

Maria João Rodrigues Gama Ferreira Martins Coelho

ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO DOCENTE DA EXPRESSÃO ORAL NAS AULAS DE E/LE

Relatório de Estágio do 2º Ciclo em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora María Luisa Aznar Juan, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2015



Faculdade de Letras

Estratégias de Correção Docente da Expressão Oral nas Aulas de E/LE

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO DOCENTE DA EXPRESSÃO ORAL NAS AULAS DE E/LE
Autora	Maria João Rodrigues Gama Ferreira Martins Coelho
Orientadora	Doutora María Luisa Aznar Juan
Júri	Presidente: Doutora Judite Manuela Silva Nogueira Carecho
	Vogais: Doutora María Luisa Aznar Juan Doutora Elena Gamazo Carretero
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português e Espanhol
Data da defesa	23-10-2015
Classificação	19 valores

Nosotros debemos ayudar a nuestros alumnos a perder este miedo al error [...]

Para aprender una lengua hay que arriesgarse,
jugar con ella, perderle el miedo y apostar.

(Alonso 2004:153).

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar um agradecimento especial a todos quantos de alguma forma me apoiaram e possibilitaram que este projeto se concretizasse.

Um agradecimento sincero à Professora Doutora María Luisa Aznar pela sua competência, disponibilidade, rigor e orientação.

Um agradecimento igualmente sincero à professora e orientadora de estágio Carla Silva pelo seu acolhimento, partilha de conhecimentos e dedicação.

À minha colega de estágio, Sílvia Espada, que sempre me acompanhou, aconselhou e ajudou nos momentos de maior desânimo.

Um profundo agradecimento à minha família pelo auxílio e pela compreensão da minha ausência, indispensáveis à conclusão desta etapa académica.

RESUMO

O relatório que se apresenta inclui uma caracterização e análise das atividades do estágio pedagógico e o estudo de uma temática de natureza científico-didática, verificada empiricamente no contexto da prática pedagógica supervisionada.

O tema deste relatório centra-se nas estratégias de correção que o docente de espanhol língua estrangeira (E/LE) pode utilizar para a correção oral dos seus alunos.

Assim, depois de se contextualizar a prática pedagógica e de se refletir sobre a mesma, apresenta-se uma abordagem da oralidade e das estratégias de correção que o docente de E/LE pode implementar para melhorar a expressão oral dos seus alunos. Desta forma, na Parte I deste relatório realiza-se a contextualização da prática pedagógica supervisionada bem como a reflexão crítica de todo o trabalho desenvolvido no estágio pedagógico. Na Parte II, enquadra-se o tema deste relatório, integrando a expressão oral no ensino/aprendizagem de E/LE, explicitando as vantagens e fatores que potenciam o seu desenvolvimento em contexto escolar, fundamentando teoricamente as estratégias de correção oral eleitas como mais adequadas e pedagogicamente mais eficazes bem como os tipos de erro a ter em conta nas atividades de expressão oral. Ainda na Parte II, faz-se uma breve reflexão da relevância que é dada à expressão oral nos documentos orientadores da prática docente em contexto escolar e apresenta-se uma proposta de didatização para a aplicação do tema da parte monográfica deste relatório.

Palavras-chave: estratégias; expressão oral; correção; *feedback*.

RESUMEN

La memoria de máster que presentamos incluye una caracterización y reflexión analítica de las actividades desarrolladas a lo largo de la práctica pedagógica. Al mismo tiempo, se estudia un tema de carácter científico-didáctico, verificado empíricamente en la práctica pedagógica supervisada.

El tema de esta memoria se centra en las estrategias de corrección que el docente de español como lengua extranjera (E/LE) puede utilizar para la corrección oral de sus alumnos.

Así, tras contextualizar la práctica pedagógica y hacer una reflexión sobre la misma, se aborda el tema de la oralidad y las estrategias de corrección que el docente de E/LE puede llevar a cabo para mejorar la expresión oral de sus alumnos. De este modo, en la Parte I de esta memoria se contextualiza la práctica pedagógica supervisada y se reflexiona

sobre el trabajo desarrollado a lo largo del curso. En la Parte II se introduce el tema de esta monografía y nos referimos específicamente a la expresión oral en la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Para ello, nos referimos a las ventajas y factores que potencian el desarrollo de la expresión oral en el contexto escolar; presentamos los fundamentos teóricos de las estrategias de corrección oral escogidas, por considerarlas como más adecuadas y pedagógicamente más eficaces, y exponemos los tipos de error que es necesario corregir en las diferentes actividades de expresión oral. También, en la Parte II realizamos una breve reflexión sobre la importancia de la expresión oral en los documentos que orientan el trabajo del docente en el ámbito escolar y presentamos una propuesta didáctica en la que se aplica el tema de la parte monográfica de esta memoria.

Palabras llave: corrección; estrategias; expresión oral; *feedback*.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	3
1. Contextualização da prática pedagógica	3
1.1.Contexto geográfico e socioeconómico	3
1.2.Contexto institucional	5
1.3.Caracterização da turma da prática letiva: 8º G	8
2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada	9
2.1.Expetativas	9
2.2.Atividades desenvolvidas	9
2.3.Reflexão geral	11
PARTE II – ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO DOCENTE DA EXPRESSÃO ORAL NAS AULAS DE E/LE	12
1. A integração da expressão oral no ensino/aprendizagem de E/LE	12
1.1.A expressão oral: caracterização e relevância	12
1.2.A expressão oral e o ensino/aprendizagem de E/LE	17
1.3.Vantagens e fatores que potenciam o desenvolvimento da expressão oral no ensino/aprendizagem de E/LE	20
2. A integração de estratégias docentes para a correção da expressão oral na aula de E/LE	25
2.1.Tipos de erros a corrigir nas atividades de expressão oral	25
2.2.Estratégias docentes de correção dos erros na EO na aula de E/LE	39
2.3.A utilização do <i>feedback</i> e da correção imediata como estratégias de correção da expressão oral na aula de E/LE	33
3. A correção da EO: documentos orientadores e aplicação didática	35
3.1.O papel da EO nos documentos orientadores de ensino de E/LE	35
3.2.Aplicação didática	37
3.3.Reflexão final	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
REPOSITÓRIO DE IMAGENS	57
ANEXOS	64

Índice de Anexos

Anexo 1 – Fotos da Comemoração do Dia Europeu das Línguas	65
Anexo 2 – Fotos da Comemoração do Dia Internacional da Música	66
Anexo 3 – Fotos da Comemoração do Dia da <i>Hispanidad</i>	67
Anexo 4 – Fotos da Comemoração do Dia dos Mortos	68
Anexo 5 – Fotos da Comemoração do Natal e do Dia de Reis	69
Anexo 6 – Fotos da Comemoração do Dia de S. Valentim	70
Anexo 7 – Fotos do Dia Aberto do AEP e do Dia Mundial do Livro	71
Anexo 8 – Inquérito sobre “O erro” aplicado aos alunos	72
Anexo 9 - Pedido de autorização feito aos Encarregados de Educação	73
Anexo 10 – Imagens trazidas pelos alunos que serviram de base às atividades de diagnóstico da expressão oral	74
Anexo 11 – Imagens dos produtos que os alunos tinham que simular a compra	75
Anexo 12 – Guiões fornecidos aos alunos para auxiliar a interação oral	76
Anexo 13 – Transcrição dos diálogos dos alunos relativos às simulações de compras de produtos em lojas	77
Anexo 13.1 – Transcrição das descrições de imagens realizadas pelos alunos	80
Anexo 13.2 – Transcrição das posições dos grupos perante o uso de uniforme	84
Anexo 14 – Exemplos de transcrições dadas aos alunos para trabalho em aula	86
Anexo 15 – Ficha de trabalho verbo ser e pronomes pessoais de sujeito	88
Anexo 16 – Dados para conjugação do verbo ser	89
Anexo 17 – Cartas para treino de sons de difícil pronúncia para os alunos	90
Anexo 18 – Tabela para heteroavaliação da pronúncia	96
Anexo 19 – Situações comunicativas mais controladas	97
Anexo 20 – Sinais utilizados para a correção automática e <i>feedback</i>	100
Anexo 21 – Tabela utilizada para o registo da frequência de erros e acertos	101
Anexo 21.1 – Exemplos de tabelas preenchidas pelos alunos	102
Anexo 22 – Situações comunicativas menos controladas	103
Anexo 23 – Código de correção de cores - cartolinas	105
Anexo 24 – Mecanismo de som para assinalar a correção	106
Anexo 25 – Sistema de organização dos grupos e cidades a trabalhar	107
Anexo 26 – Exemplos de imagens/informações fornecidas aos grupos para a realização dos anúncios informativos	108

Anexo 27 – Adereços utilizados para a realização dos anúncios informativos	114
Anexo 28 – Livros das várias cidades apresentadas	115
Anexo 29 – Boletim de voto da melhor cidade	116
Anexo 30 – CD com as gravações dos alunos em aula	117

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição da população no concelho de Pombal	4
-------------------------------------------------------------	---

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Oferta formativa vocacional e profissional AEP	7
Tabela 2 - Características do Comportamento de um Bom Comunicador	24
Tabela 3 - Diagnóstico das preferências dos alunos	38

Lista de siglas e acrónimos:

AEP – Agrupamento de Escolas de Pombal

E/A – Ensino/Aprendizagem

E/LE – Espanhol Língua Estrangeira

EO – Expressão Oral

LE – Língua Estrangeira

L2 – Língua Segunda

LM – Língua Materna

PE – Projeto Educativo

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

INTRODUÇÃO

Em contexto de sala de aula de E/LE, é indubitável o desenvolvimento e consequente correção da expressão oral dos alunos pois o domínio de uma língua é, segundo Kremers (2000:462), o domínio que mais interessa a um estudante de língua estrangeira.

Apesar de ser inquestionável o domínio da expressão oral (EO) quando se aprende um idioma, o facto é que muitas vezes não estão criadas, em sala de aula, todas as condições para que se dê um correto desenvolvimento da mesma. Constatam-se, também, que só nas duas últimas décadas, como assinala Ramírez (2002:71), o ensino da EO tem tido a merecida importância em contexto escolar, existindo, todavia, um longo caminho a percorrer no sentido de anular a frustração e desmotivação que muitos alunos e professores referem sentir face a este tipo de atividades. Eyeang (2006:519) acrescenta, também, que a falta de atividades de EO organizadas e estruturadas faz com que esta competência seja, não raras vezes, desprezada em sala de aula.

Assim, no âmbito deste trabalho, demonstrar-se-á que a planificação de atividades de EO comunicativas, de dificuldade gradual, projetadas de acordo com os interesses e dificuldades dos alunos, concomitantemente com a implementação de estratégias de correção adequadas ao grupo/atividade em questão, resultam numa melhoria significativa dessa competência.

Nas páginas seguintes far-se-á, numa primeira parte, uma breve descrição da prática pedagógica supervisionada, contextualizando-a e refletindo sobre todo o trabalho desenvolvido e previsto no Plano Individual de Formação.

Na segunda parte deste trabalho, depois de se integrar a EO no ensino/aprendizagem de E/LE, fazendo a sua caracterização e verificando a sua relevância, explicitar-se-ão os fatores que potenciam o seu desenvolvimento, os tipos de erros a corrigir, propondo-se algumas estratégias docentes para a sua correção. Dentro das técnicas de correção apresentadas, aplicar-se-ão, ao grupo em questão, o *feedback* e a correção imediata por se considerarem as estratégias mais convenientes ao nível de proficiência dos alunos, ao tipo de atividades e às características do grupo em questão.

Proceder-se-á, no final deste relatório, a uma breve análise da importância da competência da EO nos documentos orientadores de ensino de E/LE para, por fim, apresentar uma proposta de didatização onde se aplica o tema monográfico deste relatório.

Acabamos este nosso relatório com umas breves considerações finais a todo o trabalho e com a apresentação das referências bibliográficas, acompanhadas pelo repositório de imagens e pelos anexos.

Resumidamente, pretende-se, com este trabalho, contextualizar e refletir sobre a prática pedagógica supervisionada e demonstrar que a planificação de atividades de EO de acordo com os interesses e necessidades dos aprendentes revertem numa mais-valia e numa melhoria significativa desta competência, quando aliadas a técnicas de correção docentes apropriadas e quando aplicadas, em sala de aula, com alguma regularidade.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

A primeira parte deste relatório refere-se à caracterização e análise das atividades desenvolvidas na prática pedagógica supervisionada. Assim, no primeiro ponto do primeiro capítulo desta parte faz-se uma breve contextualização geográfica, socioeconómica e institucional do estabelecimento de ensino onde foi realizada a prática pedagógica. No segundo ponto são apresentadas as reflexões decorrentes do desenvolvimento da prática letiva.

1. Contextualização da prática pedagógica

Neste capítulo da primeira parte deste trabalho realiza-se, num primeiro momento, a contextualização geográfica e socioeconómica do estabelecimento onde teve lugar a prática letiva supervisionada. Num segundo momento, procede-se à descrição do estabelecimento de ensino e, por último, num terceiro momento, apresenta-se a caracterização da turma na qual foi realizada a prática pedagógica supervisionada. Para a elaboração destes pontos baseámo-nos principalmente na informação procedente do Portal do Município de Pombal e do Instituto Nacional de Estatística, assim como no Projeto Educativo da Escola e na informação disponibilizada pelos Serviços Administrativos da Escola e pela professora orientadora de estágio.

1.1. Contexto geográfico e socioeconómico

A prática pedagógica supervisionada teve lugar na Escola Secundária de Pombal, escola sede do Agrupamento de Escolas de Pombal (AEP) que se localiza no distrito de Leiria, concelho de Pombal, mais concretamente no centro da cidade.

Ocupando uma superfície de 626,23 km², o concelho de Pombal usufrui de uma boa localização e de bons acessos¹. Os últimos estudos do Instituto Nacional de Estatística² registam um decréscimo da população (55, 217 habitantes) situando-se uma percentagem significativa da mesma no escalão etário dos sessenta e cinco ou mais anos de idade, como se pode verificar no gráfico 1.

¹ Informações disponíveis no Portal do Município de Pombal em: http://www.cmpombal.pt/conhecer_pombal/about_pombal/desc_economica.php (consultado em 30/10/2014)

² Informação disponível no portal do Instituto Nacional de Estatística/Pordata em: <http://www.pordata.pt/Municipios/Populacao+residente+segundo+os+Censos+total+e+por+grandes+grupos+etarios-22> (consultado em 30/10/2014).

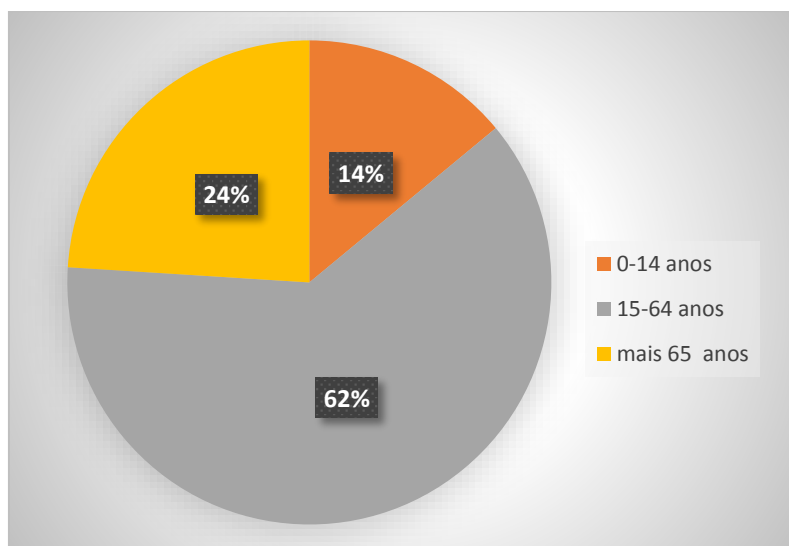


Gráfico 1 – Distribuição da população no concelho de Pombal

Fonte: Instituto Nacional de Estatística³

Segundo as informações constantes no Projeto Educativo⁴ (Ministério da Educação e Ciência, 2009-2013:4) do AEP, até aos anos cinquenta, o concelho de Pombal foi uma zona predominantemente agrícola sendo assinalável o crescimento industrial que a partir dessa década se fez sentir, acarretando a necessidade de formação técnica, o que veio a justificar a criação da primeira escola, em 1957, inicialmente designada por Escola Técnica Comercial e Industrial. Esta Escola Técnica Comercial e Industrial foi o início do que hoje é o AEP.

Atendendo às informações disponíveis no portal do município⁵, importa referir, em termos económicos, que o número de desempregados no concelho de Pombal, em setembro de 2014, atingiu a percentagem de 8,63%, sendo 54% de longa duração. É de assinalar, ainda, que 23% destes desempregados possuem somente o 1º ciclo de escolaridade e 13% o 2º ciclo, o que poderá ser reflexo do baixo índice de alfabetização que durante gerações marcou a região (31% de analfabetismo em 1981 e 21,5% em 1991).

³ A informação para a construção do gráfico foi retirada do portal do Instituto Nacional de Estatística/Pordata em: <http://www.pordata.pt/Municipios/Populacao+residente+segundo+os+Censos+total+e+por+grandes+grupos+etarios-22> (consultado em 30/10/2014).

⁴ Informação disponível no portal do AEP em: <http://www.espombal.edu.pt/viewPage.php?num=9> (consultado em 12/12/2014)

⁵ Informações disponíveis no Portal do Município de Pombal em: http://www.cmpombal.pt/conhecer_pombal/about_pombal/desc_economica.php (consultado em 30/10/2014).

1.2. Contexto institucional

Segundo o Contrato de Autonomia (Ministério da Educação e Ciência, 2013: 16) ⁶ o AEP, criado em abril de 2013, resulta da agregação da Escola Secundária de Pombal com o Agrupamento de Escolas de Pombal, inicialmente designado como Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal. Ambas as escolas têm vindo a ser alvo de intervenções, sendo de salientar que a Secundária de Pombal beneficiou de obras de requalificação profundas que vieram melhorar significativamente as condições de trabalho dos alunos, professores e funcionários de todo o Agrupamento.

O referido Contrato de Autonomia (Ministério da Educação e Ciência, 2013:16), descreve o AEP como um complexo constituído pela escola sede (denominada Escola Secundária de Pombal), uma escola de 2º e 3º ciclos, doze escolas do 1º ciclo, dois centros escolares e onze jardins de infância.

No que respeita concretamente à escola sede, onde foi realizada a prática letiva supervisionada, as instalações escolares são modernas, com excelentes condições, constituídas por um edifício com dois blocos organizados por áreas: áreas sociais (receção, biblioteca, reprografia, papelaria, sala de estudo, auditório, jardins, espaços de recreio); áreas de convívio (sala de professores, sala dos funcionários, sala da associação de estudantes); áreas de trabalho (salas de reuniões, oficinas de reparações, salas de pequenos grupos, espaço de diretores de turma, salas de trabalho de docentes, sala de associação de pais e encarregados de educação); polo da Direção, Administração e Gestão (gabinete do Diretor, sala de arquivo, sala de trabalho da Direção, sala de reuniões, área de receção e atendimento, serviço de administração escolar); salas de aula; polo tecnológico com salas de aula específicas para diferentes disciplinas técnicas.

No que concerne às salas de aula, importa destacar que as mesmas são espaçosas, todas estão equipadas com mobiliário novo, computador, quadros brancos magnéticos, algumas com quadro interativo, e todas dispõem de projetor, sistema de som e ligação à internet. É de salientar, ainda, a excelente iluminação e insonorização, bem como a existência de aquecimento e estores. Estamos, assim, perante os meios suficientes e adequados para a prática docente, não havendo nada, ao nível das condições físicas oferecidas pela Escola, que condicione o processo de ensino/aprendizagem (E/A).

⁶ Informação disponível em:

http://www.cm-pombal.pt/seu_municipio/doc_online/actas_reuniao/2013/Ata16-13.pdf (consultado em: 10/11/2014)

Dentro do contexto institucional, importa realçar, ainda, que o corpo docente é bastante estável uma vez que dos duzentos e cinquenta e cinco professores que constituem o AEP no ano letivo de 2014/2015, duzentos e três pertencem ao Quadro de Agrupamento; trinta e um docentes pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e somente vinte e um são contratados. O pessoal não docente conta com três técnicas especializadas (duas psicólogas e uma terapeuta da fala), sessenta assistentes operacionais e dezanove assistentes técnicos.

Relativamente ao número de alunos inscritos, o AEP tem sentido, um ligeiro decréscimo nos últimos anos. Segundo as informações constantes no Contrato de Autonomia (Ministério da Educação e Ciência, 2013:19) verificamos que o número de alunos inscritos passou de três mil e noventa e oito alunos no ano letivo de 2012/2013 para dois mil novecentos e oitenta e quatro no ano letivo de 2014/2015.

Esta quebra no número de alunos inscritos no AEP não se tem feito sentir, contudo, no número de estudantes inscritos na disciplina de Espanhol como Língua Estrangeira (disciplina que, importa referir, existe como Língua Estrangeira (LE) II na Escola E.B. 2, 3 desde o ano letivo de 2000/2001). Neste sentido, os Serviços Administrativos registaram a inscrição de mais vinte e três estudantes na disciplina de Espanhol no ano transato em comparação com o ano letivo de 2013/2014, perfazendo, atualmente, duzentos e oitenta e sete alunos inscritos, distribuídos pelo 3º ciclo do ensino básico, ensino secundário e ensino profissional.

