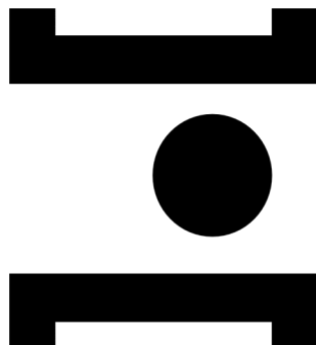


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA COM RECURSO ÀS
TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO ORAL DOS ALUNOS DE
ESPANHOL DO 9.º ANO DO 3.º CEB**

Dissertação

Mestrado em Recursos Digitais em Educação

Cátia Liliana Pimenta Valéria

Orientação:

Professora Doutora Ana Cristina de Castro Loureiro

Novembro, 2022

Epígrafe

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (Freire, 1996)

“Pensar sobre el pensamiento” ha de ser el principal ingrediente para cualquier práctica educativa empoderadora.” (Bruner, 2000)

Dedicatória

Aos que amo, admiro e aos que me
inspiram todos os dias.

Agradecimentos

Pelo apoio, pelos desafios, pela confiança, pela compreensão das minhas paixões - pedagogia e tecnologia ao seu serviço -, agradeço aos meus amores (mãe, pai, Bruno, Vítor, avó Sina), à família de coração, à minha Isabel, aos professores de Espanhol dos Agrupamentos onde lecionei, aos amigos MRDE, aos meus professores, à minha orientadora, aos meus alunos e aos meus Diretores de Agrupamento que o souberam ser.

Acrónimos/Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

ASE – Ação Social Escolar

B-on – Biblioteca do Conhecimento Online

DT – Design Thinking

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal

SIE – Servicio de Innovación Educativa

UPM – Universidad Politécnica de Madrid

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Resumo

Estratégias de Aprendizagem Ativa com recurso às tecnologias na produção oral dos alunos

de Espanhol do 9.º Ano do 3.º CEB

Mestrado em Recursos Digitais em Educação

Esta dissertação almeja ser uma base de estudo sobre as potencialidades das estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias na produção oral em Espanhol.

Numa sociedade globalizante, multicultural, cujos cidadãos respiram mobilidade e interações permanentes, saber línguas apresenta-se como condição capital.

A promoção da comunicação oral em Espanhol incorpora o objetivo primordial desta investigação, ambicionando dotar os alunos de estratégias promotoras de autorreflexão de desempenhos ao mesmo tempo que os capacita digitalmente e enquanto intervenientes ativos e autónomos nos seus processos de aprendizagem.

Realizou-se a pesquisa teórica das temáticas em estudo; as caracterizações do contexto educativo e dos participantes no projeto de intervenção pedagógica; o desenho e a implementação da intervenção; a análise dos resultados e as principais conclusões, limitações e recomendações.

Saliente-se que os resultados deste estudo apresentam as estratégias ativas com recurso às tecnologias como favorecedoras e potenciadoras da qualidade do desempenho comunicativo dos alunos participantes.

Palavras-chave: Produção Oral, Espanhol, Tecnologia Educativa, Aprendizagem Ativa

Abstract

Active Learning Strategies enhanced by technology in the oral production of Spanish students in 9th grade of 3rd CEB.

Master in Digital Resources in Education

This thesis aims to lay the foundations for a study on the potential of technology-enhanced active learning strategies in oral production in Spanish.

In a globalized and multicultural society, in which citizens are constantly moving and interacting, knowing languages is an essential condition.

The promotion of oral communication in Spanish is the main objective of this research in order to provide students with strategies that promote self-reflection performance while empowering them digitally and as active and autonomous agents in their learning processes.

We conducted theoretical research on the topics under study; the characterization of the educational context and the participants in the pedagogical intervention project; the design and implementation of the intervention; the analysis of the results and the main conclusions, limitations and recommendations.

It should be noted that the results of this study present active strategies using technologies as favoring and enhancing the quality of the communicative performance of the participating students.

Keywords: Oral production, Spanish, educational technology, active learning.

Resumen

Estrategias de Aprendizaje Activo potenciadas por la tecnología en la producción oral de estudiantes de español de 9º curso de 3º CEB

Máster en Recursos Digitales en la Educación

Esta tesis pretende sentar una base de estudio del potencial de las estrategias de aprendizaje activo con tecnologías en la expresión oral en Español.

En una sociedad globalizada y multicultural, en la que ciudadanos se mueven e interactúan constantemente, conocer idiomas es condición esencial.

Fomentar la comunicación oral en Español es objetivo principal de esta investigación, aspirando dotar a los estudiantes de estrategias promotoras de autorreflexión de desempeño, empoderándolos digitalmente y como agentes activos y autónomos en sus procesos de aprendizaje.

Realizamos la investigación teórica sobre los temas de estudio; la caracterización del contexto y de los participantes del proyecto de intervención pedagógica; el diseño y la implementación de la intervención; el análisis de resultados y las principales conclusiones, limitaciones y recomendaciones.

Cabe destacar los resultados de este estudio que presentan las estrategias activas con tecnologías como favorecedoras y potenciadoras de calidad del desempeño comunicativo de los alumnos participantes.

Palabras clave: Producción oral, español, tecnología educativa, aprendizaje activo

Índice

Introdução	1
I. Da problemática aos objetivos da investigação	4
1.1. A produção oral na disciplina de Espanhol	5
1.2. Principais motivações para a escolha do tema.....	6
1.3. Questões e objetivos de investigação.....	6
1.4. Estrutura da dissertação	8
II. Estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias na produção oral	10
2.1. Estratégias de Aprendizagem Ativa	11
2.1.1. Design Thinking	12
2.1.2. Gamificação	12
2.1.3. Aprendizagem Cooperativa	14
2.1.4. Sala de Aula Invertida.....	14
2.1.5. Metodologia ou Trabalho de Projeto.....	15
2.1.6. Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas.....	15
2.1.7. Aprendizagem por Descoberta	16
2.2. Aprendizagem ativa mediada por dispositivos móveis	16
2.3. Filmes/Vídeos como documentos autênticos	17
2.3.1. Filmes/Vídeos (des)adequadas ao ensino de Espanhol?!	18
2.4. O gravador de vídeo/voz nos dispositivos móveis.....	19
2.5. A produção oral nos documentos reguladores do processo de ensino de Espanhol em Portugal	19
2.5.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	19
2.5.2. O Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC)	20
2.5.3. O Programa de Espanhol para o 9.º ano.....	21
2.5.4. As Aprendizagens Essenciais para o 9.º ano.....	21
2.5.5. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).....	22
III. Dados e metodologia de análise	23
3.1. Modalidade “pluri-metodológica” de investigação.....	24
3.2. Metodologias de Investigação e Instrumentos de avaliação	24
3.2.1. Antes da Intervenção.....	26
3.2.2. Durante a Intervenção	27
3.2.3. Após a Intervenção.....	28
3.3. Plano Geral da Intervenção Pedagógica: Fases, Objetivos, Estratégias e Informação a Recolher	29
IV. Desenvolvimento da intervenção e análise dos resultados da investigação	31
4.1. Contexto da Intervenção pedagógica	32
4.1.1. A Escola.....	32
4.1.2. As turmas.....	33
4.2. Pré-intervenção Pedagógica: diagnóstico.....	35
4.3. Intervenção pedagógica: implementação sequências de aprendizagem	59
4.3.1. Descrição da 1.ª Sequência	61
4.3.2. Avaliação da 1.ª Sequência.....	66
4.3.3. Descrição da 2.ª Sequência	69
4.3.4. Avaliação da 2.ª Sequência.....	72
4.3.5. Descrição da 3.ª Sequência	73
4.3.6. Avaliação da 3.ª Sequência.....	75
4.4. Após a intervenção: Síntese avaliativa da intervenção pedagógica.....	78
V. Conclusões, limitações e recomendações	89
5.1. Conclusões	90
5.2. Limitações	96

5.3. Recomendações.....	97
Referências Bibliográficas	98
Anexos.....	102
<i>Anexo 1 – Questionário Inicial aos alunos do 9.º Ano do 3.º CEB.....</i>	<i>103</i>
<i>Anexo 2 – Declaração de Consentimento Informado.....</i>	<i>113</i>
<i>Anexo 3 – Guião de entrevista inicial semiestruturada</i>	<i>115</i>
<i>Anexo 4 – Transcrição de entrevista inicial semiestruturada 1</i>	<i>120</i>
<i>Anexo 5 – Transcrição de entrevista inicial semiestruturada 2</i>	<i>122</i>
<i>Anexo 6 – Grelhas de Análise de Conteúdo às Entrevistas Iniciais</i>	<i>126</i>
<i>Anexo 7 – Guião de entrevista específica semiestruturada.....</i>	<i>129</i>
<i>Anexo 8 – Transcrição de entrevista específica semiestruturada 1.....</i>	<i>133</i>
<i>Anexo 9 – Transcrição de entrevista específica semiestruturada 2.....</i>	<i>135</i>
<i>Anexo 10 – Grelhas de Análise de Conteúdo às Entrevistas Específicas.....</i>	<i>138</i>
<i>Anexo 11 - Questionário sobre o "Domínio da Produção Oral" aos alunos do 9.º Ano.....</i>	<i>140</i>
<i>Anexo 12 - Lista de verificação da tarefa de produção escrita sobre o filme "Campeones"</i>	<i>145</i>
<i>Anexo 13 – Lista de verificação da tarefa de produção oral sobre o filme "Campeones"</i>	<i>150</i>
<i>Anexo 14 - Autoavaliação de desempenho na tarefa de aprendizagem de produção oral – Sequência 1</i>	<i>155</i>
<i>Anexo 15 - Autoavaliação de desempenho na tarefa de aprendizagem de produção oral – Sequência 2</i>	<i>159</i>
<i>Anexo 16 – Exemplo de avaliação com rubrica nas Tarefas do MSTeams</i>	<i>163</i>
<i>Anexo 17 – Exemplo de avaliação com feedback escrito nas Tarefas do MSTeams</i>	<i>164</i>
<i>Anexo 18 - Autoavaliação de desempenho na tarefa de aprendizagem de produção oral – Sequência 3</i>	<i>165</i>
<i>Anexo 19 – “Escape Room” criado colaborativamente pelos alunos, através de Google Forms 1</i>	<i>171</i>
<i>Anexo 20 – “Escape Room” criado colaborativamente pelos alunos, através de Google Forms 2</i>	<i>173</i>
<i>Anexo 21 – “Escape Room” criado colaborativamente pelos alunos, através de Google Forms – outros exemplos.....</i>	<i>175</i>
<i>Anexo 22 – Mural digital da Turma F</i>	<i>180</i>
<i>Anexo 23 – Mural digital da Turma G.....</i>	<i>181</i>
<i>Anexo 24 - Questionário Final aos alunos das turmas do 9.º Ano matriculados em Espanhol.....</i>	<i>182</i>
<i>Anexo 25 – Comunicação Convencional apresentada no TIC@Portugal’21</i>	<i>191</i>

Índice de Figuras

Figura 1 - QI-P.2 - Género	36
Figura 2 – QI-P.3 - Porque decidiste aprender espanhol?	36
Figura 3 – QI-P.4 - Porque decidiste aprender espanhol? Outras respostas dadas pelos alunos	37
Figura 4 – QI-P.5 - Que tipo de aluno consideras que és em língua estrangeira?	37
Figura 5 – QI-P.6 - Gostas de aprender novas palavras, novas regras gramaticais, novos temas?....	38
Figura 6 – QI-P.7 - Quando cometes erros em língua estrangeira, reages mal?	38
Figura 7 – QI-P.8 - Gostas das aulas de língua estrangeira?	38
Figura 8 – QI-P14 - Qual destas competências consideras que precisas melhorar?	42
Figura 9 - QI- P15 - “Para ti, um bom aluno de Espanhol deve ... - Exemplos de Respostas dadas ...	42
Figura 10 – QI-P16 - “Para ti, um bom professor de Espanhol deve ... - Exemplos de Respostas dadas	43
Figura 11 – QI-P17 - “Que atividades sugeres realizar para melhorar as tuas aprendizagens em língua estrangeira? - Exemplos de Respostas	44
Figura 12 – QI-P18 - Tens telemóvel/Tablet?.....	44
Figura 13 – QI-P.20 - Onde procuras o significado das palavras em língua estrangeira que não conheces? Marca a opção mais frequente	45
Figura 14 – QPO-P1- Gostas de realizar atividades de produção oral em LE?.....	50
Figura 15 – QPO-P2- Para um bom desempenho comunicativo em língua estrangeira consideras importante realizar atividades de produção oral?.....	50
Figura 16 - QPO-P3- Para um bom desempenho comunicativo em língua estrangeira consideras importante realizar atividades de produção oral?.....	51
Figura 17 - QPO-P4- No domínio da produção oral, consideras que és um(a) aluno(a) de desempenho.....	51
Figura 18 - QPO-P5- Consideras útil usar o telemóvel ou Tablet nas aulas de Espanhol?	52
Figura 19 - QPO-P6- Já usaste o teu telemóvel/Tablet para realizar trabalhos para outras disciplinas?	52
Figura 20 - QPO-P11- Gostarias de usar o telemóvel/Tablet nas atividades de produção oral em Espanhol?	53
Figura 21 - QPO-P12- Que dificuldades sentes em realizar atividades de produção oral?.....	53
Figura 22 - QPO-P13- Quando sentes dificuldades na produção oral, que estratégias utilizas?.....	54
Figura 23 - QPO-P14- Que dificuldades pensas que a tua professora sente ao realizar atividades de produção oral com a turma?	55
Figura 24 - QPO-P15- Como pensas que podes desenvolver as tuas competências de produção oral?	55
Figura 25 – Pré-Intervenção Pedagógica: Atividade de Produção Oral.....	56
Figura 26 - Lista de verificação da Produção Oral - Alunos	56
Figura 27 - Lista de verificação da Produção Oral - Docente.....	57
Figura 28 - Grelha comparativa entre as listas de verificação dos alunos e a da docente.....	58
Figura 29 - Relatório Kahoot sobre o quiz realizado pelos alunos sobre o filme "Campeones"	62
Figura 30 - Canais privados MSTeams 9G.....	62
Figura 31 - Canais privados MSTeams 9F.....	62
Figura 32 - Tarefa de Produção Oral formativa "Campeones"- 1.ª versão	63
Figura 33 - Feedback escrito da professora através de MSForms	63
Figura 34 - Resumo da autoavaliação da tarefa de produção oral sobre o filme "Campeones"	63
Figura 35 - Rubrica de avaliação da Produção Oral “Campeones” Critérios A e B	64
Figura 36 - Rubrica de avaliação da Produção Oral “Campeones” Critérios C, D e E	65
Figura 37 - Tarefa de Produção Oral sumativa "Campeones"- 2.ª versão.....	65
Figura 38 - Avaliação qualitativa de desempenho - tarefa de Produção Oral formativa "Campeones" 67	
Figura 39 - Opinião dos alunos sobre como melhorar o seu desempenho nas tarefas de produção oral	67
Figura 40 – Sequência 2 - Compreensão audiovisual e oral com educaplay	70
Figura 41 - Tarefa de Produção Oral Formativa - Sequência 2.	70

Figura 42 - <i>Feedback da docente - Tarefa de Produção Oral Formativa - Sequência 2</i>	71
Figura 43 - <i>Tarefa de Produção Oral (Melhoria) - Sequência 2</i>	71
Figura 44 - <i>Tarefa de produção Oral - Sequência 3</i>	74
Figura 45 - <i>Autoavaliação, Critério A - Sequência 3</i>	76
Figura 46 - <i>Autoavaliação, Critério B - Sequência 3</i>	76
Figura 47 - <i>Autoavaliação, Critério C - Sequência 3</i>	76
Figura 48 - <i>Autoavaliação, Critério D - Sequência 3</i>	76
Figura 49 - <i>Autoavaliação, Critério E - Sequência 3</i>	77
Figura 50 - <i>Perfil de desempenho global - Sequência 3</i>	77
Figura 51 - <i>Opinião dos alunos sobre a tarefa de produção oral da Sequência 3</i>	78
Figura 52 - <i>Projeto de mentoria - Opinião dos alunos - Sequência 3</i>	78
Figura 53 - <i>Questionário final- P1</i>	81
Figura 54 - <i>Questionário Final - P2</i>	81
Figura 55 - <i>Questionário Final - P3</i>	82
Figura 56 - <i>Questionário Final - P4</i>	82
Figura 57 - <i>Questionário Final - P5</i>	83
Figura 58 - <i>Questionário Final - P9</i>	83
Figura 59 - <i>Questionário Final - P10</i>	84
Figura 60 - <i>Questionário Final - P11</i>	84
Figura 61 - <i>Questionário Final - P13</i>	84
Figura 62 - <i>Questionário Final - P15</i>	85
Figura 63 - <i>Questionário Final - P18</i>	85
Figura 64 - <i>Questionário Final - P20</i>	85
Figura 65 - <i>Questionário Final - P21</i>	86
Figura 66 - <i>Questionário Final - P22</i>	87

Índice de Tabelas

Tabela 1 - <i>Quadro-Síntese de Intervenção Pedagógica</i>	29
Tabela 2 – <i>QI-P.9 - Na aula, como gostas mais de aprender? Numera pela ordem de preferência</i>	39
Tabela 3 – <i>QI-P.10 – Como gostas de aprender? Ordena pela tua preferência</i>	39
Tabela 4 – <i>QI-P.11 - Que tipo de atividades preferes para aprender uma língua estrangeira? Ordena pela tua preferência</i>	40
Tabela 5 – <i>QI-P.12 - Que tipo de recursos preferes para aprender uma língua estrangeira? Ordena pela tua preferência</i>	41
Tabela 6 – <i>QI-P.13 - Que importância dás às competências de Espanhol? Numera pela tua ordem de preferência</i>	41
Tabela 7 – <i>QI-P19 - Quais as funcionalidades do telemóvel que utilizas? Indica a tua frequência de utilização.</i>	45
Tabela 8 - <i>Dados resultantes da autoavaliação dos alunos através de lista de verificação - tarefa de Produção Oral formativa "Campeones"</i>	66
Tabela 9 – <i>Sequência 1 - Autoavaliação dos alunos – desempenho na tarefa de produção oral sumativa</i>	68
Tabela 10 – <i>Sequência 1 - Avaliação da docente - desempenho na tarefa de produção oral sumativa</i>	68
Tabela 11 - <i>Análise comparativa entre as rubricas - autoavaliação sumativa / avaliação sumativa - Sequência 2</i>	72
Tabela 12 - <i>Grelha comparativa das avaliações da professora – Nível de desempenho nas tarefas de produção oral das Sequências 1 e 3</i>	79
Tabela 13 - <i>Tabela comparativa entre as rubricas de autoavaliação dos alunos e a avaliação por rubrica da docente – Sequência 3</i>	80
Tabela 14 - <i>Questionário Final - P23 - Tarefas de Produção Oral - Lista de verificação</i>	87

Introdução

Os alunos do século XXI confrontam-se com uma realidade globalizante, competitiva, multicultural e multilinguística, num contexto socioeconómico em que saber línguas é a “arma poderosa” (Mandela, 2003) que potencia o desenvolvimento pessoal, de aquisição cultural e de comunicação, que conduz a um favorável sentido de pertença.

A escola do século XXI tem de responder às necessidades e objetivos de aprendizagem dos nossos alunos, aos desafios de um mundo cada vez mais diversificado nas formas de ser, estar e participar. A escola enquanto palco formal de instrução, contexto educativo insubstituível da sociedade, deve querer ser o cenário que possibilita experiências de aprendizagem significativas, envolventes, que potencia as línguas estrangeiras como verdadeiro instrumento de comunicação.

O professor de línguas estrangeiras, nestes tempos de transformação e inovação, tem de responder assim às exigências de uma educação de qualidade que a UNESCO preconiza, tem de saber pautar a sua prática pedagógica pela seleção de metodologias, recursos, instrumentos, técnicas, saberes que lhe permitam ser um interlocutor de qualidade educativa na pirâmide dos três vértices defendida por Houssaye (1996) – professor, aluno e saber.

O professor de línguas estrangeiras tem de ajudar a Escola a recriar-se como um espaço privilegiado de formação individual, de cidadania democrática e de reflexão profissional (Nóvoa, 1999). O professor tem de ser um designer, usando empatia e observação para compreender as necessidades de aprendizagem dos seus alunos, criando os artefactos que os irão ajudar a construir as pontes, os caminhos, os atalhos para alcançar os seus sonhos, ambições, projetos.

Em Educação, as receitas ou produtos acabados estão excluídos da equação. Em Educação, falamos dos desafios, das escolhas, da reflexão, de conhecer o aluno, as suas características e contextos, de implicar o aprendente no seu processo de aprendizagem, de o envolver, porque assumimos que a Escola é a formação e educação para todos, conforme previsto no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. Como já referido, o professor criará condições para que os seus alunos possam descobrir, explorar, analisar, sintetizar e construir as suas pontes, caminhos ou atalhos. Todavia, os professores precisam de meios e de recursos de qualidade, neste mundo tecnologicamente complexo. De acordo com o DigCompEdu, (Lucas & Moreira, 2018, p.20) os professores “têm ao seu dispor uma variedade de recursos digitais (educativos) que podem utilizar no ensino”, e um professor capacitado terá de identificar os recursos mais adequados às necessidades de aprendizagem, aos seus alunos, ao seu contexto.

Face ao exposto, o professor de línguas terá de investigar, selecionar, organizar, tomar decisões sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos seus discentes, presumindo a qualidade dos mesmos.

Esta investigação preconiza assim uma tomada de decisões sobre a *praxis* de uma professora de Espanhol, que, observando as necessidades e problemas de aprendizagem dos seus alunos do 9.º Ano do 3.ºCEB, desenhou um plano de intervenção onde considerou estratégias ativas de aprendizagem mediadas por tecnologias digitais, com recurso a materiais autênticos e a uma avaliação pedagógica.

Cynthia Luna Scott (2015) referindo-se à diversidade de formas de aprender e às estratégias pedagógicas que poderão apoiar os discentes na aquisição das chamadas competências ou habilidade do século XXI, refere que:

Al aplicar la pedagogía centrada en las y los estudiantes, como por ejemplo el aprendizaje basado en problemas, en investigaciones o en proyectos, éstos obtendrán ideas, conocimientos y un aumento de sus capacidades y de su confianza, abordando cuestiones y problemas de la vida real. (Scott, 2015, p.17).

Efetivamente, um professor de língua estrangeira privilegiará estratégias ativas de aprendizagem, objetivando que os seus alunos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam ampliar e enriquecer os seus conhecimentos e experiências.

Ana Amélia Amorim Carvalho, referindo-se aos dispositivos móveis, questiona:

Se, no nosso dia a dia, os dispositivos móveis são inseparáveis da nossa vivência, porque não os usar em contexto educativo e formativo? O facto de termos sempre à mão um smartphone ou um tablet permite-nos aprender em qualquer lugar e a qualquer hora, concretizando o mobile learning. (Carvalho, 2016, p.9).

Os dispositivos móveis, esses pequenos computadores, podem efetivamente trazer mais valias ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação sobretudo se encarados com responsabilidade e como uma excelente ferramenta pedagógica. Nas palavras de Cynthia Luna Scott,

Las y los estudiantes que lleven consigo sus propios dispositivos continuarán adaptando nuevas tecnologías para mejorar la funcionalidad, el acceso y las posibilidades de aprendizaje productivo. (Scott, 2015, p.10).

Selecionando os documentos autênticos como fonte primordial para trabalhar temáticas culturais e para mote de atividades de tarefas de produção oral, encontrou-se a definição de Daniela Aparecida Vieira, que os considera como

textos (orais, escritos, visuais) que os falantes de uma determinada língua utilizam para se expressar e se comunicar uns com os outros; consistem em materiais que veiculam os aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística e que podem ser um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, constituindo-se numa fonte de insumo para os aprendizes. (Vieira, 2012, p. 14)

Finalmente, mas de importância capital, a avaliação pedagógica, que pautará toda a fase de intervenção da investigação, e que é definida por Domingos Fernandes (2020) como aquela que

integra a avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens e a avaliação sumativa ou avaliação das aprendizagens (...) quer a avaliação sumativa, quer a avaliação formativa devem ser pensadas e postas em prática para apoiar as aprendizagens dos alunos. (...) a avaliação pedagógica pressupõe a mobilização e a utilização de uma diversidade de dinâmicas de ensino, de aprendizagem e de avaliação. (...) criar oportunidades para se utilizarem estruturas de aula que estimulem dinâmicas de trabalho diversificadas, baseadas em relações pedagógicas que se caracterizem pela colaboração e cooperação. (Fernandes, 2020, p.77).

Bebendo dos teóricos as reflexões pedagógicas sobre estratégias ativas, tecnologias, avaliação, considerando as dificuldades de aprendizagem dos alunos de língua estrangeira II – Espanhol, atendendo às competências comunicativas preconizadas nos documentos reguladores da disciplina que a investigadora leciona, pretende-se que esta dissertação seja a base de um objeto de estudo que incentive à reflexão, à ação, à análise e à mudança de práticas daqueles que se apaixonam continuamente pela pedagogia e pela tecnologia a seu serviço.

I. Da problemática aos objetivos da investigação

Da problemática aos objetivos da investigação

Este capítulo tem como objetivo dar a conhecer a dissertação desde a problemática do estudo aos objetivos e questões de investigação. Primeiramente, abordar-se-á a problemática da produção oral, na disciplina de Espanhol, por parte de alunos portugueses do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), à qual se seguirá a apresentação da fundamentação temática. Subsequentemente, elencar-se-ão os objetivos e as questões investigativas, a metodologia de investigação e, finalmente, a estrutura da dissertação.

1.1. A produção oral na disciplina de Espanhol

A ideia comumente aceite e assumida por docentes de Língua Estrangeira de que as competências da expressão oral - interação e produção orais - consubstanciam um problema no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente da língua espanhola, pelas interferências linguísticas entre a língua meta e a língua materna, servirá de mote a esta dissertação. Essa mesma constatação encontra-se vertida no documento Aprendizagens Essenciais – 3.º Ciclo do Ensino Básico – Espanhol 9.º Ano de Escolaridade, uma vez que refere que:

“Devido à proximidade linguística e cultural entre o espanhol e o português e às situações de estreito contacto entre ambas as línguas em todo o território – particularmente intenso nas zonas de fronteira –, os alunos portugueses da disciplina de Espanhol devem ser considerados ‘falsos principiantes’. Em consequência, o nível de desempenho expectável para o terceiro ano de aprendizagem (9.º) é relativamente superior ao das outras Línguas Estrangeiras (LE) e, para todos os anos de aprendizagem do 3.º ciclo – e do ensino secundário –, as competências recetivas e produtivas apresentam diferentes níveis de desempenho.” (ME, 2018, p.2).

A problemática da produção oral na disciplina de Espanhol que considera que os discentes apresentam níveis de desempenho diferentes nas competências produtivas e recetivas, relativamente a outras línguas estrangeiras, devido sobretudo à proximidade linguística e ao facto dos alunos portugueses serem distinguidos como “falsos principiantes” é ainda corroborada pelo Programa de Espanhol, nível de continuação, para os 7.º, 8.º e 9.º anos do 3.º ciclo do Ensino Básico (CEB), Vol. II (2009), ainda em vigor no ano letivo em que esta intervenção pedagógica se produziu, uma vez que este refere que:

Dada a relação existente entre o Espanhol e o Português, a presença de “actividades contrastivas” adquire relevância e é pertinente. Assim sendo, teremos de ter em conta este facto tanto para o tratamento do erro, como para a abordagem dos conteúdos nas diferentes competências, sendo que na competência linguística poderemos utilizar material que, relacionando o Português e o Espanhol, facilite a compreensão das diferenças. (ME, 1997, p.8)

Esta relação de proximidade geográfica (e de contactos interculturais) e idiomática, no caso dos alunos lusófonos, pode ser encarada como fator de facilitação, o que poderá estimular a motivação e o sucesso, todavia, as características lexicais, de estruturas linguísticas e gramaticais muito aproximadas ou mesmo iguais entre as duas línguas, rapidamente podem converter-se num fator de dificuldade, nomeadamente quando o aluno não se apercebe das diferenças, levando-o a produzir incorreções ou interferências da sua língua materna, na conceção das suas mensagens.

1.2. Principais motivações para a escolha do tema

A comunicação oral em Espanhol dos alunos lusófonos é frequentemente marcada pelo fenómeno de interlíngua denominado jocosamente de “portunhol”, ou seja, uma fusão linguística de palavras e elementos fonéticos das línguas espanhola e portuguesa, uma “língua artificial” criada por alunos não nativos da língua meta, com um domínio ainda insuficiente. Expressar-se, recorrendo à interlíngua, representa a estratégia compensatória usada pelos alunos para comunicar, debilitando o objetivo comunicativo pela quantidade de erros, pelas interferências ou mesmo por não se fazer entender pelo seu interlocutor.

Acreditando que existindo uma panóplia de estratégias numa escola inclusiva e para todos, que promovem o Perfil do Aluno e potenciam a autonomia e a autorregulação, neste estudo, desenvolver-se-á um trabalho com o intuito de promover a produção oral em Espanhol, realizando atividades e tarefas de aprendizagem ativas com recurso às tecnologias, promovendo a reflexão dos alunos sobre as suas dificuldades, no sentido de as superar.

Com esta investigação, como o próprio título da dissertação sugere, pretende-se dar luz às dificuldades dos alunos lusófonos na produção oral, desenhar, implementar e divulgar experiências pedagógicas promotoras deste domínio comunicativo.

1.3. Questões e objetivos de investigação

Para esta investigação, formularam-se as seguintes questões investigativas:

1. Que perceções têm docentes e discentes sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira e que apreciações fazem sobre as capacidades/dificuldades no processo de aprendizagem e de ensino da língua estrangeira Espanhol?
2. Que competências de comunicação oral têm os alunos de Espanhol do 9.º ano do 3.º CEB?
3. Como promover a comunicação oral através de estratégias ativas com recurso a tecnologias?

4. Que reflexão fazem os alunos de Espanhol sobre o seu desempenho nas competências de comunicação oral (correção e fluência) com enfoque na resolução das suas dificuldades?
5. Qual o impacto das estratégias ativas com recurso às tecnologias na promoção da produção oral em Espanhol e no desenvolvimento profissional reflexivo da docente-investigadora?

Estas questões de investigação espelham as preocupações e o pensamento pedagógico da professora-investigadora, marcados pelos seus interesses em planificar, implementar cenários de aprendizagem ativa em que se estreitem as relações entre a pedagogia e a tecnologia ao seu serviço.

Para responder às questões elencadas e considerando o contexto específico da intervenção, tornou-se perentório realizar uma revisão de literatura e recorrer aos documentos orientadores do ensino e aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira que regem a prática letiva da docente-investigadora, para traçar os objetivos a alcançar.

Desta forma, realizou-se uma revisão de literatura de acordo com o método “Scoping Review”, tendo-se definido como bases de dados de pesquisa:

- RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal;
- B-on – Biblioteca do Conhecimento Online;
- e Google Scholar – Google Académico.

Os critérios de inclusão e exclusão desta revisão passaram por integrar apenas documentos atuais (datados entre 2011 e 2021), do tipo artigos académicos, teses de mestrado e teses de doutoramento, nos idiomas português e espanhol.

Considerando as questões de investigação, resultaram cinco frases-chave e respetivos conceitos-chave para a pesquisa:

1. As representações de discentes e docentes acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira; as perceções sobre as capacidades/dificuldades no processo de aprendizagem e de ensino da língua estrangeira Espanhol (Conceitos-chave: aprendizagem, perceções, língua estrangeira; dificuldades, capacidades, LE Espanhol);
2. Avaliação da comunicação oral (Conceitos-chave: avaliação, estratégias);
3. Metodologias ativas como facilitadoras das competências de comunicação oral mediadas por tecnologias (Conceitos-chave: aprendizagem ativa, tecnologias, cooperação, *mobile learning*);
4. Competências de comunicação oral (Conceitos-chave: correção, fluência);
5. Estratégias ativas de promoção da produção oral em Espanhol (Conceitos-chave: produção oral, competências).

Como resumo dos resultados da pesquisa, as três bases de dados ofereceram número semelhante de documentos, mas com maior relevância para as frase-chave e conceitos-chave relativos às competências da comunicação oral.

Da revisão de literatura feita e atendendo às orientações do Programa de Espanhol do 3.º Ciclo e das Aprendizagens Essenciais de Espanhol, da responsabilidade do Ministério da Educação, e ainda dos documentos de referência europeus, relativos ao ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira Espanhol, nomeadamente o Quadro Europeu de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), apresentam-se os seguintes objetivos:

1. Aferir as representações de discentes e docentes de Espanhol do Agrupamento acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira e as suas perceções sobre as capacidades/dificuldades no processo de aprendizagem e de ensino da língua estrangeira Espanhol.
2. Diagnosticar as competências de comunicação oral dos alunos de Espanhol do 9.º ano do 3.º CEB.
3. Desenhar e desenvolver propostas de intervenção, recorrendo a metodologias ativas, que promovam competências de comunicação oral (produção) mediadas por tecnologias (vídeo, telemóvel, MTeams).
4. Desenvolver a reflexão sobre o desempenho dos discentes nas competências de comunicação oral (correção e fluência) com enfoque na resolução de dificuldades.
5. Avaliar o impacto das estratégias ativas na promoção da produção oral em Espanhol mediadas por tecnologias e no desenvolvimento profissional reflexivo da docente-investigadora.

1.4. Estrutura da dissertação

A presente dissertação encontra-se estruturada nos seguintes capítulos:

Capítulo I - Da problemática aos objetivos da investigação.

Capítulo II – Estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias na produção oral.

Capítulo III - Dados e metodologia de análise.

Capítulo IV – Desenvolvimento da intervenção e análise dos resultados.

Capítulo V – Conclusões, limitações e recomendações.

O Capítulo I - Da problemática aos objetivos da investigação – fragmenta-se em quatro partes, a fim de problematizar a produção oral em espanhol por parte de alunos

lusófonos do 9.º ano do 3.º CEB, fundamentar a escolha do tema, elencar as questões e os objetivos da investigação e ainda apresentar a estrutura da tese.

O Capítulo II - Estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias na produção oral – está dividido em cinco partes, com o objetivo de proceder à revisão bibliográfica referente às temáticas das metodologias e mais concretamente das metodologias ativas; *mobile learning*; dispositivos móveis; documentos autênticos versus documentos educativos; e o domínio da produção oral nos documentos reguladores do ensino, aprendizagem e avaliação da disciplina de Espanhol Língua Estrangeira.

O Capítulo III - Dados e metodologia de análise – divide-se em três partes com o intuito de apresentar o tipo de investigação que será usado neste estudo, a metodologia de investigação e os instrumentos de avaliação usados, antes, durante e após a intervenção, bem como o plano geral da intervenção: objetivos e estratégias didáticas e investigativas.

O Capítulo IV – Desenvolvimento da intervenção e análise dos resultados – organiza-se em quatro partes, revelando o contexto da intervenção, em particular a escola e as turmas; e as fases da pré-intervenção, da intervenção (descrição e avaliação de cada umas das três fases) e síntese avaliativa da intervenção pedagógica.

O Capítulo V – Conclusões, limitações e recomendações – estrutura-se em três partes, apresentando as conclusões mais importantes; destacando as limitações mais significativas desta investigação; e partilhando recomendações/orientações didáticas para a promoção da produção oral em Espanhol pelos alunos lusófonos do 9.º Ano do 3.º CEB.

II. Estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias na produção oral

Estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias na produção oral

Neste capítulo serão definidos os conceitos de metodologia e de metodologia ativa; serão abordadas diferentes estratégias de aprendizagem ativa; explicitado o conceito de *mobile learning* e atividades de ensino, aprendizagem e avaliação através de dispositivos móveis; a conceção de documentos autênticos versus documentos educativos relativamente ao uso de vídeos; e ainda a forma como o domínio da produção oral é tratado nos diferentes e basilares documentos regulares da disciplina de Espanhol Língua Estrangeira.

2.1. Estratégias de Aprendizagem Ativa

No *Diccionario de Términos Clave* en ELE da Biblioteca del Profesor do Centro Virtual Cervantes, define-se metodologia no ensino de línguas como:

aquele componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos; atañe fundamentalmente al papel y funciones que se asignan al profesor, aunque afecta también a los de los alumnos y los de los materiales. (Sampedro, 1997)

Considerando que é uma palavra composta derivada do grego *methodos* que significa finalidade, objetivo e que, por sua vez, deriva também de *metha* (através de/ para além de), de *hodos* (caminho) e ainda de *logos* (conhecimento, estudo, razão), poderíamos dizer que se define como uma triangulação de métodos, técnicas e ferramentas (o caminho) utilizados para atingir objetivos planificados.

Se às definições anteriores acrescentarmos a consideração dos alunos como responsáveis e intervenientes ativos no processo das suas próprias aprendizagens, o querer promover espaços e experiências de aprendizagens colaborativas, inclusivas, críticas e criativas, poderemos aceder ao que as metodologias ativas preconizam:

fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p.28).

Existe então alguma metodologia que resolva todos os problemas, que responda a todos os objetivos que queremos alcançar, que sirva todas as necessidades, contextos e características dos alunos? Não existe (Shulman, 1986) e, como tal, cada metodologia deverá ser empregue considerando as necessidades, as características, os contextos, os objetivos de aprendizagem, os currículos, as Aprendizagens Essenciais.

Neste ponto, serão elencadas e exploradas algumas das imensas possibilidades de trabalho que as metodologias ativas nos permitem, no sentido de a docente investigadora

refletir sobre a forma como deverá orientar e desenhar o seu projeto de intervenção pedagógica.

2.1.1. Design Thinking

A Stanford University School apresenta uma definição de Design Thinking explicando que este se baseia em procedimentos de engenharia e desenho, combinando-os depois com artes e ferramentas das ciências sociais e ainda com conhecimentos do mundo dos negócios.

Por sua vez, Juan Gasca y Rafael Zaragoza consideram que se trata de

una disciplina que pretende aplicar el proceso de diseño como enfoque holístico para la resolución de problemas: capacidad de mezclar el pensamiento convergente y divergente en ciclos de desarrollo iterativo de las ideas ampliando o cerrando el flujo de información según la necesidad del momento. (Gasca & Zaragoza, 2019).

Neste método, a organização do trabalho pedagógico é orientada a partir da resolução de problemas complexos, com recurso ao trabalho colaborativo, à empatia e à construção de protótipos/idealizações (encenação, maquetas, ...) através da experimentação. Apresenta cinco fases: Empatia – fase destinada a obter informações dos alunos, conhecendo as suas necessidades e revelando novas formas de ver ou identificar problemas; Definir – fase para reformular o problema ou desafio e obter perspetivas; Idealização – fase que incentiva o trabalho colaborativo e multidisciplinar no sentido de aproveitar as capacidades, habilidades, estilos dos alunos que integram as equipas, para gerar o máximo de soluções possíveis; Protótipo – fase em que se partilham ideias e se constrói um protótipo que solucione o problema; Avaliação ou Testes – fase em que o protótipo é testado num cenário real.

Como metodologia ativa, o DT pode ser considerado uma extensão do “aprender fazendo”, da dita aprendizagem experiencial. Efetivamente o DT promove investigação e experimentação, aprendizagens autênticas e significativas pela idealização, protótipo e testagens, isto é, o aluno tem a oportunidade de investigar e experimentar desde a fase de definição do problema até à testagem avaliativa da possível solução.

No *Guía de Design Thinking* do SIE da Universidade Politécnica de Madrid (2020), vincula-se o DT às tendências educativas que se consideram emergentes, a saber, Aprendizagem Baseada em Desafios, o Do it Yourself (DIY) alicerçado nos valores da “cultura maker” e ainda os laboratórios de aprendizagem multidisciplinares que pretendem que os jovens em idades pré-universitárias desenvolvam, em equipas, competências de empreendedorismo, inovação e liderança (TeamLabs).

2.1.2. Gamificação

Villalustre e Moral (2015) afirmam que a Gamificação

Propicia un entorno favorable para el desarrollo de habilidades y aprendizajes de diverso tipo, minimizando el esfuerzo cognitivo que pudieran conllevar, buscando una mayor implicación de los sujetos a partir de un clima de competitividad y/o cooperación, orientado al logro de objetivos educativos determinados, de modo semejante a como lo hacen los videojuegos. (Villalustre & Moral, 2015; Moral, 2014).

O conceito de Gamificação, dado o seu “recente” uso em educação, é muita vez confundido como o conceito de Aprendizagem Baseada em Jogos, pelo que, em 2016, o Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey clarificou a Gamificação como aquela que

incorpora elementos del diseño del juego para aprovecharlos en el contexto educativo. Esto quiere decir que no se trata de utilizar juegos en sí mismos, sino tomar algunos de sus principios o mecánicas (...) para enriquecer la experiencia de aprendizaje. (...) funciona como una estrategia didáctica motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje para provocar comportamientos específicos en el alumno dentro de un ambiente que le sea atractivo, que genere un compromiso con la actividad en la que participa y que apoye al logro de experiencias positivas para alcanzar un aprendizaje significativo. (OIETM, 2016).

O mesmo Observatório (2016) indicou que a Aprendizagem Baseada em Jogos “es el uso de juegos como medios de instrucción”. Normalmente, esta metodología surge em contextos educativos desenhados por docentes, através de jogos já existentes, adaptados para que o aluno/jogador aprenda através de aplicação. Desta forma, concluímos que, na Gamificação, utilizam-se os princípios e elementos dos jogos (metas e objetivos, regras, narrativa, possibilidade de escolha, recompensas, feedback, progresso, surpresa, entre outros) para motivar para a aprendizagem e, na Aprendizagem Baseada em Jogos, utilizam-se os jogos ou videojogos como meio para aprender.

Borras-Gené (2015) estabelece um guia para docentes que queiram implementar a Gamificação na sua aula e sugere que primeiro se identifique o motivo - aprendizagens, conteúdos, temáticas - (também se averigue o tipo de atividades que os alunos gostam mais); e depois se realize um estudo prévio e se comece com um número de alunos mais reduzido; que se defina o grupo (descrição dos jogadores, definição das equipas e da sua organização); que se identifiquem elementos e mecânicas do jogo; que se estabeleçam os pontos e insígnias (recompensas) para cada conquista (onde os alunos têm de mostrar competências); que se defina o pensamento de jogo e o guião (construção de cenários); que se aplique e teste, não esquecendo o carácter lúdico; e que se aplique na aula em grande grupo e se recorde que nada é perfeito e que se pode sempre ir melhorando.

Há uma panóplia de recursos e plataformas que nos servem para *gamificar*, por exemplo, Jogos de Fuga Educativos (*Escape Room*), com ou sem tecnologia. A nível de exemplo, com tecnologias, sugere-se trabalhar com *Plickers*, *Genially*, *Kahoot*, *Socrative*, *Minecraft Education*; *Mentimeter*. Sem tecnologia, sugerem-se a criação de histórias em que as personagens tenham desafios para resolver, a resolução de enigmas, entre outros.

2.1.3. Aprendizagem Cooperativa

Em 2008, o Servicio de Innovación Educativa de la UPM referia-se à aprendizagem cooperativa como

un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo de los estudiantes. Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo. (SIE-UPM, 2008, p.1)

indicando também que muitos autores não distinguem os conceitos de aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa, utilizando-os antes como sinónimos. O que de facto é claro é que esta metodologia se fundamenta na teoria construtivista uma vez que ao aluno é atribuído o cabal papel de ator principal na construção das suas aprendizagens e que todas as definições culminam por reforçar a importância da interatividade entre alunos como meio para a conquista de objetivos definidos.

Poderiam salientar-se, de memória, os benefícios desta metodologia, mas consultando Apodaca (2006), destacam-se a expressão oral; a procura, seleção e organização da informação; a resolução criativa de problemas; resumos e sínteses; gestão de conflitos; desempenho de diferentes papéis/responsabilidades nas equipas, etc.

Como características desta metodologia destacam-se a interdependência positiva, a interação, a responsabilidade individual, as competências sociais e a autoavaliação de grupo (Johnson et al, 1999).

2.1.4. Sala de Aula Invertida

A sala de aula invertida ou *flipped classroom* é um método assente no modelo de ensino híbrido que propõe aos alunos um trabalho autónomo antes da aula presencial que é depois seguido por um momento de sistematização e aprofundamento de conteúdos em contexto sala de aula com o professor; neste método, os alunos podem entrar em contacto com recursos / informações sobre os conteúdos ou temas que o professor orientou ou facilitou para que posteriormente em aula possam aprofundar, partilhar, debater, interagir com os pares. Face ao exposto, pode afirmar-se que é um modelo que foi progredindo até uma metodologia de aprendizagem mais centrada no protagonismo do aluno, na sua autonomia e subsequentemente na sua autorregulação.

Pelo seu carácter mais flexível, este modelo de *flipped classroom* poderá aplicar-se a qualquer ação ou recurso didático que o docente queira trabalhar em função dos objetivos delineados. Vários autores oferecem já classificações tipológicas para este modelo, nomeadamente Domingo Chica Pardo (2016) que distingue entre a “sala de aula invertida tradicional” (os alunos vêm os vídeos em casa e na aula realizam atividades de clarificação de dúvidas, resolução de exercícios); a “sala de aula invertida orientada para o debate” (os

vídeos apresentados objetivam momentos de reflexão e debate em aula); a “sala de aula invertida para experimentação” (os vídeos são demonstrações de experiências que os alunos replicarão em sala de aula); a “sala de aula invertida como aproximação” (os alunos vêm os vídeos na aula em equipas pelas quais o docente vai passando para clarificar dúvidas); a “sala de aula invertida baseada em grupos” (os alunos vêm os vídeos e na aula juntam-se em grupos para resolver tarefas); a “sala de aula invertida virtual” (toda a aula acontece virtualmente – vídeos, tarefas, avaliação); e finalmente entre a “inversão do professor”, ou seja, os vídeos construídos pelos alunos ou pelo professor e restantes atividades realizam-se com o intuito de aprofundar conhecimentos ou evidenciar destrezas superiores.

2.1.5. Metodologia ou Trabalho de Projeto

A Aprendizagem Orientada para Projetos ou Aprendizagem Baseada em Projetos ou ainda Aprendizagem por Projetos é uma metodologia de aprendizagem de base construtivista (a aprendizagem é construída a partir dos conhecimentos e experiências e através da participação ativa e da interação com os outros) em que se pede aos alunos que, em equipas, planifiquem, criem e avaliem projetos que respondam a problemas reais (ponto de partida) que os alunos terão de resolver de forma cooperativa e transdisciplinar, recorrendo a diferentes saberes, recursos e diferentes intervenientes educativos.

Miguel (2005) refere-se aos benefícios desta metodologia elencando o desenvolvimento das capacidades de análise, de síntese, de investigação; a transferência de conhecimentos e procedimentos para outros contextos; a promoção do pensamento crítico, da responsabilidade individual e de grupo; o facto de se poder trabalhar com diferentes fontes de informação; as melhorias de desempenho na expressão oral e escrita; o trabalho em equipa; a capacidade de tomar decisões; e a planificação e a organização.

Docentes que queiram trabalhar com esta metodologia devem considerar os objetivos a atingir, os conhecimentos a alcançar e as temáticas a abordar. Esta metodologia requer tempo e ao planificar devemos definir o projeto (objetivos, duração, áreas de conhecimento implicadas, datas para entrega final); definir as atividades a realizar; definir os recursos necessários; e clarificar a avaliação (critérios para o processo e para o produto final). (SIE-UPM, 2008).

2.1.6. Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas

Barrows (1986) definia a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”.

A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas permite criar oportunidades de construção e compreensão de conceitos a partir de estratégias mobilizadas pelos discentes, em trabalhos de equipa. Permite aos alunos desenvolver e trabalhar diversas competências como resolução de problemas, tomada de decisões, trabalho em equipa, habilidades comunicativas (argumentação, apresentação), pensamento crítico, aprendizagem permanente, consciência da própria aprendizagem (avaliação, autoavaliação, autorregulação), aprendizagem autodirigida, entre outros. (Miguel, 2005). Esta metodologia assenta em etapas como: apresentação do problema aos alunos (utilizando recursos como vídeos, apresentações, exploração do manual, problemas surgidos na sequência de uma aula); resolução em pequenos grupos de trabalho cooperativo através de um guião; momento de partilha em grande grupo das estratégias e resultados; exposição dialogada do docente com a turma no sentido de sistematizar conceitos; e formulação de novos problemas para posterior resolução.

2.1.7. Aprendizagem por Descoberta

Esta metodologia preconiza que os alunos possam aprender a partir da exploração e descobertas orientadas pelo docente através de questões ou pistas. O aluno terá de encontrar as respostas para tais questões ou pistas até à descoberta final da sequência criada pelo professor. Nesta metodologia, o professor prepara a sequência didática, orienta os alunos para que pesquisem, debatam, por exemplo, através de um *brainstorming*; o professor apresenta um problema aos alunos para que estes, em equipas, resolvam com a orientação de guiões ou planos de trabalho. Terminada a pesquisa e investigação pelos alunos, são divulgados ao grande grupo as estratégias e os resultados de cada equipa.

