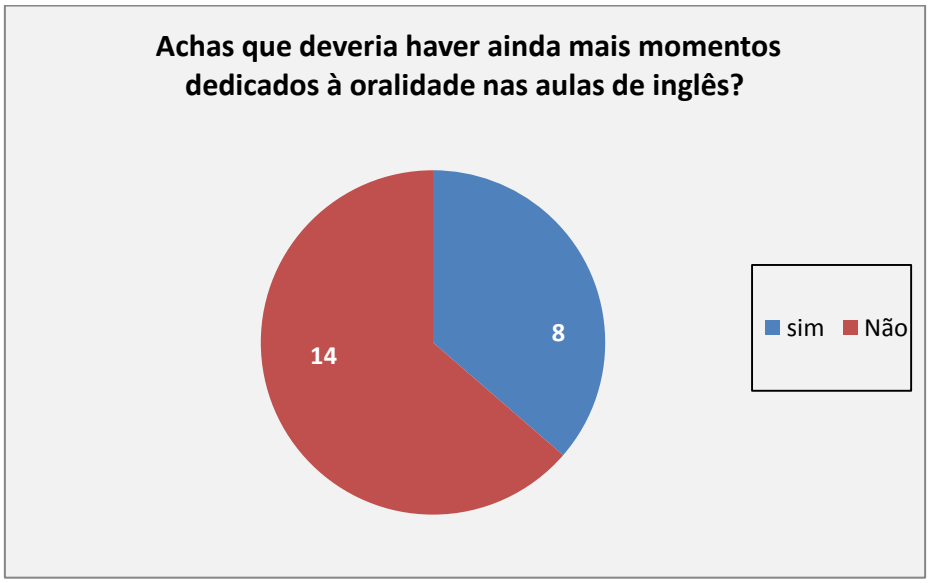


CEF

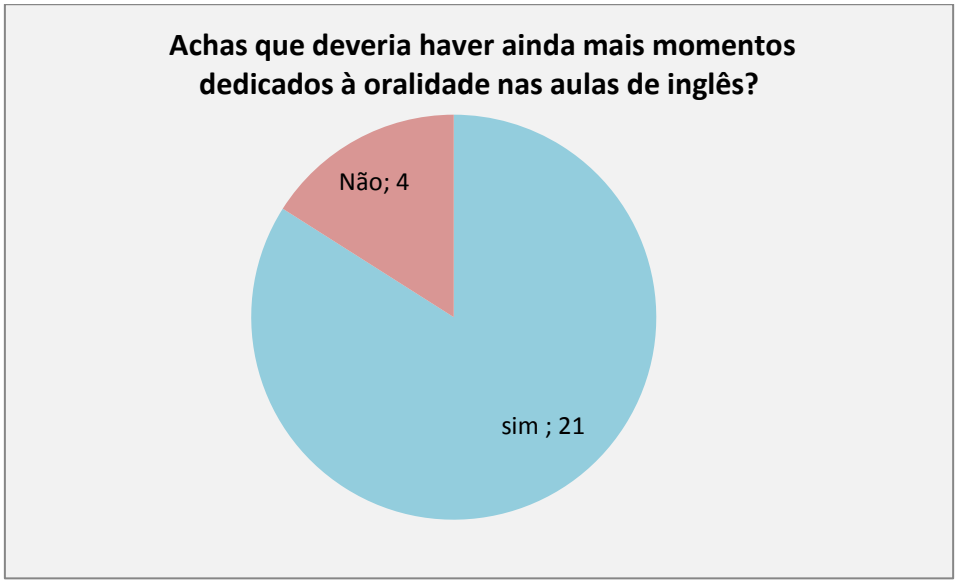


CEF

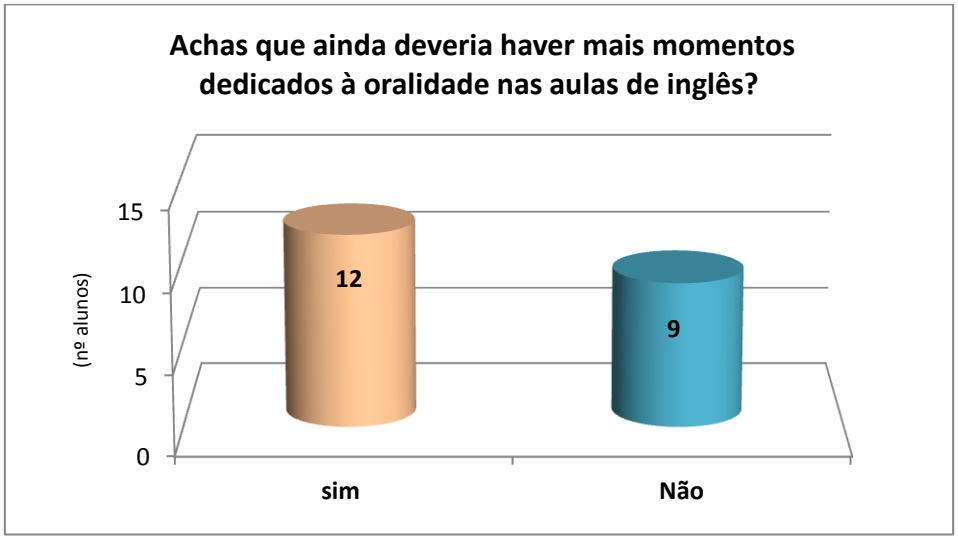
Comparativamente ao início do ano há um maior número de alunos em todas as turmas que acham que deveria haver momentos mais dedicados à oralidade, apesar de ainda haver um número significativo que acha que não há necessidade. Assim, concluo que é preciso motivar, ainda mais, os alunos para a prática oral na aprendizagem de uma LE.