No que diz respeito à oferta formativa, interessa destacar que o AEP abrange um leque variado de opções além do Ensino Básico e Secundário Regular, disponibilizando cursos vocacionais e profissionais, como se pode observar na tabela seguinte.

<p style="text-align: center;">Ensino vocacional:</p> <p style="text-align: center;">3º ciclo: Artes e tecnologias, serviços e hortofloricultura – 8º e 9º anos 3º ciclo: Eletromecânica e informática – 9º ano Secundário: Energias renováveis – sistemas solares térmicos</p>
<p style="text-align: center;">Cursos Profissionais:</p> <p style="text-align: center;">Técnico de restauração – variante de restaurante-bar Técnico de análise laboratorial Técnico de eletrónica, automação e computadores Técnico de comércio Técnico de restauração – variante de restaurante – bar Técnico de secretariado Técnico de gestão de equipamentos informáticos Técnico de informática de gestão Técnico de apoio psicossocial</p>

Tabela 1 – Oferta formativa vocacional e profissional do AEP

Fonte: Projeto Educativo do AEP

Outra evidência de que o AEP está atento às necessidades e particularidades dos seus alunos e adapta a sua oferta formativa nesse sentido é a existência do ensino articulado de música entre o Conservatório da Filarmónica Artística Pombalense e a Escola Básica de 2º e 3º ciclos.

É indubitável que a Escola é um espaço de aprendizagens, de formação e durante muitos anos foi encarada unicamente como tal. Sabemos que a sua função vai muito mais além. É, hoje em dia, um espaço de construção, de descobertas, de crescimento, de desenvolvimento integral e de partilha não só de conhecimentos, mas também de valores.

No que concerne aos princípios educativos que regem o AEP há que mencionar, acima de tudo, a missão do próprio Agrupamento, destacada no Projeto Educativo do mesmo:

[...] prestar um serviço público de educação e formação de qualidade, ajudar o jovem a transformar-se num cidadão com conhecimentos, competências e saberes que, além de lhe permitir o prosseguimento de estudos e/ou a inserção no mercado de trabalho, o valorize individualmente como ser humano para o seu papel na sociedade. A escola pretende ainda qualificar adultos através de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida e promover o intercâmbio de vivências, pessoas e experiências formativas com outras escolas da Europa.

(Ministério da Educação e Ciência, 2009-2013: 10)

Importa salientar, também, que o mesmo Projeto Educativo (Ministério da Educação e Ciência, 2009-2013: 10) faz referência aos valores que o AEP considera prementes desenvolver no aluno, destacando-se a necessidade de formar pessoas equilibradas e autónomas, capazes de promover a liberdade, a solidariedade, a aceitação

e o respeito do outro e pelo outro bem como a defesa do ambiente, a educação para a cidadania e na cidadania, o saber e a justiça. Deste modo, mais do que uma escola que veicula unicamente saberes, preconiza-se um projeto que visa formar pessoas integrais, com valores, preparadas para responder à sociedade exigente e que saibam, acima de tudo, respeitá-la.

1.3. Caracterização da turma da prática letiva: 8º G

Para a caracterização da turma foram tidos em conta não só os dados constantes dos processos individuais dos alunos, recolhidos e tratados pela diretora de turma, mas também algumas informações fornecidas por professores que contactam com a turma há mais tempo, nomeadamente a professora e orientadora de estágio Carla Silva.

A turma 8º G, na qual foi realizada a prática pedagógica supervisionada, é constituída por vinte e oito estudantes, quinze do sexo feminino, treze do sexo masculino. Situando-se entre os doze e os quinze anos, a média de idades dos alunos é de 13,2.

É de referir que a turma se apresenta bastante coesa, uma vez que está constituída como tal desde o 6º ano (à exceção de dois alunos que integraram a turma este ano por motivo de retenção do 8º ano). No que respeita à língua estrangeira (LE), é de destacar que toda a turma se encontra inscrita na disciplina de Espanhol.

É de salientar que o aproveitamento da turma na disciplina de Espanhol é considerado bom (média de 75%), tendo em conta a análise do resultado dos testes (de 7º e 8º anos) disponibilizada pela professora orientadora de estágio. Existe apenas uma aluna com dificuldades especiais, integrada no ano transato no decreto-lei nº3/2008, alíneas a) e d) e com apoio específico às disciplinas de Português, Inglês e Matemática e que realiza testes adaptados também à disciplina de Espanhol (com resultados satisfatórios).

O 8ºG é uma turma com alunos muito participativos, afáveis, interessados e responsáveis. Em geral, os discentes revelam um bom domínio de vocabulário e uma boa adaptação à mudança (aquando das aulas observadas). Mostram-se, no entanto, algo resistentes, passivos, quando lhes é pedido que saiam da sua mesa e participem no quadro. Preferem trabalhar em pares ou em grupo e entusiasmam-se bastante com os jogos didáticos, em especial com os jogos de simulação. Em aula, colaboram no que lhes é pedido e realizam as tarefas propostas com correção, havendo a registar, contudo, alguma lentidão. Cabe destacar, também, que se fazem acompanhar quase sempre pelo material necessário à disciplina.

Desde as primeiras aulas assistidas foi evidente o entusiasmo com que os estudantes aprendem e participam nas aulas de E/LE mas, também, foi notória existência de uma grande percentagem de alunos com problemas na produção de alguns sons (ceceo/seseo), alguma confusão entre *el/lo* que ainda se mantinha neste nível de ensino bem como o uso incorreto dos pronomes pessoais na forma de complemento direto (*nos* em vez *nosotros*; *ello* em vez *él*, etc). Sendo que estes erros cometidos pelos alunos também preocupavam a professora orientadora de estágio e que, não sendo corrigidos, corriam o risco de fossilizarem, pareceu-nos pertinente dedicarmos algumas aulas à correção de alguns deles.

Assim, aliando atividades mais lúdicas e comunicativas, os jogos de simulação (preferidos pelos alunos) e tentando que os alunos ultrapassassem a resistência em saírem do seu lugar, propusemo-nos diagnosticar e melhorar alguns aspetos da EO no 8ºG. Como consequência é este o tema que desenvolveremos na parte monográfica deste relatório.

2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada

Nos pontos que se seguem reflete-se sobre a prática pedagógica realizada no AEP, mais concretamente sobre as expectativas sentidas ao longo deste novo desafio, as atividades desenvolvidas, terminando-se este ponto com uma reflexão geral sobre a experiência pedagógica vivida ao longo do ano letivo.

2.1. Expetativas

O estágio pedagógico iniciou-se com uma grande expectativa de aprendizagem teórica e prática na área do ensino de E/LE. Apesar da profissionalização realizada na área do Português há quinze anos e da experiência pedagógica já relativamente longa nessa língua, a lecionação de uma LE foi, sem dúvida, uma novidade e um desafio. Neste sentido, a frequência do Mestrado contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos no domínio do ensino da LE, levando à reflexão sobre opções metodológicas e estratégicas, à sua fundamentação teórica e à consequente atualização de todas as práticas docentes.

2.2. Atividades desenvolvidas

Ao longo do ano letivo foram lecionadas catorze aulas observadas nas turmas da professora orientadora, onze das quais na turma 8ºF. Além das aulas lecionadas

formalmente, algumas aulas foram parcialmente lecionadas em coadjuvação com a professora orientadora, de forma a estreitar a relação com o grupo atribuído e melhorar continuamente a prática pedagógica.

Privilegiou-se a aprendizagem pela descoberta, o uso de materiais originais e motivadores, adequados ao nível etário e de proficiência dos alunos. Procurou-se sempre atender às suas necessidades e interesses, não descurando o programa da disciplina, diversificando sempre as estratégias e as atividades, ainda que um único objetivo persistisse: a correção da EO.

A seleção dos materiais foi igualmente criteriosa e importante para a motivação dos alunos e concretização dos objetivos, tendo-se optado pela criação original de guiões de orientação para as interações orais dos alunos; cartões magnéticos de associação imagem/vocabulário; cubos para auxiliar na conjugação de verbos; conjuntos de cartas para exercitar a pronúncia de sons; produtos em suporte de imagem para a simulação da sua compra; realização de um ecrã de televisão e de uma claquete para criar um ambiente verosímil para a prática da EO; raquetes para assinalar a necessidade de correção oral; tabelas para heterocorreção; sistema de correção por cores entre outros materiais que enunciaremos no ponto 3.2.

Crê-se ter sido revelada uma boa competência linguística em sala de aula, tendo havido uma preocupação contínua pela transmissão dos conteúdos e instruções com lógica e clareza. A relação pedagógica estabelecida entre alunos/professora estagiária foi propícia ao bom desenvolvimento de todas as atividades letivas, tendo existido um bom ambiente em todo o núcleo de estágio.

No que respeita às atividades extracurriculares, que contribuíram em larga escala para a divulgação da língua espanhola e para a integração do núcleo de estágio na comunidade escolar, é de destacar que foram cumpridas, na sua íntegra, todas as atividades previstas no Plano Anual de Atividades e no Plano Individual de Formação. Destacam-se as seguintes atividades, desenvolvidas em coadjuvação com a professora orientadora de estágio:

- Dia Europeu das Línguas: afixação de cartazes e de painéis informativos, com janelas de abrir e fechar (Anexo 1).
- Dia Internacional da Música: exposição de um cartaz informativo relativo ao dia e de trabalhos elaborados pelos alunos (Anexo 2).

- Dia da *Hispanidad*: afixação de trabalhos de alunos, de painéis informativos, de caravelas, de um mapa e de vinte e duas setas indicando o nome do país hispânico e os quilómetros que separam a capital portuguesa da respetiva capital hispânica (Anexo 3).
- Dia dos Mortos: reprodução de um altar, exposição com painéis informativos sobre o dia e com esqueletos, ilustração de caveiras realizadas pelos alunos e decoração do espaço com flores de papel típicas dos altares mexicanos (Anexo 4).
- Exposição de Natal: a decoração de uma árvore de Natal com adornos realizados pelo núcleo de estágio e pelos alunos (Anexo 5).
- Dia de Reis: decoração do AEP, confeção de doces e organização da *Cabalgata* (Anexo 5).
- Dia de São Valentim: exposição de móveis alusivos ao amor e amizade produzidos pelos alunos (Anexo 6).
- Dia Aberto e Dia Mundial do Livro: exposição de leques e de trabalhos realizados pelos alunos sobre o autor Quino e a personagem Mafalda (Anexo 7).

2.3. Reflexão geral

Como balanço geral, salienta-se como bastante positiva a relação pedagógica estabelecida com os alunos, com toda a comunidade educativa bem como com o núcleo de estágio.

Considera-se que o estágio pedagógico constituiu uma etapa fulcral no decorrer deste ciclo de estudos que agora se conclui, contribuindo para o desenvolvimento a vários níveis.

A realização de um projeto mediante um diagnóstico de língua concreto realizado pelos próprios alunos e superado através de atividades e materiais originais proporcionou aulas motivadoras e produtivas para alunos e docentes.

Julga-se que todo o tempo e esforços despendidos foram frutíferos na medida em que resultaram numa panóplia de conhecimentos e de experiências essenciais para uma boa prática docente. É de salientar, ainda, que a evolução notória dos alunos foi sempre uma grande motivação para a prossecução deste projeto e uma grande ajuda para alcançar os objetivos delineados.

PARTE II – ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO DOCENTE DA EXPRESSÃO ORAL NAS AULAS DE E/LE

Na parte II deste relatório faz-se uma caracterização da EO, da importância da sua integração no E/A bem como da necessidade da sua implementação mais frequente nas aulas de E/LE. Aborda-se, igualmente, o crescente interesse que a EO tem suscitado nos últimos anos, assim como as vantagens e fatores que potenciam o seu desenvolvimento. Segue-se um pequeno estudo sobre a correção desta competência. Para tal, reflete-se sobre os elementos a corrigir, as estratégias docentes de correção da EO disponíveis e a utilização da retroalimentação e da correção imediata como estratégias válidas para a correção oral dos discentes. Apresentam-se, por fim, algumas propostas de aplicação didática para a correção e desenvolvimento desta competência nas aulas de E/LE.

1. A integração da expressão oral no ensino/aprendizagem de E/LE

Falar uma LE é, indubitavelmente, uma mais-valia. Enquanto professores, sabemos que é competência da Escola dotar o aluno dos meios necessários para a sua integração na sociedade. Acreditamos que um dos meios imprescindíveis para tal é a aprendizagem da LE. Dando a hipótese ao aluno de aprender uma LE potenciamos também que este se integre mais facilmente na sociedade, promovendo a compreensão e o respeito pelo Outro. A aula de E/LE deve proporcionar, por isso, ao discente, o maior leque possível de situações de modo a que se estimule e desenvolva a sua EO, faculdade que, segundo Ochando (1992:149), «permite vivir al hombre en sociedad».

Por este motivo, consideramos imprescindível que a EO do aluno seja desenvolvida corretamente, evitando-se o maior número possível de erros. É, assim, indubitável a necessidade de integrar a EO no E/A de E/LE. Como consequência, de seguida, num primeiro momento, ocupamo-nos das características e componentes da EO para, num segundo momento, a contextualizarmos no âmbito do E/A de E/LE e, por último, referir as vantagens e os fatores que potenciam o seu desenvolvimento.

1.1. A expressão oral: caracterização e relevância

Baralo (2000:164) assegura que, para um estudante de LE, o objetivo mais importante de todo o seu esforço é, sem dúvida, o domínio da EO. Nesta mesma senda, Kremers (2000:462) defende que a EO numa LE é a competência que mais interessa aos alunos mas que, paradoxalmente, mais lhes custa a dominar. Esta dificuldade sentida

pelos discentes no que respeita ao domínio da EO deve-se ao facto de esta ser uma competência linguística complexa que, na definição de Ramírez (2002:58), é muito mais do que interpretar sons organizados em signos linguísticos, regulados por uma gramática mais ou menos complexa ou produzir uma série de sons da mesma espécie.

A EO para Richards e Lockhart (2002:55 citado por Eyeang, 2006:521) assim como para Martínez (2003:141) é algo fundamental, defendendo estes mesmos autores que ninguém poderá saber uma língua se não é capaz de a usar para comunicar oralmente. Moreno e Tuts (2006:555) acrescentam, nesta mesma senda, que aprendemos os idiomas com o objetivo de os usarmos e que o principal uso que fazemos deles é escutá-los e falá-los, deixando para um segundo plano a leitura e a escrita. Burrial e Verrier (2006:4) corroboram esta mesma teoria apresentando o resultado de inquéritos de alunos que demonstram que a função comunicativa da linguagem é a mais importante na aprendizagem de um idioma, revelando, os próprios discentes, uma grande preocupação em se expressarem oralmente de forma correta.

Do estudo elaborado por Trigo (1989:257) resulta, entre muitos aspetos, uma síntese das principais diferenças entre a língua oral e a língua escrita. Importa referir as seguintes características da língua oral:

1. La lengua oral se realiza en presencia actuante de los interlocutores y hay estímulos y respuestas concatenados.
2. Gracias a la situación, que sirve como marco a los interlocutores, se dan muchas cosas por sabidas, con lo que se puede evitar el cansancio, la pérdida de tiempo y extensiones de tipo posicional, aclarativas, etc.
3. En la realización oral utilizamos las palabras, junto a la entonación, los gestos, la mímica, las modulaciones de la voz, el tono o énfasis cuando lo creemos oportuno.
4. En el discurso oral se dan repeticiones y se usan constantemente muletillas, interjecciones, paradas, exclamaciones, con bastante flexibilidad y aceptación general.
5. Entre los interlocutores hay interrupciones constantes y con pocas palabras pueden captar la plenitud del mensaje y quieren responder inmediatamente al estímulo.
6. La sintaxis queda rota muchas veces en la conversación y se usan con mayor libertad la morfología y la semántica.

7. Cada hablante recrea la lengua de una forma que no es posible en otras maneras de comunicación.
8. El lenguaje oral es universal.
9. El que habla tiene poco tiempo para reflexionar y, por tanto, puede ser poco preciso y adolecer de total concisión.
10. La lengua oral tiene carácter temporal.

(Trigo, 1989: 257)

Quase sempre descrita por oposição à escrita, como sintetiza Aznar (2012:46), frequentemente utilizada como sinónimo de língua oral, fala, discurso oral (entre outros termos) a EO é uma competência comunicativa que compreende vários domínios. Bordón (2006:99) aborda a questão da EO descrevendo os vários elementos que a constituem. Assim, do ponto de vista linguístico, a autora menciona as seguintes características:

- Léxico: vocabulario apropiado para el tema y adecuado al contexto;
- Morfosintáctico: formas y estructuras necesarias;
- Fonológico: pronunciación y entonación correctas y adecuadas.

(Bordón, 2006:99)

No que respeita ao uso social da língua, Bordón (2006:99) refere, também, a importância do contexto e das regras de adequação que afetam o próprio discurso, a seleção do léxico e da morfossintaxe. Caracteriza-se, segundo a autora, pela presença de vacilações, repetições, elementos extralinguísticos (gestos, proximidade, estratégias de comunicação) e algumas limitações psicolinguísticas (falhas de memória, ansiedade provocadas pela falta de tempo para planificar o discurso). A EO possui, no seu geral, características próprias que Aznar (2012:53) resume esquematicamente da seguinte forma:

- El emisor y/los receptores
- El mensaje
- El canal
- El contexto
- Los elementos paraverbales
- Los elementos paralingüísticos
- Las características lingüístico-textuales:
 - o Adecuación
 - o Coherencia
 - o Cohesión
 - o Nivel fónico
 - o Nivel morfosintáctico
 - o Nivel léxico
 - o Organización textual

(Aznar, 2012:53)

Podemos afirmar que um falante domina a EO num determinado idioma quando apresenta destreza nas várias microcompetências que constituem a EO: dar informações e opiniões; mostrar acordo e desacordo; resolver problemas/falhas ou distinguir em que situações é, ou não, pertinente falar.

A EO é, por conseguinte, uma competência de comunicação que, para Baralo (2000:164), «no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado». Torremocha (2004:124) especifica, ainda, que um falante, quando participa numa situação comunicativa conversacional, utiliza simultaneamente a EO, a compreensão auditiva, a interação oral e a compreensão audiovisual. Podemos, desta forma, afirmar que a EO é uma competência complexa e que envolve muitas outras.

A EO, como assinala Giovanni (2000:54), possui duas funções básicas da linguagem: a transacional e a interacional. A função transacional refere-se à transmissão da informação e a função interacional centra-se na interação. Bordón (2006:99) alerta, também, que a EO pode manifestar-se como expressão (numa só direção) ou como interação (por exemplo, a conversação). Segundo Davies e Pearse (2000 citado por Martínez 2003:143) o modelo de interação mais frequente em sala de aula é o modelo professor-aluno(s) que se esquematiza seguidamente:

Explicación del docente ———> Silencio del discente

Modelo verbal del docente ———> Repetición coral del discente

Pregunta del docente ———> Respuesta del discente

Davies e Pearse (2000 citado por Martínez 2003:143)

Martínez (2003:143) aconselha, no entanto, que o docente promova outros modelos de interação, baseados mais na relação aluno-aluno e representando diferentes situações comunicativas quotidianas. Recomenda que o professor se distancie algumas vezes da situação de E/A, potenciando desta forma, o desenvolvimento das capacidades comunicativas, criativas e expressivas dos alunos. Explicita que se pode recorrer a um ensino dirigido a toda a turma, ao trabalho individual, a atividades em pares ou em grupo. Davies e Pearse (2000 citado por Martínez 2003:143) advertem, todavia, que os grupos numerosos limitam as possibilidades de expressão dos alunos. Lynch (1996: citado por Martínez 2003:143) recomenda o trabalho em pequenos grupos uma vez que desta forma se reduz ou alivia a pressão que muitos estudantes sentem nos momentos de apresentação oral. De qualquer modo, Hadfield (1992 citado por Martínez 2003:143) salienta que se corre o risco, neste tipo de trabalho, de que nem todos os alunos trabalhem igualmente, situação também referida por Baralo (2000:169). Estamos em crer que o professor, com a prática, conseguirá controlar ou evitar esta situação, organizando os grupos da melhor forma e controlando a realização das atividades mediante a deslocação pela sala e a verificação dos trabalhos dos alunos por forma a evitar tal ocorrência.

Sendo que é através da EO que transmitimos conhecimentos, informações e que interagimos em sala de aula, torna-se uma vez mais evidente a importância da prática desta competência na aula de E/LE. Para tal, é de grande relevância que, como teorizam Trigo (1989:248) e Eyeang (2006:511), o professor seja um bom representante da língua que ensina, facilitando a maior quantidade possível de dados compreensíveis e corretos aos seus alunos, defendendo, estes mesmos autores, que um aluno só poderá aprender a falar bem praticando frequentemente essa mesma língua através de situações comunicativas que, segundo Elaid (2007:449), devem levar a que os alunos consigam dominar os três registos de língua: o formal, semiformal e informal ou familiar.

Fernández (1988:23) e Trigo (1989:249) salientam, ainda, a importância do domínio da EO acima das outras competências. Esta importância é, segundo os mesmos autores, especialmente relevante no caso dos alunos que não prosseguem o estudo dessa LE.

Concluimos, então, que a EO é de suma importância, complexa, envolve muitas competências, necessitando, por isso, de uma atenção central não só nas aulas de E/LE mas, também, em todas as disciplinas que o aluno frequenta, contribuindo esta competência para a sua realização noutros domínios enquanto ser social. Concordamos com Davies e Pearse (2000 citado por Martínez 2003:143) quando sublinham a necessidade de diversificar as situações de interação em sala de aula e com Lynch (1996 citado por Martínez 2003:143) quando recomenda que as atividades sejam feitas, preferencialmente, em pequenos grupos, como forma de redução do estresse que muitos estudantes sentem no momento da EO em sala de aula.