2.2. Aprendizagem ativa mediada por dispositivos móveis

Há já algumas décadas que estamos conectados e online vinte e quatro horas diárias, sem interrupção. Em tom jocoso, há já quem diga que as próximas crianças a nascer já trarão acoplados ou implantados os dispositivos móveis. Efetivamente, os pequenos aparelhos que nos primeiros anos apenas serviam para enviar curtas mensagens de texto, “dar toques”, ou realizar chamadas de voz, são hoje verdadeiros mini computadores, com capacidade de armazenamento e processamento superiores ao meu primeiro Portátil.

Os dispositivos móveis serão certamente o objeto que mais terá evoluído nos últimos tempos. Por dispositivos móveis podemos referir-nos sobretudo aos *smartphones* e aos *tablets*, no entanto, nos últimos anos tem crescido também a utilização de *smartwatches*.

A aprendizagem mediada por dispositivos móveis, sejam telemóveis, tabletes, PDA's, entre outros, recebe também a denominação de *mobile learning* ou *m-Learning* (Moura, 2011).

É revelador que já em 2013 a UNESCO tenha indicado que a proibição do telemóvel em ambientes formais de educação não impedia as pessoas de os utilizar, sobretudo os mais jovens. Ao contrário de alguns defensores da “caixinha dos telemóveis” à entrada das salas de aula, já em 2013 a UNESCO alertava para a cidadania digital, para o uso educativo e seguro do telemóvel.

Retomando o conceito nem sempre consensual na literatura de M-Learning, o facto é que todos os teóricos terminam por convergir no trabalho com dispositivos móveis e a ocorrência de aprendizagem. Vejamos Sharma e Kitchens (2006) que se referiram a um processo de aprendizagem cujos procedimentos na pedagogia seriam facilitados pelas reais vantagens dos dispositivos móveis, de comunicação ubíqua e interface inteligente; Ally (2009) que definiu o conceito como processo de aprendizagem omnipresente através do uso da tecnologia móvel sem fios que permite a qualquer pessoa aceder a informações e materiais de aprendizagem; ou ainda a UNESCO, em 2011, que defendeu o potencial dos dispositivos móveis para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem, aumentar a qualidade do ensino e alcançar a igualdade no acesso ao mesmo, estabelecendo como prioridade o desenvolvimento profissional dos docentes na utilização de tecnologias e o estudo de como o as tecnologias podem apoiar a igualdade de acesso à educação (paridade e igualdade de género na educação).

2.3. Filmes/Vídeos como documentos autênticos

Na literatura, investigadores utilizam os conceitos de “realia”, “materiais autênticos” ou “materiais reais” como sinónimos. Não pretendendo defender ou contrariar a sinonímia dos conceitos, nem delimitar terminologicamente o que os une ou separa, é de vital pertinência conhecer sobretudo as definições propostas nos documentos reguladores da prática letiva dos professores de Espanhol como língua estrangeira. Verifiquemos que, por exemplo, no Dicionario de Términos Clave de ELE do Centro Virtual Cervantes, a entrada de “autenticidade” surge como “la fidelidad del lenguaje usado en el aula a los modelos de uso externos a ella; (...) a la ausencia de alteraciones o manipulaciones, realizadas con fines didácticos, en los documentos textuales producidos fuera del aula y llevados a ella directamente”. Por outro lado, no Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) defende-se que os textos, escritos e/ou orais, devem ser apresentados aos alunos “para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua; por ejemplo: textos auténticos no manipulados que el alumno se encuentra en el curso de la experiencia directa de la lengua que utiliza” (MCERL, 2001, p.144).

No âmbito dos materiais autênticos, surge uma ampla variedade de documentos audiovisuais, entre os quais, o vídeo. Nesta investigação, ao mencionar as palavras vídeo,

filme, estaremos a referir-nos essencialmente aos filmes e às curtas-metragens. Argumentando a favor da utilização do vídeo nas aulas de língua estrangeira e evidenciando os seus aspetos positivos, não esquecendo alguns constrangimentos, fica assente que os vídeos são materiais autênticos, na medida em que não foram produzidos com o objetivo de aplicação didática em contexto de sala de aula. Na abordagem comunicativa da pedagogia e no ensino mediante tarefas, a utilização do vídeo assumiu grande relevância, uma vez que se pretendia capacitar o aluno para a comunicação real com falantes da língua estrangeira alvo de estudo. Nesta aceção, o vídeo, de facto, constitui um material autêntico de mostra real de língua em contexto, com um forte potencial comunicativo, uma mostra real à qual os alunos só teriam acesso em contexto de imersão.

Apesar de o texto oral de um filme se basear num guião previamente escrito, as mostras de língua real que os vídeos fornecem, apresentam aos discentes a forma como os nativos comunicam, as suas interações, combinando som e imagem e expondo “situaciones comunicativas completas, tal como sucede en la vida real y dificilmente reproducibles en el aula por el profesor...” (Brandimonte, 2003, p.872).

Mais do que nunca, um professor de língua estrangeira, no seu papel de orientador/facilitador ou mesmo *designer* das aprendizagens, terá a enorme responsabilidade de saber selecionar os melhores recursos autênticos para uma efetiva e significativa aprendizagem dos seus aprendentes, que vivem imersos numa cultura mediática e imediata. O professor facilitador saberá selecionar os melhores recursos como trampolins para uma aprendizagem efetiva, quase imersiva, capacitando os seus alunos para uma real competência comunicativa e sobretudo discursiva.

Usando filmes, vídeos, curtas-metragens, entrevistas, noticiários, canções, o professor facilita aos seus discentes uma exposição ao discurso real, mantendo-os simultaneamente informados sobre a cultura, vivências dos países da língua de estudo, motivando-os para as aprendizagens. Recorrendo a mostras reais de língua, mantemos os nossos alunos informados sobre a evolução e transformações da língua meta.

2.3.1. Filmes/Vídeos (des)adequadas ao ensino de Espanhol?!

Se no ponto anterior estabelecemos um conjunto de benefícios ou vantagens da inclusão de mostras reais de língua de estudo, através de vídeos ou curtas-metragens, sobretudo no que se refere às aprendizagens linguísticas, sociais e culturais (motivacionais), temos também de refletir sobre possíveis constrangimentos que o professor de Espanhol língua estrangeira poderá experimentar ao recorrer a esses “realia”. Enquanto instituição educativa, com propósito específico, a escola apresentar-se-á sempre como um espaço de aprendizagem formal, com um controlo maior ou menor por parte do professor, nomeadamente no tipo de estratégias, atividades e recursos que seleciona para a sua prática.

A prática letiva por mais intencionada que seja quanto a proporcionar atividades mais naturais, reais aos seus alunos, não deixa o seu carácter artificial, de simulação, numa aula de língua estrangeira, *intra muros*, sobretudo porque o professor terá de atender a fatores como idade dos alunos, nível de língua, conteúdos/temáticas a abordar, controlo e monitorização de discursos e participações, etc.

Considerando especificamente os vídeos ou as curtas-metragens, a desadequação à aula de língua estrangeira pode estar mais diretamente ligada a fatores como o vocabulário que pode ser de baixa frequência ou mesmo a presença de linguagem coloquial; a complexidade linguística ou cultural, dependendo do nível dos alunos; a efemeridade dos dados; os direitos de autor dos documentos utilizados; a compra ou a visualização online dos recursos selecionados; etc.

2.4. O gravador de vídeo/voz nos dispositivos móveis

Atualmente os nossos alunos, pelo menos os participantes neste projeto de intervenção, têm dispositivos mais sofisticados que os próprios professores dos Conselhos de Turma a que pertencem e todos eles dispõem de conexão à internet, seja por dados móveis próprios ou rede Wi-Fi do Agrupamento. Todos aprenderam a utilizar o *Chat* do *MSTeams*, o grupo da turma na rede social *WhatsApp* e não há nenhum aluno que não saiba gravar voz ou vídeo no seu dispositivo através de várias aplicações. *SeakPic*, *Zepeto*, *Voki*.

2.5. A produção oral nos documentos reguladores do processo de ensino de Espanhol em Portugal

Neste ponto, será analisado o domínio da produção oral nos cinco documentos reguladores, à data da implementação do projeto de intervenção, do processo de ensino, aprendizagem e avaliação de Espanhol como Língua Estrangeira em Portugal.

2.5.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; Aprendizagens Ensino e Avaliação (QECR), do ano de 2001, do Conselho da Europa, é descrito na página web da Direção-Geral da Educação como:

(...) um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. Para além de apresentar o contexto político e educativo de concepção do documento e de definir linhas de orientação e a abordagem metodológica adoptada, o QECR define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. (DGE)

Estes seis níveis do QECR estão divididos em três tipos de utilizador: A – Utilizador Elementar, B – Utilizador Independente e C – utilizador Proficiente. Para cada tipo de utilizador, as seis subcompetências do QECR (compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita, produção oral, interação escrita e interação oral) aparecem divididas em dois níveis de desempenho – A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Neste estudo a produção oral que, neste documento, é tratada como uma subcompetência, será considerada de acordo com o nível de proficiência A2, dado que os alunos participantes neste estudo estão no 9.º ano do 3.º CEB e tal como está vertido no documento das Aprendizagens Essenciais para o 9.º Ano:

De acordo com as escalas de proficiência comunicativa definidas pelo Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (2001 e 2017), e tendo em conta a atual carga horária atribuída à Língua II, a sequência previsível para o ensino do Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico é a seguinte: (ME, 2018)

A2.2 para a Produção Oral, uma vez que o objetivo global a atingir pelos alunos no final do 3.º CEB:

É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode fazer descrições e narrações simples sobre assuntos relacionados com a sua vida quotidiana e o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. (ME, 2018)

2.5.2. O Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC)

O *Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)*, publicado em três volumes, num total de 2000 páginas, desenvolve e estabelece os níveis de referência para a língua espanhola por falantes não nativos, considerando as recomendações propostas pelo Conselho da Europa em 2001.

O Plano está estruturado de acordo com os seis níveis de progressão na aprendizagem de línguas, estabelecidos pelo Conselho da Europa no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, aprovado por ocasião do Ano Europeu das Línguas: A1 e A2 (nível básico ou iniciante); B1 e B2 (uso intermédio ou independente da língua); C1 e C2 (uso avançado-superior ou proficiente de língua).

O capítulo 3 do *PCIC* está inteiramente dedicado às questões de *pronunciación y prosodia*, onde se corroboram as dificuldades de pronúncia de aprendentes de Espanhol em comunicações com falantes nativos:

No son infrecuentes los casos de hablantes no nativos de español -o de cualquier otra lengua- que poseen un dominio muy elevado de los recursos lingüísticos gramaticales, léxicos o pragmáticos y que, sin embargo, tienen dificultades para comunicarse con los nativos porque en ello interfieren negativamente sus problemas de pronunciación y su incapacidad para incorporar los nuevos patrones fonéticos. (Instituto Cervantes, 2006).

Ainda relativamente à pronúncia, no *PCIC* referem-se aos falantes de nível A2 como os falantes de aproximação em que a ênfase é dada sobretudo ao conhecimento das características fundamentais da pronúncia em Espanhol, com o objetivo principal de reconhecer os padrões fonéticos da língua.

2.5.3. O Programa de Espanhol para o 9.º ano

O *programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo*, datado de março de 1997, apresenta princípios orientadores de ação pedagógica, surgindo como um documento regulador da prática educativa em que a língua é descrita como “um instrumento privilegiado de comunicação (...) que nos permite receber e transmitir informação de natureza muito diversa, influndo assim sobre os outros, regulando e orientando a sua atividade” (programa de Espanhol, 1997:5). Obviamente que a orientação metodológica presente neste programa é claramente comunicativa, colocando a tónica na possibilidade de desenvolvimento holístico do aluno, na necessidade de um desenvolvimento integral do discente que aprende a língua através de um processo criativo e construtivo “apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do input linguístico recebido, formula hipóteses para elaborar regras que configuram a representação interna do novo sistema”, pois “dizer algo e utilizar a língua para algo são, pois, elementos chave no ensino-aprendizagem da língua estrangeira” (ME, 1997, p.5).

2.5.4. As Aprendizagens Essenciais para o 9.º ano

Analisando o documento orientador da tríade ensino, aprendizagem e avaliação de Espanhol, denominado *Aprendizagens Essenciais*, datado de agosto de 2018, relativo ao 9.º ano do 3.º CEB, importa referir que, segundo as suas próprias diretrizes, este documento se fundamenta na informação constante de vários documentos reguladores: O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, aprendizagem, ensino, avaliação* (2001 e 2017), o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), a legislação em vigor e, até à data da implementação da intervenção pedagógica, o *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo* (1997).

Neste documento tão importante, verificamos que no domínio da Produção Oral, nível A2.2, o aluno, no final do 9.º ano, deve ficar capaz de

Expressar-se, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente, nos quais: descreve o meio envolvente e situações do quotidiano; conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados; apresenta opiniões, gostos, preferências, conselhos, desejos e hipóteses sobre assuntos do quotidiano e temas da atualidade; utiliza vocabulário e expressões idiomáticas muito frequentes e estruturas frásicas elementares; pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido. (ME, 2018, pp. 9 e 10).

Para isso, o professor terá de organizar atividades didáticas, ações estratégicas, para que o aluno possa

(...). Expressar as suas ideias e contar experiências e projetos de forma coerente e mantendo um equilíbrio entre a correção formal e a fluência; Conceber mensagens e textos (para descrever, comparar, contar experiências, histórias e projetos, expressar sensações e sentimentos, justificar e explicar, etc.) considerando a intenção comunicativa e a situação de comunicação em que acontece. (...) Procurar os meios mais adequados para conseguir maior fluência e correção; Querer superar as interferências entre o português e o espanhol, desenvolvendo para isso as estratégias adequadas. (ME, 2018, pp. 9 e 10).

As Aprendizagens Essenciais consubstanciam-se, desta forma, como documento de excelência no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira.

2.5.5. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

Na senda do que foi referido anteriormente, o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) não é apenas um documento de referência para o ensino de Espanhol, mas é o documento basilar para todo o ensino educativo português, um documento cuja finalidade “é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimento pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (ME, 2017, p.8).

Este documento importante encontra-se organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências e, naturalmente, que o ensino e aprendizagem de Espanhol se pauta pelos valores veiculados no *PASEO*, como valores fundamentais para o desenvolvimento das linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo, em suma, as áreas de competência, ancoradas também nas competências para o século XXI.

III. Dados e metodologia de análise

Dados e metodologia de análise

Neste capítulo serão descritos a metodologia de investigação e os instrumentos para a avaliação.

3.1. Modalidade “pluri-metodológica” de investigação

Coutinho et al. (2009), referem-se à investigação-ação como a metodologia mais apta a favorecer mudanças de práticas pedagógicas, por possibilidade ou mesmo necessidade de alterações que acompanhem os tempos. É certamente uma adequada definição para o cumprimento dos objetivos propostos nesta dissertação, nomeadamente os de verificar o impacto das estratégias ativas mediadas por ferramentas digitais, na promoção da produção oral dos alunos do 9.º ano do 3.ºCEB; promover uma atitude de reflexão sobre o desempenho dos alunos nas competências de correção fonológica e fluência, através de rubricas para a autoavaliação e avaliação; desenhar e implementar uma proposta de intervenção didática que promova a produção oral.

Em Carmo e Ferreira (2015), podemos ler que Patton (1990) afirma que uma das maneiras de tornar um plano de investigação mais “sólido” é utilizando a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas - Modalidade “pluri-metodológica ou mista” dos planos de investigação (Coutinho et al, 2009). Considerando Reichardt e Cook (1986), referenciados em Carmo e Ferreira (2008), também a docente-investigadora não abraçará rigidamente nenhum dos métodos/paradigmas, antes tirará proveito do melhor dos métodos quantitativo e qualitativo para favorecer a sua pesquisa. Pelo método quantitativo, por exemplo, será elaborado um plano de investigação estruturado, no qual os objetivos e os procedimentos de investigação estarão pormenorizadamente indicados. Pelo método qualitativo, o interesse preconizado pela professora-investigadora cairá maioritariamente sobre o processo de investigação e não unicamente nos resultados ou produtos que dela venham a decorrer; saliente-se ainda o facto desta investigação se desenvolver numa perspetiva naturalista e humanística.

3.2. Metodologias de Investigação e Instrumentos de avaliação

A intervenção pedagógica elaborada no âmbito desta dissertação está claramente integrada na metodologia de investigação-ação. Os princípios que subjazem a esta metodologia de investigação preconizam um perfil de docente específico - o professor assume o papel de guia ou facilitador de tarefas de aprendizagem para que os alunos atinjam o sucesso educativo, ao mesmo tempo que investiga.

Com vista à prossecução deste estudo, é fulcral estabelecer e seguir as fases cíclicas do modelo de Kemmis, 1988: planificação, ação, observação – avaliação – e reflexão sobre as práticas da professora-investigadora nas atividades de produção oral. Será elaborado o

desenho, feita a testagem e avaliação (numa perspetiva de adaptabilidade) de atividades com recurso a curtas-metragens, filmes e ferramentas digitais, com um olhar crítico, verificando o envolvimento, a motivação e o sucesso do desempenho dos alunos, um sucesso que esteja de acordo com as suas reais necessidades de aprendizagem, porque a investigação é também uma “ciência crítica” - Kemis (1984) referenciado por Coutinho, C. et al. (2009) – ou seja, é “um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho et al, 2009).

A avaliação do domínio de oralidade é entendida pelos docentes de línguas estrangeiras como uma tarefa difícil e subjetiva e que, para a docente-investigadora, pressupõe a construção e recurso de/a várias técnicas e instrumentos para recolha de informação e de dados:

- Técnicas de recolha de dados - inquéritos, observação, análise e testagem;
- Instrumentos: questionários, listas de verificação, rubricas para análise de conteúdo e avaliação da produção oral em suporte audiovisual (vídeos, gravações).

A avaliação para as aprendizagens ou avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação que permite obter informação nos diversos domínios (Decreto-Lei n.º55/2018).

Os inquéritos ou questionários permitem recolher informação sobre opiniões, atitudes ou perceções dos alunos; a análise possibilita perceber e compilar evidências sobre capacidades, atitudes, aproveitamento; a testagem transmite informação sobre o aproveitamento, as capacidades ou habilidades e os desempenhos; e a observação de alunos é uma técnica determinante nas práticas de avaliação formativa, como processo que incide sobre diferentes componentes da aprendizagem e possibilita aos docentes adequar as atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a identificação das dificuldades e necessidades dos seus aprendentes.

As listas de verificação são instrumentos de recolha e registo de informação, pautados por critérios ou itens de avaliação selecionados a partir dos objetivos das tarefas, são frequentemente usados no contexto de observação de alunos durante a realização de tarefas. Facilitam a autoavaliação e a autorregulação das aprendizagens dos alunos.

As rubricas apoiam também a avaliação criterial sobre a qualidade de uma grande diversidade de produtos e sobre o desempenho dos aprendentes, são construídas com um conjunto coerente de critérios e outro conjunto muito claro de descritores para cada um desses critérios (Fernandes, 2021).

Egonn G. Guba (1985) referia-se à triangulação de dados como uma possibilidade de garantir a validade de instrumentos de avaliação, uma vez que se trata de um procedimento metodológico caracterizado pela comparação e contraste de informações provenientes de diversas fontes de dados (questionários, listas de verificação, rubricas), de diferentes pessoas (entrevistas a docentes), de perspetivas e métodos ou modalidades distintos (diferentes

técnicas, informantes, momentos, opiniões), que é o que se pretende fazer ao longo das três fases de intervenção deste estudo (antes, durante e após).

Este estudo terá como amostra não probabilística e de conveniência os alunos de Espanhol do 9.º Ano do 3.ºCEB de um Agrupamento de Escolas pertencente ao distrito de Viseu.

3.2.1. Antes da Intervenção

Na fase denominada antes de intervenção, ambicionou-se encontrar respostas para as seguintes questões de investigação:

- Que perceções têm docentes e discentes sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira e que apreciações fazem sobre as capacidades/dificuldades no processo de aprendizagem e de ensino da língua estrangeira Espanhol?

- Que competências de comunicação oral têm os alunos de Espanhol do 9.º ano do 3.º CEB?

Estas questões tinham como objetivos investigativos:

- Aferir as representações de discentes e docentes de Espanhol do Agrupamento acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira e as suas perceções sobre as capacidades/dificuldades no processo de aprendizagem e de ensino da língua estrangeira Espanhol;

- Diagnosticar as competências de comunicação oral dos alunos de Espanhol do 9.º ano do 3.º CEB.

Neste contexto, foram consultados os documentos internos relativos ao Agrupamento onde decorreu o estudo e relativos às duas turmas envolvidas, tendo como foco caracterizar a instituição e as turmas participantes; foram também definidos os instrumentos de recolha de dados (questionário inicial e questionário sobre a produção oral aos alunos; entrevista inicial e específica aos docentes de Espanhol do Agrupamento, tarefa diagnóstica de produção oral) para obter respostas quanto aos contextos, características, competências, atividades, avaliação, recursos, formas de trabalho, tendo também como objetivo o desenho da fase de intervenção.

Considerando que o Agrupamento contratualizou o *Office 365*, o questionário inicial e o questionário sobre a produção oral foram elaborados com recurso aos formulários da plataforma *Microsoft, Microsoft Forms*, disponibilizados aos alunos através das equipas das turmas de Espanhol criadas na plataforma *MSTeams*. Os alunos responderam aos formulários através dos seus dispositivos móveis, maioritariamente *smartphones* e/ou também do PC do professor. A docente-investigadora explicou aos alunos os objetivos dos questionários e estes responderam colaborando com o estudo de forma muito empenhada e motivada.

Relativamente às entrevistas inicial e específica a docentes de Espanhol do Agrupamento, as mesmas permitiram recolher dados qualitativos quanto às representações das discentes acerca da aprendizagem da língua estrangeira; capacidades/dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira e ainda especificidades nos temas da avaliação, estratégias, atividades e recursos nas competências comunicativas orais. Antes da gravação em vídeo e áudio das entrevistas, através da plataforma *Zoom Colibri*, cujas transcrições, que procuraram reproduzir o discurso oral, tal como foi emitido, se encontram nos Anexos 4, 5, 8 e 9, as docentes entrevistadas assinaram a respetiva Declaração de Consentimento Informado, tendo sido informadas sobre o objetivo do estudo, os procedimentos, o tratamento dos dados, a confidencialidade e a identificação da investigadora. Para as entrevistas inicial e específica, de duração média de uma hora cada, a investigadora criou guiões (Anexo 3 e Anexo 7), com a designação dos blocos, objetivos específicos, questões e tópicos e ainda as respetivas grelhas de análise de conteúdo (Anexo 6 e Anexo 10), com categorias, indicadores e unidades de registo.

Foi também criada uma tarefa de produção oral de diagnóstico e feita uma análise comparativa entre as opiniões dos alunos e a da docente relativamente ao desempenho nessa mesma tarefa, recorrendo às listas de verificação (às dos alunos e à da docente).

As entrevistas, os questionários e a tarefa de produção oral da fase de Pré-Intervenção foram muito importantes não só para o cumprimento dos objetivos para que foram propostos, mas identicamente para o desenho da fase de Intervenção, tendo sido delineadas estratégias a incluir no plano de intervenção.

3.2.2. Durante a Intervenção

Na fase de intervenção, pretendeu-se responder às seguintes questões de investigação:

- Como promover a comunicação oral através de estratégias ativas com recurso a tecnologias?
- Que reflexão fazem os alunos de Espanhol sobre o seu desempenho nas competências de comunicação oral (correção e fluência) com enfoque na resolução das suas dificuldades?

As questões de intervenção anteriormente elencadas tinham subjacentes os seguintes objetivos: Desenhar e desenvolver propostas de intervenção, recorrendo a metodologias ativas, que promovam competências de comunicação oral (produção) mediadas por tecnologias (vídeo, telemóvel, *MSTeams*); Desenvolver a reflexão sobre o desempenho dos discentes nas competências de comunicação oral (correção e fluência) com enfoque na resolução de dificuldades.

Nesta fase, foram desenhadas e executadas três sequências de aprendizagem no âmbito da produção oral contextualizada, tendo como ponto de partida as análises dos dados obtidos no âmbito do primeiro e segundo objetivos desta investigação, (emanados da fase de Pré-Intervenção – Diagnóstico) e as dificuldades diagnosticadas aos alunos através de observação no primeiro período letivo, relativas às diferenças entre a língua materna e a língua alvo. As sequências foram implementadas através de estratégias ativas com recurso aos dispositivos móveis dos alunos, a ferramentas digitais, a materiais autênticos e apoiadas por instrumentos de avaliação, autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação. As temáticas das sequências resultaram do Domínio Intercultural das Aprendizagens Essenciais de Espanhol do 9.º ano do 3.ºCEB. Cada sequência apresentou um nível crescente de complexidade das atividades e momentos de reflexão da docente e dos alunos sobre cada uma das tarefas de produção oral executadas.

3.2.3. Após a Intervenção

Após a intervenção, almejou-se dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Qual o impacto das estratégias ativas com recurso às tecnologias na promoção da produção oral em Espanhol e no desenvolvimento profissional reflexivo da docente-investigadora?

O objetivo subjacente à questão era “Avaliar o impacto das estratégias ativas na promoção da produção oral em Espanhol mediada por tecnologias e no desenvolvimento profissional reflexivo da docente-investigadora”.

Nesta fase pretendeu-se proceder à análise comparativa dos dados obtidos pelas rubricas de avaliação referentes ao desempenho da produção oral, da responsabilidade da professora-investigadora, relativas à primeira e terceira sequências da fase de intervenção; e ainda a análise comparativa entre o nível de desempenho referido pelos alunos na 3.ª sequência de intervenção através da autoavaliação por rubrica e o nível de desempenho atribuído pela professora na mesma tarefa, considerando aqui apenas os critérios de Correção e Fluência. Também se pretendeu realizar a análise dos resultados do questionário final aplicado aos alunos participantes, cujos dados foram tratados através de análise quantitativa.

3.3. Plano Geral da Intervenção Pedagógica: Fases, Objetivos, Estratégias e Informação a Recolher

Tabela 1 - Quadro-Síntese de Intervenção Pedagógica

Quadro – Síntese da Intervenção pedagógica			
Fase	Objetivos	Estratégias a Implementar	Informação a Recolher
Antes da Intervenção	1. Aferir as representações de discentes e docentes de Espanhol do Agrupamento acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira e as suas perceções sobre as capacidades/dificuldades no processo de aprendizagem e de ensino da língua estrangeira Espanhol.	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa Teórica; - Questionário Inicial aos alunos do 9.º ano do 3.º CEB matriculados em Espanhol no Agrupamento; - Entrevista Inicial às docentes de Espanhol do Agrupamento; - Análise dos resultados do questionário (tratamento estatístico e análise de conteúdo) e da entrevista iniciais (análise de conteúdo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Opiniões de discentes e docentes de Espanhol quanto às dimensões individualizada e processual da aprendizagem e do processo didático.
	2. Diagnosticar as competências de comunicação oral dos alunos de Espanhol do 9.º ano do 3.º CEB.	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa teórica; - Entrevista às docentes de Espanhol do Agrupamento acerca da avaliação, estratégias e atividades de promoção das competências da oralidade (análise de conteúdo); - Questionário aos alunos sobre o domínio da produção oral; - Observação dos alunos na realização de tarefas de produção oral (listas de verificação); - Análise das listas de verificação/monitorização de desempenho feitas pelos alunos; -Análise da lista de verificação /monitorização feita pela docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de produção oral; - Critérios específicos de avaliação da oralidade; - Estratégias para a produção oral; - Atitudes dos alunos no âmbito da realização da tarefa de produção oral; - Diagnóstico comparativo da situação dos alunos no âmbito das competências de correção e fluência (resultante da comparação das análises dos alunos e a da docente).
Intervenção	3. Desenhar e desenvolver propostas de intervenção, recorrendo a metodologias ativas, que promovam competências de comunicação oral (produção) mediadas por tecnologias (vídeo, telemóvel, <i>MSTeams</i>).	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa teórica; - Construção de rubricas de avaliação e autoavaliação para a produção oral, resultantes das análises de conteúdo das listas de verificação/monitorização e da análise de conteúdo à segunda entrevista feita às docentes de Espanhol do Agrupamento; - Avaliação por rubrica das produções orais criadas como resposta às tarefas solicitadas; 	<ul style="list-style-type: none"> -Atividades de produção oral; -Critérios específicos de avaliação da oralidade; -Estratégias ativas com recurso às tecnologias para promoção da produção oral.

		- Desenho e implementação de atividades de produção oral mediadas por tecnologias.	
	4. Desenvolver a reflexão sobre o desempenho dos discentes nas competências de comunicação oral (correção e fluência) com enfoque na resolução de dificuldades.	<p>- Promoção de espaços de autorregulação dos alunos após a realização das tarefas de produção oral, através da análise de conteúdo das gravações criadas pelas rubricas de avaliação e autoavaliação da produção oral;</p> <p>- Análise de conteúdo das rubricas de autoavaliação dos alunos no âmbito da realização das tarefas de produção oral na fase da intervenção.</p>	<p>- Opinião dos alunos no âmbito das três fases da intervenção acerca do seu nível de desempenho nas competências de correção e fluência;</p> <p>- Opinião dos alunos no âmbito das três fases da intervenção acerca das melhorias a realizar nas competências de correção e fluência;</p> <p>-Atitudes dos discentes na realização das tarefas de produção oral na fase de intervenção.</p>
Após a intervenção	5. Avaliar o impacto das estratégias ativas na promoção da produção oral em Espanhol mediada por tecnologias e no desenvolvimento profissional reflexivo da docente-investigadora.	<p>- Análise comparativa dos resultados de avaliação de desempenho dos alunos na primeira sequência de intervenção com os resultados de avaliação de desempenho dos alunos na terceira fase da intervenção, através das rubricas elaboradas pela docente em negociação com os alunos participantes;</p> <p>- Análise comparativa do nível de desempenho indicado pelos alunos na terceira fase da intervenção com o nível de desempenho atribuído pela docente, na mesma fase;</p> <p>- Questionário final aos discentes;</p> <p>- Análise estatística dos resultados do questionário final aos discentes.</p>	<p>- Evolução da situação dos aprendentes no âmbito das competências de correção e fluência: contraste entre a opinião da docente e dos alunos quanto ao nível de desempenho;</p> <p>- Opiniões dos alunos sobre a experiência de promoção da produção oral através de metodologias ativas com recurso às tecnologias;</p> <p>- Conclusões da docente - investigadora sobre o valor pedagógico da experiência relativamente à avaliação para e das aprendizagens dos discentes.</p>

IV. Desenvolvimento da intervenção e análise dos resultados da investigação

Desenvolvimento da intervenção e análise dos resultados da investigação

Neste capítulo serão caracterizados o contexto educativo e os participantes da intervenção pedagógica. Serão ainda descritas as diferentes fases do projeto de intervenção pedagógica.

4.1. Contexto da Intervenção pedagógica

4.1.1. A Escola

A intervenção pedagógica desta dissertação desenvolveu-se numa instituição pública de educação, localizada num concelho do distrito de Viseu. Para tecer a caracterização do contexto de intervenção foram consultados o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, Planos Curriculares de Turma, Plano Anual de atividades e Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola, documentos internos da instituição pública de educação.

O agrupamento onde decorreu a investigação integra cerca de cento e cinquenta docentes, 90% pertencem ao Quadro de Agrupamento; cerca de cem funcionários não docentes e aproximadamente dois mil alunos, distribuídos por diferentes níveis de educação: Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. No Agrupamento funcionam também Cursos do Ensino Profissional para Jovens, Cursos de Educação e Formação de Adultos (nas instalações da escola e no Estabelecimento Prisional do concelho) e há ainda um Centro Qualifica. Os diferentes níveis de educação funcionam em vários edifícios situados nas diferentes localidades do concelho. O Centro de Formação de Professores funciona também nas instalações do Agrupamento.

Considerando a disciplina de Espanhol, uma disciplina de opção, existem, à data da intervenção, oito turmas no Ensino Básico e treze turmas no Ensino Secundário, nove de cursos científico-humanísticos e quatro do Ensino Profissional, o que não se reflete em termos de horários das três docentes de Espanhol do Agrupamento, uma vez que no Ensino Secundário, níveis de iniciação e de continuação, os alunos das diferentes turmas constituem a única turma de Espanhol do décimo, a única do décimo primeiro e a única do décimo segundo ano. Há ainda uma turma de alunos do Ensino Especial, com Espanhol, no Centro de Apoio à Aprendizagem.

De acordo com os documentos internos do Agrupamento, é intenção desta instituição de ensino centralizar a sua ação em processos de melhoria, inovação, colaboração e inclusão educativas. Neste sentido, o Projeto Educativo do Agrupamento apresenta como temática agregadora “Qualidade e Inovação” e, também nesta senda, as professoras de Espanhol do Agrupamento têm apostado em projetos que promovam, juntos dos seus discentes, aprendizagens verdadeiramente significativas, duradouras, fulcrais para a integração plena dos alunos nas dimensões nacional e europeia. Desta forma, as três docentes de Espanhol

investem com os seus alunos em projetos eTwinning e Erasmus+; foram já distinguidas com selos de qualidade nacionais e europeus; constituem, ao lado de outros docentes do Agrupamento, a Bolsa de Avaliadores de Projetos eTwinning e Erasmus; e ainda dinamizam formação contínua de docentes nestas áreas e no Plano de Transição Digital.

Quanto à realidade socioeconómica, o Agrupamento está inserido num meio predominantemente rural, cujas atividades económicas principais se associam ao setor terciário (serviços e comércio) e ao setor primário (agricultura, atividade vinícola, pecuária). O turismo é uma atividade que tem vindo a crescer, sobretudo no âmbito do património religioso e edificado e, nos últimos anos, o turismo relacionado com a temática vinícola.

A população escolar é oriunda sobretudo de famílias de situação socioeconómica média-baixa, sendo que a maioria dos alunos beneficia de Apoio Social Escolar (ASE).

4.1.2. As turmas

Nesta investigação, a investigadora é simultaneamente professora das turmas, o que possibilita a recolha de informação (através das reuniões de Conselhos de Turma, Departamento Curricular, Grupo Disciplinar, Assembleias de Turma) que lhe permite ter um conhecimento mais aprofundado do contexto de trabalho desta investigação. De referir que a própria recolha de informação realizada através da observação e diálogo com os discentes no primeiro período escolar, antes da intervenção, já permitiu a inferência de algumas das características dos alunos como aprendentes no sentido lato e como aprendentes da língua estrangeira, facilitando, em parte, a construção dos instrumentos de recolha de dados.

O projeto de intervenção foi desenvolvido no segundo e terceiro períodos do ano letivo 2020/2021, em duas turmas de nono ano do 3.º CEB, uma formada por 20 alunos, 9 raparigas e 11 rapazes, com uma média de idades de 14 anos; e outra formada por 21 alunos, 13 raparigas e 8 rapazes, com uma média de idades igualmente de 14 anos.

No nono ano do 3.º CEB no Agrupamento, a carga letiva de Espanhol é de cento e vinte e cinco minutos, dois tempos e meio, funcionado em rotatividade (“semanas rosas e verdes” – organização do Agrupamento), ou seja, a disciplina tem dois tempos semanais de 50 minutos e um tempo quinzenal de 50 minutos:

- na “semana Verde” a disciplina tem uma aula de 100 minutos;
- na “semana Rosa” a disciplina tem uma aula de 100 minutos e outra de 50 minutos.

Dos dados recolhidos, os discentes das duas turmas são provenientes de famílias com nível sociocultural e económico médio-baixo, a maioria beneficia de ASE, sendo que mais de metade dos Encarregados de Educação tem o 2.º CEB e a nível profissional alguns elementos do agregado familiar estão em situação de desemprego ou emigração.

Na opinião dos docentes dos dois Conselhos de Turma, há alunos que revelam muitas dificuldades de aprendizagem, lacunas ao nível da expressão escrita, falta de hábitos e métodos de trabalho, interesses divergentes dos escolares, no entanto, não apresentam problemas de comportamentos/attitudes. Três alunos registam, nos anos letivos anteriores, problemas graves de assiduidade e de risco de abandono escolar. Há também seis alunos com barreiras significativas de aprendizagem e uma aluna que, apesar de pertencer à turma, tem a maioria das disciplinas no Centro de Apoio à Aprendizagem, onde a docente/investigadora também leciona dois tempos de Espanhol; a aluna não tem no seu currículo a disciplina, mas, se por alguma razão, não vai para o CAA, é feita a sua integração nas atividades da aula.

Apesar de ser o seu terceiro ano seguido neste Agrupamento, a docente-investigadora herdou estas duas turmas apenas no ano letivo da intervenção, pelo que, no início do ano, apenas tinha algum conhecimento sobre os alunos das duas turmas porque estes integravam os projetos eTwinning/Erasmus+. Com base nas primeiras observações, verificou que os alunos possuíam de facto bastantes dificuldades de aprendizagem, tendo também constatado alguns problemas de insegurança e baixa autoestima no âmbito da aprendizagem das línguas, uma vez que os alunos referiam os fracos resultados na disciplina de Inglês e de Português e mesmo de Francês, no caso dos alunos com histórico de não transição.

No decorrer do ano letivo e, nomeadamente durante a intervenção, registou-se a notória satisfação dos discentes nas tarefas de aprendizagem propostas, realizadas quer de forma individual, quer em pares ou em equipas, não se tendo observado qualquer problema comportamental.

O maior problema registado foi o da falta de assiduidade e perigo de abandono escolar de dois discentes numa turma e de um aluno na outra.

Todos os alunos destas duas turmas tiveram a oportunidade de realizar diversas atividades do Plano Anual de Atividades, inscritas nos respetivos Planos de Turma, nomeadamente as relacionadas com os projetos eTwinning Erasmus + “La huerta de los deseos sostenibles” e “Mujeres y niñas en ciencia, por supuesto”; comemoração do *Día de la Hispanidad*; do *Día de Reyes*, *Postales Navideñas*; *Pinta Tu España*, ente outras, atingindo o objetivo Educar para a Cidadania do Projeto Educativo do Agrupamento. Estas atividades permitem aos alunos o contacto com a língua e a cultura dos países hispânicos, ao mesmo tempo que promovem o seu desenvolvimento como cidadãos europeus, estreitando laços com alunos que também aprendem Espanhol noutros países. Através dos trabalhos realizados com recurso às tecnologias, os alunos aperfeiçoam as suas capacidades de comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico e capacitam-se digitalmente.

4.2. Pré-intervenção Pedagógica: diagnóstico

Como já foi referido na secção do capítulo III, relativamente à fase “Antes da Intervenção”, realizou-se uma recolha de dados a partir dos documentos internos do Agrupamento e das diferentes reuniões de carácter pedagógico, através do questionário inicial aplicado aos discentes participantes das duas turmas de nono ano; e ainda pelas grelhas de observação dos alunos e das análises às entrevistas inicial e específica feitas às docentes de Espanhol do Agrupamento.

A informação recolhida através dos documentos internos do Agrupamento, das reuniões de carácter pedagógico e da entrevista inicial a docentes de Espanhol do Agrupamento permitiu, como já se explanou anteriormente, tecer a caracterização do contexto da intervenção pedagógica, da escola e dos participantes neste estudo.

O questionário inicial, como veremos detalhadamente, permitiu recolher informação sobre o perfil dos alunos participantes como aprendentes de uma língua estrangeira, nomeadamente, a sua caracterização sociodemográfica, a dimensão individualizada do processo de aprendizagem, a dimensão processual do processo de aprendizagem e ainda a opinião sobre o processo didático. Os dados recolhidos através do questionário inicial foram tratados de forma quantitativa e qualitativa.

Quanto aos dados resultantes da entrevista inicial às docentes de Espanhol (Anexo 3) do Agrupamento, tratados qualitativamente, através de análise de conteúdo (Anexo 6), permitiram, de uma forma geral, conhecer as opiniões das professoras sobre o processo de aprendizagem e de ensino de Espanhol enquanto língua estrangeira II e sobretudo as perceções docentes sobre as capacidades e maiores dificuldades dos alunos.

Considerando o primeiro objetivo desta investigação “Aferir as representações de discentes e docentes de Espanhol do Agrupamento acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira e as suas perceções sobre as capacidades/dificuldades no processo de aprendizagem e de ensino da língua estrangeira Espanhol” e com a intenção de responder à primeira questão de investigação “Que perceções têm docentes e discentes sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira e que apreciações fazem sobre as capacidades/dificuldades no processo de aprendizagem e de ensino da língua estrangeira Espanhol?”, apresentam-se as análises de dados resultantes do questionário inicial aplicado aos discentes participantes e da entrevista inicial aplicada às docentes de Espanhol do Agrupamento.

Questionário Inicial

Ao questionário inicial, com vinte perguntas, responderam trinta e nove alunos.

Relativamente à questão sobre a idade, 77% responderam que têm 14 anos, há 7 alunos com 15 anos, um aluno com 16 e outro com 17 anos. Considerando a questão de género, a maioria dos participantes (54%) selecionou a opção “Feminino”, como se verifica na Figura 1:

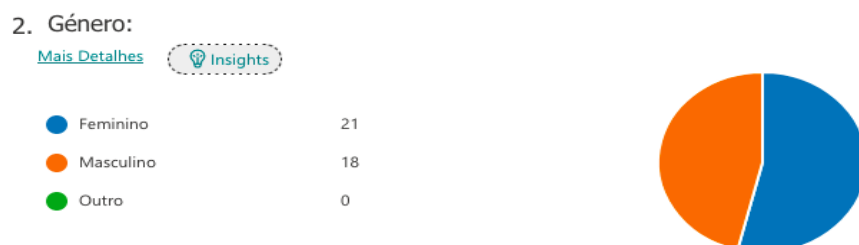


Figura 1 - QI-P.2 - Género

Querendo investigar as motivações dos participantes para a escolha de Espanhol como língua estrangeira de estudo no 3.º CEB, constata-se, sem grande surpresa, que a maioria dos alunos seleciona as opções relacionadas com a maior facilidade da língua, a utilidade e o número de falantes da mesma. Há, no entanto, oito alunos que escolhem a opção “Outro motivo”.

3. Porque decidiste aprender espanhol? Assinala a(s) resposta(s) mais adequada(s) para ti:

[Mais Detalhes](#)

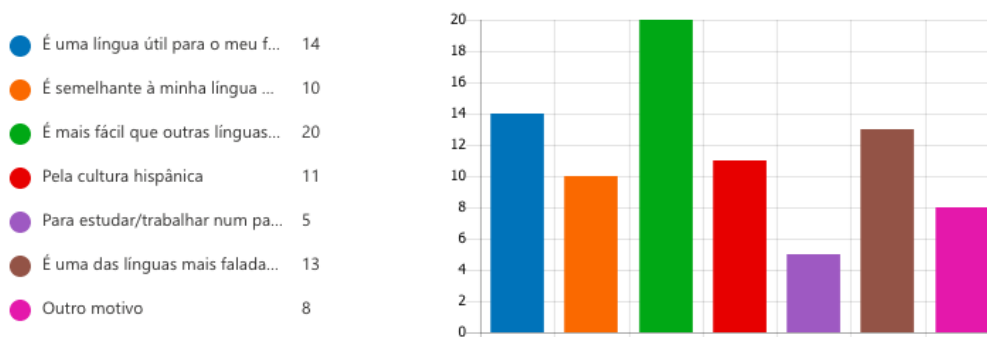


Figura 2 – QI-P.3 - Porque decidiste aprender espanhol?

Quando é pedido aos alunos que indiquem esse outro motivo, verificamos, na Figura 3, as respostas cuja qualidade de conteúdo se relaciona com o gosto pela aprendizagem da língua, pelo sotaque do idioma, ou mesmo por ser um gosto que poderá “herdar-se” de familiares ou mesmo porque esses familiares poderão ajudar na aprendizagem da língua.

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Gosto do espanhol, é uma língua que me cativa
2	anonymous	O meu pai sabe falar espanhol e ele ajuda-me quando não sei.
3	anonymous	Gosto do sotaque e da língua da mesma.
4	anonymous	É uma língua que eu sempre gostei e gostaria de aprender
5	anonymous	porque gosto da maneira que falam o espanhol
6	anonymous	Gosto da linguagem espanhola
7	anonymous	Porque o meu irmão também teve espanhol e eu gostava de o ouvir a falar espanhol, então decidi aprender também..

Figura 3 – QI-P.4 - *Porque decidiste aprender espanhol? Outras respostas dadas pelos alunos*

Na pergunta cinco, os dados recolhidos contrariam as primeiras perceções da professora obtidas através de observação de aulas e dos diálogos com os alunos. Esta triangulação de dados entre o que os alunos responderam no questionário, as anotações da investigadora resultantes do diálogo pedagógico e da observação, bem como de dados provenientes de outros informantes (professores do ano anterior, Diretores de Turma, Conselhos de Turma, Encarregados de Educação) permite refletir e registar que os alunos participantes não possuem a “baixa autoestima” enquanto aprendentes de línguas estrangeiras que a investigadora enquanto professora diagnosticou, uma vez que, como vemos na Figura 4, a maioria se considera “Bom” aluno. No entanto, houve um aluno que se considerou “Medíocre” e treze que se vêm como alunos “Suficientes”, o que poderá apresentar-se como um cenário de ensino e de aprendizagem complexo, uma vez que catorze alunos estarão a deixar transparecer a existência de dificuldades na aprendizagem de línguas estrangeiras.

5. Que tipo de aluno consideras que és em língua estrangeira? Selecciona apenas uma opção:

[Mais Detalhes](#)

[Insights](#)

● Medíocre	1
● Suficiente	13
● Bom	21
● Excelente	4



Figura 4 – QI-P.5 - *Que tipo de aluno consideras que és em língua estrangeira?*

Na pergunta seis, os dados recolhidos seguem no mesmo sentido que os observados pela investigadora e fornecidos por outros intervenientes, nomeadamente pelos professores do ano anterior das línguas estrangeiras estudadas pelos alunos, Inglês LEI e Espanhol LEII. Efetivamente, a maioria dos alunos participantes gosta de aprender novas palavras, novas regras gramaticais, novos temas. A Figura 5 revela também um ótimo indicador - o facto de nenhum aluno ter selecionado a opção “Não”, o que por si poderá revelar motivação para a aprendizagem de conteúdos novos.

6. Gostas de aprender novas palavras, novas regras gramaticais, novos temas? Selecciona apenas uma opção:

[Mais Detalhes](#)

[Insights](#)

● Não	0
● Às vezes	13
● Sim	26



Figura 5 – QI-P.6 - Gostas de aprender novas palavras, novas regras gramaticais, novos temas?

Quanto à sétima questão, é também muito curioso que nenhum aluno tenha selecionado a opção “Sim”, dado que pelos dados observados, pelo menos uma das turmas é dotada de alunos competitivos e que parecem frustrar-se perante o erro cometido em frente aos colegas. A opção não selecionada “Sim” poderia indicar que os alunos participantes lidam bem com o erro, ou, considerando a opção “Às vezes”, que face ao erro poderiam reagir positiva ou negativamente, o que poderá evidenciar a possibilidade de experiências negativas anteriores ou mesmo baixa autoestima na aprendizagem. Como tal, a docente-investigadora considerará atividades e estratégias de autorregulação que permitam encarar o erro como elemento positivo e potenciador na aprendizagem.

7. Quando cometes erros em língua estrangeira, reages mal? Selecciona apenas uma opção:

[Mais Detalhes](#)

[Insights](#)

● Não	27
● Às vezes	12
● Sim	0



Figura 6 – QI-P.7 - Quando cometes erros em língua estrangeira, reages mal?

Também relacionadas com experiências negativas anteriores ou interesses divergentes dos escolares poderão explicar haver um participante que, à pergunta oito, responde de forma negativa, quando a maioria das respostas segue no sentido positivo. Caberá destacar ainda três participantes que poderão não estar totalmente satisfeitos com a forma como as aulas de língua estrangeira decorrem.

8. Gostas das aulas de língua estrangeira? Selecciona apenas uma opção:

[Mais Detalhes](#)

[Insights](#)

● Não	1
● Às vezes	3
● Sim	35



Figura 7 – QI-P.8 - Gostas das aulas de língua estrangeira?

A heterogeneidade das turmas apresenta-se por excelência na pergunta nove, relativamente à forma de organização de trabalho, ou seja, a forma como os alunos participantes preferem trabalhar. Alguns dos alunos que responderam ao questionário, dada essa possibilidade, em vez de ordenarem as respostas pela sua preferência, atribuíram “5 – o que gostas mais” às cinco formas de organização de trabalho apresentadas, o que, em última análise (extremamente positiva), poderia expressar que gostam de trabalhar independentemente da forma. No entanto, as opções “Em pequenos grupos (3 alunos)” e “Em equipas (4 ou + alunos)” foram aquelas a que mais alunos atribuíram o valor de “5 – o que gostas mais”, o que muito agrada a professores que apreciam e conhecem as potencialidades do trabalho cooperativo e/ou colaborativo. Nesta intervenção pedagógica os alunos serão convidados a trabalhar de forma colaborativa e individual, pelo que a maioria estará bem enquadrada na sua metodologia de trabalho preferencial.