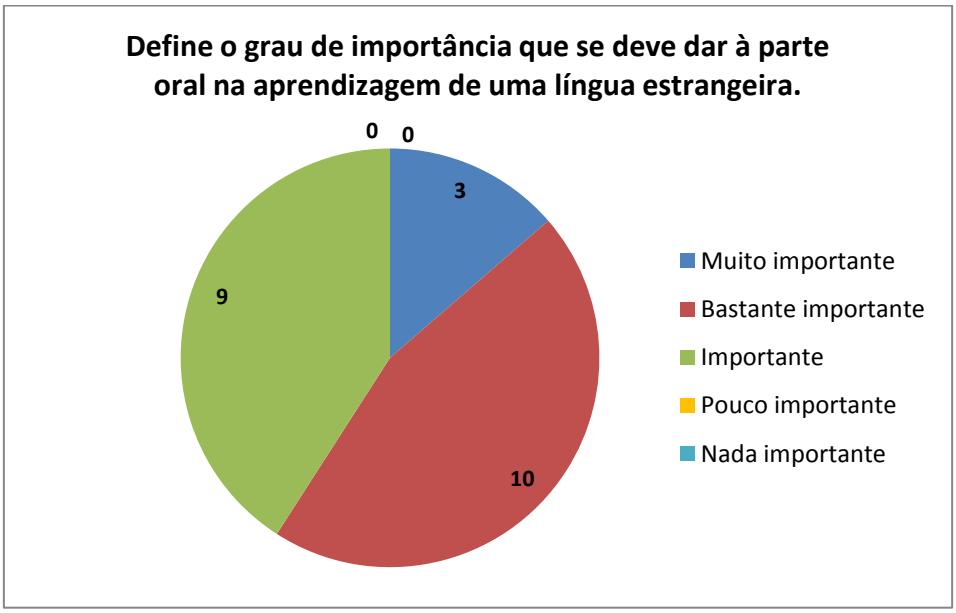
11º ano



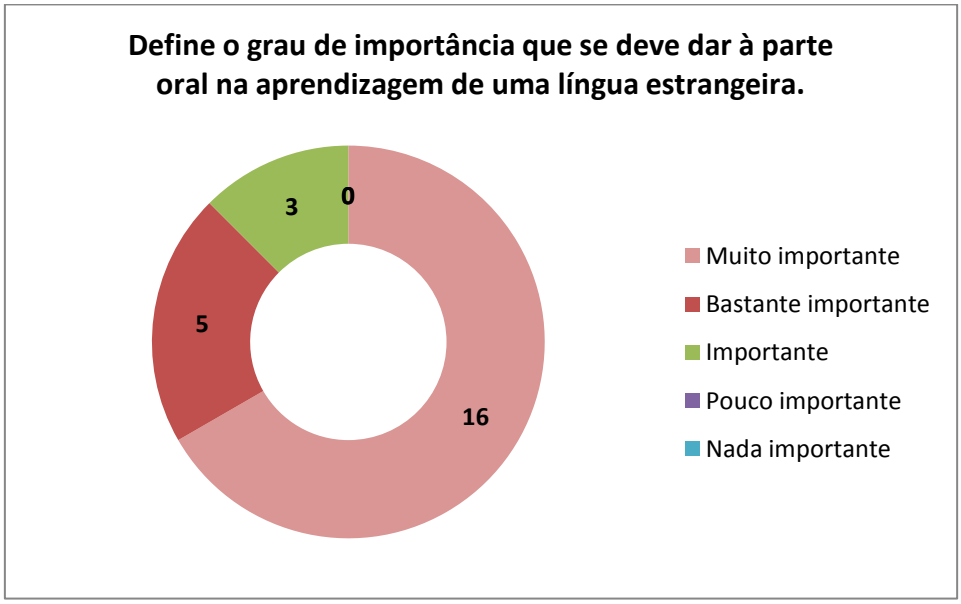
7º ano



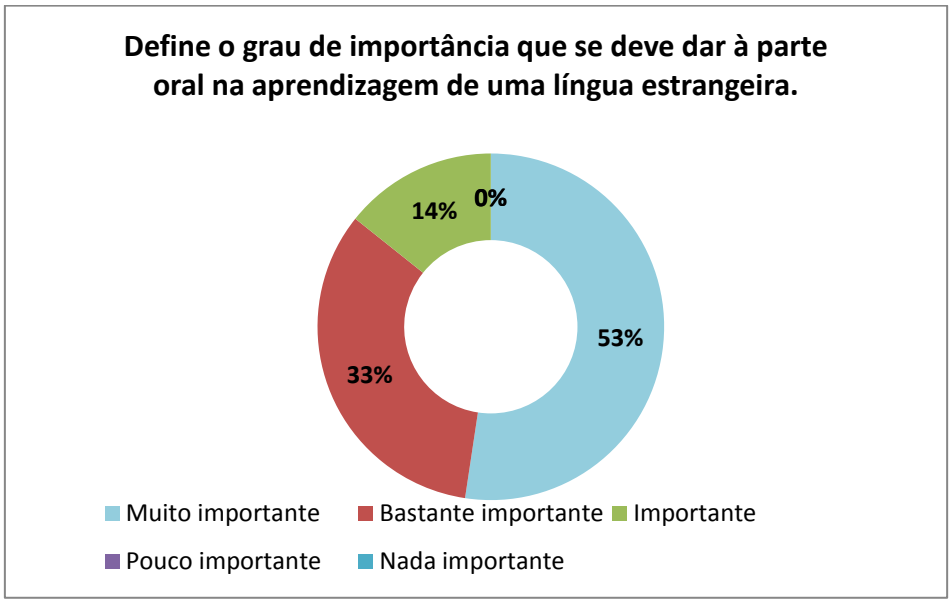
CEF



11º ano



7º ano



CEF

Capítulo 7- Discussão e conclusão

Quando iniciei este trabalho de investigação – ação propus- me refletir sobre a competência da oralidade dos aprendentes da língua estrangeira, neste caso específico o inglês, e consciencializar os alunos e professores da sua vertente enriquecedora em contexto comunicativo.

Acrescentei ainda que havia um desacerto entre a importância desta competência e a consciencialização dos corpos docente e discente acerca desta. Se por um lado os alunos revelam uma certa ansiedade no desenvolvimento do discurso oral, por outro os docentes não proporcionam muitos momentos dedicados à prática da oralidade evocando várias razões ao longo deste trabalho de investigação - ação, tais como, o número elevado de alunos por turma, a extensão do programa a lecionar e o despojamento dos materiais no que concerne a um número exigível de atividades de cariz comunicativo ao nível da oralidade.

Durante este estudo procurei de forma laboriosa e reflexiva despertar os corpos docente e discente para a necessidade de trabalhar o discurso oral, ferramenta inestimável ao desenvolvimento do domínio de uma LE no que toca ao seu objetivo primordial: a comunicação entre os seus falantes. Assim, depois de implementar, no início e no final do presente estudo, um questionário ao alunado e de ter realizado várias atividades de cariz oral ao longo do ano letivo, cumpriu-se o objetivo de aumentar essa mesma consciencialização no que respeita a momentos direcionados para esta competência. Ressalva-se também que o aprendente da língua estrangeira tem a perceção de que a produção do discurso oral é algo exigente, pois prima pela fluência, conhecimento do funcionamento da língua e de vocabulário. A produção oral evoca uma concertação de todos os conhecimentos adquiridos durante a aprendizagem da língua promovendo, desta forma, uma visão holística na aprendizagem de uma LE.

Concluo, assim, que se deve continuar a proporcionar mais momentos de interação verbal com os alunos entre estes e os seus pares com vista a reduzir a influência de fatores externos prejudiciais, tais como, a ansiedade e a insegurança comummente subjacentes à comunicação oral numa LE.

Para além disso, salienta-se o facto de que é essencial referir que é muito difícil criar situações comunicativas reais em sala de aula, sendo estes espaços simulacros para essas mesmas situações. Tal como afirma Bygate, citando Wilkins, o aluno: “ will not be able to transfer his knowledge from a language learning situation to a language – using situation.” (1987: 6)

Assim é imperioso, para além dessas situações de prática oral, tais como diálogos, apresentações de temas pré- estudados e outros, como foi o caso do conto que pedi aos alunos para recontarem e do tema para apresentarem, que sejam promovidas atividades mais vocacionadas para o improviso do falante quando utiliza a língua estrangeira para comunicar, conforme o exposto no capítulo 5. Neste âmbito a promoção de atividades interativas serão um bom treino para o falante interiorizar a sua competência oral de forma a operacionalizá-la em contexto real de comunicação. Concordo plenamente com Littlewood quando este afirma que:

> The conversation session is sometimes regarded as a source of relief from more "serious" language work. This should not prevent us from recognising the important functions it can perform in helping to develop communicative ability. (1981:46)

Assim, no final deste estudo, reitero Bygate quando este afirma que:

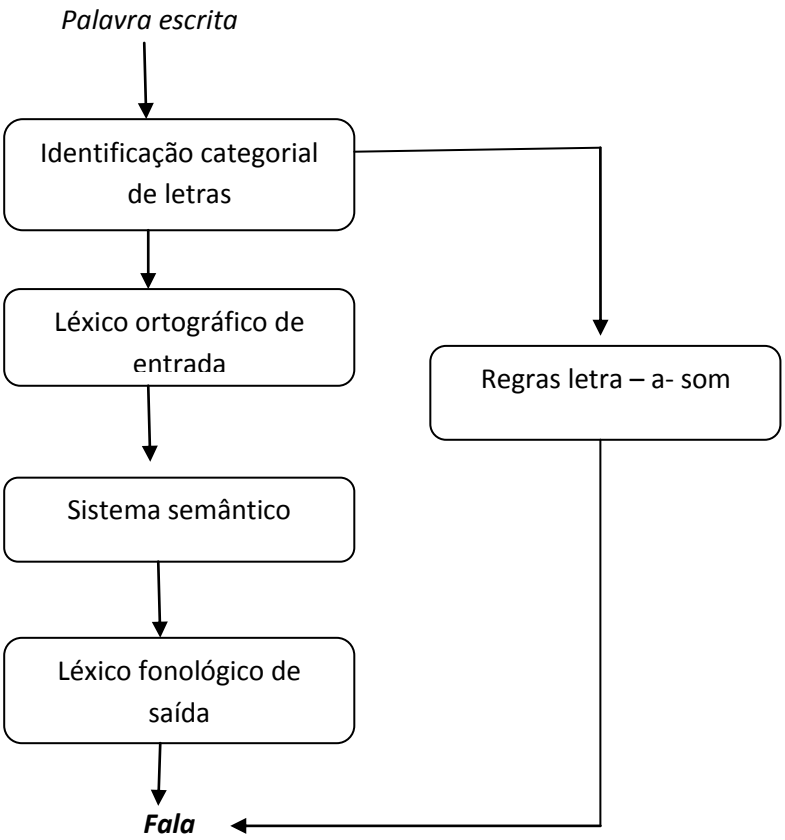
> There are at least two demands which can affect the nature of speech. The first of these is related to the internal conditions of speech: the fact that speech takes place under the pressure of time. These we shall call processing conditions. A second kind involves the dimension of interpersonal interaction in conversation. These we might call reciprocity conditions. (1987: 7)

Concluí também que para compreendermos melhor a dinâmica de todo este processo de compreensão e produção orais é de todo relevante perceber como se processa a produção do discurso oral no que concerne às operações cerebrais que ocorrem quando um falante se exprime na língua estrangeira.