1.2. A expressão oral e o ensino/aprendizagem de E/LE

A EO foi, como assinalam Rivera (1998:13) e Ramírez (2002:69), durante muito tempo, menosprezada em contexto escolar por se considerar uma competência secundária que todos poderiam adquirir sem grande esforço. Destacam os mesmos autores que esta competência é, hoje em dia, cada vez mais o objetivo principal da aula de E/LE. A maioria dos estudantes que aprende uma LE associa o domínio de um idioma com o conseguir comunicar nessa mesma língua. Ramírez (2002:69) realça que, apesar de ser evidente a utilidade de trabalhar a competência da EO em sala de aula, o mais habitual, até aos últimos anos, tem sido trabalhar-se a língua escrita, a literatura, a gramática e outros conteúdos que não propriamente a EO. O autor (2002:71) acrescenta ainda, no mesmo sentido, que a partir dos anos 90 se assistiu ao aparecimento de métodos, estudos e correntes de base mais comunicativa que valorizaram cada vez mais a EO como um veículo universal de comunicação suscetível de aperfeiçoamento, o que levou ao enfoque comunicativo e à sua maior expressão em sala de aula.

Eyeang (2006:519) assinala a existência de uma certa negligência no que respeita à preparação de verdadeiras atividades de EO, defendendo que muitas vezes estas aparecem «como un apéndice de otras actividades más importantes».

Martínez (2003:101) lamenta o facto de muitos professores estarem ainda arreigados ao método gramática-tradução que inviabiliza as atividades de interação em aula. Refere igualmente (2003:143) que a opção pelo trabalho individual, prática habitual na aula de LE, constitui um entrave a qualquer tentativa de comunicação.

Há que salientar que as atividades de EO natural desenvolvidas em sala de aula terão sempre, como assinala Baralo (2000: 168), um carácter artificial e que os alunos

terão que cooperar para manter a ilusão da realidade. São, assim, atividades simuladas e aceitar-se-ão como atividades de aula e, não, como algo natural e espontâneo pois, como refere Kremers (2000:469) «no se puede copiar exactamente la vida real al aula, pero sí se puede introducir en mayor o menor grado, teniendo en cuenta los objetivos de la enseñanza y las habilidades que ya tienen los alumnos». Pinilla (2006:91) acrescenta, neste sentido, que apesar de na aula nem sempre se reunirem as condições necessárias para se produzirem as interações/situações comunicativas, conseguem criar-se as condições indispensáveis para a realização das mesmas. Neste ponto gostaríamos de salientar que, atualmente, com as novas tecnologias disponíveis de forma generalizada em quase todas as escolas, é cada vez mais fácil recriar em sala de aula o ambiente que desejamos, bastando, muitas vezes, a projeção de uma imagem de fundo para tornar verosímil uma determinada situação. Assim, de uma forma guiada, com simulações, os alunos aprendem na aula aquilo que mais tarde aplicarão fora do contexto escolar. De facto, Martínez (2003:141) defende que as competências que o aluno vai adquirindo em aula, ao nível da EO, além de reforçarem a sua autoestima, poderão ser transferidas ou aplicadas posteriormente noutras situações comunicativas.

Ramírez (2002:70) assinala que a EO, ao contrário da ideia que durante muito tempo vigorou, não carece de métodos rigorosos avaliativos uma vez que, atualmente, é possível gravar e rever-se as vezes necessárias o material que se quer trabalhar. A nossa visão é, então, que a EO é uma competência completa, no sentido de que é passível de ser avaliada como as outras. Devido à sua imediatez poderá ser gravada para posterior avaliação ou trabalho de autocorreção com os alunos.

Moreno e Tuts (2006:1196) apontam a frustração que muitos professores sentem nas aulas de EO/conversação pois os alunos não falam e a motivação parece não existir. Baralo (2000:170) defende que nos níveis mais baixos de aprendizagem é difícil que existam verdadeiros momentos de EO em aula a não ser os atos de fala próprios da aula, onde se verificam os papéis habituais de aluno/professor. O silêncio pode dever-se à falta de recursos linguísticos o que impede que o aluno exponha as suas opiniões, o que muitas vezes leva à sua frustração. Moreno e Tuts (2006:105) referem ainda o valor que se dá ao silêncio na cultura do próprio aluno. O facto de falar ou calar-se pode ter um valor cultural, valor esse a que o professor não pode ser alheio.

Burrial e Verrier (2006:5) e Eyeang (2006:518) justificam o constrangimento e insegurança que muitos alunos sentem ao intervir, expressar-se diante dos colegas e, em especial, diante do professor pois, como Alvarez aponta (1996:197), «el destinatario en

este caso es al mismo tiempo juez». A este respeito, Moreno e Tuts (2006:105) advertem que muitos alunos têm uma baixa autoestima, medo de expor-se perante os colegas. Segundo a nossa opinião, acreditamos que, neste caso, cabe ao professor criar uma boa relação com os alunos e um bom ambiente na sala de aula para que haja lugar a verdadeiros momentos de EO sem que os discentes se sintam nem constrangidos, nem inibidos, nem constantemente avaliados.

Baralo (2000:164) e Ramírez (2002:70) assinalam o facto de os alunos terem dificuldades na EO na sua própria língua materna (LM) como um fator que interfere, negativamente, na EO numa LE, defendendo, os mesmos autores, o desenvolvimento das duas como uma opção benéfica para o desenvolvimento das suas capacidades comunicativas.

Moreno e Tuts (2006:1205) acrescentam, por outro lado, que uma das barreiras para a aprendizagem/desenvolvimento da EO é a prática adotada por muitos docentes de usarem principalmente questões fechadas, contrariamente a questões abertas que permitem que o aluno desenvolva as suas ideias de forma mais livre e criativa. Esta prática fora já apontada como um problema por Alvarez (1996:206). Ribas e Aquino (2012)⁷ referem também o comportamento que muitos professores inconscientemente adotam de concederem pouco tempo aos alunos para intervirem, fazendo as perguntas e não deixando lugar à reflexão, proporcionando quase imediatamente as respostas.

As atividades de EO são, por outro lado, como aponta Martínez (2003:144), um grande desafio para o docente pois podem desencadear problemas de disciplina na dinâmica da aula, problemas esses que necessitam de resolução imediata a fim de recuperar a atenção e interesse de todos os alunos.

Pelo exposto anteriormente, evidencia-se que a EO na sala de aula, ao longo dos últimos tempos, foi, em grande parte, negligenciada por ser considerada uma competência secundária, apontando-se como obstáculos justificativos para tal situação o facto de, em sala de aula, nem sempre se conseguirem reunir as condições necessárias para a realização/simulação de verdadeiras situações de EO; a carência de métodos avaliativos; a frustração sentida por professores e alunos ou a inexistência de verdadeiros momentos de EO nos níveis principiantes de aprendizagem de um idioma. Acreditamos que todos

⁷ Disponível em:
<http://www.encuentro-practico.com/pdf04/ribas.pdf> (consultado em 23/03/2015)

os obstáculos apontados ao longo deste ponto nem sempre contribuem para o sucesso da implementação das atividades de EO.

Reconhecemos a importância de trabalhar a EO e concordamos que nem sempre esta competência tem tido o merecido lugar em sala de aula, seja por ter sido considerada durante muitos anos uma competência secundária ou tida como naturalmente adquirida, seja pelas dificuldades elencadas e sentidas quer pelos docentes quer pelos discentes. Comungando da teoria de Eyeang (2006:518), defendemos a prática desta competência em sala de aula através de atividades programadas e frequentes. Assim, ao longo da nossa prática pedagógica seguimos o conselho de Kremers (2000:469) e simulámos em aula a vida real, praticando a EO com situações comunicativas especificadas nos conteúdos do ano e da disciplina, atendendo, sempre que possível, aos interesses do aluno.

1.3. Vantagens e fatores que potenciam o desenvolvimento da expressão oral no ensino/aprendizagem de E/LE

Segundo Trigo (1989: 261) são inúmeras as vantagens de praticar a EO em contexto de sala de aula, seja ao nível do desenvolvimento da sociabilidade, da convivência ou do hábito de escutar. A sua prática fomenta também as atitudes de respeito mútuo, tolerância, receptividade e interesse pela opinião alheia. É de assinalar como positivo o hábito que os alunos adquirem de respeitar a ordem nas intervenções. O autor adverte, no entanto, que estes objetivos não de ser alcançados progressivamente e que o docente deve eleger os mais prioritários segundo as especificidades do grupo com o qual trabalha, não esperando conseguir alcançar todas as vantagens enumeradas de uma só vez. Ochando (1992:150) refere algumas vantagens quer ao nível extralinguístico, quer ao nível linguístico. As vantagens que o autor enumera ao nível extralinguístico são as seguintes:

- Dominio de los nervios.
- Perder el sentido del ridículo.
- Romper algunas barreras sociales en el grupo (integrarse en él).
- Enriquecimiento por el intercambio de ideas.
- Desarrollo de la capacidad crítica.
- Ayuda a estructurar las ideas.
- Colabora con el orden mental.
- Desarrolla la imaginación y la originalidad.

Entre as vantagens ao nível linguístico Ochando (1992: 501) destaca:

- Búsqueda de términos apropiados.
- Expresión de matices semánticos.
- Esfuerzo en la pronunciación y en la entonación.
- Desarrollo de la función apelativa del lenguaje.
- Corrección de los defectos del habla.

Pelo exposto anteriormente, parece ser consensual que a EO é uma competência complexa e difícil de dominar.

Antes de qualquer atividade de EO, Alvarez (1996: 204) alerta para o facto de o professor ter de planificar e refletir bem sobre um conjunto de questões para que a atividade que propõe em aula seja eficaz, produtiva. Entre muitas propostas, sugere que se verifique o interesse da atividade, a adequação, o fim, se esta está ajustada e, principalmente, o que espera o professor que os alunos aprendam com ela, isto é, que usos da linguagem se pretende que os alunos desenvolvam. Há que assegurar-se, também, se estão criadas todas as condições de confiança e de respeito para que cada aluno possa expressar as suas ideias sem medo de ser avaliado. Alvarez (1996) sugere, neste sentido, como bastante relevante, que os alunos sejam conhecedores do que define o êxito da tarefa que têm em mãos, o modo como esta será avaliada e se os colegas poderão intervir na avaliação da mesma.

Para Cassany et al. (1998 citado por Eyeang 2006:520) é impreterível que o discente tome consciência da necessidade de expressar-se oralmente, da utilidade da língua que aprende e da vantagem dos exercícios de EO em aula. Tem de existir, como refere Alvarez (1996:201), implicação por parte de quem ensina e por parte de quem aprende. Há, segundo o mesmo autor, que conhecer o aluno, saber os seus gostos, as suas necessidades, pois «sin ganas o necesidad de comunicar, el hombre habla pero no dice nada».

Charaudeau (1994 citado por Moreno e Tuts 2006: 1201) salienta que «todo el acto de lenguaje nace, vive y toma sentido en una situación de comunicación». Baralo (2000:169), Kremers (2000:463), Ramírez (2002: 62) e López (2006:768) comungam da teoria de Alvarez (1996) e acrescentam que as atividades de EO serão mais eficazes se o

aluno as sentir «conectadas con el mundo» (López, 2006:768), se usar a língua com algum propósito concreto, para resolver algum problema.

Kremers (2000:463) assinala que muitas vezes a conversação, em aula, se limita à reprodução ou do escrito ou das instruções dadas sem existir um verdadeiro objetivo comunicativo. Para contrariar esta situação, o autor propõe o princípio do vazio de informação. Ou seja, partindo da ideia que os interlocutores, numa situação comunicativa real não têm a mesma informação quando iniciam e desenvolvem a comunicação, o autor defende que desta forma o interlocutor estabelece «una necesidad auténtica para hablar porque uno necesita al otro». Ao serem introduzidas situações com vazios de informação, o autor argumenta que se evita que os alunos repitam simplesmente frases ou estruturas feitas, estimulando-se a elaboração de diálogos mais realistas. Corroborando esta teoria, Moreno e Tuts (2006:1201) defendem que o sucesso das atividades de EO está pendente das condições em que ocorram. Os alunos devem saber o que comunicam, com quem comunicam, a que propósito comunicam e em que circunstâncias o fazem.

No que diz respeito aos fatores que potenciam a aprendizagem da EO de forma a torná-la mais eficaz Martínez (2003:60) assinala como imprescindíveis a clareza e o rigor na exposição das atividades e o entusiasmo por parte do docente. Teoriza que a condução da aula com vista ao sucesso terá de contemplar a variedade das atividades apresentadas durante a mesma bem como a aprendizagem com materiais organizados, pensados segundo os objetivos do que se quer trabalhar. Assinala ainda o estímulo, o reconhecimento das produções orais dos discentes como ponto essencial para uma aprendizagem eficaz de uma LE.

Baralo (2000:169), Moreno e Tuts (2006: 560) e López Hernández (2009:71) estão em unísono na defesa do trabalho colaborativo em aula (aluno/aluno, a pares ou em grupo) como um importante meio de aprendizagem da interação oral em contexto escolar de LE, levando a que os alunos resolvam as tarefas juntos, beneficiando todos dos conhecimentos de cada um, potenciando a confiança dos mais inseguros. Baralo alerta (2000:169), todavia, para os inconvenientes que alguns professores mencionam do trabalho colaborativo, nomeadamente o desperdício de tempo, o facto de alguns discentes mais preguiçosos se apoiarem no trabalho dos colegas e a impossibilidade de se controlar o uso da LM nos grupos de trabalho. Baralo contrapõe, no entanto, que todos estes inconvenientes se podem resolver ou evitar se houver uma boa planificação das atividades, um bom controlo da aula por parte do professor e se os alunos estiverem habituados às dinâmicas do trabalho em grupo.

Por sua vez, Torremocha (2004:125) afirma, ainda, que para que os alunos aprendam a conversar têm de manter intercâmbios nos quais reafirmem a sua autoestima e que devem sentir-se capazes de comunicar com êxito num intercâmbio completo, por muitos erros formais que cometam.

Além de proporcionar ao aluno atividades comunicativas, Trigo (1989:262) salienta que estas deverão ser de temas do seu interesse ou do seu conhecimento. Alvarez (1996:203) sugere que se criem situações de diálogo entre pares, de diálogo entre professor-alunos como um meio adequado para a expressão das ideias e o desenvolvimento da EO mais espontânea.

Vázquez defende (2010:170) que o docente deve centrar as atividades de EO em temas que sejam do conhecimento do aluno, cujo vocabulário tenha sido estudado em aula pois, segundo teoriza a autora, os alunos conseguirão expressar-se melhor se estiverem preparados e dentro do tema que lhes é pedido, o que exige ao professor uma reflexão sobre as suas práticas. Vázquez (ibidem) propõe muitas outras estratégias para que o professor tenha sucesso nas atividades de EO que desenvolve em aula de E/LE como seja: identificar e esclarecer os erros cometidos por transferência da LM; trabalhar o léxico, a pronúncia e a entoação para que o falante, numa situação de comunicação com um falante nativo, possa ser suficientemente claro e consiga interpretar e ser interpretado; prestar atenção aos erros que estão mais além do nível da frase e ajudar o estudante a utilizar variados recursos (parafrasear, pedir a ajuda do interlocutor, uso correto dos gestos, etc.).

Rodriguez (2013:5) defende que as atividades devem ser graduais, primeiro mais simples, de forma a causarem menos ansiedade ao estudante, procedendo a algumas recomendações no que concerne a atividades de EO. Entre outras recomendações, sugere o uso de apoio gráfico (uma fotografia, uma imagem, o uso de uma ou várias vinhetas), a exposição de um tema depois da reflexão acerca do mesmo e a entrevista.

Para que o docente consiga que qualquer uma das atividades mencionadas desenvolva verdadeiramente a EO dos discentes, Alvarez (1996:201) recomenda que o docente crie momentos de verdadeira EO, ou seja, que lhes retire o peso avaliativo negativo que o aluno frequentemente lhes associa o que faz com que se passe do prazer de falar, de aprender, à obrigação de passar na tarefa, causando um grave prejuízo à EO espontânea do estudante.

Moreno e Tuts (2006:1197) alertam, ainda, para outro fator fundamental para que as atividades de EO tenham êxito: o professor deve garantir um bom ambiente,

proporcionar confiança ao aluno. Assim, as autoras defendem que os gestos, a entoação, o humor, todos os elementos utilizados pelo docente favorecem a aprendizagem em sala de aula, fazendo com que os estudantes se sintam mais seguros e contribuindo para a criação de um ambiente propício às atividades de EO.

Antes de nos tornarmos falantes de qualquer LE e, conseqüentemente, expressarmo-nos nesse idioma, somos, primeiramente, ouvintes dessa língua. Segundo Ramírez (2002:61) para que qualquer falante consiga atingir um bom nível de EO num determinado idioma deve, em primeiro lugar, tomar atitudes de bom ouvinte. Para isso, o autor sintetiza as características de um bom ouvinte que, mais tarde, poderá tornar-se num bom comunicador da seguinte forma:

Algunas Características del Comportamiento de un Buen Comunicador	
Un buen oyente	Un buen hablante
<ul style="list-style-type: none"> • Adopta una actitud activa: se interesa • Mira o interactúa con el orador y lo respeta. • Intenta ser objetivo: escucha lo que dice. • Conecta con la intención del emisor aunque con espíritu crítico. • Descubre las ideas principales y secundarias y las jerarquiza. • Descubre las intenciones. • Valora lo escuchado. • Aprecia la intervención del orador. • Reacciona al mensaje. • Maneja los turnos de habla. • Otras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene en cuenta la audiencia y su relación con el tema. • Planifica el discurso. • Centra el tema y adecua el tono. • Respeto los principios de textualidad. • Cuida los principios de cooperación comunicativa. • Cuida la imagen propia, los gestos y todos aquellos signos que forman el discurso. • Observa las reacciones de la audiencia. • Es ético y sincero. • Evita lo monótono. • Cuida los principios de cortesía. • Otras.

Tabela 2- Características do Comportamento de um Bom Comunicado

Fonte: Ramírez (2002:60)

Expostas as inúmeras vantagens de praticar a EO em sala de aula, não só ao nível linguístico mas também extralinguístico e estando evidente a complexidade que envolve esta competência, reafirmamos a necessidade da sua prática regular em contexto escolar. Acreditamos que fazendo uso das sugestões elencadas neste ponto, aliadas a estratégias de correção adequadas, o docente conseguirá criar verdadeiros momentos de EO, reduzindo a sensação de frustração aludida por Moreno e Tuts (2006:1196).

2. A integração de estratégias docentes para a correção da expressão oral na aula de E/LE

A realização de atividades de EO em contexto de sala de aula tem sempre como objetivo mais abrangente desenvolver a EO dos alunos. Para tal, as atividades devem ser escrupulosamente programadas já que implicam várias competências e tarefas tanto para alunos como para docentes.

O professor deve definir claramente os objetivos de cada atividade, dando-os a conhecer antecipadamente aos seus alunos e certificando-se de que estes são conhecedores e possuidores de todos os conteúdos e competências necessários para os colocar em prática. Não obstante, estes cuidados não são suficientes para que os alunos alcancem a eficácia comunicativa desejada. O docente deve associar a esta prática a implementação de estratégias de correção adequadas, cuidadas e escrupulosas. Para tal, tem à sua disposição um conjunto de estratégias que lhe permitem corrigir a EO dos seus alunos, por forma a que estes a otimizem. Defendemos, pelo exposto, que a integração de estratégias docentes para a correção da EO na aula de E/LE é imprescindível para o processo de E/A da competência da EO.

Deste modo, em seguida, depois de uma breve abordagem à noção do erro e ao papel que o professor tem sofrido ao longo dos anos, referimo-nos aos tipos de erros a corrigir nas atividades de EO bem como às estratégias docentes de correção dos mesmos. Por último, centramo-nos na utilização do *feedback* e da correção imediata como estratégias de correção da EO na aula de E/LE.

2.1. Tipos de erros a corrigir nas atividades de expressão oral

Nas últimas décadas, como assinala Álvarez (2008:351), o papel do professor mudou radicalmente. Deixou de ser a fonte de conhecimentos, o controlador ou instrutor, um mero transmissor de conhecimentos, para assumir um papel de facilitador da informação e do processo de aprendizagem dos seus alunos.

Cohen (1998:98) assinala outra função importante do docente de línguas no decorrer do processo de aprendizagem: observar, diagnosticar e partilhar com os alunos os resultados da análise dos erros detetados e estratégias aplicadas. Segundo o autor, este procedimento é fundamental para que os estudantes melhorem a sua monitorização e controlem o eventual medo do erro.

Caneda e Espiñeira (1998:477) aconselham que o professor transmita ao aluno que a correção de erros não é mais do que uma segunda oportunidade para que este

aprenda ou fixe um determinado conteúdo ou mecanismo. O discente deve interiorizar que errar é normal e inerente ao processo de aprendizagem.

A par da mudança do papel do professor, verificou-se, também, uma atitude diferente perante o erro no campo da didática da LE. Segundo Ribas e Aquino (2012), a percepção do erro como o acontecimento mais negativo e indesejável em aula de LE começa a desaparecer.