Tabela 2 – QI-P.9 - Na aula, como gostas mais de aprender? Numera pela ordem de preferência

Forma de organização de trabalho	Percentagem de Respostas de preferência 5 – o que gostas mais
Individualmente	15,4%
A pares	28,2%
Em pequenos grupos (3 alunos)	41%
Em equipas (4 ou + alunos)	41%
Em grupo turma	33,3%

A heterogeneidade das respostas das turmas mantém-se na pergunta dez, destacando que nenhum aluno selecionou as opções “Ouvindo” e “Repetindo o que ouço”, no entanto, a maioria selecionou, como preferida forma de aprender, “De outra forma”, seguida das opções “Copiando a informação” e “Pesquisando a informação”. Desta análise, dada a maioria das respostas focar uma opção abstrata, é provável que muitos alunos não apreciem efetivamente as outras opções, mesmo que não saibam, quando confrontados com as suas respostas, que outras formas assinalar. Todavia, é positivo que muitos tenham selecionado opções de carácter mais prático e não tão recetivo/passivo, como é o caso de “Pesquisando informação” (7,7%), “Resolvendo problemas” (5,1%) e “Ouvindo e fazendo apontamentos” (5,1%).

Tabela 3 – QI-P.10 – Como gostas de aprender? Ordena pela tua preferência

Formas de aprender	Percentagem de Respostas de preferência 10 – o que gostas mais
Ouvindo	0% Respostas
Lendo	2,6%Respostas
Escrevendo	2,6%Respostas
Ouvindo e fazendo apontamentos	5,1% Respostas
Repetindo o que ouço	0% Respostas
De memória	5,1%Respostas
Copiando informação	7,7%Respostas
Pesquisando informação	7,7%Respostas
Resolvendo problemas	5,1% Respostas
De outra forma	64,1% Respostas

No que respeita às respostas da pergunta onze, os dados a recolher eram primordiais para o desenho das atividades da fase de intervenção. O facto de nenhum aluno selecionar as opções “Fazer exercícios ou fichas de trabalho” e “Analisar documentos audiovisuais” apresentou-se para a investigadora como uma surpresa, sobretudo a primeira opção uma vez que é prática recorrente não só nas disciplinas de língua estrangeira, como nas demais. Nos diálogos com os alunos sobre estes resultados, apesar de estarem no nono ano, os alunos não terão compreendido tão bem o que significava “audiovisuais”. Contudo, enquanto investigadora, foi muito positivo verificar que 12,8% dos 39 alunos considera útil a comunicação com outras pessoas e 10,3% prefere a gravação de tarefas na aula. Aproveitando estes dados, a docente pediu a colaboração dos alunos que selecionaram estas opções para que partilhassem junto dos colegas da turma a finalidade e utilidade das mesmas, por exemplo, para gravar uma prestação oral, as vantagens de se poderem ouvir, poder analisar a prestação, verificando as próprias dificuldades, com o objetivo de as ultrapassar.

Tabela 4 – QI-P.11 - Que tipo de atividades preferes para aprender uma língua estrangeira? Ordena pela tua preferência

Atividades	Percentagem de Respostas de preferência 10 – o que gostas mais
Dramatizar ou realizar atividades de memorização de diálogos/conversas	5,1%
Fazer exercícios ou fichas de trabalho	0%
Tomar notas no caderno diário	2,6%
Analisar documentos audiovisuais	0%
Pesquisar na Web	7,7%
Comunicar com outras pessoas	12,8%
Escrever redações	5,1%
Exercícios de compreensão de leitura	2,6%
Gravar tarefas realizadas na aula	10,3%
Outro tipo de atividades	53,8%

No que se refere às preferências dos alunos participantes quanto aos recursos para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a Tabela 4 indica que, mais uma vez, os alunos selecionam a opção mais abstrata como maioritária, seguida da opção “Recursos audiovisuais”, note-se que aqui a investigadora colocou entre aspas a designação de alguns desses recursos, facilitando a compreensão dos inquiridos. Como terceira opção mais selecionada com “10 - o que preferes mais”, os alunos optaram por “Livros de exercícios” o que é indicador de algum desconhecimento dos alunos sobre o que se passa nas aulas de língua estrangeira, dado que o livro de exercícios não é usado, nem sequer é requerida a sua compra como material escolar da disciplina. Surpreendente é ainda o facto de os alunos não terem selecionado as opções “Plataformas Digitais” e “Internet”, quando nos diálogos e na observação de aulas realizados são os recursos que mais utilizam e que referem preferir.

Tabela 5 – QI-P.12 - Que tipo de recursos preferes para aprender uma língua estrangeira? Ordena pela tua preferência

Recursos	Percentagem de Respostas de preferência 10 – o que gostas mais
Manual escolar	5,1%
Dicionários/Gramáticas	2,6%
Telemóvel/Tablet	2,6%
Computador	5,1%
Redes sociais	5,1%
Plataformas digitais	0%
Internet	0%
Livros de exercícios	7,7%
Recursos audiovisuais (imagens, vídeos)	10,3%
Outro tipo de recursos	61,5%

No que diz respeito à opinião dos alunos participantes sobre a importância de cada uma das competências, verificamos na Tabela 6, relativa à pergunta treze, que 41% dos 39 alunos atribui a preferência “6 – a mais importante” à competência ou domínio comunicativo da Interação Oral, seguida da Compreensão Oral e Audiovisual (35,9% dos 39 alunos). Os alunos participantes atribuem maior importância às competências relacionadas com a oralidade – Compreensão Oral e Audiovisual, Interação Oral e Produção Oral), do que às competências de escrita (Compreensão, Produção e Interação).

Tabela 6 – QI-P.13 - Que importância das às competências de Espanhol? Numera pela tua ordem de preferência

Competências	Percentagem de Respostas de preferência 6 – a mais importante
Compreensão Escrita	17,9%
Compreensão Oral e Audiovisual	35,9%
Produção Escrita	17,9%
Interação Escrita	10,3%
Produção Oral	28,2%
Interação Oral	41%

Considerando a pergunta catorze “Qual destas competências consideras que precisas melhorar?” para a qual os alunos participantes poderiam selecionar as competências que entendessem, inesperadamente vemos, na Figura 8, 16 inquiridos a destacar a competência da Compreensão Escrita que é, pela experiência da investigadora e por ser uma competência de receção, uma competência onde se verificam menos dificuldades. Seguiram-se as competências da Interação Oral (13 respostas) e da Produção Oral (12 respostas). A competência menos marcada como aquela onde os alunos sentem menos que precisam de melhorar e logo aquela onde apresentam menos dificuldades é a da Compreensão Oral e Audiovisual, algo que encaixa na triangulação dos dados observados.

14. Qual destas competências consideras que precisas melhorar? Podes marcar as opções que entenderes.

[Mais Detalhes](#)

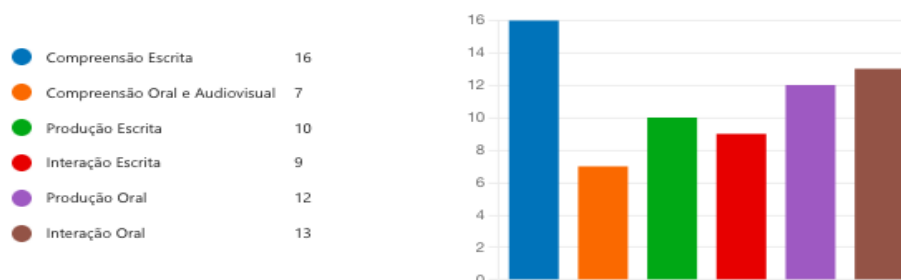


Figura 8 – QI-P14 - Qual destas competências consideras que precisas melhorar?

Observando a pergunta quinze - “Para ti, um bom aluno de Espanhol deve... Redige um pequeno texto onde indiques as estratégias que um aluno deve realizar para alcançar as competências da compreensão escrita, da compreensão audiovisual e oral, da produção e da interação escritas e da produção e da interação orais”, foram sintetizadas as respostas mais relevantes e reiteradas para a presente investigação, analisando-se o conteúdo que permitiu extrair os seguintes conceitos-chave: comunicação fluente (oral e escrita); comportamentos ajustados; atenção; responsabilidade; cumprimento de tarefas; curiosidade; imaginação; entreajuda. Podemos verificar que para os alunos inquiridos, um bom aluno de Espanhol é aquele que possui competência estratégica e competência comunicativa, sabendo mobilizar estratégias, possuindo, em suma, os valores defendidos no PASEO.

32	anonymous	Nas aulas deve se interagir com a professora e falar em espanhol. Ver filmes em espanhol e de vez enquando ler o livro em voz alta.
33	anonymous	Um bom aluno deve ver videos, filmes ou séries em espanhol para praticar a compreensão oral e também audiovisual, ter interesse em aprender...
34	anonymous	Realizar todas as tarefas propostas na aula, estar atento e dar a sua opinião quando necessário.
35	anonymous	se pontal fazer os trabalhos todos que a stora pede e estar atento nas aulas.
36	anonymous	Deve ler muito e e falar muito entre pares.
37	anonymous	Estar atento nas aulas, não distrair-se nos testes, compreensões orais e escritas e nem nas produções orais e escritas.
38	anonymous	Para mim um bom aluno de espanhol de espanhol não é aquele que somente usa a metadologia de ensino de estudar e decorar o manual. Para mim um bom aluno de espanhol deve conseguir ter uma conversa fluente em espanhol, saber vocabulário e verbos, mas também saber cultura espanhola e pesquisar informação. Também deve ter uma boa relação com os colegas e saber comunicar com eles em língua espanhola. Um bom aluno deve ser um bom aluno a sua maneira, usar as suas metadologias de estudo...
39	anonymous	Vendo muitos filmes em espanhol ajuda muito. Ouvir canções espanholas ajuda a melhorar. Fazer vários exercícios ler textos em espanhol. Estar atenta na sala de aula.

Figura 9 - QI- P15 - “Para ti, um bom aluno de Espanhol deve ... - Exemplos de Respostas dadas

Tecendo a análise às respostas da pergunta dezasseis - “Para ti, um bom professor de Espanhol deve... Redige um pequeno texto onde abordes os seguintes pontos: metodologia de ensino; relacionamento com os alunos, forma de interagir com os alunos, maneira como organiza o trabalho na aula (individual, pares, grupo, equipas, ...), atividades que realiza, avaliação, materiais e recursos que usa”, foram também sintetizadas as respostas mais relevantes e reiteradas para a presente investigação, analisando-se o conteúdo que permitiu extrair os seguintes conceitos-chave: bom relacionamento interpessoal; pedagogia

do coração; inovação; usar tecnologia; gestão de sala de aula (espaço e alunos); diversidade de atividades e de recursos; professor que ouve e dá voz aos alunos; amizade; empatia; respeitador de ritmos. Destaque-se que para os alunos inquiridos, um bom professor de Espanhol é um professor humanista, social, cuja *praxis* passa sobretudo pela pedagogia do coração, da proximidade; um professor inovador, interventivo, interativo e bem (in)formado. Importa salientar, das respostas dos discentes, a manifestação de satisfação relativamente às estratégias pedagógicas usadas pela docente-investigadora até ao momento da aplicação do questionário.

30	anonymous	Deve tentar entender o aluno e fazer tarefas que motivem o aluno a fazer as coisas. Pode também criar diferentes tarefas que ajudem os alunos no sentido de não sentir a pressão e de conseguir aprender na mesma de uma forma tranquila. Devemos usar diferentes materiais pões isso também nos ajuda tanto a aprender a matéria como aprender novas coisas fora dela.
31	anonymous	Um bom professor de Espanhol deve ter uma boa relação com os alunos, para ambos se compreenderem e se respeitarem, fazer atividades distintas individuais ou em grupo, pois torna-se mais interessante e temos tendência a estar mais atentos, utilizar todos os meios possíveis para dar a matéria, etc
32	anonymous	Ensinar os alunos da maneira que eles aprendem melhor e ter uma aula divertida para os alunos gostarem da aula e estarem atentos.
33	anonymous	Pode fazer várias tarefas em plataformas digitais diferentes, mandar fazer trabalhos em grupo, ser bem disposta e ter um bom relacionamento com os alunos, ajudar o aluno o máximo possível,...
34	anonymous	Arranjar maneiras dinamicas para aprendermos como por exemplo a Internet e ajudar nos sempre que precisamos.
35	anonymous	se simpático com os aulas.
36	anonymous	Para mim um bom professor/professora deve ter um bom relacionamento com os seus alunos pois nós alunos sentimo-nos sempre mais ah vontade com professores simpáticos e com bons relacionamentos com os alunos, devem fazer grupos de alunos para trabalharem em conjuntos pois aprendem uns com os outros também, deve avaliar tudo o que os seus alunos fazem nas aulas levar todo o material necessário e acima de tudo

Figura 10 – QI-P16 - “Para ti, um bom professor de Espanhol deve ... - Exemplos de Respostas dadas

Quanto às respostas da pergunta dezassete - “Que atividades sugeres realizar para melhorar as tuas aprendizagens em língua estrangeira?”, optou-se por apresentar uma síntese das respostas mais relevantes para a presente investigação, analisando-se o conteúdo que permitiu extrair as seguintes ideias-chave: filmes, músicas, jogos educativos, atividades interativas, treino, atividades de pronúncia; atividades em grupo/pares. Destacam-se, desta forma, atividades a realizar em pequenos grupos ou pares, interativas, práticas, que envolvam materiais autênticos como vídeos, filmes, canções. Nas respostas, foi ainda possível verificar que a maior preocupação dos alunos é melhorar o vocabulário e a pronúncia. Globalmente, os discentes são conscientes sobre a utilização de estratégias pedagógicas favoráveis a um ambiente de aprendizagem apropriado e satisfatório.

30	anonymous	Sugiro usarmos atividades ao ar livre ou que englobem músicas. Podíamos por exemplo ouvir e aprender músicas e danças típicas de Espanha ou de países hispânicos ou também reconstruir na sala uma festividade ou aprender a cozinhar coisas típicas destes países
31	anonymous	Ver filmes e séries pois para além de adquirirmos mais conhecimento e vocabulário, também poderíamos fazer resumos em espanhol e utilizar para produção escrita.
32	anonymous	Fazer atividades a pares para falarem um com o outro em espanhol.
33	anonymous	Ver pequenos videos ou filmes em espanhol, kathoot sobre algum tema em espanhol que estamos a dar e outras plataformas.
34	anonymous	Continuar a fazer atividade idênticas às já realizadas para cada vez melhorar mais.
35	anonymous	ver videos
36	anonymous	Muitas expressões orais e compreensões escritas.
37	anonymous	fazer atividades que é preciso usar vários sites com a língua espanhola.
38	anonymous	Eu acho que as atividades que a sra. Professora usa na aula são aquelas que eu mais gosto para melhorar a minha prestação.
39	anonymous	Ver mais filmes em espanhol. Jogar alguns jogos que ajudem na aprendizagem da língua.

Figura 11 – QI-P17 - “Que atividades sugeres realizar para melhorar as tuas aprendizagens em língua estrangeira? - Exemplos de Respostas

No âmbito da pergunta dezoito - “Tens telemóvel/Tablet?”, como se verifica na Figura 12, 95% dos alunos assinalou a resposta “Tenho e levo para a escola”, algo que irá facilitar imenso a realização das atividades a desenhar e a implementar na fase da intervenção pedagógica.

18. Tens telemóvel/tablet? Marca apenas uma opção.

[Mais Detalhes](#)

● Sim, mas não levo para a escola.	2
● Tenho e levo para a escola.	37
● Não.	0



Figura 12 – QI-P18 - Tens telemóvel/Tablet?

Quanto à pergunta dezanove em que os inquiridos deveriam responder indicando a frequência de utilização das diferentes funcionalidades do telemóvel, verificamos que a funcionalidade mais destacada a que 35,9% dos alunos atribuiu a frequência de “Quase Sempre” foi à das “Redes Sociais”, seguida de “Navegar/fazer pesquisas na WEB” com 30,8%. É curioso apurar que 2,6% dos inquiridos tenha registado que nunca terá utilizado nenhuma das funcionalidades elencadas, nem sequer a de “Falar ao telemóvel” ou a de “Enviar/receber SMS/MMS”, poderá dar-se o caso de o telemóvel apenas servir para “consultar as horas ou a meteorologia”, algo jocosamente mencionado por alguns alunos após a discussão destes resultados. Analisando a categoria “Sempre”, em vez da “Quase Sempre”, temos resultados mais influenciadores do desenho e implementação das atividades da próxima fase de intervenção, por exemplo, a funcionalidade mais destacada é a de “Ouvir música” (61,5%), seguida de “Enviar/receber SMS/MMS” (53,85), a que se seguem “Redes

sociais”, “Navegar/fazer pesquisas na Web” e “Aceder e ver vídeos no YouTube”. Já “Consultar o Dicionário” é a funcionalidade com menor seleção pelos alunos nesta categoria.

Tabela 7 – QI-P19 - Quais as funcionalidades do telemóvel que utilizas? Indica a tua frequência de utilização.

Funcionalidades	Percentagem de Respostas do indicador de frequência – “Sempre”
Falar ao telemóvel	46,2%
Enviar/receber SMS/MMS	53,8%
Enviar/Receber email	28,2%
Aceder à plataforma MS Teams	41%
Navegar/fazer pesquisas na Web	46,2%
Ouvir música	61,5%
Jogar	30,8%
Gravar áudio e/ou vídeo	33,3%
Redes sociais	46,2%
Enviar/receber/ver vídeos	28,2%
Tirar/Enviar/receber fotos	38,5%
Aceder e ver vídeos no YouTube	46,2%
Consultar Dicionário	12,8%
Calculadora	20,5%

Considerando a última pergunta, “20 - Onde procuras o significado das palavras em língua estrangeira que não conheces? Marca a opção mais frequente”, 51% dos alunos inquiridos respondeu que procura o significado das palavras nos dicionários online, 33% respondeu que usa o dicionário no telemóvel e 15% respondeu que pergunta ao professor ou a um colega. Verificamos que nem todos os alunos conhecem as funcionalidades dos seus dispositivos móveis, nem a forma como estas funcionalidades os podem ajudar no processo de aprendizagem de línguas e quase metade dos alunos desconhece a existência de dicionários online, talvez nunca lhes tenham sido recomendados dicionários, tradutores, aplicações para verificação/consulta de significados.

20. Onde procuras o significado das palavras em língua estrangeira que não conheces? Marca a opção mais frequente.

[Mais Detalhes](#)

[Informações](#)

- Dicionário no telemóvel 13
- Dicionário online 20
- Pergunto ao professor ou a um ... 6



Figura 13 – QI-P.20 - Onde procuras o significado das palavras em língua estrangeira que não conheces? Marca a opção mais frequente

Entrevistas iniciais

Relativamente aos dados resultantes da análise de conteúdo (Anexo 6) realizada às duas entrevistas iniciais aplicadas às docentes de Espanhol do Agrupamento (transcrições nos Anexos 4 e 5), traçaram-se as seguintes considerações:

- No Bloco de perguntas B, *Caraterização dos/das entrevistados/as*, as docentes, do género feminino, apresentam uma média de idades de 42 anos de idade, provêm de zona geográfica semelhante ou próxima à da zona de lecionação, têm vínculo laboral estável com o Ministério da Educação, possuem bastante experiência no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo nos ensinamentos básico e secundário; ambas têm mestrado como habilitação; apenas uma entrevistada tem o cargo de Diretora de Turma, Coordenadora de projetos e Representante do Agrupamento no Centro de Formação de Professores e no Plano Anual de Atividades.

- No Bloco de perguntas C, *Conhecer a opinião dos/das entrevistados/as sobre as metodologias ativas no processo de ensino e de aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira*, as docentes destacam o papel ativo dos alunos nos processos de aprendizagem ou o aluno cognitivamente ativo como características das metodologias ativas; não estão de acordo relativamente ao uso das metodologias ativas por parte dos professores de línguas, uma vez que uma entrevistada refere que a maioria dos professores de Espanhol as utiliza e outra docente menciona que a mais utilizada ainda é a metodologia clássica ou tradicional; como benefícios ou vantagens das metodologias ativas com recurso a tecnologias as docentes entrevistadas destacam que proporcionam aprendizagens significativas e ampliadas e contribuem para um maior envolvimento, gosto e interesse, nomeadamente na realização de tarefas; quanto aos fatores que consideram dificultar a aplicação destas metodologias, as docentes entrevistadas indicam a falta de oferta de formação e formação adequada, a acomodação ao modelo tradicional expositivo, dificuldades de gestão do currículo, a carga horária dos professores e o elevado número de alunos por turma.

- No Bloco D, *Conhecer as práticas desenvolvidas com metodologias ativas com recurso às tecnologias no ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira*, ambas as entrevistadas indicam utilizar metodologias ativas habitualmente, nomeadamente, aprendizagem por projetos; uma das entrevistadas reforça ainda utilizar aprendizagem mediante tarefas, aprendizagem cooperativa e estratégias de aprendizagem ativa mediada por tecnologias digitais. As tarefas, atividades ou estratégias enumeradas pelas entrevistadas estão sempre relacionadas com os domínios das aprendizagens essenciais de Espanhol e uma das entrevistadas enriquece a enumeração com as atividades de planificação, execução e avaliação em pares. Uma das entrevistadas destaca que os alunos se mostram mais participativos, cooperativos e solidários, apesar de apresentarem, ao mesmo tempo, cansaço físico e intelectual quando implementadas estratégias ativas de aprendizagem, a outra docente refere haver diferenciação comportamental, no entanto, ambas opinam que o impacto das metodologias ativas no desempenho ou nas aprendizagens dos seus alunos é positivo e favorável à melhoria e consolidação das aprendizagens e indicam os dispositivos móveis dos

alunos (computador ou telemóvel) como os que mais se utilizam na implementação das metodologias ativas na sala de aula.

- No Bloco E, *Identificar as dificuldades sentidas pelos/as docentes entrevistados/as no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira*, as docentes entrevistadas referem-se ao papel do bom professor de Espanhol como o facilitador, o orientador de aprendizagens para todos, o professor que inclui e adapta o currículo a todos os seus aprendentes; referem-se também ao bom aluno de Espanhol como aquele que gosta de aprender, que “se desafia e deixa desafiar” (E2), o que se empenha, que é curioso e que aplica o que aprende. Os alunos das entrevistadas preferem jogos, atividades de produção escrita (E1), trabalho em equipas ou pares, simulações, dramatizações, manualidades, gramática e vocabulário (E2). Ambas as entrevistadas referem a produção/expressão oral como o domínio em que os alunos sentem mais dificuldades e identificam as atividades de receção, como a compreensão oral, como os domínios menos trabalhados em sala de aula. As atividades de produção como a produção oral voltam a ser indicadas, mas agora como aquelas em que as docentes sentem maior dificuldade em trabalhar com os alunos, explicando que é devido à resistência dos discentes em manifestar-se perante os pares (E1), porque têm de mobilizar todos os conteúdos aprendidos (E2), fazer a diferenciação entre a língua materna e a língua meta e porque são tarefas que exigem mais tempo (E2). As docentes discordam quanto a sentir dificuldades em realizar trabalho colaborativo em grupo disciplinar. As entrevistadas entram em acordo quanto ao domínio mais difícil de avaliar - produção oral – apresentando as características do discurso oral e a diferença entre as duas línguas (português e espanhol) e os parâmetros a avaliar como justificações para essa dificuldade. Ainda neste bloco, as docentes afirmam que gostariam de ter melhores condições de trabalho, não só no que à tecnologia diz respeito (E1 e E2), mas também quanto às dimensões e mobiliário das salas de aulas e excesso de tarefas burocráticas (E2).

- No Bloco F, *Perceber a importância atribuída pelos/as entrevistados/as à formação contínua de professores*, as docentes reconhecem a importância da formação contínua sobretudo porque através dela se sentem dotadas de uma maior preparação pedagógica para o trabalho com os alunos.

Relativamente ao segundo objetivo desta investigação “Diagnosticar as competências de comunicação oral dos alunos de Espanhol do 9.º ano do 3.º CEB” e com o intuito de dar resposta à segunda questão de investigação por mim elaborada “Que competências de comunicação oral têm os alunos de Espanhol do 9.º ano do 3.º CEB?”, realizaram-se diversas atividades com recurso a várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente as entrevistas específicas, o questionário aos alunos sobre o domínio da

produção oral e ainda uma atividade de diagnóstico de produção oral, nos moldes de um teste de aproveitamento da produção oral.

Entrevistas específicas

No que diz respeito às entrevistas específicas, os dados resultantes da análise de conteúdo (Anexo 10) realizada às duas entrevistas específicas aplicadas às docentes de Espanhol do Agrupamento (transcrições nos Anexos 8 e 9), traçaram-se as seguintes apreciações:

- No Bloco de perguntas B, *Conhecer as práticas desenvolvidas com metodologias ativas com recurso às tecnologias no ensino e aprendizagem do domínio da produção oral, na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira*, as entrevistadas elencaram diferentes estratégias ativas que privilegiam nas suas aulas, considerando o domínio da produção oral, como o trabalho colaborativo (E1 e E2), a aprendizagem entre pares (E1 e E2), a auto e coavaliação, feedback, revisão (E1), a aprendizagem mediante tarefas (E2). Relativamente às atividades de produção oral ambas salientaram a produção de textos narrativos e descritivos. As duas professoras recorrem frequentemente a vídeos, canções, gravações como materiais autênticos para promover a produção oral e consideram que estes materiais ajudam a despertar a motivação integradora, são mostras de língua e de cultura atuais, imersivas, no entanto, são documentos desafiantes para professores e alunos, que exigem maior flexibilidade e responsabilidade do docente na seleção dos materiais e que as mostras de língua poderão não ser apropriadas ao nível dos alunos. As entrevistadas indicam que os seus alunos preferem atividades de produção oral mais centradas em leitura e menos em exposição (E1) e cujo assunto incida sobre as suas experiências, pois não gostam de relatar acontecimentos passados ou descrever imagens (E2). As docentes afirmam que frequentemente recorrem às tecnologias digitais para promoção de atividades de produção oral, no entanto, uma professora explica que apenas como input e raramente como produto final. Recorrem sobretudo à plataforma *MSTeams* e a aplicações que permitem a gravação e/ou vídeo. Realce-se uma das entrevistadas (E2) que usa aplicações que permitem obter feedback ou fazer análises sobre o discurso produzido (*Natural Readers, Flipgrid, Stream*). Na produção oral, os alunos das docentes preferem trabalhar de forma individual, mas podendo contar com a colaboração dos colegas. As entrevistadas concordam que as estratégias ativas com recurso às tecnologias potenciam o sucesso dos alunos nas atividades de produção oral.

- No Bloco C, *Identificar as dificuldades sentidas pelos/as entrevistados/as no processo de ensino e aprendizagem no domínio da produção oral, na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira*, as entrevistadas indicam que falar em frente aos colegas (E1) ou as interferências linguísticas e a pronúncia (E2) são as maiores dificuldades apresentadas pelos

seus alunos no âmbito da produção oral. As docentes justificam estas dificuldades com fatores pessoais, sobretudo vergonha (E1), e falta de perceção das diferenças entre a língua materna e língua meta, bem como a falta de consolidação de aprendizagens e o falso facilitismo que se atribui à aprendizagem da língua espanhola (E2). Quanto à pergunta sobre os professores que usam metodologias pretensamente comunicativas ou mais tradicionais poderem contribuir também para justificar as dificuldades dos alunos nas atividades de produção oral, uma das entrevistadas apenas responde que “depende” (E1), mas a segunda entrevistada responde que se esses professores praticassem situações reais de comunicação, conseguiriam dotar os alunos da perceção sobre a diferença entre as duas línguas e ainda referiu a importância da autoavaliação e autorregulação das aprendizagens como fatores de sucesso. As docentes reconhecem a importância da existência de projetos de intercâmbios ou de imersão linguística numa escola como forma de potenciar o desenvolvimento das competências comunicativas dos seus alunos.

- No Bloco D, *Conhecer as práticas de avaliação*, as docentes definem um bom aluno de Espanhol no domínio da produção oral, como aquele que se faz entender, que comunica eficazmente (E1), que arrisca comunicar, que comunica com correção linguística (E2). As técnicas e instrumentos de avaliação que as duas docentes privilegiam são as rubricas de avaliação (E1 e E2) e apenas uma também refere a análise de conteúdo, listas de verificação ou escalas de avaliação (E2). Os parâmetros de avaliação que mais utilizam nas atividades de produção oral são desenvolvimento temático e correção (E1 e E2) e ainda fluência (E1), coerência e coesão, rigor e responsabilidade (E2). Ambas já avaliaram de forma digital. Os alunos das docentes refletem sobre o seu desempenho, através de questionários, com alguma frequência (E1), através de auto e heteroavaliação de desempenho, confrontando com rubricas, sempre (E2). Relativamente ao instrumento listas de verificação, na avaliação produção oral, apenas a segunda entrevistada utilizou e considera que é bastante útil para a avaliação da produção oral, para a autoavaliação e para a autorregulação das aprendizagens. Relativamente ao instrumento listas de verificação na autoavaliação dos alunos na produção oral, apenas a segunda entrevistada utilizou e indica que é um ótimo instrumento sobretudo para verificação do cumprimento das orientações do professor, para despertar a consciência do que devem fazer para alcançar um melhor desempenho.

Questionário aos alunos sobre o “Domínio da Produção Oral”

O questionário aos alunos sobre o “Domínio da Produção Oral”, com quinze questões, permitiu recolher informações quanto às opiniões e preferências dos alunos, à sua experiência relativamente à utilização de tecnologia nas atividades de produção oral em Língua Estrangeira, às suas dificuldades e às estratégias a que recorrem. Responderam a este questionário trinta e cinco dos quarenta e um alunos das duas turmas de 9.º ano, com um

tempo médio de resposta de quatro minutos e trinta e sete segundos. Os dados recolhidos através do questionário foram tratados de forma quantitativa.

Tendo em consideração a primeira pergunta, *Gostas de realizar atividades de produção oral em língua estrangeira?*, 66% dos alunos respondeu que gosta de realizar atividades de produção oral em língua estrangeira, 20% respondeu que gosta muito e 14% respondeu que gosta pouco. Nenhum aluno respondeu que não gosta, o que por si só é aliciante para a prossecução da fase de intervenção deste estudo.

1. Gostas de realizar atividades de produção oral em língua estrangeira? Assinala uma opção.

[Mais Detalhes](#)

● Gosto muito.	7
● Gosto.	23
● Gosto pouco.	5
● Não gosto.	0



Figura 14 – QPO-P1- Gostas de realizar atividades de produção oral em LE?

Quanto à segunda pergunta, *“Para um bom desempenho comunicativo em língua estrangeira consideras importante realizar atividades de produção oral?”*, 66% dos inquiridos considera que é importante, 31% opina que é muito importante e 3% indica que é pouco importante. Também aqui os resultados motivam ao andamento da investigação, sobretudo por nenhum inquirido ter indicado que não é importante para um bom desempenho comunicativo realizar atividades de produção oral.

2. Para um bom desempenho comunicativo em língua estrangeira consideras importante realizar atividades de produção oral? Assinala uma opção.

[Mais Detalhes](#)

● Considero muito importante.	11
● Considero importante.	23
● Considero pouco importante.	1
● Não é importante.	0



Figura 15 – QPO-P2- Para um bom desempenho comunicativo em língua estrangeira consideras importante realizar atividades de produção oral?

A terceira pergunta (Figura 16) pedia que os alunos ordenassem pela sua preferência as atividades de produção oral que preferem realizar, pelo que a maioria dos alunos escolheu as opções “Falar de forma espontânea” (22,9%) e “Descrição de imagens” (14,3%). As opções “Realização de comunicados públicos/ informações à turma, por exemplo, sobre temas de interesse do grupo: festas, calendários de atividades extracurriculares” (2,9%) e “Cantar” (8,6%) figuraram como as atividades que os alunos menos apreciam.

3. Quais as atividades de produção oral que preferes fazer em língua estrangeira? Ordena as atividades de 1 a 8 pelo teu grau de preferência. *

Realização de comunicados públicos/ informações à turma, por exemplo, sobre temas de interesse do grupo: festas, calendários de atividades extracurriculares...
Ler um texto em voz alta.
Apresentações ou informações culturais, desportivas, com recurso a notas ou apontamentos.
Resolução de problemas: explicar situações, conceitos e palavras sem os mencionar.
Descrição de imagens: fotografias, desenhos, publicidade...
Falar de forma espontânea.
Cantar.
Resumir e comunicar informação ou argumentos procedentes de várias fontes.

Figura 16 - QPO-P3- Para um bom desempenho comunicativo em língua estrangeira consideras importante realizar atividades de produção oral?

No âmbito da quarta pergunta, os participantes eram convidados a avaliar o seu desempenho como alunos nas tarefas de produção oral. É muito interessante observar que 40% dos inquiridos considera ter um “Bom” desempenho no que à produção oral diz respeito, 34% opina que possui um desempenho “Suficiente” e 26% autoavalia-se como tendo uma prestação de “Muito bom”. Nenhum aluno considera que tem um desempenho “Insuficiente” ou “Mau” neste domínio, o que contraria, em parte, a opinião da docente-investigadora considerando a observação já realizada sobre os alunos, neste âmbito.

4. No domínio da produção oral, consideras que és um(a) aluno(a) de desempenho...



Figura 17 - QPO-P4- No domínio da produção oral, consideras que és um(a) aluno(a) de desempenho...

Analisando as respostas da quinta pergunta, *Consideras útil usar o telemóvel ou Tablet nas aulas de Espanhol?*, 69% dos participantes respondeu que considera muito útil, 26% opina que é útil e 6% observa que tem pouca utilidade. Nenhum aluno indica que o uso de telemóvel ou Tablet não revela utilidade nas aulas de Espanhol, o que é assaz pertinente para o desenho das atividades da fase de intervenção.

5. Consideras útil utilizar o telemóvel ou tablet nas aulas de Espanhol? Assinala uma opção.



Figura 18 - QPO-P5- Consideras útil usar o telemóvel ou Tablet nas aulas de Espanhol?

Relativamente à questão número seis, *Já usaste o teu telemóvel/Tablet para realizar trabalhos para outras disciplinas?*, observa-se que os dispositivos móveis, mesmo depois da primeira fase da pandemia, ainda poderão não ser encarados por todos os docentes como recursos educativos. 63% dos inquiridos revela que sim, contra 37% que indica nunca ter usado os seus dispositivos móveis para a realização de trabalhos para outras disciplinas.

6. Já usaste o teu telemóvel/tablet para realizar trabalhos para outras disciplinas? Assinala uma opção.

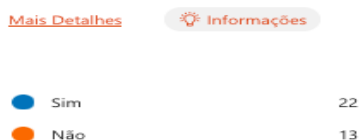


Figura 19 - QPO-P6- Já usaste o teu telemóvel/Tablet para realizar trabalhos para outras disciplinas?

No âmbito da recolha de dados sobre a experiência com tecnologia, elaboraram-se sete questões, no entanto, as respostas mais estimulantes para este estudo fixam-se nas questões números sete, oito, nove e dez, com resultados muito semelhantes, que manifestam uma inexperiência por parte de mais de metade dos alunos participantes, relativamente à experiência com tecnologia em sala de aula. Vejamos, foi perguntado aos discentes, pergunta sete, *Já fizeste alguma gravação de áudio ou vídeo para as disciplinas de língua estrangeira?*, pergunta à qual 49% dos alunos respondeu que sim, contra 51% que indicou que nunca gravou áudio ou vídeo em atividades de língua estrangeira. Na oitava questão, perguntou-se *Já usaste alguma aplicação digital para as atividades de produção oral em língua estrangeira?*, 60% respondeu que não, contra os 40% que indicou sim. Na nona pergunta, *Já gravaste algum vídeo ou áudio tendo depois analisado o teu desempenho?*, 51% respondeu negativamente contra 49% que já o fez. Finalmente na décima pergunta, *Já gravaste algum vídeo ou áudio e submeteste nas “Tarefas” da plataforma MTeams?*, apesar da pandemia, do “ensino a distância”, do “Boom” das plataformas educativas, 51% dos participantes respondeu que não, contra os 49% que já gravaram e submeteram na plataforma. Face a estes dados e à “sede” dos alunos em trabalhar de forma diferente, apoiados nas tecnologias e no trabalho colaborativo – observável ao longo do ano letivo pela docente –, quando se perguntou aos inquiridos (pergunta onze) *Gostarias de usar o telemóvel/Tablet nas atividades*

de produção oral em Espanhol?, não é de admirar que as respostas tenham ido maioritariamente para a opção “Sim” (89%). As quatro respostas negativas, apuradas as motivações, relacionaram-se com a poupança de dados móveis ou de bateria, uma vez que nem sempre a rede de internet da escola funciona nas melhores condições e nem sempre estão disponíveis espaços na central de carregamento de dispositivos móveis da escola.

11. Gostarias de usar o telemóvel/tablet nas atividades de produção oral em Espanhol? Assinala uma opção.

[Mais Detalhes](#)

● Sim	31
● Não	4



Figura 20 - QPO-P11- Gostarias de usar o telemóvel/Tablet nas atividades de produção oral em Espanhol?

No âmbito da recolha de dados sobre as dificuldades dos alunos no âmbito do domínio da produção oral, elaborou-se a pergunta doze *Que dificuldades sentes em realizar atividades de produção oral?*, sendo que os alunos poderiam selecionar as hipóteses que considerassem válidas. A maioria dos alunos selecionou as hipóteses “Pronunciar bem” (24 respostas em 35) e “Timidez, vergonha, medo de errar e de ser ridicularizado/a pela turma” (22 respostas em 35) e “Falar com a velocidade adequada” (18 respostas em 35) como aquelas que representam as suas maiores dificuldades nas atividades de produção oral, ou seja, dificuldades relacionadas com o âmbito da fluência, pronúncia e fatores pessoais. As opções “Falta de autonomia” (2 respostas), “A relação interpessoal com a professora é de distância afetiva” (4 respostas) e “Falsa ideia de que aprender Espanhol é fácil” (4 respostas) foram as que menos inquiridos selecionaram como dificuldades sentidas nas tarefas de produção oral.

12. Que dificuldades sentes em realizar atividades de produção oral? Assinala a(s) dificuldade(s) que sente(s).

[Mais Detalhes](#)

● Timidez, vergonha, medo de err...	22
● Falta de autonomia	2
● A relação interpessoal com a pr...	4
● Falsa ideia de que aprender Esp...	4
● Interferência da língua portugu...	7
● Falta de hábito em fazer ativida...	5
● Falar com a velocidade adequada.	18
● Pronunciar bem.	24

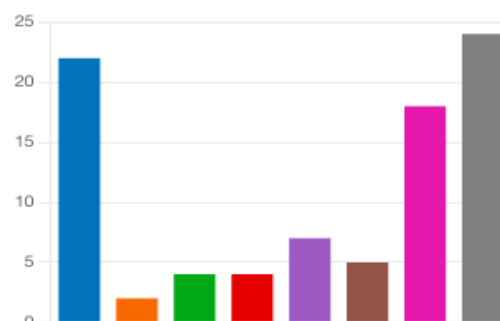


Figura 21 - QPO-P12- Que dificuldades sentes em realizar atividades de produção oral?

Quanto à pergunta treze relativa às estratégias que os discentes utilizam quando sentem dificuldades nas tarefas de produção oral, verifica-se que a maioria selecionou “Tentas explicar por outras palavras” (20 respostas em 35) e “Simplificas o que queres dizer” (18

respostas) como as mais significativas. Como estratégias menos utilizadas apresentam-se as hipóteses “Inventas novas palavras” (3 repostas) e recorrer a “Estrangeirismos” (3 respostas). Se na questão anterior apenas três alunos indicaram que a “Falta de autonomia” era uma dificuldade nas tarefas de produção oral, nesta questão, quinze alunos assinalaram a estratégia de pedir ajuda à professora ou aos colegas quando sentem dificuldades nas tarefas de produção oral, o que poderá revelar ausência de conhecimento sobre as próprias dificuldades, falta de hábitos de autorregulação ou mesmo o não querer assumir a falta de autonomia. Esta possível ausência de conhecimento sobre si próprio é tanto ou mais evidente na questão seguinte, quando também se verifica que alguns alunos desconhecem por completo as atividades e as condições que a escola lhes oferece, nomeadamente os contextos de imersão linguística através das visitas de estudo e sobretudo dos projetos eTwinning Erasmus+.

13. Quando sentes dificuldades na produção oral, que estratégias utilizas? Marca a(s) estratégia(s) que utiliza(s):

[Mais Detalhes](#)

● Mímica (gestos).	10
● Estrangeirismos.	3
● Recorre ao Português.	11
● Tentas explicar por outras palavr...	20
● Inventas novas palavras.	3
● Pedes ajuda à professora ou aos...	15
● Simplificas o que queres dizer.	18

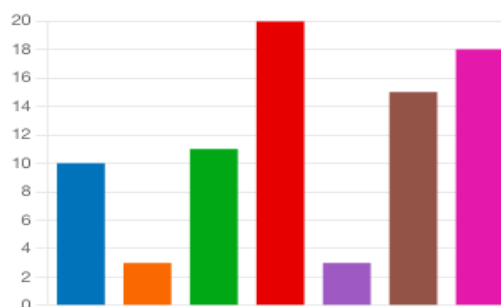


Figura 22 - QPO-P13- Quando sentes dificuldades na produção oral, que estratégias utilizas?

Com a questão catorze foi dada voz aos alunos no sentido de auscultar o que pensam sobre as dificuldades que a professora da disciplina sente nos momentos de realização de atividades de produção oral. Os inquiridos manifestaram as suas opiniões indicando que a escola não oferece condições e/ou equipamentos para a realização destas atividades (23 respostas) e que têm poucas horas de Espanhol por semana (20 respostas). A docente investigadora tenderá a juntar-se à opinião dos seus alunos, no entanto, tendo já passado por diferentes escolas, poderá, todavia, não considerar as condições no mesmo baixo patamar que os seus alunos. Quanto às horas semanais da disciplina, são manifestamente insuficientes para um ensino de língua meta de elevada qualidade, como seria o seu desejo. Há, no entanto, três respostas que fazem refletir a professora-investigadora relativamente à capacidade de concentração/atenção dos seus alunos ou então quanto às estratégias de divulgação e disseminação dos projetos internacionais de língua e cultura espanholas existentes no Agrupamento. Três alunos respondem que a professora poderá sentir dificuldades nos momentos de realização das tarefas de produção oral devido, pasme-se, a não haver “projetos de intercâmbio que promovam a comunicação com alunos e professores

nativos ou que também estão a aprender espanhol.” São “apenas” cinco os projetos e Twinning Erasmus+ no Agrupamento cuja língua de comunicação e de trabalho é a língua de Cervantes e todos os alunos participantes estão registados em pelo menos um desses cinco projetos e a realizar trabalhos para os mesmos.

14. Que dificuldades pensas que a tua professora sente ao realizar atividades de produção oral com a turma? Marca a(s) dificuldade(s).

[Mais Detalhes](#)

- A turma tem muitos alunos. 6
- Temos poucas horas de Espanh... 20
- A escola não oferece condições ... 23
- Não há projetos de intercâmbio ... 3



Figura 23 - QPO-P14- Que dificuldades pensas que a tua professora sente ao realizar atividades de produção oral com a turma?

Finalmente e no âmbito das estratégias para o desenvolvimento das competências de produção oral, os inquiridos, na questão quinze, tinham de ordenar as opções, pelo que a maioria dos alunos ordenou em primeiro lugar a estratégia “Pela tua constante autocorreção” (51,4%), seguida de “Realizando tarefas de aprendizagens comuns com os colegas da turma na sala de aula” (17,1%) e “Pela tua própria consciencialização” (14,3%). “Conversar com os colegas fora da sala de aula” ou “Pedir ajuda a pessoas fora da escola” foram as opções que ficaram no fim da lista.

15. Como pensas que podes desenvolver as tuas competências de produção oral? Enumera de 1 a 7. *

Pela tua constante autocorreção.
Pela tua própria consciencialização.
Pela pesquisa de vocabulário em dicionários.
Consultando informação.
Realizando tarefas de aprendizagem comuns com os colegas da turma na sala de aula.
Conversando com os colegas fora da sala de aula.
Pedindo ajuda a pessoas fora da escola.

Figura 24 - QPO-P15- Como pensas que podes desenvolver as tuas competências de produção oral?

Tarefa de Produção Oral

Ainda considerando a fase de pré-intervenção pedagógica, foi proposta aos alunos a realização de uma tarefa de produção oral, nos moldes de um teste de aproveitamento (Figura 25), sobre o tema intercultural “Yo y los demás (aspiraciones, emociones y sentimientos)”, considerando as atividades de ensino e de aprendizagem realizadas anteriormente. Essas atividades dizem respeito à compreensão audiovisual e oral de um vídeo sobre os perigos das

“amizades” promovidas através das redes sociais e à reflexão prévia das turmas dos participantes sobre os comportamentos online.

Tarea de producción oral – 9.º A2.2

Nombre: _____	Apellidos: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N.º: _____	Profe: _____
YO Y LOS DEMÁS (ASPIRACIONES, EMOCIONES Y SENTIMIENTOS)	
<p>Las semanas anteriores estudiamos el vídeo “Cita a ciegas: el engaño en las redes sociales” y hablamos sobre el tema “Dime con quién chateas”.</p> <p>CONTESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué peligros puede crear internet? 2. ¿Crees que se deben subir fotos personales en internet? 3. ¿Para qué utilizas las redes sociales? ¿Cuáles son las más populares? 4. ¿Cuánto tiempo dedicas a tus redes sociales? ¿Crees que es saludable? 	

Figura 25 – Pré-Intervenção Pedagógica: Atividade de Produção Oral

Para além da tarefa reproduzida na Figura 25, foi entregue a cada aluno a lista de verificação /monitorização, representada pela Figura 26, com o objetivo de ser preenchida pelos discentes no decurso da tarefa. Quarenta alunos realizaram a atividade de produção oral e procederam de imediato ao preenchimento da respetiva lista de verificação, entregando-a depois à docente-investigadora. Um participante não realizou a tarefa por ter faltado às aulas nessa semana. A lista de verificação dos alunos compreendia nove indicadores, organizados nas dimensões Conteúdo, Organização e Estilo. Para cada indicador, cada aluno autoavaliava a sua prestação com uma escala dicotómica de “Sim” ou “Não”. Os indicadores da dimensão “Conteúdo” são “Utilizei vocabulário claro e explícito”, “O meu reportório linguístico permitiu-me descrever, explicar e expressar o que penso”; na dimensão da “Organização”, os indicadores são “Foi possível distinguir a introdução, desenvolvimento e conclusão nas minhas respostas”, “Utilizei conectores lógicos entre as ideias principais”; e finalmente, na dimensão “Estilo”, os indicadores “Expressei-me com relativa facilidade, apesar de algumas pausas, prossegui eficazmente”, “A minha pronúncia foi clara e fácil de entender”, “O meu volume de voz foi adequado”, “Mostrei um controlo gramatical alto, cometi erros que não comprometem a mensagem e, por vezes, até os corrigi”, “Mantive uma boa postura corporal”.

Lista de cotejo para la producción oral 9.º A2.2

Tema: YO Y LOS DEMÁS (ASPIRACIONES, EMOCIONES Y SENTIMIENTOS)

Nombre: _____		Apellidos: _____	
Curso: _____		Grupo: _____	N.º: _____
Instrucciones: Debes registrar si cumples o no con los indicadores (X)			
Indicadores		Sí	No
Contenido	Utilicé vocabulario claro y explícito.		
	Mi repertorio lingüístico me permitió describir, explicar y expresar lo que pienso.		
Organización	Se pudo distinguir la introducción, el desarrollo y la conclusión de mis respuestas.		
	Utilicé conectores lógicos entre las ideas principales.		
Estilo	Me expresé con relativa facilidad. A pesar de algunas pausas, seguí adelante con eficacia.		
	Mi pronunciación fue clara y fácil de entender.		
	Mi volumen de voz fue el adecuado.		
	Mostré un control gramatical alto. Cometí errores que no provocan la incomprensión y en ocasiones los corregí.		
	Mantuve una buena postura corporal.		

Figura 26 - Lista de verificação da Produção Oral - Alunos

Foi ainda elaborada uma lista de verificação para proceder ao registo da análise do desempenho oral dos alunos, considerando sobretudo, as competências de correção/controlo (gramatical, lexical, fonológico) e de fluência. Para esta lista de verificação consideraram-se nove indicadores semelhantes, organizados nas dimensões Conteúdo, Organização e Estilo.

Para cada aluno, a docente avaliava os indicadores através da escala dicotómica de “Sim” ou “Não” e tinha ainda um espaço para registar qualquer observação ocorrida no decurso da prestação de cada aluno (Figura 27). Os indicadores da dimensão “Conteúdo” são “Vocabulário claro e explícito”, “O seu reportório linguístico permite descrever, explicar e expressar o que pensa”; na dimensão da “Organização”, os indicadores são “Foi possível distinguir a introdução, desenvolvimento e conclusão nas respostas”, “Utilizou conectores lógicos”; e finalmente na dimensão “Estilo”, os indicadores “Expressou-se com relativa facilidade, apesar de algumas pausas, prosseguiu eficazmente”, “Pronúncia clara e inteligível”, “Volume de voz adequado”, “Controlo gramatical alto, podendo cometer erros que não comprometem a mensagem e até os pode corrigir”, “Manteve uma boa postura corporal”.