Assim, vou dar uma pequena achega, tendo como base os autores Lesser e Coltheart, no que respeita ao processamento da linguagem verbal. Neste sentido, é relevante saber que as componentes cerebrais ativadas são em maior número e mais complexas na oralidade do que na escrita ou na leitura de enunciados. No decorrer de uma conversa o falante ativa diversas componentes cerebrais que permitem transformar a língua materna na língua estrangeira. Assim, segundo Lesser e Coltheart,

> Ao conversar, entre as várias operações que decorrem, o falante está a selecionar sentidos e a transformá-los em palavras faladas. Para tal, o sistema de processamento da linguagem deve conter o conjunto das representações de todas as palavras do vocabulário oral do falante. É um conjunto de representações fonológicas usadas para a produção (output), e é um armazém de palavras: podemos, por isso, chamar-lhe Léxico Fonológico de Saída. (2007: 16)

Vejamos, então, o esquema exemplificativo de todo este processo que Lesser e Coltheart nos apresentam (2007:18):



Por isso é que muitas pessoas têm de pensar em português para falar na LE; porém outros falantes não necessitam de fazer essa tradução, indo diretamente ao sistema semântico da língua estrangeira produzindo o discurso mais rapidamente e fluentemente. Concluo, assim, afirmando que a prática é fundamental para que estas áreas do cérebro relacionadas com a oralidade sejam ativadas de forma mais rápida capacitando o falante para falar rápido e fluentemente.

É neste sentido que defendo convictamente que a prática oral deve ser uma constante em contexto de sala de aula, pois para haver uma evolução mais notória desta competência linguística seria necessário mais tempo dedicado à implementação de atividades relacionadas com esta proficiência, mas, note-se, sempre em articulação com as outras competências *(ouvir, ler e escrever)*, pois na minha opinião a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser um concertar equilibrado das várias competências, nunca descurando nenhuma, de forma a chegar a um produto final bem-sucedido, comunicar fluentemente e corretamente, objetivo indubitável de qualquer falante de uma LE. No capítulo 3.2 deste estudo, tendo por base o QECR, não há margem para

dúvidas que a componente funcional (discurso falado e escrito), parte integrante da componente sociolinguística, está intimamente ligada às competências linguísticas e pragmáticas, no que concerne à implementação de competências comunicativas em língua. Torna-se, deste modo, evidente que a leitura, a escrita e audição de discursos têm um papel fulcral e até mesmo embrionário na aprendizagem do funcionamento da língua e de vocabulário, alicerces fortes de uma proficiência oral bem-sucedida. É neste sentido que no QECR é afirmado o seguinte:

> Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As actividades estéticas podem ser produtivas, receptivas, interactivas ou de mediação (ver 4.4.4.), e podem ser orais ou escritas. (2001:88)
>
> Os dois fatores qualitativos que determinam o êxito funcional do aprendente/ utilizador são: fluência- capacidade para formular, prosseguir e sair de um impasse; precisão proposicional: capacidade para exprimir os pensamentos e proposições com o fim de os tornar claros. (2001:182)

Mais adiante o QECR sublinha o seguinte:

> O *input* pode ser escolhido em função da sua relevância para o aprendente (motivação) ou por razões externas a este. Um texto pode ser ouvido ou lido as vezes que forem necessárias, ou apenas um número limitado de vezes. O tipo de resposta exigida pode ser muito simples (levantar o dedo) ou mais exigente (criar um texto novo). No caso das tarefas de interação ou de produção, as condições da realização podem ser manipuladas, de modo a tornar uma tarefa mais ou menos difícil. (2001:220)

Refira-se também que, mais de o que uma investigação imbuída de teorias e análise dos resultados de atividades promovidas em sala de aula, este trabalho fez parte de uma reflexão de carater introspetivo e extrospetivo que norteou toda a minha prática docente no âmbito das LEs, dotando-me de uma consciencialização de que é preciso ter uma visão auto - crítica no que concerne à prática pedagógica. Foi um estímulo bastante gratificante como profissional da educação, pois deu-me a oportunidade de, em estreita articulação com outros profissionais da educação e com os protagonistas de todo o processo de ensino - aprendizagem: os alunos, atingir um estado de evolução inacabada. A partir deste momento sinto - me dotada de uma certa idoneidade no que concerne a implementação de várias atividades que permitirão desenvolver a abordagem comunicativa no ensino do inglês ou do alemão. Nesta linha de reflexão concluo o meu estudo com o seguinte lema baseado num excerto de Littlewood:

> […] foreign language teaching must be concerned with reality: with the reality of communication as it takes place outside the classroom and with the reality of learners as they exist outside and inside the classroom. Because both of these realities are so complex and poorly understood, nobody will ever produce a definite teaching methodology." (1981:95)

Entretanto, urge a necessidade de o leitor tirar proveito não só do estudo aqui realizado, mas também de outros que venha a ler, a cogitar ou até mesmo a implementar com o intento de todos, em conjunto, promovermos a evolução da aprendizagem de uma LE, veículo de comunicação e contacto entre indivíduos, culturas e diferentes realidades.

Referências bibliográficas

ADFL - Association of Departments of Foreign Languages (1993) *ADFL Guidelines and Policy Statements* Retirado em 10/8/2012 da World Wide Web (http://www.adfl.org/resources/resources_guidelines.htm).

ALVES, José Matias (Dir.) (2001) *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*.1ª edição, Porto: Edições ASA.

ALVES, Maria Palmira e MACHADO, Eusébio André (2010) *O Pólo de Excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente.* Areal Editores.

APPI - Associação Portuguesa de Professores de Inglês (2005) *Programa de generalização do ensino do inglês no 1º ciclo do ensino básico - Orientações Programáticas programa Inglês - 1º CEB 1º e 2º anos.*

APPI - Associação Portuguesa de Professores de Inglês (2005) *Programa de generalização do ensino do inglês no 1º ciclo do ensino básico - Orientações Programáticas programa Inglês - 1º CEB 3º e 4º anos.*

BRUMFIT, C.J. e JOHNSON K. (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

BYGATE, Martin (1987) *Language teaching – a scheme for teacher education - Speaking.* Oxford : Oxford University Press.

RICHARDS, Jack C., RENANDYA, Willy A. (2002) *Methodology in Language Teaching- An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

DELORS, Jacques (2000) *Educação ao longo de toda a vida - Educação um tesouro a descobrir.* Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI .

DEPARTAMETNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997) *Programa de Inglês- Programa e organização curricular – Ensino Básico- 3º ciclo*. Ministério da Educação Português.

Escola Secundária com 3º ciclo de Paredes - *Projeto Curricular de Escola* (2009) Retirado em 20/3/2012 na World Wide Web (http://www.esparedes.pt/escola/images/stories/plano_curricular_de_escola.pdf).

Escola Secundária com 3º ciclo de Paredes - *Projeto Educativo de Escola* (triénio 2008-2011) Retirado em 10/4/2012 na World Wide Web (http://www.esparedes.pt/escola/images/stories/pee_paredes.pdf).

FREIRE, Paulo (2007) *Pedagogia da autonomia saberes necessários à pratica educativa.* Editora São Paulo: Paz e Terra.

KAY J., LESSER R. e COLTHEART M. (2007) *PALPA, Provas de avaliação da linguagem e da afasia em Português*. Editora CEGOC- TEA.

LEECH, Geoffrey *English Grammar in conversation* (1998) Department of linguistics and modern English Language, Lancaster University, Lancaster LA1YT, UK . Retirado em 17/8/2012 da world wide web (http://eprints.lancs.ac.uk/39683/1/Leech_Grammar_in_English_Conversation.pdf)

LEITE, Carlinda (2003) *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.