Na perspectiva de Corder (1967 citado por Álvarez 2008:351) e Vázquez (2010:165) os erros passaram a ser fonte importante de informação para o discente, para o professor e para o investigador. Indicam que o aluno iniciou o processo de aquisição da língua, o estágio em que se encontra e os recursos que utiliza para desenvolver a sua aprendizagem.

A observação do erro aporta informações múltiplas e importantes para o docente, como refere Fernández (1988:23-24), como seja o diagnóstico das dificuldades do grupo que tem a cargo, a maneira como este aprende e ainda o modo como o professor ensina. Salienta o mesmo autor que a correção e a avaliação aplicadas deverão atender sempre à especificidade do grupo/curso, fazendo a diferença entre os estudantes que aprendem a língua com o intuito de comunicar em situações específicas e aqueles que aprendem a língua com a perspectiva de continuação dos estudos e obtenção de um título nessa mesma língua.

Fernández (1988:19) adverte que os erros são, não raras vezes, sentidos como limitações por parte do aluno, levando à inibição do mesmo por medo da correção pública. Defende (1988:20-21), assim, que o professor deve criar um bom ambiente para que o aprendente consiga superar as suas inseguranças e consiga «el adiestramiento en la nueva lengua». Este «adiestramiento» no novo idioma é feito por fases que se caracterizam por um tipo de produções que se desviam da norma, «tanteos sucesivos, pasos necesarios, para llegar a descubrir e interiorizar el sistema de la nueva lengua». O autor vai mais longe afirmando que «cuando no se cometen errores es que no se practica con la lengua, y si no se practica, difícilmente se llega a conocerla».

Sendo o erro uma etapa necessária para que se dê a verdadeira proficiência num determinado idioma e sendo o papel do professor o de corrigir o aluno, o docente deve tipificar e classificar os erros dos seus discentes de modo a estabelecer prioridades de correção dos mesmos. A este respeito, Caneda e Espiñeira (1998:473-476) aplicam o critério linguístico, o critério etiológico e o critério pedagógico para a tipificação e classificação de erros. Dentro do critério linguístico, as autoras incluem os erros de

adição, de omissão, de incorreta seleção (confusão de elementos de uma mesma categoria) e de colocação falsa (alteração da ordem dos elementos nos diferentes tipos de frases). No critério etiológico encontram-se os erros de interlíngua, as interferências e os erros de simplificação, ou seja, táticas que os falantes usam para evitar o erro. Por fim, no que respeita ao critério pedagógico, é feita a distinção dos erros induzidos (provenientes de explicações erradas, da aplicação de uma técnica ineficaz), os transitórios, os permanentes e os comunicativos, isto é, aqueles que impedem a comunicação e que Caneda e Espiñeira (1998:476) consideram serem os seguintes:

- Entonación errónea o inexpresiva.
- Pronunciación defectuosa.
- Codificación errónea/decodificación errónea.
- Desinformación sociocultural.

Fernández (2002)⁸ propõe a divisão dos erros mais frequentes na aprendizagem da LE em lexicais e gramaticais. Além desta distinção, subdivide-os em fossilizáveis ou não, aludindo, também, aos erros induzidos.

Vázquez (2010:171) classifica os erros produzidos pelos alunos, tanto ao nível oral como escrito, do ponto de vista pedagógico, em transitórios, permanentes, coletivos, individuais, fossilizáveis, fossilizados e ambíguos.

Como erros individuais entendem-se os erros que resultam da interferência de outras línguas e que caracterizam a interlíngua de um falante não nativo. Muitas vezes resultam da generalização de regras. Têm a particularidade de serem idiossincráticos e, segundo Vázquez (ibidem), desaparecem por si próprios.

Os erros coletivos são aqueles que se verificam num grupo de estudantes em particular que partilham a mesma LM. São erros mais resistentes que permitem, segundo Vázquez (2010:165), a criação de «listas de errores típicos» baseadas em observações e estudos de carácter contrastivo. Os erros coletivos podem ser agrupados em duas categorias: transitórios e fossilizados. Os erros transitórios, ou de desenvolvimento, são aqueles que aparecem em qualquer etapa de aprendizagem e costumam desaparecer com

⁸ Disponível em:

<http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf> (consultado em 20/04/2015)

o tempo. Os erros fossilizados são aqueles que aparecem inesperadamente e que se referem a regras aprendidas e aplicadas corretamente noutras situações.

Selinker (1972 citado por Pastor:105) chama a atenção para os erros suscetíveis de fossilizar, considerando-os um fenómeno comum que ocorre em falantes de uma LM particular que tendem a conservar a sua interlíngua, independentemente da idade ou da prática que tenham tido na LE em estudo. Fernández (1988:22), corroborando a teoria de Selinker, aconselha que o docente dedique especial atenção aos erros suscetíveis de fossilizar pois facilmente passarão a fossilizados.

Fernández (1988:23) recomenda, ainda, que os erros coletivos, característicos de um grupo de alunos com a mesma LM, devem, do ponto de vista didático, ser solucionados antes dos erros individuais. Acrescenta, também, que a causa para os erros coletivos pode estar na apresentação didática dos conteúdos, na sua apresentação fora do contexto, bem como na apresentação de noções ou exceções excessivas.

Vázquez (2010:164), defende também que deve priorizar-se a correção dos erros individuais e coletivos (transitórios e fossilizados). No momento de decidir que erros priorizar e corrigir, a autora sugere que devemos «tolerar los transitórios, concentrarnos en los colectivos, reflexionar sobre los fosilizables y en última instancia sonreír frente a los fosilizados.»

Parece-nos, também a nós, mais rentável e didaticamente mais correto começar pela correção dos erros coletivos, como sugerem Fernández (1988) e Vázquez (2010) pois corremos o risco de que um grande número de alunos fossilize um determinado número de erros e porque, tal como foi apontado, os erros individuais muitas vezes desaparecem por si só.

Parecendo-nos também a nós impossível a correção de todos os erros, como aponta Fernández (1988), defendemos que o professor deve focar a sua atenção em poucos erros de cada vez, por exemplo nos que considera mais graves/desadequados para o nível de aprendizagem dos seus alunos.

Barbero (2012:18) aponta que esta mudança na visão do erro, aceitando-o agora como um elemento ativo no processo de aprendizagem de qualquer língua, levou a alterações significativas na área do ensino, à implementação de estratégias por parte do docente e de situações comunicativas propícias ao desenvolvimento da interlíngua do aluno em sala de aula.

Barbero (2012:18) sublinha que, ao contrário do que acontecia tradicionalmente, a correção deixou de ser tarefa exclusiva do professor e passou a ser dividida ou com os

estudantes, com um computador ou com o próprio aluno que se está a corrigir (neste último caso trata-se de autocorreção).

Tentar corrigir todos os erros dos estudantes é algo que Fernández (1988:22) classifica de «tarea imposible [...], inútil y pedagógicamente contraproducente». Assim sendo, quando o professor implementa, em aula, atividades de EO deve eleger alguns aspetos como prioritários no que respeita à correção e implementar as estratégias que considera mais eficazes para o grupo e atividade em questão.

Para Trigo (1989:251), para melhorar a EO dos alunos é necessário que os professores tomem consciência da sua importância e que conheçam ou adquiram técnicas e recursos apropriados que propiciem o seu desenvolvimento em sala de aula. Por este motivo, consideramos imprescindível que o docente desenvolva e aplique estratégias docentes de correção dos erros válidas para a EO em sala de aula.

2.2. Estratégias docentes de correção dos erros na EO na aula de E/LE

A tarefa de correção da EO, como assinala Barbero (2008:4), implica alguma complexidade pelo facto de não se conseguir planificar e pela imediatez que a caracteriza.

Concordamos com Barbero (2008) no que concerne ao grau de complexidade das atividades de EO, mas não podemos deixar de discordar no que respeita à impossibilidade de planificar este tipo de atividades. O docente pode planificar uma atividade de EO, não constituindo a imediatez qualquer obstáculo. Exige, sim, que o professor tenha um maior controlo do grupo, um bom domínio do idioma que ensina e que atenda às vantagens e fatores que potenciam a EO em sala de aula⁹.

Barbero (2009:4) alerta que o docente deve ser possuidor de uma série de mecanismos e estratégias de correção mais ou menos automatizados para utilizar em aula, aconselhando uma boa reflexão sobre os mesmos. Estas estratégias de correção devem atender sempre ao grupo e à atividade em causa, sob pena de não se alcançarem os objetivos esperados.

No que respeita à correção da EO, o docente deve ter presente o desenvolvimento da mesma, incentivando o mais possível os seus alunos através de atividades motivadoras, comunicativas e de um clima propício em sala de aula mas, também, deve estar atento à melhor estratégia de correção a aplicar em cada situação/aluno de modo a que os estudantes melhorem, cada vez mais, a sua competência.

⁹ Vejam-se as alusões, a este respeito, no ponto 1.3 do primeiro capítulo da segunda parte.

Lyster e Ranta (2007 citado por Sibayan e Rosado 2011:289-290) classificam sucintamente as estratégias de correção utilizadas em dois grupos principais: as reformulações e os *prompts*. As reformulações são estratégias nas quais o docente apresenta ao aluno a forma correta, ou seja, a solução do erro. Por outro lado, os *prompts* são todos os recursos que o professor tem à sua disposição (gestuais ou verbais) que, não revelando a solução para o problema/erro, levam o aluno a autocorrigir-se, correção essa a que Lyster e Ranta (2007) chamam de autocorreção induzida. Quando o professor aplica a estratégia dos *prompts* pode obter, da parte dos alunos, aquilo a que os autores chamam de «incorporación con éxito e incorporación fallida». Esta última acontece nos casos em que o aluno só reconhece verbalmente o seu erro; quando ao tentar repará-lo volta a cometer o mesmo erro ou outro, ou quando o aluno hesita perante a retroalimentação dada pelo professor.

Loewen (2005 citado Sibayan e Rosado 2011:291) acrescenta, ainda, outras duas categorias de respostas dos alunos: a não resposta, no caso em que o aluno não tem qualquer reação verbal à correção do professor, e a não oportunidade, quando não se deu oportunidade ao aluno de responder (por falta de tempo ou porque outro aluno se sobrepôs). Lyster e Ranta (2007 citado por Sibayan e Rosado 2011:290) referem, também, a reparação externa no caso em que a correção do erro é feita por um aluno que não cometeu o erro.

No que respeita à correção oral, Caneda e Espiñeira (1998:477) advogam a estratégia da correção imediata dos erros como a mais eficaz, principalmente no caso de estudantes de níveis iniciais e intermédios. Apesar de implicar a interrupção do ato de fala, esta estratégia proporciona ao aluno a consciência imediata do erro, evitando a sua repetição.

As autoras (1998:477) apontam, porém, duas desvantagens para esta estratégia de correção: sendo imediata, não há lugar à explicação do erro, podendo levar a que o aluno não assimile a regra e volte a cometer o mesmo erro; se a correção for sistemática pode levar o aluno a limitar a sua participação ativa por medo a errar, reduzindo a sua competência.

Caneda e Espiñeira (1998:477-478) sugerem, ainda, a compilação dos erros cometidos, evitando alusões pessoais e incentivando a própria revisão dos erros pelos alunos.

Somos forçados a discordar de Caneda e Espiñeira (2008) quando afirmam que a correção sistemática poderá limitar a participação do aluno em aula por medo de errar.

Caberá ao docente criar o melhor ambiente possível e fazer uso de recursos variados para praticar/assinalar a correção, para que o aluno não se iniba, não deixe de participar e não reduza a sua competência. Concordamos com as autoras quando sublinham que esta estratégia proporciona ao aluno a consciência imediata do erro evitando a sua repetição, mas não vemos a interrupção do ato de fala como, necessariamente, um senão. Mais uma vez, dependerá da estratégia e rapidez do docente e do tipo de atividade realizada em aula. Em situações comunicativas curtas, as interrupções breves não nos parecem obstar à comunicação.

No caso de alunos de níveis mais avançados, Caneda e Espiñeira (2008:477) teorizam que funciona melhor a correção *a posteriori*, uma vez que estes alunos já são capazes de completar uma sequência comunicativa mais longa e a interrupção seria, segundo as autoras, contraproducente, cortando as suas ideias. Defendem, além disso, que o aluno possui mecanismos e conhecimentos gramaticais suficientes para corrigir os seus erros, situação que, segundo as autoras, não acontece em níveis iniciais e intermédios de aprendizagem de uma língua.

Barbero (2009:19-20) apresenta um inventário das principais estratégias/técnicas às quais o professor pode recorrer para corrigir a EO dos seus alunos. Subdivide as estratégias/técnicas em quatro grupos:

- a) Estratégias em que se interrompe o aluno mas não se oferece a solução (para incentivar a autocorreção do aluno): recorrendo à comunicação não verbal (um gesto facial, um movimento da mão, um ruído); utilizando expressões de chamada de atenção, interjeições; pedindo ao aluno que repita a sua produção ou que explique melhor o que quer dizer; repetindo a produção do aluno, enfatizando a parte errada; repetindo o enunciado do aluno interrompendo-o no momento em que se encontra o erro;

Desvantagens: O seu emprego rompe por completo o fio comunicativo; mostra que o docente está mais atento à forma do que ao conteúdo; muitas vezes o aluno não presta muita atenção à correção, limitando-se a aceitar o que o professor diz para eliminar o obstáculo/situação e continuar a atividade.

- b) Estratégias em que se interrompe o aluno e é dada a solução. Nestas estratégias, num primeiro momento, podem ser usadas as estratégias listadas anteriormente e, num segundo momento, proporciona-se ao aluno a forma correta. A forma correta pode ser dada de várias maneiras: de forma direta;

pedindo que o aluno que cometeu o erro a repita; pedindo que toda a turma o repita; dando a versão correta e reforçando sempre os aspetos positivos da produção do aluno; dando uma explicação metalinguística sobre o erro. Desvantagens: além das desvantagens mencionadas em a) não se proporciona ao aluno a possibilidade de refletir sobre o seu erro e autocorrigir-se;

- c) Estratégias em que não se interrompe o aluno nem se dá a solução. Uma possibilidade/sugestão é escrever no quadro, no final de uma aula, algumas produções erróneas dos alunos para que eles próprios encontrem os seus erros e os corrijam.

Desvantagens: normalmente o aluno não se recorda ter cometido os erros e a correção pode ficar descontextualizada em relação à mensagem.

- d) Estratégias em que não se interrompe e se dá a solução. O docente intervém, integrando-se na conversação do aluno, reformulando a ideia do aluno sem nunca apontar o erro cometido; esperando que o aluno acabe de falar, chamando-o à atenção e proporcionando-lhe a correção; escrevendo no quadro alguns enunciados errados e corrigindo-os o próprio docente, no final da aula. Desvantagens: as mesmas que mencionadas em d) e mais o facto de não deixarmos o aluno refletir, não o levamos a induzir.

Adaptado de Barbero (2009:19-20)

López Hernández (2009:72) defende o *feedback* nas atividades de EO nas aulas de aprendizagem de uma língua segunda (L2) ou de uma LE como uma estratégia a ter em conta pelos professores em substituição da tradicional correção meramente punitiva e pouco positiva do ponto de vista pedagógico para os alunos.

Vázquez (2010:170) propõe como estratégia docente de correção de atividades de EO corrigir exclusivamente erros que se refiram aos conteúdos ensinados. Sugere, também, que o docente realize previamente uma lista que inclua os erros com tendência à fossilização e se mostre persistente na correção de todos os erros constantes dessa lista. Acrescenta, ainda, como estratégia válida, que cada aluno elabore a sua própria lista de erros.

Assumindo como perentória a necessidade da correção frequente da EO dos alunos e da planificação de atividades que conduzam a esses objetivos, concordamos com Barbero (2009:10-11) quando afirma que o docente deve possuir um amplo conhecimento no que respeita a estratégias e mecanismos de correção a aplicar em sala de aula.

Corroboramos, também, a teoria do *feedback* proposta por López Hernández (2009:70), acreditando que cada vez mais o erro é ponto de partida para a aprendizagem. Sendo os alunos com os quais aplicámos o tema do relatório de nível inicial, comungamos da proposta de Caneda e Espiñeira (2008:477) no que respeita à vantagem da aplicação da correção imediata como estratégia vantajosa para o desenvolvimento da EO.

2.3. A utilização do *feedback* e da correção imediata como estratégias de correção da expressão oral na aula de E/LE

Independentemente do método de correção escolhido, Caneda e Espiñeira (2008:479) assinalam que o professor tem ao seu dispor uma série de mecanismos que podem facilitar-lhe essa tarefa. Assim, propõem a correção com humor, evitando alusões pessoais; o uso de cartolinas e painéis informativos com chamadas de atenção para os erros frequentes e que se quer que os alunos autocorrijam; a apresentação de erros previsíveis; a elaboração de gramáticas de erros (para níveis mais avançados) e o jogo do prémio do não erro (como estratégia de motivação para evitar o erro).

Lázaro (2008:362) a propósito da estratégia do *feedback*, defende que este será mais eficaz se, concomitantemente, for atribuído aos alunos um papel ativo e se forem tomadas em conta as necessidades do aluno. Acrescenta, ainda, que o *feedback* tem de oferecer um cariz positivo, ser claro e preciso, no que respeita à forma, conteúdo e estilo.

Tal como foi mencionado no ponto anterior, López Hernández (2009) defende a utilização do *feedback* nas atividades de EO nas aulas de aprendizagem de uma L2 ou de uma LE. O conceito de *feedback*, segundo o próprio autor (2009:66), engloba a correção, mas pretende ir mais além que a correção. O autor assinala que a correção da EO praticada pela maioria dos professores muitas vezes se resume a uma simples deteção e correção dos erros linguísticos. Este tipo de metodologia, em atividades orais cujo objetivo seja o desenvolvimento da fluidez dos alunos, pode causar constrangimentos à EO espontânea dos mesmos, uma vez que não costuma haver tolerância ao erro por parte do professor, situação que «dificilmente contribuirá a la soltura, seguridad y gusto por el idioma» (López Hernández, 2009:71). Segundo o autor, o facto de o professor interromper diante de toda a turma um aluno que se expressa oralmente, seja por questões de gramática, pronúncia ou vocabulário, é considerado algo pouco recomendado, sendo sempre preferível o trabalho colaborativo uma vez que proporciona mais confiança ao estudante.

López Hernández (2009:77) aconselha o uso do *feedback* de distintas formas nas atividades orais, segundo se tratem de atividades de precisão linguística ou atividades de

fluidez. As atividades de precisão linguística exigem um *feedback* imediato, para que o aluno não memorize os erros e não os repita. Este tipo de correção implica que o professor exerça um grande controlo sobre toda a produção oral dos alunos em aula. O autor sugere, também, que o docente se posicione em locais estratégicos da sala, de modo a que os alunos o consigam ver e interpretar as suas expressões, gestos e outros recursos a que pode recorrer para que o estudante se dê conta dos erros cometidos.

No que respeita ao *feedback* proporcionado às atividades de fluidez da EO, López Hernández (2009:76) lembra que deve ser privilegiado o valor comunicativo da linguagem, devendo haver uma relativa tolerância ao erro sem descurar, no entanto, a correção linguística. Defende, assim, que o *feedback* deve ser deixado para o final das intervenções dos alunos, evitando a interrupção de uma situação que costuma ser bastante difícil e desejável: falar uma LE. Sugere que a correção linguística seja feita no final da EO e, sempre que possível, como uma tarefa realizada a pares ou em pequenos grupos, pela segurança que transmite ao aluno. Deve evitar-se personalizar os comentários e tolerar o uso da LM por parte dos alunos, principalmente nos casos em que estes se envolvem de tal forma nas atividades que passam naturalmente para a sua LM para se expressarem mais facilmente. Nestes casos, cabe ao docente reconduzir o aluno à LE sem que este perca a motivação inicial.

López Hernández (2009:78) sublinha como fundamental em qualquer tipo de atividade de EO praticar-se sempre o *feedback* positivo, ou seja, dar, ao menos, a mesma importância aos acertos que aos erros cometidos em aula, com vista a criar um clima de segurança nos discentes. Além disso, salienta a importância de, ao mesmo tempo, o docente fomentar a autocorreção dos alunos.

Ribas e Aquino (2012) classificam as correções da maior parte dos professores como sendo demasiado cruéis. Referem que, na maioria das vezes, estas se fixam apenas nos aspetos negativos, nas falhas, nos defeitos. Acrescentam, ainda, que os comentários dos docentes se costumam centrar exclusivamente no que poderia ser melhorado na produção do aluno, nos erros, no que faltou, sempre com um ponto de vista negativo. Por conseguinte, as autoras defendem que o docente deve fazer um esforço no sentido de dar uma faceta mais positiva à correção, valorizando as produções dos alunos, adotando um ponto de vista mais neutro, tentando atribuir uma valoração mais justa e mais imparcial pois, segundo teorizam as autoras, aprendemos tanto com os erros como com os acertos.

Ribas e Aquino (*ibidem*) alertam, ainda, que o docente nunca deve perder de vista os objetivos da sua atividade e que deve aplicar sempre o estímulo/correção aos seus

alunos para evitar frustrar os esforços dos mesmos. As autoras advertem, igualmente, que para comunicar em aula e promover, conseqüentemente, a EO, o docente deve questionar as suas práticas e abandonar alguns hábitos que não são adequados às atividades comunicativas, como por exemplo: controlar toda a comunicação; partir da ideia de que se o professor não intervier constantemente a comunicação será um fracasso; repetir tudo o que os alunos dizem; insistir para que os alunos repitam tudo o que os professores dizem; interrompê-los; escrever tudo o que é dito na aula no quadro, entre outros aspetos.