Lista de cotejo para la producción oral 9.º A2.2

Tema: YO Y LOS DEMÁS (ASPIRACIONES, EMOCIONES Y SENTIMIENTOS)

Instrucciones: Se debe registrar si el alumno cumple o no con los indicadores. Escala dicotómica "Sí" o "No". En las observaciones, plasmar cualquier observación verificada por el observador.										
Alumnos	Contenido		Organización		Indicadores			Estilo		Observaciones
	Vocabulário o claro y explícito.	Su repertorio lingüístico le permitió describir, explicar y expresar lo que piensa.	Se pudo distinguir la introducción, el desarrollo y la conclusión en las respuestas.	Utilizó conectores lógicos.	Se expresó con relativa facilidad. A pesar de algunas pausas, siguió adelante con eficacia.	Pronunciación clara y fácil de entender.	El volumen de voz fue el adecuado.	Mostró un control gramatical alto. Cometió errores que no provocan la incomprensión y en ocasiones los corrige.	Mantuvo una buena postura corporal.	
1										
2										
3										
4										

Figura 27 - Lista de verificação da Produção Oral - Docente

Com as listas de verificação preenchidas pelos alunos e com a lista de verificação da docente, realizou-se a análise comparativa entre as opiniões dos alunos e a da docente relativamente ao desempenho na tarefa da produção oral proposta. Restringindo os indicadores às competências de correção e fluência, ou seja, restringindo a comparação aos indicadores “Vocabulário claro e explícito”, “Expressou-se com relativa facilidade, apesar de algumas pausas, prosseguiu eficazmente”, “Pronúncia clara e inteligível”, “Controlo gramatical alto, podendo cometer erros que não comprometem a mensagem e até os pode corrigir”, apresenta-se a seguinte grelha comparativa (Figura 28):

Grelha comparativa entre os resultados das listas de verificação dos alunos e da docente na Tarefa de Produção Oral Diagnóstica

Escala dicotómica "Sim" ou "Não"								
Alunos	Indicadores							
	Fluência		Correção/Controlo					
	"Expressou-se com relativa facilidade, apesar de algumas pausas, prosseguiu eficazmente"		"Vocabulário claro e explícito"		"Pronúncia clara e inteligível"		"Controlo gramatical alto, podendo cometer erros que não comprometem a mensagem e até os pode corrigir"	
	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno
1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
2	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
6	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
8	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
9	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
10	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
11	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
12	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
13	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
14	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não
15	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
16	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
17	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
18	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
19	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
20	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
21	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não
22	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
23	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
24	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
25	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
26	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
27	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
28	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
29	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
30	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
31	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
32	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
33	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
34	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
35	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
36	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
37	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
38	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
39	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
40	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Figura 28 - Grelha comparativa entre as listas de verificação dos alunos e a da docente

Considerando os dados apresentados, conclui-se que, no âmbito do indicador "Expressou-se com relativa facilidade, apesar de algumas pausas, prosseguiu eficazmente" relativo à competência da Fluência, seis alunos em quarenta não partilham da mesma avaliação realizada pela docente, autoavaliando-se positivamente, enquanto a docente os avalia como não cumprindo o indicado. No que se refere à competência de Correção a discrepância entre as avaliações dos alunos e a da docente é maior. No indicador "Vocabulário claro e explícito", oito alunos discordam da avaliação da docente, também assumindo uma postura de autoavaliação superior à opinião da docente; no indicador "Pronúncia clara e inteligível", doze alunos divergem da avaliação da docente também apresentando uma

autoavaliação superior à opinião da professora; e no indicador “Controlo gramatical alto, podendo cometer erros que não comprometem a mensagem e até os pode corrigir”, dez alunos apresentam uma opinião diferente da docente, com nove a apresentar uma autoavaliação superior à avaliação fornecida pela docente e um aluno a apresentar uma autoavaliação inferior à opinião avaliativa da professora.

Face às perceções dos alunos no questionário sobre o domínio da produção oral, à autoavaliação realizada através da lista de verificação, observando a tarefa de produção oral, e analisando a discrepância observada entre a avaliação da docente e autoavaliação dos alunos, a professora analisou com os discentes as suas maiores dificuldades e elencaram-se aspetos a melhorar nas tarefas de produção oral da fase seguinte - intervenção pedagógica. Desta “lista” criada em colaboração cabe destacar “melhorar a fluência, a pronúncia e a correção gramatical” recorrendo às estratégias de repetição, “ouvir músicas e ver filmes ou séries em língua espanhola, falar apenas em espanhol na sala de aula, ler livros em espanhol.”

4.3. Intervenção pedagógica: implementação sequências de aprendizagem

No que respeita à fase da intervenção pedagógica, foram criadas três sequências de aprendizagem no âmbito da produção oral, realizadas com estratégias ativas com recurso aos dispositivos móveis dos alunos e a ferramentas digitais, apoiadas por instrumentos de avaliação, autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação (Anexos 12, 13, 14, 15 e 18).

Esta intervenção pedagógica, como veremos detalhadamente, subdivide-se em três fases diferentes, tendo sido implementada em diferentes momentos letivos (segundo e terceiro períodos), considerando as temáticas do Domínio Intercultural das Aprendizagens Essenciais de Espanhol do 9.º ano do 3.ºCEB, o nível crescente de complexidade das atividades e os momentos de reflexão da docente e dos alunos sobre cada uma das sequências de aprendizagem executadas. Cabe referir que se tomaram decisões pedagógicas intencionais de não adiamento da implementação desta fase decorrentes do segundo confinamento a que todos fomos sujeitos no segundo ano de pandemia, aproveitando também o facto de a docente-investigadora e os alunos participantes terem considerado que tiveram melhores condições de trabalho digitais durante o confinamento e obviamente no processo de Ensino a Distância, do que presencialmente. Também se dedicaram pausas à investigação para que os alunos realizassem trabalhos no âmbito dos projetos eTwinning Erasmus+, Cidadania e Desenvolvimento, Projeto de Educação para a Saúde e Domínios de Articulação Curricular.

Como se referiu anteriormente, para o desenho e execução deste ciclo de intervenção pedagógica foram consideradas as análises dos dados obtidos no âmbito do primeiro e segundo objetivos desta investigação, emanados da fase de Pré-Intervenção – Diagnóstico.

Para além destas considerações, foi preocupação da docente investigadora ponderar as dificuldades diagnosticadas através de observação no primeiro período letivo, antes do confinamento, relativas às diferenças entre a língua materna e a língua alvo, tal como se refere no ponto 1.1. A produção oral na disciplina de Espanhol do Capítulo I – DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.

Dando primazia ao potencial pedagógico de estratégias de aprendizagem ativa no âmbito da produção oral em Espanhol, a docente-investigadora selecionou a aprendizagem cooperativa, a gamificação, a metodologia de projeto, a aprendizagem por descoberta e a aprendizagem ativa medida por dispositivos móveis, para a fase de intervenção, tal como mencionado na secção 2.1 Estratégias de Aprendizagem Ativa, do Capítulo II - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO ORAL.

Dada a investigação realizada sobre as potencialidades decorrentes da utilização dos dispositivos móveis dos alunos, tal como referenciado na secção 2.2 Aprendizagem mediada por dispositivos móveis, do capítulo II - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO ORAL, dos resultados das entrevistas e dos inquéritos aos alunos, sobre plataformas e aplicações para ensino, aprendizagem e avaliação, foram selecionadas, de acordo com os objetivos de aprendizagem, para a fase de intervenção, *MSTeams, Kahoot, Wheel Decide, Vocaroo, Google Forms, Escape Room, MSForms, Padlet, Word Online, Biteable*, entre outros.

Também nesta fase, foram selecionados os materiais autênticos (vídeos, filmes, curtas-metragens, reportagens), atendendo ao estudo realizado nas secções 2.3 Filmes/Vídeos como documentos autênticos e 2.3.1 Filmes/Vídeos (des)adequados ao ensino de Espanhol?!, do Capítulo II - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO ORAL.

Finalmente cabe dizer que, tal como na fase de pré-intervenção – diagnóstico, foram igualmente desenhadas atividades contextualizadas de produção oral, nos moldes de teste de aproveitamento para cada uma das sequências de aprendizagem de acordo com os temas do domínio intercultural das aprendizagens essenciais. As atividades das três sequências de aprendizagem foram avaliadas pedagogicamente recorrendo a listas de verificação, rubricas de avaliação (avaliação, autoavaliação e coavaliação), com o objetivo de contribuir para a resolução da problemática desta dissertação.

Todas as sequências de aprendizagem foram desenhadas pela docente-investigadora anuindo à integração dos outros Domínios das Aprendizagens Essenciais de Espanhol do 9.º ano do 3.º CEB, nomeadamente a Compreensão Audiovisual e Oral, a Compreensão Escrita, a Produção Escrita, o domínio Estratégico e obviamente o domínio Intercultural, do qual se extraíram as temáticas da trabalhar com os alunos. Cada sequência de aprendizagem teve

uma duração específica diferente (entre quatro a seis tempos de 50 minutos), de acordo com o ritmo dos alunos participantes e a complexidade das tarefas a desenvolver.

Nesta fase de intervenção procurou-se dar resposta às questões de investigação “*Como promover a comunicação oral através de estratégias ativas com recurso a tecnologias?*” e “*Que reflexão fazem os alunos de Espanhol sobre o seu desempenho nas competências de comunicação oral (correção e fluência) com enfoque na resolução das suas dificuldades?*” que tinham subjacentes os objetivos “*Desenhar e desenvolver propostas de intervenção, recorrendo a metodologias ativas, que promovam competências de comunicação oral (produção) mediadas por tecnologias (vídeo, telemóvel, MTeams)*” e “*Desenvolver a reflexão sobre o desempenho dos discentes nas competências de comunicação oral (correção e fluência) com enfoque na resolução de dificuldades*”. Para tal, desenharam-se e implementaram-se as três sequências de aprendizagem e analisaram-se os dados registados nas três sequências através dos instrumentos de avaliação utilizados - listas de verificação e rubricas.

Seguidamente será apresentada a descrição e avaliação de cada sequência de aprendizagem da fase de intervenção pedagógica.

4.3.1. Descrição da 1.ª Sequência

Para a primeira sequência de aprendizagem e de acordo com a planificação anual da disciplina, foram selecionadas as temáticas do domínio Intercultural “os desportos; os tempos livres (colaboração em atividades de solidariedade)” e como material autêntico para a promoção das tarefas de aprendizagem, o filme “Campeones” de Javier Fesser, com onze nomeações e três prémios Goya.

Juan Mihovilovich Hernández, um importante autor chileno, publica a 29 de março de 2021 no Diário Digital Cine y Literatura, uma crítica a este filme, considerando-o um “filme oportuno, necesario y, paradójicamente, alegre”. Efetivamente, esta comédia dramática espanhola, rica em mostras de língua e de cultura atuais, perfeitamente adequadas ao nível dos alunos de 9.º ano, conta-nos a história de um treinador de basquetebol famoso cuja vida pessoal atravessa uma crise e que, por variadas circunstâncias, se vê obrigado a treinar uma equipa de basquetebol de jogadores muito especiais. O filme escolhido pela docente investigadora servirá de mote para as tarefas de aprendizagem que se seguem, mas também para as aprendizagens para os valores, tanto que as tarefas de aprendizagem realizadas serviram para um excelente trabalho de articulação curricular com as disciplinas de Ciências Naturais e Cidadania e Desenvolvimento.

Para início dos trabalhos, formaram-se equipas de forma aleatória através da ferramenta digital *Wheel Decide*; realizaram-se atividades prévias de léxico; fez-se

compreensão audiovisual e oral do filme. Foi depois apresentado um guião de atividades de aprendizagem e avaliação e analisado o documento; fizeram-se jogos de léxico sobre o filme, sobre o cinema, sobre desportos e tempos livres, através de *Kahoot*,

Pergunta	Tipo	Correto/Incorreto
1 ¿Qué es una discapacidad?	Quiz	82%
2 El entrenador, al principio no les llama "discapacitados" sino...	Quiz	47%
3 El entrenador se llama...	Quiz	94%
4 Todos los protagonistas tienen un trabajo	Quiz	35%
5 El protagonista está enfadado porque...	Quiz	35%
6 Cuando Román se va del equipo entra una chica que se llama...	Quiz	100%
7 El equipo se traslada a jugar a la ciudad de...	Quiz	71%
8 Di el nombre de este personaje...	Quiz	71%
9 ¿Cómo se llama?	Quiz	76%
10 ¿Cómo se llama el equipo con el que juegan la final?	Quiz	47%

Figura 29 - Relatório Kahoot sobre o quiz realizado pelos alunos sobre o filme "Campeones"

Seguiu-se uma pausa forçada na investigação motivada pelo segundo confinamento. Ouvidos os alunos, decidiu-se continuar com a sequência de aprendizagem iniciada presencialmente, agora no ensino a distância. Foi necessário construir canais privados no *MSTeams* para que as equipas tivessem um local digital de trabalho e para repositório.



Figura 30 - Canais privados MSTeams 9G

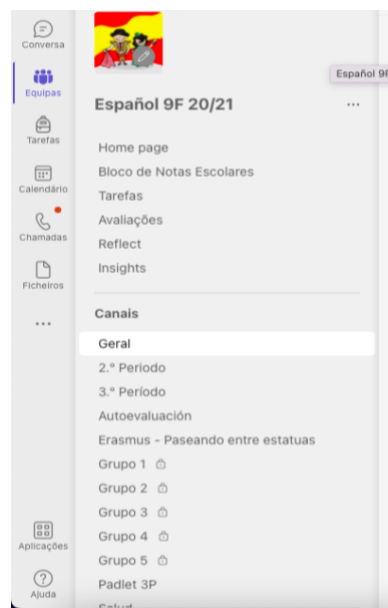


Figura 31 - Canais privados MSTeams 9F

Em equipas, os alunos pesquisaram, selecionaram e organizaram a informação sobre o filme visionado; como tarefa colaborativa primordial, os alunos foram convidados a contruir um texto - produção escrita - 1.^a versão (*feedback*, avaliação formativa, autoavaliação e coavaliação com listas de verificação – Anexo 12) e 2.^a versão (avaliação sumativa).

Tarefa de produção Oral.

Apresentou-se a tarefa individual de produção oral que consistiu na gravação de áudio com o telemóvel de um texto sobre o filme visionado e a lista de verificação para a autoavaliação num formulário *MSForms*.



Figura 32 - Tarefa de Produção Oral formativa "Campeones"- 1.ª versão

Após a gravação, os alunos submeteram a 1.ª versão na tarefa de avaliação formativa na equipa de Espanhol do *MSTeams*; a docente investigadora forneceu *feedback*.

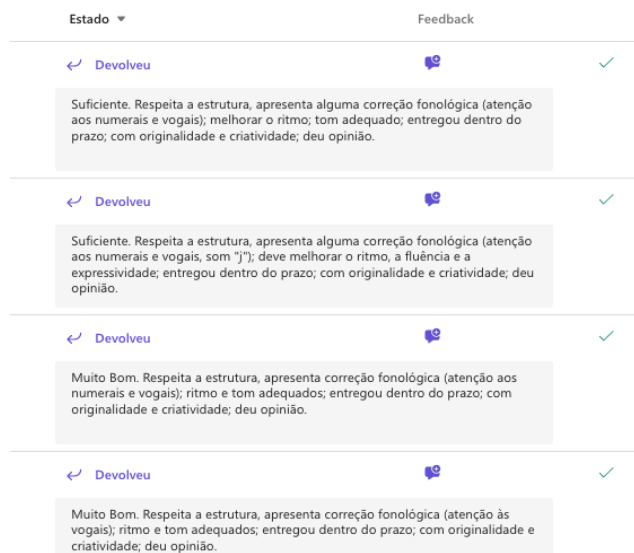


Figura 33 - Feedback escrito da professora através de MSForms

A docente realizou a avaliação formativa da gravação através de lista de verificação. Os alunos procederam à sua autoavaliação com lista de verificação (Anexo 13), através de formulário *MSForms*. Realizaram a sua autoavaliação 34 alunos em 41 possíveis, as justificações para a diferença numérica entre o número total de alunos das turmas e o número de respostas estão relacionadas com estados de saúde e o facto de alguns alunos não terem realizado a tarefa.

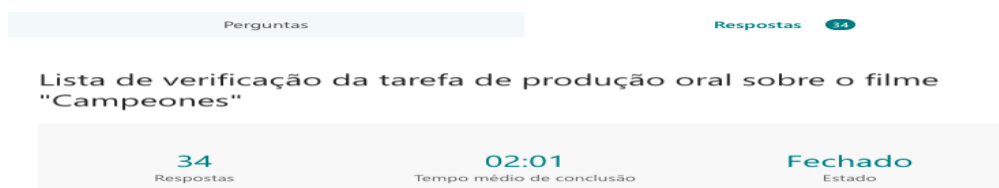


Figura 34 - Resumo da autoavaliação da tarefa de produção oral sobre o filme "Campeones"

Após a avaliação, a docente-investigadora deu voz aos alunos e teve palco o diálogo e a negociação pedagógicos para a construção conjunta de uma rubrica de avaliação que servisse a avaliação e a autoavaliação. Nesta construção, a docente considerou também os resultados das entrevistas realizadas às duas docentes de Espanhol do Agrupamento, tendo sido analisado, em articulação disciplinar, o documento avaliativo. Para a construção desta rubrica de avaliação definiram-se cinco critérios com cinco descritores de desempenho para cada um. Como critérios, alunos e docente-investigadora decidiram-se pelo Desenvolvimento temático, coerência e coesão, Correção gramatical, lexical e fonológica, Fluência, ritmo e tom de voz; Pensamento crítico e criativo; e Desenvolvimento pessoal e autonomia. Os descritores de desempenho números 1, 3 e 5 foram traçados com as indicações detalhadas e inteligíveis e os descritores números 2 e 4 apenas esboçavam ser um nível intermédio entre a descrição dos dois outros níveis que intercalavam.

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL (FORMATIVA E SUMATIVA) – FILME “Campeones”

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
A. Desenvolvimento temático, coerência e coesão (20%)	Produz uma exposição sobre o tema proposto: <ul style="list-style-type: none"> - Inicia de forma brusca sem cumprimentar o auditório; - Não identifica o tema ou o conteúdo a apresentar; - Expõe as ideias de forma desorganizada e/ou incoerente, com base num discurso repetitivo; - Desrespeita completamente o tempo indicado. 	Nível intermédio.	Produz uma exposição sobre o tema proposto: <ul style="list-style-type: none"> - Cumprimenta o auditório com alguma empatia e cortesia; - Identifica, ainda que com pouca clareza e expressividade, o tema ou conteúdo a apresentar; - Expõe as ideias de forma globalmente clara, ainda que, por vezes, de forma confusa, mas sem afetar a coerência do seu discurso; - Ultrapassa moderadamente o tempo indicado. 	Nível intermédio.	Produz uma exposição sobre o tema proposto: <ul style="list-style-type: none"> - Cumprimenta o auditório com empatia e cortesia; - Identifica, de forma clara, expressiva e original/criativa o tema ou conteúdo a apresentar; - É claro e expressivo no modo como expõe as ideias; - Respeita a estrutura. - Realiza a apresentação no tempo indicado.
B. Correção (gramatical, lexical e fonológica) (20%)	Revela pouca correção gramatical na utilização de estruturas simples. Utiliza um vocabulário desadequado e/ou repetitivo. Apresenta muitos erros de pronúncia que comprometem a compreensão da mensagem.	Nível intermédio.	Revela correção gramatical na utilização de estruturas simples, podendo cometer até 3 erros. Utiliza um vocabulário pouco diversificado, mas adequado. Pronuncia de forma suficientemente inteligível para o nível de língua. Comete alguns erros em palavras de uso comum que não impedem a comunicação.	Nível intermédio.	Revela correção gramatical. Utiliza um vocabulário diversificado e adequado. Não apresenta erros de pronúncia nas palavras de uso comum. A pronúncia usada é perfeitamente inteligível. A influência da língua materna é nula.

Figura 35 - Rubrica de avaliação da Produção Oral “Campeones” Critérios A e B

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
C. Fluência, ritmo e tom de voz (20%)	Produz um discurso muito lento, com grandes pausas que comprometem a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz baixo, impercetível ou estridente.	Nível intermédio.	Produz um discurso fluído, com pausas, mas sem comprometer a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz audível e, pontualmente, com entoação expressiva. O ritmo emprega não se afasta demasiado da norma.	Nível intermédio.	Expressa-se com bastante fluidez, com um ritmo adequado, que promove a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz audível e com entoação expressiva.
D. Pensamento crítico e criativo (20%)	Não desenvolve ideias nem apresenta soluções. Não manifesta a sua opinião. Não demonstra capacidade de observação, análise e seleção da informação.	Nível intermédio	Desenvolve algumas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora. Manifesta a sua opinião, demonstrando alguma capacidade de observação, análise e seleção de informação.	Nível intermédio.	Desenvolve ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora. Manifesta a sua opinião, sustentada em exemplos, demonstrando capacidade de observação, análise e seleção de informação.
E. Desenvolvimento pessoal e autonomia (20%)	Não é capaz de autorregular a sua aprendizagem. Não demonstra resiliência, autonomia nem responsabilidade no cumprimento das suas tarefas.	Nível intermédio.	É capaz de autorregular a sua aprendizagem, quando direcionado. Demonstra alguma resiliência, autonomia e responsabilidade no cumprimento das suas tarefas.	Nível intermédio.	É capaz de autorregular a sua aprendizagem, sem qualquer apoio do professor. É resiliente, autónomo e responsável no cumprimento das suas tarefas.

Figura 36 - Rubrica de avaliação da Produção Oral “Campeones” Critérios C, D e E

Os alunos tiveram a oportunidade de realizar a segunda versão da sua gravação, mas desta vez usaram a aplicação *Vocaroo*, submetendo o link da gravação na tarefa de avaliação sumativa do *MSTeams*;



The screenshot shows a task page in Microsoft Teams. At the top, there is a header 'Tarefas' with a lock icon and a refresh icon. Below it, a navigation bar shows '< Anterior' and a share icon. The main content area is titled 'Producción oral sumativa - 2' with a subtitle 'Para entrega a 9 de março de 2021 às 11:30'. Underneath, there are instructions in Spanish: 'Instruções: Grabar con vocaroo.com el texto redactado en equipos y enviar por esta tarea. Saludar; presentar el tema; Texto: Introducción (dar información general sobre la película (director, actores, fecha de estreno, premios...); Cuerpo del texto (sinopsis - breve resumen de la película); Conclusión (valoración de la película - gustos/recomendaciones/critica...); despedirse.' To the right, it shows 'Puntos: 100 puntos possíveis' and 'Lista de critérios de avaliação' with a button for 'Producción Oral Rubrica de Evaluación 20/21'.

Figura 37 - Tarefa de Produção Oral sumativa "Campeones"- 2.ª versão

A professora forneceu o seu *feedback*, procedeu à avaliação sumativa e os alunos autoavaliaram o seu desempenho através da rubrica negociada e construída colaborativamente.

Finalizando esta sequência de aprendizagem, a professora propôs uma última atividade de compreensão audiovisual e oral do discurso do ator Jesús Vidal aquando do seu reconhecimento como melhor ator revelação nos prémios Goya.

Os dados recolhidos do domínio da produção oral através dos instrumentos de avaliação utilizados nesta sequência de aprendizagem serão apresentados na secção seguinte.

De referir que as tarefas realizadas nesta sequência de aprendizagem foram usadas pela docente investigadora como recolha de informação para a avaliação final do 2.º Período.

4.3.2. Avaliação da 1.^a Sequência

Como já referido, nesta primeira sequência de aprendizagem, procedeu-se à análise das perceções dos alunos participantes relativamente aos seus níveis de desempenho na realização das tarefas de produção oral. Numa primeira fase, avaliação formativa, através de listas de verificação e, numa segunda fase, sumativa, após negociação e construção colaborativa, com rubrica de avaliação. Em todo o processo os alunos receberam *feedback* escrito da professora, com indicações para procederem a melhorias.

Realizaram a ficha de autoavaliação de desempenho da tarefa de produção oral formativa sobre o filme “Campeones” (1.^a versão, gravação no telemóvel, submissão nas tarefas do *MSTeams*), 34 alunos, através de lista de verificação. Realizaram a ficha de autoavaliação de desempenho nas tarefas de produção oral sumativa sobre o filme *Campeones* (2.^a versão com *Vocaroo* e submissão nas tarefas do *MSTeams*) 34 alunos.

Considerando as autoavaliações de desempenho dos alunos na tarefa de produção oral formativa, através de lista de verificação, chegamos aos seguintes dados que contrastados com os dados observados pela docente-investigadora nos levam a concluir que os alunos se autoavaliaram com um desempenho superior ao do avaliado pela professora.

Tabela 8 - Dados resultantes da autoavaliação dos alunos através de lista de verificação - tarefa de Produção Oral formativa “Campeones”

Descritores de desempenho		% de respostas “Sim”	Dados da docente (%)
Etapas de trabalho	Planificação- Selecionei a forma de organizar os conteúdos.	100	90
	Investigação - Recolhi, tratei e interpretei a informação necessária.	100	85
	Realização - Treinei a minha exposição oral.	94,1	70
	Realização - Gravei a minha exposição oral.	97,1	90
	Realização - Fui pontual na entrega e apresentação do trabalho.	79,4	70
	Avaliação - Refleti sobre o meu desempenho nesta tarefa.	91,2	91,2
Comunicação oral	Respeitei a estrutura da exposição (introdução, desenvolvimento e conclusão/valorização).	100	85
	Transmiti a mensagem com clareza.	100	80
	Manifestei a minha opinião pessoal.	94,1	80
	Utilizei vocabulário correto, adequado e variado.	91,2	80
	Fui criativo/a e original.	94,1	90
	Pronunciei corretamente.	61,8	60
	Falei com a velocidade adequada.	82,4	70
	Coloquei a voz de forma audível e perceptível.	100	90
Materiais /Recursos	Trabalhei com facilidade no gravador do meu telemóvel.	97,1	90
	Enviei com facilidade o meu ficheiro áudio para a tarefa do <i>MSTeams</i> .	88,2	80
	Tive dificuldades e enviei a minha gravação por outro meio, permitido pela professora.	32,4	32,4
Avaliação	Sou capaz de assumir que me engano.	100	90

Aceito os conselhos dos outros.	100	85
---------------------------------	-----	----

Da Tabela 8, há ainda uma questão que cabe explicar. Relativamente ao descritor de desempenho Materiais/Recursos – “Tive dificuldades e enviei a minha gravação por outro meio permitido pela professora”, efetivamente, apesar da plataforma *MSTeams* já ser usada pelos alunos e professora ainda antes do primeiro ano de confinamento Covid-19, houve alunos que enviaram a sua gravação pelo *Chat* do *MSTeams* ou mesmo por *WhatsApp* ou *Messenger*, dado que não conseguiram fazê-lo pela submissão das tarefas. Indique-se que a professora permitiu a submissão por outros meios, apesar de ter remotamente explicado como o fazer e fornecer tutoriais em vídeo ou noutros formatos para ajudar esses alunos. Considera-se que é muito importante que os alunos se tenham preocupado em cumprir as tarefas solicitadas, apesar das dificuldades sentidas, tendo de resolver problemas, encontrando outras soluções.

Aproveitando as potencialidades do *MSForms* foi ainda solicitado aos alunos que traduzissem o seu desempenho na tarefa de produção oral através de uma escala qualitativa, entre Excelente – maior menção - e Insuficiente – menção mais baixa. Nesta questão, os alunos já se aproximaram das avaliações realizadas pela professora-investigadora.

6. Depois de realizar esta lista de verificação, refleti e avaliei o meu desempenho nesta tarefa de produção oral. Considero que o meu desempenho foi:

[Mais Detalhes](#)

● Excelente	3
● Muito Bom	10
● Bom	13
● Suficiente	8
● Insuficiente	0



Figura 38 - Avaliação qualitativa de desempenho - tarefa de Produção Oral formativa "Campeones"

Querendo saber a opinião dos alunos sobre como podem melhorar o seu desempenho nas tarefas de produção oral, a maioria dos os participantes optou pela opção “Treinar a pronúncia das palavras/ sons mais difíceis, seguida de “Treinar a minha velocidade a falar/ler” e “Ouvir mais exemplos reais de língua espanhola”, o que demonstra a cabal preocupação dos alunos pela fluência e pronúncia.

7. Como posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção oral? Escolhe as opções que quiseres.

[Mais Detalhes](#)

● Treinar a minha velocidade a fal...	13
● Treinar a pronúncia das palavras...	28
● Treinar a minha clareza e espont...	10
● Gravar as minhas exposições or...	5
● Ouvir mais exemplos reais de lin...	12



Figura 39 - Opinião dos alunos sobre como melhorar o seu desempenho nas tarefas de produção oral

Relativamente à avaliação da docente e à ficha de autoavaliação de desempenho nas tarefas de produção oral sumativa sobre o filme *Campeones* (Anexo 14), através de rubrica, no *MSForms*, resultaram os dados que a seguir se apresentam em duas tabelas, a da autoavaliação dos alunos (34 respostas) e a da avaliação da docente.

Tabela 9 – Sequência 1 - Autoavaliação dos alunos – desempenho na tarefa de produção oral sumativa

Critérios	Descritores de Desempenho – Autoavaliação dos alunos S1				
	N1 (Ins)	N2 (Ins)	N3 (Suf)	N4 (B)	N5 (MB)
Desenvolvimento temático, coerência e coesão	0%	0%	35,3%	38,2	26,5
Correção gramatical, lexical e fonológica	0%	5,9%	35,3%	35,3%	23,5%
Fluência, ritmo e tom de voz	0%	5,9%	38,2%	29,4%	26,5%
Pensamento crítico e criativo	0%	0%	35,3	23,5	41,2
Desenvolvimento pessoal e autonomia	0%	0%	35,3	38,2	26,5

Tabela 10 – Sequência 1 - Avaliação da docente - desempenho na tarefa de produção oral sumativa

Critérios	Descritores de Desempenho – Avaliação da Docente S1				
	N1 (Ins)	N2 (Ins)	N3 (Suf)	N4 (B)	N5 (MB)
Desenvolvimento temático, coerência e coesão	0%	8,8%	38,2%	29,4%	23,5%
Correção gramatical, lexical e fonológica	0%	8,8%	41,1%	29,4%	20,5%
Fluência, ritmo e tom de voz	0%	8,8%	35,3%	29,4%	26,5%
Pensamento crítico e criativo	0%	5,8%	35,3%	23,5%	35,3%
Desenvolvimento pessoal e autonomia	0%	5,8%	35,3%	32,4%	26,5%

Como se verifica pela análise das Tabelas 8 e 9, a comparação entre a autoavaliação por rubrica dos alunos e a avaliação por rubrica da docente (inserida na plataforma *MSTeams*, através das “Tarefas”), não revela grandes discrepâncias, nomeadamente no descritor de desempenho 1 (Insuficiente) em todos os Critérios e nos níveis de desempenho 3 (Suficiente), relativos ao Critério de “Correção gramatical, lexical e fonológica”. A maior diferença reside no nível 3 (Suficiente) do Critério “Desenvolvimento temático, coerência e coesão”, tendo os alunos considerado que, na sua autoavaliação de desempenho, estavam num patamar superior ao da avaliação apresentada pela docente. A semelhança entre os resultados da avaliação da docente e os da autoavaliação dos alunos poderia revelar a objetividade e clareza da avaliação feita através de um instrumento que não foi imposto, mas negociado e contruído pela docente e pelos alunos.

A professora não se limitou, todavia, a usar a rubrica através do *MSTeams*, antes aproveitou a plataforma para continuar a dar feedback escrito aos alunos, com estratégias de melhoria para as tarefas de produção oral seguintes (Anexos 16 e 17).

É pertinente ainda dar a informação de que, apesar de a professora ser a única a analisar o conteúdo das gravações dos alunos submetidas numa plataforma educativa segura, há ainda alunos resistentes, receosos de exposição, e que admitem preferir ser avaliados com zero, do que realizar estas atividades. Saiba-se que estes alunos que não realizaram as tarefas formativas e sumativas e as tarefas de autoavaliação, no ensino presencial, já recusavam prestar provas de oralidade, não só em Espanhol, como também em qualquer disciplina que use este domínio, instrumento de avaliação, competência.

De referir ainda que os alunos (a sua maioria) refletiram ainda sobre as aprendizagens realizadas no segundo período tendo realizado, também através de formulários do *MSForms*, a sua autoavaliação final relativa ao segundo período escolar.

4.3.3. Descrição da 2.^a Sequência

Para a segunda sequência de aprendizagem e de acordo com a planificação anual da disciplina, foram selecionadas as temáticas do domínio Intercultural “o consumo; “viagens e transportes” e “serviços” e como material autêntico para a promoção das tarefas de aprendizagem, a curta-metragem “Vendedor de Humo” (2012) do diretor Jaime Maestro, vencedor do Prémio Goya de melhor curta-metragem de animação em 2013.

Esta curta-metragem foi realizada, como trabalho de fim de curso, pelos alunos da escola valenciana de cinema *PrimerFrame*, sendo que o diretor da curta-metragem é também professor na mesma escola. Esta curta-metragem espanhola, rica em mostras de cultura e valores, perfeitamente adequada ao nível dos alunos de 9.º ano, conta-nos a história de um vendedor ambulante que chega a uma pacata aldeia e tenta vender sonhos e ambições. Este documento autêntico escolhido pela docente-investigadora servirá de mote para as tarefas de aprendizagem que se seguem. Esta sequência decorreu já presencialmente no início do terceiro período.

Para início dos trabalhos, realizaram-se atividades prévias de léxico e aspetos interculturais relacionados com o documento autêntico que os alunos iriam estudar – falamos de provérbios e simbologia. De seguida, realizou-se a compreensão audiovisual oral da curta-metragem, através da aplicação *educaplay*.

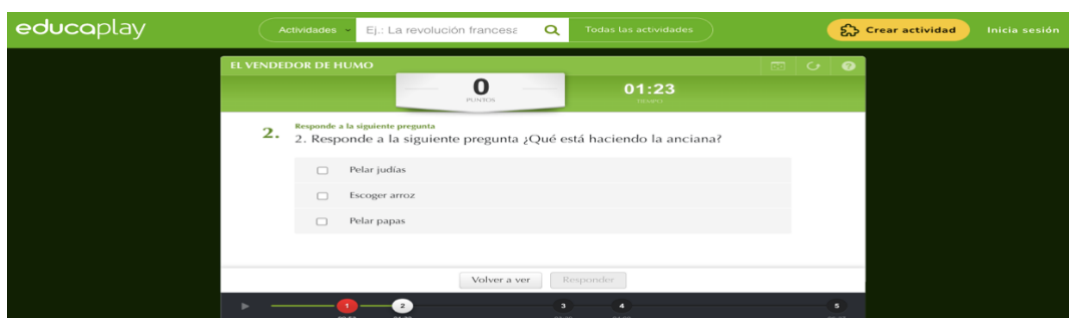


Figura 40 – Sequência 2 - Compreensão audiovisual e oral com educaplay

Foi de seguida apresentado um guião de atividades de aprendizagem e avaliação e analisado o documento; formaram-se novas equipas aleatoriamente para que todos os alunos pudessem experimentar trabalhar com diferentes colegas. As equipas entraram na fase de pesquisa, seleção e organização de informação com vista à realização da tarefa colaborativa de produção escrita (1.ª e 2.ª versões); apresentados e avaliados os textos escritos criados pelas diferentes equipas, passou-se à tarefa individual de produção oral com gravação e submissão da 1.ª versão do áudio, na tarefa de avaliação formativa do *MSTeams*.



Figura 41 - Tarefa de Produção Oral Formativa - Sequência 2.

Nesta tarefa de produção escrita, avaliada formativamente através de rubrica, os alunos tiveram de gravar o texto construído em equipas sobre a curta-metragem “Vendedor de Humo. Os alunos tinham como indicações cumprimentar o auditório, apresentar a tarefa que iam realizar, na introdução tinham de referir informações gerais sobre a curta-metragem, por exemplo, diretor, data de estreia, prémios, elenco; no corpo do texto tinham de fazer um resumo sobre o que tinham visualizado e na conclusão fazer uma crítica ao documento autêntico, expressando os seus gostos e preferências e, finalmente, despedir-se.

Submetida a gravação nas Tarefas do *MSTeams*, a professora procedeu à avaliação formativa, dando igualmente *feedback*.

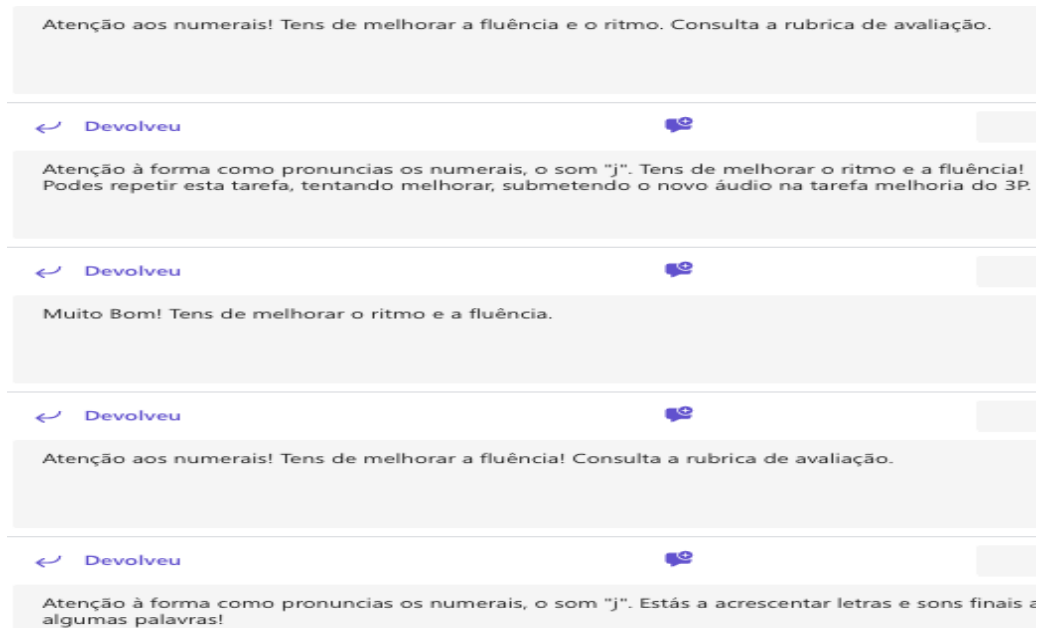


Figura 42 - Feedback da docente - Tarefa de Produção Oral Formativa - Sequência 2

Os alunos foram convidados a ouvir novamente as suas gravações, a ler o *feedback* da professora e a consultar a avaliação da docente através da rubrica, todos os dados disponíveis na Tarefa de Produção Oral Formativa do 3.º Período sobre a curta-metragem “Vendedor de Humo”. Os alunos puderam colocar questões e dar sugestões sobre aspetos a melhorar. Desta forma, foram convidados a fazer uma versão de melhoria da sua prestação inicial - poderiam gravar a segunda versão do áudio no telemóvel ou no *Vocaroo* e submeter a gravação ou ao hiperligação *Vocaroo* na tarefa de Produção Oral (melhoria) do *MSTeams*.



Figura 43 - Tarefa de Produção Oral (Melhoria) - Sequência 2

Após a submissão da gravação ou hiperligação na Tarefa de Produção Oral de Melhoria, na plataforma *MSTeams*, os alunos autoavaliaram-se através da rubrica de avaliação construída para a Tarefa da Sequência 1, considerando os cinco critérios e os cinco descritores de desempenho (Anexo 15).

Após a comparação dos resultados dos alunos com os resultados e *feedback* fornecidos pela docente, os alunos participantes foram desafiados a criar em equipas um final alternativo para a curta-metragem. Como forma de rentabilizar o estudo da curta-metragem,

os alunos tiveram uma aula destinada a tutoriais sobre como construir “Escape Room” com a ferramenta *Google Forms*. Numa aula de cem minutos, a professora disponibilizou uma conta *Google* para a turma, um documento com hiperligações para codificação/descodificação e para criar falsos prémios, viagens, bilhetes e notícias para que os alunos usassem ao produzir colaborativamente os seus jogos sobre a curta-metragem (Anexos 19, 20 e 21). Na aula de 50 minutos seguintes, os alunos jogaram as diferentes criações, tecendo críticas construtivas que pudessem potenciar a construção de jogos ainda melhores.

4.3.4. Avaliação da 2.^a Sequência

Como já se explanou, nesta segunda sequência de aprendizagem, continuaram a analisar-se as perceções dos alunos participantes relativamente aos seus níveis de desempenho na realização das tarefas de produção oral. Primeiramente, nesta fase, a reflexão dos alunos passou pela audição repetida da sua gravação ou hiperligação criada em *Vocaroo*, comparando-a à avaliação formativa da docente através da mesma rubrica criada em colaboração e negociação (professora e alunos) e, sobretudo, comparando-a ao *feedback* escrito da docente; os alunos tiveram a oportunidade de repensar a forma como produziram as suas gravações, estando mais atentos às indicações e propostas de melhoria fornecidas pela docente, puderam colocar questões e sugerir estratégias de melhoria. Mais tarde, na fase de melhoria, a reflexão sobre o seu desempenho passou pela ficha de autoavaliação (Anexo 15) em comparação com a avaliação e o *feedback* escrito da docente. Realizaram a ficha de autoavaliação de desempenho nas tarefas de produção oral sumativa (de melhoria) sobre a curta-metragem “Vendedor de Humo”, 39 alunos em 41. Os dados comparativos produzidos apresentam-se na seguinte tabela:

Tabela 11 - Análise comparativa entre as rubricas - autoavaliação sumativa / avaliação sumativa - Sequência 2

Tabela comparativa entre as rubricas de autoavaliação dos alunos e a avaliação por rubrica da docente										
Critérios /Descritores de Desempenho	Alunos	Prof	Alunos	Prof	Alunos	Prof	Alunos	Prof	Alunos	Prof
	N1 (Ins)	N1 (Ins)	N2 (Ins)	N2 (Ins)	N3 (Suf)	N3 (Suf)	N4 (B)	N4 (B)	N5 (MB)	N5 (MB)
Desenvolvimento temático, coerência e coesão	0%	0%	0%	7,7%	30,7%	38,4%	38,4%	28,2%	30,7%	25,6%
Correção gramatical, lexical e fonológica	0%	0%	5,1%	5,1%	38,4%	35,8%	33,3%	33,3%	23%	25,2%
Fluência, ritmo e tom de voz	0%	0%	5,1%	2,6%	38,4%	38,4%	28,2%	30,7%	28,2%	28,2%
Pensamento crítico e criativo	0%	0%	0%	5,1%	33,3%	35,8%	25,6%	23%	40,1%	35,8%
Desenvolvimento pessoal e autonomia	0%	0%	0%	5,1%	35,8%	35,8%	35,8%	30,7%	28,2%	28,2%

Como se verifica pela análise da Tabela 11, a comparação entre a autoavaliação de desempenho por rubrica (dos alunos) e a avaliação por rubrica da docente (inserida na plataforma *MSTeams*, através das “Tarefas”), não revela grandes discrepâncias, nomeadamente no nível um de desempenho (Insuficiente) e nos critérios de “Correção gramatical, lexical e fonológica” e “Fluência, ritmo e tom de voz”. A maior diferença reside no Nível 2 (Insuficiente) dos Critérios “Desenvolvimento temático, coesão e coerência”, “Pensamento crítico e criativo” e “Desenvolvimento pessoal e autonomia” e ainda no Nível 5 (Muito Bom) dos critérios “Pensamento crítico e criativo” e nível 3 (Suficiente), 4 (Bom) e 5 (Muito Bom) do “Desenvolvimento temático, coerência e coesão”. A semelhança entre os resultados da avaliação da docente e os da autoavaliação dos alunos poderia revelar o potencial das estratégias de reflexão, autorregulamentação utilizadas. Mais uma vez, a docente não se limitou a usar a rubrica através do *MSTeams*, nas tarefas formativas e sumativas, como continuou a aproveitar a plataforma *MSTeams* para dar *feedback* escrito aos alunos, com estratégias de melhoria para as tarefas de produção oral seguintes (Anexos16 17).

Apesar do ensino presencial, de maior aproximação entre todos os envolvidos na investigação, de ver favorecidas as relações interpessoais, há ainda alunos resistentes, receosos de exposição, e que admitem preferir ser avaliados com zero, do que realizar estas atividades, para além de casos graves de assiduidade.

4.3.5. Descrição da 3.ª Sequência

Para a terceira e última sequência de aprendizagem e de acordo com a planificação anual da disciplina, foram selecionadas as temáticas do domínio Intercultural “aspetos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol”; “as línguas espanhola e portuguesa no mundo” e a ação estratégica “Utilizar diferentes tecnologias na exploração, organização, criação, partilha e divulgação de ideias, produtos e experiências, em formatos diversos” e como material autêntico para a promoção das tarefas de aprendizagem, pequenas reportagens sobre a importância de aprender /saber comunicar em Espanhol.

Esta terceira sequência de aprendizagem aconteceu no final do terceiro período, em formato presencial, apesar de sucessivas e intercaladas ausências de alunos, justificadas maioritariamente, por questões de saúde.

Formaram-se novas equipas, utilizando a sempre famosa e agora muito requerida pelos alunos para a formação de equipas ou atribuição de temáticas) *Wheel Decide*. As novas equipas formadas aleatoriamente permitiram que os alunos voltassem a trabalhar com colegas com que já tinham trabalhado e com outros com quem nunca trabalharam,

promovendo capacidades e valores próprios do trabalho colaborativo ou cooperativo como a capacidade de liderança, de comunicação, de espírito crítico, de organização, a responsabilidade, a empatia, entre outros.

Após a análise do guião de tarefas de aprendizagem e de avaliação, fornecidas num mural digital alojado na equipa *MSTeams* de cada turma, através da ferramenta digital *Padlet*, os alunos atribuíram um nome ao projeto – “Periodistas de Español”.

De forma muito autónoma, os alunos em colaboração seguiram os procedimentos elencados no mural digital, realizando a compreensão escrita e audiovisual de documentos autênticos - infografias, reportagens escritas e reportagens no “YouTube” - sobre a importância de aprender Espanhol ou de saber comunicar na língua de Cervantes; os alunos negociaram e distribuíram as temáticas entre si, partindo de seguida para a fase de pesquisa, seleção e organização de informação. Passada esta fase, cada equipa elaborou colaborativamente a tarefa de produção escrita (1.^a e 2.^a versões), publicando as suas reportagens escritas no Padlet (Anexos 22 e 23) .

Reservou-se uma aula de cinquenta minutos para que os participantes vissem os trabalhos publicados no mural digital das outras equipas e realizassem, através da rubrica, a avaliação entre pares, indicando as suas opiniões, avaliações e sugestões de melhoria a cada uma das equipas de trabalho; como numa primeira fase os discentes escreveram as versões à mão nos seus cadernos, tiraram fotos e publicaram essas fotos no mural digital. Para uma melhor visualização, experimentaram ditar os textos para o *Word* e assim ficaram com os textos escritos de forma digital, tarefa particularmente interessante em termos de educação inclusiva, mas também do ponto de vista do professor que vê a sua tarefa de corretor facilitada. Após o árduo trabalho como repórteres da imprensa escrita, os alunos passaram à fase de repórteres digitais, como se pode ver na Figura 44.

Tarea 6 - Producción oral

Analiza en esta columna la rubrica de evaluación de la producción oral. Graba individualmente el reportaje en tu móvil. Busca 4 o más imágenes que ilustren tu reportaje. Para limitar los resultados a las imágenes con información de licencia disponible, debajo del cuadro de búsqueda, presiona Filtrar Derechos de uso y elige un tipo de licencia. Además puedes también usar los buscadores de imágenes Flickr, Pixabay, CCSearch. Ve el tutorial en la última columna y empieza tu reportaje audiovisual con las 4 imágenes y la grabación. Sube tu trabajo final para la última columna del padlet indicando tu nombre y apellido.

Figura 44 - Tarefa de produção Oral - Sequência 3

Nesta última tarefa de produção oral digital, os alunos foram desafiados a criar produtos finais recorrendo à gravação de áudio com o telemóvel, pesquisando e selecionando imagens, atendendo aos critérios de Copyright (na equipa *MSTeams* de cada turma há um canal dedicado à Netiqueta e Direitos de propriedade intelectual, com indicações sobre bancos livres de imagens, de som e sobre as licenças Creative Commons). A professora facilitou, no mural digital, tutoriais sobre como usar a ferramenta digital *Biteable* no telemóvel, o que se se revelou difícil, nomeadamente para os alunos que nunca trabalharam com este software de criação de vídeos e animações online. Começando a construção dos vídeos interativos e atendendo aos diferentes ritmos e diferentes capacidade de trabalhar digitalmente com a ferramenta selecionada, alunos e professora decidiram iniciar um projeto de mentoria em que os alunos com maior desenvoltura digital (mentores) acompanhavam e ajudavam os colegas com dificuldades (mentorandos). Como quase todos os alunos queriam ser mentores, cada mentor podia apenas ajudar um colega que, ao dar o seu trabalho como concluído, se transformava em mentor.