LEFFA, Vilson J. (1988) *Metodologia do ensino de línguas*. Florianópolis: Ed. da UFSC. Retirado em 16/6/2012 da world wide web (http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf)

VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC. pp. 211-236. Retirado em 6/3/2012 na World Wide Web (http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf).

LITTLEWOOD, William (1994) *Communicative Language Teaching* . Cambridge University Press.

MOREIRA, António Augusto *et al*. (2001-2003) *Programa de Inglês Ensino Secundário 10º e 11º Ano (Nível de Continuação).* Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação Português.

MAZZIONI, Sady (2009) *As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: conceções de alunos e professores de ciências contábeis*. Universiadade comunitária regional de Chapecó. Retirado em 17/6/2012 na World Wide Web (http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos92009/283.pdf).

PEREIRA, Henrique Manuel S., VIEIRA, Maria Cristina (2006) *Entrevista: pela educação com Antônio Novoa.* In: Saber (e) Educar, nº11, pp 111-126.

PIMENTEL, João Nogueira. (1998) *Reflexões sobre as qualidades da personalização do ensino*. Editora: Instituto Politécnico de Viseu.

RICHARDS, Jack C., LOCKHART, Charles (1996). *Reflective teaching in second language classrooms.* Cambridge University Press .

YURONG Zheng, NAN Yin (2008) *The effects of affective factors on oral English Fluency of college English students (vol.31, nº2).* Harbin Engineering University. Retirado em 17/6/2012 na World Wide Web (http://www. celea.org.cn/teic/78/08070227.pdf).

ANEXOS

Anexo 1: caracterização da turma do 7º ano

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Escola Secundária de
PAREDES

Coordenação de Diretores de Turma – Caracterização da Turma

Alunos

Número de alunos:	feminino	15	masculino	9	Total:	**24**
Aprovados no ano lectivo anterior		12		8		**20**
Retidos no ano lectivo anterior		3		1		**4**
Retidos noutro ano lectivo		2		1		**3**
Que usufruíram de apoio educativo						
Com necessidades educativas especiais						
Beneficiários dos SASE		6		4		10
Com frequência de creche ou jardim de infância		20		4		
Que frequentam esta escola pela 1.ª vez		20				
Que frequentam actividades complementares						
Que sofreram medidas educativas disciplinares		3				
Que pretendem prosseguir estudos	Secundários	5				
	Universitários	19				
Média de idades no 1º dia do ano letivo:		12,65				

Situações especiais (identificação e síntese):

Disciplinas	preferidas	Educação Física, Ciências, História	
	menos apreciadas	Matemática, Inglês, Educação Física	
Estratégias pedagógicas preferidas		Trabalho de grupo, Trabalho de pares, Materiais áudio/ vidéo	
Preferências	artísticas	Desenho, pintura, música (instrumentos musicais)	
	práticas desportivas	Futebol, patinagem, ginástica, natação	
	tipos de leitura	Romances, revistas, BD	
	televisivas	Filmes, séries (Morangos com açúcar), desenhos animados	
	musicais	Rihana, Lady Gaga	
	outras	Andar de bicicleta, correr	

Encarregados de Educação	Número de alunos cujo Encarregado de Educação obedece à seguinte tipologia:	
	Relação familiar	[2] Pai [22] Mãe [ ] Tio [ ] Tia [ ] Avô [ ] Avó [ ] Outra – qual? _____
	Idade	[ ] < 30 [10] 30-40 [13] 41-50 [1] > 50 anos
	Profissão	[1] Por conta própria [17] Por conta de outrem Doméstica [6] [ ] Setor primário [ ] Setor secundário [ ] Setor terciário
	Situação profissional	[9] Efetivo [2] Contratado [ ] Reformado [6] Desempregado [1] Não assalariado (empresário, ...)
	Habilitação académica	[4] ≤ 4º ano [3] 6º ano [6] 9º ano [8] ≤ 12º ano [ ] Bacharelato [3] Licenciatura [ ] Outro grau académico. Qual ?

Agregados Familiares

Número de alunos cujo agregado familiar obedece às seguintes constituições

[1] Agregado monoparental (pai ou mãe) [5] Agregado biparental (pai e mãe)
[10] Agregado biparental, mais 1 irmã(o) [4] Agregado biparental mais 2 irmãos
[4] Outras constituições. Quais ? 3 irmãos – (Dinis, Ana Rita) Mãe e irmã - Rui

Número de alunos cujos pais obedecem às seguintes características

Habilitações académicas do pai	Habilitações académicas da mãe
[7] ≤ 4º ano [4] 6º ano	[5] ≤ 4º ano [3] 6º ano
[2] 9º ano [8] ≤ 12ª ano	[6] 9º ano [7] ≤ 12ª ano
[ ] Bacharelato [3] Licenciatura	[ ] Bacharelato [3] Licenciatura
[ ] Outro grau académico. Qual ?	[ ] Outro grau académico. Qual ?
Idade do pai	**Idade da mãe**
[ ] < 30 [9] 30-40	[ ] < 30 [10] 30-40
[10] 41-50 [3] > 50 anos	[13] 41-50 [1] > 50 anos
Situação profissional do pai	**Situação profissional da mãe**
[16] Efctivo [2] Contratado	[8] Efetiva [3] Contratada
[3] Reformado [1] Desempregado	[ ] Reformada [6] Desempregada
[ ] Não assalariado (empresário, ...)	[1] Não assalariada (empresária, ...)
	Doméstica - 6

Reacções Discentes Face à Escola

[6] Gostam de estudar [2] Não gostam de estudar Às vezes - 16
[24] Gostam da escola [ ] Não gostam da escola
Factores mais referidos para o insucesso escolar:

Clubes / Projetos /Atividades preferidos: Clube da Floresta, Desporto Escolar

Tempo de deslocação Casa - Escola – Casa [6] ≤ 15' [8] 16 - 30' [10] > 30'
Meio de Transporte: [1] a pé [10] autocarro [ ] combóio [13] carro
N.º de horas de sono: 8 h – 9 9 h – 12 10 h – 2 11 h – 1
Pequeno-almoço: Em casa – 23
Almoço: Na escola – 12 Em casa – 10 Em casa de familiares – 1 Academia – 1

Anexo 2: caracterização da turma CEF

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES - 402424
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE
CENTRO DE ÁREA EDUCATIVA DO TÂMEGA

CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA DA TURMA 9º ANO-PA

Diretora de Turma : **Albina Oliveira** Ano Lectivo: **2011/12**

Aluno				Saúde	Enc.Ed.	Agregado Familiar							
						Pai			Mãe				
Número	Nome	Idade	Localidade	Problemas	Parentesco	Profissão	Idade	Hab. literárias	Profissão	Idade	Hab. literárias	Número de irmãos	Retenção
1	Ana Catarina	16	Paredes	claustrofobia/arritmias	Mãe	marceneiro	42	4º	desempregada	42	4º	1	2º/9º
2	André Ribeiro	16	Paredes		Irmã	construtor civil	40	4º	desempregada	50	4º	2	7º/9º
3	António José	17	Paredes		Bis.	reformado	37	3º	costureira	38	4º	1	7º/8º/9º
4	Bruno Oliveira	14	Paredes		Mãe	marceneiro	45	9º	doméstica	45	9º	1	8º
5	Catarina Melo	15	Paredes		Mãe	granjeiro	52	6º	doméstica	52	4º	0	9º
6	Cristina Nunes	17	Paredes		Mãe	carpinteiro	48	4º	doméstica	44	9º	1	4º/7º/9º
7	Daniela Estrela	16	Paredes		Mãe	serralheiro	44	4º	op. fotográfica	41	9º	2	9º
8	Francisco Almeida	16	Paredes		Mãe	const. civil	47	4º	doméstica	48	4º	3	7º/9º
9	Himmler Silva	17	Paredes		Mãe	tecnico vendas	42	12º	manicure	39	9º	0	7º/9º
10	Inês Azevedo	15	Paredes	Alergias(pó /gatos)	Mãe	técnico tribunal	45	9º	func. pub.	41	Lic	0	9º
11	Ivone Santos	16	Paredes		Mãe	jardineiro	40	6º	desempregada	39	6º	2	7º/9º
12	Joaquim Ribeiro	16	Paredes		Mãe	carteiro	39	9º	emp limpeza	37	4º	2	3º/9º
13	José João	18	Paredes		Mãe	condutor Metro	41	12º	doméstica	40	9º	1	7º/8º/9º
14	Luciano Pinto	17	Paredes		Mãe	construtor civil	52	4º	emp.café	48	4º	3	7º/8º/9º
15	Mara Ferreira	16	Penafiel		Tia	segurança	49	11º	emp. fabril	39	6º	0	7º/9º
16	Marco Ribeiro	16	Penafiel		Pai	serralheiro	46	9º	costureira	42	9º	1	2x 9º
17	Nuno Coutinho	15	Paredes		Mãe	falecido			cordoeira	48	4º	0	7º
18	Patrícia Machado	16	Paredes		Pai	tecnico adm	40	12º	emp.balcão	39	9º	1	7º/9º
19	Pedro Diogo	16	Paredes		Mãe	segurança	45	9º	emp.têxtil	48	6º	1	4º/9º
20	Rui Filipe	17											
21	Tiago Almeida	16	Paredes		Mãe	construtor civil	44	8º	doméstica	39	6º	2	8º/9º
22	Rui Filipe Maia	15	Penafiel		Mãe	empresário	38	12º	empresária	36	12º	1	9º
23	Sérgio Fernandes	18	Penafiel		Tutor	webdesigner	39	12º	doméstica	37	9º	2	3x9º
24													
25													
26													
27													