Parece-nos de suma importância para a aplicação do tema do nosso relatório na turma em questão a elaboração de uma lista de erros frequentes como propõem Caneda e Espiñeira (2008:479) e proceder à sua correção através de atividades motivadoras, comunicativas, atribuindo sempre, como frisa Lázaro (2008:362), um papel ativo aos alunos e atendendo às suas necessidades e interesses. Corroboramos a teoria de López Hernández (2009) que defende o uso do *feedback* em atividades de EO, optando pela correção imediata pelo facto da turma em causa se tratar de um nível inicial de aprendizagem de E/LE.

Evitando o negativismo associado à correção que Ribas e Aquino (2012) descrevem, tentar-se-á desenvolver a EO dos alunos implementando estratégias de correção inovadoras e motivadoras. Estas estratégias serão descritas ao longo do segundo ponto do capítulo seguinte, onde se expõem as atividades que se levaram a cabo para a aplicação do tema monográfico deste relatório.

3. A correção da EO: documentos orientadores e aplicação didática

Depois de se analisar a importância atribuída à EO no programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico, no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) e no manual de espanhol utilizado pela turma na qual foi realizada a prática pedagógica supervisionada, faz-se a descrição das atividades de EO realizadas bem como das estratégias de correção aplicadas com vista à implementação do tema deste relatório.

3.1. O papel da EO nos documentos orientadores de ensino de E/LE

Analisando o Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação que vigora nas escolas portuguesas, constatamos que o paradigma metodológico orientador é o comunicativo (Ministério da Educação e Ciência, 1997:5) e que o aluno surge como o centro de todo o E/A. A competência comunicativa é

apresentada, assim, como uma competência globalizante que integra as competências linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística interagindo entre si.

À semelhança do que teorizam Baralo (2000:169), Kremers (2000:463), Ramírez (2002: 62) e López (2006:768), o programa põe em relevo a importância do uso da LE, por parte do aluno, com alguma função, praticando-a através de situações comunicativas. Essas situações deverão ser, segundo o próprio programa (Ministério da Educação, 1997: 29) o mais autênticas possíveis. Não podendo haver lugar a comunicações reais (ibidem,1997: 30), poderá optar-se por situações simuladas, criando em aula as condições mínimas para essas atividades, tal como postulam Baralo (2000:168), Kremers (2000:469) e Pinilla (2006:91).

O professor deve, ainda, atender, sempre que possível, às necessidades dos alunos e aos seus interesses, negociando, para isso, os objetivos e conteúdos das atividades (Programa de Espanhol do 3º Ciclo, Ministério da Educação, 1997:29).

Também o QECR (2007:87) salienta a relevância desta competência no mundo atual, colocando-a em destaque ressaltando a necessidade do seu desenvolvimento. São sugeridos, neste sentido, alguns tipos de tarefas como as simulações e interações na sala de aula.

Para o nível A2, nível que corresponde ao da turma onde foi realizada a prática pedagógica supervisionada, o QECR (2007:113) prevê que o aluno, ao nível da interação oral geral, seja capaz de:

- Interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude.
- Lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.
- Comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e direta de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres.
- Gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.

(QECR, 2007:113)

Santos e Alexopoulou (2014:430) destacam o grande impulso que a competência comunicativa sentiu nos anos 70 com o QECR de 2002, que propõe que o falante não nativo atue em situações comunicativas e que situa o aluno no centro do processo de aprendizagem de qualquer L2.

Um instrumento de apoio à ação educativa é, sem dúvida, o manual. Neste caso, o manual adotado é o *Pasapalabra 8*, um projeto da Porto Editora, publicado em 2014. Da análise que fizemos do manual verificámos que em todas as unidades do manual se encontram pelo menos uma ou duas atividades que visam o desenvolvimento da EO. Essas atividades são, contudo, a nosso ver, em número insuficiente e pouco variadas. Na sua maioria resumem-se à descrição de imagens e antecipação do tema dos textos a ler/estudar. Raramente se pede ao aluno que simule situações e só uma vez se propõe a situação de debate.

Assim, conscientes das lacunas do manual ao nível das atividades comunicativas de EO e tendo em conta, por um lado as diretrizes do QECR e do programa da disciplina, e, por outro, as indicações dos autores mencionadas ao longo do segundo capítulo, apresentamos, no ponto seguinte, as propostas de atividades realizadas no âmbito da prática pedagógica supervisionada que visam o desenvolvimento e correção da EO dos alunos de E/LE para o nível A2, tendo em conta as dificuldades e interesses dos mesmos.

3.2. Aplicação didática

As propostas apresentadas seguidamente foram desenvolvidas ao longo de nove aulas de cinquenta minutos cada, na turma 8º G, nível A2, e tiveram como principal objetivo o desenvolvimento da EO dos alunos, aplicando a estratégia da correção imediata e a retroalimentação positiva ou *feedback*. Foram tidos em conta os conteúdos previstos no programa de Espanhol do Ensino Básico, bem como a planificação elaborada para o ano e turma mas, também, as dificuldades, necessidades e interesses manifestados pelos alunos.

A nossa proposta didática encontra-se dividida em três partes. Na primeira fase expomos as atividades de diagnóstico das dificuldades de EO da turma e de motivação para a superação de alguns dos problemas diagnosticados. Na fase II, apresentam-se as várias atividades e estratégias utilizadas para a correção da EO, e, por último, na fase III, apresentamos atividades onde já é notória uma melhoria na EO do grupo.

Fase I - Diagnóstico e motivação

Antes de se dar início ao desenvolvimento do tema monográfico, numa primeira aula, aplicámos um inquérito à turma (anexo 8) com o intuito de conhecer melhor os alunos, as suas preferências no que respeita a questões de correção e perceber a sua posição perante o erro, atribuindo, desde logo, como defende Lázaro (2008:362), um papel ativo aos discentes e recolhendo informações sobre os mesmos para melhor adequar o processo de E/A às suas características e interesses. Da aplicação do inquérito resultaram as respostas seguintes:

Opção	Perguntas							
	1	2	3	4	5	6	7	8
a.	45%	91%	36%	59%	100%	50%	68%	50%
b.	55%	9%	64%	41%	0%	50%	32%	50%
c.	---	---	---	---	---	---	0%	0%

Tabela 3 - Diagnóstico das preferências dos alunos

Constatamos, assim, que a turma se encontra dividida no que respeita ao tratamento do erro, havendo alunos (55%) que o entendem como um obstáculo, algo negativo, uma limitação, como refere Fernández (1988:19) mas, uma parte significativa dos alunos (45%), tal como teorizam Caneda e Espiñeira (1998:477), perspetiva o erro como algo positivo. Ainda assim, apesar da disparidade de respostas perante o erro, há um consenso (91%) no que concerne às correções já que se verifica que, no geral, servem como guia à aprendizagem dado que todos os alunos afirmam aprender com as mesmas.

Se a turma se encontra dividida de forma igual na opção da descoberta dos próprios erros, na questão da correção verificamos uma maioria pela preferência do momento final do discurso oral para a ocorrência da mesma e, se possível, de forma escrita (64%). Aquando da correção, o grupo divide-se identicamente entre o sentimento de vergonha/constrangimento (50%) e agradecimento (50%) e crê detetar mais facilmente os próprios erros face aos dos colegas.

Diagnosticada a atitude do grupo/turma perante o erro e preferências face à correção do mesmo, passou-se à fase de diagnóstico das expressões orais. Na senda de Cohen (1998 citado por Álvarez 2008:352) observámos, diagnosticámos e partilhámos com os alunos os resultados do diagnóstico.

Assim, informada a turma que se iria trabalhar a competência da EO e autorizadas as gravações dos discentes por parte dos respetivos encarregados de educação (anexo 9), procederam-se às atividades de diagnóstico da EO e respetivas gravações.

Pediu-se, então, aos alunos que trouxessem de casa vários recortes de revistas com personalidades conhecidas (anexo 10) para as utilizar para descrições, tal como propõe Bordón (2006:100), como material facilitador da EO, utilizando o trabalho colaborativo sugerido por Baralo (2000:169), García (2006: 560) e López Hernández (2009:71) por forma a obter situações nas quais os alunos se sentissem menos inibidos e se expressassem de forma mais solta.

A segunda aula constituiu o segundo momento de diagnóstico, na qual foram gravadas as interações orais dos alunos a propósito da unidade «A la hora de comprar». É de referir que a atividade se realizou no final do estudo da unidade temática e que os alunos já possuíam todos os requisitos para o desempenho da tarefa, tal como defende Vázquez (2010:170).

Os alunos trabalharam em pares e tinham como tarefa a simulação da compra de um produto (anexo 11) distribuído aleatoriamente. Para ajudar na simulação da compra, além de ter sido realizado um diálogo modelo com os alunos, foi distribuído um pequeno guião (anexo 12) para ajudar na EO.

Numa terceira aula foi elaborado um debate sobre o uso do uniforme. Ao entrarem na aula, foi pedido a todos os alunos que vestissem uma camisola com a mesma cor o que ajudou, desde logo, à descoberta do tema da aula. Foram debatidos os prós e contras do uso do uniforme nas escolas e, no final, em trabalho de grupo, os estudantes defenderam oralmente os seus pontos de vista com vista à gravação das suas produções. Terminou-se a aula com a votação individual a favor ou contra o seu uso nos estabelecimentos escolares.

É de referir que, ao longo das aulas de diagnóstico, foi, propositadamente, evitada qualquer correção oral ou registo escrito, pois, como alerta Bordón:

[...] un hablante con poca competencia, pero con buen oído [...] podría dar una excelente recitación en términos de recitación, entonación, modulación y otros rasgos prosódicos que no proporcionarían ninguna información relevante acerca de su capacidad para usar de manera comunicativa la lengua hablada.

(Bordón, 2006:101)

Destas três aulas foram feitas transcrições das produções dos alunos (anexos 13, 13.1, 13.2) de modo a que estes as entendessem e as pudessem analisar. Assim, numa quarta aula, depois de organizados os alunos em pares, foram distribuídas aleatoriamente algumas das referidas produções (anexo 14) e foi pedido aos alunos que as lessem/analisassem e, caso encontrassem algum erro, propusessem uma correção.

Optámos sempre pelo trabalho em pares/grupo quer na fase de diagnóstico, quer na fase de desenvolvimento por, tal como postulam Baralo (2000:169), Moreno e Tuts (2006: 560) e López Hernández (2009:71), acreditarmos que o trabalho colaborativo, especialmente em atividades de EO, é um meio de aprendizagem fulcral, estimulando a entreaajuda e a autoestima dos alunos menos confiantes.

Em trabalho de grupo/turma foram, posteriormente, projetadas e lidas as produções dos alunos e propostas diversas correções. À medida que se foram detetando os erros realizou-se uma tabela de frequência dos mesmos no quadro, distinguindo-se a ocorrência de erros de pronúncia, de gramática, de léxico, etc. Finalizada a análise das produções orais passou-se à análise da mancha dos erros no referido quadro. Dos erros assinalados, destacaram-se como mais frequentes os erros pronúncia; uso incorreto de *el/lo*; omissão do complemento direto de pessoa; incorreções na conjugação do verbo *ser* no presente do modo indicativo e no verbo *gustar*; incorreções nos pronomes pessoais de sujeito e outros que resultam do desconhecimento do léxico em questão e erros de transferência.

Guiados pelo docente, os alunos foram levados a refletir sobre os erros e chegaram à conclusão que muitos deles não eram apropriados ao seu nível de proficiência e, se não fossem corrigidos, corriam o risco de fossilizar. O grupo estava, desta forma, motivado e desperto para a necessidade da correção da EO e autoelegu como prioritária a correção dos erros seguintes:

- Pronúncia.
- Uso incorreto de *el/lo*.
- Incorreções na conjugação do verbo *ser* no presente do modo indicativo.
- Incorreções nos pronomes pessoais de sujeito.

Fase II - Desenvolvimento

Motivados os alunos para a necessidade do desenvolvimento e correção da sua EO e tendo-se elaborado uma pequena lista de erros coletivos a corrigir tal como sugerem

Caneda e Espiñeira (2008:479) e Vázquez (2010:170), passou-se concretamente ao desenvolvimento da EO.

Optou-se por, antes de desenvolver a EO dos discentes, verificar se estes, em teoria, tinham consciência das regras que, na oralidade, algumas vezes, não aplicavam. Foi feita, para tal, uma revisão teórica e prática dos conteúdos sustentáveis de fossilizar, ignoram-se os restantes erros por incapacidade de correção de todos e por se corroborar a teoria de Fernández (1988:22) que afirma ser pedagogicamente contraproducente fazê-lo. A opção pela revisão dos conteúdos adveio do facto de Fernández (1988:23) sugerir que a causa para alguns erros pode estar na apresentação didática de alguns conteúdos e porque o professor deve certificar-se que a correção incide sobre conteúdos ensinados, neste caso esclarecidos, como adverte Vázquez (2010:170).

Numa quinta aula de cinquenta minutos começou por trabalhar-se o verbo ser e os pronomes pessoais de sujeito. Foi distribuída uma ficha (anexo 15) que pretendia testar estes conteúdos e que deveria ser corrigida pelos próprios alunos mediante a troca de fichas entre os mesmos. Verificou-se que quase a totalidade dos estudantes, na escrita, com a possibilidade de reflexão, conseguiu realizá-la corretamente. Passou-se, seguidamente, para a oralidade, tentando automatizar os conhecimentos que os alunos comprovaram possuir na escrita. Distribui-se, assim, a cada par, um dado (anexo 16). Sob a forma de jogo, os alunos tinham agora de conjugar o verbo ser no pronome pessoal de sujeito que o dado indicasse. Constatou-se que, num primeiro momento, os alunos demoraram alguns segundos a pensar e cometeram alguns erros mas, de forma entusiástica, começaram a demorar menos tempo para cada resposta e a somar mais respostas corretas, automatizando, desta forma, o verbo ser e visualizando/repetindo inúmeras vezes os pronomes pessoais de sujeito, o que contribuiu positivamente para a sua interiorização.

Numa sexta aula de cinquenta minutos comprovou-se, igualmente, se todos os alunos estavam conscientes da correta pronúncia dos sons na língua espanhola. Para tal, distribuíram-se vários cartões (anexo 17) que continham palavras com os sons diagnosticados como de difícil pronúncia para os alunos em diferentes posições nas palavras. Em pares, estes teriam que avaliar o colega mediante o preenchimento de uma tabela (anexo 18). Antes de iniciarem a tarefa foi realizada a leitura em voz alta de um cartão de cada tipo por parte de alunos voluntários e melhorada a pronúncia das palavras sempre que necessário. Em seguida, os alunos trabalharam em pares e o docente foi-se deslocando por todos os grupos para ajudar, guiar e comprovar os resultados dos

alunos. Ao contrário do que estes assinalaram nos inquéritos (ver tabela 3), verificou-se que a consciência pelos erros dos colegas é maior do que os discentes afirmaram e, muitas vezes, estes não conseguiram detetar os seus próprios erros com a frequência e facilidade que declararam. A atividade de treino de pronúncia foi bastante produtiva pois os alunos conseguiram heterocorriger-se, trabalhar em pares sem constrangimentos e, muitos deles, aperfeiçoar a articulação dos sons.

Dos conteúdos eleitos para correção da EO salienta-se que o uso incorreto de *el/lo* foi um conteúdo esclarecido, gramaticalmente, aquando do diagnóstico e, ao longo das aulas quatro e cinco, sempre que surgiram incorreções, por parte dos diferentes alunos, estas foram recolhidas pelo docente e, tal como propõe López Hernández (2009:69) no final das aulas foram colocados no quadro vários exemplos de usos corretos e incorretos de *el/lo* incentivando os alunos à explicação da gramaticalidade e agramaticalidade das expressões destacadas e fomentando a correção das que consideravam incorretas.

Depois de certificado que os alunos estavam esclarecidos acerca dos quatro conteúdos/erros sobre os quais incidiriam a correção da EO, passou-se ao desenvolvimento da mesma.

A aula sete teve a duração de cinquenta minutos e como título *¿Sabemos comunicar en vacaciones?* Sabendo que os alunos tinham terminado o estudo da unidade didática do manual relativa às férias, o docente incentivou os alunos a aplicar os conhecimentos que possuem através de situações comunicativas que poderiam ocorrer, em férias, a qualquer pessoa.

Concordamos com Martínez (2003:141) e baseámos o nosso trabalho no sentido de treinar o aluno em competências/situações que, mais tarde, poderão ser transferidas a outras situações comunicativas reais.

Formaram-se pares de alunos aleatoriamente e a cada par foi atribuída uma situação comunicativa (anexo 19) com bastantes indicações, evitando, assim, os silêncios e constrangimentos dos alunos com menos fluência. Os alunos não puderam, mais uma vez, realizar qualquer registo escrito para a preparação nem apresentação dos diálogos. Terminada a preparação das interações, passou-se à apresentação e correção dos mesmos. O docente distribuiu a cada aluno um conjunto de sinais (anexo 20) e uma tabela (anexo 21). A cada erro dos quatro constantes da lista elaborada pela turma, os alunos teriam que levantar imediatamente o sinal de errado e o aluno ou par em questão teria que reformular a frase ou palavra. À medida que a correção ia sendo realizada, os alunos iam anotando o tipo de erro cometido pelos colegas, bem como se estes conseguiam ou não autocorriger-

se (anexo 21.1). Pediu-se, também, aos alunos que fossem dando sinais positivos aos colegas, aquando das reformulações.

Verificou-se que a turma foi muito eficaz na heterocorreção imediata dos erros e que dois terços dos alunos conseguiram autocorrigir-se quando lhes foi assinalada alguma incorreção. É de referir que, nalguns casos, a correção foi efetuada mesmo antes de ser assinalada. Registou-se uma maior frequência de erros de pronúncia e de conjugação do verbo ser. Constatou-se, também, que a utilização de sinais visuais não foi suficiente uma vez que muitas vezes os alunos estão em interação e não se apercebem, em tempo útil, das marcações de erro dos colegas, havendo necessidade de interrupção das suas interações por parte do professor.

A oitava aula de aplicação do tema do relatório aconteceu dentro da mesma unidade temática, *¿Sabemos comunicar en vacaciones?*, e teve uma estrutura muito semelhante à anterior, mas seguindo as indicações de Rodriguez (2013:5) apresentou um nível de dificuldade superior.

Os alunos foram organizados em pares e tinham igualmente como tarefa uma situação comunicativa (anexo 22) que poderia acontecer em férias. Tal como na aula anterior, os discentes tinham que preparar as suas interações sem realizar qualquer registo escrito, socorrendo-se unicamente de um guião fornecido pelo docente. O nível de dificuldade elevou-se pelo facto dos guiões apresentarem menos indicações.

No momento da correção, os alunos dispunham dos sinais utilizados na atividade anterior (anexo 20) e de um conjunto de cartolinas (anexo 23) que representavam os diferentes tipos de erro a corrigir pelos alunos. Desta forma, se necessário, aquando da correção, o aluno poderia ser ajudado pelos colegas, se necessário, mediante um sistema de cores: erro de pronúncia – cartolina amarela; erro de pronomes pessoais de sujeito – cartolina vermelha; erro na conjugação do verbo ser – cartolina laranja; confusão *el/lo* – cartolina azul. No momento da EO, a correção das mesmas seria feita de forma imediata, assinalando os erros com os sinais.

Uma vez que a visualização dos mesmos tinha constituído um obstáculo na última atividade (aula sete) optou-se pela emissão de um sinal sonoro (anexo 24) cada vez que um aluno assinalava um erro. Se o aluno não se conseguisse autocorrigir de imediato, o colega que lhe assinalara o erro poderia dar-lhe uma ajuda com o sistema de cores (anexo 23). Quando o erro fosse reformulado corretamente (pelo próprio ou, em último caso, por outro aluno) a professora emitia um reforço positivo fazendo soar um sinal positivo para que os alunos pudessem continuar a sua interação oral.

Fase III - Conclusão

A última aula do desenvolvimento da EO ocorreu a propósito da unidade *Vivir en Comunidad*. Pediu-se aos alunos que escutassem com atenção um comentário radiofónico¹⁰ sobre as melhores e piores cidades espanholas para viver. Em seguida, marcaram-se no mapa de Espanha as cidades referidas e, através de perguntas dirigidas, chegou-se à conclusão que o comentário radiofónico que os alunos escutaram em nada beneficiava algumas cidades. Assim sendo, a docente propôs a seguinte tarefa aos alunos: simularem que eram habitantes de algumas das cidades piores valoradas e fazerem um bom anúncio informativo às mesmas já que se seguia uma votação, entre os vários anúncios apresentados, do próximo destino a visitar.

Os alunos começaram por ser organizados em grupos de três elementos o que se conseguiu mediante a distribuição aleatória de papéis por toda a turma (anexo 25). De seguida, foram fornecidas, a cada grupo, algumas imagens/informações (anexo 26) sobre cada cidade para que pudessem preparar o anúncio informativo da sua cidade. É de referir que, uma vez mais, os discentes não puderam realizar nenhum registo escrito e deviam, na EO, evitar os erros enumerados na fase I.