As reportagens digitais criadas pelos alunos foram partilhadas no mural digital Padlet de cada turma.

A terceira sequência de aprendizagem terminou com a realização da avaliação e autoavaliação com rubrica desta tarefa (Anexo 18).

4.3.6. Avaliação da 3.^a Sequência

Como já se esclareceu, nesta terceira sequência de aprendizagem, continuaram a analisar-se as perceções dos alunos participantes relativamente aos seus níveis de desempenho na realização das tarefas de produção oral.

Para além da avaliação entre pares relativa às tarefas de produção escrita colaborativa, os alunos puderam refletir sobre os seus trabalhos, procedendo a melhorias, de acordo com o *feedback* recebido quer pela docente quer pelos pares.

Quanto às tarefas de produção oral, ao questionário de autoavaliação de desempenho (Anexo 18) na tarefa de produção oral “Reportajes – Periodistas de Español”, da terceira sequência de aprendizagem da fase de intervenção, responderam 36 alunos em 41.

Relativamente ao “Critério A – Desenvolvimento temático, coerência e coesão”, como podemos verificar na Figura 45, 36,1% dos alunos autoavalia-se com nível 3 – Suficiente; 27,8% dos alunos autoavalia-se com nível 4 – Bom e 36,1% autoavalia-se com nível 5 – Muito Bom.

2. Assinala o teu nível de desempenho, no critério A, de acordo com os seguintes descritores: (0 ponto)

[Mais Detalhes](#)

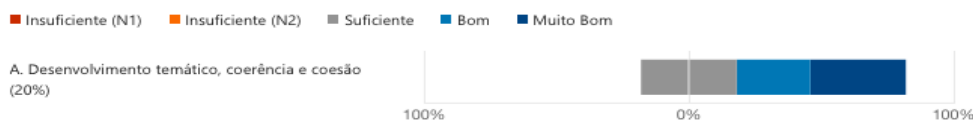


Figura 45 - Autoavaliação, Critério A - Sequência 3

Quanto ao “Critério B – Correção gramatical, lexical e fonológica”, 2,8% considera que apresenta um nível de desempenho Insuficiente (Nível 2); 38,9% refere situar-se no nível de desempenho Suficiente (Nível 3); 36,1% aponta o seu nível de desempenho como Bom, nível 4; e 22,2% considera que está no nível de desempenho superior de Muito Bom, nível 5.

3. Assinala o teu nível de desempenho, no critério B, de acordo com os seguintes descritores: (0 ponto)

[Mais Detalhes](#)



Figura 46 - Autoavaliação, Critério B - Sequência 3

Considerando o Critério C – Fluência, ritmo e tom de voz”, 2,8% autoavalia o seu desempenho como Insuficiente (Nível 2); 41,7% indica estar no patamar Suficiente (Nível 3); 30,6 acredita que se situa no nível 4 - Bom; e 25% considera que o seu nível de desempenho neste critério é Muito Bom, nível 5.

4. Assinala o teu nível de desempenho, no critério C, de acordo com os seguintes descritores: (0 ponto)

[Mais Detalhes](#)

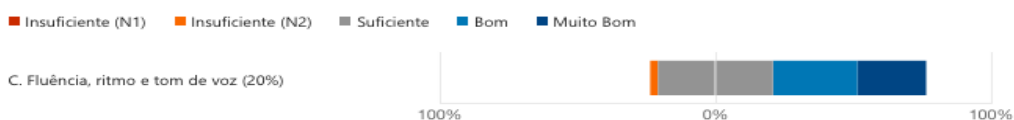


Figura 47 - Autoavaliação, Critério C - Sequência 3

No “Critério D – Pensamento crítico e criativo”, 33,3% dos alunos considera que atinge o nível de desempenho 3, suficiente; 22,2% pensa atingir o nível 4, Bom; e 44,4% autoavalia-se no nível máximo de 5 – Muito Bom.

5. Assinala o teu nível de desempenho, no critério D, de acordo com os seguintes descritores: (0 ponto)

[Mais Detalhes](#)

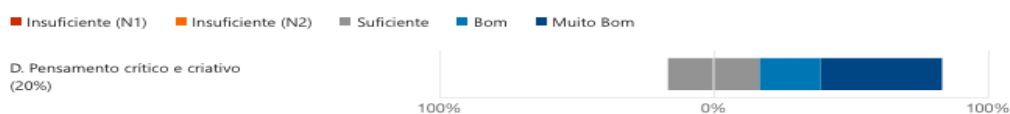


Figura 48 - Autoavaliação, Critério D - Sequência 3

Finalmente no Critério E – Desenvolvimento pessoal e autonomia, 8,3% dos alunos acredita que se situa no nível 2, Insuficiente, sobretudo porque bastantes alunos não terminaram as suas tarefas dentro do tempo estabelecido para o efeito e foram menos responsáveis e autónomos na realização das tarefas; 22,2% crê situar-se no nível 3 – Suficiente; 27,8% dos alunos autoavalia-se no nível de desempenho 4 – Bom ; e 41,7% dos alunos considera atingir o nível 5 – Muito Bom.

6. Assinala o teu nível de desempenho, no critério E, de acordo com os seguintes descritores: (0 ponto)

[Mais Detalhes](#)



Figura 49 - Autoavaliação, Critério E - Sequência 3

Apesar da dificuldade da tarefa, a maioria dos alunos julga alcançar os níveis de Bom e Muito Bom em todos os critérios.

Nenhum aluno selecionou o nível de desempenho 1 – Insuficiente para a sua autoavaliação em nenhum dos cinco critérios.

Sendo este o último questionário da fase de intervenção sobre tarefas de produção oral, foi ainda solicitado aos alunos que, considerando os descritores de desempenho da rubrica de produção oral, indicassem o perfil de desempenho que correspondesse, globalmente, aos conhecimentos , capacidades e atitudes demonstrados nesta tarefa de aprendizagem. 13 alunos observaram que se situam no perfil de desempenho de nível 3, ou seja, o nível em que um aluno consegue desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes e concretizar as aprendizagens descritas no domínio da produção oral; 8 alunos referem que se situam no nível 4, isto é, quando um aluno consegue facilmente desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes e concretizar facilmente as aprendizagens descritas no domínio da produção oral; e 15 alunos acreditaram que o seu nível correspondia ao nível 5, quer dizer, aquele em que um aluno consegue muito facilmente desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes e concretizar muito facilmente as aprendizagens descritas no domínio da produção oral.

7. APRECIACÃO GLOBAL: considerando os Descritores de Desempenho que selecionaste na Rubrica de avaliação da produção oral, indica o Perfil de Desempenho que corresponde, globalmente, aos conhecimentos, capacidades e atitudes demonstrados nesta tarefa de aprendizagem.

[Mais Detalhes](#)

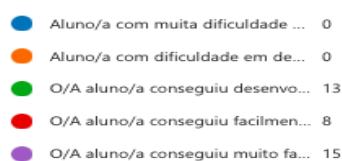


Figura 50 - Perfil de desempenho global - Sequência 3

Com a oitava questão procurou-se saber a opinião dos alunos sobre a última tarefa de produção oral realizada. 97% dos alunos gostou de realizar a tarefa com todos os passos e dificuldades que acarretou. 3% dos alunos indica não ter gostado da atividade.

8. Nesta tarefa de aprendizagem de produção oral, analisaste infografias, textos e vídeos e ainda seleccionaste informação para criar um texto colaborativo com a tua equipa; gravaste a reportagem áudio no teu telemóvel; pesquisaste imagens, filtrando-as pelas licenças CC; construiste a tua reportagem de vídeo interativo no Biteable e publicaste todo o teu trabalho no mural digital Padlet, que está integrado na nossa equipa MSTeams. Gostaste de realizar esta tarefa de aprendizagem?

[Mais Detalhes](#)

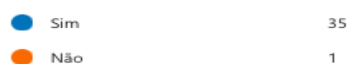


Figura 51 - Opinião dos alunos sobre a tarefa de produção oral da Sequência 3

Na nona pergunta foi ainda possível recolher a informação sobre o projeto de mentoria implementado na resolução da tarefa de produção oral da terceira sequência da fase de intervenção. Assim, verifica-se que mais de metade dos alunos teve a oportunidade de ser mentor dos colegas, ajudando-os, acompanhando-os na realização das tarefas. Os alunos que responderam que não tiveram essa oportunidade, tiveram a oportunidade de ser mentorandos e aprender com e dos seus pares.

9. A mentoria entre pares visa promover as competências de relacionamento pessoal, interpessoal e académico, prevendo que o "aluno mentor" acompanhe o "aluno mentorando" no desenvolvimento das aprendizagens, no esclarecimento de dúvidas, na integração escolar, na preparação para os momentos de avaliação e em outras atividades conducentes à melhoria dos resultados escolares, individuais e de grupo. Nesta tarefa de aprendizagem, tiveste a oportunidade de ser mentor/a de algum colega teu, acompanhando-o no desenvolvimento da sua tarefa?

[Mais Detalhes](#)



Figura 52 - Projeto de mentoria - Opinião dos alunos - Sequência 3

4.4. Após a intervenção: Síntese avaliativa da intervenção pedagógica.

Como exposto nos diferentes pontos da secção 4.3 – *Intervenção Pedagógica: Implementação de sequências de aprendizagem*, do presente capítulo, nomeadamente sobre a avaliação de cada uma das sequências de aprendizagem implementadas, foram recolhidos dados, ao longo da fase de intervenção pedagógica, com o objetivo de almejar alcançar o quinto objetivo deste estudo - “Avaliar o impacto das estratégias ativas na promoção da produção oral em Espanhol mediada por tecnologias e no desenvolvimento profissional reflexivo da docente-investigadora” - e com o objetivo de responder à quinta pergunta de investigação “Qual o impacto das estratégias ativas com recurso às tecnologias na promoção

da produção oral em Espanhol e no desenvolvimento profissional reflexivo da docente-investigadora?”.

Como tal, procedeu-se à análise comparativa dos dados nas rubricas de avaliação referentes ao desempenho da produção oral, da responsabilidade da professora investigadora, relativas à primeira e terceira sequências da fase de intervenção; à análise comparativa entre o nível de desempenho referido pelos alunos na 3.^a sequência de intervenção através da autoavaliação por rubrica com o nível de desempenho atribuído pela professora na mesma tarefa, considerando aqui apenas os critérios de Correção e Fluência; e ainda à análise dos resultados do questionário final aplicado aos alunos participantes, cujos dados foram tratados através de análise quantitativa.

Analisando comparativamente os dados registados nas rubricas de avaliação referentes ao desempenho da produção oral, da responsabilidade da docente-investigadora, relativas à primeira sequência de intervenção, e considerando especificamente os critérios “Correção gramatical, lexical e fonológica” e “Fluência, ritmo e tom de voz”, apurou-se o seguinte:

Tabela 12 - Grelha comparativa das avaliações da professora – Nível de desempenho nas tarefas de produção oral das Sequências 1 e 3

Grelha comparativa das avaliações da professora – Nível de desempenho nas tarefas de produção oral das Sequências 1 e 3										
Critérios /Descritores de Desempenho	N1 (Ins)	N1 (Ins)	N2 (Ins)	N2 (Ins)	N3 (Suf)	N3 (Suf)	N4 (B)	N4 (B)	N5 (MB)	N5 (MB)
	S1	S3	S1	S3	S1	S3	S1	S3	S1	S3
Correção gramatical, lexical e fonológica	0%	0%	8,8%	5,1%	41,1%	35,8%	29,4%	33,3%	20,5%	25,2%
Fluência, ritmo e tom de voz	0%	0%	8,8%	2,6%	35,3%	38,4%	29,4%	30,7%	26,5%	28,2%

Face à grelha apresentada e apesar de na sequência três termos mais dois alunos a participar, constata-se que da primeira sequência para a terceira os alunos continuam sem apresentar níveis de desempenho de Nível 1 – Insuficiente. Considerando o Nível 2 - Insuficiente, verificamos que há uma descida em ambos os Critérios ou competências, sobretudo no que se refere à “Fluência, ritmo e tom de voz”, o que significa que há alunos a progredir para níveis superiores. Na Correção gramatical, lexical e fonológica há assim uma descida no Nível 2- Insuficiente de 3,7% e de 6,2% na “Fluência, ritmo e tom de voz. Ora estas descidas são francamente positivas e vão fazer aumentar as percentagens de subida nos níveis 3 - Suficiente, 4 - Bom e 5 – Muito Bom. Vejamos, no entanto, que no Nível 3 - Suficiente, no Critério “Correção gramatical, lexical e fonológica”, verifica-se que há uma descida da primeira para a terceira sequência da fase de intervenção, contudo, não deve ser

feita uma análise isolada de nível uma vez que os valores apresentados se diluem favoravelmente nos níveis 4 - Bom e 5 – Muito Bom. No Critério “Fluência, ritmo e tom de voz”, verifica-se que a avaliação de desempenho da tarefa de produção oral feita pela docente investigadora segue no caminho da efetiva progressão dos alunos, havendo subidas em todos os níveis positivos.

Relativamente à análise comparativa entre o nível de desempenho referido pelos alunos participantes, na terceira sequência de intervenção, nos critérios ou competências de “Correção gramatical, lexical e fonológica” e “Fluência, ritmo e tom de voz” e entre o nível de desempenho atribuído pela docente na mesma prestação, apuraram-se os seguintes resultados:

Tabela 13 - Tabela comparativa entre as rubricas de autoavaliação dos alunos e a avaliação por rubrica da docente – Sequência 3

Tabela comparativa entre as rubricas de autoavaliação dos alunos e a avaliação por rubrica da docente – Sequência 3										
Critérios /Descritores de Desempenho	Alunos	Prof	Alunos	Prof	Alunos	Prof	Alunos	Prof	Alunos	Prof
	N1 (Ins)	N1 (Ins)	N2 (Ins)	N2 (Ins)	N3 (Suf)	N3 (Suf)	N4 (B)	N4 (B)	N5 (MB)	N5 (MB)
Correção gramatical, lexical e fonológica	0%	0%	5,1%	7,7%	38,4%	35,8%	33,3%	33,3%	23%	23%
Fluência, ritmo e tom de voz	0%	0%	5,1%	7,7%	38,4%	38,4%	28,2%	25,6%	28,2%	28,2%

Observa-se uma tendência para a uniformização entre as perceções dos alunos e a avaliação da docente, no entanto, apesar da pouca discrepância percentual, a autoavaliação dos alunos apresenta resultados mais favoráveis do que a avaliação realizada pela docente, repare-se que, nesta terceira sequência da fase de intervenção a professora avaliou que havia mais um aluno com dificuldades nos dois critérios ou competências (a diferença de 2,6% traduz-se no valor de apenas um aluno) e, como vemos, a perceção desse esse aluno é de que se encontra no nível seguinte, representado na diferença entre os 38,4% dos alunos e o 35,8% da docente no Nível 3 – Suficiente.

Como referido no ponto 3.2.3 *Após a Intervenção*, da secção 3.2. *Metodologias de Investigação e Instrumentos de avaliação*, do capítulo III – *DADOS E METODOLOGIA DE ANÁLISE*, foi elaborado um questionário final com o propósito de apreciar o parecer dos alunos participantes relativamente à experiência pedagógica implementada e, assim, avaliar o impacto das estratégias ativas na promoção da produção oral em Espanhol mediada por tecnologias. Após a fase da intervenção, aplicou-se o questionário com vinte e três perguntas,

ao qual responderam trinta e seis alunos em quarenta e um possíveis. A análise qualitativa feita ao questionário revelou os dados que a seguir se apresentam.

Relativamente à opinião dos alunos sobre se gostaram de usar aplicações e recursos nas tarefas de produção oral, apenas um aluno refere não ter apreciado.

1. Nas tarefas de produção oral, usamos "Vocaroo", "Padlet", gravador de telemóvel, "Tarefas MSTeams", "Biteable". Gostaste de usar estas aplicações/recursos?

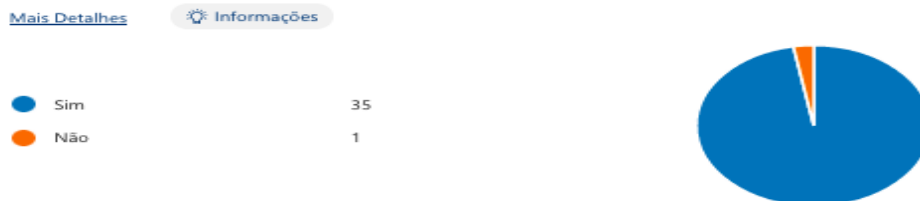


Figura 53 - Questionário final- P1

Quanto a saber se os alunos continuam ou não a ter dificuldades em utilizar algumas ferramentas ou recursos digitais, 28% dos alunos refere que segue com dificuldades. De lembrar que na lista de verificação da tarefa de produção oral sobre o filme "Campeones", na fase de diagnóstico, 2,9% dos alunos indicava ter tido dificuldades na gravação com o telemóvel, 11,8% afirmava ter tido dificuldades em submeter a tarefa de produção oral nas tarefas do *MSTeams* e 32,4% assumiu ter dificuldades e, como tal, enviou a gravação através de outros meios permitidos pela docente. Nesta fase final, haver alunos que, apesar da utilização mais frequente de recursos e ferramentas digitais, continuam a revelar dificuldades poderá estar apenas relacionada com a seleção da ferramenta *Biteable* como suporte para a criação dos vídeos interativos – tarefa da terceira sequência –, uma tarefa de maior complexidade.

2. Tens ou continuas a ter dificuldades em usar os recursos/aplicações digitais com que trabalhamos este ano letivo?

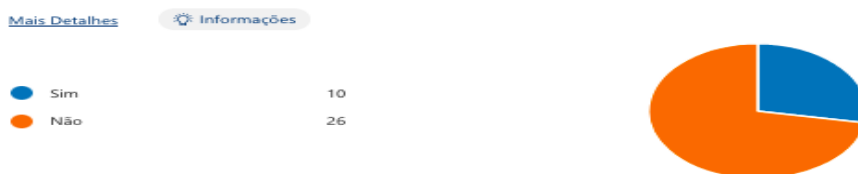


Figura 54 - Questionário Final - P2

Esta dificuldade, aliada à terceira pergunta, acabou por condicionar as respostas dos alunos à quarta questão. Na questão três queria apurar-se a comodidade, segurança dos alunos na utilização de aplicações/recursos. 6% dos alunos revela que não se sentiu cómodo ao realizar tarefas com recurso às aplicações.

3. Sentiste-te confortável ao utilizar estas aplicações/recursos? (0 ponto)

[Mais Detalhes](#)

[Informações](#)



Figura 55 - Questionário Final - P3

A confusão revela-se, portanto, ao chegar à questão quatro, uma vez que 22% dos alunos refere que teve de instalar aplicações para realizar as atividades de produção oral em Espanhol, o que de facto não é verdade. A única aplicação, *software*, recurso instalado foi *MSTeams*, mas esta “instalação” não se fez com o propósito de realizar as atividades de produção oral em Espanhol, uma vez que foi prática do Agrupamento que os alunos estivessem em equipas *MSTeams* em todas as disciplinas, através dos seus dispositivos digitais e utilizassem pedagogicamente o *MSTeams* como plataforma de ensino e de aprendizagem durante todo o ano letivo.

4. Para realizar as atividades de produção oral em Espanhol, tiveste de instalar alguma aplicação? |

[Mais Detalhes](#)

[Informações](#)



Figura 56 - Questionário Final - P4

A quinta questão relaciona-se com a estratégia de autorregulação implementada pela docente na segunda sequência de aprendizagem. Foi pedido aos alunos que ouvissem a gravação que submeteram nas Tarefas do *MSTeams*, e se autoavaliassem tendo em conta a avaliação formativa e o *feedback* escrito da docente. A docente acredita que esta estratégia de escuta ativa da própria voz pode favorecer a concentração e atenção, tal como a perceção auditiva, podendo ajudar também na autoconfiança e no conceito que os alunos têm sobre si mesmos. Além disso as experiências pessoais de escuta ativa da própria voz poderão fazer a diferença na memorização lexical e fonológica. No entanto, 44% dos alunos não gostou de ouvir a sua própria voz. De facto, é comumente sabido que a audição natural da nossa própria voz é diferente da audição por gravação ou mesmo da audição por outros. Ao produzirmos som, o nosso ouvido capta não só as ondas de som externas como também as vibrações sonoras corporais, ao falarmos as vibrações das nossas pregas vocais ressoam na garganta e na boca e o som é transmitido ao ouvido interno. Na voz gravada ouvimos apenas as vibrações que “viajam pelo ar”. É também natural até que a nossa voz se percecione menos aguda do que a voz gravada ou ouvida pelos outros.

5. Gostaste de ouvir a tua voz na gravação dos teus áudios? (0 ponto)

[Mais Detalhes](#)



Figura 57 - Questionário Final - P5

Para 36% dos alunos foi a primeira vez que ouviu a sua voz gravada no âmbito das tarefas de produção oral. 22% dos alunos pediu a alguém que ouvisse também a sua gravação e desse a sua opinião, antes da submissão. Por diferentes motivos que veremos em detalhe, a maioria dos alunos não submeteu a primeira versão que gravou, aliás 61% dos alunos admite ter gravado três ou mais vezes antes de submeter e 28% admite ter gravado duas vezes antes da apresentação da tarefa para avaliação. A estes alunos foi perguntada a razão para ter gravado mais do que uma vez e efetivamente verifica-se que quinze alunos indicam que foi para melhorar a correção; seis alunos indicam que foi por problemas técnicos e cinco alunos afirmam que foi para melhorar a fluência. Da observação realizada em sala de aula no momento de realização da tarefa, a professora observou que as razões estariam mais relacionadas com a insegurança (três alunos) e falta de atenção/concentração (1 aluno – “Esqueci-me de gravar uma parte”), mas essas opções são as menos indicadas pelos alunos no questionário.

9. Se respondeste mais do que 1 vez, na questão anterior, seleciona o maior motivo para a tua regravação:

[Mais Detalhes](#)

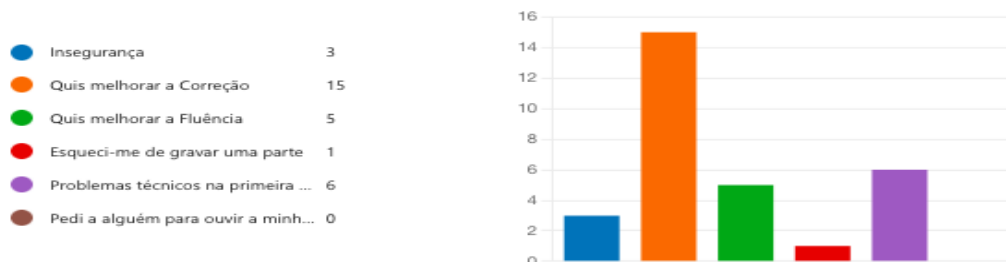


Figura 58 - Questionário Final - P9

A pergunta dez, de grande relevância para as conclusões deste estudo, pretendia apurar o que os alunos pensam sobre a estratégia de gravação para o sucesso do desempenho dos alunos nas tarefas de produção oral. Como vemos, 97% dos alunos confirma que esta estratégia pode melhorar o seu desempenho.

10. Julgas que produzir e gravar áudios e vídeos pode melhorar o teu desempenho na produção oral?

[Mais Detalhes](#)

[Informações](#)

● Sim	35
● Não	1



Figura 59 - Questionário Final - P10

As perguntas onze – “Pensas que é importante analisar os teus desempenhos nas tarefas de produção oral para melhorares o teu nível de língua?” - e doze – “Crês que é importante fazeres a tua autoavaliação de desempenho?” - tiveram o intuito de conhecer a opinião dos alunos participantes sobre a importância das suas análises, reflexões, autoavaliação sobre os seus desempenhos nas tarefas de produção oral. As respostas que confirmam essa importância na pergunta onze representam 97% e na pergunta doze 100%.

11. Pensas que é importante analisar os teus desempenhos nas tarefas de produção oral para melhorares o teu nível de língua?

[Mais Detalhes](#)

[Informações](#)

● Sim	35
● Não	1



Figura 60 - Questionário Final - P11

Quanto à pergunta treze, 97% dos alunos considera que as metodologias usadas no âmbito das tarefas de produção oral foram úteis para melhorar o seu desempenho.

13. As metodologias usadas no âmbito das tarefas de produção oral foram úteis para melhorar o teu desempenho oral?

[Mais Detalhes](#)

[Informações](#)

● Sim	35
● Não	1



Figura 61 - Questionário Final - P13

Na pergunta catorze, 100% dos alunos considera que o *feedback* fornecido pela docente durante e após as tarefas de produção oral foi útil.

Já no que se refere à pergunta quinze e apesar de alguma semelhança com a pergunta cinco, temos dados mais favoráveis, talvez porque nesta questão os alunos cingissem a pergunta à tarefa de produção oral da terceira fase de intervenção – os vídeos interativos – reportagens sobre a importância de aprender ou comunicar em Espanhol. Apenas 19% dos alunos refere não ter gostado de divulgar, ver/ouvir os seus produtos de aprendizagem.

15. Gostaste de divulgar e ver/ouvir os teus produtos de aprendizagem? (0 ponto)

[Mais Detalhes](#)

[Informações](#)



Figura 62 - Questionário Final - P15

Na pergunta dezasseis, 100% dos alunos recomenda o uso de telemóvel ou tablet para melhorar a oralidade nas línguas estrangeiras; e 97 % dos discentes indica que foi útil e vantajoso usar os próprios dispositivos móveis para a criação de produtos de aprendizagem.

É muito reconfortante saber que 100% dos alunos gostou das atividades de produção oral realizadas (pergunta 18) e que 100% dos alunos considera que essas atividades foram adequadas tanto ao ensino a distância como ao ensino presencial (pergunta dezanove).

18. Gostaste de realizar as atividades de produção oral em Espanhol? (0 ponto)

[Mais Detalhes](#)

[Informações](#)



Figura 63 - Questionário Final - P18

São muito interessantes os próximos dados resultantes das questões vinte e vinte e um. Na pergunta vinte pretendeu-se saber qual a tarefa de aprendizagem preferida, considerando as três sequências de aprendizagem da fase de intervenção. A esta questão, que foi formulada dando aos alunos um resumo de todas as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação realizadas em cada uma das sequências, vinte alunos preferiram a primeira sequência cujo mote foi o filme “Campeones”; 10 alunos preferiram a terceira sequência de aprendizagem – “Reportajes – Periodistas de España”; e seis alunos admitiram preferir a segunda sequência de aprendizagem cujo mote foi a curta-metragem, “Vendedor de Humo”.

20. Selecciona a tua tarefa de aprendizagem preferida: (0 ponto)

[Mais Detalhes](#)

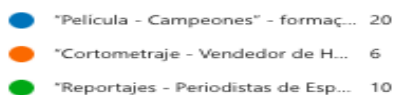


Figura 64 - Questionário Final - P20

Quando confrontados com a questão vinte e um, sobre a tarefa de aprendizagem que lhes permitiu desenvolver mais o seu nível de oralidade, vinte e um alunos, neste caso, selecionaram como tarefa mais potenciadora de desenvolvimento de desempenho oral a

terceira sequência de aprendizagem – “Reportajes – Periodistas de Español”; nove indicaram a segunda sequência de aprendizagem – “Vendedor de Humo”; e seis a primeira sequência – “Campeones”.

21. Selecciona a tarefa de aprendizagem que te permitiu desenvolver mais o teu nível de oralidade: (0 ponto)

[Mais Detalhes](#)

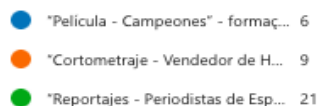


Figura 65 - Questionário Final - P21

Na pergunta vinte e dois, após as três sequências de aprendizagem da fase de intervenção, almejou-se saber as percepções dos alunos quanto ao seu nível de desempenho.

No gráfico que se segue, verificamos que nenhum aluno considera ter muita dificuldade em conseguir desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes, nem em concretizar as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 1); também nenhum aluno refere encontrar-se num nível de desempenho em que tenha dificuldade em desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes, e dificuldade em concretizar as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 2); 10 alunos consideram que desenvolvem os conhecimentos, capacidades e atitudes, e concretizam as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 3); 10 alunos afirmam que desenvolvem com facilidade os conhecimentos, capacidades e atitudes, e concretizam com facilidade as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 4); e 16 alunos autoavaliam-se como alunos que desenvolvem com muita facilidade os conhecimentos, capacidades e atitudes, e concretizam com muita facilidade as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 5). Na lista de verificação das tarefas de produção oral relativa à primeira sequência de aprendizagem da fase de intervenção, não tínhamos igualmente nenhum aluno na menção de Insuficiente, equivalentes no questionário final aos níveis um e dois; mas, na menção Suficiente, equivalente ao nível três, tínhamos menos dois alunos (oito); no patamar Bom, equivalente ao nível quatro, tínhamos mais 3 alunos (trezes) e nos níveis de desempenho Muito Bom e Excelente, equivalente ao nível 5 do questionário final, tínhamos menos 3 alunos (treze). Recorde-se que ao questionário final responderam mais dois alunos do que à lista de verificação, no entanto, é possível verificar que sobe o número de alunos no nível de desempenho 5 (questionário final) ou de Muito Bom e Excelente (lista de verificação).

22. Apreciação Global: considerando as tarefas de produção oral que realizaste este ano letivo, indica o Perfil de Desempenho que corresponde, globalmente, aos conhecimentos, capacidades e atitudes desenvolvidos até agora.

[Mais Detalhes](#)

- Aluno/a com muita dificuldade ... 0
- Aluno/a com dificuldade em de... 0
- O/A aluno/a conseguiu deservo... 10
- O/A aluno/a conseguiu facilmen... 10
- O/A aluno/a conseguiu muito fa... 16



Figura 66 - Questionário Final - P22

Finalmente a pergunta vinte e três surge em forma de lista de verificação e é muito interessante e gratificante verificar que a maior fatia das respostas corresponde às observações da docente e à convicção de ver respondidas as questões e objetivos de investigação inicialmente colocados.

Apresentam-se os resultados desta questão/lista de verificação em formato de tabela, para uma melhor visualização.

Tabela 14 - Questionário Final - P23 - Tarefas de Produção Oral - Lista de verificação

Na realização das tarefas de produção oral:		
Questões:	Sim	Não
Estiveste ativo/a, trabalhaste individualmente e em equipa, ajudando os colegas com mais dificuldades?	91,7%	8,3%
Expressaste as tuas ideias e contaste experiências e projetos de forma coerente e mantendo um equilíbrio entre a correção formal e a fluência?	91,7%	8,3%
Criaste mensagens e textos (para descrever, comparar, contar experiências, histórias e projetos, expressar sensações e sentimentos, justificar e explicar, etc.), considerando a intenção e a situação comunicativas?	91,7%	8,3%
Compreendeste o sentido de mensagens orais e escritas, alargando os teus recursos verbais e não-verbais?	94,4%	5,6%
Identificaste as estratégias de comunicação e de aprendizagem que se ajustam ao teu perfil de aluno?	97,2%	2,8%
Utilizaste e identificaste estratégias de facilitação e compensação para ultrapassares as tuas dificuldades de produção oral?	88,9%	11,1%
Procuraste os meios mais adequados para conseguires maior fluência e correção?	100%	-----
Identificaste os objetivos das tarefas de aprendizagem?		
Reconheceste os erros como parte integrante do processo de aprendizagem e propuseste formas de os superar?	94,4%	5,6%
Avaliaste os teus progressos e dificuldades, na aquisição da língua?	94,4%	5,6%
Avaliaste os progressos e dificuldades dos membros da tua equipa, na aquisição da língua?	72,2%	27,8%
Utilizaste recursos de aprendizagem variados (textos, vídeos, files, dicionários, sites, jornais, revistas, etc.), em suporte papel, digital e outros?	91,7%	8,3%
Utilizaste diferentes tecnologias na exploração, organização, criação, partilha e divulgação de ideias, produtos e experiências, em formatos diversos?	91,7%	8,3%
Adquiriste melhores competências comunicativas?	94,4%	5,6%
Trabalhaste os valores: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; e liberdade?	100%	-----

Considerando a análise realizada e apresentada nas diferentes sequências de avaliação da secção 4.3 – *Intervenção Pedagógica: Implementação de sequências de aprendizagem*, do presente capítulo, é possível concluir que os objetivos definidos para este

Plano de Intervenção Pedagógica foram alcançados (Cf. secção 1.3 – *Questões e objetivos de investigação*, do capítulo I – *DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO*). As tarefas de aprendizagem ativa implementadas no âmbito do domínio da produção oral com recurso às tecnologias, apoiadas em documentos autênticos contextualizados no domínio intercultural das aprendizagens essenciais, recorrendo também a uma avaliação pedagógica com monitorização e *feedback* constantes, possibilitaram a melhoria dos resultados do desempenho dos alunos nas tarefas de produção oral, para além de promoverem a motivação, o envolvimento, a autonomia e digamos a autoestima dos discentes que desenvolveram um trabalho de reflexão linguística através também dos instrumentos de avaliação utilizados.

Esta intervenção permitiu não só a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem de um domínio reconhecido como complexo, que deve abordar-se de forma estratégica e avaliar-se pedagogicamente, contribuindo assim para a melhoria das aprendizagens dos alunos participantes, como também para o desenvolvimento profissional da docente investigadora.

O percurso desenvolvido até ao registo ao sabor da pena, permite-me reconhecer o elevado valor pedagógico deste projeto de intervenção no que respeita ao conhecimento sobre estratégias ativas contextualizadas de aprendizagem, mediadas por tecnologias que podem auferir proveitosos ganhos no que à qualidade das aprendizagens diz respeito, no entanto, também me permite sentir mais capacitada para o exercício das funções que, muito honradamente, escolhi desenvolver.

V. Conclusões, limitações e recomendações

Conclusões, limitações e recomendações

Considerando a análise dos dados apresentados no âmbito do Plano de Intervenção Pedagógica, serão apresentadas as principais conclusões como resposta às questões de investigação formuladas no início da investigação. Todavia, também se pretendem dar a conhecer as principais limitações da investigação que possam ter condicionado alguns dos resultados obtidos e na secção 5.3. Recomendações, serão partilhadas orientações didático-pedagógicas que potenciem as atividades de produção oral dos alunos de Espanhol do 3.º CEB.

5.1. Conclusões

Com o objetivo de responder ao primeiro objetivo desta investigação “Aferir as representações de discentes e docentes de Espanhol do Agrupamento acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira e as suas perceções sobre as capacidades/dificuldades no processo de aprendizagem e de ensino da língua estrangeira Espanhol” e conseqüentemente dar resposta à primeira questão desta investigação “Que perceções têm docentes e discentes sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira e que apreciações fazem sobre as capacidades/dificuldades no processo de aprendizagem e de ensino da língua estrangeira Espanhol?”, aplicou-se o questionário inicial aos alunos do 9.º ano do 3.º CEB e realizaram-se as entrevistas iniciais às docentes de Espanhol do Agrupamento.

O questionário inicial permitiu recolher informação sobre o perfil dos alunos participantes como aprendentes de uma língua estrangeira, nomeadamente, a sua caracterização sociodemográfica, a dimensão individualizada do processo de aprendizagem, a dimensão processual do processo de aprendizagem e ainda a opinião sobre o processo didático.

Quanto aos dados resultantes da entrevista inicial às docentes de Espanhol do Agrupamento, permitiram, de uma forma geral, conhecer as opiniões das professoras sobre o processo de aprendizagem e de ensino de Espanhol enquanto língua estrangeira II e sobretudo as perceções docentes sobre as capacidades e maiores dificuldades dos alunos.

No âmbito do questionário inicial concluiu-se que os alunos têm na sua maioria catorze anos e são do género feminino, escolheram a opção de Língua Estrangeira Espanhol por considerarem que a sua aprendizagem seria mais fácil e útil; a maioria dos alunos autoavalia-se como bom aluno; gosta de aprender novas palavras, novas regras gramaticais, novos temas; não reage mal quando comete erros em língua estrangeira; gosta das aulas de língua estrangeira, prefere trabalhar em pequenos grupos ou em equipas; assinalou opções de carácter mais prático como as formas de aprender favoritas; numa aula de língua estrangeira os alunos gostam de atividades de carácter mais prático e comunicativo como

comunicar com pessoas ou gravar tarefas; gostam de aprender com recursos audiovisuais. Os alunos atribuem enorme importância ao domínio da Interação Oral, seguido do da Compreensão Oral e Audiovisual; acreditam que têm de melhorar as competências de Compreensão Escrita, seguida das de Interação Oral e de Produção Oral; consideram que um bom aluno de Espanhol é aquele que comunica fluentemente (oral e escrita); que apresenta comportamentos ajustados; atenção; responsabilidade; que cumpre tarefas; que mostra curiosidade; imaginação; entreaduda, ou seja, um aluno que possui competência estratégica e competência comunicativa, sabendo mobilizar estratégias, possuindo, em suma, os valores defendidos no PASEO. Para os alunos inquiridos, um bom professor de Espanhol é um professor humanista, social, cuja *praxis* passa sobretudo pela pedagogia do coração, da proximidade; um professor inovador, interventivo, interativo e bem (in)formado. No sentido de melhorar as suas aprendizagens, os alunos sugerem atividades realizadas em pequenos grupos ou pares, interativas, práticas, que envolvam materiais autênticos como vídeos, filmes, canções; as suas maiores preocupações passam por melhorar o vocabulário e a pronúncia. Maioritariamente os alunos têm dispositivos móveis e trazem-nos para a escola; a funcionalidade dos dispositivos móveis mais utilizada é a das “Redes Sociais”, seguida de “Navegar/fazer pesquisas na WEB”; a maioria dos alunos procura o significado das palavras nos dicionários online.

Relativamente às entrevistas iniciais, as docentes destacaram o papel ativo dos alunos nos processos de aprendizagem ou o aluno cognitivamente ativo como características das metodologias ativas; destacaram como benefícios ou vantagens das metodologias ativas com recurso a tecnologias as aprendizagens significativas e ampliadas e um maior envolvimento, gosto e interesse, nomeadamente na realização de tarefas; mencionaram a falta de oferta de formação e formação adequada, a acomodação ao modelo tradicional expositivo, dificuldades de gestão do currículo, a carga horária dos professores e o elevado número de alunos por turma como dificuldades de aplicação das metodologias ativas. Nas entrevistas foi possível recolher informação sobre as práticas desenvolvidas com metodologias ativas com recurso às tecnologias no ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira, nomeadamente, aprendizagem por projetos, aprendizagem mediante tarefas, aprendizagem cooperativa; sobre as dificuldades sentidas pelos/as docentes no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol, destacou-se a produção/expressão oral como o domínio em que os alunos sentem mais dificuldades e identificaram-se as atividades de receção como a compreensão oral como o domínio menos trabalhados em sala de aula; assinalou-se que as atividades de produção como a produção oral são aquelas em que as docentes sentem maior dificuldade em trabalhar com os alunos, devido à resistência dos discentes em manifestar-se perante os pares, porque têm de mobilizar todos os conteúdos aprendidos e fazer a diferenciação entre a língua materna e a língua meta e ainda porque são tarefas que exigem mais tempo. Apontam como

domínio mais difícil de avaliar- a produção oral – pelas características do discurso oral, a diferença entre as duas línguas e os parâmetros a avaliar. Foi ainda possível perceber a grande importância atribuída pelos/as entrevistados/as à formação contínua de professores, sobretudo porque pela formação se sentem dotadas de uma maior preparação pedagógica para o trabalho com os alunos.

Respondendo ao segundo objetivo desta investigação “Diagnosticar as competências de comunicação oral dos alunos de Espanhol do 9.º ano do 3.º CEB” e, por inferência, dando resposta à segunda questão desta investigação “Que competências de comunicação oral têm os alunos de Espanhol do 9.º ano do 3.º CEB?”, aplicou-se o questionário sobre o domínio da produção oral aos alunos do 9.º ano do 3.º CEB e realizaram-se as entrevistas específicas às docentes de Espanhol do Agrupamento. Realizou-se também uma atividade de diagnóstico de produção oral, nos moldes de um teste de aproveitamento da produção oral.

O questionário sobre o domínio da produção oral permitiu recolher informação quanto às opiniões e preferências dos alunos, a sua experiência relativamente à utilização de tecnologia nas atividades de produção oral em Língua Estrangeira, as suas dificuldades e as estratégias a que recorrem. A maioria dos alunos indicou que gosta de realizar atividades de produção oral em língua estrangeira; que para um bom desempenho comunicativo em língua estrangeira considera importante realizar atividades de produção oral; que as suas preferências de atividades de produção oral recaem sobre “Falar de forma espontânea” e “Descrição de imagens”; que se autoavaliam como alunos com bom desempenho nas tarefas de produção oral. Os alunos consideram muito útil usar o telemóvel ou Tablet nas aulas de Espanhol; já usaram os seus dispositivos móveis para realizar trabalhos para outras disciplinas; já fizeram alguma gravação de áudio ou vídeo para as disciplinas de língua estrangeira, no entanto, a maioria ainda não usou aplicações digitais para as atividades de produção oral em língua estrangeira; ainda não gravaram vídeos ou áudios tendo depois analisado o seu desempenho; também ainda não gravaram nenhum vídeo ou áudio, nem submeteram nas “Tarefas” da plataforma *MSTeams*. Os alunos gostariam na sua maioria de usar o telemóvel/Tablet nas atividades de produção oral em Espanhol; sentem maiores dificuldades em “Pronunciar bem” e devido a “Timidez, vergonha, medo de errar e de ser ridicularizado/a pela turma” nas tarefas de produção oral; recorrem às estratégias “Tentas explicar por outras palavras” e “Simplificas o que queres dizer” quando sentem dificuldades nas tarefas de produção oral; os alunos consideram que as dificuldades que a professora da disciplina sente nos momentos de realização de atividades de produção oral são justificadas por a escola não oferecer condições e/ou equipamentos para a realização destas atividades e pela carga horária da disciplina; para o desenvolvimento das competências de produção

oral, os inquiridos, apontaram as estratégias “Pela tua constante autocorreção” seguida de “Realizando tarefas de aprendizagens comuns com os colegas da turma na sala de aula”.

Quanto às entrevistas específicas as mesmas permitiram recolher dados qualitativos quanto às práticas desenvolvidas com metodologias ativas com recurso às tecnologias no ensino e aprendizagem do domínio da produção oral, na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira, como o trabalho colaborativo, aprendizagem entre pares, auto e coavaliação, *feedback*, revisão, aprendizagem mediante tarefas; atividades de produção oral como produção de textos narrativos e descritivos; consideram que recorrer a vídeos, canções, gravações como materiais autênticos pode promover a produção oral porque ajudam a despertar a motivação integradora, são mostras de língua e de cultura atuais, imersivas; recorrem às tecnologias digitais na promoção de atividades de produção oral, como a plataforma *MSTeams* e aplicações que permitem a gravação e/ou vídeo. Também foi possível identificar as dificuldades sentidas pelos/as entrevistados/as no processo de ensino e aprendizagem do domínio da produção oral, na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira. As professoras destacam o falar em frente aos colegas ou as interferências linguísticas e a pronúncia, justificadas por fatores pessoais, sobretudo vergonha e falta de perceção das diferenças entre a língua materna e língua meta, bem como a falta de consolidação de aprendizagens e o falso facilitismo que se atribui à aprendizagem da língua espanhola, como dificuldades dos alunos. Também se recolheram informações sobre as práticas de avaliação, tendo as docentes definido um bom aluno de Espanhol no domínio da produção oral como aquele que se faz entender, que comunica eficazmente, que arrisca comunicar, que comunica com correção linguística, e indicando que as técnicas e instrumentos de avaliação que privilegiam são as rubricas de avaliação e, uma delas, a análise de conteúdo, listas de verificação ou escalas de avaliação. Os parâmetros de avaliação que mais utilizam nas atividades de produção oral são desenvolvimento temático e correção e ainda fluência, coerência e coesão, rigor e responsabilidade. Os alunos das docentes refletem sobre o seu desempenho, através de questionários, com alguma frequência, e/ou através de auto e heteroavaliação de desempenho, ou confrontando com rubricas. Apenas uma docente já utilizou listas de verificação, na avaliação produção oral, e considera que é bastante útil quer para a avaliação, quer para a autoavaliação e para a autorregulação das aprendizagens.

No âmbito da atividade de produção oral na fase de diagnóstico e recorrendo às listas de verificação preenchidas pelos alunos e à lista de verificação da docente, realizou-se a análise comparativa entre as opiniões dos alunos e a da docente relativamente ao desempenho na tarefa da produção oral proposta. Reportando-nos apenas aos indicadores relativos à correção e à fluência, os resultados mostraram discrepâncias entre os resultados da docente e os dos alunos.

As entrevistas, os questionários e a tarefa de produção oral da fase de Pré-Intervenção foram muito importantes não só para o cumprimento dos objetivos para que foram propostos, mas identicamente para o desenho da fase de Intervenção, tendo sido delineadas estratégias a incluir no plano de intervenção, como por exemplo, analisar os parâmetros de validação com os alunos no sentido de negociar e construir colaborativamente uma rubrica de avaliação; promover nos alunos processos de autorregulação, tornando-os mais conscientes sobre as suas dificuldades de aprendizagem e procura de soluções e estratégias de melhoria; debater com os alunos a análise comparativa entre os resultados da docente e os que são fruto da sua autoavaliação.

Na fase de intervenção, vimos já as análises realizadas nos pontos 4.3.2, 4.3.4 e 4.3.6 da secção 4.2 sobre as avaliações de cada uma das sequências de aprendizagem. Efetivamente, nesta fase procurou-se dar resposta às questões de investigação *“Como promover a comunicação oral através de estratégias ativas com recurso a tecnologias?”* e *“Que reflexão fazem os alunos de Espanhol sobre o seu desempenho nas competências de comunicação oral (correção e fluência) com enfoque na resolução das suas dificuldades?”* que tinham subjacentes os objetivos *“Desenhar e desenvolver propostas de intervenção, recorrendo a metodologias ativas, que promovam competências de comunicação oral (produção) mediadas por tecnologias (vídeo, telemóvel, MTeams)”* e *“Desenvolver a reflexão sobre o desempenho dos discentes nas competências de comunicação oral (correção e fluência) com enfoque na resolução de dificuldades”*.

Consequência das análises comparativas recolhidas nas fases de intervenção é a concretização do terceiro e do quarto objetivos de investigação, concluindo-se que houve uma melhoria significativa nos critérios de correção gramatical lexical e fonológica e fluência, ritmo e tom de voz. Os dados recolhidos corroboram o potencial das estratégias ativas de aprendizagem mediadas por tecnologias digitais e o potencial da promoção de atitudes reflexivas por parte dos alunos participantes.

É também fruto dos dados recolhidos nas fases de intervenção e após intervenção, a possibilidade de resposta ao quinto objetivo deste estudo - *“Avaliar o impacto das estratégias ativas na promoção da produção oral em Espanhol mediada por tecnologias e no desenvolvimento profissional reflexivo da docente-investigadora”* – e à quinta pergunta de investigação *“Qual o impacto das estratégias ativas com recurso às tecnologias na promoção da produção oral em Espanhol e no desenvolvimento profissional reflexivo da docente-investigadora?”*.

Na fase após a intervenção, procedeu-se à análise comparativa dos dados registados nas rubricas de avaliação referentes ao desempenho da produção oral, da responsabilidade da docente investigadora, relativas à primeira e terceira sequências de intervenção, e considerando especificamente os critérios *“Correção gramatical, lexical e fonológica”* e

“Fluência, ritmo e tom de voz”. Constatou-se que as avaliações de desempenho da tarefa de produção oral seguem no caminho da efetiva progressão dos alunos, havendo subidas em todos os níveis positivos.

Relativamente à análise comparativa entre o nível de desempenho referido pelos alunos participantes, na terceira sequência de intervenção, nos critérios ou competências de “Correção gramatical, lexical e fonológica” e “Fluência, ritmo e tom de voz” e entre o nível de desempenho atribuído pela docente na mesma prestação, observa-se uma tendência para a uniformização, no entanto, apesar da pouca discrepância percentual, a autoavaliação dos alunos apresenta resultados mais favoráveis do que a avaliação realizada pela docente.