Coordenação de Directores de Turma - Básico 3

Anexo 3: caracterização da turma de 11º ano

ESCOLA S/2,3 DE ÁGUAS SANTAS

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

11º ano, turma A - 2011/2012

Nº	NOME	IDADE	OBS	MÃE	PAI	FRATRIA	DISCIPLINAS (+)	DISCIPLINAS (-)	TEMPOS LIVRES	OBJECTIVOS ESCOLARES	OBJECTIVOS PROFISS.	GOSTO POR ESTUDAR	RESULTADOS 2010/2011
1	André Sequeira	15	Asmático	E.E. 36 anos, 8º ano Empresária	37 anos, 9º ano Empresário	10 / M / 5º	Ed. Física. Biol.Geol.	Fis. Quim.	Jogar futsal Ouvir música	Ens. Sup.	Medicina	Sim	MÉDIA: 11,1 FG 12,3 FE 9,7 NEG: BG
2	Andreia Pacheco	16		E.E. 42 anos, 10º ano Doméstica	42 anos, 6º ano Vendedor	4 / M / ---	Ed. Física. Fis. Quim.	Biol. Geol.	Nadar Ouvir música Ver TV	Ens. Sup.	Medicina dentária	Sim	MÉDIA: 13,9 FG 14,8 FE 12,7 NEG: *não teve*
3	António Alexandre Monteiro	16	Pais separados	47 anos, licenciatura Professora	E.E. 43 anos, licenciatura Professor		Fis. Quim.	Biol. Geol.	Desporto	Ens. Sup.	Militar	Não	MÉDIA: 14,0 FG 15,5 FE 12,0 NEG: *não teve*
4	Bruno Almeida	15		E.E. 42 anos, licenciatura Enfermeira	43 anos, licenciatura Engenheiro civil	8 / M / 3º	Fis. Quim. Matem.	Português	Capoeira	Ens. Sup.	Bioengenha-ria	Sim	MÉDIA: 17,6 FG 17,3 FE 18,0 NEG: *não teve*
5	Catarina Folião	16	Alergia: penicilina Pais separados	E.E. 44 anos, 11º ano Delegada comercial	48 anos, 12º ano Delegado comercial		Fis. Quim.	Inglês Biol. Geol.	Passear, ler Ouvir música Estar no PC	Ens. Sup.	Farmácia	Sim	MÉDIA: 11,3 FG 12,5 FE 9,7 NEG: Ingl, Mat
6	Cláudia Silva	16	Dif. visuais	E.E. 45 anos, 6º ano Comerciante	46 anos, 6º ano Comerciante	14 / M / 10º	Fis. Quim.	Português	Natação, cinema, ouvir música, estar no PC	Ens. Sup.	*(indecisa)*	Sim	MÉDIA: 12,1 FG 13,0 FE 11,0 NEG: *não teve*
7	Cláudio Alferes	16		E.E. 43 anos, licenciatura Enfermeira	43 anos, licenciatura Enfermeiro	10 / F / 5º	Ed. Física	Português	Tocar guitarra Futebol, nadar Ver TV	Ens. Sup.	Desporto	Não	MÉDIA: 11,0 FG 11,8 FE 10,0 NEG: BG
8	Daniela Guimarães	16		E.E. 46 anos, 4º ano Costureira	46 anos, 7º ano Vendedor	22 / M / ---	Biol. Geol.	Matem. Fis. Quim.	Conviver, ler, cinema, ver TV, dançar	Ens. Sup.	Medicina *(pediátrica? veterinária?)*	Não	MÉDIA: 17,3 FG 18,0 FE 16,3 NEG: *não teve*
9	Diogo Costa	15		41 anos, 9º ano Técnica laboratorial	E.E. 41 anos, 9º ano Chefe de armazém		Matem. Ed. Física	Inglês	Jogar futsal Ouvir música Bicicleta	Ens. Sup.	Desporto ou Fisioterapia	Sim	MÉDIA: 15,7 FG 16,3 FE 15,0 NEG: *não teve*
10	Filipe Fernandes	16	Dif. visuais	48 anos, ensino superior Secretária	E.E. 55 anos, curso comercial Reformado bancário	24 / M / ---	Inglês Ed. Física		Pólo aquático Estar no PC	Ens. Sup.	*(indeciso)*	Sim	MÉDIA: 17,3 FG 17,8 FE 16,7 NEG: *não teve*

Nº	NOME	IDADE	OBS	MÃE	PAI	FRATRIA	DISCIPLINAS (+)	DISCIPLINAS (-)	TEMPOS LIVRES	OBJECTIVOS ESCOLARES	OBJECTIVOS PROFISS.	GOSTO POR ESTUDAR	RESULTADOS 2010/2011
11	Gonçalo Ribeiro	16	*Gémeos*	E.E. 41 anos, 12º ano Responsável de loja	46 anos, 12º ano Responsável de filial	16 / M / 11º	Ed. Física	Inglês	Pólo aquático Jogar no PC Outros desportos	Ens. Sup.	*(indeciso)*	Sim	MÉDIA: 12,6 FG 13,3 FE 11,7 NEG: *não teve*
12	Gustavo Ribeiro	16				16 / M / 11º	Ed. Física	Inglês	Pólo aquático Jogar PC Desporto	Ens. Sup.	*(área das ciências)*	Sim	MÉDIA: 12,3 FG 12,8 FE 11,7 NEG: *não teve*
13	Isac Jorge Bártolo	17	Alergia: pólen	E.E. 42 anos, licenciatura Enfermeira	43 anos, licenciatura Engenheiro		Matem.	Biologia	Jogar futsal Fazer teatro	Ens. Sup.	Gestão de Desporto	Não	MÉDIA: FG FE NEG:
14	João Fernandes	16	Dif. visuais	52 anos, 10º ano Cabeleireira	E.E. 42 anos, 9º ano Empresário restauração		Fis. Quim.	Português	Jogar futebol Jogar no PC Jogar playstation	Ens. Sup.	Engenharia informática	Sim	MÉDIA: 10,9 FG 12,3 FE 9,0 NEG: Mat, BG
15	João Pedro Branco	16	Pais separados	E.E. 46 anos, licenciatura Advogada	51 anos, 9º ano Empresário	23 / M / ---	Fis. Quim.	L. Port.	Estar com amigos	Ens. Sup.	*Engenharia informática?*	Sim	MÉDIA: 14,3 FG 14,3 FE 14,3 NEG: *não teve*
16	José Diogo Sousa	16	Escalão B	E.E. 48 anos, bacharelato Administradora	48 anos, 9º ano Empresário	5 / F / pré 22 / F / ES	Ed. Fís. Biol. Geol. Filosofia	Fis. Quim.	Música, basket, bodyboard, estar com família e amigos	Ens. Sup.	Criminologia	Não	MÉDIA: 14,4 FG 15,0 FE 13,7 NEG: *não teve*
17	Liliane Lopes	16	Dif. visuais, asma, sinusite	E.E. 51 anos, licenciatura Téc. superior educação	58 anos, 9º ano Desempregado		Biol. Geol. Inglês Ed. Física	Fís.Quim.	Ver TV, ler Ir ao cinema Sair com amigos	Ens. Sup.	Ciências da Saúde	Sim	MÉDIA: 14,6 FG 16,3 FE 12,3 NEG: *não teve*
18	Luís Silva	15	Escalão A	E.E. 44 anos, 5º ano Desempregada	45 anos, 6º ano Desempregado	22 / F / ES	Matem. Biologia Química	Português Inglês	Escuteiros Sair com amigos Desporto	Ens. Sup.	Ciências Biomédicas	Sim	MÉDIA: 15,3 FG 14,8 FE 16,0 NEG: *não teve*
19	Luis Carneiro	16		45 anos,6º ano Encarregada confecção têxtil	E.E. 47 anos, 9º ano Serralheiro mecânico	21 / F / ---	Fis. Quim.	Português	Jogar playstation Futebol, ver TV Estar com amigos	Ens. Sup.	*(indeciso)*	Não	MÉDIA: 12,7 FG 13,0 FE 12,3 NEG: *não teve*
20	Sara Patrícia Silva	15		44 anos, 6º ano Desempregada	E.E. 42 anos, 12º ano Agente da PSP	11 / M / 6º	Biologia	Matem. Inglês	Karaté Ver TV Ouvir música	Ens. Sup.	*(indecisa)*	Sim	MÉDIA: 13,3 FG 13,3 FE 13,3 NEG: *não teve*
21	Sónia Cunha	16	Escalão A Pais separados	E.E. 48 anos, bacharelato Administradora	49 anos, 4º ano Panificador		Fis. Quim. Ed. Física	Biol. Geol	Ouvir música, ler Dançar, passear Fazer desporto	Ens. Sup.	Medicina (pediatra)	Sim	MÉDIA: 17,0 FG 17,5 FE 16,3 NEG: *não teve*
22	Tiago Santos	16	Dif. visuais	E.E. 40 anos, 9º ano Operadora de caixa	42 anos, 9º ano Técn. electromecânica		Biologia Matem.		Jogar no PC Jogar futebol Ver TV	Ens. Sup.	*(indeciso)*	Sim	MÉDIA: 17,7 FG 17,8 FE 17,7 NEG: *não teve*