Terminada a preparação dos anúncios, foi explicado à turma o modo de apresentação dos mesmos. Cada aluno apresentaria o seu trabalho num ecrã de televisão, com a ajuda de um microfone, uma claquete e uma máquina de filmar (anexo 27). O objetivo era, como sugere Pinilla (2006:91) reunir o máximo de condições, manter a ilusão de realidade e tornar a atividade o mais motivadora possível. Terminadas as apresentações e gravações de todos os anúncios informativos, foram distribuídos pelos vários grupos as imagens de todas as cidades apresentadas, sob a forma de livros (anexo 28) para que todos os alunos as pudessem consultar e, só depois, se procedeu à votação da melhor cidade (anexo 29).

3.3. Reflexão final

Seguidas as recomendações de Martínez (2003:143), mais concretamente a promoção de modelos de interação baseados na relação aluno-aluno, e representando maioritariamente situações comunicativas, cremos ter alcançado os resultados a que nos propusemos. As gravações (anexo 30) mostram que houve uma evolução positiva na EO

¹⁰ Comentário radiofónico disponível como material de apoio do manual *Pasapalabra 8*

do grupo de alunos em questão, mais concretamente no que respeita à correção dos quatro erros coletivos que a turma elegeu entre os diagnosticados.

Concluimos que, tal como Alvarez (1996:204) referira, a planificação e reflexão sobre os objetivos da atividade de EO é essencial para o desenvolvimento da mesma, assim como a necessidade de, em qualquer fase das atividades, tornar os alunos conscientes daquilo que se pretende e do modo como esta será avaliada.

Indo ao encontro de Moreno e Tuts (2006:1201) comprovámos, também, que os discentes se envolvem em maior grau nas atividades se entenderem o propósito/objetivo das mesmas: com quem comunicam, a que propósito e em que circunstâncias o fazem. Para isso, foi fundamental não só a clareza na exposição, defendida também por Williams e Burden (2007), mas também a preparação de materiais orientados para este fim específico. Procurou-se que as atividades fossem graduais, retirando as orientações à medida que se verificava a existência de uma maior confiança na LE e uma menor frequência de erros.

No que concerne à técnica de correção adotada, optou-se pela partilha da tarefa de correção com os alunos e constatou-se que, ao contrário do que referem Caneda e Espiñeira (2008:477), a correção imediata dos erros não constitui um obstáculo à comunicação, pelo menos nos níveis iniciais, conseguindo, os alunos, retomar a EO facilmente. Uma outra crítica apontada (ibidem) à correção imediata sistemática é a limitação da participação do aluno por medo de errar. Constatou-se que um bom ambiente de trabalho, atividades motivadoras e uma abordagem com humor retiram o peso negativo que alguns alunos associam à correção.

Verifica-se assim, com este trabalho, a pertinência do uso da correção imediata e do *feedback* como estratégias de correção da EO em alunos de níveis iniciais de LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte deste trabalho, além de se contextualizar a prática pedagógica supervisionada do ponto de vista geográfico, socioeconómico e institucional, realiza-se uma reflexão sobre a mesma, apresentando algumas expectativas iniciais, atividades desenvolvidas ao longo do ano e uma pequena conclusão sobre o trabalho desenvolvido no núcleo de estágio. Na segunda parte deste trabalho, apresenta-se o enquadramento teórico que fundamenta o tema deste relatório e uma proposta de didatização que pretende verificar, empiricamente, a validade das propostas no contexto da prática pedagógica.

A escolha do tema para este projeto teve em conta vários aspetos: as dificuldades diagnosticadas nos alunos; a sugestão da professora orientadora de estágio que, desde há muito, sentia que este grupo de alunos em especial manifestava algum atraso no desenvolvimento da sua EO e, também, o desejo de inovar no que respeita a uma competência que não estava suficientemente contemplada no manual adotado pela disciplina.

O estágio pedagógico constituiu uma importante etapa de desenvolvimento e pesquisa, levando a um constante formular de hipóteses e soluções. A reflexão sobre a aplicação do tema desta monografia na prática pedagógica supervisionada leva-nos às seguintes conclusões:

- 1- É de suma importância a implementação de atividades de EO em aulas de E/LE verificando-se que a sua prática continuada contribui à descontração e desinibição dos alunos, levando a que consigam comunicar com mais facilidade.
- 2- A realização das atividades de EO em pequenos grupos alivia o stress e constrangimento sentidos pelos alunos, como referira Lynch (1996 citado por Martínez 2003:143), Baralo (2000:169), Moreno e Tuts (2006:560) e López Hernández (2009:71).
- 3- O carácter artificial das atividades de EO apontado por Baralo (2000:168) não constitui nenhum entrave à realização com sucesso das mesmas, conseguindo, os alunos, manter a ilusão da realidade, como argumentam Kremers (2000:469) e Pinilla (2005:91). Ainda assim, optámos pela introdução de alguns adereços para que as situações se tornassem mais verosímeis.
- 4- A EO não é uma competência que carece de métodos avaliativos. Ramírez (2002:70) assinala que é possível proceder à gravação das produções dos

falantes e, nessa senda, gravámos e pudemos trabalhar o material sem o problema do carácter imediato tantas vezes associado a esta competência.

- 5- É possível a existência de verdadeiros momentos de EO além dos atos de fala próprios da aula, ao contrário do que sugere Baralo (2000:170), ainda que em níveis iniciais de aprendizagem de um idioma, mediante o auxílio dos aprendentes com guiões ou outros suportes que facilitem as interações.
- 6- A frustração, insegurança e constrangimento que muitos professores e alunos sentem nos momentos de EO, assinalados por Moreno e Tuts (2006:1196), podem ser facilmente anulados através de um bom ambiente, o recurso ao humor, uma boa relação professor-alunos e realizando atividades de EO com frequência em sala de aula.
- 7- Centrar as atividades de EO em temas que são do conhecimento do aluno potencia a EO do mesmo, diminuindo os silêncios e inibições, tal como defende Vázquez (2010:170).
- 8- Apresentar atividades com dificuldade crescente, de modo a causarem menos ansiedade ao estudante, usando recursos gráficos é, tal como sugerira Rodriguez (2013:5), uma mais-valia pois os discentes vão consolidando a sua EO e, lentamente, o docente vai diminuindo as indicações dadas e aumentando, conseqüentemente, o nível de dificuldade das atividades.
- 9- Observar, diagnosticar e partilhar com os alunos os resultados da análise dos erros detetados e estratégias aplicadas motiva-os e envolve-os ativamente nas atividades.
- 10- Utilizar a correção imediata em níveis iniciais de aprendizagem de E/LE não constituiu uma limitação à participação e comunicação dos aprendentes, tal como apontam Caneda e Espiñeira (1998:477). Tal, adveio da realização de situações comunicativas relativamente curtas, guiadas, e de interrupções relativamente rápidas.
- 11- Implicar os alunos no processo de correção dos colegas é fator de motivação e, como aponta Martínez (2003:144), ajuda a controlar problemas de indisciplina normalmente associados a este tipo de atividades.

Em suma, a adoção de estratégias de correção docente para a correção da EO dos alunos é fulcral para que estes desenvolvam a sua competência comunicativa. Verificámos, neste grupo de alunos, uma evolução notória, podendo, assim, afirmar que os objetivos a que nos propusemos na aplicação prática do tema se cumpriram e que as

conclusões a que chegámos, juntamente com a abordagem teórica que apresentamos sobre o tema, nos ajudam a melhorar o nosso trabalho enquanto docentes, além de poder servir de fonte de inspiração para futuros trabalhos que se possam desenvolver em outros níveis e contextos de ensino.

Esperamos ter contribuído para desfazer a ideia de que a expressão oral e a sua correção são uma tarefa árdua, aborrecida e difícil e esperamos que este trabalho traga ideias válidas a docentes e futuros docentes que se dediquem ao ensino do espanhol como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, E. (2004). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid, Edelsa.

Álvarez, C. A. (2008). «¿Error o estrategia? Análisis de la producción oral de un alumno lusófono de E/LE». *XIX Congreso Internacional de la ASELE (El profesor de Español LE/L2)*. Cáceres. 351-362. Consultado em 21/03/2015 em linha em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0351.pdf

Alvarez, J. (1996). «La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva». *Lenguaje y textos*, número 9, Universidad a Coruña, 197-208. Consultado em 10/04/2015 em linha em:

http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8007/1/LYT_9_1996_art_15.pdf

Aznar, J. (2012). «El discurso oral del profesor portugués de español como lengua extranjera». Tese de doutoramento. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares. Consultado em 25/04/2015 em linha em:

<http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/17112?show=full>

Baralo, M. (2000). «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE». *Carabela*, número 47 (*El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*), Madrid: SGEL. 5-36. Consultado em 01/03/2015 em linha em:

<http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>

Barbero, V. (2012). «¿Cómo acertar en la corrección?: Ventajas e Inconvenientes de las Técnicas de Corrección de Errores en la Expresión Oral». *XIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Gerona. 17-40. Consultado em 22/01/2015 em linha em:

<http://www.aselared.org/sites/default/files/boletines/ASELE%2046.pdf>

Bordón, T (2006). «La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de nivel». *XVII Congreso Internacional de la*

Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 1, 2007, 97-112. Consultado em 17/02/2015 em linha em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2413747>

Burrial, X. e Verrier, J. (2006). «La expresión oral en el aprendizaje de un idioma. Las representaciones de los alumnos». *Coloquio*, número 15. Consultado em 18/01/2015 em linha em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2555000.pdf

Caneda, L. e Espiñeira, S. (1998). «El error y su corrección». *IX Congreso Internacional de la ASELE: Santiago de Compostela* / coord. por Losada, M., Márquez, J., Jiménez, T., 473-481. Consultado em 17/03/2015 em linha em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf

Cassany, D. et al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Charaudeau, P. (1994). «Catégories de langue, catégories de discours et contrat de communication». *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne : Peter Lang.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London and New York: Longman.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagens, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa. Consultado em 13/03/2015 em linha em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Corder, S. P. (1967). *The significance of learners error*. University of Lund/Sweden: Weinheim/Germany. Consultado em 23/03/2015 em linha em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf>

- Davies, P. e Pearse, E. (2000). *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Elaid, L. (2007). «La evaluación de la expresión oral en la enseñanza del español como lengua extranjera». *XVIII Congreso Internacional de la ASELE (La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE-L2)*, Alicante, 449-453. Consultado em 11/01/2015 em linha em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0449.pdf
- Eyeang, E. (2006). «Aportaciones a la reflexión sobre la expresión oral del docente de Español gabonés como animador de la interacción en clase». *XVII Congreso Internacional de la ASELE (Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE)*, Enrique Balmaseda Maestu (coord.). Logroño, 509-524. Consultado em 16/01/2015 em linha em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0509.pdf
- Fernández, M. (1988). «Corregir y Evaluar desde una Perspectiva Comunicativa». *Actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE*. Madrid.13-28. Consultado em 23/03/2015 em linha em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf
- Fernández, S. (2002). «Errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación». XI Encuentro Práctico de Profesores ELE. Consultado em 20/03/2015 em linha:
<http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>
- García, M. (2006). «La interacción oral alumno/alumno en el aula de lenguas extranjeras; líneas de investigación y consideraciones didácticas». *XVII Congreso Internacional de la ASELE (Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE)*. Enrique Balmaseda Maestu (coord.) Logroño, 555-566. Consultado em 16/02/2015 em linha em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0555.pdf

Giovanni, A. et al (2000). *Profesor en acción 3*. Madrid: Edelsa.

Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.

Kremers, M. (2000). «El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral». *XI Congreso Internacional de la ASELE (¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros)*. Zaragoza. 461-470. consultado em 20/04/2015 em linha em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0461.pdf

Lázaro, A. (2008). «Estrategias de corrección de redacciones en lengua extranjera: un experimento en el aula». *25 Años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y Reto*: Publicaciones de la Universidad de Murcia. 361-37. Consultado em 13/03/2015 em linha em:
<http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/lazaro1.pdf>

Loewen, S. (2005). «Incidental Focus on Form and Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*», 27, 361-386.

López, E. (2006). «La evaluación de la expresión oral y auditiva del español como L2 en la Enseñanza Secundaria Obligatoria». *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE*. Logroño: Universidad de La Rioja. 765-778. Consultado em 23/03/2015 em linha em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0765.pdf

López Hernández, A. (2009). «Feedback y corrección de errores en el aula de L2 (I): actividades orales». *Educación y Futuro*, número 20, 65-78. Consultado em 20/03/2015 em linha em:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233775>

- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyster, R. e Ranta, L. (2007). «A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence». R. De Keyser (Ed.). *Practice in a Second Language Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Nueva York: Cambridge University Press. 141-160.
- Martínez, J. (2003). «Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa». *Didáctica (Lengua y literatura)*, vol.15, 139-160. Consultado em 23/03/201 em linha em:
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110139A>
- Ministério da Educação (1997). *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico - 3º ciclo*. Departamento da Educação Básica.Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, L., Meira, S. e Pérez, F. (2014). *Pasapalabra – Espanhol 8º ano – nível A2.1*. Porto: Porto Editora.
- Moreno, C. e Tuts, M. (2006). «Mírame que te estoy hablando. Los niveles de comunicación y de interacción en la clase de ELE». *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE*. Enrique Balmaseda Maestu (ed.). Logroño: Universidad de La Rioja. 1193-1207 Consultado em 20/01/2015 em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1193.pdf
- Ochando, E. (1992). «Sobre el aprendizaje de la lengua en la escuela. La expresión oral». *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 6: 145-152. Consultado em 13/03/2015 em linha em:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281921>

Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.

Pinilla, R. (2006). «La competencia estratégica del estudiante de ELE en su Producción Oral: algunas consideraciones para su evaluación». *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE*. Coord. por Enrique Balmaseda Maestu. Logroño.89-96. Consultado em 10/03/2015 em linha em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0089.pdf

Ramírez, J. (2002). «La expresión Oral». *Contextos Educativos*, Universidad La Rioja, número 5: 57-72. Consultado em 12/02/2015 em linha em:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498271>

Ribas, R. e Aquino, A. (2012). «Cómo desmotivar a los alumnos con las mejores intenciones». *XIII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Madrid. Consultado em 10/01/2015 em linha em:
<http://www.encuentro-practico.com/pdf04/ribas.pdf>

Richards, C. e Lockhart, C. (2002). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivera, M. (1998). *La expresión oral: teoría, tendencias y actividades, Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, pp.13-42.

Rodríguez, A. *et al.* (2013). «Propuesta de indicadores para evaluar la expresión oral escrita en los estudiantes no hispanohablantes del curso preparatorio». *Revista Avanzada Científica*, Vol. 16 - nº3, 1-17. Consultado em 12/02/2015 em linha em:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4687260>

- Santos, I. e Alexopoulou, A (2014). «Creencias y actitudes de profesores y alumnos griegos de español ante las técnicas de corrección en la interacción oral: estudio comparativo intragrupos». *Didáctica, Lengua y Literatura*, Vol. 26. 429-446. Consultado em 23/03/2015 em linha em:
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/46845/43957>
- Torremocha, I. (2004). «Los textos Orales en clase de Ele». *Revista Glosas Didácticas*, número 12 (otoño): 121-126. Consultado em 16/02/2015 em linha:
<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/09torremocha.pdf>
- Trigo, J. (1989). «La lengua oral. Su desarrollo en la E.G.B. (Un modelo didáctico de conversación escolar en el ciclo superior)», *Cauce - Revista de Filología y su Didáctica*, número 12, 247-271. Consultado em 03/01/2015 em linha em:
http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_012.pdf
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. IRAL, 3, 209-231.
- Sibayan, A. e Rosado, E. (2011). «La clase de español conversacional: un estudio sobre la retroalimentación correctiva del profesor y la reparación de la producción oral en alumnos filipinos». *II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia- Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: Instituto Cervantes de Manila. 287-308. Consultado em 07/01/2015 em linha em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/21_aplicaciones_01.pdf
- Vázquez, G. (2010). «Hacia una valoración positiva del concepto de error». *MarcoELE*, número 11: 165-177. Consultado em 23/03/2015 em linha em:
<http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf>

Williams, M. e Burden, R. (2007). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

REPOSITÓRIO DE IMAGENS

Anexo 4:

[http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Focorvo.pt%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F07%2FCR_LivrariaSaCosta-007-20713.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Focorvo.pt%2Fpage%2F49%2F&h=667&w=1000&tbnid=TtoQiaIu9QsIdM%3A&zoom=1&docid=6_UvocYw4sDhpM&ei=2OWCVPz9C8bbaJTJgvAB&tbnid=isch&ved=0CGQQMyg_MD8&iact=rc&uact=3&dur=776&page=4&start=57&ndsp=22\(consultado a 3/03/2015\)](http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Focorvo.pt%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F07%2FCR_LivrariaSaCosta-007-20713.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Focorvo.pt%2Fpage%2F49%2F&h=667&w=1000&tbnid=TtoQiaIu9QsIdM%3A&zoom=1&docid=6_UvocYw4sDhpM&ei=2OWCVPz9C8bbaJTJgvAB&tbnid=isch&ved=0CGQQMyg_MD8&iact=rc&uact=3&dur=776&page=4&start=57&ndsp=22(consultado a 3/03/2015))

[http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.directodelcampo.com%2Fmedia%2Fpub%2Fuserfiles%2FImages%2FCosas%2Fnaranjas%252520de%252520mesa.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.taringa.net%2Fposts%2Finfo%2F18021637%2FNueve-razones-para-comer-naranjas.html&h=282&w=425&tbnid=fBr6NkG_4OEmcM%3A&zoom=1&docid=FIyd97-AAgY1_M&ei=w6CEVOaCMsGVap_ogIAO&tbnid=isch&ved=0CC0QMygOMA4&iact=rc&uact=3&dur=1345&page=1&start=0&ndsp=15\(consultado a 3/03/2015\)](http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.directodelcampo.com%2Fmedia%2Fpub%2Fuserfiles%2FImages%2FCosas%2Fnaranjas%252520de%252520mesa.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.taringa.net%2Fposts%2Finfo%2F18021637%2FNueve-razones-para-comer-naranjas.html&h=282&w=425&tbnid=fBr6NkG_4OEmcM%3A&zoom=1&docid=FIyd97-AAgY1_M&ei=w6CEVOaCMsGVap_ogIAO&tbnid=isch&ved=0CC0QMygOMA4&iact=rc&uact=3&dur=1345&page=1&start=0&ndsp=15(consultado a 3/03/2015))

[http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fvitalidadtotal.com%2Fimages%2Fparacetamol.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fvitalidadtotal.com%2Fproduct_info.php%2Fproducts_id%2F125&h=800&w=800&tbnid=YTCrj9uZNV4leM%3A&zoom=1&docid=O7ifhmE005kXkM&ei=nKeEVK6aIoyVav-GgcgN&tbnid=isch&ved=0CB8QMygCMAI&iact=rc&uact=3&dur=824&page=1&start=0&ndsp=17\(consultado a 3/03/2015\)](http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fvitalidadtotal.com%2Fimages%2Fparacetamol.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fvitalidadtotal.com%2Fproduct_info.php%2Fproducts_id%2F125&h=800&w=800&tbnid=YTCrj9uZNV4leM%3A&zoom=1&docid=O7ifhmE005kXkM&ei=nKeEVK6aIoyVav-GgcgN&tbnid=isch&ved=0CB8QMygCMAI&iact=rc&uact=3&dur=824&page=1&start=0&ndsp=17(consultado a 3/03/2015))

[http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fmla-s1-p.mlstatic.com%2Fturbo-touch-chicco-auto-juguete-wild-climber-fastblue-trophe-5532-MLA4492642858_062013-F.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Farticulo.mercadolibre.com.ar%2FMLA-533302376-turbo-touch-chicco-auto-juguete-wild-climber-fastblue-trophe-_JM&h=1200&w=1200&tbnid=Djrz4CbkMM_q8M%3A&zoom=1&docid=1mK0l8N1szgTuM&ei=1KeEVM2vOo_xaKG7gIAC&tbnid=isch&ved=0CFMQMyguMC4&iact=rc&uact=3&dur=749&page=3&start=44&ndsp=25\(consultado a 3/03/2015\)](http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fmla-s1-p.mlstatic.com%2Fturbo-touch-chicco-auto-juguete-wild-climber-fastblue-trophe-5532-MLA4492642858_062013-F.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Farticulo.mercadolibre.com.ar%2FMLA-533302376-turbo-touch-chicco-auto-juguete-wild-climber-fastblue-trophe-_JM&h=1200&w=1200&tbnid=Djrz4CbkMM_q8M%3A&zoom=1&docid=1mK0l8N1szgTuM&ei=1KeEVM2vOo_xaKG7gIAC&tbnid=isch&ved=0CFMQMyguMC4&iact=rc&uact=3&dur=749&page=3&start=44&ndsp=25(consultado a 3/03/2015))

[http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2F2.bp.blogspot.com%2FS94bnxHisEg%2FVB3uK0iLpAI%2FAAAAAAAAAABoK%2Fok_JOpF9cA8%2Fs1600%2F5648b1186f1819df87a3d4bb023251b3.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Felsitiodelasflores.blogspot.com%2F2014%2F09%2Framos-de-flores.html&h=350&w=350&tbnid=j6C9CBFlukmYqM%3A&zoom=1&docid=f0X7oiWOVu72hM&ei=PqiEVPABsLkas2AgugE&tbnid=isch&ved=0CFIQMygYMBg&iact=rc&uact=3&dur=1093&page=2&start=13&ndsp=25\(consultado a 3/03/2015\)](http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2F2.bp.blogspot.com%2FS94bnxHisEg%2FVB3uK0iLpAI%2FAAAAAAAAAABoK%2Fok_JOpF9cA8%2Fs1600%2F5648b1186f1819df87a3d4bb023251b3.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Felsitiodelasflores.blogspot.com%2F2014%2F09%2Framos-de-flores.html&h=350&w=350&tbnid=j6C9CBFlukmYqM%3A&zoom=1&docid=f0X7oiWOVu72hM&ei=PqiEVPABsLkas2AgugE&tbnid=isch&ved=0CFIQMygYMBg&iact=rc&uact=3&dur=1093&page=2&start=13&ndsp=25(consultado a 3/03/2015))

