

Sílvia Isabel Martins Ribeiro

Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

**OS EXERCÍCIOS DE LACUNA DE INFORMAÇÃO COMO MOTIVADORES  
DA COMUNICAÇÃO ORAL**

2013

Orientador: Professor Doutor Rui Carvalho Homem

Coorientador: Mestre Maria Elizabeth Ellison de Matos

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Departamento de Estudos Anglo – Americanos e  
Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos  
da Faculdade de letras da Universidade do Porto

## **OS EXERCÍCIOS DE LACUNA DE INFORMAÇÃO COMO MOTIVADORES DA COMUNICAÇÃO ORAL**

**SÍLVIA ISABEL MARTINS RIBEIRO**

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Ingleses e Alemães

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em  
Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Professor Orientador: Professor Doutor Rui Carvalho Homem

Professora Co-Orientadora: Mestre Maria Elizabeth Ellison de Matos

Orientadores de Estágio: Mónica Zita Santos Brandão e Miguel Gil Outeiro de Matos

2013

## **RESUMO**

O presente trabalho resulta de um projeto de investigação-ação levado a cabo no ano letivo de 2012/2013, no âmbito do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária de Rocha Peixoto, na Póvoa de Varzim.

O projeto teve como participantes os alunos de 7º ano de Inglês e os alunos de 10º ano de Espanhol. Depois de observadas diversas aulas nestas turmas, os exercícios de lacuna de informação tornaram-se uma possível solução para motivar os alunos para a expressão oral nas aulas de língua estrangeira, suprimindo sobretudo a expressão em língua materna, por um lado, e a ausência de expressão oral em língua estrangeira, por outro.

Durante todo o ano letivo foram sendo registados os progressos dos alunos, bem como as suas próprias opiniões sobre a pertinência dos exercícios de lacuna de informação no desenvolvimento das suas capacidades comunicativas.

Este Relatório de Estágio pretende mostrar as vantagens e as desvantagens da utilização dos exercícios de lacuna de informação no contexto específico deste meu ano de Estágio Pedagógico.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Exercícios de lacuna de informação; Expressão Oral; Trabalho de pares; Trabalho em grupo; Inibição.

## **ABSTRACT**

This work is the result of an action research project carried out in the academic year 2012/2013, conducted during the teaching practicum at Secondary School of Rocha Peixoto, in Póvoa de Varzim.

The participants in this project were English 7<sup>th</sup> grade students and Spanish 10<sup>th</sup> grade students. Through observation it was noticed that these students found oral interaction in the foreign language difficult and tended to use the mother tongue in the foreign language lessons. It was decided that oral information gap activities would be used to attempt to overcome these difficulties.

Throughout the school year students' progress was monitored, as well as their own opinions about the relevance of the information gap exercises in developing their communication skills.

This Report aims to highlight the advantages and disadvantages of the use of information gap exercises in the specific context of my year of Teacher Training.

## **KEYWORDS**

Information gap activities; oral skills; oral communication; pair-work; group work; inhibition.

Ao meu marido.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu marido, por me motivar a seguir em frente e por todas as ausências durante estes dois últimos anos.

Aos meus pais pelo apoio incondicional em todas as decisões na minha vida.

À Daisy, a minha fiel companheira deste último ano.

Aos amigos, confidentes de desabafos.

Ao Professor Doutor Rui Carvalho Homem pela disponibilidade e amabilidade, desde sempre demonstradas.

À Dra. Maria Ellison pelo interesse, apoio, dedicação e orientação constantes.

Aos professores orientadores de Estágio, Mónica Brandão e Miguel Matos, pelos conselhos, pela paciência e pelo tempo disponibilizado.

À minha querida colega de Estágio, Sofia Granja, pelo companheirismo e pela amizade. Jamais serão esquecidos.

Aos alunos do 7ºA, 10º C, 10ºG e 10ºH, por me terem acolhido sem reservas ou preconceitos.

# SUMÁRIO

	Pág.
<b>Introdução</b> .....	8
<b>Capítulo I</b>	
<b>O contexto de investigação-ação</b>	
1.1 A Escola Secundária de Rocha Peixoto .....	10
1.2 As turmas escolhidas para o projeto de investigação-ação .....	11
1.2.1. O grupo de alunos de Inglês .....	12
1.2.2. O grupo de alunos de Espanhol .....	12
1.3 Escolha do tema para investigação-ação .....	13
1.3.1 <i>Ciclo 0</i> .....	14
1.3.2 A turma de 7º ano de Inglês .....	14
1.3.3 A turma de 10º ano de Espanhol .....	15
1.3.4 Avaliação / Comentário das minhas aulas assistidas .....	15
<b>Capítulo II</b>	
<b>Os exercícios de lacuna de informação</b>	
2.1 A comunicação oral nos exercícios de lacuna de informação .....	18
2.2 A interação nos exercícios de lacuna de informação .....	20
2.3 A relutância na expressão oral na aula de língua estrangeira .....	23
<b>Capítulo III</b>	
<b>As estratégias selecionadas para a investigação-ação</b>	
3.1 Instrumentos para investigação-ação .....	25
3.1.1 Observação simples .....	25
3.1.2 Grelhas de observação .....	25
3.1.3 Questionários .....	26

3.2. Os resultados obtidos a partir do 1º questionário.....	26
3.3 O primeiro ciclo de investigação ação .....	30
3.4 O segundo ciclo de investigação ação .....	32
3.5 Resultados do questionário após cumpridos os dois ciclos de investigação ação ..	32

## **Capítulo IV**

### **Resultados das estratégias selecionadas**

4.1 A turma de 7º ano de Inglês .....	36
4.2A turma de 10º ano de Espanhol .....	37
4.3 Resultados do questionário após cumpridos os dois ciclos de investigação ação...	37
4.4 Interpretação dos resultados após cumpridos os dois ciclos de investigação-ação..	40

## **Capítulo V**

<b>Principais conclusões</b> .....	43
------------------------------------	----

<b>Referências bibliográficas</b> .....	45
---	----

## **Anexos**

## INTRODUÇÃO

O trabalho que se segue é reflexo do projeto de investigação-ação realizado durante o Estágio Pedagógico nas disciplinas de Inglês e Espanhol, na Escola Secundária de Rocha Peixoto, na Póvoa de Varzim.

Para este projeto escolhi trabalhar com duas turmas, uma de Inglês e outra de Espanhol. Nestas duas turmas foram observados dois problemas distintos no que diz respeito à expressão oral nas aulas de língua estrangeira. Contrariamente aos alunos de Inglês, os alunos de Espanhol mostravam-se muito reticentes em participar oralmente durante a aula. Na turma de 7º ano de Inglês os alunos participavam de forma desordenada e era frequente que determinados alunos tentassem sobrepor a sua opinião à opinião dos colegas, enquanto na turma de Espanhol de 10º ano a participação oral em língua estrangeira era levada a cabo maioritariamente por três dos 21 alunos que compunham a turma. No entanto, em ambas as turmas era visível o uso excessivo da língua materna durante atividades comunicativas.

Longe vão os tempos em que as aulas de língua estrangeira eram preenchidas por exercícios de memorização de regras gramaticais ou vocabulário, nas quais os alunos eram meros recetores do conhecimento detido pelos professores. Podemos ler no Programa de Inglês, 3º ciclo, LEI que:

é insustentável concetualizar a aprendizagem da língua como uma transmissão linear de algum saber do professor para os alunos, representando aquele o papel de difusor do saber e estes o de recipientes passivos. Pelo contrário, sustenta-se que o ensino que faz diferença, que faz sentido tanto para uns como para outros, é o que compromete, joga, alicia os alunos ativamente no processo de aprender a língua e aprender à volta da língua. (1997: 66).

A competência comunicativa que cada aluno deve possuir adquiriu grande valor nos últimos anos e, felizmente, os professores estão mais conscientes da inclusão necessária de atividades na sala de aula que ajudem a desenvolver a capacidade de expressão oral dos seus alunos. Se levarmos em consideração as notas introdutórias do Programa de Espanhol para o Ensino Secundário, nível de Iniciação, 10º ano, constatamos que o Programa foi construído sobre “ uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas.” (2001:3). É importante que cada aluno se sinta motivado a expressar-se na língua estrangeira que está a aprender. É fundamental que cada aluno sinta que comunicar em qualquer língua abrange a

capacidade que cada um tem para expressar a sua opinião, juntamente com a capacidade de ouvir e respeitar a opinião dos outros. Dessa forma, o aluno terá atingido o objetivo principal da aprendizagem das línguas, ou seja, o desempenho da competência comunicativa. Esta competência é referida no ponto 4 deste Programa como uma das competências a desenvolver e que engloba “subcompetências (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica) e contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-aprender). (2001: 18)

Os exercícios de lacuna de informação surgem aqui como possíveis motores do desenvolvimento da expressão oral, sobretudo na partilha de informação entre pares, partilha essa que pode levar a uma interação social mais equilibrada dentro da sala de aula. Além disso, quanto maior for a interação entre os alunos menor será a presença da figura centralizadora da interação, o professor.

Este Relatório de Estágio está dividido em cinco partes. Começo por descrever o contexto no qual realizei o meu Estágio Pedagógico, desde os seus intervenientes até às características dos mesmos que me conduziram até à escolha do tema para este projeto. Em seguida, abordo os exercícios de lacuna de informação, numa vertente mais teórica, explorando os possíveis benefícios que estes podem trazer para as turmas abrangidas neste projeto. A terceira parte deste trabalho apresenta as estratégias selecionadas para incluir nas minhas aulas os exercícios de lacuna de informação, sendo os resultados destas estratégias apresentados na quarta parte. Na última parte forneço algumas conclusões possíveis a retirar deste projeto de investigação-ação, nomeadamente as vantagens e as desvantagens dos exercícios de lacuna de informação em cada uma das turmas escolhidas.

## Capítulo I

### O contexto de investigação-ação

Antes de iniciar a descrição do contexto no qual realizei o meu Estágio Pedagógico, explicarei o que pode significar para um professor a expressão investigação-ação.

Para Coutinho *et al* (2009: 360) a investigação-ação pode ser descrita como “uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” Esta definição descreve de forma simples o trabalho realizado neste ano de Estágio. Da observação constante das aulas dos meus orientadores, da minha colega de estágio e das minhas próprias aulas, registei alguns problemas que necessitavam de resolução. À observação seguiu-se um processo de investigação sobre as possíveis soluções para esses problemas, soluções essas levadas a cabo em dois ciclos, dos quais foram extraídas conclusões e reflexões sobre a eficácia das estratégias escolhidas, tanto para a minha prática enquanto futura professora como para o desenvolvimento dos alunos enquanto aprendentes de língua estrangeira.