Anexo 4 : questionário aos alunos no início do ano

Questionário aos alunos

Ano letivo 2011/2012

"A importância da oralidade no contexto de sala de aula"

Lê com atenção o seguinte questionário. Deves responder com total sinceridade, refletindo sobre todas as perguntas que te vão ser colocadas. Este questionário é totalmente anónimo, pelo que ninguém saberá quem o preencheu. Se tiveres alguma dúvida, pede esclarecimentos.

1. **Consideras a língua inglesa complicada?**

Não ☐ Mais ou menos ☐ Sim ☐

2- Sabes expressar-te oralmente em inglês sempre que necessitas?

Nunca ☐ Às vezes ☐ Sempre ☐

3- Se respondeste " nunca" ou " às vezes" na pergunta anterior, porque é que não consegues falar em inglês?

Porque sou tímido ☐

Porque não quero que os outros se riam de mim ☐

Porque sei que vou ser corrigido ☐

Porque tenho falta de vocabulário ☐

Porque me sinto inseguro a falar numa língua estrangeira ☐

Porque os temas não são interessantes ☐

Outra razão_____ ☐

4- Achas que deveria haver mais momentos dedicados à oralidade nas aulas de inglês?

Sim ☐ Não ☐

5- Define o grau de importância que se deve dar à parte oral na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Muito importante ☐

Bastante importante ☐

Importante ☐

Pouco importante ☐

Nada importante ☐

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo 5: ***Questionário aos professores de línguas estrangeiras***

Ano letivo 2011/2012

Este questionário insere-se num Estudo de Investigação – Ação para a elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão no Ensino Básico e Secundário.

Este questionário é anónimo e confidencial e os dados serão devidamente tratados.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Assinale a resposta que achar mais conveniente:

1- Que ciclo/ ano/ nível /que leciona:

2º ciclo ☐

3º ciclo ☐

Secundário ☐

3º ciclo e secundário ☐

Outros:_____ ☐

2- Que tempo de serviço possui?

Até cinco anos ☐

Entre cinco e nove anos ☐

Entre dez e quinze anos ☐

Mais de quinze anos ☐

3- Na sua opinião, acha importante a implementação de atividades centradas na oralidade em contexto de sala de aula?

Nada importante ☐

Pouco importante ☐

Importante ☐

Bastante importante ☐

Muito importante ☐

4- Que tipo de atividades centradas na oralidade *costuma* **implementar nas suas aulas?**

Ativiadades interativas de role- playing(debates, diálogos,…) ☐

☐

Atividades expositivas (apresentação de um tema perante a turma)

Recontar histórias ☐

Outro_____ ☐

5- Em que níveis considera mais relevante a implementação de atividades centradas na oralidade*?*

2º ciclo ☐

3º ciclo ☐

3º ciclo e secundário ☐

Todos os ciclos ☐

6- Acha que os alunos estão motivados para a realização de atividades centradas na oralidade? ☐

Nunca

Raramente ☐

Às vezes ☐

Muitas vezes ☐

Sempre ☐

7- Na sua opinião, qual a causa principal da dificuldade da produção oral ?

Porque o aluno é tímido ☐

Porque o aluno não quer que os outros se riam dele ☐

Porque o aluno sabe que vai ser corrigido ☐

Porque o aluno tem falta de vocabulário ☐

Porque o aluno sente-se inseguro a falar numa língua estrangeira ☐

Porque os temas não são interessantes ☐

Outra razão_____ ☐

8- Na sua opinião, mencione a principal vantagem de atividades centradas na oralidade na sala de aula.

Prepará - los para situações comunicativas ☐

Motivar os alunos ☐

Melhorar a interação entre os alunos e professor ☐

Outra _____ ☐

Anexo 6: critérios de avaliação em Águas Santas

Agrupamento de Escolas de Águas Santas
Escola Sec.2,3 de Águas Santas
Critérios de Avaliação do Departamento de Línguas
Grupo de Inglês - Ensino Secundário

Ano Lectivo 2011/2012

Objecto de Avaliação	Dimensão	Critérios	Indicadores	Instrumentos de Avaliação
Testes 60%	Conteúdo 60%	Compreensão e aplicação de conhecimentos/Conteúdos programáticos	Compreende textos escritos de natureza diversificada Dá respostas adequadas às questões formuladas Domina os conteúdos programáticos Utiliza correctamente vocabulário específico Mobiliza conhecimentos anteriores Expõe argumentos na fundamentação das ideias	Grelha de avaliação para cada teste
		Análise de textos, imagens e figuras	Identifica/traduz o significado dos conceitos Selecciona elementos para fundamentar a análise Recolhe informação pertinente Estabelece semelhanças e diferenças Tira conclusões, estabelecendo relações entre os dados	
	Forma 40%	Organização do discurso/Expressão escrita	Produz textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação social	
Oralidade 30%	Comunicação oral	Qualidade da Expressão oral	Exprime-se com clareza e correcção, utilizando pronúncia e entoação adequadas Coloca questões pertinentes e adequadas Apresenta argumentos e contra-argumentos convincentes Dá respostas adequadas Utiliza correctamente vocabulário específico	Grelha de avaliação da oralidade

Agrupamento de Escolas de Águas Santas
Escola Sec.2,3 de Águas Santas
Critérios de Avaliação do Departamento de Línguas
Grupo de Inglês - Ensino Secundário