[http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.gardenencasa.es%2FWebRoot%2Ffacens%2Fshops%2Fgardenencasa_es%2F4B6C%2F399E%2FFE56%2F462F%2FBBDA%2F0A01%2F00CB%2FF75D%2Falimento-peces-pigmento-rojo-sera-fd-artemia-shrimps.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.gardenencasa.es%2Falimento-para-peces-de-pigmento-rojo-Sera-FD-Artemia-Shrimps-100-ml&h=335&w=250&tbnid=1U9bJgIWDtODrM%3A&zoom=1&docid=F0XjRGzvqvszFM&ei=9K2EVNyRMNLUata8gaAK&tbnid=isch&ved=0CDAQMygTMBM&iact=rc&uact=3&dur=1136&page=1&start=0&ndsp=20\(consultado a 3/03/2015\)](http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.gardenencasa.es%2FWebRoot%2Ffacens%2Fshops%2Fgardenencasa_es%2F4B6C%2F399E%2FFE56%2F462F%2FBBDA%2F0A01%2F00CB%2FF75D%2Falimento-peces-pigmento-rojo-sera-fd-artemia-shrimps.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.gardenencasa.es%2Falimento-para-peces-de-pigmento-rojo-Sera-FD-Artemia-Shrimps-100-ml&h=335&w=250&tbnid=1U9bJgIWDtODrM%3A&zoom=1&docid=F0XjRGzvqvszFM&ei=9K2EVNyRMNLUata8gaAK&tbnid=isch&ved=0CDAQMygTMBM&iact=rc&uact=3&dur=1136&page=1&start=0&ndsp=20(consultado a 3/03/2015))

[http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fcloud1.todocoleccion.net%2Ffoto%2Fd03%2F2329399.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.todocoleccion.net%2Flibro-noticia-un-secuestro-gabriel-garcia-marquez-antes-entrar-automovil-miro-por-en~x22739576&h=450&w=271&tbnid=J3iyUecWbU8ecM%3A&zoom=1&docid=4LoEODUVI3iGLM&ei=NrCEVNupLlr3atTegsAP&tbnid=isch&ved=0CFIQMygrMCs&iact=rc&uact=3&dur=823&page=2&start=28&ndsp=29\(consultado a 3/03/2015\)](http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fcloud1.todocoleccion.net%2Ffoto%2Fd03%2F2329399.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.todocoleccion.net%2Flibro-noticia-un-secuestro-gabriel-garcia-marquez-antes-entrar-automovil-miro-por-en~x22739576&h=450&w=271&tbnid=J3iyUecWbU8ecM%3A&zoom=1&docid=4LoEODUVI3iGLM&ei=NrCEVNupLlr3atTegsAP&tbnid=isch&ved=0CFIQMygrMCs&iact=rc&uact=3&dur=823&page=2&start=28&ndsp=29(consultado a 3/03/2015))

[http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fus.123rf.com%2F450wm%2Fsashasam%2Fsashasam1407%2Fsashasam140700038%2F30118545-tostadas-con-mermelada-en-forma-de-corazones-aislados-sobre-fondo-blanco.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fes.123rf.com%2Fphoto_30118545_tostadas-con-mermelada-en-forma-de-corazones-aislados-sobre-fondo-blanco.html&h=410&w=450&tbnid=5K0wp_65gwiouM%3A&zoom=1&docid=TfJ8KfPwfFG_eM&ei=_bKEVPT4OILlaLuqgecC&tbnid=isch&ved=0CBsQMygTMBM4ZA&iact=rc&uact=3&dur=804&page=7&start=119&ndsp=22\(consultado a 3/03/2015\)](http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fus.123rf.com%2F450wm%2Fsashasam%2Fsashasam1407%2Fsashasam140700038%2F30118545-tostadas-con-mermelada-en-forma-de-corazones-aislados-sobre-fondo-blanco.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fes.123rf.com%2Fphoto_30118545_tostadas-con-mermelada-en-forma-de-corazones-aislados-sobre-fondo-blanco.html&h=410&w=450&tbnid=5K0wp_65gwiouM%3A&zoom=1&docid=TfJ8KfPwfFG_eM&ei=_bKEVPT4OILlaLuqgecC&tbnid=isch&ved=0CBsQMygTMBM4ZA&iact=rc&uact=3&dur=804&page=7&start=119&ndsp=22(consultado a 3/03/2015))

[http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fthumbs.dreamstime.com%2Fz%2Fcono-de-helado-de-chocolate-2419391.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fes.dreamstime.com%2Fimagen-de-archivo-cono-de-helado-de-chocolate-image2419391&h=1300&w=960&tbnid=d3gvYCbXMZ1OUM%3A&zoom=1&docid=w_VHFS14q74DJM&ei=FbSEVL_4Nor3atTegsAP&tbnid=isch&ved=0CE4QMygnMcc&iact=rc&uact=3&dur=772&page=2&start=18&ndsp=24\(consultado a 3/03/2015\)](http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fthumbs.dreamstime.com%2Fz%2Fcono-de-helado-de-chocolate-2419391.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fes.dreamstime.com%2Fimagen-de-archivo-cono-de-helado-de-chocolate-image2419391&h=1300&w=960&tbnid=d3gvYCbXMZ1OUM%3A&zoom=1&docid=w_VHFS14q74DJM&ei=FbSEVL_4Nor3atTegsAP&tbnid=isch&ved=0CE4QMygnMcc&iact=rc&uact=3&dur=772&page=2&start=18&ndsp=24(consultado a 3/03/2015))

[http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2F3.bp.blogspot.com%2FzGFjCwOSX3k%2FUTxKlcQesQI%2FAAAAAAAAAACIs%2FCnibelG_hsM%2Fs1600%2FDSCN1660%252B-%252Bblog.JPG&imgrefurl=http%3A%2F%2Ftartasdecaramelo.blogspot.com%2F2013%2F03%2Ftarta-de-emanems.html&h=1200&w=1600&tbnid=J_jCEK418qC4fM%3A&zoom=1&docid=wS8R_P892zf12M&ei=JLeEVNN-grVp2I2BgA8&tbnid=isch&ved=0CDAQMygTMBM&iact=rc&uact=3&dur=459&page=2&start=18&ndsp=25\(consultado a 3/03/2015\)](http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2F3.bp.blogspot.com%2FzGFjCwOSX3k%2FUTxKlcQesQI%2FAAAAAAAAAACIs%2FCnibelG_hsM%2Fs1600%2FDSCN1660%252B-%252Bblog.JPG&imgrefurl=http%3A%2F%2Ftartasdecaramelo.blogspot.com%2F2013%2F03%2Ftarta-de-emanems.html&h=1200&w=1600&tbnid=J_jCEK418qC4fM%3A&zoom=1&docid=wS8R_P892zf12M&ei=JLeEVNN-grVp2I2BgA8&tbnid=isch&ved=0CDAQMygTMBM&iact=rc&uact=3&dur=459&page=2&start=18&ndsp=25(consultado a 3/03/2015))

http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.susodontologos.com%2Fimagenes%2FCepillo_Dientes_2-350.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.susodontologos.com%2Fespecialistas_blanqueamiento_dental.htm&h=161&w=350&tbnid=swZ65KodrIfOeM%3A&zoom=1&docid=PIWiGwRHQmfZvM&ei=-MuEVPvOK4jmaNrtgsAC&tbm=isch&ved=0CHgQMyhTMFM&iact=rc&uact=3&dur=688&page=5&start=83&ndsp=22 (consultado a 3/03/2015)

http://www.google.pt/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fmotarile.mota.es%2Fwp-content%2Fuploads%2Famarilla.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fmotarile.mota.es%2F2011%2F08%2F31%2Funa-camiseta-amarilla%2F&h=300&w=300&tbnid=2BOqGI_Tz8czHM%3A&zoom=1&docid=146HtY5WgvJdnM&ei=5cyEVJjxMZbZap2XgvgD&tbm=isch&ved=0CCEQMygEMAQ&iact=rc&uact=3&dur=283&page=1&start=0&ndsp=21 (consultado a 3/03/2015)

Anexo 8:

https://www.google.pt/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAcQjRxqFQoTCO2gvu-R_cYCFczVFAodwYMEBQ&url=http%3A%2F%2Fsapientiaivictor.blogspot.com%2F2011%2F02%2Fque-te-sugiere.html&ei=OBm3VdmULMbWUeSBskA&bvm=bv.98717601,d.d24&psig=AFQjCNFChj3va_rFBUA9W6-IKATrIj3k1Q&ust=1438149325714910 (consultado a 17/03/2015)

Anexo 9:

https://www.google.pt/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAcQjRxqFQoTCOigg7uS_cYCFUk-FAod2kYHcw&url=http%3A%2F%2Fwww.aulapt.org%2F2014%2F05%2F14%2Ftrabajamos-los-pronombres-personales%2F&ei=7Rm3Vaj2IMn8UNqNnZgH&bvm=bv.98717601,d.d24&psig=AFQjCNHDEt5XAuWNco_mdITLZIDFStwovQ&ust=1438149480583290 (consultado a 19/03/2015)

Anexo 10:

http://www.google.pt/imgres?imgurl=http://alfabeto.pt/imagens/letra-z-cursiva.gif&imgrefurl=http://alfabeto.pt/letra-z.html&h=200&w=230&tbnid=FO8vik2ax1awqM:&docid=Uj_kYvzgCaNCHM&ei=Vhq3VenyJMTuUO6clfgP&tbm=isch&ved=0CD8QMygaMBpqFQoTCOn1j-2S_cYCFUQ3FAodbk4F_w (consultado a 23/03/2015)

https://www.google.pt/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAcQjRxqFQoTCIODxrmW_cYCFchaFAod7P8NRQ&url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.com%2Fpin%2F228698487301989341%2F&ei=HB63VYOFC8i1Uez_t6gE&bvm=bv.98717601,d.d24&psig=AFQjCNHoR6UGP1ltQURAO5DJnAIo01vvNw&ust=1438150536445038 (consultado a 23/03/2015)

http://www.google.pt/imgres?imgurl=http://www.escuelaenlanube.com/wp-content/uploads/2012/11/CE-CI.jpg&imgrefurl=http://www.escuelaenlanube.com/cartas-silabicas-mayusculas/ce-ci/&h=763&w=1083&tbnid=Wd7Y3nNjzdz8RM:&docid=kxEkUT8BhO0NrM&ei=bh63Vd-IG4GrUv6wrOgK&tbm=isch&ved=0CCAQMygDMANqFQoTCN_34uCW_cYCFYGVFAodfhgLrQ (consultado a 23/03/2015)

http://www.google.pt/imgres?imgurl=http://www.railroadsignals.us/letterJ.jpg&imgrefurl=http://www.taringa.net/posts/humor/12700883/Nuevas-Curiosidades.html&h=298&w=300&tbnid=gwHd5gNJqx33sM:&docid=gEfdLTdtXv81-M&ei=2x63Vfn_LYPiU8CU9gI&tbm=isch&ved=0CAwQMygJMAk4yAFqFQoTCLnZ8pSX_cYCFQPxFaodQMoMiw (consultado a 23/03/2015)

http://www.google.pt/imgres?imgurl=http://www.clker.com/cliparts/5/F/N/V/K/O/letter-s-hi.png&imgrefurl=http://www.clker.com/clipart-letter-s.html&h=578&w=600&tbnid=4W06xz-BL8_K5M:&docid=OqnFP-eA_kLnVM&ei=OB-3VfH0GsmAUbCampAH&tbm=isch&ved=0CGQQMyhhMGE4ZGoVChMI8fCLwZf9xgIVSUAUCh0wjQZy (consultado a 23/03/2015)

http://www.google.pt/imgres?imgurl=https://albertoramosbarajas.files.wordpress.com/2011/10/diapositiva8.jpg&imgrefurl=https://albertoramosbarajas.wordpress.com/uso-de-la-r-rr/&h=720&w=960&tbnid=S2u7N4OM4D-S7M:&docid=BlAnr-2_BbFZM&ei=sR-3Vf3SO8rXUd-pjbgF&tbm=isch&ved=0CDAQMygTMBNqFQoTCL3vhfuX_cYCFcprFAod31QDVw (consultado a 23/03/2015)

http://www.google.pt/imgres?imgurl=https://avueeltasconlalengua.files.wordpress.com/2014/05/56cc0-transtorno-del-habla-conocido-como-dislalia-es-tratable.jpg&imgrefurl=https://avueeltasconlalengua.wordpress.com/2014/05/26/mi-querida-rr-r/&h=468&w=640&tbnid=s2NoTFdfnzWSTM:&docid=HPUt-3GfGhRbhM&ei=FSC3VYW3DMHqUqnIv8AI&tbm=isch&ved=0CB0QMygAMABqFQoTCMWWVrqqY_cYCFUG1FAodKeQPia (consultado a 3/03/2015)

Anexo 11:

http://www.google.pt/imgres?imgurl=http://www.fortaleser.com.br/wp-content/uploads/2015/06/certo-e-errado.png&imgrefurl=http://www.fortaleser.com.br/2015/06/certo-e-errado-10-dicas-de-postura-para-o-seu-dia-a-dia/&h=431&w=625&tbnid=QgcMJQDIv2vwgM:&docid=SebnXmmzK__t9M&ei=sC3Vc42wddTyoeVyA0&tbm=isch&ved=0CDMQMygBMAFqFQoTCM7OlvsY_cYCFcHrFAodykMF2Q (consultado a 23/03/2015)

Anexo 14:

http://www.google.pt/imgres?imgurl=http://www.pubzi.com/f/lg-Right-or-wrong-5.png&imgrefurl=http://www.pubzi.com/5-Certo-ou-errado~pt~JBnYHlxnUev.html&h=280&w=280&tbnid=Xo10MENJUow6eM:&docid=ERQJGoX3ICO82M&ei=LyG3VenPFoGrUv6wrOgK&tbnid=isch&ved=0CJcBEDMoXTBdahUKEwipo_Swmf3GAhWBIRQKHX4YC60 (consultado a 04/04/2015)

http://www.google.pt/imgres?imgurl=http://static9.depositphotos.com/1029663/1091/i/450/depositphotos_10916813-Green-Check-Mark-Symbol.jpg&imgrefurl=http://pt.depositphotos.com/10916813/stock-photo-green-check-mark-symbol.html&h=450&w=450&tbnid=8C_1M6IiZr3AgM:&docid=3fBE7pq1PLM-GM&ei=uSG3Vf37FIH2UKPWt9AK&tbnid=isch&ved=0CFQQMygaMBpqFQoTCL282fKZ_cYCFQE7FAodI-sNqg(consultado a 04/04/2015)

Anexo 18:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/f8/Flag_of_Barcelona.svg/200px-Flag_of_Barcelona.svg.png (consultado a 04/04/2015)

http://www.banderasvdk.com/blog/wpcontent/uploads/Bandera_de_valencia_catalu%C3%B1a.png (consultado a 04/04/2015)

https://lamillorterradelmon.files.wordpress.com/2015/01/bandera_alicante.jpg?w=640

<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/70/BanderaSevilla1.svg/100px-BanderaSevilla1.svg.png> (consultado a 04/04/2015)

http://www.paginabierta.com/banderas_del_mundo/banderas/bandera_ciudad_madrid.jpg (consultado a 04/04/2015)

http://www.paginabierta.com/banderas_del_mundo/banderas/bandera_ciudad_malaga.jpg (consultado a 04/04/2015)

http://www.banderolaspublicitarias.com/image/cache/data/importer/palma_de_mallorca-500x500.jpg (consultado a 04/04/2015)

Anexo 19:

Sevilla:

1-

http://www.eurail.com/sites/eurail.com/files/styles/asset_image_images_slider_big/public/plaza_espana_in_sevilla_spain.jpg?itok=Q1xJhgpH (consultado a 12/05/2015)

2-[https://encrypted-](https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTJizxBrjSFUMSDrXJ0j4pmsCmpmEurv17zLZt5W4C29w5xpkn3VQ)

[tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTJizxBrjSFUMSDrXJ0j4pmsCmpmEurv17zLZt5W4C29w5xpkn3VQ](https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTJizxBrjSFUMSDrXJ0j4pmsCmpmEurv17zLZt5W4C29w5xpkn3VQ)(consultado a 12/05/2015)

- 3-http://3.bp.blogspot.com/-2sMcf76Vrz8/Ti_LtKTZsxI/AAAAAAAAAJs/iiqifKHI_2Y/s1600/U0971.jpg
- 4-<http://www.sevillaonline.es/images/sevilla/monuments/catedral/sevilla-catedral780x585.jpg>(consultado a 12/05/2015)
- 5-https://lh3.googleusercontent.com/proxy/y61yxCvFoQuovcbsKDzCniBA3aoPf8_Qq4xYYZFmZfIsgBI2UEvJXi9DFewfwqZhOxm6GGxuXEVGsk-cKoA9Yx58FwuVb6DybFOWChc6n9XRBBYb1aC6xD71XdsRopfd7_2EZJF7pi1ofWU=w426-h346-p
- 6-<http://www.wildyeastblog.com/wp-content/uploads/2007/10/tortas-de-aceite.jpg?441324> (consultado a 12/05/2015)
- 7 - http://www.colegiolasartes.org/actividades/style/img/flamenco_1.jpg
- 8 - http://farm3.static.flickr.com/2298/2117707873_17238db512_m.jpg
- 9 – http://www.wanderingeducators.com/files/u41/fruit_at_mercado triana.jpg
- 10 - http://esphoto500x500.mnstatic.com/universidad-de-sevilla_7555308.jpg
- 11- <http://www.marcobeteta.com/wp-content/uploads/2013/01/huevos-a-la-flamenca.jpg>
- 12-http://naturanda.com/wp-content/uploads/2014/08/image_106552_jpeg_800x600_q851.jpg
- 13 – <http://www.sevillaguia.com/sevillaguia/Cruceros/Images/presentacion06.jpg>

Madrid: (consultado a 12/05/2015)

- 1 - <http://radiolibertad.com/wp-content/uploads/2014/08/bernabeu.jpg>
- 2 – <http://www.hostallafontana.com/hostal/wp-content/uploads/2014/06/gran-via.jpg>
- 3-http://www.bestourism.com/img/items/big/923/Plaza-Mayor_Plaza-Mayor-de-Madrid-view_3505.jpg
- 4 – <http://jacobogordon.com/wp-content/uploads/2012/11/Palacio-Real-Madrid-1.jpg>
- 5 – http://www.re-moto.com/photos/04426-ESP-Madrid-Parque_El_Retiro.jpg
- 6 - <http://www.travelpluto.com/pradomuseum.jpg>
- 7-http://www.xn--espaescultura-tnb.es/export/sites/cultura/multimedia/galerias/estilos/puerta_alcala_madrid_t28003.jpg_1306973099.jpg
- 8-<http://www.fuenterrebollo.com/Heraldica-Piedra/Madrid/Madrid100707/Sol/sol-5.jpg>
- 9-http://www.wdr.de/bilder/mediendb/Fotostrecken/planet-wissen/laender_leute/spanien/madrid/Biga_rastro_Mauritius_m.jpg
- 10-<http://culturaespanhola.com.br/blog/wp-content/uploads/2013/10/Cocido-madrile%C3%B1o.jpg>

11 http://www.spainisculture.com/export/sites/cultura/multimedia/galerias/museos/edificio_fachada_sabatini.jpg_1306973099.jpg

12-

http://www.spainisculture.com/export/sites/cultura/multimedia/galerias/museos/edificio_fachada_sabatini.jpg_1306973099.jpg

13 - <http://www.descontos.pt/imgOfertas/deals/big/D1525i1.jpg>

14-[http://1.bp.blogspot.com/-Z6Lvnzx1-](http://1.bp.blogspot.com/-Z6Lvnzx1-WQ/UUOVvc3ecrI/AAAAAAAAAFrU/G6uqAGwmp9U/s1600/Climograma+Espa%C3%B1a+(Madrid+).JPG)

[WQ/UUOVvc3ecrI/AAAAAAAAAFrU/G6uqAGwmp9U/s1600/Climograma+Espa%C3%B1a+\(Madrid+\).JPG](http://1.bp.blogspot.com/-Z6Lvnzx1-WQ/UUOVvc3ecrI/AAAAAAAAAFrU/G6uqAGwmp9U/s1600/Climograma+Espa%C3%B1a+(Madrid+).JPG)

ANEXOS

Dia Europeu das Línguas



Dia Internacional da Música



Día da *Hispanidad*



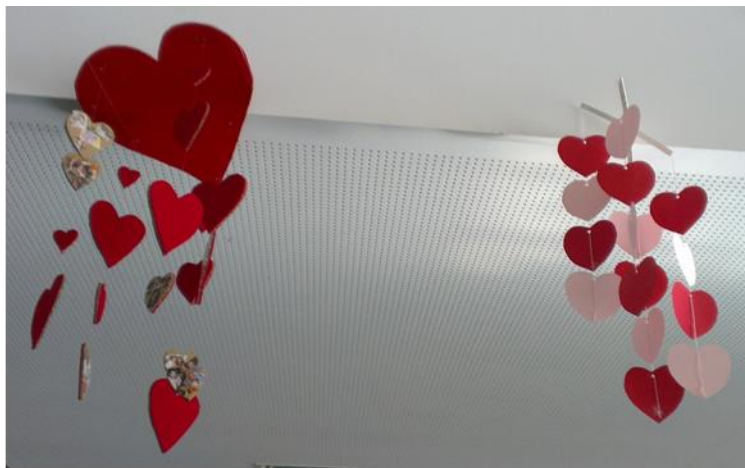
Dia dos Mortos



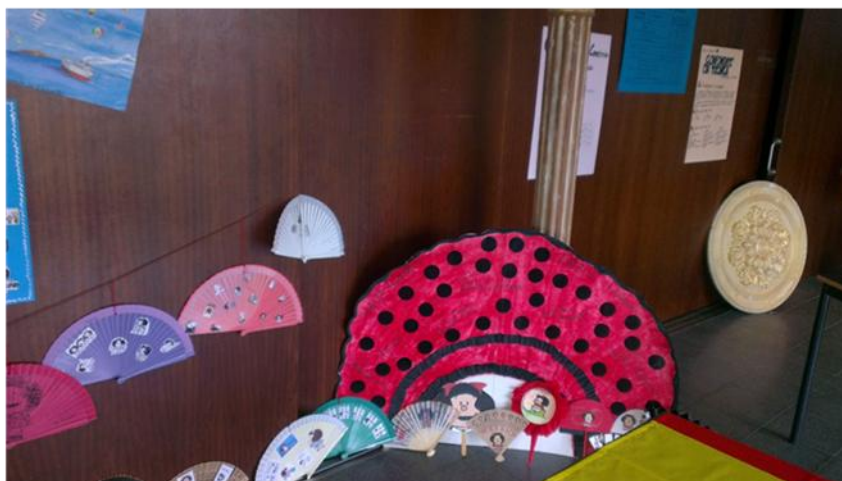
Natal e Dia de Reis



Dia de São Valentim



Dia aberto do AEP e Dia Mundial do Livro



Inquérito aplicado aos alunos sobre “O Erro”

I - Responde ao seguinte questionário selecionando a resposta que melhor se adequa àquilo que pensas/sentes sobre “O Erro”.