Ainda citando Coutinho *et al.*, o professor da realidade em que vivemos devia perceber que a

Investigação-Ação, mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se como um *modus faciendi* intrínseco à atividade docente e ao cotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, comungando com as naturais vicissitudes da realidade do mundo em vez e se colocarem na cómoda posição de entidades detentoras de um saber que se vai revelando artificial e envelhecido ao deixarem-se ultrapassar por outros saberes mais mundanos mas, quem sabe, mais refletidos, mais concretos, mais significantes e mais próximos do homem novo.  
(2009: 376)

#### 1.1 A Escola Secundária de Rocha Peixoto

Nos anos vinte do século XX, nasce na Póvoa de Varzim uma escola conhecida como escola industrial, denominada de Patrão Sérgio. Criada para oferecer formação profissional aos jovens filhos dos comerciantes que começavam uma vida nova nesta cidade piscatória do norte de Portugal, a Escola Secundária de Rocha Peixoto foi

abrindo portas à entrada de novos cursos para a sua oferta formativa, nomeadamente aos Cursos que preparavam os alunos para o Ensino Superior.

De acordo com a informação presente no *site* oficial da escola, hoje em dia os seus cerca de 1500 alunos estão distribuídos por Cursos Profissionais e Cursos Científico-Humanísticos, tanto em regime diurno como em regime noturno, assim como Cursos de Certificação Profissional ou Escolar, ligados ao Centro de Novas Oportunidades (CNO) existente na escola. É importante referir que a oferta formativa da Escola Secundária de Rocha Peixoto passa também pelo 3º Ciclo do Ensino Básico.

À semelhança de tantas outras escolas portuguesas, também esta Escola Secundária foi alvo de remodelação/modernização. Parece-me ser fundamental mencionar que todas as salas da escola estão equipadas com um computador, projetor e quadro interativo. Mais importante do que isso é o respeito que é incutido nos alunos em relação ao material de que dispõem.

Por último gostava de referir, porque me parece ser bastante pertinente nos dias que correm, que a política da Escola Secundária de Rocha Peixoto é de tolerância mínima em relação a faltas de respeito, por parte dos alunos, a professores ou funcionários da escola.

## **1.2 As turmas escolhidas para o projeto de investigação-ação**

Durante este ano de Estágio Pedagógico lecionei como professora estagiária em 3 turmas distintas. Duas turmas de Inglês (7ºA e 10º C) e uma turma de Espanhol (composta por alunos do 10º G e 10º H).

Em relação ao grupo de Espanhol, a escolha do grupo de trabalho estava tomada desde o início. Entre as duas turmas de Inglês decidi levar a cabo o projeto de investigação-ação na turma de 7º ano. A razão principal desta escolha reside sobretudo no contraste que me pareceu ser possível fazer entre os dois grupos de alunos, especialmente no que diz respeito à participação oral durante as aulas. Apesar de ter dois grupos de alunos com idades muito próximas, como seriam os grupos de Espanhol e de Inglês de 10º ano, como eram grupos de alunos com níveis de conhecimento de língua bastante distintos, nível A1 e nível B1, respetivamente, pareceu-me mais

acertado comparar a turma de 10º ano de Espanhol, nível de Iniciação com a turma de 7º ano de Inglês, nível III, Continuação.

### **1.2.1. O grupo de alunos de Inglês**

Da turma de Inglês 7º A faziam parte 21 alunos, 11 rapazes e 10 raparigas. Este grupo de alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, tinha, na sua maioria, estado em contato com a língua inglesa em contexto escolar desde a Escola Primária. Isso refletia-se no bom nível de língua presente durante as aulas. Grande parte dos alunos desta turma apresentava resultados satisfatórios, bons ou muito bons. Eram alunos bastante interessados em aprender inglês e participavam maioritariamente de forma voluntária durante a aula.

Ter alunos participativos é um desejo partilhado pelos professores em geral, sendo que a maioria desejaria que em todas as aulas os alunos demonstrassem espontaneamente vontade de participar. No entanto, essa participação pode transformar as aulas num verdadeiro caos se o professor não for detentor de uma gestão eficaz da sala de aula. Com este grupo de alunos isso estava sempre na iminência de acontecer. O desejo de participar era tão grande que, por vezes, os alunos falavam todos ao mesmo tempo e faziam-no tanto em português como em inglês. Era também recorrente que os alunos falassem na vez do colega. A aula tinha de ser interrompida várias vezes, os alunos repreendidos, ou seja, desencadeava-se todo um processo que acabava por desgastar não só os alunos mas também as professoras.

### **1.2.2. O grupo de alunos de Espanhol**

A turma de Espanhol era composta por alunos de duas turmas de 10º ano, 10G e 10º H. O grupo reunia 21 alunos, 3 rapazes e 18 raparigas, de 15 ou 16 anos. Os alunos desta turma estavam a aprender Espanhol pela primeira vez e talvez por isso fossem mais reticentes a participar oralmente nas aulas.

Apesar de serem alunos muitos trabalhadores e empenhados na disciplina, no que toca à participação oral apenas 5 alunos se destacavam quando tentavam expressar-se oralmente em espanhol. Os restantes alunos participavam apenas quando tal lhes era

solicitado pelo professor ou pelas professoras estagiárias, sendo que da nossa solicitação nem sempre resultava qualquer tipo de resposta, sobretudo quando os alunos tinham dúvidas sobre a mesma. Além disso o uso do português era recorrente sempre que não sabiam expressar-se em espanhol.

Parece-me pertinente que aqui fique registado que em nenhuma das turmas se verificaram problemas de comportamento ou qualquer tipo de falta de respeito por parte dos alunos em relação a nós, professoras estagiárias. Muito pelo contrário. Fomos sempre bem acolhidas e respeitadas pelas turmas o que facilitou, sem dúvida, o nosso trabalho e a nossa aprendizagem.

### **1.3 Escolha do tema para investigação-ação**

Antes de descrever todo o processo que me guiou até à escolha do tema para o projeto de investigação- ação, devo dizer que este demorou mais tempo do que seria desejado. Só em março deste ano consegui encontrar um tema que me ajudasse a combater alguns dos problemas detetados nas turmas onde lecionei.

Em primeiro lugar, o estágio pedagógico na Escola Secundária de Rocha Peixoto só começou quase no final de outubro, apesar de tanto a minha colega como eu própria termos sido contactadas pela faculdade e termos escolhido a escola em meados de setembro. Por razões que nos são alheias, oficialmente só tivemos autorização para assistirmos a aulas dos nossos Orientadores, como já referi, no final de outubro. Durante todo este processo tivemos sempre a ajuda e colaboração dos nossos Orientadores da escola.

Em segundo lugar, por questões de saúde a nossa Orientadora de Inglês esteve ausente da Escola todo o mês de Dezembro. Isto levou a que a nossa observação dos alunos de Inglês, assim como as nossas aulas supervisionadas passassem para o segundo período do ano letivo.

No meio de tudo isto, houve, de facto, decisões que foram sendo adiadas, nomeadamente a escolha do tema para o Relatório de Estágio.

### **1.3.1 O ciclo 0**

Este *ciclo 0*, correspondente ao período de outubro de 2012 a março de 2013, permitiu-me identificar as diferenças mas também as semelhanças entre a turma de 7º ano de Inglês e a turma de 10º ano de Espanhol. Foi um ciclo dedicado exclusivamente à observação e identificação de possíveis áreas de intervenção e de reflexão no projeto de investigação-ação.

Se, por um lado, os alunos de Inglês participavam excessivamente, o cenário na turma de Espanhol era exatamente o oposto. No entanto, algo unia as duas turmas: o recurso exagerado ao português numa aula de língua estrangeira.

Estas conclusões resultam de observação simples, tanto das aulas dos meus orientadores como das aulas da minha colega ou das minhas. Além de pequenos registos no meu caderno diário, elaborei uma primeira grelha de observação (Anexo I). Esta grelha de observação foi sendo preenchida ao longo de oito aulas e ajudou-me a perceber, em ambas as turmas, quais os alunos que participavam espontaneamente e se o faziam em português ou em língua estrangeira e quais participavam apenas quando eram solicitados pelo professor, de novo, em português ou em língua estrangeira. Em cada aula foi sendo registado por mim o número de vezes que cada aluno intervinha em cada uma das categorias. Passarei, em seguida, a expor os resultados desta grelha de observação em cada turma em particular.

### **1.3.2 A turma de 7º ano de Inglês:**

Dos 21 alunos que compunham esta turma 15 participavam espontaneamente, sendo que 8 participavam em português e 7 em inglês. Destes últimos 7 alunos, a maioria começava, por exemplo, a expressar uma opinião em inglês, mas quando a sua opinião exigia o conhecimento de vocabulário que não dominavam ou do qual já não se lembravam, recorriam instintivamente à língua materna para concluir o seu raciocínio. Para os restantes 6 alunos da turma, a expressão oral acontecia apenas quando tal lhes era solicitado pelo professor. De forma geral respondiam em inglês a perguntas que não exigiam mais do que *Yes/No*, sendo que o recurso ao português era constante se tivessem, por exemplo, que construir oralmente uma resposta mais complexa.

### **1.3.3 A turma de 10º ano de Espanhol:**

Nesta turma apenas 5 dos 21 alunos participavam e expressavam-se espontaneamente em espanhol. Estes alunos tentavam sempre usar a língua estrangeira dentro da sala de aula, ainda que por vezes utilizassem uma mescla das duas línguas (aquilo a que, por brincadeira, é comum chamar-se “portunhol”). Os restantes 16 alunos da turma participavam oralmente quando solicitados pelo professor, ainda que metade deste grupo realmente o tentasse fazer em espanhol e a outra metade o fizesse em português, respondendo por diversas vezes: *Professor, eu não sei*.

É curioso ver a diferença entre as duas turmas. Devo assinalar que estas diferenças ficavam mais acentuadas em dias de aulas assistidas, sobretudo aquelas em que estava presente o supervisor/a da Flup. Os alunos do 7º ano participavam ainda mais, pensando que assim nos ajudariam. Em compensação, os alunos de espanhol ficavam ainda mais retraídos e, por vezes, nem respondiam quando lhes perguntava se tinham percebido a tarefa que eu queria que realizassem.

Outra questão que me surgiu durante a observação das turmas foi a possibilidade de na turma de 7º existir um número maior de alunos com vontade de arriscar, comparativamente à turma de 10º, devido à faixa etária diferente em ambos os grupos. Ou seja, a turma de 10º é composta por alunos adolescentes para os quais a perceção e a ideia de que estão a ser avaliados também pela sua participação oral já estão mais presentes, inibindo-os e levando-os ainda a evitar exporem-se perante os colegas. Horwitz, E.K, Horwitz, M.B. & Cope, J. referem que determinados alunos acreditam que só deverão expressar-se em língua estrangeira no momento em que souberem fazê-lo corretamente, evitando, desta forma, o julgamento dos colegas e até do próprio professor. (1986: 125)

### **1.3.4 Avaliação / Comentário das minhas aulas assistidas**

De novembro de 2012 a março de 2013, fui recebendo os comentários relativos às minhas aulas enquanto professora estagiária. É curioso que no momento em que acabava de dar a aula eu já tinha uma ideia, principalmente sobre o que teria corrido menos bem.