No que respeita ao questionário final, elaborado com o propósito de apreciar o parecer dos alunos participantes relativamente à experiência pedagógica implementada e, assim, avaliar o impacto das estratégias ativas na promoção da produção oral em Espanhol mediada por tecnologias, observámos que a grande maioria dos alunos gosta de usar aplicações e recursos nas tarefas de produção oral, a maioria não apresenta dificuldades em utilizar algumas ferramentas ou recursos digitais; os alunos sentiram-se cómodos ao realizar tarefas com recurso às aplicações; a maioria refere que não teve de instalar aplicações para realizar as atividades de produção oral em Espanhol; uma grande percentagem, mas não a maioria, não apreciou ouvir a sua própria voz; não foi a primeira vez que a maioria ouviu a sua voz gravada no âmbito das tarefas de produção oral; poucos alunos pediram a alguém que ouvisse também a sua gravação e desse a sua opinião, antes da submissão; a maioria dos alunos não submeteu a primeira versão que gravou, no sentido de melhorar a correção; ou por problemas técnicos; a maioria dos discentes considera que a estratégia de gravação pode melhorar o seu o sucesso no desempenho nas tarefas de produção oral; os alunos consideram importante realizar análises, reflexões, autoavaliação sobre os seus desempenhos nas tarefas de produção oral; os alunos consideram que as metodologias usadas no âmbito das tarefas de produção oral e o *feedback* fornecido pela docente durante e após as tarefas de produção foram úteis para melhorar o seu desempenho. Os alunos gostaram de divulgar, ver/ouvir os seus produtos de aprendizagem; recomendam o uso de telemóvel ou tablet para melhorar a oralidade nas línguas estrangeiras; indicam que foi útil e vantajoso usar os próprios dispositivos móveis para a criação de produtos de aprendizagem; gostaram das atividades de produção oral realizadas e opinam que essas atividades foram adequadas tanto ao ensino a distância como ao ensino presencial. A primeira sequência de aprendizagem cujo mote foi o filme “Campeones” foi a preferida dos alunos, mas aquela que eles consideram permitir desenvolver mais o seu nível de oralidade foi a terceira sequência de aprendizagem – “Reportajes – Periodistas de Español. A maioria dos alunos (16) autoavaliou-se como alunos que desenvolvem com muita facilidade os conhecimentos, capacidades e atitudes, e concretizam com muita facilidade as aprendizagens descritas no domínio da produção oral

(NÍVEL 5). Uma enorme maioria admitiu que esteve ativo, trabalhou individualmente e em equipa, ajudando os colegas com mais dificuldades; expressou ideias e contrastou experiências e projetos de forma coerente e mantendo um equilíbrio entre a correção e a fluência; que criou mensagens e textos considerando a intenção e situação comunicativas; que procurou os meios mais adequados para conseguir maior fluência e correção; que identificou os objetivos das tarefas de aprendizagem; que reconheceu os erros como parte integrante do processo de aprendizagem e que se propôs forma de os superar; que avaliou os seus progressos e as suas dificuldades e os dos seus pares; e que utilizou recursos de aprendizagem variados em suporte papel e digital.

Desta forma, quanto ao desenvolvimento profissional da docente investigadora, este estudo apresentou um impacto na respetiva *praxis*, implicando a implementação de metodologias de investigação exigentes, mas que, através das quais, se possibilitou compreender contextos de aprendizagem, aplicar estratégias ativas de aprendizagem mediadas por tecnologias, potenciadoras de maior qualidade de aprendizagens; realizar atividades de monitorização e avaliação pedagógica negociada e concluir que há enorme potencial em resolver de forma contextualizada, através de ações pedagógicas intencionais, problemas de aprendizagem.

5.2. Limitações

Quanto às limitações é fundamental destacar aquelas que possam, casualmente, ter influenciado os resultados obtidos. Em primeiro lugar, o tratamento qualitativo face aos dados obtidos uma vez que obrigam a dispensar mais tempo para conclusão da investigação e podem denotar mais subjetividade quando a docente e a investigadora são a mesma pessoa. Também se faz uma ressalva quanto à carga horária da disciplina que não permite trabalhar condignamente as tarefas da oralidade. Em terceiro lugar, as limitações de ordem técnica como a rede Wi-Fi nas salas, as diferenças de utilização dos dispositivos móveis dos alunos; os recursos obsoletos da escola; a discrepância existente nos níveis de capacitação digital dos discentes. Em quarto lugar, as características da amostra, uma vez que as duas turmas de Espanhol do nono ano do Agrupamento têm um número reduzido de alunos, também justificado pela inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Por último, poderia assinalar como limitação o confinamento, o ensino a distância, no entanto, como já referido, alunos e professora-investigadora adequaram as atividades aos dois formatos educativos e, efetivamente, foi no período de ensino a distância que todos tinham melhores condições digitais de trabalho.

5.3. Recomendações

Face aos dados obtidos nesta investigação, é fulcral, no âmbito do domínio da produção oral que se promovam atividades que tenham como ponto de partida materiais autênticos como vídeos, curtas-metragens, filmes, mas que estejam de acordo com os reais interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos portugueses; que se realizem atividades que preconizem o defendido pela aprendizagem cooperativa, levando a que os alunos se envolvam e participem com mais segurança e apoio dos seus pares; que sejam gravadas, com o devido consentimento dos alunos e respetivos encarregados de educação, os registos orais dos alunos para que sejam possíveis avaliações e autoavaliações mais objetivas e promotoras de autorregulação; que os docentes cocriem com os seus alunos instrumentos de avaliação como rubricas de desempenho que contemplem descritores negociados, específicos e claros que permitam a reflexão com vista à melhoria de desempenho.

Foi apresentada uma comunicação baseada nos primeiros resultados deste projeto de intervenção no TIC@Portugal'21. (Anexo 25)

É muito difícil acertar o alvo com a primeira seta, mas...

A Persistência é o caminho do êxito (Charles Chaplin)

E o caminho foi o melhor desta experiência!

Referências Bibliográficas

- Ally, M. (2009). *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*. Athabasca Press. <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155>
- Alonso, M. G. C. (2014). Educational projects based on mobile learning. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 15(1), pp10-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201030471002>
- Amenós, J. P. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. Figueroa, M. F. et al (2000). In *Actas del X congreso internacional de ASELE* (pp. 769-784). Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=567566>
- Apodaca, P. (2006). Estudio y Trabajo en Grupo. DE MIGUEL, M. (2006). In *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Alianza Editorial.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora Lda. <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>
- Barrows, H.S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. Eva, K. W (1986). In *Medical Education*. 20(6), 481–486. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Biblioteca do Conhecimento Online & FCCN. (2004). *B-on – Biblioteca do Conhecimento Online*. <https://www.b-on.pt/>
- Borras, O. G. (2015). Fundamentos de la Gamificación. Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid. https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf
- Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. Perdiguero, H., & Álvarez, A.. (2003), In *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 870-881). Servicios de publicaciones Universidad de Burgos. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf
- Bruner, J.S. (2000). *Cultura da Educação*. Edições 70.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/7564>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2015). *Metodologia da investigação [Em linha] : guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5963>
- Carvalho, A. A. (2016) *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*. Ministério da Educação e DGE. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/apps_dispositivos_moveis2016.pdf
- Carvalho, A. A. (2020). *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação*. Ministério da Educação e DGE. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/noticias/app_para_dispositivos_moveis.pdf
- Chaplin. *Vida e Pensamentos*. (1997). Editora Martin Claret.
- Chica, D. (2016, agosto, 15). *Los 7 modelos de Flipped Classroom. ¿Con cuál te quedas?*. theflippedclassroom.es. Consultado de 3 de janeiro de 2022 a 20 de fevereiro de 2022. <https://www.theflippedclassroom.es/los-siete-modelos-de-flipped-classroom-con-cual-te-quedas/>.
- Cook, T. & Reichardt, C. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa. Morata.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Cosme, A.(2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. (1.ª ed.). Porto Editora.
- Cosme, A., et al (2020). *Avaliação das Aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação*. (1.ª ed.) Porto Editora
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigación-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. 13(2) 355-379. <http://hdl.handle.net/1822/10148>

- CREATE, PLAY & LEARN, S.L. (2021, setembro) *educaplay*. <https://www.educaplay.com/>
Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho (2018), Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 – 2943. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, páginas 15484 – 15484. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. FAEA. https://www.academia.edu/36667619/LA_ENSE%C3%91ANZA_DE_LINGUAS_MEDIANTE_TAREAS_principios_y_planificaci%C3%B3n_de_unidades_did%C3%A1cticas
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19(2), pp. 21-50. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>
- Fernandes, D. (2019). *Rubricas de avaliação. Folha de apoio à formação – Projeto Maia*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2020). Avaliação Pedagógica, Currículo e Pedagogia: Contributos para uma discussão necessária. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(11), ISCTE.
- Fernandes, D. (2021). *Rubricas de Avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor
- Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. (3.ªed.) Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e terra.
- Gasca, J. y Zaragoza, R. (2019). *DesingPedia. 80 herramientas para construir tus ideas*. (4ª ed.), LID Editorial Empresarial
- Google LLC (2004). *Google Scholar – Google Académico*. <https://scholar.google.com/schhp?hl=en>
- Google LLC (2018). *Google Forms*. <https://www.google.com/forms/about/>
- Guba, E. G. (1985). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. In Sacristán, J. & Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su practica*. 2.ª edição. Akal Editor.
- Guilherme, M. et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério de Educação – DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Herrington, A., & Herrington, J. (2007). Authentic mobile learning in higher education. [Paper presentation] Australian Association for Research in Education conference. Fremantle. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2007/her07131.pdf>
- Houssaye, J. (1996). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye. *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. (pp.3-24). ESF éditeur.
- Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Johnson, D. et al. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós SAICF. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20E%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- ©Kahoot. (2012). <https://kahoot.com/>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. (3.ªed.). Deakin University. 10.1007/978-981-4560-67-2.

- <http://elibrary.mukuba.edu.zm:8080/jspui/bitstream/123456789/625/1/The%20Action%20Research%20Planner.pdf>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (1.ª ed.) Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lucas, M. & Moreira, A. (2018). *DigComp 2.1: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/21079>.
- Lucas, M. & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores* UA Editora. https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf
- MacGregor, J. et al. (2014). *Biteable*. <https://biteable.com/>
- Mandela, N. (2003). *Lighting your way to a better future*. University of the Witwatersrand. Nelson Mandela Foundation.
- ©Microsoft Corporation. (2017). Teams. <https://teams.microsoft.com/>
- ©Microsoft Corporation. (2017). Word. <https://www.microsoft.com/pt-pt/microsoft-365/word>
- Miguel, M. (2005). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza.
- Ministério da Educação. (1997). *Programa de Espanhol: programa e organização curricular. Ensino básico – 3.º Ciclo*. D.E.B.
- Ministério de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 9.º Ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Espanhol*. Homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/espanhol_3c_9a_ff.pdf
- Moral, M.E. (2014). Advergames & Edutainment: Fórmulas creativas para aprender jugando. In Revuelta, D. et al. (2014) *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación* (pp. 13-24). Universidad de Extremadura.
- Movimento da Escola Moderna. (2021). *Modelo Pedagógico do MEM*. escolamoderna.pt. <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>
- Moura, A. (2011). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Medicação e Mobile Learning. Estudos de Caso em Contexto Educativo*. [Doutoramento em Ciências de Educação]. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13183>
- Niza, S. (1978). A participação cooperada na escola e na sociedade. In Nóvoa, A. et al (2012). *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp.56-57). Tinta da China Edições.
- Nóvoa, A. (1999). Profissão professor. In Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. (2.ª ed.) Porto Editora.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016). Informe Edutrends. *Gamificación*.
- Ontoria, M. (2007). El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE. *Revista RedELE*, 10. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a9f1d1af-e16a-4a78-8106-8672e5b3ec24/2007-redele-9-06ontoria-pdf.pdf>
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage.
- Ribeiro, C.G. (2013). *A curta-metragem como recurso didático para a aula de E/LE*. [Relatório da prática pedagógica de Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Sá-Chaves, I. (2005). Nota de apresentação. In Sá-Chaves, I. (2005). *Os “portefólios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. (pp.7-19). Porto Editora.
- Sampedro, A. et al. (1997). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Biblioteca del Profesor de Español. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? [Documentos de Trabajo ERF, No. 15]. In UNESCO (2015). *Investigación y Prospectiva en Educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa

- Servicio de Innovación Educativa de la UPM. (2008). *Aprendizaje Cooperativo*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM. (2008). *Aprendizaje Orientado a Proyectos*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM. (2020). *Guía de Design Thinking*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Sharma, S. K., & Kitchens, Q. E. (2006). Web services model for mobile, distance and distributed learning using service-oriented architecture. In Inderscience Enterprises Ltd. *International Journal of Mobile Communications* 4(2) <https://doi.org/10.1504/IJMC.2006.008608>
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 15(2). American Educational Research Association. <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>
- Stanford University Design School. (2020, maio). *Design Thinking Bootleg*. [dschool.stanford.edu. https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg](https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg)
- TEAMLABS, S.L. Teamlabs. <https://www.teamlabs.es/>
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. (1.ª ed.). Edições ASA.
- UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP & FCCN - Fundação para a Computação Científica Nacional. (2008). *Portal RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal*. <https://www.rcaap.pt/>
- UNESCO. (2011). Transforming education: the power of ICT policies. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211842>
- UNESCO. (2013). *Policy guidelines for mobile learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Valente, J. A. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In Bacich, L., & Moran, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora Lda. <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>
- Vieira, D. A. (2012). A Didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira.
- Villalustre, L. Moral, M. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. In l'Observatori d'Educació Digital & Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual de la Universitat de Barcelona. (2015) *Digital Education Review*, 27, 13-31.
- Vivas, J. M. (2009). El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2. *Revista RedELE*, 17. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:059061fa-1ef2-463c-b080-23b638686123/2009-redele-17-05vivas-pdf.pdf>
- ©Vocaroo. (2007). Vocaroo. <https://vocaroo.com/>
- Wallwisher, Inc. (2013). Padlet. <https://padlet.com/>
- Wheel Decide LLC. (2012). Wheel Decide. <https://wheeldecide.com/>
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar?* Artmed.
- Zoom Video Communications, Inc. (2017) COLIBRI WebConference. <https://videoconf-colibri.zoom.us/>

Anexos

Anexo 1 – Questionário Inicial aos alunos do 9.º Ano do 3.º CEB

Questionário Inicial aos alunos das turmas do 9.º Ano matriculados em Espanhol

Este questionário insere-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica, do 2.º ano do Mestrado em Recursos Digitais em Educação, do Instituto Politécnico de Santarém. Tem como objetivo recolher informações que permitam conhecer melhor o perfil dos alunos de Espanhol do 9.º ano do 3.º CEB e pretende contribuir para melhorar as práticas pedagógicas. O questionário é completamente confidencial e os dados recolhidos serão usados, exclusivamente, para fins académicos. Responder a este questionário pode demorar em média 10 minutos. Agradeço a tua participação e colaboração!

* Obrigatório

I - Informação geral sobre o/a aluno/a

1. Idade: *

O valor tem de ser um número

2. Género: *

Feminino

Masculino

Outro

II – Que tipo de aluno sou?

3. Porque decidiste aprender espanhol? Assinala a(s) resposta(s) mais adequada(s) para ti: *

- É uma língua útil para o meu futuro
- É semelhante à minha língua materna
- É mais fácil que outras línguas estrangeiras
- Pela cultura hispânica
- Para estudar/trabalhar num país hispânico
- É uma das línguas mais faladas no mundo
- Outro motivo

4. Se na questão 3 seleccionaste "Outro motivo", indica qual é.

5. Que tipo de aluno consideras que és em língua estrangeira? Selecciona apenas uma opção: *

- Mediocre
- Suficiente
- Bom
- Excelente

6. Gostas de aprender novas palavras, novas regras gramaticais, novos temas? Selecciona apenas uma opção: *

- Não
- Às vezes
- Sim

7. Quando cometes erros em língua estrangeira, reages mal? Selecciona apenas uma opção: *

- Não
- Às vezes
- Sim

8. Gostas das aulas de língua estrangeira? Selecciona apenas uma opção: *

- Não
- Às vezes
- Sim

9. Na aula, como gostas mais de aprender? Numera pela tua ordem de preferência (de 1 - o que gostas menos - a 5 - o que gostas mais). *

	1	2	3	4	5
Individualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em pequenos grupos (3 alunos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em equipas (4 ou + alunos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em grupo turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Como gostas de aprender? Ordena pela tua preferência (de 1 - o que gostas menos - a 10 - o que gostas mais). *

Ouvindo
Lendo
Escrevendo
Copiando informação
Ouvindo e fazendo apontamentos
Repetindo o que ouço
De memória
Resolvendo problemas
Pesquisando informação
De outra forma

III – Como aprendo? O que faço? O que penso?

11. Que tipo de atividades preferes para aprender uma língua estrangeira? Ordena pela tua preferência (de 1 - o que gostas menos - a 10 - o que gostas mais). *

Dramatizar ou realizar atividades de memorização de diálogos/conversas

Fazer exercícios ou fichas de trabalho

Tomar notas no caderno diário

Analisar documentos audiovisuais

Pesquisar na Web

Comunicar com outras pessoas

Escrever redações

Exercícios de compreensão de leitura

Gravar tarefas realizadas na aula

Outro tipo de atividades

12. Que tipo de recursos preferes para aprender uma língua estrangeira? Ordena pela tua preferência (de 1 - o que preferes menos - a 10 - o que preferes mais). *

Manual escolar

Dicionários/Gramáticas

Telemóvel/Tablet

Computador

Redes sociais

Plataformas digitais

Internet

Livros de exercícios

Recursos audiovisuais (imagens, vídeos)

Outro tipo de recursos

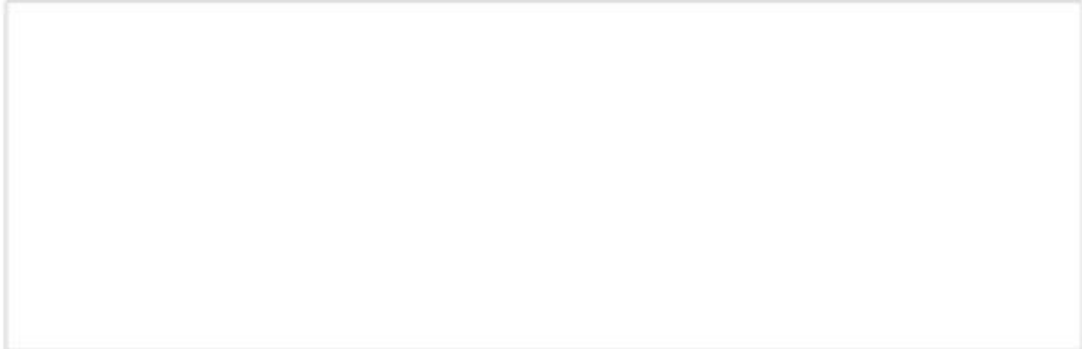
13. Que importância dás às competências de Espanhol? Numera pela tua ordem de preferência (de 1 - a menos importante - a 6 - mais importante). *

	1	2	3	4	5	6
Compreensão Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão Oral e Audiovisual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção Oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

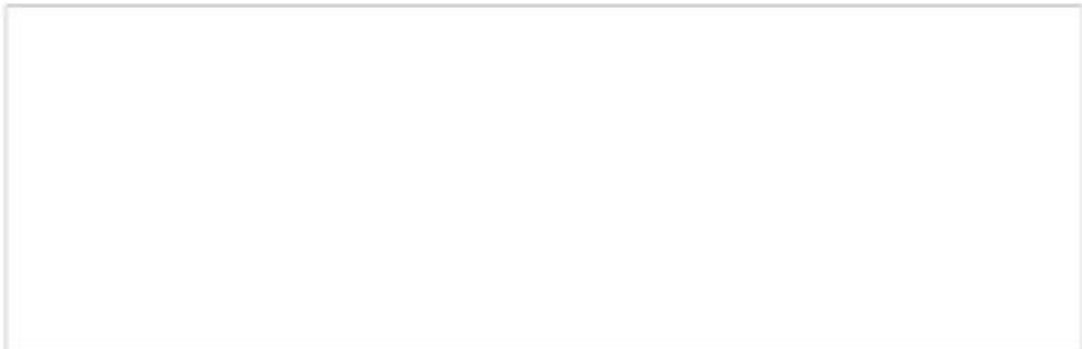
14. Qual destas competências consideras que precisas melhorar? Podes marcar as opções que entenderes. *

- Compreensão Escrita
- Compreensão Oral e Audiovisual
- Produção Escrita
- Interação Escrita
- Produção Oral
- Interação Oral

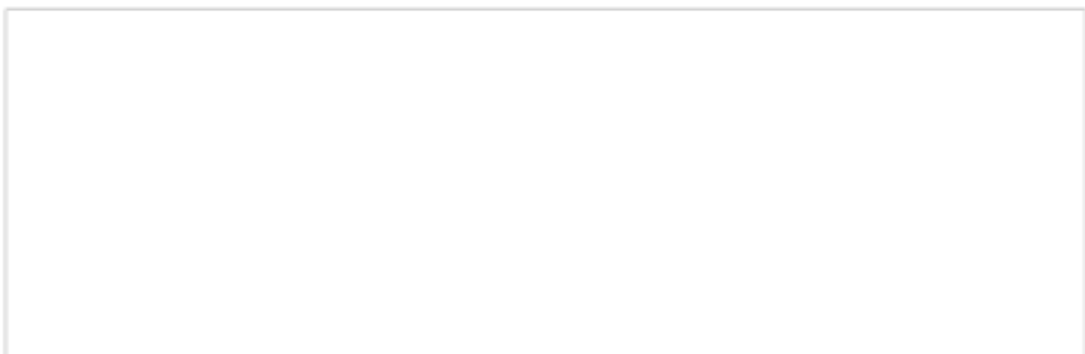
15. Para ti, um bom aluno de Espanhol deve... Redige um pequeno texto onde indiques as estratégias que um aluno deve realizar para alcançar as competências da compreensão escrita, da compreensão audiovisual e oral, da produção e da interação escritas e da produção e da interação orais. *



16. Para ti, um bom professor de Espanhol deve... Redige um pequeno texto onde abordes os seguintes pontos: metodologia de ensino; relacionamento com os alunos, forma de interagir com os alunos, maneira como organiza o trabalho na aula (individual, pares, grupo, equipas, ...), atividades que realiza, avaliação, materiais e recursos que usa. *



17. Que atividades sugeres realizar para melhorar as tuas aprendizagens em língua estrangeira? *



IV – Acesso à tecnologia

18. Tens telemóvel/tablet? Marca apenas uma opção. *

- Sim, mas não levo para a escola.
- Tenho e levo para a escola.
- Não.

19. Quais as funcionalidades do telemóvel que utilizas? Indica a tua frequência de utilização. *

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Sempre	Quase sempre
Falar ao telemóvel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar/receber SMS/MMS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar/Receber email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceder à plataforma MS Teams	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Navegar/fazer pesquisas na Web	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gravar áudio e/ou vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar/receber/ver vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tirar/ Enviar/receber fotos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceder e ver vídeos no YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultar Dicionário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calculadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Onde procuras o significado das palavras em língua estrangeira que não conheces? Marca a opção mais frequente. *

- Dicionário no telemóvel
- Dicionário online
- Pergunto ao professor ou a um colega

Anexo 2 – Declaração de Consentimento Informado

Declaração de Consentimento Informado

Foi convidado/a para participar num estudo de investigação conduzido por Cátia Liliana Pimenta Valéria, mestranda do Curso Mestrado em Recursos Digitais em Educação, no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica “Estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias na produção oral de alunos de Espanhol no 9.ºano do 3.ºCEB”. A sua participação é voluntária. Leia por favor a informação que se segue antes de decidir se vai ou não participar. Se concordar, solicita-se que assine no final.

OBJETIVO DO ESTUDO:

O objetivo geral deste projeto de intervenção pedagógica é investigar como as estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias digitais podem potenciar o desempenho dos alunos do 9.º ano do 3.º CEB no âmbito das atividades/tarefas de produção oral. A informação recolhida será usada para elaborar uma dissertação de mestrado no âmbito do Mestrado em Recursos Digitais em Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

PROCEDIMENTOS:

Se quiser ser voluntário/a no estudo, será convidado/a a participar em duas entrevistas para expor as suas ideias e opiniões sobre o ensino e aprendizagem da língua estrangeira espanhol e mais especificamente sobre a competência da produção oral. Cátia Liliana Pimenta Valéria irá ajudá-lo/a e orientá-lo/a ao longo das duas entrevistas, a realizar na plataforma Zoom, a agendar no mês de fevereiro de 2021, com uma duração máxima de 45 minutos cada entrevista. As entrevistas serão gravadas (áudio e vídeo), transcrita e analisadas através da técnica de análise de conteúdo. As gravações serão utilizadas para efeitos de análise das opiniões/ percepções e servirão como material informativo. Não será feita qualquer associação dos dados recolhidos com a identificação dos entrevistados/as.

TRATAMENTO DE DADOS:

O tratamento dos dados obtidos garante o anonimato dos participantes, nunca sendo feito qualquer tipo de uso que possa revelar a identidade dos participantes. Nenhum dado será tornado público sem o prévio consentimento dos interessados. Cátia Liliana Pimenta Valéria assegura que qualquer publicação, incluindo a publicação na Internet, nem direta, nem indiretamente, levará a uma violação do anonimato e da confidencialidade acordada. A recolha e análise de dados do Projeto de Intervenção Pedagógica serão integradas numa dissertação de mestrado que poderá ficar em acesso público em Repositórios Científicos de Acesso Aberto. A dissertação não conterá quaisquer dados pessoais que possam revelar direta ou indiretamente a identidade de uma pessoa singular.

CONFIDENCIALIDADE:

Qualquer informação obtida no âmbito do presente estudo que o possa identificar será confidencial e não será divulgada sem a sua prévia permissão. Todos os dados recolhidos serão armazenados de forma a permitir a conformidade com a legislação portuguesa e da União Europeia relativa à proteção de dados e à privacidade.

ELIMINAÇÃO DE DADOS PESSOAIS:

No final do projeto, todos os dados pessoais dos participantes serão eliminados.

RECUSA EM PARTICIPAR:

É inteiramente livre de participar ou não neste estudo. Se se voluntariar para participar no estudo, é livre de se retirar a qualquer momento sem consequências de qualquer tipo. Também é livre de recusar responder a qualquer pergunta ou de participar numa atividade específica.

RISCOS POTENCIAIS:

O estudo não envolve qualquer risco potencial, quer sejam sociais, legais ou financeiros.

IDENTIFICAÇÃO DE INVESTIGADORES:

Se tiver qualquer questão ou apreensão com este estudo, poderá contactar: Cátia Liliana Pimenta Valéria, mestranda do Curso Mestrado em Recursos Digitais em Educação do Instituto Politécnico de Santarém, através do mail formadora.catiavaleria@gmail.com ou contacto telefónico (+351)917906413.

Data e assinatura de quem pede consentimento:

Compreendo os procedimentos acima descritos. As minhas questões foram respondidas de forma satisfatória e concordo em participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

Data e assinatura de quem dá consentimento:

Notas:

1. Elaborado a partir do modelo de Peixoto, Paulo. "Modelo de consentimento informado", Fontes de Informação Sociológica –Ética e Deontologia na Sociologia. Acedido em 12 de dezembro de 2020, http://www4.fe.uc.pt/modelo_de_consentimento_informado.pdf
2. Este Modelo segue a Declaração de Helsínquia, a Convenção de Oviedo e a Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 que trata (no Brasil) das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas científicas.

Anexo 3 – Guião de entrevista inicial semiestruturada

Tema: “Estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias na produção oral de alunos de Espanhol no 9.ºano do 3.ºCEB”

Objetivo geral: investigar como as estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias digitais podem potenciar o desempenho dos alunos do 9.º ano do 3.º CEB no âmbito das atividades/tarefas de produção oral.

Objetivo geral da entrevista inicial: obter informações referentes às perceções dos docentes quanto ao processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira Espanhol, bem como identificar as suas opiniões e práticas quanto às metodologias ativas e as metodologias ativas com recurso às tecnologias e ainda a sua análise sobre as principais competências e dificuldades dos alunos de Espanhol.

Duração aproximada: 1 hora

Entrevistados/as: Professoras de Espanhol de um Agrupamento do distrito de Viseu

Condições da realização da entrevista inicial à entrevistada 1:

A entrevista 1, com duração de cerca de uma hora, decorreu no dia 25/01/2021, através da plataforma Zoom Colibri. A entrevista foi agendada previamente e autorizada a sua gravação em vídeo e áudio. A participação da entrevistada (E1) foi de integral cooperação e grande abertura. Na transcrição procurou-se reproduzir o discurso oral, tal como foi emitido/processado.

Condições da realização da entrevista inicial à entrevistada 2:

A entrevista 2, com duração de cerca de uma hora, decorreu no dia 25/01/2021, através da plataforma Zoom Colibri. A entrevista foi agendada previamente e autorizada a sua gravação em vídeo e áudio. A participação da entrevistada (E2) foi de integral cooperação e grande abertura. Na transcrição procurou-se reproduzir o discurso oral, tal como foi emitido/processado.

Legenda:

P1: P – Pergunta; **1** - Número da Pergunta

R1: R – Resposta; **1** - Número da Resposta

Designação do Bloco	Objetivos específicos	Formulário de Questões	Tópicos
A – Legitimação da entrevista Motivação dos/as entrevistados/as	-Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista; -Motivar os/as entrevistados/as; -Garantir a confidencialidade; -Solicitar autorização para o registo áudio e vídeo da entrevista, através de Zoom.	-Dar informações sobre a investigação; -Indicar os objetivos da entrevista; -Pedir ajuda aos entrevistados (o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho); -Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; -Pedir autorização para gravar a entrevista; -Agradecer a colaboração.	- Fundamentos; - Objetivos; - Destaque da importância da colaboração no estudo; - Garantia de confidencialidade; - Autorização para registo áudio e vídeo.

B - Caracterização dos/das entrevistados/as	<p>-Caraterizar os/as entrevistados/as quanto aos seus dados sociodemográficos e profissionais.</p>	<p>P1- Solicito que faça a sua apresentação enquanto profissional da educação, destacando as suas características sociodemográficas; as suas habilitações; o seu grupo de recrutamento; tempo de serviço; níveis de ensino que leciona habitualmente; se tem cargos no agrupamento; e se a zona geográfica onde trabalha coincide com a sua zona de proveniência.</p>	<p>-Género; -Idade; - Habilitações académicas; - Grupo de recrutamento; -O tempo de serviço; -Situação profissional; - Níveis de ensino que leciona habitualmente; -Cargos desempenhados; - Zona geográfica de proveniência e lecionação.</p>
C - Conhecer a opinião dos/das entrevistados/as sobre as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira.	<p>-Identificar o conhecimento dos/das entrevistados/as sobre metodologias ativas.</p> <p>-Conhecer a perceção dos/das entrevistados/as sobre o uso de metodologias ativas no seu contexto pedagógico.</p> <p>-Identificar as vantagens e desvantagens do uso de metodologias ativas na disciplina de Espanhol.</p>	<p>P2 -Tendo em consideração as metodologias ativas, quais são, para si, as principais características destas metodologias?</p> <p>P3 - Como avalia o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol?</p> <p>P4 -Que benefícios encontra no uso de metodologias ativas com recurso a tecnologias na sua disciplina?</p> <p>P5 - Na sua perspetiva, que fatores dificultam a aplicação destas metodologias ativas?</p>	<p>-Conceito de metodologias ativas;</p> <p>-Uso das metodologias ativas em Espanhol;</p> <p>-Vantagens / Desvantagens;</p> <p>- Resistência às metodologias ativas.</p>
D - Conhecer as práticas desenvolvidas com metodologias ativas com recurso às tecnologias no ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira.	<p>Conhecer a frequência de aplicação de metodologias ativas pelos/as entrevistados/as;</p> <p>Identificar o(s) tipo(s) de metodologias ativas mais aplicados pelos/as entrevistados/as;</p>	<p>P6 – Considerando que utiliza as metodologias ativas nas suas práticas, com que frequência o faz?</p> <p>P7 – Enumerando os tipos de metodologias ativas como PBL, Sala de aula invertida, Peer Instruction, ... Qual o tipo de metodologia ativa mais utiliza?</p>	<p>-Frequência de uso;</p> <p>-Tipos de metodologias ativas;</p>

	<p>Enumerar as atividades, tarefas e estratégias mais usadas pelos/as entrevistados/as nas suas práticas com metodologias ativas;</p> <p>Conhecer a opinião dos/das entrevistados/as sobre a forma como os seus discentes se manifestam aquando da aplicação de metodologias ativas.</p> <p>Conhecer a opinião dos/das entrevistados/as sobre o impacto da aplicação de metodologias ativas nas aprendizagens dos seus alunos.</p> <p>Identificar os dispositivos e aplicações / software mais utilizados pelos/as entrevistados/as como recursos para a aplicação das metodologias ativas.</p>	<p>P8 – Que tipo de atividades/tarefas/estratégias usa com maior frequência?</p> <p>P9 – Como é que os seus alunos se manifestam durante a aplicação de metodologias ativas (participativos, apáticos, críticos, cooperativos, resistentes, ...);</p> <p>P10 – Qual o impacto das metodologias ativas no desempenho/ aprendizagens dos seus alunos?</p> <p>P11 – Quais os dispositivos tecnológicos, software ou aplicações que mais usa na aplicação destas metodologias na sala de aula?</p>	<p>-Atividades / Tarefas / Estratégias com metodologias ativas;</p> <p>-Atitudes dos alunos face à aprendizagem;</p> <p>-Benefícios no desempenho académico dos alunos;</p> <p>-Dispositivos tecnológicos usados;</p> <p>-Aplicações / plataformas / software usado.</p>
<p>E - Identificar as dificuldades sentidas pelos/as entrevistados/as no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira</p>	<p>-Identificar o tipo de dificuldades sentidas diariamente na sala de aula por professores e alunos na perspetiva dos/das docentes entrevistados/as.</p>	<p>P12 – Como descreve um bom professor de Espanhol?</p> <p>P13 – Como descreve um bom aluno de Espanhol?</p> <p>P14 - Que tipo de atividades os seus alunos mais gostam</p>	<p>- Metodologia de ensino; forma de interagir e relacionamento com os alunos; organização do trabalho na aula (individual, pares, grupo, equipas, ...); atividades, avaliação; materiais e recursos;</p> <p>- Estratégias que um aluno deve realizar para alcançar as competências comunicativas;</p> <p>-Atividades preferidas pelos</p>

		<p>de realizar e quais as que menos gostam?</p> <p>P15 – Qual a forma de organização de trabalho que os seus alunos preferem (individual, grupo, par,..)?</p> <p>P16 – Quais são para si os domínios em que os seus alunos apresentam maiores dificuldades?</p> <p>P17 – Quais são os dois domínios que considera que trabalha com menos frequência com os seus alunos?</p> <p>P18 – Quais são os dois domínios em que sente maior dificuldade em trabalhar com os alunos?</p> <p>P19 – Pode explicar os motivos dessa dificuldade?</p> <p>P20 – Sente dificuldades em realizar trabalho colaborativo com os docentes do seu grupo disciplinar? Justifique.</p> <p>P21 – Qual é o domínio mais difícil de avaliar? Porquê?</p> <p>P22 – Considera que o Agrupamento onde leciona lhe oferece condições (espaço, mobiliário, tecnologias, pedagógicas) para desenvolver este tipo de metodologias com os seus alunos? Justifique.</p>	<p>alunos (perspetiva do docente);</p> <p>-Atividades que os alunos gostam menos (perspetiva do docente);</p> <p>-Forma de trabalho preferida pelos alunos (perspetiva do docente);</p> <p>-Domínios em que os alunos apresentam mais dificuldades;</p> <p>- Domínios menos trabalhados;</p> <p>-Domínios mais difíceis de trabalhar com os alunos;</p> <p>- Trabalho docente colaborativo;</p> <p>- Domínio mais difícil de avaliar;</p> <p>- Condições físicas, tecnologias, pedagógicas de trabalho docente.</p>
<p>F - Perceber a importância atribuída pelos/as entrevistados/as à formação contínua de professores.</p>	<p>-Recolher elementos sobre a formação profissional dos/as entrevistados/as.</p>	<p>P23 - Ao longo do seu percurso profissional fez formação na área das metodologias ativas com recurso às tecnologias? Considera que com essa formação terá uma maior preparação pedagógica para trabalhar com os alunos?</p>	<p>-Formação profissional contínua na área.</p>

G - Finalização da entrevista	Expressar gratidão	Sublinhar que o seu contributo foi valioso para a consecução dos objetivos deste estudo.	
--------------------------------------	--------------------	--	--

Anexo 4 – Transcrição de entrevista inicial semiestruturada 1

Transcrição da Entrevista Inicial ao/à entrevistado/a 1

Introdução: Muito obrigada por aceder dar esta entrevista inicial, no âmbito do estudo de investigação por mim conduzido enquanto mestranda do Curso Mestrado em Recursos Digitais em Educação, no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica “Estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias na produção oral de alunos de Espanhol no 9.ºano do 3.ºCEB”. Esta entrevista tem como objetivo obter informações referentes às suas perceções enquanto docente de Espanhol quanto ao processo de ensino e de aprendizagem de Espanhol, língua estrangeira, bem como identificar as suas opiniões e práticas quanto às metodologias ativas com ou sem recurso às tecnologias e ainda a sua análise sobre as principais competências e dificuldades dos alunos de Espanhol. Como verificou na Declaração de Consentimento Informado, o tratamento dos dados obtidos garante o anonimato dos participantes, nunca sendo feito qualquer tipo de uso que possa revelar a sua identidade. Solicito, assim, a sua autorização, para a gravação áudio e vídeo desta entrevista.

Entrevistado/a 1: Compreendo e consinto.

P1- Solicito que faça a sua apresentação enquanto profissional da educação, destacando as suas características sociodemográficas; as suas habilitações; o seu grupo de recrutamento; tempo de serviço; níveis de ensino que leciona habitualmente; se tem cargos no agrupamento; e se a zona geográfica onde trabalha coincide com a sua zona de proveniência.

R1 – Tenho 41 anos, género feminino; possuo mestrado; pertença ao grupo 350; já fiz 4346 dias de serviço; normalmente leciono ao 3.º CEB; não tenho tido cargos neste Agrupamento; a minha zona de proveniência e de trabalho são as mesmas.

P2 -Tendo em consideração as metodologias ativas, quais são, para si, as principais características destas metodologias?

R2- O papel ativo do aluno no processo de aprendizagem.

P3 - Como avalia o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol?

R3 – Bom... penso que a maior parte dos professores de Espanhol utiliza metodologias ativas nas suas aulas.

P4 - Que benefícios encontra no uso de metodologias ativas com recurso a tecnologias na sua disciplina?

R4 - Proporcionam aprendizagens significativas e contribuem para um maior envolvimento, ... motivação dos alunos, desenvolvimento da sua autonomia e da capacidade de resolução de problemas, etc.

P5 - Na sua perspetiva, que fatores dificultam a aplicação destas metodologias ativas?

R5 - Falta de formação prática; acomodação ao modelo tradicional expositivo, em que o aluno tem um papel passivo.

P6 – Considerando que utiliza as metodologias ativas nas suas práticas, com que frequência o faz?

R6 - Com alguma frequência.

P7 – Enumerando os tipos de metodologias ativas como PBL, Sala de aula invertida, *Peer Instruction*, ... qual o tipo de metodologia ativa mais utiliza?

R7 – PBL.

P8 – Que tipo de atividades/tarefas/estratégias usa com maior frequência?

R8 - Planificação, execução, avaliação entre pares

P9 – Como é que os seus alunos se manifestam durante a aplicação de metodologias ativas (participativos, apáticos, críticos, cooperativos, resistentes, ...);

R9 – Normalmente, e sendo cada aluno um ser único, há de tudo (risos).

P10 – Qual o impacto das metodologias ativas no desempenho/ aprendizagens dos seus alunos?

R10 – Claramente, é um impacto positivo.

P11 – Quais os dispositivos tecnológicos, software ou aplicações que mais usa na aplicação destas metodologias na sala de aula?

R11 - Computador e telemóvel.

P12 – Como descreve um bom professor de Espanhol?

R12 - É aquele que dá aos alunos as ferramentas para que estes desenvolvam as suas competências.

P13 – Como descreve um bom aluno de Espanhol?

R13 – É um aluno empenhado no seu processo de aprendizagem.

P14 - Que tipo de atividades os seus alunos mais gostam de realizar e quais as que menos gostam?

R14 – As que mais gostam de realizar são claramente os jogos; já as que menos apreciam são as atividades de produção escrita.

P15 – Qual a forma de organização de trabalho que os seus alunos preferem?

R15 – Gostam bastante de trabalhar em grupo.

P16 – Quais são para si os domínios em que os seus alunos apresentam maiores dificuldades?

R16 – Sobretudo na produção oral e na interação oral.

P17 – Quais são os dois domínios que considera que trabalha com menos frequência com os seus alunos?

R17 – Considero que trabalho menos a compreensão auditiva.

P18 – Quais são os dois domínios em que sente maior dificuldade em trabalhar com os alunos?

R18 – Também a produção oral e a interação oral.

P19 – Pode explicar os motivos dessa dificuldade?

R19 – Resistência por parte dos alunos em manifestar-se, em Espanhol, diante dos colegas.

P20 – Sente dificuldades em realizar trabalho colaborativo com os docentes do seu grupo disciplinar? Justifique.

R20 - Sim, porque não há um horário compatível.

P21 – Qual é o domínio mais difícil de avaliar? Porquê?

R21 – Também a produção oral e a interação oral, pelas características do discurso oral e pelos parâmetros a avaliar.

P22 – Considera que o Agrupamento onde leciona lhe oferece condições (espaço, mobiliário, tecnologias, pedagógicas) para desenvolver este tipo de metodologias com os seus alunos? Justifique.

R22 - Podia ser melhor, se todos os computadores das salas funcionassem. De resto, penso que sim, tem vindo a melhorar nos últimos tempos.

P23 - Ao longo do seu percurso profissional fez formação na área das metodologias ativas com recurso às tecnologias? Considera que com essa formação terá uma maior preparação pedagógica para trabalhar com os alunos?

R23 - Sim, a formação deu-me alguma preparação, mas ainda muito está por aprender e por mudar, da minha parte.

Conclusão: Muito grata por esta entrevista. Sublinho o seu valioso contributo para a consecução dos objetivos deste estudo.

Anexo 5 – Transcrição de entrevista inicial semiestruturada 2

Transcrição da Entrevista Inicial ao/à entrevistado/a 2

Introdução: Muito obrigada por aceder dar esta entrevista inicial, no âmbito do estudo de investigação por mim conduzido enquanto mestranda do Curso Mestrado em Recursos Digitais em Educação, no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica “Estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias na produção oral de alunos de Espanhol no 9.ºano do 3.ºCEB”. Esta entrevista tem como objetivo obter informações referentes às suas perceções enquanto docente de Espanhol quanto ao processo de ensino e de aprendizagem de Espanhol, língua estrangeira, bem como identificar as suas opiniões e práticas quanto às metodologias ativas com ou sem recurso às tecnologias e ainda a sua análise sobre as principais competências e dificuldades dos alunos de Espanhol. Como verificou na Declaração de Consentimento Informado, o tratamento dos dados obtidos garante o anonimato dos participantes, nunca sendo feito qualquer tipo de uso que possa revelar a sua identidade. Solicito, assim, a sua autorização, para a gravação áudio e vídeo desta entrevista.

Entrevistado/a 2: Obviamente que autorizo.

P1 - Solicito que faça a sua apresentação enquanto profissional da educação, destacando as suas características sociodemográficas; género, idade, as suas habilitações; o seu grupo de recrutamento; tempo de serviço; níveis de ensino que leciona habitualmente; se tem cargos no agrupamento; e se a zona geográfica onde trabalha coincide com a sua zona de proveniência.

R1 - Sou do género feminino, tenho 43 anos de idade, possuo dois mestrados. O meu grupo de recrutamento é o 350, tenho cerca de 20 anos de serviço e habitualmente leciono no ensino básico e no ensino secundário. Neste momento sou diretora de turma e coordenadora de projetos nacionais e internacionais do agrupamento; ... também sou representante do agrupamento no centro de formação de professores e na equipa de acompanhamento das atividades e projetos do plano anual de atividades. Trabalho numa cidade muito próxima do Concelho onde nasci.

P2 -Tendo em consideração as metodologias ativas, quais são, para si, as principais características destas metodologias?

R2 - Considerando as metodologias ativas, para mim, a principal característica é manter o aluno cognitivamente ativo, ou seja, que o aluno esteja sempre ativo na realização de uma tarefa intelectualmente exigente e que o leve a procurar respostas para as situações de aprendizagem. As metodologias ativas têm atividades muito concretas em que o aluno, individualmente ou em equipas, procura o conhecimento e também materializa a aprendizagem em produtos culturais, nomeadamente pesquisas, apresentações, vídeos, etc.

P3 - Como avalia o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol?

R3 - De acordo com os normativos legais em vigor, considero que, neste momento, seria expectável que o processo de ensino aprendizagem de Espanhol fosse feito tendo em conta o uso das metodologias ativas, contudo, dada a minha experiência como formadora de professores, muitas vezes constato que a metodologia de ensino mais utilizada ainda é a clássica, o tradicional, na qual o professor detém o papel principal, sendo que os alunos se encontram ainda muito passivos na construção das suas aprendizagens.

P4 - Que benefícios encontra no uso de metodologias ativas com recurso a tecnologias na sua disciplina?

R4 - As metodologias ativas mediadas por tecnologias educativas digitais têm vários benefícios na medida em que os alunos ao utilizarem dispositivos móveis, os equipamentos tecnológicos ou aplicações digitais, envolvem-se de forma muito mais entusiasta na realização de tarefas de aprendizagem e, portanto, as aprendizagens acabam por ser ampliadas e os alunos, ao estarem mais motivados, acabam também por aprender com mais gosto e interesse.

P5 - Na sua perspetiva, que fatores dificultam a aplicação destas metodologias ativas?

R5 - No meu entender, a aplicação das metodologias ativas tem ainda como principais fatores que dificultam a sua aplicação as dificuldades de gestão do currículo a parca formação dos professores ao nível de metodologias ativas com ou sem recurso a tecnologias educativas digitais. A Carga horária das disciplinas

que nem sempre é favorável, ... o número elevado de alunos por turma, ... e ... também as condições de trabalho dos professores nomeadamente a carga horária letiva dos professores.

P6 – Considerando que utiliza as metodologias ativas nas suas práticas, com que frequência o faz?

R6 - Na minha disciplina habitualmente utilizo estratégias de aprendizagem ativa para aplicar o currículo, portanto as metodologias ativas fazem parte das práticas pedagógicas.

P7 – Enumerando os tipos de metodologias ativas como PBL, Sala de aula invertida, *Peer Instruction*, ... qual o tipo de metodologia ativa mais utiliza?

R7 - De acordo com os vários tipos de metodologias ativas, utilizo com mais regularidade a aprendizagem mediante projetos, tarefas, a aprendizagem cooperativa e estratégias de aprendizagem ativa mediadas por tecnologias educativas digitais, do consumidor ao autor, entre outras.

P8 – Que tipo de atividades/tarefas/estratégias usa com maior frequência?

R8 - De acordo com cada domínio das aprendizagens essenciais, uso determinadas atividades ou tarefas e estratégias específicas, por exemplo, no âmbito da compreensão oral e da compreensão escrita, muitas vezes os alunos são chamados a contactar com um recurso audiovisual e para suporte escrito elaboram perguntas e respostas numa determinada estrutura dada pela professora ... essas perguntas e respostas são posteriormente utilizadas como instrumento de avaliação formativa ou sumativa do grupo ou da turma. Já no âmbito da produção oral, por vezes os alunos gravam a sua resposta em suporte audiovisual e é-lhes pedido que façam a auto e a heteroavaliação do seu trabalho ou do trabalho dos colegas. Quanto à produção escrita, os alunos realizam sempre várias versões da mesma redação, sendo que, na primeira versão, os alunos recebem feedback para posteriormente procederem à autocorreção.

P9 – Como é que os seus alunos se manifestam durante a aplicação de metodologias ativas (participativos, apáticos, críticos, cooperativos, resistentes, ...);

R9 - Durante as aulas, normalmente, os alunos encontram-se muito mais participativos, cooperativos e solidários, contudo, por vezes, revelam também algum cansaço físico e intelectual dado que passam o tempo a trabalhar... (risos) ... pedagogicamente falando!

P10 – Qual o impacto das metodologias ativas no desempenho/ aprendizagens dos seus alunos?

R10 - No meu entender, as metodologias ativas são bastante favoráveis à melhoria e consolidação de aprendizagens dado que os alunos ao serem envolvidos na procura de conhecimento e da melhoria das aprendizagens melhoram os seus resultados.

P11 – Quais os dispositivos tecnológicos, software ou aplicações que mais usa na aplicação destas metodologias na sala de aula?

R11 - Os alunos utilizam como dispositivo tecnológico com mais recorrência os próprios telemóveis, no entanto, às vezes também recorrem ao computador. Relativamente a softwares ou aplicações que são mais utilizadas na sala de aula, estas são diversas e dependem do domínio em que se encontre a trabalhar naquele momento, por exemplo, relativamente às atividades de compreensão escrita e de compreensão oral, várias vezes são usadas as ferramentas *MSForms* ou *Google Forms*, *Kahoot*, *Socrative* e *Quizizz* para as atividades relacionadas com perguntas e respostas; *Book Creator* e *Padlet* para atividades no âmbito da escrita e da oralidade; o *Flipgrid* e o *Stream* para atividades no âmbito da oralidade.

P12 – Como descreve um bom professor de Espanhol?

R12 - Um bom professor de espanhol ... é aquele que consegue fazer aprender todos os alunos que se encontrem na sala de aula; que saiba adaptar o currículo aos perfis dos aprendentes desse grupo.

P13 – Como descreve um bom aluno de Espanhol?