Quotidiano da sala de aula **10%**	**Conteúdos/ Conhecimentos** **50%**	**Apropriação do vocabulário**	Constrói um glossário Utiliza correctamente o vocabulário específico	Grelha de Observação
		Domínio de conteúdos	Domina as diferentes áreas de referência Efectua pesquisa e recolhe informação relativa a temas propostos Enquadra a problemática nos objectivos/conteúdos curriculares Mobiliza conhecimentos anteriores	
	Comunicação **30%**	**Qualidade de expressão oral**	Exprime-se com clareza e correcção, utilizando pronúncia e correcção adequadas Coloca questões pertinentes e adequadas Exprime opiniões Dá respostas adequadas	
		Qualidade de expressão escrita	Produz textos escritos de natureza diversificada Comenta uma frase/texto	
		Rigor no trabalho de escrita/ oralidade	Compreende informação escrita e informação oral Identifica conceitos chave e argumentos Respeita a matriz proposta	
	Comportamentos e atitudes **20%**	**Cooperação**	Participa activamente Coopera nas actividades propostas Fornece e partilha material com os colegas	
		Autonomia	Toma iniciativa Coloca dúvidas pertinentes	
		Responsabilidade	É assíduo e pontual Zela pela limpeza e arranjo da sala de aula e do equipamento Apresenta o material escolar necessário É correcto nas relações pessoais Está atento às intervenções do professor e dos colegas Executa os trabalhos propostos para a aula e para casa Cumpre o tempo e os prazos estabelecidos para a execução das tarefas Propõe uma avaliação adequada para si e para os seus colegas	
		Participação	Intervém oportunamente Exprime a sua opinião de forma fundamentada	
		Tolerância	Denota abertura ao diálogo, assumindo posições pessoais de forma tolerante Respeita a opinião e as convicções dos outros	

As Docentes Manuela Barbosa, Elisabete Oliveira

Anexo 7: critérios de avaliação do CEF

Escola Secundária de Paredes **Critérios de Avaliação de Inglês – CEF (tipo 2 e 3)** **Ano Lectivo 2011 -2012**	

A avaliação incide sobre as aprendizagens globais fixadas para a disciplina de Inglês, constantes nos respectivos programas.

Os critérios específicos da disciplina de Inglês têm como ponto de referência a legislação vigente, e os critérios de avaliação gerais da escola descritos no Regulamento Interno, adaptados.

Competências de Comunicação	*Parâmetros*	*Instrumentos de Avaliação*	*Tipologia de Avaliação*
Ouvir *Falar*	* Compreensão de enunciados orais * Produção de enunciados orais * Aplicação de estruturas gramaticais * Adequação do vocabulário e do registo ao domínio de referência. * Pronúncia e fluência * Criatividade * Domínio de conteúdos sócio -culturais	* Fichas de Avaliação * Trabalhos: - realizados na aula - realizados em casa - individuais/grupo - pesquisa / projecto * Portfolio (facultativo) * Registos organizados: Caderno Diário * Observação directa	* *Quantitativa:* - Nível 1 - Nível 2 - Nível 3 - Nível 4 - Nível 5 * *Qualitativa:* - **Fraco** (até 19 %) - **Insuficiente** (de 20 a 49 %) - **Suficiente** (de 50 a 69 %) - **Bom** (de 70 a 89 %) - **Muito Bom** (de 90 a 100 %)
Ler *Escrever*	* Compreensão de enunciado escritos * Produção de enunciados escritos * Aplicação de estruturas gramaticais * Adequação do vocabulário e do registo ao domínio de referência. * Criatividade * Domínio de conteúdos sócio-culturais		
Atitudes	* Responsabilidade * Organização / Apresentação do material * Interesse * Empenho * Cooperação (espírito de entreajuda) * Participação * Pontualidade * Criatividade * Assiduidade * Iniciativa * Cumprimento de regras * Capacidade de auto -avaliação e hetero--avaliação		
%	*Documentos escritos (Trabalhos, fichas de trabalho, ficha(s) de avaliação e outros)*		*80%*
	Oralidade		*20%*

N.B.- A avaliação final de cada período tem carácter de avaliação contínua. As atitudes são ponderadas e refletem-se na avaliação final do aluno.

Anexo 8: critérios de avaliação do 7º ano

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES

Critérios de Avaliação de Inglês – do 3º Ciclo
Ano Lectivo 2011 -2012

A avaliação incide sobre as aprendizagens globais fixadas para a disciplina de Inglês, constantes nos respectivos programas.

Os critérios específicos da disciplina de Inglês têm como ponto de referência a legislação vigente, e os critérios de avaliação gerais da escola descritos no Regulamento Interno.

Competências de Comunicação	*Parâmetros*	*Instrumentos de Avaliação*	*Tipologia de Avaliação*
Ouvir *Falar*	* Compreensão de enunciados orais * Produção de enunciados orais * Aplicação de estruturas gramaticais * Adequação do vocabulário e do registo ao domínio de referência. * Pronúncia e fluência * Criatividade * Domínio de conteúdos sócio -culturais	* Fichas de Avaliação * Trabalhos: - realizados na aula - realizados em casa - individuais/grupo - pesquisa / projecto * Portfolio (facultativo)	* *Quantitativa:* - Nível 1 - Nível 2 - Nível 3 - Nível 4 - Nível 5 * *Qualitativa:* - **Fraco** (até 19 %) - **Insuficiente** (de 20 a 49 %) - **Suficiente** (de 50 a 69 %) - **Bom** (de 70 a 89 %) - **Muito Bom** (de 90 a 100 %)
Ler *Escrever*	* Compreensão de enunciado escritos * Produção de enunciados escritos * Aplicação de estruturas gramaticais * Adequação do vocabulário e do registo ao domínio de referência. * Criatividade * Domínio de conteúdos sócio-culturais	* Registos organizados: Caderno Diário * Observação directa	
Atitudes	* Responsabilidade * Organização / Apresentação do material * Interesse * Empenho * Cooperação (espírito de entreajuda) * Participação * Pontualidade * Criatividade * Assiduidade * Iniciativa * Cumprimento de regras * Capacidade de Auto -avaliação e hetero - avaliação		
%	*Fichas de avaliação; trabalhos e outros*		*80%*
	Oralidade		*20%*

N.B.- A avaliação final de cada período tem carácter de avaliação contínua. As atitudes são ponderadas e refletem-se na avaliação final do aluno.

Anexo 9: grelha de oralidade

Grelha de Avaliação da Expressão Oral			
Topic: _____	**Class:** _____	**Level:** _____	**Date:** ___/ ____ /___

The student: _____		1 - 5	6 - 9	10-13	14 -17	18 - 20
Correction	• uses a range of gr. forms					
	• is gr. accurate- no systematic basic errors					
	• uses a wide range of vocabulary					
Topic Development	• can identify/use arguments supporting and opposing points of view.					
	• can engage in debate on general topics like					
	• can express his or her ideas adequately / convincingly					
Fluency	• understands questions asked					
	• knows how to respond appropriately.					
	• expresses opinion, agreement and disagreement					
	•can intervene in a discussion on a familiar topic					
Prosody	• is able to pronounce sounds correctly					
	• sometimes hesitates					

The student: _____		1 - 5	6 - 9	10-13	14 -17	18 - 20
Correction	• uses a range of gr. forms					
	• is gr. accurate- no systematic basic errors					
	• uses a wide range of vocabulary					
Topic Development	• can identify/use arguments supporting and opposing points of view.					
	• can engage in debate on general topics like					
	• can express his or her ideas adequately / convincingly					
Fluency	• understands questions asked					
	• knows how to respond appropriately.					
	• expresses opinion, agreement and disagreement					
	•can intervene in a discussion on a familiar topic					
Prosody	• is able to pronounce sounds correctly					
	• sometimes hesitates					

The student: _____		1 - 5	6 - 9	10-13	14 -17	18 - 20
Correction	• uses a range of gr. forms					
	• is gr. Accurate- no systematic basic errors					
	• uses a wide range of vocabulary					
Topic Development	• can identify/use arguments supporting and opposing points of view.					
	• can engage in debate on general topics like					
	• can express his or her ideas adequately / convincingly					
Fluency	• understands questions asked					
	• knows how to respond appropriately.					
	• expresses opinion, agreement and disagreement					
	•can intervene in a discussion on a familiar topic					
Prosody	• is able to pronounce sounds correctly					
	• sometimes hesitates					

Anexo 10: matriz e prova oral do 9º ano

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES **ENSINO BÁSICO - 9º ANO** **INFORMAÇÃO - EXAME DE EQUIVALÊNCIA À FREQUÊNCIA DE INGLÊS** **CÓDIGO 21** **2011 – 2012** **1ª e 2ª fases**	**Modalidade da Prova:** Escrita / Oral **Duração da prova:** Escrita (90 minutos) /Oral (máximo 15 minutos) **Material autorizado**: caneta/esferográfica azul ou preta, dicionário (unilingue e bilingue **Material não autorizado:** lápis, corrector, dicionário