Dos comentários recebidos das supervisoras, dos orientadores e da minha colega de estágio, juntamente com a minha própria percepção e avaliação da minha prática docente, sobressaíam 3 problemas principais: controlo, utilização da língua materna por parte dos alunos e pouca participação. Passo a explicar cada um deles mais em detalhe:

- Problema de controlo refletia-se em duas vertentes: por um lado, necessidade de existir um maior controlo da participação oral dos alunos de 7º ano de Inglês; por outro lado, eu deveria ser capaz de gerir melhor o tempo de aula, especialmente o tempo que eu monopolizava como *teacher talking time*. Tenho consciência de que ser professora estagiária não serve como justificação para todas as nossas falhas durante o ano de estágio, no entanto, a nossa condição de alguém que está a ser avaliado pressionou-me inúmeras vezes, sobretudo na gestão/cumprimento do plano de aula. Dava por mim repetidas vezes a pensar que tinha de cumprir o plano estipulado, a seguir todos os seus passos, o que resultava, frequentemente, em que a voz que mais se ouvia dentro da sala de aula era a minha e não a dos alunos, como seria esperado numa aula de língua estrangeira.

- O uso da língua materna, neste caso o português, já foi referido como um dos problemas presente nas aulas tanto de Inglês como de Espanhol. Além de não praticarem oralmente a língua estrangeira, talvez porque as atividades assim o facilitassem, de cada vez que os alunos se expressavam em português eu tinha de parar aula e pedir que o fizessem em inglês ou em espanhol.

- A pouca participação oral notória na turma de Espanhol também deveria ser trabalhada. Os alunos não só se expressavam pouco oralmente quando colocados na posição aluno-professor ou professor-aluno, como quando tinham de comunicar oralmente com os restantes colegas da turma. O facto de pertencerem a duas turmas diferentes também condicionou, no início, a relação que os alunos estabeleceram uns com os outros.

Tomando em consideração todos estes fatores e depois de várias conversas com a minha co-Orientadora, a professora Maria Ellison, decidi tentar perceber até que ponto os exercícios de lacuna de informação poderiam ajudar-me na minha prática docente,

presente e futura; mas, acima de tudo, pareceu-me interessante tentar perceber se os exercícios de lacuna de informação, os tão conhecidos *information gap activities*, poderiam contribuir para o desenvolvimento da comunicação oral no contexto de aula de língua estrangeira. Não menos importante seria tentar usar os exercícios de lacuna de informação para descentralizar a minha participação e o meu controlo nas atividades comunicativas, passando-os para os alunos.

## Capítulo II

### Os exercícios de lacuna de informação

#### 2.1 A comunicação oral nos exercícios de lacuna de informação

De acordo com o *Diccionario de términos clave* de *ELE*:

Por vacío de información se entiende una situación comunicativa en la que la información sólo la conoce uno o algunos de los que están presentes (...) En una tarea con un vacío de información el profesor organiza la situación de modo que los estudiantes tengan que llenar conjuntamente ese vacío. Según este principio, la información de que cada estudiante dispone es parcial y debe completarse con la información del otro compañero o miembros del grupo, en otras palabras: cada uno tiene que pedir o transmitir la información —generalmente de forma oral— al otro. Al ser distintos los documentos escritos de los que cada persona o parte del grupo dispone, a los aprendientes no les es posible poseer información completa por sí solos. Necesitan la aportación del otro o de los demás. Por lo tanto existe entre los aprendientes una necesidad de comunicación en la lengua extranjera, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, para poder completar su vacío de información y de esta manera resolver satisfactoriamente la tarea.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/vacioinformacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vacioinformacion.htm) [Data de consulta: 29/04/2013]

Ou seja, os exercícios de lacuna de informação podem levar a que o aluno tenha de se expressar oralmente para conseguir completar a tarefa e que tenha de o fazer em interação com os seus companheiros de turma.

Este tipo de exercício, partilha, segundo o *Diccionario de términos clave* de *ELE*, características de uma atividade comunicativa e refere que:

Una actividad comunicativa es una actividad de aprendizaje concebida para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades e intereses. Una actividad comunicativa tiene un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo, p. ej., consultar unos horarios de trenes para decidir qué combinación conviene al viajero; por tanto, está más orientada hacia el significado que hacia la forma, más hacia la fluidez que hacia la corrección. Se entiende que la práctica oral y escrita auténticamente comunicativa es la vía óptima para el desarrollo del uso de la lengua.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/activcomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activcomunicativa.htm) [Data de consulta: 29/04/2013]

Face às características específicas de cada turma e indo de encontro ao que pretendo com o meu projeto de investigação-ação, parece-me pertinente que os exercícios de lacuna de informação possam estar inseridos em atividades comunicativas, nas quais se valoriza mais a fluidez e menos a correção do discurso.

Os exercícios de lacuna de informação classificados por Littlewood (1996) como atividades de comunicação funcional, podem começar com atividades de partilha de informação com colaboração mais restrita entre os interlocutores mas, à medida que os alunos vão ganhando mais conhecimento linguístico e mais abertura para a participação oral na aula, podem dar lugar a atividades em que os alunos não só recebem a informação como ganham autonomia para criarem um abanico maior de respostas.

Durante atividades como descobrir informação em falta, descobrir características que faltam ou identificar imagens, alguns exemplos dados por Littlewood (1996: 22), os alunos estão imersos numa situação comunicativa controlada. Segundo Nakahama, Y., Tyler, A. & van Lier, L. Nakama (2001: 378) as atividades que promovem este tipo de interação mais controlada conduzem a resultados mais específicos e delimitados do que aqueles que podem ser obtidos através de atividades menos estruturadas, cujo objetivo é mais aberto. Estes autores salientam ainda que a produção específica de um certo tipo de comunicação, como acontece nos exercícios de lacuna de informação ajuda a que os alunos, contrariamente ao que aconteceria em exercícios menos estruturados, se sintam mais guiados e detentores do conhecimento lexical e formal e, dessa forma, não experienciem inibição ou frustração ao usarem a língua alvo.

No ponto 5.3 referente à comunicação oral e escrita do Programa de Espanhol, 10º ano, nível de iniciação, pode ler-se o seguinte:

*Se partirmos do princípio de que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, realizando tarefas, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que cubram os aspetos socioculturais a que estão associadas. Não se pode dedicar a aula a tratar aspetos descritivos sobre a língua ou a apresentar atividades pseudo-comunicativas e negligenciar a comunicação real imposta pelo mundo exterior. Assim, ainda que se desenvolvam atividades “possibilitadoras” ou “facilitadoras” da comunicação, de forma mais ou menos controlada, bem como outras específicas para a aprendizagem do sistema linguístico, estas constituirão um meio para utilizar os conhecimentos adquiridos, ativando sinergicamente todos os conteúdos do currículo.*

O meu desejo seria usar os exercícios de lacuna de informação como possibilitadores da comunicação oral, sabendo, contudo, que as situações comunicativas passíveis de serem recriadas dentro da sala de aula nem sempre representam com exatidão as situações comunicativas que podemos encontrar na vida real.

Muito se pode dizer sobre atividades de prática controlada ou de prática mais livre. Como se pode ler no *Diccionario de Términos Clave de ELE*, “ambas constituyen los dos extremos de un continuo.” De facto, tudo depende do grau de controlo do professor, nomeadamente, no que diz respeito tanto à escolha e preparação das atividades, como a ponte que é capaz de construir entre os dois tipos de atividades.

Analisando o contexto das duas turmas que escolhi para o meu projeto de investigação-ação, as limitações que Littlewood (1996: 37) expõe sobre os exercícios de lacuna de informação, nomeadamente quando os considera *juegos de comunicación* ou situações comunicativas que dificilmente teriam lugar fora da sala de aula, mostraram ser para o meu trabalho algo vantajoso. Passo a explicar: este tipo de atividades mais controladas ajudou a que os alunos de 10º ano, muito reticentes em participar oralmente em Espanhol, conseguissem fazê-lo ainda que usando estruturas anteriormente trabalhadas. Já os alunos de 7º ano de Inglês viram-se obrigados a controlar a vontade de participar uma vez que a sua participação estava organizada segundo regras sobre a informação que podiam ou não podiam partilhar com os colegas.

## **2.2 A interação nos exercícios de lacuna de informação**

Uma aula de língua estrangeira pressupõe que os seus aprendentes adquiram competências linguísticas, sem esquecer que cada um deles é um ator social que pode e deve evoluir a sua competência existencial.

O *Programa de Inglês, 3º ciclo LEI*, no capítulo reservado aos conteúdos correspondentes a *Atitudes, Valores e Competências*, no 7º ano de escolaridade, indica como processo de operacionalização, que o aluno se mostre “disponível para atividades de interação.” (1997: 53). A interação oral está também presente no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, sendo que para os níveis A1 (Turma de Espanhol de 10ºano) e nível B1 (Turma de Inglês de 7º ano), o documento propõe como expectativas para o aluno:

<b>B1</b>	<p>É capaz de comunicar, com uma certa confiança, sobre assuntos que lhe são familiares, habituais ou não relacionados com os seus interesses e o seu domínio profissional. É capaz de trocar, verificar e confirmar informações, lidar com situações menos habituais e explicar por que razão há um problema.</p> <p>É capaz de exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstractos ou culturais, como filmes, livros, música, etc.</p>
	<p>É capaz de explorar uma ampla camada de linguagem simples para lidar com a maioria das situações possíveis de acontecer durante uma viagem.</p> <p>É capaz de abordar, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida quotidiana (p. ex.: a família, os tempos livres, o trabalho, as viagens e outros acontecimentos correntes).</p>
<b>A2</b>	<p>É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude.</p> <p>É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.</p>
	<p>É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e directa de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres.</p> <p>É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.</p>
<b>A1</b>	<p>É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções.</p> <p>É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.</p>

As capacidades correspondentes aos diferentes níveis comuns de referência, relativos à *Interação oral geral*, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001: 113)

Analisando este quadro, pode-se constatar que mesmo nos níveis iniciais de aprendizagem de língua estrangeira, a interação oral já deve fazer parte desse processo de aprendizagem, ainda que seja de uma maneira menos elaborada e aborde temas mais comuns das rotinas do aluno.

Os exercícios de lacuna de informação colocam os alunos em situações para as quais só serão encontradas soluções se existir um mínimo de comunicação verbal entre os alunos. Quando estes pedem ou partilham informação, ajudam a que aconteça entre eles algum tipo de interação que, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001: 36), desempenha um papel de grande importância no “uso e na aprendizagem da língua”, sendo o seu papel fundamental na comunicação.