R13 - Um bom aluno de espanhol é aquele que tem gosto pela aprendizagem, que se desafia e deixa desafiar pelas propostas feitas pelo professor e também pela capacidade de iniciativa em sugerir atividades ao professor. Um bom aluno é aquele que procura conhecimento, aplica aprendizagens e tem o gosto por saber mais e mais.

P14 - Que tipo de atividades os seus alunos mais gostam de realizar e quais as que menos gostam?

R14 - Considero que as atividades que os alunos mais gostam de realizar são atividades feitas em equipas e é essencialmente no domínio da oralidade, por exemplo, simulações, dramatizações e, por vezes, trabalhos que recorram a manualidades como elaborar um leque, pintar uma máscara. Sem dúvida que as atividades que os alunos menos apreciam são aquelas que são mecânicas, realizadas de forma individual, nomeadamente, exercícios de gramática e vocabulário.

P15 – Qual a forma de organização de trabalho que os seus alunos preferem?

R15 - Os meus alunos preferem trabalhar a pares, contudo, por vezes, também referem que gostam de trabalhar em grupos de três ou quatro elementos.

P16 – Quais são para si os domínios em que os seus alunos apresentam maiores dificuldades?

R 16 - Os domínios onde os meus alunos apresentam maiores dificuldades são a expressão oral e a expressão escrita.

P17 – Quais são os dois domínios que considera que trabalha com menos frequência com os seus alunos?

R17 - Os domínios que considero que trabalho com menos frequência são a compreensão oral e a compreensão escrita.

P18 – Quais são os dois domínios em que sente maior dificuldade em trabalhar com os alunos?

R18 – Os domínios em que sinto maiores dificuldades em trabalhar com os alunos são a expressão oral e a expressão escrita.

P19 – Pode explicar os motivos dessa dificuldade?

R19 – Sinto maior dificuldade em trabalhar os domínios supramencionados na medida em que estes dois domínios implicam a mobilização de todos os conteúdos aprendidos e, por outro lado, obrigam a que o aluno seja capaz de fazer a diferenciação entre a língua materna e a língua objeto de aprendizagem. Além disso, as competências de produção exigem muito mais tempo de trabalho e consolidação pelo que nem sempre é possível trabalhar de forma próxima todas as situações problemáticas que surgem na aprendizagem dos alunos.

P20 – Sente dificuldades em realizar trabalho colaborativo com os docentes do seu grupo disciplinar? Justifique.

R20 - Não sinto dificuldades em realizar trabalho colaborativo no meu grupo disciplinar dado que todas entendemos que a troca de opiniões e interajuda contribuem para crescimento e conhecimento pessoal, profissional e académico de todos os membros do grupo disciplinar.

P21 – Qual é o domínio mais difícil de avaliar? Porquê?

R21 - O domínio mais difícil de avaliar é sem dúvida a expressão oral dado que os alunos nem sempre conseguem diferenciar a língua materna da língua estrangeira e a expressão oral implica avaliar a pronúncia, o desenvolvimento temático, a fluência, entre outros aspetos que constituem a oralidade.

P22 – Considera que o Agrupamento onde leciona lhe oferece condições (espaço, mobiliário, tecnologias, pedagógicas) para desenvolver este tipo de metodologias com os seus alunos? Justifique.

R22 - Considero que o agrupamento onde leciono não oferece todas as condições para desenvolver um ensino pautado pelo uso de metodologias ativas com os meus alunos, contudo também sou da opinião que o professor se deve ajustar à realidade que possui e fazer as adaptações necessárias para que o ensino seja o mais ativo possível. No que diz respeito ao espaço, considero que muitas salas de aula têm uma dimensão reduzida que impede a alteração do mobiliário e também possui pouca luminosidade, o que de facto contribui negativamente para o ambiente positivo de aprendizagem. Quanto ao mobiliário, de facto o mesmo não é flexível e a forma como está disposto na sala de aula (em forma de autocarro) não favorece a aprendizagem ativa dos alunos, no entanto, de forma muito fácil podem ser mudadas as mesas e as cadeiras de lugar.

Efetivamente não existem tecnologias educativas digitais disponíveis para todos os alunos, pelo que, em vez de se optar por um ensino/aprendizagem individual, pode-se optar por trabalhar em dinâmicas de trabalhos de par ou de grupos. Relativamente às condições pedagógicas, o fator que destaco como mais negativo é o excesso de tarefas a realizar de âmbito burocrático e pouco tempo para preparar atividades pedagógicas.

P23 - Ao longo do seu percurso profissional fez formação na área das metodologias ativas com recurso às tecnologias? Considera que com essa formação terá uma maior preparação pedagógica para trabalhar com os alunos?

R23 - Ao longo do meu percurso profissional fiz alguma formação na área das metodologias ativas com recurso às tecnologias educativas digitais que considero que me dotaram de uma maior preparação pedagógica para trabalhar com os meus alunos e também de uma maior capacidade reflexiva para poder escolher estratégias de aprendizagem ativa de acordo com o perfil dos alunos e dos conteúdos e domínios a trabalhar em cada ano/nível de ensino.

Conclusão: Muito grata por esta entrevista. Sublinho o seu valioso contributo para a consecução dos objetivos deste estudo.

Anexo 6 – Grelhas de Análise de Conteúdo às Entrevistas Iniciais

Categoria	Indicadores	Unidades de registo
A – Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Consentimento 	E1 – “Compreendo e consinto” E2 – “Obviamente que autorizo”
B - Caracterização dos/das entrevistadas	<ul style="list-style-type: none"> • Feminino • Média: 42 anos • Mestrado • 350- Espanhol • Mais de 11 anos de serviço • 3.ºCEB e ES • Cargos de liderança intermédia • Provenientes da zona de lecionação 	E1 – “...feminino (...)” E2 – “Sou do género feminino (...)” E1 – “...41 anos (...)” E2 – “...43 anos de idade (...)” E1 – “...mestrado (...)” E2 – “...dois mestrados (...)” E1 – “...grupo 350 (...)” E2 – “...é o 350 (...)” E1 – “...4346 dias de serviço (...)” E2 – “...20 anos de serviço (...)” E1 – “...3.º CEB (...)” E2 – “...ensino básico e no ensino secundário (...)” E1 – “...não tenho tido cargos neste Agrupamento (...)” E2 – “...diretora de turma e coordenadora de projetos (...) representante do agrupamento no centro de formação de professores e na equipa (...) do plano anual de atividades (...)” E1 – “...minha zona de proveniência e de trabalho são as mesmas.” E2 – “...trabalho numa cidade muito próxima do Concelho onde nasci”.
C - Conhecer a opinião dos/das entrevistados/as sobre as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira.	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos ativos • A maioria de Espanhol usa; a maioria é tradicional • Envolvimento, aprendizagens significativas/ampliadas • Falta de formação dos docentes. 	E1 – “...papel ativo do aluno no processo de aprendizagem.” E2 – “...manter o aluno cognitivamente ativo (...)” E1 – “... a maior parte dos professores de Espanhol utiliza metodologias ativas (...)” E2 – “...a metodologia de ensino mais utilizada ainda é a clássica, o tradicional (...)” E1 – “Proporcionam aprendizagens significativas e contribuem para um maior envolvimento (...) autonomia (...) resolução de problemas (...)” E2 – “...envolvem-se de forma mais entusiasta na realização de tarefas (...) aprendizagens (...) ampliadas (...) mais gosto e interesse”. E1 – “Falta de formação prática; acomodação ao modelo tradicional expositivo (...)” E2 – “dificuldades de gestão do currículo (...) parca formação dos professores (...) carga horária das disciplinas (...) elevado número de alunos por turma (...) carga horária letiva dos professores.”
D - Conhecer as práticas desenvolvidas com metodologias ativas com recurso às tecnologias no ensino e aprendizagem de	<ul style="list-style-type: none"> • Com frequência • PBL • Diversificação de acordo com as necessidades de ensino e de aprendizagem. • Alunos envolvidos, mais mais trabalhadores. 	E1 – “... alguma frequência” E2 – “...habitualmente...” E1 – “PBL”. E2 – “... aprendizagem mediante projetos, tarefas, aprendizagem cooperativa e estratégias de aprendizagem ativa medidas por tecnologias digitais.” E1 – “Planificação, execução, avaliação entre pares”.

Espanhol Língua Estrangeira.	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto favorável e positivo. • Telemóvel e Computador da Escola. 	<p>E2 – “...de acordo com cada domínio das aprendizagens essenciais” E1 – “...há de tudo” E2 – “...muito mais participativos, cooperativos e solidários (...) cansaço físico e intelectual...” E1 – “...positivo” E2 – “... favoráveis à melhoria e consolidação de aprendizagens (...)” E1 – “Computador e telemóvel”. E2 – “o próprio telemóvel (...) computador (...)”</p>
E - Identificar as dificuldades sentidas pelos/as entrevistados/as no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> • Professor como facilitador, orientador de aprendizagens. • O bom aluno como responsável pela sua aprendizagem. • (+) Atividades em equipas/grupos. • (-) Atividades de produção escrita e mecanizadas. • Mais dificuldades em tarefas de produção. • Atividades de compreensão - menor frequência. • Dificuldades em trabalhar tarefas de produção com os alunos. • Dificuldades em trabalhar tarefas de produção. • Avaliação - quantidade de parâmetros. • Condições de mobiliário, tecnologias. 	<p>E1 – “...dá aos alunos as ferramentas para que estes desenvolvam as suas competências”. E2 – “...consegue fazer aprender todos os alunos eu se encontram na sala (...) adaptar o currículo aos perfis dos aprendentes”. E1 – “Empenhado...” E2 – “gosto pela aprendizagem, que se desafia e deixa desafiar pelas propostas feitas pelo professor (...) procura conhecimento, aplica aprendizagens...” E1 – “...jogos (...) atividades de produção escrita”. E2 – “feitas em equipas (...) simulações, dramatizações (...) manualidades (...) mecânicas de forma individual (...) gramática e vocabulário”. E1 – “Grupo” E2 – “pares (...) grupos de três ou quatro”. E1 – “produção oral e interação oral” E2 – “...expressão oral e a expressão escrita”. E1 – “compreensão auditiva” E2 – “... compreensão oral e compreensão escrita”. E1 – “produção oral e interação oral” E2 – “...expressão oral e a expressão escrita”. E1 – “Resistência por parte dos alunos em manifestar-se (...) diante dos colegas. E2 – “...mobilização de todos os conteúdos aprendidos (...) fazer a diferenciação entre a língua materna e a língua objeto de aprendizagem (...) tarefas de produção exigem muito mais tempo...” E1 – “Sim (...) não há um horário compatível” E2 – “Não...” E1 – “produção oral e interação oral (...) características do discurso oral e pelos parâmetros a avaliar”. E2 – “...expressão oral (...) diferenciar a língua materna da língua estrangeira (...) avaliar a pronúncia, o desenvolvimento temático, a fluência, entre outros...” E1 – “Podia ser melhor (...) se os computadores das salas funcionassem. (...) tem vindo a melhorar (...)”. E2 – “...não oferece todas as condições (...) salas de aula têm uma dimensão reduzida que impede a alteração de mobiliário (...) não existem tecnologias educativas digitais disponíveis para todos (...) excesso de tarefas a realizar de âmbito burocrático...”</p>

F - Perceber a importância atribuída pelos/as entrevistados/as à formação contínua de professores.	<ul style="list-style-type: none"> Formação – maior preparação pedagógica, reflexão de práticas. 	E1 – “Sim, a formação deu-me alguma preparação (...)” E2 – “...fiz alguma formação na área (...) me dotaram de uma maior preparação pedagógica para trabalhar com os meus alunos e também de uma maior capacidade reflexiva...”.
G - Finalização da entrevista		

Legenda:
E1: E – Entrevistado/a; 1 - Número do/a Entrevistado/a
E2: E – Entrevistado/a; 2 - Número do/a Entrevistado/a

Anexo 7 – Guião de entrevista específica semiestruturada

Tema: “Estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias na produção oral de alunos de Espanhol no 9.ºano do 3.ºCEB”

Objetivo geral: investigar como as estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias digitais podem potenciar o desempenho dos alunos do 9.º ano do 3.º CEB no âmbito das atividades/tarefas de produção oral.

Objetivo geral da entrevista inicial: obter informações referentes às perceções dos docentes quanto ao processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira Espanhol, no domínio específico da produção oral; identificar as suas opiniões e práticas quanto à promoção de atividades, estratégias e avaliação no âmbito do domínio da produção oral.

Duração aproximada: 1 hora

Entrevistados/as: Professoras de Espanhol de um Agrupamento do distrito de Viseu

Condições da realização da entrevista específica à entrevistada 1:

A entrevista 1, com duração de cerca de uma hora, decorreu no dia 29/01/2021, através da plataforma Zoom Colibri. A entrevista foi agendada previamente e autorizada a sua gravação em vídeo e áudio. A participação da entrevistada (E1) foi de integral cooperação e grande abertura. Na transcrição procurou-se reproduzir o discurso oral, tal como foi emitido/processado.

Condições da realização da entrevista específica à entrevistada 2:

A entrevista 2, com duração de cerca de uma hora, decorreu no dia 29/01/2021, através da plataforma Zoom Colibri. A entrevista foi agendada previamente e autorizada a sua gravação em vídeo e áudio. A participação da entrevistada (E2) foi de integral cooperação e grande abertura. Na transcrição procurou-se reproduzir o discurso oral, tal como foi emitido/processado.

Legenda:

P1: P – Pergunta; **1** - Número da Pergunta

R1: R – Resposta; **1** - Número da Resposta

Designação do Bloco	Objetivos específicos	Formulário de Questões	Tópicos
A – Legitimação da entrevista Motivação dos/as entrevistados/as	-Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista; -Motivar os/as entrevistados/as; -Garantir a confidencialidade; -Solicitar autorização para o registo áudio e vídeo da entrevista, através de Zoom.	-Dar informações sobre a investigação; -Indicar os objetivos da entrevista; -Pedir ajuda aos entrevistados (o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho); -Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; -Pedir autorização para gravar a entrevista; -Agradecer a colaboração.	- Fundamentos; - Objetivos; - Destaque da importância da colaboração no estudo; - Garantia de confidencialidade; - Autorização para registo áudio e vídeo.

<p>B - Conhecer as práticas desenvolvidas com metodologias ativas com recurso às tecnologias no ensino e aprendizagem do domínio da produção oral, na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira.</p>	<p>-Identificar as práticas pedagógicas dos/das entrevistados/as.</p> <p>-Conhecer a perceção dos/das entrevistados/as sobre o uso de estratégias ativas no seu contexto pedagógico.</p> <p>- Apurar as práticas pedagógicas dos/das entrevistados/as no uso de “realia” no seu contexto pedagógico.</p> <p>-Identificar as vantagens e desvantagens do uso de “realia” nas atividades de produção oral.</p> <p>- Verificar as práticas pedagógicas dos/das entrevistados/as no uso de tecnologias digitais no seu contexto pedagógico.</p> <p>-Conhecer a perceção dos/das entrevistados/as sobre o sucesso de implementar estratégias ativas com recurso às tecnologias nas atividades de produção oral.</p>	<p>P1 – Considerando o domínio da produção oral, quais as estratégias ativas que privilegia nas suas aulas?</p> <p>P2 – Que tipo de atividades implementa nas suas aulas, no domínio da produção oral?</p> <p>P3 – Recorre a materiais autênticos para promover a produção oral? Dê exemplos.</p> <p>P4 – Identifica vantagens ou constrangimentos na utilização de materiais autênticos como filmes/vídeos, na promoção da produção oral? Enumere, por favor.</p> <p>P5 - Que tipo de atividades os seus alunos mais gostam de realizar e quais as que menos gostam, considerando o domínio da produção oral?</p> <p>P6 – Com que frequência recorre às tecnologias na promoção de atividades de produção oral?</p> <p>P7 – A que ferramentas, recursos, aplicações digitais recorre para a realização de atividades de produção oral?</p> <p>P8 – Nas atividades de produção oral, qual a forma de organização de trabalho que os seus alunos preferem (individual, grupo, par, ...)?</p> <p>P9 – Pela experiência que tem, considera que as estratégias ativas com recurso às tecnologias podem potenciar o sucesso dos seus alunos nas atividades de</p>	<p>-Conceito de estratégias ativas;</p> <p>-Uso de estratégias ativas em Espanhol;</p> <p>- Material autêntico (<i>realia</i>).</p> <p>-Vantagens / constrangimentos da utilização dos filmes/vídeos</p> <p>-Tecnologias digitais;</p> <p>- Atividades no âmbito da produção oral;</p> <p>- Organização de trabalho na produção oral;</p> <p>- Níveis de proficiência com maior sucesso.</p>
---	--	--	--

		produção oral? Justifique, por favor.	
C - Identificar as dificuldades sentidas pelos/as entrevistados/as no processo de ensino e aprendizagem do domínio da produção oral, na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira	-Identificar o tipo de dificuldades sentidas diariamente na sala de aula por professores e alunos na perspectiva dos/das docentes entrevistados/as.	<p>P10 - No âmbito do domínio da produção oral, quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos seus alunos? (cumprimento de prazos, pronúncia, interferências linguísticas)</p> <p>P11 – Considerando as competências dos seus alunos, no âmbito do domínio da produção oral, que fatores indicaria como aqueles que podem justificar as dificuldades que apresentam?</p> <p>P12 – Professores que usem metodologias pretensamente comunicativas ou mais tradicionais podem também contribuir para as dificuldades dos alunos no âmbito da produção oral?</p> <p>P13- Uma escola que permita projetos de intercâmbios ou de imersão linguística (eTwinning, Erasmus, visitas de estudo), de presença de convidados ou palestrantes nativos nas aulas pode contribuir para potenciar as competências comunicativas dos seus alunos?</p>	<p>-Dificuldades dos alunos no âmbito da produção oral;</p> <p>-Dificuldades dos professores no âmbito da produção oral;</p>
D - Conhecer as práticas de avaliação	<p>- Identificar as técnicas e instrumentos de avaliação mais aplicados pelos/as entrevistados/as;</p> <p>- Enumerar parâmetros avaliativos da produção oral;</p> <p>- Identificar experiências de avaliação digital;</p>	<p>P14 – Como descreve um bom aluno de Espanhol, considerando o domínio da produção oral?</p> <p>P15 – Considerando o domínio da produção oral, que técnicas e instrumentos de avaliação utiliza com maior frequência?</p> <p>P16 - Quais são os parâmetros que privilegia na avaliação da produção oral?</p> <p>P-17 Já avaliou digitalmente os seus alunos, no âmbito da</p>	<p>-Frequência de uso;</p> <p>-Técnicas e instrumentos de avaliação;</p> <p>-Parâmetros de avaliação;</p> <p>- Avaliação digital;</p>

	<p>- Conhecer a opinião dos/das entrevistados/as sobre a forma como os seus discentes se manifestam aquando da avaliação.</p> <p>- Conhecer a opinião dos/das entrevistados/as sobre o impacto da aplicação de listas de verificação nas práticas avaliativas.</p>	<p>produção oral? Se, sim, pode explicar como?</p> <p>P18 - Os seus alunos refletem sobre o seu desempenho no domínio da produção oral? Se sim, pode indicar como e com que frequência?</p> <p>P19 - Qual a sua opinião sobre o instrumento “lista de verificação” na avaliação da produção oral?</p> <p>P20 -Qual a sua opinião sobre o instrumento “lista de verificação” na autoavaliação dos alunos na produção oral?</p>	<p>-Atitudes dos alunos face à avaliação (autoavaliação, autorregulação);</p> <p>- Listas de verificação</p>
F - Finalização da entrevista	Expressar gratidão	Sublinhar que o seu contributo foi valioso para a consecução dos objetivos deste estudo.	

Anexo 8 – Transcrição de entrevista específica semiestruturada 1

Transcrição da Entrevista Específica ao/à entrevistado/a 1

Introdução: Muito obrigada por aceder dar esta segunda entrevista, no âmbito do estudo de investigação por mim conduzido enquanto mestranda do Curso Mestrado em Recursos Digitais em Educação, no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica “Estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias na produção oral de alunos de Espanhol no 9.ºano do 3.ºCEB”. Esta entrevista tem como objetivo obter informações referentes às suas perceções enquanto docente de Espanhol quanto ao processo de ensino e de aprendizagem de Espanhol, língua estrangeira, no domínio específico da produção oral, bem como identificar as suas opiniões e práticas quanto à promoção de atividades, estratégias e avaliação no âmbito da produção oral. Como verificou na Declaração de Consentimento Informado, o tratamento dos dados obtidos garante o anonimato dos participantes, nunca sendo feito qualquer tipo de uso que possa revelar a sua identidade. Solicito, assim, a sua autorização, para a gravação áudio e vídeo desta entrevista.

Entrevistado/a 1: Autorizo.

P1 – Considerando o domínio da produção oral, quais as estratégias ativas que privilegia nas suas aulas?

R1 - Trabalho colaborativo, aprendizagem entre pares, auto e coavaliação, feedback, revisão.

P2 – Que tipo de atividades implementa nas suas aulas, no domínio da produção oral?

R2 - Leitura, descrição, narração, exposição.

P3 – Recorre a materiais autênticos para promover a produção oral? Dê exemplos.

R3 – Algumas vezes, recorro a vídeos, canções, gravações, notícias para introduzir a tarefa, como motivação ou exemplo do que a seguir pedirei.

P4 – Identifica vantagens ou constrangimentos na utilização de materiais autênticos como filmes/vídeos, na promoção da produção oral? Enumere, por favor.

R4 – Ajudam a despertar a motivação integradora, para além de mostrarem a língua em real contexto de uso, mostram também a realidade da cultura do país da língua meta. Como desvantagens podem aparecer mostras de língua não apropriadas ao nível dos alunos, fraca qualidade de áudio ou vídeo.

P5 - Que tipo de atividades os seus alunos mais gostam de realizar e quais as que menos gostam, considerando o domínio da produção oral?

R5 - Gostam mais da leitura e gostam menos da exposição.

P6 – Com que frequência recorre às tecnologias na promoção de atividades de produção oral?

R6 - Como input, frequentemente; como produto final, raramente.

P7 – A que ferramentas, recursos, aplicações digitais recorre para a realização de atividades de produção oral?

R7 - *MS Teams, Flipgrid, Voki, WhatsApp.*

P8 – Nas atividades de produção oral, qual a forma de organização de trabalho que os seus alunos preferem?

R8 – Individual.

P9 – Pela experiência que tem, considera que as estratégias ativas com recurso às tecnologias podem potenciar o sucesso dos seus alunos nas atividades de produção oral? Justifique, por favor.

R9 - Sim, porque apresentam muitas possibilidades ao nível da avaliação formativa.

P10 - No âmbito do domínio da produção oral, quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos seus alunos?

R10 - Falar em frente aos colegas.

P11 – Considerando as competências dos seus alunos, no âmbito do domínio da produção oral, que fatores indicaria como aqueles que podem justificar as dificuldades que apresentam?

R11 - Fatores pessoais, sobretudo vergonha de falar em frente aos colegas.

P12 – Professores que usem metodologias pretensamente comunicativas ou mais tradicionais podem contribuir para as dificuldades dos alunos no âmbito da produção oral?

R12 - Depende do tipo de atividades de produção oral que são propostas aos alunos.

P13 - Uma escola que permita projetos de intercâmbios ou de imersão linguística (eTwinning, Erasmus, visitas de estudo), de presença de convidados ou palestrantes nativos nas aulas pode contribuir para potenciar as competências comunicativas dos seus alunos?

R13 - Sim, sem dúvida, por se criar a necessidade de comunicar na Língua Estrangeira.

P14 – Como descreve um bom aluno de Espanhol, considerando o domínio da produção oral?

R14 - Um aluno que se faz entender, que consegue comunicar eficazmente.

P15 – Considerando o domínio da produção oral, que técnicas e instrumentos de avaliação utiliza com maior frequência?

R15 - Rubricas de avaliação

P16 - Quais são os parâmetros que privilegia na avaliação da produção oral?

R16 - Âmbito, correção, fluência, desenvolvimento temático.

P17- Já avaliou digitalmente os seus alunos, no âmbito da produção oral? Se, sim, pode explicar como?

R17 - Avaliei produções orais em formato digital (áudio ou vídeo).

P18 - Os seus alunos refletem sobre o seu desempenho no domínio da produção oral? Se sim, pode indicar como e com que frequência?

R18 - Sim, através de questionários, com alguma frequência.

P19 - Qual a sua opinião sobre o instrumento “lista de verificação” na avaliação da produção oral?

R19 - Nunca utilizei.

P20 - Qual a sua opinião sobre o instrumento “lista de verificação” na autoavaliação dos alunos na produção oral?

R20 - Para estes fins, apenas utilizei listas de verificação na produção escrita, nunca na produção oral.

Muito grata por esta entrevista. Sublinho o seu valioso contributo para a consecução dos objetivos deste estudo.

Anexo 9 – Transcrição de entrevista específica semiestruturada 2

Transcrição da Entrevista Específica ao/à entrevistado/a 2

Introdução: Muito obrigada por aceder dar esta segunda entrevista, no âmbito do estudo de investigação por mim conduzido enquanto mestranda do Curso Mestrado em Recursos Digitais em Educação, no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica “Estratégias de aprendizagem ativa com recurso às tecnologias na produção oral de alunos de Espanhol no 9.ºano do 3.ºCEB”. Esta entrevista tem como objetivo obter informações referentes às suas perceções enquanto docente de Espanhol quanto ao processo de ensino e de aprendizagem de Espanhol, língua estrangeira, no domínio específico da produção oral, bem como identificar as suas opiniões e práticas quanto à promoção de atividades, estratégias e avaliação no âmbito da produção oral. Como verificou na Declaração de Consentimento Informado, o tratamento dos dados obtidos garante o anonimato dos participantes, nunca sendo feito qualquer tipo de uso que possa revelar a sua identidade. Solicito, assim, a sua autorização, para a gravação áudio e vídeo desta entrevista.

Entrevistado/a 2: Consinto.

P1 – Considerando o domínio da produção oral, quais as estratégias ativas que privilegia nas suas aulas?

R1 - A estratégias ativas que privilegio no domínio da produção oral são essencialmente a aprendizagem mediante tarefas, a aprendizagem cooperativa e o Pear to Pear.

P2 – Que tipo de atividades implementa nas suas aulas, no domínio da produção oral?

R2 - No âmbito da produção oral, normalmente as atividades dizem respeito a textos de produção narrativa ou descritiva, ou seja, os alunos contam alguma situação, experiência que lhes diz respeito - contar uma viagem de estudo, contar uma experiência ocorrida no passado, no presente, no futuro - ou uma situação descritiva em que os alunos descrevem, por exemplo, o que veem numa imagem.

P3 – Recorre a materiais autênticos para promover a produção oral? Dê exemplos.

R3 – Sim, muitas vezes, uso sobretudo o YouTube e Podcasts para que os alunos tenham mostras reais de língua e cultura.

P4 – Identifica vantagens ou constrangimentos na utilização de materiais autênticos como filmes/vídeos, na promoção da produção oral? Enumere, por favor.

R4 – São mostras de língua e cultura atuais, adaptáveis aos níveis de língua dos alunos, imersivos, um instrumento poderoso de aproximação cultural. Como desvantagens, são desafiantes para professores e alunos pois requerem maior flexibilidade, mais responsabilidade do docente na escolha dos materiais, para que estes correspondam aos níveis de proficiência linguística e cultural dos discentes.

P5 - Que tipo de atividades os seus alunos mais gostam de realizar e quais as que menos gostam, considerando o domínio da produção oral?

R5 - As atividades que os alunos mais gostam de realizar são aquelas que dizem respeito a assuntos das suas próprias experiências, creio que as que menos gostam normalmente são as que se relacionam com acontecimentos ocorridos no passado ou a descrição de imagens.

P6 – Com que frequência recorre às tecnologias na promoção de atividades de produção oral?

R6 - Recorro com bastante regularidade a tecnologias educativas digitais para promover atividades de produção oral.

P7 – A que ferramentas, recursos, aplicações digitais recorre para a realização de atividades de produção oral?

R7 - Uso normalmente os dispositivos móveis dos alunos e aplicações como *Natural Readers* para que os alunos possam ouvir nativos a lerem o seu próprio texto e também aplicações como *Flipgrid*, *Stream*, *Padlet* e *Book Creator*.

P8 – Nas atividades de produção oral, qual a forma de organização de trabalho que os seus alunos preferem?

R8 - As atividades de produção oral normalmente são realizadas individualmente, contudo contam com a colaboração de um colega de mesa para auxiliar em algum problema ou dificuldade que surja.

P9 – Pela experiência que tem, considera que as estratégias ativas com recurso às tecnologias podem potenciar o sucesso dos seus alunos nas atividades de produção oral? Justifique, por favor.

R9 - As estratégias ativas com recurso a tecnologias educativas podem potenciar bastante o sucesso dos alunos nas atividades de produção oral caso os alunos se apercebam efetivamente das potencialidades das ferramentas apresentadas e realizem com responsabilidade a monitorização e auto regulação das suas próprias aprendizagens e do que é solicitado pela professora.

P10 - No âmbito do domínio da produção oral, quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos seus alunos?

R10 - No domínio da produção oral, as maiores dificuldades apresentadas pelos meus alunos são, sem dúvida, as interferências linguísticas e a pronúncia.

P11 – Considerando as competências dos seus alunos, no âmbito do domínio da produção oral, que fatores indicaria como aqueles que podem justificar as dificuldades que apresentam?

R11 - Os principais fatores que podem justificar as dificuldades apresentadas pelos alunos é a falta de perceção das diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira, a não consolidação de aprendizagens e o falso facilitismo que existe no subconsciente dos alunos de que o Espanhol é quase igual ao Português, portanto não há necessidade de estudar Espanhol e isso faz com que os alunos não cheguem a sistematizar e interiorizar as diferenças entre as duas línguas.

P12 – Professores que usem metodologias pretensamente comunicativas ou mais tradicionais podem contribuir para as dificuldades dos alunos no âmbito da produção oral?

R12 - Considero que o uso de metodologias comunicativas pode contribuir para a superação das dificuldades dado que os alunos, ao praticarem situações reais de comunicação, conseguem aperceber-se das diferenças entre os idiomas, no entanto também é importante dotar os alunos de ferramentas de autoavaliação e autorregulação das aprendizagens para que eles se deem conta das problemáticas do seu discurso oral.

P13 - Uma escola que permita projetos de intercâmbios ou de imersão linguística (eTwinning, Erasmus, visitas de estudo), de presença de convidados ou palestrantes nativos nas aulas pode contribuir para potenciar as competências comunicativas dos seus alunos?

R13 - Obviamente que se os alunos tiverem contacto com situações de imersão linguística, de contacto com nativos, conseguirão apropriar-se de modelos de comunicação e simultaneamente desenvolverem as suas competências comunicativas baseadas em modelos reais, ou seja, em confronto com nativos.

P14 – Como descreve um bom aluno de Espanhol, considerando o domínio da produção oral?

R14 - Um bom aluno de Espanhol no domínio da produção oral é aquele que arrisca comunicar, mas também tem consciência das diferenças entre os idiomas e, portanto, elabora um discurso com correção linguística.

P15 – Considerando o domínio da produção oral, que técnicas e instrumentos de avaliação utiliza com maior frequência?

R15 - No âmbito do domínio da produção oral, a técnica utilizada é a análise de conteúdo e os instrumentos de avaliação utilizados são com frequência as rubricas de avaliação, as listas de verificação ou as escalas de avaliação.

P16 - Quais são os parâmetros que privilegia na avaliação da produção oral?

R16 - Nos instrumentos de avaliação supramencionados são utilizados os seguintes parâmetros de avaliação: o rigor, desenvolvimento temático, coerência e coesão, correção linguística e responsabilidade.

P17 - Já avaliou digitalmente os seus alunos, no âmbito da produção oral? Se, sim, pode explicar como?

R17 - Já avaliei digitalmente os meus alunos no âmbito da produção oral utilizando para o efeito as ferramentas ou aplicações *Flipgrid*, *Padlet* e *Stream*. A ferramenta que mais utilizo no âmbito da oralidade é sem dúvida o *Stream* porque me permite dar *feedback* diretamente ao aluno, ancorada na rubrica da avaliação. A escolha desta ferramenta prende-se com questões institucionais dado que o *Stream* faz parte do ecossistema Microsoft.

P18 - Os seus alunos refletem sobre o seu desempenho no domínio da produção oral? Se sim, pode indicar como e com que frequência?

R18 - Os alunos são chamados a refletir sobre o seu desempenho no domínio da produção oral na medida em que fazem a auto e heteroavaliação do seu desempenho, confrontando com os parâmetros que constam da rubrica de avaliação utilizada para este efeito. Os alunos refletem sobre o seu desempenho sempre que realizam atividades de oralidade.

P19 - Qual a sua opinião sobre o instrumento “lista de verificação” na avaliação da produção oral?

R19 - Considero um instrumento bastante útil para avaliar a produção oral dado que este instrumento serve para o aluno, por um lado, se autoavaliar e, por outro, autorregular as suas próprias aprendizagens.

P20 -Qual a sua opinião sobre o instrumento “lista de verificação” na autoavaliação dos alunos na produção oral?

R20 - O instrumento de lista de verificação é um ótimo instrumento na autoavaliação dos alunos pois permite-lhes perceber se cumpriram todas as orientações dadas pelo professor para a realização da tarefa solicitada e por outro lado dá-lhes a consciência do que deve ser feito para alcançar um bom desempenho e realizar boas aprendizagens.

Muito grata por esta entrevista. Sublinho o seu valioso contributo para a consecução dos objetivos deste estudo.

Anexo 10 – Grelhas de Análise de Conteúdo às Entrevistas Específicas

Categoria	Indicadores	Unidades de registo
A – Legitimação da entrevista	Consentimento	E1 – “Autorizo”. E2 – “Consinto”.
B – Conhecer as práticas desenvolvidas com metodologias ativas com recurso às tecnologias no ensino e aprendizagem do domínio da produção oral, na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem cooperativa; avaliação entre pares; • • Narração, descrição; • • Vídeos, gravações; • • Mostras de língua e cultura reais; • • Flexibilidade e rigor na escolha de materiais; • • Contar experiências; • • Frequência média na utilização do digital; • • MSTeams (Stream), Flipgrid; • • Individual; • • Podem potenciar o sucesso. 	<p>E1 – “Trabalho colaborativo, aprendizagem entre pares, auto e coavaliação, feedback, revisão”. E2 – “aprendizagem mediante tarefas, a aprendizagem cooperativa e o Pear to Pear.”</p> <p>E1 – “Leitura, descrição, narração, exposição”. E2 – “...textos de produção narrativa ou descritiva...”</p> <p>E1 – “Algumas vezes, recorro a vídeos, canções, gravações, notícias...” E2 – “Sim, muitas vezes, (...) YouTube e Podcasts...”</p> <p>E1 – “Ajudam a despertar a motivação integradora, (...) língua em real contexto de uso, (...) cultura do país da língua meta. (...) desvantagens (...) mostras de língua não apropriadas ao nível dos alunos, fraca qualidade de áudio ou vídeo”. E2 – “... mostras de língua e cultura atuais, adaptáveis aos níveis de língua dos alunos, imersivos (...) aproximação cultural. (...) desafiantes para professores e alunos (...) maior flexibilidade, mais responsabilidade do docente na escolha dos materiais</p> <p>E1 – “mais da leitura e gostam menos da exposição”. E2 – “assuntos das suas próprias experiências (...) menos gostam (...) acontecimentos ocorridos no passado ou a descrição de imagens.”</p> <p>E1 – “Como input, frequentemente; como produto final, raramente” E2 – “...com bastante regularidade...”</p> <p>E1 – “<i>MS Teams, Flipgrid, Voki, WhatsApp</i>” E2 – “...<i>Natural Readers</i> (...) <i>Flipgrid, Stream, Padlet e Book Creator.</i>”</p> <p>E1 – “Individual” E2 – “...individualmente, contudo contam com a colaboração de um colega de mesa para auxiliar...”</p> <p>E1 – “Sim, (...) ao nível da avaliação formativa”. E2 – “...podem potenciar bastante o sucesso dos alunos nas atividades de produção oral”.</p>
C – Identificar as dificuldades sentidas pelos/as entrevistados/as no processo de ensino e aprendizagem no domínio da produção oral, na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira.	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades; • Pessoais; de aprendizagem; • Depende; • Situações imersivas potenciam. 	<p>E1 – “Falar em frente aos colegas”. E2 – “...as interferências linguísticas e a pronúncia”.</p> <p>E1 – “Fatores pessoais, sobretudo vergonha...” E2 – “...falta de perceção das diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira, a não consolidação de aprendizagens e o falso facilitismo...”</p> <p>E1 – “Depende...” E2 – “...ao praticarem situações reais de comunicação, conseguem aperceber-se das diferenças entre os idiomas, (...) dotar os alunos de ferramentas de autoavaliação e autorregulação das aprendizagens...”</p> <p>E1 – “Sim (...) necessidade de comunicar na Língua Estrangeira”. E2 – “Obviamente (...) imersão linguística, de contacto com nativos, conseguirão apropriar-se de modelos de</p>

		comunicação e simultaneamente desenvolverem as suas competências comunicativas baseadas em modelos reais...”
D - Conhecer as práticas de avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica eficazmente; • Análise de conteúdo, rubricas de avaliação, listas de verificação; • Parâmetros de avaliação; • Avaliação digital; • Autoavaliação, coavaliação; • Reflexão discente; • Listas de verificação; • Listas de verificação na autorregulação. 	<p>E1 – “...que se faz entender, que consegue comunicar eficazmente”.</p> <p>E2 – “...arrisca comunicar (...) elabora um discurso com correção linguística.”</p> <p>E1 – “Rubricas de avaliação”.</p> <p>E2 – “...análise de conteúdo e os instrumentos de avaliação (...) as rubricas de avaliação, as listas de verificação ou as escalas de avaliação.”</p> <p>E1 – “Âmbito, correção, fluência, desenvolvimento temático”</p> <p>E2 – “...rigor, desenvolvimento temático, coerência e coesão, correção linguística e responsabilidade.”</p> <p>E1 – “Avaliei (...) áudio ou vídeo”.</p> <p>E2 – “Já avaliei digitalmente (...) <i>Flipgrid, Padlet e Stream.</i>”</p> <p>E1 – “Sim (...) questionários, com alguma frequência”.</p> <p>E2 – “... auto e heteroavaliação do seu desempenho, confrontando com os parâmetros que constam da rubrica de avaliação (...) sempre...”.</p> <p>E1 – “Nunca utilizei”.</p> <p>E2 – “...bastante útil para avaliar a produção oral (...) se autoavaliar e, por outro, autorregular as suas próprias aprendizagens.”</p> <p>E1 – “apenas utilizei (...) produção escrita”.</p> <p>E2 – “...ótimo instrumento na autoavaliação dos alunos (...) se cumpriram todas as orientações dadas pelo professor (...) consciência do que deve ser feito para alcançar um bom desempenho...”.</p>
G - Finalização da entrevista		

Legenda:
E1: E – Entrevistado/a; **1** - Número do/a Entrevistado/a

E2: E – Entrevistado/a; **2** - Número do/a Entrevistado/a

Anexo 11 - Questionário sobre o "Domínio da Produção Oral" aos alunos do 9.º Ano

*Questionário sobre o "Domínio da Produção Oral" aos alunos do 9.º Ano

Este questionário insere-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica, do 2.º ano do Mestrado em Recursos Digitais em Educação, do Instituto Politécnico de Santarém. Tem como objetivo recolher informações que permitam conhecer melhor o perfil dos alunos de Espanhol do 9.º ano do 3.º CEB e pretende contribuir para melhorar as práticas pedagógicas. O questionário é completamente confidencial e os dados recolhidos serão usados, exclusivamente, para fins académicos. Responder a este questionário pode demorar em média 5 minutos. Agradeço a tua participação e colaboração!

I - Opiniões e preferências

1. Gostas de realizar atividades de produção oral em língua estrangeira? Assinala uma opção. *

- Gosto muito.
- Gosto.
- Gosto pouco.
- Não gosto.

2. Para um bom desempenho comunicativo em língua estrangeira consideras importante realizar atividades de produção oral? Assinala uma opção. *

- Considero muito importante.
- Considero importante.
- Considero pouco importante.
- Não é importante.

3. Quais as atividades de produção oral que preferes fazer em língua estrangeira? Ordena as atividades de 1 a 8 pelo teu grau de preferência. *

Realização de comunicados públicos/ informações à turma, por exemplo, sobre temas de interesse do grupo: festas, calendários de atividades extracurriculares...

Ler um texto em voz alta.

Apresentações ou informações culturais, desportivas, com recurso a notas ou apontamentos.

Resolução de problemas: explicar situações, conceitos e palavras sem os mencionar.

Descrição de imagens: fotografias, desenhos, publicidade...

Falar de forma espontânea.

Cantar.

Resumir e comunicar informação ou argumentos procedentes de várias fontes.

4. No domínio da produção oral, consideras que és um(a) aluno(a) de desempenho... *

- Muito Bom
- Bom
- Suficiente
- Insuficiente
- Mau

II- Experiência com tecnologia nas atividades de produção oral em LE.

5. Consideras útil utilizar o telemóvel ou tablet nas aulas de Espanhol? Assinala uma opção. *

- Muto útil.
- Útil.
- Pouco útil.
- Não é útil.

6. Já usaste o teu telemóvel/tablet para realizar trabalhos para outras disciplinas? Assinala uma opção. *

- Sim
- Não

7. Já fizeste alguma gravação de áudio ou vídeo para as disciplinas de língua estrangeira? Assinala uma opção. *

- Sim
- Não

8. Já usaste alguma aplicação digital para as atividades de produção oral em língua estrangeira? Assinala uma opção. *

- Sim
- Não

9. Já gravaste algum vídeo ou áudio tendo depois analisado o teu desempenho? Assinala uma opção. *

- Sim
- Não

10. Já gravaste algum vídeo ou áudio e submeteste nas "Tarefas" da plataforma MSTEams? Assinala uma opção. *

Sim

Não

11. Gostarias de usar o telemóvel/tablet nas atividades de produção oral em Espanhol? Assinala uma opção. *

Sim

Não

Secção 3

...

III - Dificuldades

12. Que dificuldades sentes em realizar atividades de produção oral? Assinala a(s) dificuldade(s) que sente(s). *

Timidez, vergonha, medo de errar e de ser ridicularizado/a pela turma.

Falta de autonomia

A relação interpessoal com a professora é de distância afetiva.

Falsa ideia de que aprender Espanhol é fácil.

Interferência da língua portuguesa e/ou de outras línguas

Falta de hábito em fazer atividades de produção oral.

Falar com a velocidade adequada.

Pronunciar bem.

13. Quando sentes dificuldades na produção oral, que estratégias utilizas? Marca a(s) estratégia(s) que utiliza(s): *

- Mímica (gestos).
- Estrangeirismos.
- Recorres ao Português.
- Tentas explicar por outras palavras.
- Inventas novas palavras.
- Pedes ajuda à professora ou aos meus colegas.
- Simplificas o que queres dizer.

14. Que dificuldades pensas que a tua professora sente ao realizar atividades de produção oral com a turma? Marca a(s) dificuldade(s). *

- A turma tem muitos alunos.
- Temos poucas horas de Espanhol por semana.
- A escola não oferece condições e/ou equipamentos adequados para realizar estas atividades.
- Não há projetos de intercâmbio que promovam a comunicação com alunos e professores nativos ou que também estão a aprender espanhol.

Secção 4

...

Estratégias

15. Como pensas que podes desenvolver as tuas competências de produção oral? Enumera de 1 a 7. *

Pela tua constante autocorreção.

Pela tua própria consciencialização.

Pela pesquisa de vocabulário em dicionários.

Consultando informação.

Realizando tarefas de aprendizagem comuns com os colegas da turma na sala de aula.

Conversando com os colegas fora da sala de aula.

Pedindo ajuda a pessoas fora da escola.

Anexo 12 - Lista de verificação da tarefa de produção escrita sobre o filme "Campeones"

Lista de verificação da tarefa de produção escrita sobre o filme "Campeones"

Esta lista de verificação serve para que possas refletir e avaliar os teus progressos nesta tarefa de aprendizagem.

Secção 1

...

1. Nome e apelido do/a aluno/a: *

Etapas de trabalho

2. Responda "Sim" ou "Não" aos seguintes descritores de desempenho. *

	Sim	Não
Planificação - Seleccionei a forma de organizar os conteúdos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificação - No meu grupo distribuimos as tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Investigação - Recolhi, tratei e interpretei a informação necessária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização - Escrevi a minha parte do trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização - Verifiquei o trabalho dos meus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização - Fui pontual na entrega e apresentação do trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização - Refiz o meu trabalho após o feedback fornecido pela professora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação - Refleti sobre o meu desempenho e o dos meus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comunicação Escrita

3. Responde "Sim" ou "Não" aos seguintes descritores de desempenho. *

	Sim	Não
Respeitei a estrutura da exposição (introdução, desenvolvimento e conclusão/valorização).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transmiti a mensagem com clareza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manifestei a minha opinião pessoal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizei vocabulário correto, adequado e variado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fui criativo/a e original.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cooperação

4. Responde "Sim" ou "Não" aos seguintes descritores de desempenho. *

	Sim	Não
Apoiei a minha equipa na superação das suas dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeitei os meus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeitei a opinião dos meus colegas, mesmo quando era diferente da minha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procurei chegar a consensos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Materiais/Recursos

5. Responde "Sim" ou "Não" aos seguintes descritores de desempenho. *

	Sim	Não
Trabalhei com facilidade no canal da minha equipa no MSTeams	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisei com facilidade através de tecnologias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comuniquei com facilidade com a minha equipa usando as tecnologias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avaliação

6. Responde "Sim" ou "Não" aos seguintes descritores de desempenho. *

	Sim	Não
Sou capaz de assumir que me engano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceito os conselhos dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Depois de realizar esta lista de verificação, refleti e avaliei o meu desempenho nesta tarefa de produção escrita. Considero que o meu desempenho foi: *

- Excelente
- Muito Bom
- Bom
- Suficiente
- Insuficiente

8. Observações que quero registar sobre o meu desempenho e o dos meus colegas nesta tarefa de produção escrita: *

Introduza a sua resposta

Anexo 13 – Lista de verificação da tarefa de produção oral sobre o filme "Campeones"

Lista de verificação da tarefa de produção oral sobre o filme "Campeones"

Esta lista de verificação serve para que possas refletir e avaliar os teus progressos nesta tarefa de aprendizagem. Tempo estimado para a realização desta tarefa: 4 minutos.

Secção 1

...

1. Nome e apelido do/a aluno/a: *

Etapas de trabalho

2. Responda "Sim" ou "Não" aos seguintes descritores de desempenho. *

	Sim	Não
Planificação- Selecionei a forma de organizar os conteúdos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Investigação - Recolhi, tratei e interpretei a informação necessária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização - Treinei a minha exposição oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização - Gravei a minha exposição oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização - Fui pontual na entrega e apresentação do trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação - Refleti sobre o meu desempenho nesta tarefa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comunicação Oral

3. Responda "Sim" ou "Não" aos seguintes descritores de desempenho. *

	Sim	Não
Respeitei a estrutura da exposição (introdução, desenvolvimento e conclusão/valorização).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transmiti a mensagem com clareza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manifestei a minha opinião pessoal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizei vocabulário correto, adequado e variado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fui criativo/a e original.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pronunciei corretamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falei com a velocidade adequada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coloquei a voz de forma audível e perceptível.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Materiais/Recursos

4. Responda "Sim" ou "Não" aos seguintes descritores de desempenho. *

	Sim	Não
Trabalhei com facilidade no gravador do meu telemóvel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviei com facilidade o meu ficheiro áudio para a tarefa do MSTeams.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive dificuldades e enviei a minha gravação por outro meio, permitido pela professora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avaliação

5. Responda "Sim" ou "Não" aos seguintes descritores de desempenho. *

	Sim	Não
Sou capaz de assumir que me engano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceito os conselhos dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Depois de realizar esta lista de verificação, refleti e avaliei o meu desempenho nesta tarefa de produção oral. Considero que o meu desempenho foi: *

- Excelente
- Muito Bom
- Bom
- Suficiente
- Insuficiente

7. Como posso melhorar o meu desempenho nas tarefas de produção oral? Escolhe as opções que quiseres. *

- Treinar a minha velocidade a falar/ler.
- Treinar a pronúncia das palavras / sons mais difíceis.
- Treinar a minha clareza e espontaneidade ao falar através de trava-línguas, dramatização, repetição.
- Gravar as minhas exposições orais e ouvir-me.
- Ouvir mais exemplos reais de língua espanhola.

Anexo 14 - Autoavaliação de desempenho na tarefa de aprendizagem de produção oral – Sequência 1

Autoavaliação de desempenho na tarefa de aprendizagem de produção oral Sequência 1

No âmbito das Aprendizagens Essenciais da disciplina de Espanhol, a aprendizagem dos alunos integra a competência comunicativa, que abrange a compreensão, a interação, e a produção, nas modalidades oral, escrita e audiovisual. Este questionário de autoavaliação serve para que possas refletir e avaliar os teus progressos na tarefa de aprendizagem "Campeones", domínio da produção oral. Tempo estimado para a realização desta tarefa: 4 minutos.