OBJETO DE AVALIAÇÃO	ESTRUTURA DA PROVA		APRENDIZAGENS	COTAÇÃO	CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO
Temas: TECNOLOGIA / DEPENDÊNCIAS	I A	Exercício de "verdadeiro/falso" Seleção de informação	Demonstrar a compreensão global do texto e a capacidade de selecionar informação.	4 x 4% = 16%	A cotação será atribuída de acordo com diferentes níveis de desempenho. Será atribuída cotação 0 a respostas que não correspondam ao solicitado. Sempre que o examinando apresente mais do que uma resposta para o mesmo item, apenas a primeira será classificada.
	I B	Resposta a perguntas de interpretação	Demonstrar competências integradas de leitura e escrita.	4x3% = 12	
	I C	Completamento de frases		2 x 5% = 10%	
	I D	Identificação de sinónimos/antónimos	Identificar no texto palavras com sentido equivalente ou oposto	5 x 2% = 10%	
Estruturas gramaticais: ■ Discurso Indireto ■ Conjunções ■ Verbos modais ■ Orações condicionais ■ Voz passiva ■ Tempos verbais	II A	Escolha múltipla	Selecionar a opção correta identificando as estruturas linguísticas propostas.	5 x 2% = 10%	
	II B	Reescrita de frases	Reescrever as frases usando as estruturas gramaticais propostas.	5 x 4% = 20%	
Produção de texto	III	Identificação semântica Produção de texto (composição)	Produzir um pequeno texto utilizando vocabulário e estruturas gramaticais adequados ao tema proposto	22%	Serão consideradas as competências pragmática e linguística organizadas por níveis de desempenho. A competência linguística só será avaliada se o examinando tiver tratado o tema proposto.
				TOTAL 100%	

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES

2011/2012

INFORMAÇÃO - EXAME DE EQUIVALÊNCIA À FREQUÊNCIA DE INGLÊS

ENSINO BÁSICO - 9º ANO/CÓDIGO 21 – Prova Oral

Duração máxima da Prova: 15 minutos **1ª / 2 ª Fase**

Conteúdos Temáticos	Competências/Objetivos	Tarefas	Cotações
- Tecnologia - Dependências	- Exprimir-se com base nos conteúdos e estruturas adquiridos, demonstrando: * competência linguística - competência lexical - competência gramatical - competência semântica * competência pragmática - competência discursiva - competência funcional - competência sociolínguística - Interagir eficazmente em Língua Inglesa.	- Identificação pessoal mediante questionário dirigido. - Produção de um pequeno texto - descrição, comentário de/sobre imagens /*cartoons* ou outros suportes relacionados com os conteúdos temáticos. - Leitura de um excerto/parágrafo de um texto . - Produção de enunciados exprimindo opinião, dando sugestões ... face a situações apresentadas.	25% 25% 25% 25% **Total da prova: 100%**

Anexo 11: registo das classificações do 9º ano no exame oral segundo os critérios

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES
ANO LECTIVO 2010/2011

Matriz do Exame de Equivalência à Frequência de Inglês (Prova Oral) - 9º ano

Duração máxima da Prova: 15 minutos **1ª / 2 ª Fase**

Conteúdos Temáticos	Competências	Tarefas / Cotações
- O mundo do trabalho	- Adoptar estruturas da língua adequadas ao contexto; - Seleccionar o vocabulário mais adequado aos conteúdos temáticos; - Utilizar vocabulário adequado; - Interagir eficazmente em Língua Inglesa.	- Identificação pessoal mediante questionário dirigido (25%); - Produção oral de um pequeno comentário relativamente a imagens/ *cartoons* ou outros suportes relacionados com os conteúdos temáticos (25%); - Leitura de um texto ou excerto de um texto (25%); - Demonstração da compreensão do texto através de respostas a questões (25%). **Total da prova: 100%**

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES
ANO LECTIVO 2010/2011

Critérios de Classificação do Exame de Equivalência à Frequência de Inglês (Prova Oral) - 9º ano

Duração máxima da Prova: 15 minutos **1ª / 2 ª Fase**

TAREFAS	NÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO				
	0% a 6%	7% a 12%	13% a 18%	19% a 22%	23% a 25%
Identificação pessoal mediante questionário dirigido	Não responde às questões que lhe são colocadas e/ ou fá-lo mas com: - Vocabulário inexistente na língua-alvo e/ou muito restrito e desadequado - Incapacidade de comunicação	Responde à maioria das questões que lhe são colocadas, mas com: - Vocabulário muito restrito e desadequado - Muitos erros de estrutura impeditivos da comunicação	Responde a todas as questões que lhe são colocadas com: - Vocabulário específico e adequado mas repetitivo - Alguns erros de estrutura que dificultam a compreensão dos enunciados	Responde a todas as questões que lhe são colocadas com: - Vocabulário específico, algo variado e adequado ao contexto - Alguns erros estruturais mas não impeditivos da comunicação	Responde a todas as questões que lhe são colocadas com: - Vocabulário específico, rico e adequado ao contexto - Erros estruturais raros ou inexistentes
Produção oral de um pequeno comentário relativamente a imagens/ *cartoons* ou outros suportes relacionados com os conteúdos temáticos	Incapacidade de comunicação ou tentativa de comunicação gorada devido a: - Vocabulário inexistente na língua-alvo e/ou muito restrito e desadequado - Muitos erros de estrutura	- Ideias inadequadas, confusas e desorganizadas - Enunciados confusos e incoerentes - Vocabulário muito restrito e desadequado - Muitos erros de estrutura impeditivos da comunicação	- Ideias adequadas, claras e minimamente organizadas - Enunciados pouco claros mas coerentes - Vocabulário específico e adequado mas repetitivo - Discurso pouco fluente, sem ou com pouca entoação e/ ou ritmo	- Ideias adequadas, claras e minimamente organizadas - Enunciados claros e coerentes - Vocabulário específico, algo variado e adequado ao contexto - Discurso fluente, mas sem ou com pouca entoação e/ ou ritmo	- Ideias adequadas, claras e bem organizadas - Enunciados claros e coerentes - Vocabulário específico, rico e adequado ao contexto - Discurso fluente, com ritmo e entoação adequada

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES
ANO LECTIVO 2010/2011

Grelha de Classificação do Exame de Equivalência à Frequência de Inglês (Prova Oral) - 9º ano

Duração máxima da Prova: 15 minutos **1ª / 2 ª Fase**

	ALUNO	TAREFAS				OBSERVAÇÕES	TOTAL
		Identificação Pessoal (25%)	Comentário prévio (25%)	Acto de Ler (25%)	Interpretação escrita (25%)		
Percentagem atribuída							

Anexo 12

Questionário aos alunos

Ano letivo 2011/2012

"A importância da oralidade no contexto de sala de aula"

Lê com atenção o seguinte questionário. Deves responder com total sinceridade, refletindo sobre todas as perguntas que te vão ser colocadas. Este questionário é totalmente anónimo, pelo que ninguém saberá quem o preencheu. Se tiveres alguma dúvida, pede esclarecimentos.

2. **Ainda consideras a língua inglesa complicada?**

Não ☐ Mais ou menos ☐ Sim ☐

2- Sabes expressar-te oralmente em inglês sempre que necessitas?

Nunca ☐ Às vezes ☐ Sempre ☐

3- Se respondeste " nunca" ou " às vezes" na pergunta anterior, porque é que não consegues falar em inglês?

Porque sou tímido ☐

Porque não quero que os outros se riam de mim ☐

Porque sei que vou ser corrigido ☐

Porque tenho falta de vocabulário ☐

Porque me sinto inseguro a falar numa língua estrangeira ☐

Porque os temas não são interessantes ☐

Outra razão_____ ☐

4- Achas que deveria haver ainda mais momentos dedicados à oralidade nas aulas de inglês?

Sim ☐ Não ☐

5- Define o grau de importância que se deve dar à parte oral na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Muito importante ☐

Bastante importante ☐

Importante ☐

Pouco importante ☐

Nada importante ☐

6. Qual (quais) a (s)atividades direcionada (s) para a oralidade que mais te agradou (agradaram)?

Resumo do conto ☐

Simulações de diálogos ☐

Conversas informais na sala de aula ☐

Interpretação verbal de enunciados escritos ☐

Debates ☐

Outros ☐

- Quais?_____

7- Achas que o teu desempenho a nível oral melhorou ao longo deste ano letivo?

Muito ☐

Bastante ☐

Razoavelmente ☐

Pouco ☐

Nada ☐

Muito obrigada pela colaboração!