Tendo como objetivo descentralizar o foco da aula da minha figura como ponto de partida para qualquer grau de interação entre os alunos, durante o meu trabalho de investigação-ação privilegiei o trabalho em pares e em grupo. Pensando nas linhas

orientadoras do Programa de Espanhol, nível de iniciação, 10º ano (2001:20), o trabalho de pares e de grupo permite romper a estrutura importante mas limitada da interação básica que tem lugar quando o professor inicia o discurso, frequentemente com uma pergunta, os alunos respondem e o professor comenta a resposta. O meu objetivo seria permitir que os alunos falassem mais tempo e de forma mais autêntica. Ao trabalharem em pares ou em pequenos grupos os alunos tendem a sentir-se menos constrangidos e mais motivados a arriscar a expressão em língua estrangeira. Ao mesmo tempo desenvolvem-se competências sociais e promove-se a educação para a “comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo (s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania”. Esta finalidade está expressa no *Programa de Inglês do 3º ciclo do Ensino Básico*. (1997: 7).

O mesmo Programa Curricular explica que:

“... a aprendizagem da língua inglesa para fins comunicativos tem de se processar essencialmente através de formas de interação que se aproximem do real. Com efeito, o conceito de competência comunicativa, enquanto capacidade de usar a língua de uma forma adequada e eficiente, fazendo uso de vários sistemas de competências-linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística, intercultural e de processo-, privilegia modos de trabalho socializado na sala de aula que se materializam em trabalho de pares e trabalho de grupo. Estas técnicas de organização de trabalho devem ser valorizadas no ensino e na aprendizagem da língua, visto que possibilitam ambientes de experimentação com alguma relação com o contexto quotidiano dos falantes nativos da língua.

Simultaneamente, estes modos de interação ajudam os alunos a desenvolver confiança em si mesmos enquanto sujeitos que aprendem a língua, contribuem para a consciencialização do espírito de tolerância e estimulam o gosto e o hábito de cooperação e entreajuda.” (1997: 61-62)

Este excerto reafirma o contributo importante que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode oferecer ao crescimento do aluno enquanto um ser social.

Estudos citados por Ellis (1994:99), sugerem que a interação entre os alunos facilita a aquisição da língua mais eficazmente do que a interação em que o professor está envolvido. Ainda nesta linha de pensamento, Pica e Doughty (1986: 322) concluem que o trabalho de grupo é capaz de fornecer aos alunos oportunidades de produzirem a língua alvo. No entanto, estas autoras ressalvam que o trabalho de grupo na aula deve ser monitorizado pelo professor, principalmente para que os alunos não deixem de tentar comunicar em língua estrangeira (1986:321).

### **2.3 A relutância na expressão oral na aula de língua estrangeira**

Todos nós, enquanto alunos, passamos por situações marcantes na sala de aula. Nessas situações estão certamente incluídos aqueles momentos em que o professor nos questionou e nós não soubemos responder e em que nos sentimos avaliados também pelos olhares dos nossos colegas. Este tipo de situações pode criar ou aumentar no aluno a relutância de se exprimir oralmente em língua estrangeira.

O receio de arriscar participar oralmente numa aula de língua estrangeira pode estar dependente de vários fatores. Na opinião de Ellis (1994: 89), os professores tendem a preferir respostas rápidas dos seus alunos. Quando determinado aluno não responde o professor redireciona a questão para outro aluno, por vezes reformulando-a, mas o tempo que aguarda pela resposta é, por vezes, tão diminuto que quando consegue alguma resposta esta tende a ser curta e pouco elaborada. Deparei-me com frequência neste ano de estágio com situações semelhantes nas minhas próprias aulas. Como estava tão focada em cumprir e terminar o meu plano de aula, nem sempre fui capaz de esperar e dar aos alunos o tempo suficiente para elaborarem as suas respostas.

Outro fator a ter em conta é a apreensão comunicativa, expressão utilizada por Horwitz *et al.* (1986) e citada por MacIntyre & Gardner (1989: 252). Estes autores explicam com detalhe os resultados obtidos após a análise realizada por Horwitz *et al.* (1986) de estudos com aprendentes de língua francesa. A partir deles concluiu-se que a incapacidade que o aluno tem de se expressar ou de compreender outra pessoa resulta em frustração e apreensão. Os autores indicam ainda outro fator que pode levar a que o aluno experiencie ansiedade na aula de língua estrangeira: o medo de uma avaliação social negativa (1989: 253). Aqueles alunos que são inseguros por natureza ou que não têm certezas absolutas de o que vão dizer está correto, podem sentir que não são capazes de causar a devida impressão social. O último fator citado por MacIntyre & Gardner (1989: 253) é a apreensão em relação à avaliação, sendo que cada vez mais é inculcado aos alunos que tudo o que acontece durante a aula é parte da avaliação final.

MacIntyre & Gardner (1989: 268) citam Tobias (1986) para defenderem que aos alunos mais ansiosos deve-lhes ser dado mais tempo para construírem as suas respostas.

O ponto 5.5 do *Programa de espanhol, nível de iniciação 10º Ano* que abarca as estratégias de aprendizagem, expõe o seguinte:

“Segundo autores como Rubin (1975), Stern (1975), Naiman *et al.* (1976), Omaggio (1978), Ellis (1985), Wiling (1989), as estratégias mais rendíveis na aprendizagem das línguas são:

(...)

- Ser capaz de responder às situações de aprendizagem sem ansiedade ou inibição.
- Estar disposto a arriscar, mesmo que isso implique a possibilidade de cair no ridículo.” (2001: 23).

Pode ler-se mais à frente neste mesmo Programa, no capítulo dedicado à expressão oral, na seção correspondente às atitudes que o aluno deve revelar em relação à aprendizagem do espanhol:

- “• Tentar comunicar em espanhol.
- Controlar a ansiedade.
- Perder o medo de errar e reconhecer os erros como parte integrante do processo de aprendizagem.” (2001: 40)

Seguindo esta linha de pensamento, o professor deve, na sua prática pedagógica diária, imergir os alunos em situações comunicativas que o ajudem a utilizar as estratégias de aprendizagem adequadas ao seu nível de inibição ou ansiedade, no ambiente de sala de aula.

Finalmente parece-me pertinente mostrar a visão de Horwitz *et al.* (1986: 131) sobre as possíveis soluções para lidar com os alunos mais receosos. Essas soluções passam pela ação do professor, que pode ajudar o aluno a lidar melhor com situações de ansiedade ou pode tornar o contexto educativo menos tenso. Porém, os autores deixam um apontamento: enquanto as aulas de língua estrangeira tiverem lugar num ambiente escolar formal, no qual a avaliação está estritamente ligada ao desempenho, a ansiedade continuará a existir.

## **Capítulo III**

### **Estratégias selecionadas para a investigação ação**

#### **3.1 Instrumentos para investigação-ação**

##### **3.1.1 Observação simples**

Nos moldes em que os estágios pedagógicos estão atualmente concebidos, posso dizer que muito do que aprendi durante este ano letivo resulta da observação das aulas dos meus orientadores e da minha colega de estágio. Durante esta observação fui registrando num caderno diário pequenos detalhes das aulas. Anotava as ideias que poderia utilizar no futuro assim como percebi que anotava frequentemente quais os alunos que se expressavam mais oralmente em oposição aos que se retraíam quando tal lhes era pedido. Como facilmente se entende, é impossível observar tudo o que acontece dentro da dinâmica de uma sala de aula. Por esse motivo, decidi concentrar a minha atenção na expressão oral dos alunos durante as aulas, especialmente depois de ter escolhido o tema para o meu Relatório de Estágio.

##### **3.1.2 Grelhas de observação**

Ainda no *Ciclo 0* deste projeto de investigação-ação, como já mencionei anteriormente, utilizei uma grelha de observação (Anexo I) para poder contabilizar as participações orais dos alunos.

Durante o primeiro e segundo ciclos elaborei uma outra grelha de observação (Anexo II e Anexo III), que foi preenchida durante as aulas nas quais estavam presentes os exercícios de lacuna de informação. Com esta grelha de observação pretendia registar se os alunos participavam oralmente utilizando estruturas simples e já conhecidas ou se arriscavam fornecer informação, por exemplo, aos colegas, tentando melhorar o seu discurso oral em língua estrangeira.

Escolhi as grelhas de observação como um registo mais guiado e estruturado da expressão oral dos alunos porque me parece que qualquer projeto de investigação necessita de uma base mais sólida do que simples apontamentos num caderno diário. Segundo Bell, “uma observação não estruturada pode ter utilidade para gerar hipóteses, mas consome muito tempo, é difícil de conduzir e exige a introdução de métodos de

contra verificação”. (1997: 162-163) Ora, para um projeto de pequena dimensão como este pareceu-me mais acertado concentrar a minha atenção nos aspetos que poderiam ser mais úteis para análise e reflexão posteriores.

### **3.1.3 Questionários**

O ano de Estágio Pedagógico deve ajudar-nos a crescer enquanto futuros professores, mas se durante esse período de tempo também conseguirmos ajudar os alunos a aprender uma língua estrangeira, isso seria o ideal. Tirei diversas conclusões das minhas observações e registos, no entanto, pareceu-me de extrema importância saber a opinião dos alunos sobre as suas ideias e gostos enquanto aprendentes de uma língua estrangeira. Para tal concebi dois questionários (Anexo IV e Anexo V), sendo que o primeiro questionário foi entregue antes das atividades levadas a cabo no primeiro ciclo, tendo sido o segundo questionário preenchido depois das atividades no segundo ciclo. O primeiro questionário estava mais direcionado para que os alunos me dessem a conhecer as suas preferências no que diz respeito a atividades de desenvolvimento da expressão oral em língua estrangeira. Já o segundo questionário pretendia que os alunos refletissem sobre a utilidade dos exercícios de lacuna de informação no seu processo de desenvolvimento de competência comunicativa.

Partindo das ideias expostas por Cohen (2007:158), estes questionários mostraram-se vantajosos já que foram preenchidos de forma anónima e desta forma permitiram aos alunos serem mais honestos nas suas respostas. Em relação a uma das desvantagens apontadas por este autor face ao uso de questionários, como estes foram fornecidos aos alunos durante as aulas, qualquer dúvida que pudesse surgir relativamente ao propósito do questionário, foi solucionada no momento do preenchimento do mesmo.

### **3.2 Resultados obtidos a partir do primeiro questionário.**

Antes de pôr em prática as ideias para o primeiro ciclo de investigação ação decidi entregar um questionário aos alunos (Anexo IV). Com esse questionário pretendia saber que competências e atividades eram mais importantes para os alunos, como é que eles preferiam trabalhar e participar na aula de língua estrangeira. No final

do questionário pedi-lhes que justificassem a razão de gostarem, ou não, de se expressar na língua alvo.

A este questionário reponderam os 21 alunos, tanto da turma de Inglês como da turma de Espanhol. Para cada pergunta os alunos tinham quatro opções de resposta, desde o mais positivo ao negativo.

As duas tabelas que se seguem contêm os resultados obtidos em ambas as turmas.