Secção 1

...

1

Nome e apelido do/a aluno/a: *

Introduza a sua resposta

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL

2

Assinala o teu nível de desempenho, no critério A, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
A. Desenvolvimento temático, coerência e coesão (20%)	Produz uma exposição sobre o tema proposto: - Inicia de forma brusca sem cumprimentar o auditório; - Não identifica o tema ou o conteúdo a apresentar; - Expõe as ideias de forma desorganizada e/ou incoerente, com base num discurso repetitivo; - Desrespeita completamente o tempo indicado.	Nível intermédio.	Produz uma exposição sobre o tema proposto: - Cumprimenta o auditório com alguma empatia e cortesia; - Identifica, ainda que com pouca clareza e expressividade, o tema ou conteúdo a apresentar; - Expõe as ideias de forma globalmente clara, ainda que, por vezes, de forma confusa, mas sem afetar a coerência do seu discurso; - Ultrapassa moderadamente o tempo indicado.	Nível intermédio.	Produz uma exposição sobre o tema proposto: - Cumprimenta o auditório com empatia e cortesia; - Identifica, de forma clara, expressiva e original/criativa o tema ou conteúdo a apresentar; - É claro e expressivo no modo como expõe as ideias; - Respeita a estrutura. - Realiza a apresentação no tempo indicado.

Insuficiente
(N1)

Insuficiente
(N2)

Suficiente

Bom

Muito Bom

A.
Desenvolve
mento temático,
coerência e
coesão
(20%)

3

Assinala o teu nível de desempenho, no critério B, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
B. Correção (gramatical, lexical e fonológica) (20%)	Revela pouca correção gramatical na utilização de estruturas simples. Utiliza um vocabulário desadequado e/ou repetitivo. Apresenta muitos erros de pronúncia que comprometem a compreensão da mensagem.	Nível intermédio.	Revela correção gramatical na utilização de estruturas simples, podendo cometer até 3 erros. Utiliza um vocabulário pouco diversificado, mas adequado. Pronuncia de forma suficientemente inteligível para o nível de língua. Comete alguns erros em palavras de uso comum que não impedem a comunicação.	Nível intermédio.	Revela correção gramatical. Utiliza um vocabulário diversificado e adequado. Não apresenta erros de pronúncia nas palavras de uso comum. A pronúncia usada é perfeitamente inteligível. A influência da língua materna é nula.

Insuficiente
(N1)

Insuficiente
(N2)

Suficiente

Bom

Muito Bom

B. Correção
(gramatical,
lexical e
fonológica)
(20%)

4

Assinala o teu nível de desempenho, no critério C, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
C. Fluência, ritmo e tom de voz (20%)	Produz um discurso muito lento, com grandes pausas que comprometem a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz baixo, impercetível ou estridente.	Nível intermédio.	Produz um discurso fluido, com pausas, mas sem comprometer a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz audível e, pontualmente, com entoação expressiva. O ritmo empregue não se afasta demasiado da norma.	Nível intermédio.	Expressa-se com bastante fluidez, com um ritmo adequado, que promove a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz audível e com entoação expressiva.

Insuficiente
(N1)

Insuficiente
(N2)

Suficiente

Bom

Muito Bom

C. Fluência,
ritmo e tom
de voz (20%)

5

Assinala o teu nível de desempenho, no critério D, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
D. Pensamento crítico e criativo (20%)	Não desenvolve ideias nem apresenta soluções. Não demonstra capacidade de observação, análise e seleção da informação.	Nível intermédio	Desenvolve algumas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora. Demonstra alguma capacidade de observação, análise e seleção de informação.	Nível intermédio.	Desenvolve ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora. Demonstra capacidade de observação, análise e seleção de informação.

Insuficiente (N1)

Insuficiente (N2)

Suficiente

Bom

Muito Bom

D.
Pensamento crítico e criativo (20%)

6

Assinala o teu nível de desempenho, no critério E, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
E. Desenvolvimento pessoal e autonomia (20%)	Não é capaz de autorregular a sua aprendizagem. Não demonstra resiliência, autonomia nem responsabilidade no cumprimento das suas tarefas.	Nível intermédio.	É capaz de autorregular a sua aprendizagem, quando direcionado. Demonstra alguma resiliência, autonomia e responsabilidade no cumprimento das suas tarefas.	Nível intermédio.	É capaz de autorregular a sua aprendizagem, sem qualquer apoio do professor. É resiliente, autónomo e responsável no cumprimento das suas tarefas.

Insuficiente (N1)

Insuficiente (N2)

Suficiente

Bom

Muito Bom

E.
Desenvolvimento pessoal e autonomia (20%)

Anexo 15 - Autoavaliação de desempenho na tarefa de aprendizagem de produção oral – Sequência 2

Autoavaliação de desempenho na tarefa de aprendizagem de produção oral Sequência 2

No âmbito das Aprendizagens Essenciais da disciplina de Espanhol, a aprendizagem dos alunos integra a competência comunicativa, que abrange a compreensão, a interação, e a produção, nas modalidades oral, escrita e audiovisual. Este questionário de autoavaliação serve para que possas refletir e avaliar os teus progressos na tarefa de aprendizagem "Vendedor de Humo", domínio da produção oral. Tempo estimado para a realização desta tarefa: 4 minutos.

Secção 1

...

1

Nome e apelido do/a aluno/a: *

Introduza a sua resposta

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL

2

Assinala o teu nível de desempenho, no critério A, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
A. Desenvolvimento temático, coerência e coesão (20%)	Produz uma exposição sobre o tema proposto: - Inicia de forma brusca sem cumprimentar o auditório; - Não identifica o tema ou o conteúdo a apresentar; - Expõe as ideias de forma desorganizada e/ou incoerente, com base num discurso repetitivo; - Desrespeita completamente o tempo indicado.	Nível intermédio.	Produz uma exposição sobre o tema proposto: - Cumprimenta o auditório com alguma empatia e cortesia; - Identifica, ainda que com pouca clareza e expressividade, o tema ou conteúdo a apresentar; - Expõe as ideias de forma globalmente clara, ainda que, por vezes, de forma confusa, mas sem afetar a coerência do seu discurso; - Ultrapassa moderadamente o tempo indicado.	Nível intermédio.	Produz uma exposição sobre o tema proposto: - Cumprimenta o auditório com empatia e cortesia; - Identifica, de forma clara, expressiva e original/criativa o tema ou conteúdo a apresentar; - É claro e expressivo no modo como expõe as ideias; - Respeita a estrutura. - Realiza a apresentação no tempo indicado.

Insuficiente (N1)

Insuficiente (N2)

Suficiente

Bom

Muito Bom

A.
Desenvolvimento temático, coerência e coesão (20%)

3

Assinala o teu nível de desempenho, no critério B, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
B. Correção (gramatical, lexical e fonológica) (20%)	Revela pouca correção gramatical na utilização de estruturas simples. Utiliza um vocabulário desadequado e/ou repetitivo. Apresenta muitos erros de pronúncia que comprometem a compreensão da mensagem.	Nível intermédio.	Revela correção gramatical na utilização de estruturas simples, podendo cometer até 3 erros. Utiliza um vocabulário pouco diversificado, mas adequado. Pronuncia de forma suficientemente inteligível para o nível de língua. Comete alguns erros em palavras de uso comum que não impedem a comunicação.	Nível intermédio.	Revela correção gramatical. Utiliza um vocabulário diversificado e adequado. Não apresenta erros de pronúncia nas palavras de uso comum. A pronúncia usada é perfeitamente inteligível. A influência da língua materna é nula.

Insuficiente (N1)

Insuficiente (N2)

Suficiente

Bom

Muito Bom

B. Correção (gramatical, lexical e fonológica) (20%)

4

Assinala o teu nível de desempenho, no critério C, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
C. Fluência, ritmo e tom de voz (20%)	Produce um discurso muito lento, com grandes pausas que comprometem a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz baixo, impercetível ou estridente.	Nível intermédio.	Produce um discurso fluido, com pausas, mas sem comprometer a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz audível e, pontualmente, com entoação expressiva. O ritmo empregue não se afasta demasiado da norma.	Nível intermédio.	Expressa-se com bastante fluidez, com um ritmo adequado, que promove a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz audível e com entoação expressiva.

Insuficiente (N1)

Insuficiente (N2)

Suficiente

Bom

Muito Bom

C. Fluência, ritmo e tom de voz (20%)

5

Assinala o teu nível de desempenho, no critério D, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
D. Pensamento crítico e criativo (20%)	Não desenvolve ideias nem apresenta soluções. Não demonstra capacidade de observação, análise e seleção da informação.	Nível intermédio	Desenvolve algumas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora. Demonstra alguma capacidade de observação, análise e seleção de informação.	Nível intermédio.	Desenvolve ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora. Demonstra capacidade de observação, análise e seleção de informação.

Insuficiente (N1) Insuficiente (N2) Suficiente Bom Muito Bom

D.
Pensamento
crítico e
criativo
(20%)

6

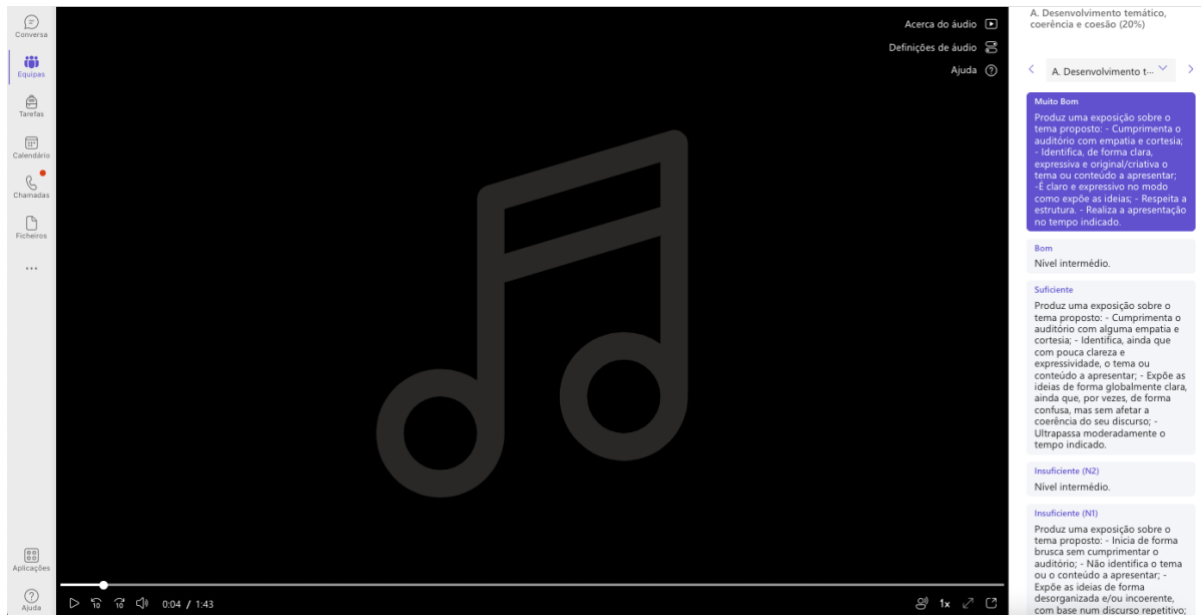
Assinala o teu nível de desempenho, no critério E, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
E. Desenvolvimento pessoal e autonomia (20%)	Não é capaz de autorregular a sua aprendizagem. Não demonstra resiliência, autonomia nem responsabilidade no cumprimento das suas tarefas.	Nível intermédio.	É capaz de autorregular a sua aprendizagem, quando direcionado. Demonstra alguma resiliência, autonomia e responsabilidade no cumprimento das suas tarefas.	Nível intermédio.	É capaz de autorregular a sua aprendizagem, sem qualquer apoio do professor. É resiliente, autónomo e responsável no cumprimento das suas tarefas.

Insuficiente (N1) Insuficiente (N2) Suficiente Bom Muito Bom

E.
Desenvolvi-
mento pessoal e
autonomia
(20%)

Anexo 16 – Exemplo de avaliação com rubrica nas *Tarefas do MStTeams*



The screenshot displays a Microsoft Teams meeting interface. On the left, a vertical sidebar contains navigation icons for 'Conversa', 'Equipes', 'Tarefas', 'Calendário', 'Chamadas', 'Ficheiros', and 'Aplicações'. The main area is a video player showing a large, faint musical note icon on a black background. At the bottom of the video player, there are playback controls including a play button, a progress bar at 0:04 / 1:43, and volume and full-screen icons. On the right side of the interface, a rubric for 'A. Desenvolvimento temático, coerência e coesão (20%)' is visible. The rubric is organized into five performance levels, each with a description of the expected quality of work.

A. Desenvolvimento temático, coerência e coesão (20%)

Muito Bom
Produz uma exposição sobre o tema proposto: - Cumprimenta o audível com empatia e cortesia; - Identifica de forma clara, expressiva e original/criativa o tema ou conteúdo a apresentar; - É claro e expressivo no modo como expõe as ideias; - Respeita a estrutura; - Realiza a apresentação no tempo indicado.

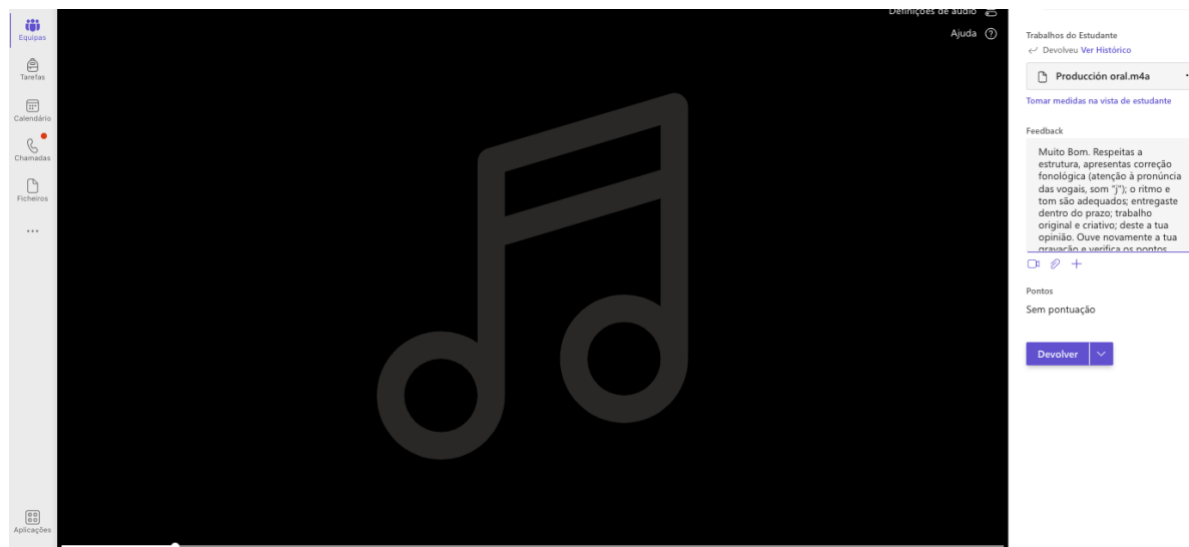
Bom
Nível intermédio.

Suficiente
Produz uma exposição sobre o tema proposto: - Cumprimenta o audível com alguma empatia e cortesia; - Identifica, ainda que com pouca clareza e expressividade, o tema ou conteúdo a apresentar; - Expõe as ideias de forma globalmente clara, ainda que, por vezes, de forma confusa, mas sem afetar a coerência do seu discurso; - Ultrapassa moderadamente o tempo indicado.

Insuficiente (N2)
Nível intermédio.

Insuficiente (N1)
Produz uma exposição sobre o tema proposto: - Inicia de forma brusca sem cumprimentar o audível; - Não identifica o tema ou o conteúdo a apresentar; - Expõe as ideias de forma desorganizada e/ou incoerente, com base num discurso repetitivo.

Anexo 17 – Exemplo de avaliação com feedback escrito nas *Tarefas do MSTeams*



The screenshot displays the Microsoft Teams interface for an assignment. On the left, a sidebar contains navigation icons for 'Equipes', 'Tarefas', 'Calendário', 'Chamadas', 'Ficheiros', and 'Aplicações'. The main content area features a large, faint grey musical note icon on a black background. On the right, the 'Trabalhos do Estudante' (Student Work) pane is visible, showing the assignment title 'Producción oral.m4a'. Below the title, a 'Feedback' section contains the following text: 'Muito Bom. Respeitas a estrutura, apresentas correção fonológica (atenção à pronúncia das vogais, som "r"); o ritmo e tom são adequados; entregaste dentro do prazo; trabalho original e criativo; deste a tua opinião. Queve novamente a tua narração a verificar os pontos'. Below the feedback, the 'Pontos' (Points) section shows 'Sem pontuação' (No points). At the bottom of the pane, there is a 'Devolver' (Return) button with a dropdown arrow.

Anexo 18 - Autoavaliação de desempenho na tarefa de aprendizagem de produção oral – Sequência 3

Autoavaliação de desempenho na tarefa de aprendizagem de produção oral

No âmbito das Aprendizagens Essenciais da disciplina de Espanhol, a aprendizagem dos alunos integra a competência comunicativa, que abrange a compreensão, a interação, e a produção, nas modalidades oral, escrita e audiovisual. Este questionário de autoavaliação serve para que possas refletir e avaliar os teus progressos na tarefa de aprendizagem "Reportajes - periodistas de español", domínio da produção oral. Tempo estimado para a realização desta tarefa: 4 minutos.

Secção 1

...

1

Nome e apelido do/a aluno/a: *

Introduza a sua resposta

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL

2

Assinala o teu nível de desempenho, no critério A, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
A. Desenvolvimento temático, coerência e coesão (20%)	<p>Não cumpre as orientações dadas para produzir uma reportagem sobre o tema proposto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicia de forma brusca sem cumprimentar o auditório; - Não identifica o tema ou o conteúdo a apresentar; - Expõe as ideias de forma desorganizada e/ou incoerente, com base num discurso repetitivo; - Desrespeita completamente o tempo indicado. 	Nível intermédio.	<p>Cumpe as orientações dadas para produzir uma reportagem sobre o tema proposto da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumprimenta o auditório com alguma empatia e cortesia; - Identifica, ainda que com pouca clareza e expressividade, o tema ou conteúdo a apresentar; - Expõe as ideias de forma globalmente clara, ainda que, por vezes, de forma confusa, mas sem afetar a coerência do seu discurso; - Ultrapassa moderadamente o tempo indicado. 	Nível intermédio.	<p>Cumpe as orientações dadas para produzir uma reportagem sobre o tema proposto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumprimenta o auditório com empatia e cortesia; - Identifica, de forma clara, expressiva e original/criativa o tema ou conteúdo a apresentar; - É claro e expressivo no modo como expõe as ideias; - Respeita a estrutura. - Realiza a apresentação no tempo indicado.

Insuficiente (N1) Insuficiente (N2) Suficiente Bom Muito Bom

A. Desenvolvimento temático, coerência e coesão (20%)



3

Assinala o teu nível de desempenho, no critério B, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
B. Correção (gramatical, lexical e fonológica) (20%)	Revela pouca correção gramatical na utilização de estruturas simples. Utiliza um vocabulário desadequado e/ou repetitivo. Apresenta muitos erros de pronúncia que comprometem a compreensão da mensagem.	Nível intermédio.	Revela correção gramatical na utilização de estruturas simples, podendo cometer até 3 erros. Utiliza um vocabulário pouco diversificado, mas adequado. Pronuncia de forma suficientemente inteligível para o nível de língua. Comete alguns erros em palavras de uso comum que não impedem a comunicação.	Nível intermédio.	Revela correção gramatical. Utiliza um vocabulário diversificado e adequado. Não apresenta erros de pronúncia nas palavras de uso comum. A pronúncia usada é perfeitamente inteligível. A influência da língua materna é nula.

Insuficiente (N1) Insuficiente (N2) Suficiente Bom Muito Bom

B. Correção
(gramatical, lexical e
fonológica)
(20%)

4

Assinala o teu nível de desempenho, no critério C, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
C. Fluência, ritmo e tom de voz (20%)	Produz um discurso muito lento, com grandes pausas que comprometem a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz baixo, impercetível ou estridente.	Nível intermédio.	Produz um discurso fluido, com pausas, mas sem comprometer a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz audível e, pontualmente, com entoação expressiva. O ritmo empregue não se afasta demasiado da norma.	Nível intermédio.	Expressa-se com bastante fluidez, com um ritmo adequado, que promove a compreensão da mensagem. Emprega um tom de voz audível e com entoação expressiva.

Insuficiente (N1) Insuficiente (N2) Suficiente Bom Muito Bom

C. Fluência, ritmo e
tom de voz (20%)

5

Assinala o teu nível de desempenho, no critério D, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
D. Pensamento crítico e criativo (20%)	Não desenvolve ideias nem apresenta soluções. Não demonstra capacidade de observação, análise e seleção da informação.	Nível intermédio.	Desenvolve algumas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora. Demonstra alguma capacidade de observação, análise e seleção de informação.	Nível intermédio.	Desenvolve ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora. Demonstra capacidade de observação, análise e seleção de informação.

Insuficiente (N1) Insuficiente (N2) Suficiente Bom Muito Bom

D. Pensamento crítico e criativo (20%)

6

Assinala o teu nível de desempenho, no critério E, de acordo com os seguintes descritores: *

CRITÉRIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	1	2	3	4	5
	4 PONTOS	8 PONTOS	12 PONTOS	16 PONTOS	20 PONTOS
	Insuficiente (N1)	Insuficiente (N2)	Suficiente	Bom	Muito Bom
E. Desenvolvimento pessoal e autonomia (20%)	Não é capaz de autorregular a sua aprendizagem. Não demonstra resiliência, autonomia nem responsabilidade no cumprimento das suas tarefas.	Nível intermédio.	É capaz de autorregular a sua aprendizagem, quando direcionado. Demonstra alguma resiliência, autonomia e responsabilidade no cumprimento das suas tarefas.	Nível intermédio.	É capaz de autorregular a sua aprendizagem, sem qualquer apoio do professor. É resiliente, autónomo e responsável no cumprimento das suas tarefas.

Insuficiente (N1) Insuficiente (N2) Suficiente Bom Muito Bom

E. Desenvolvimento pessoal e autonomia (20%)

Apreciação global da tarefa de produção oral - "Reportajes - Periodistas de Español"

7

APRECIÇÃO GLOBAL: considerando os Descritores de Desempenho que selecionaste na Rubrica de avaliação da produção oral, indica o Perfil de Desempenho que corresponde, globalmente, aos conhecimentos, capacidades e atitudes demonstrados nesta tarefa de aprendizagem. *

- Aluno/a com muita dificuldade e que não conseguiu desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes, nem concretizou as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 1)
- Aluno/a com dificuldade em desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes, e não concretizou as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 2)
- O/A aluno/a conseguiu desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes, e concretizar as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 3)
- O/A aluno/a conseguiu facilmente desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes, e concretizar as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 4)
- O/A aluno/a conseguiu muito facilmente desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes, e concretizar as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 5)

8

Nesta tarefa de aprendizagem de produção oral, analisaste infografias, textos e vídeos e ainda selecionaste informação para criar um texto colaborativo com a tua equipa; gravaste a reportagem áudio no teu telemóvel; pesquisaste imagens, filtrando-as pelas licenças CC; construiste a tua reportagem de vídeo interativo no Biteable e publicaste todo o teu trabalho no mural digital Padlet, que está integrado na nossa equipa MSTeams. Gostaste de realizar esta tarefa de aprendizagem? *

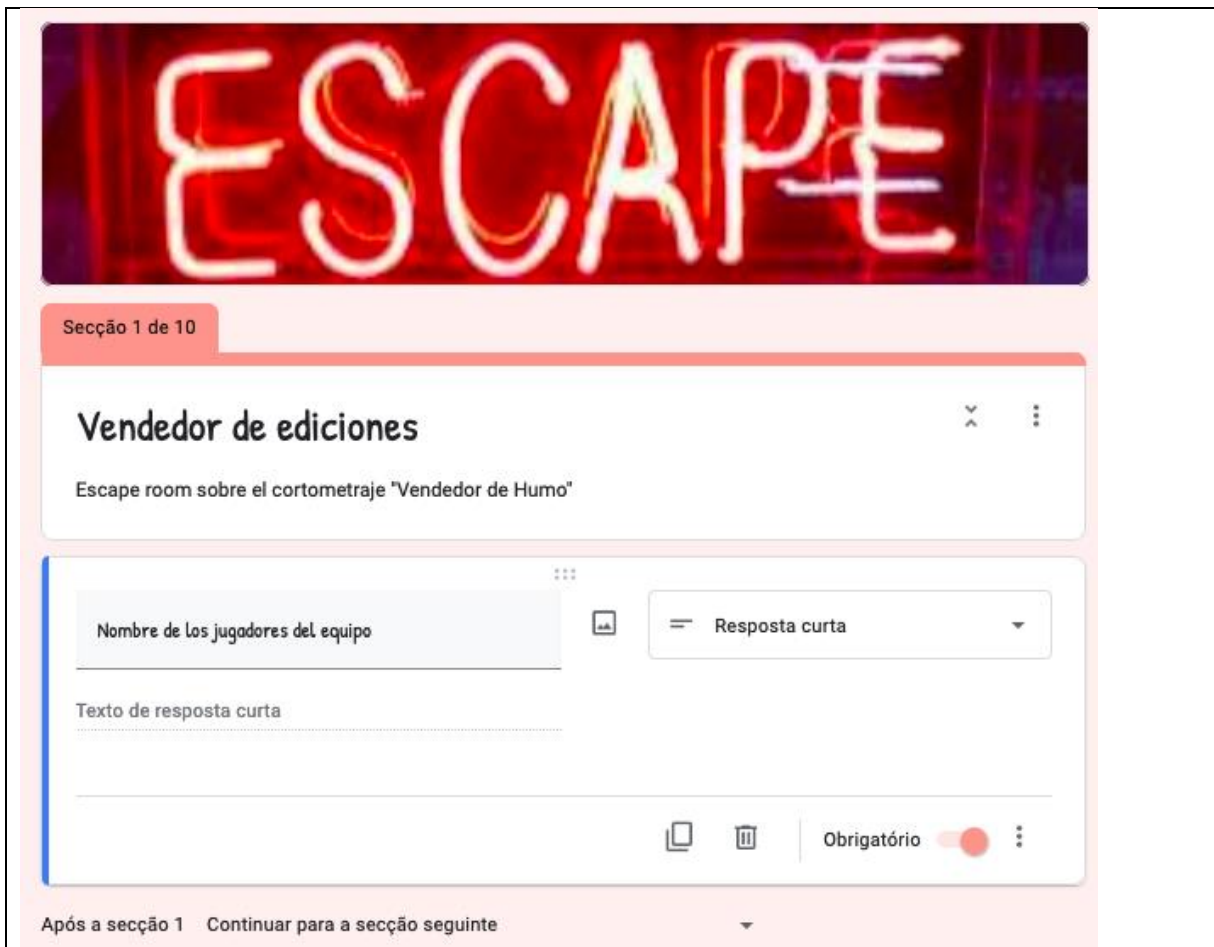
- Sim
- Não

9

A mentoria entre pares visa promover as competências de relacionamento pessoal, interpessoal e académico, prevendo que o "aluno mentor" acompanhe o "aluno mentorando" no desenvolvimento das aprendizagens, no esclarecimento de dúvidas, na integração escolar, na preparação para os momentos de avaliação e em outras atividades conducentes à melhoria dos resultados escolares, individuais e de grupo. Nesta tarefa de aprendizagem, tiveste a oportunidade de ser mentor/a de algum colega teu, acompanhando-o no desenvolvimento da sua tarefa? *

- Sim.
- Não.

**Anexo 19 – “Escape Room” criado colaborativamente pelos alunos,
através de *Google Forms* 1**



Secção 1 de 10

Vendedor de ediciones

Escape room sobre el cortometraje "Vendedor de Humo"

Nombre de los jugadores del equipo

Resposta curta

Texto de resposta curta

Obrigatório

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 10

Nivel uno



Contesta correctamente la pregunta para escapar de esta habitación

El personaje principal de la película es hombre o mujer? Pista: escribe en letra pequeña. *

Texto de resposta curta

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte

Secção 3 de 10

Nivel Dos



Descrição (opcional)

¿Cual és el color predominante de la película? *



Secção 9 de 10

Nivel Ocho



Descrição (opcional)

¿El vendedor de humo convierte el palo en qué? *

Texto de resposta curta

Após a secção 9 Continuar para a secção seguinte

Secção 10 de 10

Por fin conseguiste escapar, ¡enhorabuena!




Descrição (opcional)

Anexo 20 – “Escape Room” criado colaborativamente pelos alunos, através de *Google Forms 2*



Secção 1 de 8

Escapa del humo morado

Este escape room es sobre el cortometraje "El vendedor de humo". En este juego vas a tener que escapar de habitaciones sin equivocarte en las preguntas. Si logras salir de la última habitación te salvas. En este desafío tendrás que poner lo mejor de ustedes: la inteligencia, la astúcia y la lógica.

Nickname  Resposta curta

Texto de resposta curta

  Obrigatório

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 8

Habitación 1

Intenta salir de esta habitación, con tus conocimientos sobre el cortometraje "El vendedor de humo".

¿Cuál es el color predominante en el pueblo? Consejo: En portugués es semejante a la palabra * que caracteriza a un alumno que estudia mucho. Escribe en letras pequeñas.

Texto de resposta curta

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte

Secção 3 de 8

Habitación 2

Lograste salir de la primera habitación. Ahora intenta salir desta habitación! Si necesario visualiza el video.

¿ Qué animales se encuentra el vendedor de humo cuándo llega a la aldea? Consejo: escribe con letras pequeñas. *



Texto de resposta curta

Secção 4 de 8

Habitación 3


Los dos primeros desafios estón concluidos, veremos si consigues resolver este.

10111111 01000100 01100101 00100000 01110001 01110101 01100101 00100000
01100011 01101111 01101100 01101111 01110010 00100000 01100101 01101100
00100000 01110100 01101001 01101101 01100001 01100100 01101111 01110010
00100000 01110100 01101001 11110001 11110011 00100000 01100101 01101100
00100000 01110000 01100101 01101100 01101111 00100000 01100100 01100101
00100000 01101100 01100001 00100000 01110011 01100101 11110001 01101111
01110010 01100001 00100000 01101101 01100001 01111001 01101111 01110010
00111111 00100000 01000011 01101111 01101110 01110011 01100101 01101010
01101111 00111010 00100000 01100101 01110011 01100011 01110010 01101001
01100010 01100101 00100000 01100011 01101111 01101110 00100000 01101100
01100101 01110100 01110010 01100001 01110011 00100000 01110000 01100101
01110001 01110101 01100101 11110001 01100001 01110011 00101110 00100000

Texto de resposta curta

Após a secção 4 Continuar para a secção seguinte

Anexo 21 – “Escape Room” criado colaborativamente pelos alunos, através de *Google Forms* – outros exemplos




Secção 1 de 9




Las cinco casas de humo

Juego inspirado en el cortometraje "El vendedor de humo" - Escape Room

Para ganar este desafío tendrás que pasar las 5 casas de humo...

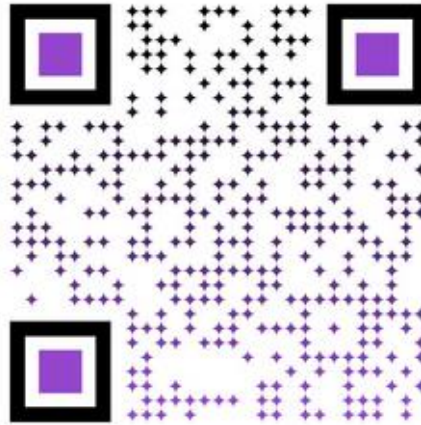


Secção 5 de 9

 2: ¿En qué minuto del cortometraje descubre la población que el vendedor es en la realidad un vendedor de humo?  

(ejemplo de una respuesta válida: 15)

Pregunta *



Texto de resposta curta



Secção 1 de 12

Juego de escape

Juego de escape sobre el cortometraje "el vendedor de humo".

Nombre del equipo

Resposta curta

Texto de resposta curta

Obrigatório

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 4 de 12

Habitación nº3

¡lo estás haciendo bien!

Texto de resposta curta

Após a secção 4 Continuar para a secção seguinte



Secção 1 de 7

Estás atrapado en una nueva dimensión. ¿Eres inteligente para salir a tiempo?

Has sido teletransportado a una nueva dimensión con algunas personas más. ¿Tienes lo que hay que tener para irte? ¡Cuanto más tiempo pases, menos posibilidades tendrás de volver!

Secção 7 de 7

Debes ser felicitado por completar los rompecabezas ahora puedes irte. Y puedes salir de la dimensión inversa.

Descrição (opcional)

Título da imagem

SEC	112	VITOR VITORINO O ESPETÁCULO	11211211
	Z4651	O ESPETÁCULO	Z4651
ROW	A	JOYY	112
	21MAY21	LISBOA	21MAY21
SEAT	19	CINEMA IDEAL	A
	€10000	18:00	ADM
SEAT	10		19
1121121122		A 19 NÃO Á COPIA	€10000

VOID NOVELTY DO NOT PURCHASE

01ABC12122-C12

FUNTTICKETGENERATOR.COM

SigaPT



Secção 1 de 7

Juego de fuga educativo



Este juego se relaciona con el cortometraje "El vendedor de humo".

Nombre de los jugadores: *

Texto de resposta curta

Após a secção 1 Ir para a secção 2 (Habitación n°1)



Anexo 22 – Mural digital da Turma F

9F - Periodistas del español
Actividades de comprensión/producción escrita y comprensión/producción oral

Actividades y Evaluación LEER CON ATENCIÓN LAS INSTRUCCIONES DE LAS TAREAS

Tarea 1
Formar equipos.

Tarea 2
En la columna "Recursos", ver y analizar cada mensaje y seguir los pasos para redactar el reportaje colectivo escrito. Analizar en esta columna la rubrica de evaluación de la producción escrita.

Tarea 3
Redactar el reportaje colectivo y entregarlo para revisión (1.ª versión) el martes, día 25 de mayo.

Tarea 4 - Producción escrita
Escribid la versión final de vuestro reportaje en una hoja. Por fin, sacad una photo y pégalas aquí en el Padlet. Poned la respuesta en la columna correspondiente e identificadla con vuestros nombres y apellidos.

Tarea 5
Leer los reportajes de los demás equipos.

Tarea 6 - Producción oral

Equipos

- Equipo "Marretas"
- Equipo "Bananas"
- Equipo "007"
- Equipo "Vai Buscar"

Recursos

- infografía **IDIOMAS QUE DOMINAN EL MUNDO**
- Día del Idioma Español en las Naciones Unidas, 23 de abril**
- Reportaje audiovisual**
- Video Grupo Bananas**

Reportajes escritos

- Ejemplo de reportaje escrito: **El español, a la conquista del mundo**
- El español en todo el Brasil**
- Español en Canadá**

Reportajes audiovisuales

- Crear un video en Biteable desde tu móvil
- Español en China**
- El español en todo el Brasil**
- El Español en todo el Brasil**

<https://padlet.com/mestradoctiavalera/ldf380hqzadl5mr>

Anexo 23 – Mural digital da Turma G

The image shows a digital Padlet board with the following sections:

- Actividades y Evaluación:**
 - Tarea 6 - Producción oral:** Includes a video from bitable.com and instructions to analyze a column and create an oral reportage.
 - Rubrica de evaluación de la producción escrita: reportajes escritos:** A table with columns for 'Contenido', 'Forma', and 'Actitud'. Below it, a note says: 'Antes de hacer la tarea de producción escrita, analiza, con mucha atención la rúbrica de evaluación que está en este mensaje.'
- Equipos:** Lists five groups: 'Grupo fita-coia preta', 'Grupo Kamen 360', 'Grupo SIM', 'Grupo Winx', and 'Grupo Xerecrazy'.
- Recursos:**
 - Video Grupo Xerecrazy:** 'Español en Israel' video.
 - Redactar un reportaje:** 'Pasos para escribir un buen reportaje' with four steps:
 - Selecciona un tema de interés. Puedes hablar de muchas cosas, sólo tienes que pensar qué te interesa a tus lectores y escoger aquellos temas que más te gustan. Viajes, gastronomía, economía, política, ciencia, cultura, moda o algún acontecimiento reciente en tu comunidad. Recuerda que debe ser un tema de actualidad.
 - Realiza un esbozo sobre el reportaje. Qué contenidos vas a abordar, cómo lo vas a estructurar o qué esto quieres darle al reportaje. Esto te ayudará a saber la información que debes recopilar y te facilitará el trabajo posterior.
 - Investiga el tema. Es uno de los pasos más importantes. Aunque el reportaje te permita una mayor libertad y protagonismo, la veracidad debe estar por encima de todo. Selecciona diferentes fuentes. Libros, prensa, Internet, testimonios o entrevistas a expertos suelen ser las más utilizadas para documentarse y contrastar información.
 - Como cualquier noticia, el reportaje debe cumplir con las características de objetividad,
- Reportajes escritos:** Displays handwritten student work.
- Reportajes audiovisuales:** Shows video thumbnails for 'Español en Reino Unido' and 'Español en Israel'.

<https://padlet.com/mestradocatiavaleria/rsuhw1eoucmx9ucg>

Anexo 24 - Questionário Final aos alunos das turmas do 9.º Ano matriculados em Espanhol

Questionário Final aos alunos das turmas do 9.º Ano matriculados em Espanhol

Este questionário insere-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica, do 2.º ano do Mestrado em Recursos Digitais em Educação, do Instituto Politécnico de Santarém. Tem como objetivo recolher informações que permitam conhecer melhor o perfil dos alunos de Espanhol do 9.º ano do 3.º CEB nas tarefas de aprendizagem de produção oral e pretende contribuir para melhorar as práticas pedagógicas. O questionário é completamente confidencial e os dados recolhidos serão usados, exclusivamente, para fins académicos. Responder a este questionário pode demorar em média 10 minutos. Agradeço a tua participação e colaboração!

1. Nas tarefas de produção oral, usamos "Vocaroo", "Padlet", gravador de telemóvel, "Tarefas MSTeams", "Biteable". Gostaste de usar estas aplicações/recursos? *

- Sim
- Não

2. Tens ou continuas a ter dificuldades em usar os recursos/aplicações digitais com que trabalhamos este ano letivo? *

- Sim
- Não

3. Sentiste-te confortável ao utilizar estas aplicações/recursos? *

- Sim
- Não

4. Para realizar as atividades de produção oral em Espanhol, tiveste de instalar alguma aplicação? *

- Sim
- Não

5. Gostaste de ouvir a tua voz na gravação dos teus áudios? *

Sim

Não

6. Foi a primeira vez que te ouviste no âmbito de uma produção oral em Língua Estrangeira? *

Sim

Não

7. Pediste a alguém para ouvir a tua gravação e dar opinião antes de submeter? *

Sim

Não

8. Quantas vezes gravaste antes de submeter a tua produção oral? *

1

2

3 ou mais vezes

9. Se respondeste mais do que 1 vez, na questão anterior, seleciona o maior motivo para a tua regravação:

Insegurança

Quis melhorar a Correção

Quis melhorar a Fluência

Esqueci-me de gravar uma parte

Problemas técnicos na primeira gravação (não gravou tudo, parei antes do tempo, ruídos de fundo)

Pedi a alguém para ouvir a minha gravação e dar opinião

10. Julgas que produzir e gravar áudios e vídeos pode melhorar o teu desempenho na produção oral? *

Sim

Não

11. Pensas que é importante analisar os teus desempenhos nas tarefas de produção oral para melhorares o teu nível de língua? *

Sim

Não

12. Crês que é importante fazeres a tua autoavaliação de desempenho? *

Sim

Não

13. As metodologias usadas no âmbito das tarefas de produção oral foram úteis para melhorar o teu desempenho oral? *

Sim

Não

14. Consideras que foi útil o feedback que a tua professora te forneceu no decorrer e após a realização de cada tarefa de produção oral? *

Sim

Não

15. Gostaste de divulgar e ver/ouvir os teus produtos de aprendizagem? *

Sim

Não

16. Recomendas o uso do telemóvel ou Tablet para melhorar a oralidade nas línguas estrangeiras? *

Sim

Não

17. Usar os teus próprios dispositivos para a criação de produtos de aprendizagem foi útil e vantajoso? *

Sim

Não

18. Gostaste de realizar as atividades de produção oral em Espanhol? *

Sim

Não

19. As tarefas de produção oral que realizaste foram adequadas tanto ao ensino a distância como ao ensino presencial? *

Sim

Não

20. Selecciona a tua tarefa de aprendizagem preferida: *

- "Película - Campeones" - formação de equipas aleatórias com "Wheel Decide"; atividades prévias de léxico; compreensão audiovisual do filme; análise do guião de atividades de aprendizagem e avaliação; jogos de léxico sobre o filme, cinema, desportos e tempo livre, no "kahoot"; construção de canais privados no MSTeams; pesquisa, seleção e organização de informação; tarefa colaborativa de produção escrita (1.ª e 2.ª versões); tarefa individual de produção oral (gravação de áudio com o telemóvel, submissão da 1.ª versão na tarefa de avaliação formativa do MSTeams); feedback, avaliação e autoavaliação com lista de verificação; negociação e análise de rubrica de avaliação e autoavaliação; gravação da 2.ª versão áudio com "Vocaroo", submissão na tarefa de avaliação sumativa do MSTeams; feedback, avaliação e autoavaliação com rubrica; compreensão audiovisual do discurso do ator Jesús Vidal – prémios Goya; avaliação sumativa das tarefas de aprendizagem (2.º Período).

- "Cortometraje - Vendedor de Humo" - atividades prévias de léxico e aspetos interculturais (provérbios e simbologia); compreensão audiovisual da curta-metragem; análise do guião de atividades de aprendizagem e avaliação; pesquisa, seleção e organização de informação; tarefa colaborativa de produção escrita (1.ª e 2.ª versões); tarefa individual de produção oral (submissão da 1.ª versão do áudio, na tarefa de avaliação formativa do "MSTeams"); avaliação e feedback com rubrica; gravação da 2.ª versão áudio, submissão na tarefa de avaliação sumativa do "MSTeams"; produção escrita de final alternativo para a curta-metragem; avaliação sumativa das tarefas de aprendizagem; construção colaborativa de "Escape Room" em "Google Forms"; jogar os "Escape Room" das outras equipas (Início do 3.º Período).

- "Reportajes - Periodistas de Español" - formação de novas equipas aleatórias com "Wheel Decide"; análise do guião de tarefas de aprendizagem e avaliação ("Padlet"); compreensão escrita e audiovisual de documentos autênticos (infografias, reportagens escritas e reportagens no "YouTube"); negociação e distribuição de temáticas; pesquisa, seleção e organização de informação; tarefa colaborativa de produção escrita (1.ª e 2.ª versões); publicação das reportagens escritas no "Padlet"; avaliação entre pares; experiência de ditar os textos para o "Word"; tarefa individual de produção oral (gravação de áudio com o telemóvel, pesquisa e seleção de imagens - licenças Creative Commons); análise do tutorial "Biteable no telemóvel"; construção de vídeo interativo no "Biteable"; mentores e mentorandos; partilha das reportagens interativas no "Padlet"; avaliação e autoavaliação com rubrica; avaliação sumativa das tarefas de aprendizagem (Final do 3.º Período).

21. Selecciona a tarefa de aprendizagem que te permitiu desenvolver mais o teu nível de oralidade: *

- "Película - Campeones" - formação de equipas aleatórias com "Wheel Decide"; atividades prévias de léxico; compreensão audiovisual do filme; análise do guião de atividades de aprendizagem e avaliação; jogos de léxico sobre o filme, cinema, desportos e tempo livre, no "kahoot"; construção de canais privados no MSTeams; pesquisa, seleção e organização de informação; tarefa colaborativa de produção escrita (1.ª e 2.ª versões); tarefa individual de produção oral (gravação de áudio com o telemóvel, submissão da 1.ª versão na tarefa de avaliação formativa do MSTeams); feedback, avaliação e autoavaliação com lista de verificação; negociação e análise de rubrica de avaliação e autoavaliação; gravação da 2.ª versão áudio com "Vocaroo", submissão na tarefa de avaliação sumativa do MSTeams; feedback, avaliação e autoavaliação com rubrica; compreensão audiovisual do discurso do ator Jesús Vidal – prémios Goya; avaliação sumativa das tarefas de aprendizagem (2.º Período).
- "Cortometraje - Vendedor de Humo" - atividades prévias de léxico e aspetos interculturais (provérbios e simbologia); compreensão audiovisual da curta-metragem; análise do guião de atividades de aprendizagem e avaliação; pesquisa, seleção e organização de informação; tarefa colaborativa de produção escrita (1.ª e 2.ª versões); tarefa individual de produção oral (submissão da 1.ª versão do áudio, na tarefa de avaliação formativa do "MSTeams"); avaliação e feedback com rubrica; gravação da 2.ª versão áudio, submissão na tarefa de avaliação sumativa do "MSTeams"; produção escrita de final alternativo para a curta-metragem; avaliação sumativa das tarefas de aprendizagem; construção colaborativa de "Escape Room" em "Google Forms"; jogar os "Escape Room" das outras equipas (Início do 3.º Período).
- "Reportajes - Periodistas de Español" - formação de novas equipas aleatórias com "Wheel Decide"; análise do guião de tarefas de aprendizagem e avaliação ("Padlet"); compreensão escrita e audiovisual de documentos autênticos (infografias, reportagens escritas e reportagens no "YouTube"); negociação e distribuição de temáticas; pesquisa, seleção e organização de informação; tarefa colaborativa de produção escrita (1.ª e 2.ª versões); publicação das reportagens escritas no "Padlet"; avaliação entre pares; experiência de ditar os textos para o "Word"; tarefa individual de produção oral (gravação de áudio com o telemóvel, pesquisa e seleção de imagens - licenças Creative Commons); análise do tutorial "Biteable no telemóvel"; construção de vídeo interativo no "Biteable"; mentores e mentorandos; partilha das reportagens interativas no "Padlet"; avaliação e autoavaliação com rubrica; avaliação sumativa das tarefas de aprendizagem (Final do 3.º Período).

22. Apreciação Global: considerando as tarefas de produção oral que realizaste este ano letivo, indica o Perfil de Desempenho que corresponde, globalmente, aos conhecimentos, capacidades e atitudes desenvolvidos até agora. *

- Aluno/a com muita dificuldade e que não conseguiu desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes, nem concretizou as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 1)
- Aluno/a com dificuldade em desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes, e não concretizou as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 2)
- O/A aluno/a conseguiu desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes, e concretizar as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 3)
- O/A aluno/a conseguiu facilmente desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes, e concretizar as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 4)
- O/A aluno/a conseguiu muito facilmente desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes, e concretizar as aprendizagens descritas no domínio da produção oral (NÍVEL 5)

23. Na realização das tarefas de produção oral: *

	Sim	Não
Estiveste ativo/a, trabalhaste individualmente e em equipa, ajudando os colegas com mais dificuldades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressaste as tuas ideias e contaste experiências e projetos de forma coerente e mantendo um equilíbrio entre a correção formal e a fluência?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criaste mensagens e textos (para descrever, comparar, contar experiências, histórias e projetos, expressar sensações e sentimentos, justificar e explicar, etc.), considerando a intenção e a situação comunicativas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compreendeste o sentido de mensagens orais e escritas, alargando os teus recursos verbais e não-verbais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificaste as estratégias de comunicação e de aprendizagem que se ajustam ao teu perfil de aluno?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaste e identificaste estratégias de facilitação e compensação para ultrapassares as tuas dificuldades de produção oral?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuraste os meios mais adequados para conseguires maior fluência e correção? Identificaste os objetivos das tarefas de aprendizagem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reconheceste os erros como parte integrante do processo de aprendizagem e propuseste formas de os superar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliaste os teus progressos e dificuldades, na aquisição da língua?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliaste os progressos e dificuldades dos membros da tua equipa, na aquisição da língua?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaste recursos de aprendizagem variados (textos, vídeos, files, dicionários, sites, jornais, revistas, etc.), em suporte papel, digital e outros?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaste diferentes tecnologias na exploração, organização, criação, partilha e divulgação de ideias, produtos e experiências, em formatos diversos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquiriste melhores competências comunicativas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhaste os valores: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; e liberdade?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 25 – Comunicação Convencional apresentada no TIC@Portugal'21



The image shows a presentation slide displayed in a Genially viewer. The slide content is as follows:

- Top left: IP Santarém logo (Instituto Politécnico de Santarém).
- Center: Author name **Cátia Valéria**.
- Center: Main title **APRENDIZAGEM ATIVA COM TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO ORAL EM ESPANHOL**.
- Center: Subtitle **PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**.
- Center: Degree and institution: **Mestrado em Recursos Digitais em Educação** and **Escola Superior de Educação – IP de Santarém**.
- Center: Event logo **TIC@PORTUGAL'21** in a red rounded rectangle.
- Bottom right: Creative Commons license icons (CC BY NC ND).
- Bottom left: Genially logo.

Disponível em: <https://view.genial.ly/60f0a563b85a0d0d4d01a94e/presentation-ticportugal21-by-catia-valeria-mrdeips>