## Turma 7<sup>o</sup> ano Inglês

	Escrever	Falar	Ouvir	Ler
Nº alunos	4	9	8	2

	Jogos	Dramatizações	Debates	Visionamento de vídeos
Nº alunos	6	4	9	3

	Individualmente	Par	Grupo	Conjunto com a turma e professor
Nº alunos	2	6	10	3

	Espontaneamente		Professor		Certeza da resposta		+ PT	+ LE		
Nº alunos	9	12	18	3	16	5	6	15	14	7

(Resultados obtidos do questionário realizado na turma 7<sup>o</sup>A- *Ciclo 0*)

## Turma 10<sup>o</sup> ano Espanhol

	Escrever	Falar	Ouvir	Ler
Nº alunos	3	6	6	6

	Jogos	Dramatizações	Debates	Visionamento de vídeos
Nº alunos	3	1	5	12

	Individualmente	Par	Grupo	Conjunto com a turma e professor
Nº alunos	5	6	3	7

	Espontaneamente		Professor		Certeza da resposta		+ PT	+LE		
Nº alunos	10	11	21	-	17	4	7	14	14	7

(Resultados obtidos do questionário realizado na turma de Espanhol- *Ciclo 0*)

### **- A turma de 7º ano de Inglês**

À questão sobre qual era a competência mais importante numa aula de língua estrangeira, 9 dos 21 alunos escolheram Falar, sendo que a diferença para os alunos que escolheram Ouvir é de apenas 1 aluno. A segunda pergunta do questionário pedia aos alunos que elessem o tipo de atividades mais indicadas para desenvolver a capacidade de comunicação oral em língua estrangeira, tendo a maioria escolhido os debates, com 9 votos, seguidos dos jogos, com 6 votos. Na mesma linha de pensamento, a maioria dos alunos colocou em primeiro lugar o trabalho de grupo como método preferido para trabalhar em língua estrangeira. Relativamente à participação oral habitual nas aulas de Inglês, foram mais os alunos que afirmaram que participavam espontaneamente, uma grande maioria afirmou participar quando solicitado pelo professor e, curiosamente dezasseis dos alunos desta turma responderam que participavam sobretudo quando tinham certeza da resposta. Outro aspeto importante advém dos resultados relativos à forma como os alunos se expressam oralmente nas aulas de Inglês. A diferença é apenas de um aluno, entre a expressão oral maioritariamente em português e, neste caso, em inglês.

Os resultados desta tabela foram de encontro à ideia inicial que formei, durante a observação das primeiras aulas. Os alunos desta turma gostam de se expressar, gostam de debater ideias e de as comparar com as ideias dos colegas. Eu já tinha a ideia de que a maioria participava espontaneamente e que muitos o faziam em português. No entanto, fiquei surpreendida com a ideia de que este grupo de alunos achava que participava mais vezes quando tinha a certeza da resposta, já que durante as aulas eles pareciam não ter medo de arriscar, desde que pudessem participar oralmente.

À última questão, mais aberta para as respostas dos alunos, apenas um aluno respondeu que não gostava de se expressar em Inglês porque “não sabia falar muito bem Inglês.”. As respostas dos restantes 20 alunos estavam direcionadas para a importância que a língua inglesa tem nos nossos dias, sendo, na opinião deles, fundamental praticar a expressão oral nas aulas.

### **- A turma de 10º ano de Espanhol**

Em primeiro lugar na questão das competências mais importantes estão, em simultâneo, Falar, Ouvir e Ler. Não me surpreenderam as respostas dos alunos porque, sendo eles mais velhos e provavelmente mais experientes na aprendizagem de línguas estrangeiras, já estão mais conscientes de que nenhuma das competências linguística deve ser beneficiada em detrimento da outra. A escolha de visionamento de vídeos como atividade mais indicada para desenvolver a capacidade de comunicação oral pode ter duas interpretações distintas. Por um lado, os alunos podem achar que os vídeos, sendo protagonizados por falantes nativos, lhes facilitam situações mais reais da utilização da língua estrangeira. Por outro lado, se os alunos estiverem habituados a uma dinâmica de realizar tarefas escritas relacionadas com o vídeo, podem ver neste tipo de atividade uma forma de se salvaguardarem da participação oral. Este receio dos constrangimentos que podem advir da participação oral estão refletidos nos resultados relativos à forma de trabalho preferida pelos alunos, sendo que 7 preferem participar em conjunto com toda a turma e com o professor e 6 preferem trabalhar em pares. Em ambas as situações a exposição oral pode ser menos stressante para os alunos. Quando é colocada uma questão para todo o grupo é mais fácil ficar-se à espera que os alunos mais participativos respondam. No trabalho de pares, ainda que a expressão oral em Espanhol seja obrigatória, a exposição é menor e os alunos sentem-se mais à vontade para arriscarem.

Praticamente metade dos alunos afirmou que participava espontaneamente e, surpreendentemente, todos os alunos afirmaram que participavam quando tal lhes era solicitado pelo professor. A minha surpresa relativamente a esta resposta prende-se com o facto de por inúmeras vezes eu ter observado que em determinadas alturas o aluno solicitado pelo professor não dizia nem sim, nem não.

De novo, metade dos alunos respondeu que participava maioritariamente em português e a outra metade respondeu que participava normalmente em espanhol.

Comparativamente à turma de Inglês, no grupo dos 21 alunos de Espanhol, 8 responderam que não gostavam de se expressar oralmente em Espanhol principalmente porque tinham “vergonha de falar em frente aos colegas.” Os restantes 13 alunos viam na aula uma oportunidade para treinarem a sua expressão oral.

Este questionário, juntamente com a grelha de observação utilizada durante o *ciclo 0*, ajudou-me a centrar a minha atenção na escolha de exercícios de lacuna de informação que pudessem solucionar os problemas relativos à expressão oral em língua estrangeira, assim como escolher atividades que fossem de encontro às preferências dos alunos.

### **3.3 O primeiro ciclo de investigação ação**

A atividade escolhida para a turma de 7º ano de Inglês estava inserida dentro de uma das minhas aulas de 45 minutos, cujo tema era *Shopping around town*. Depois de revistas as estruturas gramaticais e linguísticas relativas às direções em inglês, informei os alunos de que a atividade final da aula seria realizada em pares. Antes de explicar no que consistia a atividade, projetei um mapa (Anexo VI) de uma cidade e li a descrição de uma rota desde um determinado ponto de partida. No final desta leitura pedi aos alunos que me dissessem qual tinha sido o destino por mim escolhido, o qual foi facilmente identificado. Em seguida, com o mapa ainda projetado, distribuí aos alunos um pequeno papel, no qual constava um lugar da cidade daquele mapa. Os alunos deviam construir uma rota desde o ponto de partida até ao seu próprio ponto de chegada, seguindo-se a partilha oral desse roteiro com os restantes colegas que, por sua vez, deviam adivinhar o destino da rota que estavam a ouvir.

Como já é habitual, as aulas de 45 minutos passam a correr e, nessa aula, nem todos os alunos tiveram oportunidade de partilhar a sua rota com o resto da turma, ficando alguns grupos para a aula seguinte. Embora fosse já aula da Orientadora, eu terminei a atividade logo no início da aula.

A grelha de observação pertencente a este primeiro ciclo (Anexo II) foi preenchida em simultâneo com o decorrer da atividade, tanto por mim como pela minha colega de Estágio Sofia Granja. O meu objetivo ao utilizar esta grelha era perceber se os alunos eram capazes de criar um roteiro utilizando as estruturas a que tinham tido acesso nos exercícios anteriores relativos às direções, ou se tentavam arriscar, quem sabe criar um roteiro menos direto desde o ponto de partida até ao local de chegada.

Pretendia também ver se este grupo de alunos, no caso de os colegas não compreenderem na primeira tentativa o caminho que os restantes estavam a apresentar, recorria ao português ou reformularia partes do trajeto em inglês.

Da grelha de observação obtive os seguintes resultados:

Partilha informação em PT ou LE		Utiliza unicamente as estruturas fornecidas	É capaz de ir mais além das estruturas fornecidas.
PT: 6	ING: 15	9	12

(Resultados da grelha de observação da comunicação oral durante a atividade do 1º ciclo.)

A insistência em que os alunos se expressassem em Inglês ajudou a que, quando tinham de reformular o seu percurso, a maioria dos alunos o tentasse fazer em Inglês. Fiquei surpresa com as rotas criadas pelos alunos. Ainda quando estavam a decidir o que dar a conhecer aos colegas do seu percurso, 12 dos vinte e um alunos tentaram, em pares, ir mais além de estruturas simples como “Go left/ Turn right” e evitaram usar o conector “and” como forma de articular o seu discurso. 4 alunos chegaram mesmo a incluir descrições dos edifícios por onde passavam ou artigos que se poderiam comprar nesses edifícios.

O primeiro ciclo na turma de Espanhol de 10º ano teve lugar numa aula de 90 minutos, lecionada por mim e cujo tema da unidade didática era *la ciudad versus el campo*.

A seguir a terem ligado vocabulário relacionado com a vida na cidade com as respetivas imagens, os alunos receberam a indicação de que iriam trabalhar em pares. A atividade consistia em preencher uma tabela (Anexo 7) com informação importante sobre determinada cidade espanhola (ano da fundação da cidade, número de habitantes, comunidade autónoma a que pertencem, atrações mais importantes e atrações secundárias, clima e patrono da cidade). Cada membro de cada par recebeu exatamente a mesma tabela para completar, mas cada um possuía apenas parte da informação da tabela. Para conseguirem a restante informação deveriam questionar os colegas e vice-versa.

Depois de preenchida a tabela, cada par devia partilhar com a restante turma a informação que continha a sua tabela, de maneira a que todos os alunos preenchessem

uma outra (Anexo VIII), comum a todos os alunos, na qual se reuniam informações de várias cidades espanholas.

À semelhança do que aconteceu na turma de 7º ano de Inglês, também utilizei a grelha de observação para este primeiro ciclo de investigação ação.

De seguida, apresento os resultados obtidos a partir da observação da tabela.

Partilha informação em PT ou LE		Utiliza unicamente as estruturas fornecidas	É capaz de ir mais além das estruturas fornecidas.
PT: 6	ESP: 15	14	7

(Resultados da grelha de observação da comunicação oral durante a atividade do 1º ciclo.)

A partilha de informação aconteceu maioritariamente em Espanhol e o principal motivo talvez tenha sido o grau de dificuldade praticamente inexistente nesta atividade. Estruturas como “Cuántas personas viven en Madrid?” ou “Como es el clima en Salamanca?” eram já conhecidas pelos alunos, daí que 15 dos 21 alunos tivessem pedido e facultado informações aos colegas em Espanhol. Apesar disso, 14 alunos não quiseram arriscar e mantiveram as construções mais simples e apenas 7 foram mais além da simples leitura das informações referentes à sua cidade. Registei frases como: “No te vas de Barcelona sin visitar el Parc Güel.” ou “Te divertirás muchísimo en la fiestas de San Saturnino.”

### **3.4 O segundo ciclo de investigação ação**

Em ambas as turmas este segundo ciclo de investigação ação teve lugar na última semana do mês de maio. Este fator é algo que deve ser tido em consideração, principalmente no que toca à escolha das atividades para ambas as turmas.

A escolha tardia do tema a ser explorado durante este ano de Estágio Pedagógico conduziu a que este segundo ciclo fosse deixado para o final do ano letivo. Ora, por essa altura, já os conteúdos temáticos planejados tinham sido abordados em ambas as turmas. Por essa razão, as atividades selecionadas enquadram-se mais na revisão de

conteúdos já explorados anteriormente, do que na prática de conteúdos explorados, por exemplo na aula anterior.

Gostaria de referir que tanto na turma de 7º ano de Inglês como na turma de 10º ano de Espanhol foi adicionada à atividade uma componente lúdica, ou seja, ambas atividades eram jogos.

Na turma de Inglês a atividade para este ciclo ocorreu numa aula de 45 minutos, sendo numa primeira fase desenvolvida em pares, seguindo-se a exploração da mesma em grupo.

Comecei por explicar aos alunos que, em pares, teriam de desenhar peças de vestuário, utilizando para o efeito apenas e só figuras geométricas. Antes de lhes pedir que iniciassem a atividade, revi oralmente o vocabulário relativo às formas geométricas. Informei-os ainda de que deveriam desenhar a peça de vestuário pretendida no seu caderno e depois dar instruções ao seu par, para que este conseguisse desenhar e adivinhar qual a peça de vestuário em questão.

Das instruções para a atividade constaram duas muito importantes: a proibição de apontar para a folha do colega para explicar onde começava ou onde terminava uma figura geométrica e, ainda, mostrar ao colega a figura que tinham desenhado.

A tabela que preenchi neste segundo ciclo, juntamente com a minha colega de estágio, continha os mesmos parâmetros a serem observados. A minha ideia era tentar perceber se a partir desta atividade os resultados seriam diferentes dos do primeiro ciclo.

Neste segundo ciclo obtive os seguintes resultados:

Partilha informação em PT ou LE		Utiliza unicamente as estruturas fornecidas	É capaz de ir mais além das estruturas fornecidas.
PT:13	ING:9	16	5

(Resultados da grelha de observação da comunicação oral durante a atividade do 2º ciclo.)

Como se pode observar pela tabela, os alunos recorreram mais à expressão oral em português, assim como arriscaram menos e apenas 5 alunos foram além das estruturas: “Draw a triangle.” ou “Now draw a square on the circle”. Desses 5 alunos todos foram

capazes de reformular a sua instrução, pedindo por exemplo, que os colegas apagassem o seu desenho e o voltassem a fazer.

Esta atividade, numa segunda fase da aula, foi realizada em conjunto com toda a turma. Cada fila constituía uma equipa e o objetivo era que os seus membros dessem instruções ao colega de equipa, que estava junto ao quadro, e que deveria desenhar a peça de vestuário e só no fim lhe era permitido tentar adivinhar de que peça se tratava.

O uso do português e de instruções curtas e diretas predominaram nesta fase da aula.

Relativamente à atividade escolhida para a turma de Espanhol, esta foi semelhante a um jogo de *Trivial Pursuit* mas com vocabulário aprendido ao longo de todo o ano letivo.

A turma foi dividida em dois grupos e a cada um deles eu entreguei uma folha (Anexo IX), da qual constavam palavras que podiam ser nomes comuns, adjetivos ou até nomes de figuras históricas espanholas. Como cada grupo possuía palavras diferentes, o objetivo da atividade era que se produzissem perguntas e respostas entre ambos para que, à vez, fossem descobertas as palavras de cada lista. Por cada palavra que acertassem, apenas e só depois de um mínimo de 3 perguntas, cada equipa ganhava dois pontos e por cada intervenção em português a equipa perdia meio ponto.

Durante a atividade foram identificados os seguintes resultados:

Partilha informação em PT ou LE		Utiliza unicamente as estruturas fornecidas	É capaz de ir mais além das estruturas fornecidas.
PT:6	ESP:15	13	8

(Resultados da grelha de observação da comunicação oral durante a atividade do 2º ciclo.)

15 alunos tentaram expressar-se em espanhol, mesmo que por vezes recorressem ao *portunhol*. Por exemplo, para descrever *propina* (gorjeta) um aluno disse a seguinte frase: “Es aquilo que pagas a lo empregado del restaurante”[sic]. Mesmo assim o número de alunos que decidiu correr riscos na expressão oral em espanhol foi menor do

que o número dos que se limitaram às perguntas e respostas curtas como é o caso em  
“Es una palabra feminina o masculina?”

## **Capítulo IV**

### **Resultados das estratégias selecionadas**

#### **4.1 A turma de 7º ano de Inglês**

Na atividade correspondente ao primeiro ciclo os alunos mostraram-se bastante motivados e, inclusive, ficaram bastante preocupados com a possibilidade de não partilharem com os colegas o caminho que tinham criado. Como alunos competitivos que eram, prestaram muita atenção à participação uns dos outros porque queriam adivinhar qual o ponto de chegada de cada um dos pares.

O trabalho em pares ajudou a que alguns dos membros desta turma fossem obrigados a socializar com o companheiro de mesa. Pode parecer algo forçado mas, na verdade, permitiu que acontecesse uma interação mais concreta e mais livre de julgamentos negativos.

Sendo um exercício de prática controlada, já que os alunos estavam limitados ao ponto de chegada e ao mapa que eu lhes tinha dado, foi produtivo na medida em que orientou os alunos para o tipo de discurso e vocabulário que deveriam usar.

No segundo ciclo de investigação ação, os alunos podiam escolher qual a peça de vestuário que queriam que o colega desenhasse, de acordo com as suas instruções. Dar essa oportunidade de escolha aos alunos é positivo, claro, mas neste caso resultou num gasto maior de tempo de aula. Na mesma linha de ideias, a partir do momento em que o jogo passou a ser realizado por toda a turma em conjunto, o caos esteve na iminência de se instalar. Todos podiam ouvir as instruções para o colega que estava a desenhar no quadro e quando um grupo já sabia a resposta, tentava dá-la mesmo não sendo a sua vez. Pior do que isso, como queriam ser os próximos a responder, diziam a palavra em português.

Nesta atividade foi mais necessária a minha intervenção para controlar o uso da língua materna e para me certificar que os alunos simplesmente não mostravam o desenho da sua peça de vestuário ao colega do lado, sempre que achavam que já não conseguiam fornecer-lhe mais informação.

## **4.2 A turma de 10º ano de Espanhol**

Durante a primeira atividade os alunos desta turma não se depararam com grandes dificuldades na expressão oral da informação que continham as tabelas. A questão era saber se eles arriscariam ir mais além do que limitarem-se a ler dita informação. Tal não se verificou e a maioria dos alunos seguiu quase o guião para partilharem a informação com os colegas. Também fiquei com a sensação de que os alunos não estavam motivados para a atividade. Preencheram a tabela porque, por norma, eram alunos bastante trabalhadores. Sucedeu mesmo que só aqueles alunos que arriscaram e criaram um discurso oral mais elaborado é que demonstraram mais interesse no momento de exporem a informação da sua cidade a todo o grupo.

Quando pensei na atividade para o segundo ciclo de investigação ação decidi que queria arriscar e introduzir a vertente do jogo na aula. Foi, sem dúvida uma escolha acertada, mesmo para uma turma de adolescentes. O jogo revelou ser uma forma descontraída de os alunos se expressarem oralmente em Espanhol.

Esta turma era constituída por duas turmas distintas, o que contribuía para uma inibição maior da exposição ao julgamento dos colegas. Uma vez que, durante este jogo, as duas equipas eram compostas por elementos de ambas as turmas, os alunos pareciam estar mais à vontade e mais participativos na interação entre eles.

Da segunda atividade levada a cabo na turma de 10º ano decidi que precisava ter penalizações para o uso do português e para controlar algum tipo de participação mais calorosa no decorrer do jogo. Essas penalizações funcionaram de forma eficaz e aumentaram também o espírito de competição no jogo. Eu própria senti-me mais relaxada e isso refletiu-se positivamente na minha postura e no meu à-vontade para monitorizar o jogo.

## **4.3 Resultados do questionário após cumpridos os dois ciclos de investigação-ação**

A utilização dos exercícios de lacuna de informação tinha como objetivo motivar os alunos para a expressão oral em língua estrangeira. Além das minhas próprias conclusões, que apresentarei no capítulo seguinte deste Relatório, pareceu-me importante recolher as opiniões dos alunos relativamente à pertinência das atividades desenvolvidas no segundo ciclo do projeto de investigação-ação. Essa recolha foi feita a

partir de um questionário (Anexo V), no qual os alunos deviam classificar a atividade segundo a sua utilidade e grau de motivação para a participação oral durante as aulas de língua estrangeira. Neste questionário pedi aos alunos que justificassem, por palavras suas, duas das repostas. Pretendia, assim, levar os alunos a refletir sobre a atividade e responderem de forma menos mecânica, como acontece quando nos fornecem várias respostas possíveis.

- Dos questionários realizados pelos alunos de 7º ano, recolhi os seguintes resultados:

Balanço da aula	<b>Bastante positivo</b> 10	<b>Positivo</b> 9	<b>Pouco positivo</b> 2	<b>Negativo</b> -
Interesse da atividade comunicativa	<b>Muito interessante</b> 11	<b>Interessante</b> 6	<b>Pouco interessante</b> 4	<b>Desinteressante</b> -
Motivação para participar oralmente	<b>Muito motivado</b> 7	<b>Motivado</b> 10	<b>Pouco motivado</b> 4	<b>Desmotivado</b> -
Utilização mais frequente deste tipo de atividade	<b>Concordo totalmente</b> 13	<b>Concordo parcialmente</b> 4	<b>Concordo</b> 4	<b>Discordo</b> -
Desenvolvimento da expressão oral através deste tipo de atividade	<b>Concordo totalmente</b> 13	<b>Concordo parcialmente</b> 4	<b>Concordo</b> 4	<b>Discordo</b> -

Os resultados mostram que a atividade foi bem recebida pelos alunos e as únicas duas críticas expressas nas suas respostas livres, dizem respeito à confusão que se ia gerar quando a atividade foi realizada em grupo e à minha intervenção na atividade. Para evitar a confusão no jogo, eu decidi escolher para os grupos a peça de vestuário que teriam de descrever ao colega que estava no quadro. Essa foi a segunda crítica, não ao tipo de atividade mas à minha forma de atuação. De maneira geral, os alunos referiram que se sentiram motivados a participar, principalmente porque gostavam de aprender através de jogos. Houve um aluno até que usou a expressão: “É a falar que a

gente aprende.” como justificação para a sua concordância relativamente ao uso deste tipo de atividade como possibilitadora do desenvolvimento da expressão oral em língua estrangeira.

- Na turma de 10º ano recolhi as seguintes opiniões:

<b>Balanco da aula</b>	<b>Bastante positivo</b> 14	<b>Positivo</b> 7	<b>Pouco positivo</b> -	<b>Negativo</b> -
<b>Interesse da atividade comunicativa</b>	<b>Muito interessante</b> 11	<b>Interessante</b> 9	<b>Pouco interessante</b> 1	<b>Desinteressante</b> -
<b>Motivação para participar oralmente</b>	<b>Muito motivado</b> 5	<b>Motivado</b> 10	<b>Pouco motivado</b> 6	<b>Desmotivado</b> -
<b>Utilização mais frequente deste tipo de atividade</b>	<b>Concordo totalmente</b> 13	<b>Concordo parcialmente</b> 2	<b>Concordo</b> 6	<b>Discordo</b> -
<b>Desenvolvimento da expressão oral através deste tipo de atividade</b>	<b>Concordo totalmente</b> 12	<b>Concordo parcialmente</b> 3	<b>Concordo</b> 6	<b>Discordo</b> -

O interesse dos alunos na atividade foi notório durante a mesma e as suas respostas livres foram de encontro às conclusões que eu retirei dessa aula. Nas respostas livres, os alunos salientaram que puderam interagir mais com os colegas e que todos tiveram a oportunidade de participar. A parte lúdica da atividade, que não deixava de ser um jogo, foi algo que agradou aos alunos que viram na atividade uma ideia interessante de rever vocabulário. Aqueles alunos que acharam a atividade pouco interessante ou que se sentiram pouco motivados para participar oralmente, responderam que simplesmente “não gostavam de falar em público”.

#### **4.4 Interpretação dos resultados após cumpridos os dois ciclos de investigação-ação**

Os exercícios de lacuna de informação revelaram ser uma ferramenta útil neste projeto de investigação-ação. Ainda assim, é importante salientar que o sucesso das atividades esteve dependente, em grande parte, da minha escolha e da preparação, nem sempre as mais acertadas, das mesmas.

Em ambos os grupos decidi que começaria com atividades mais fechadas num primeiro ciclo, sendo que num segundo ciclo tentaria abrir o leque de opções para os alunos partilharem a informação mas, acima de tudo, tentaria que a minha presença na sala de aula fosse sinónimo de ajuda e não de controlo.

No primeiro ciclo na turma de 7º ano, o exercício de lacuna de informação cumpriu o seu papel na plenitude. Os alunos foram capazes de passar aos colegas oralmente a informação relativa a um determinado trajeto. Como não queriam facilitar a descoberta dos colegas, sempre que os colegas mostravam alguma dúvida sobre o trajeto, os alunos tentavam reconstruir o seu discurso mas evitavam ao máximo recorrer ao português. Mais ainda, como todos queriam ser os primeiros a descobrir o destino correspondente a cada par, no momento de partilha de informação não aconteceram atropelos de participação oral. Deste ciclo para o segundo, decidi delegar nos alunos a escolha do objeto que teriam de descrever. No entanto, limitei o tema (peças de vestuário) e a forma como deveriam fazê-lo (obrigatoriedade do uso de formas geométricas). Daí que, embora menos controlado, este exercício nunca possa ser considerado totalmente de prática livre. Neste segundo ciclo aprendi que há escolhas que não podem ser delegadas em alunos de 7º ano, por muito simples que elas possam ser. Os alunos demoram muito tempo a escolher e, além disso, ocupam mais tempo a perguntar ao colega o que devem escolher, do que propriamente a pensar como vão descrever ao colega o que escolheram para que este adivinhe de que objeto se trata. Outro dos erros cometidos neste segundo ciclo está relacionado com o tipo de interação que foi proporcionado aos alunos. Numa primeira fase os alunos interagiram entre pares e isso ajudou a que fosse criado entre cada dois membros um ambiente de aprendizagem descontraído. No preciso momento em que abri a atividade para toda a turma, tive de voltar a assumir o papel de controladora da comunicação oral na sala de aula. Não fiquei surpreendida com a resposta de um aluno ao questionário referente a esta última atividade. Segundo ele não faz sentido que seja sempre eu a escolher aquilo sobre o qual

eles têm de falar. Estou perfeitamente de acordo com a opinião do aluno mas, numa turma excessivamente participativa, os exercícios de lacuna de informação devem ser levados a cabo em pequenos grupos, mesmo os de prática oral controlada.

Na turma de 10º ano de Espanhol as conclusões são exatamente o oposto, comparativamente às obtidas na turma de Inglês. O exercício de lacuna de informação do primeiro ciclo obrigou os alunos a comunicarem oralmente, caso contrário não conseguiriam terminar a tarefa de completar a tabela informativa das várias cidades espanholas. A maioria dos alunos expressou-se em espanhol mas faltava alguma motivação. Na minha opinião, o facto de as tabelas terem muita informação não cativou os alunos. Para o segundo ciclo, achei por bem introduzir a componente lúdica associada ao jogo. Confesso que no início tive sérias dúvidas de que adolescentes fossem apreciar a atividade. Mas o que é facto é que não me recordo de estar tão relaxada em frente daquela turma como nessa aula. Mesmo tendo sido a atividade realizada com toda a turma, os alunos estavam descontraídos e participativos. É interessante perceber que, pegando num grupo de palavras ao acaso, transformando-as num exercício de lacuna de informação, no qual os alunos respondem a perguntas dos colegas e fornecem-lhes também pistas sobre a palavra em questão, pode criar-se um ambiente de sala de aula bastante diferente do habitual. Claro que esta visão positiva da atividade não é ilimitada, ou seja, no meio da vontade de dar pistas aos colegas, pude observar que alguns alunos ficaram um pouco “na sombra” dos colegas. Para que tal não acontecesse, decidi a meio da atividade que todos teriam de dizer ou perguntar algo à equipa adversária. Nesta atividade, com esta turma, o meu papel foi aquele que desejei ter, o de moderadora, em grande parte, moderadora do tempo de fala de cada grupo. Se me perguntarem se os exercícios de lacuna de informação tiveram um efeito positivo numa turma em que a maioria dos alunos demonstrava pouca vontade de se exprimir em espanhol, eu responderia afirmativamente mas com algumas reservas. Os alunos de 10º ano responderam melhor à atividade mais aberta deste segundo ciclo talvez porque precisem mesmo de ser surpreendidos no tipo de atividades que se lhes apresenta como prática da comunicação oral em língua estrangeira. Também por serem uma turma mais calma no que se refere ao comportamento, eu não tenha sentido necessidade de ser tão controladora.

Em ambas as turmas, em ambos os ciclos, os exercícios de lacuna de informação realizados deixaram muito a desejar em relação à sua autenticidade enquanto situação comunicativa real. Ainda assim, devem ser valorizados pelo contributo que deram ao desenvolvimento da comunicação oral entre os alunos.

## Capítulo V

### Principais conclusões

A partir do momento em que escolhi o tema para o projeto de investigação-ação, decidi que a minha atenção se iria centrar na frequência de vezes em que os alunos se exprimiam oralmente em língua estrangeira. Nunca foi minha intenção analisar a coerência do discurso ou a correção gramatical. O meu objetivo era promover situações comunicativas que levassem os alunos a, pelo menos, tentarem expressar-se oralmente em língua estrangeira, deixando para trás o recurso à língua materna. Olhando para trás parece-me que deveria ter focado a minha atenção em algum aspeto específico da produção oral da língua.

A escolha tardia do tema para este projeto não facilitou a consecução de mais atividades dentro dos dois ciclos de investigação ação, levando inclusive a que, em ambas as turmas, as aulas escolhidas para a consecução de exercícios de lacuna de informação fossem muito próximas no que diz respeito à sua calendarização. Este fato levou a que o tempo de reflexão entre os dois ciclos fosse diminuto. Da mesma forma, a consecução de apenas uma atividade em cada um dos ciclos retira parte da fiabilidade deste projeto.

Penso que deveria ter elaborado as grelhas de observação das aulas mais detalhadamente. Os parâmetros que escolhi parecem demasiado abrangentes e as especificidades da expressão oral dos alunos resultam, em grande parte, dos pequenos apontamentos que fui tirando à medida que fui observando os alunos durante os exercícios de lacuna de informação.

Neste momento penso que deveria ter inquirido os alunos sobre a utilidade de atividades comunicativas logo após o primeiro ciclo de investigação, e não apenas no final do segundo ciclo. Teria tido a oportunidade de pensar em exercícios de lacuna de informação mais eficazes, principalmente para a turma de 7º ano. De novo, a falta de tempo precipitou todo um processo que deveria ter sido mais refletido e ponderado.

Gostaria de ter tido a oportunidade de experimentar exercícios de lacuna de informação que exigissem dos alunos uma prática menos controlada. Apesar disso, parece-me ser possível afirmar que os exercícios de lacuna de informação contribuíram para o desenvolvimento da expressão oral, tanto em Espanhol como em Inglês. Das grelhas de observação das aulas e das respostas dos questionários dos alunos, pode-se

concluir que os exercícios de lacuna de informação desenvolveram nos alunos competências sociolinguísticas, guiaram a sua participação oral na aula de língua estrangeira, promoveram o trabalho em pares e incentivaram a comunicação oral em Inglês ou em Espanhol. No entanto, nem tudo são vantagens nos exercícios de lacuna de informação. A comunicação não deixa de ser controlada e, infelizmente, com a exceção das informações relativas às direções, as restantes atividades foram situações comunicativas pouco reais. A utilização dos exercícios de lacuna de informação, segundo o que experienciei durante este Estágio Pedagógico, exige ao professor uma preparação cuidada das atividades, uma preparação antecipada das instruções para as atividades, de maneira a que os alunos não se sintam perdidos e recorram à língua materna para esclarecer dúvidas.

Como professora estagiária senti-me motivada para desenvolver o meu projeto de investigação ação. Porém este ano de Estágio Pedagógico exigiu mais de mim profissionalmente do que aquilo que estava à espera. Foram tantas as aprendizagens e tantas as exigências positivas, que nem sempre soube dedicar o tempo devido à investigação.

Ao terminar este Relatório de Estágio encontro-me com a sensação de que poderia ter ido mais além, poderia ter construído atividades mais livres para os alunos. Contudo, estou certa de que contribuí minimamente para o desenvolvimento da expressão oral, tanto por parte dos alunos de Espanhol, como por parte dos alunos de Inglês.

## Referências Bibliográficas

- BELL, JUDITH. (1997) *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Ed. Gradiva, Col. Trajectos.
- COHEN, L.; MANION, L. & MORRISON, K. (2007, 6.<sup>a</sup> ed.). *Research methods in education*. London: Routledge.
- COUTINHO *et al.* (2009). *Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação, Universidade do Minho, volume XIII, nº2, 455-479.
- DICCIONARIO de términos clave de ELE. “Vacío de información”, disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/vacioinformacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vacioinformacion.htm)  
[Data de consulta: 29/04/2013]
- DICCIONARIO de términos clave de ELE. “Actividad comunicativa”, disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/activcomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activcomunicativa.htm)  
[Data de consulta: 29/04/2013]
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- HORWITZ, E.K, HORWITZ, M.B. & COPE, J. (1986). “Foreign language classroom anxiety”. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 21-37.
- MACYNTIRE, P.D. & GARDNER, R.C. (1989). “Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification.” *Language Learning*. 32, 251-275.
- NAKAHAMA, Y., TYLER A. & VAN LIER, L. (2001). “Negotiation of Meaning in Conversational and Information Gap Activities: A Comparative Discourse Analysis.” *TESOL Quarterly*, Vol. 35, Nº 3, 377- 405.
- PICA, T. & DOUGHTY, C.(1986). “Information Gap” Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition?. *TESOL Quarterly*, Vol. 20, Nº2, 305- 325.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Porto: Asa Editores II, S.A.

FERNÁNDEZ, S. (2001). Programa de espanhol, nível de iniciação 10º Ano, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Homologado pelo Ministério da Educação, disponível em [www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol\\_inic\\_10.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_inic_10.pdf).

[Data de consulta: 15/07/2013]

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento da Educação Básica. (1997) Programa de Inglês, 3º ciclo LE1, disponível em: [www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/.../Programas/programa\\_ingles03](http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/.../Programas/programa_ingles03).

[Data de consulta: 15/07/2013]

## Anexos

## Anexo I



## Anexo II



## Anexo III



## Anexo IV

**Este questionário é anónimo e confidencial. Agradeço a tua participação verdadeira.**

**Questionário**

**1.** Para ti, o que é mais importante numa aula de língua estrangeira? Numera de 1 (mais importante) a 4 (menos importante).

- Escrever \_\_\_\_\_
- Falar \_\_\_\_\_
- Ouvir \_\_\_\_\_
- Ler \_\_\_\_\_

**2.** Que tipo de atividades pensas serem as mais indicadas para desenvolver a tua capacidade de comunicação oral utilizando a língua estrangeira? Numera de 1 (mais importante) a 4 (menos importante).

- Jogos \_\_\_\_\_
- Dramatizações \_\_\_\_\_
- Debates \_\_\_\_\_
- Visionamento de vídeos /Audição de canções \_\_\_\_\_

**3.** Como preferes trabalhar na aula de língua estrangeira (\_\_\_\_\_), de forma a melhorar a tua capacidade de comunicação oral? Numera de 1 (mais importante) a 4 (menos importante).

- Individualmente \_\_\_\_\_
- Em pares \_\_\_\_\_
- Em grupo \_\_\_\_\_
- Em conjunto com toda a turma e o professor \_\_\_\_\_

**4.** Normalmente, na aula de língua estrangeira costumavas participar:

- |   |           |           |
|---|-----------|-----------|
| • Espontaneamente                               | Sim _____ | Não _____ |
| • Quando o professor se dirige a ti             | Sim _____ | Não _____ |
| • Quando tens a certeza da resposta             | Sim _____ | Não _____ |
| • Maioritariamente em português                 | Sim _____ | Não _____ |
| • Maioritariamente usando a língua estrangeira. | Sim _____ | Não _____ |

**5.** Gostas de te expressar oralmente em \_\_\_\_\_ durante as aulas? Justifica a tua resposta.

---

---

---

---

**Obrigada pela tua colaboração.**

## Anexo V

**Este questionário é anónimo e confidencial. Agradeço a tua participação verdadeira.**

**Questionário**

Seleciona a resposta que achares ser, para ti, a mais acertada.

**1.** Para ti, a aula de hoje teve um balanço:

- a) Bastante positivo
- b) Positivo
- c) Pouco positivo
- d) Negativo

**2.** A atividade comunicativa realizada foi:

- a) Muito interessante
- b) Interessante
- c) Pouco interessante
- d) Desinteressante

**3.** Classifica a tua motivação para participar oralmente durante esta atividade comunicativa.

- a) Muito motivado
- b) Motivado
- c) Pouco motivado
- d) Desmotivado

Justifica a tua resposta

---

---

---

**4.** Pensas que atividades comunicativas deste tipo deviam ser mais utilizadas em aulas de língua estrangeira.

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Concordo
- d) Discordo

**5.** Atividades comunicativas deste tipo ajudam a desenvolver a tua expressão oral na língua estrangeira.

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Concordo
- d) Discordo

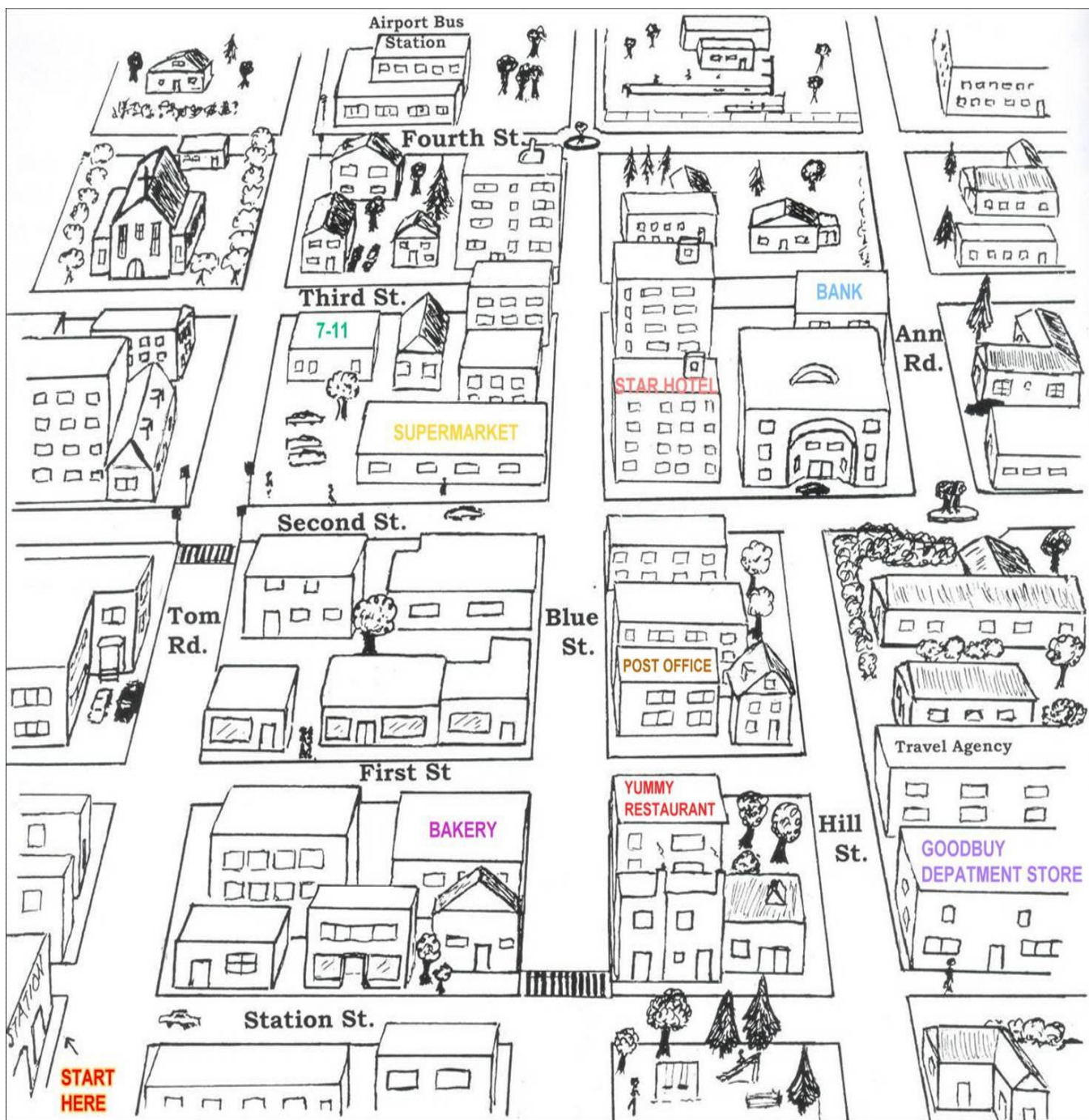
Justifica a tua resposta

---

---

**Obrigada pela tua colaboração.**

## Anexo VI



## Anexo VII

## Barcelona

### Alumno A

<b>Año de fundación</b>	
<b>Nº de habitantes</b>	1.615.448
<b>Comunidad autónoma a que pertenece</b>	
<b>Atracciones principales</b>	El Parc Güell, la Sagrada Família, la Casa Milá, el Montjuic, la Rambla, los Jardines botánicos.
<b>Otras atracciones</b>	
<b>Clima</b>	Clima mediterráneo; las temperaturas de la ciudad siempre se mantienen unos grados por encima de la temperatura media de otras zonas.
<b>Patrono</b>	

## Barcelona

### Alumno B

<b>Año de fundación</b>	4.000 años atrás
<b>Nº de habitantes</b>	
<b>Comunidad autónoma a que pertenece</b>	Cataluña
<b>Atracciones principales</b>	
<b>Otras atracciones</b>	La Playa de San Sebastián, el Acuario de Barcelona, el Museo del FC Barcelona.
<b>Clima</b>	
<b>Patrono</b>	Virgen de la Merced

(Exemplo de uma das tabelas usadas no primeiro ciclo de investigação ação na turma de 10º ano de Espanhol)

## Anexo VIII

. Escucha a tus compañeros y completa la tabla.

<b>Año de fundación</b>	<b>Nº de habitantes</b>	<b>Comunidad autónoma a que pertenece</b>	<b>Atracciones principales</b>	<b>Otras atracciones</b>	<b>Clima</b>	<b>Patrono</b>
Madrid -	Pamplona -	Valencia -	Cádiz - -	Santiago -	Sevilla -	Barcelona -
Salamanca -	Cádiz -	Málaga -	Barcelona - -	Valencia -	Pamplona -	Valencia -
Santiago -	Zaragoza -	Sevilla -	Pamplona - -	Málaga -	Granada -	Madrid -
Sevilla -	Granada -	Córdoba -	Zaragoza - -	Madrid -	Santiago -	Pamplona -
Córdoba -	Barcelona -	Madrid -	Salamanca - -	Córdoba -	Sevilla -	Salamanca -

(Elaborado por: Silvia Ribeiro)

## Anexo IX

<b>embarazada</b>
<b>propina</b>
<b>pantalones</b>
<b>camarero</b>
<b>enfermedad</b>
<b>mejilla</b>
<b>pareja</b>
<b>gris</b>
<b>yerno</b>
<b>piña</b>
<b>galleta</b>
<b>postre</b>
<b>guantes</b>
<b>salsa</b>
<b>pendientes</b>
<b>rojo</b>
<b>escaparate</b>
<b>balonmano</b>
<b>tijeras</b>
<b>zorro</b>

<b>pavo</b>
<b>bromista</b>
<b>Instituto</b>
<b>Salvador Dalí</b>
<b>hermanastro</b>
<b>falda</b>
<b>albañil</b>
<b>perezosa</b>
<b>tren</b>
<b>Barcelona</b>
<b>sacapuntas</b>
<b>periódico</b>
<b>rebajas</b>
<b>rubio</b>
<b>autopista</b>
<b>película</b>
<b>calcetines</b>
<b>chubasco</b>
<b>exquisito</b>
<b>beca</b>