1. Errar é sempre algo...
 - a. positivo.
 - b. negativo.

2. Os professores, em geral, corrigem-me para me...
 - a. guiarem nas aprendizagens.
 - b. avaliarem.

3. Gosto mais que me corrijam:
 - a. oralmente.
 - b. por escrito.

4. Deteto mais facilmente:
 - a. os meus erros.
 - b. os erros dos outros.

5. Em geral, aprendo com as correções.
 - a. Sim.
 - b. Não.

6. Prefiro que o professor me deixe encontrar os meus próprios erros.
 - a. Sim.
 - b. Não.

7. Prefiro que, no discurso oral...
 - a. não me interrompam e me corrijam no fim.
 - b. me interrompam para que eu refaça o discurso.
 - c. não me corrijam.

8. Quando me corrigem sinto-me:
 - a. constrangido /envergonhado.
 - b. agradecido.
 - c. indiferente.
 - d. outro: _____

Sexo _____

Idade _____

Pedido de autorização feito aos encarregados de educação por forma a autorizarem a gravação dos seus educandos e utilização dos dados recolhidos em aula.

Núcleo de Estágio de Espanhol

Assunto: pedido de autorização

Exmo. Encarregado de Educação:

Nas próximas aulas de Espanhol irá proceder-se à gravação de som e imagem de alguns momentos de expressão/interação oral dos alunos. Vimos, por este meio, requerer a autorização para a gravação do seu educando bem como para a utilização dessas gravações para fins académicos. Garantimos a confidencialidade de todos os dados bem como o anonimato de todos os alunos.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevemo-nos, com os melhores cumprimentos.

A professora estagiária

Maria João Gama

A Professora orientadora

Carla Silva

-----recortar e devolver-----

Eu, _____ Encarregado/a de Educação do
aluno/a _____ autorizo / não autorizo (riscar o que
não interessa) que sejam gravadas as intervenções do meu educando para fins
académicos.

Data: _____

Assinatura: _____

Imagens trazidas pelos alunos que serviram de base ao segundo momento de diagnóstico de expressão oral.



Imagens dos produtos que os alunos tinham que simular comprar.



Guiões fornecidos aos alunos para auxílio da interação oral.

Alumno A

Quieres comprar los productos indicados.

- 1. Saluda al/a la empleado/a y dile lo que quieres.**
- 2. Alumno B*
- 3. Contesta a lo que te pregunta.**
- 4. Alumno B*
- 5. Escucha la pregunta y contesta de forma adecuada. Pregunta el precio del producto.**
- 6. Alumno B*
- 7. Escucha la pregunta y dile cómo quieres pagar (con tarjeta o en efectivo).**
- 8. Alumno B*
- 9. Contesta de forma adecuada. Dale las gracias y despídete.**
- 10. Alumno B*

Alumno B

Eres el empleado de la tienda.

- 1. Alumno A*
- 2. Responde al saludo y pídele más informaciones sobre el producto que desea (cantidad, talla, tamaño, el color, etc.).**
- 3. Alumno A*
- 4. Enséñale el producto y pregúntale si necesita algo más.**
- 5. Alumno A*
- 6. Contesta a la pregunta y pregúntale si va a pagar con tarjeta o en efectivo.**
- 7. Alumno A*
- 8. Pregúntale si necesita bolsa.**
- 9. Alumno A*
- 10. Dale las gracias y despídete.**

Transcrição dos diálogos dos alunos relativos às simulações de compras de produtos em lojas e que serviram de base ao diagnóstico da EO da turma.

Pista 1

Alumno A: Buenos días.

Alumno B: Buenos días, ¿Qué desea?

Alumno A: Una camiseta azul para trece años.

Alumno B: Aquí está ¿Desea más algo?

Alumno A: No gracias. Eso e todo.

Alumno B: ¿Cuánto es?

Alumno A: Son veinticinco euros ¿Va a pagar con tarjeta o con en efectivo?

Alumno B: Con efectivo, por favor, aquí está.

Alumno A: ¿Desea más algo?

Alumno B: No gracias.

Alumno A: ¿Desea bolsa?

Alumno B: No por favor.

Alumno A: Hasta luego.

Alumno B: Hasta luego. (SESEO)

Pista 2

Alumno A: Buenas tardes.

Alumno B: Buenas tardes, ¿o que puedo hacer para ayudarle?

Alumno A: Querría un ramo de flores para ofrecer a mía namorada.

Alumno B: ¿Qué tipo de flores gustaría para ofrecer a su namorada?

Alumno A: Quiero un ramo de hortensias con dos o tres rosas.

Alumno B: Son veintitrés, con diez ¿Desea algo más?

Alumno A: No gracias ¡Tanto dinero! ¿No puede hacer un descuento?

Alumno B: Claro, como es para su enamorada hago por quince.

Alumno A: Gracias, aquí tiene el dinero.

Alumno B: Buen encuentro. Adiós. (SESEO)

Pista 3

Alumno A: Buenas tardes, querría el libro “Noticia del Secuestro”.

Alumno B: Buenas tardes ¿Cuál es el autor?

Alumno A: El autor es Gabriel García Márquez.

Alumno B: Aquí tiene ¿desea algo más?

Alumno A: No, es todo.

Alumno B: ¿Cuánto cuesta?

Alumno A: Son quince euros con veinte ¿Cómo va a pagar, con tarjeta o en efectivo?

Alumno B: Con tarjeta, por favor.

Alumno A: Aquí tienes ¿necesita una bolsa?

Alumno B: No, gracias.

Alumno A: Hasta pronto.

Alumno B: Hasta pronto.

Pista 4

Alumno A: Buenas tardes.

Alumno B: Buenas tardes ¿Necesita de ayuda?

Alumno A: Sí quería unos vaqueros.

Alumno B: Son treinta euros ¿Desea algo más?

Alumno A: No gracias ¿Cuánto cuesta?

Alumno B: Son treinta euros ¿Desea alguna bolsa?

Alumno A: No gracias.

Alumno B: Hasta pronto.

Alumno A: Gracias. (SESEO)

Pista 5

Alumno A: Buenas tardes.

Alumno B: Buenas tardes ¿qué desea hoy?

Alumno A: Querría un café.

Alumno B: ¿Qué tiene? ¿Desea algo más?

Alumno A: Sim una tostada.

Alumno B: Son dos euros y cuarenta.

Alumno A: Gracias.

Alumno B: ¿Cómo va a pagar, con en efectivo o en tarjeta?

Alumno A: En efectivo, por favor

Alumno B: Hasta pronto

Alumno A: Gracias y adeus. (SESEO)

Pista 6

Alumno A: Buenas tardes.

Alumno B: Buenas tardes ¿Qué desea?

Alumno A: Deseo comida para peces

Alumno B: Aquí tiene ¿algo más?

Alumno A: No, eso es todo ¿Cuánto es?

Alumno B: Son cuatro con veinte ¿Cómo va a pagar?

Alumno A: Voy a pagar en efectivo.

Alumno B: Aquí tiene su comprobante y su compra ¿Necesita una bolsa?

Alumno A: No, llevo en la mano, gracias.

Alumno B: Gracias

Alumno A: Gracias, adiós. (CECEO)

Pista 7

Alumno A: Buenas tardes.

Alumno B: Buenas tardes ¿O qué necesita?

Alumno A: Yo necesito de una caja de “Quitadol” para las dolores.

Alumno B: Aquí tiene ¿Necesita algo más?

Alumno A: No gracias ¿cuánto es?

Alumno B: Son cinco euros con noventa.

Alumno A: ¿Cómo va a pagar, con tarjeta o en efectivo?

Alumno B: En efectivo, por favor.

Alumno A: ¿Necesita una bolsa?

Alumno B: No gracias.

Alumno A: Adiós.

Alumno B: Adiós. (SESEO)

Pista 8

Alumno A: Buenas tardes.

Alumno B: Buenas tardes ¿necesita ayuda?

Alumno A: Querría medio kilo de naranjas.

Alumno B: Aquí tien ¿Eso es todo?

Alumno A: Sí gracias¿Cuánto cuesta?

Alumno B: Son dos euros.

Alumno A: Aquí tiene.

Alumno B: ¿Necesita una bolsa?

Alumno A: Sí por favor.

Alumno B: Aquí está.

Alumno A: Hasta luego.

Alumno B: Hasta luego. (SESEO)

Pista 9

Alumno A: Buenos días, yo quería un juguete.

Alumno B: Buenos días¿qué tipo de juguete quería?

Alumno A: Yo quería un juguete, un coche de jugar.

Alumno B: Aquí tiene ¿Eres todo?

Alumno A: Sim ¿Cuánto es?

Alumno B: Son siete con noventa ¿cómo va a pagar?

Alumno A: Con efectivo, por favor

Alumno B: Aquí tiene su compra¿Desea una bolsa?

Alumno A: Sí, por favor.

Alumno B: Aquí tiene, hasta pronto.

Alumno A: Hasta pronto.

Transcrição das descrições de imagens realizadas pelos alunos e que serviram de base ao diagnóstico da EO da turma.

Pista 1

Alumno A

Esta es Diana Chavez tiene un vestido dorado, una bolsa blanca y unos pendientes. Escogí esta chica porque es muy bonita, simpática y se viste muy bien. Me gustaría ser amigo de ella porque eres una persona que gusta mucho de hablar con nosotros y es muy simpática. (CECEO)

Alumno B

Esto es el enamorado de Diana Chavez, tiene una corbata negra, una camisa blanca y uno traje preto. Lleva también unos zapatos negros y más nada. Yo “habé” elegido esta persona porque parece simpática y me gusta su estilo. Me gustaría ser amigo de “élle” porque parece una persona simpática. (SESEO)

Pista 2

Alumno A: No sé quien es. Tiene una chaqueta negra, unos pantalones vaqueros azules gastados y unos zapatos marrones. Es una persona alta y parece ser una persona contenta Elegí esta persona porque me gusta su estilo negro y gustaría de ser su amigo porque parece ser una persona calma y divertida. (SESEO)

Pista 3

Alumno A: Yo no sé quién é la mujer pero las chicas se llaman Josefín e Isabella. La mujer tiene una camiseta blanca y una falda gris. Unas as chicas Josefín tienen un vestido azul con flores y Isabella tiene un vestido blanco. Yo elegí estas personas porque mi gusta su ropa y lo que más gusto en su estilo son los vestidos. Gustaría / Me gustaría de ser amigo de estas personas porque parecen simpáticas. (CECEO)

Pista 4

Alumno A: No sé quién es la mujer parece a ser la namorada de lo David Carrera. Tiene una blusa negra con flores y letras blancas. Parece a ser una mujer simpática. Elegí esta persona porque me gusta su estilo y parece a ser una mujer divertida. Gustaba de ser su amiga porque parece a ser simpática y amiga de todos los que a rodean.

Alumno B: Lo/le hombre es António Carrera, tiene una camisa de cuadras blancas y negra, una camisa sin/nin mangas, parece ser simpático. Me gusta su estilo. Elegí esta persona porque parece ser simpático.

Pista 5

Alumno A y B: Estos son Vicent y Cristian y su padre de Dinamarca. Cristian lleva una camisa azul y unos pantalones de pana marrón. Vicent lleva una camisa azul y unos pantalones “viege”. Su padre lleva una camisa blanca y unos pantalones de pana marrón y uno traje azul oscuro. Hemos elegido esas personas porque parecen estar felices y son guapos. ¿Qué me gusta más en su estilo? Es que es clásico y elegante. (CECEO/SESEO)

Pista 6

Alumno A: La mujer se llama Oceania Basílio, tiene un vestido negro, una bolsa blanca. Es alta. Elegí esta persona porque parece ser simpática. Lo que más me gusta en su estilo es que es un estilo simples y me gustaría ser su amiga porque parece ser simpática.

Alumno B: Lo hombre tiene una camisa blanca una chaqueta de pana negra, unos pantalones negros, unos zapatos negros y es alto, elegí esa persona porque también parece ser simpática. Lo que más me gusta en su estilo es que también es un estilo simples y me gustaría ser su amiga.

Pista 7

Alumno A: Es Tony Carrera. Tiene un traje azul y unos “chapatos” azules. Es alto. Elegí esta persona porque es simpática y es un cantante famoso. Me gustaría ser su amigo porque es simpática.

Pista 8

Alumno A: No sé quién son so sé que el hombre utiliza una gorra de comandante y unas guantes blancas. También utiliza una chaqueta negra y uns pantalones negros, también zapatos negros. Y a mujer utiliza un vestido branco y uns chapatos de tacón. Y la chica menor utiliza un vestido branco/blanco y azul y zapatos blancos. Eligí estas personas porque calhó y gustaría ser sus amigos porque parecen boas personas.

Pista 9

Alumno A: esta persona es Leticia Ortiz. Leticia tiene una camisa de cuadros rosa. Una “jaqueta” morada, una maleta morada, unos pantalones de tela negros y unos “zapatos” marrones.

Alumno B: Ella tiene un/o pelo rubio y es magra. Nos elegimos Leticia porque me gusta lo estilo dela.

Pista 10

Alumno A: No sé quién es mi persona, ella tiene un vestido azul con flores rosas, una bandolera blanca, un collar “jojo”, unas gafas de sol y unas zapatillas deportivas. Ella es guapa, magra. Elegí esta persona porque me parece muy divertida, simpática, su estilo no me gusta nada y gustaría que fuese mi amiga porque parece divertida. (SESEO)

Pista 11

Alumno A: No sabemos quién es. Tiene un vestido blanco, una sudadera beis, unas botas beis, una bandolera y... un pañuelo beis.

Alumno B: Tiene nariz pequeno. Olhos negros. Pelo rubio. Temos elegido esta persona porque pareció persona simpática y nos gusta su estilo.

Alumno A: Nos gustaría de ser su amiga porque nos pareció simpática y tiene un bon estilo.

Pista 12

Alumno A: No sé quién es, tiene una chaqueta azul, una camiseta negra, unas mallas moradas, unas zapatillas deportivas, me gusta, elegí esta persona porque me parece simpática. No me gusta mucho su estilo. Me gustaría de ser amiga porque parece simpática, adorable, não sei. (Ceceo)

Pista 13

Alumno A: Esta persona es Vitor Fonseca, más conocida por Cifrão, tiene una chaqueta negra, unos pantalones negros y unas zapatillas deportivas gris y blancas. Elegí esta persona porque me gusta su estilo. Gustaría de ser su amigo porque parece ser una persona simpática.

Pista 14

Alumno A: Entonces, son los príncipes. El príncipe y la princesa Kate. Eston vestidos con abrigos. Ello con un abrigo negro y ela con un abrigo marrón. Ela tiene un sombrero marrón. Quedan con las gantes marrones también. Elos parecen simpáticos ya que tienen muy dinero. A mí me gusta de sus estilos son elegantes. Sí, a mí me gustaría que ellos fuesen mis amigos, no yo no so interesera.

Pista 15

Alumno A: Yo no sé como se llama, pero tiene una camiseta azul con letras gris uns pantalones vaqueros, un vestido marrón, una pulsera, un collar y unos pendientes. Eres una persona alta, delgada y tiene piel comprido. Me gusta su estilo y me gusta su camiseta. Gustaba de ser su amiga porque parece ser simpática. (SESEO)

Transcrição das posições dos grupos perante o uso de uniforme e que serviram de base ao diagnóstico da EO da turma.

Pista 1

Alumno A

Nosotros somos a favor del uso del uniforme porque es más práctico o sea no tenemos que acordar más cedo para elegir la ropa que vamos a usar en el día.

Alumno B

Otro facto del de do uso a favor de los uniformes es la unión que nos une más los alumnos y ayuda a que fiquemos más unidos.

Alumno C

Para nosotros también el uso del uniforme es importante porque hay menos discriminaciones de los ricos a los pobres y así todos estamos contentes.

Pista 2

Alumno A: En nuestra opinión con el uso del uniforme no tenemos que perder tempo a elegir la ropa que vamos a llevar para la escuela.

Alumno B

No hay discriminación porque todos levamos las mismas cosas vestidas.

Alumno C

Nuestras ropas de día a día solo son utilizadas fuera del colegio.

Pista 3

Alumno A:

Yo estoy contra porque es más difícil distinguir las personas unas de las otras y es más caro. (SESEO)

Alumno B:

Nosotros somos contra el uso del uniforme porque cada un se viste de acuerdo con sus gustos. (CECEO)

Alumno C:

Yo estoy contra porque es más monótono.

Alumno D:

Hay menos liberdade de elección de la ropa.

Alumno E:

Los padres, con el uso de uniforme, gastan más dinero.

Alumno F:

Con el uso de uniforme los alumnos tienen menos liberdade de elección.

Exemplos de transcrições dadas aos alunos para correção.

Alumno A: Es el enamorado de Diana Chaves, tiene una corbata negra, una camisa blanca y uno traje preto. Lleva también unos zapatos negros y más nada. Yo habé elegido esta persona porque parece simpática y me gusta su estilo. Me gustaría ser amigo de elle porque parece una persona simpática.

Alumno A:

Esta es Diana Chaves tiene un vestido dorado, una bolsa blanca y unos pendientes. Escogí esta chica porque es muy bonita, simpática y se viste muy bien. Me gustaría ser amigo de ela porque eres una persona que gusta mucho de hablar con notros y es muy simpática.

Alumno B: Lo hombre tiene una camisa blanca una chaqueta de pana negra, unos pantalones negros, unos zapatos negros y es alto, elegí esa persona porque también parece ser simpática. Lo que más me gusta en su estilo es que también es un estilo simples y me gustaría ser su amiga.

Alumno A: Esta persona es Letizia Ortiz. Letizia tiene una camisa de cuadros rosa. Una jaqueta morada, una maleta morada, unos pantalones de tela negros y unos zapatos marrones.

Alumno B: Ella tiene un/o pelo rubio y es magra. Nos elegimos Leticia porque me gusta lo estilo dela.

Alumno A: Entonces, son los príncipes. El príncipe y la princesa Kate. Están vestidos con abrigos. Ello con un abrigo negro y ella con un abrigo marrón. Ella tiene un sombrero marrón. Quedan con las gantes marrones también. Ellos parecen simpáticos ya que tienen muy dinero. A mí me gusta de sus estilos son elegantes. Sí, a mí me gustaría que ellos fuesen mis amigos, no voy no soy interesera.

Alumno A: Yo no sé cómo se llama, pero tiene una camiseta azul con letras gris unos pantalones vaqueros, un vestido marrón, una pulsera, un collar y unos pendientes. Es una persona alta, delgada y tiene piel comprido. Me gusta su estilo y me gusta su camiseta. Gustaba de ser su amiga porque parece ser simpática.

Alumno A: No sé quién son pero sé que el hombre utiliza una gorra de comandante y unas guantes blancas. También utiliza una chaqueta negra y unos pantalones negros, también zapatos negros. Y la mujer utiliza un vestido blanco y unos zapatos de tacón. Y la chica menor utiliza un vestido blanco/blanco y azul y zapatos blancos. Elegí estas personas porque calhó y gustaría ser sus amigos porque parecen boas personas.

Ficha aplicada para revisão de conteúdos diagnosticados como erros passíveis de fossilizarem, neste caso os pronomes pessoais de sujeito e a conjugação do verbo ser.

Pronombres Personales de Sujeto y Verbo Ser

1. Escribe el pronombre personal que corresponde al verbo.

	eres
	somos
	es

	sois
	soy
	son

2. Completa las frases con el pronombre personal de sujeto correspondiente.

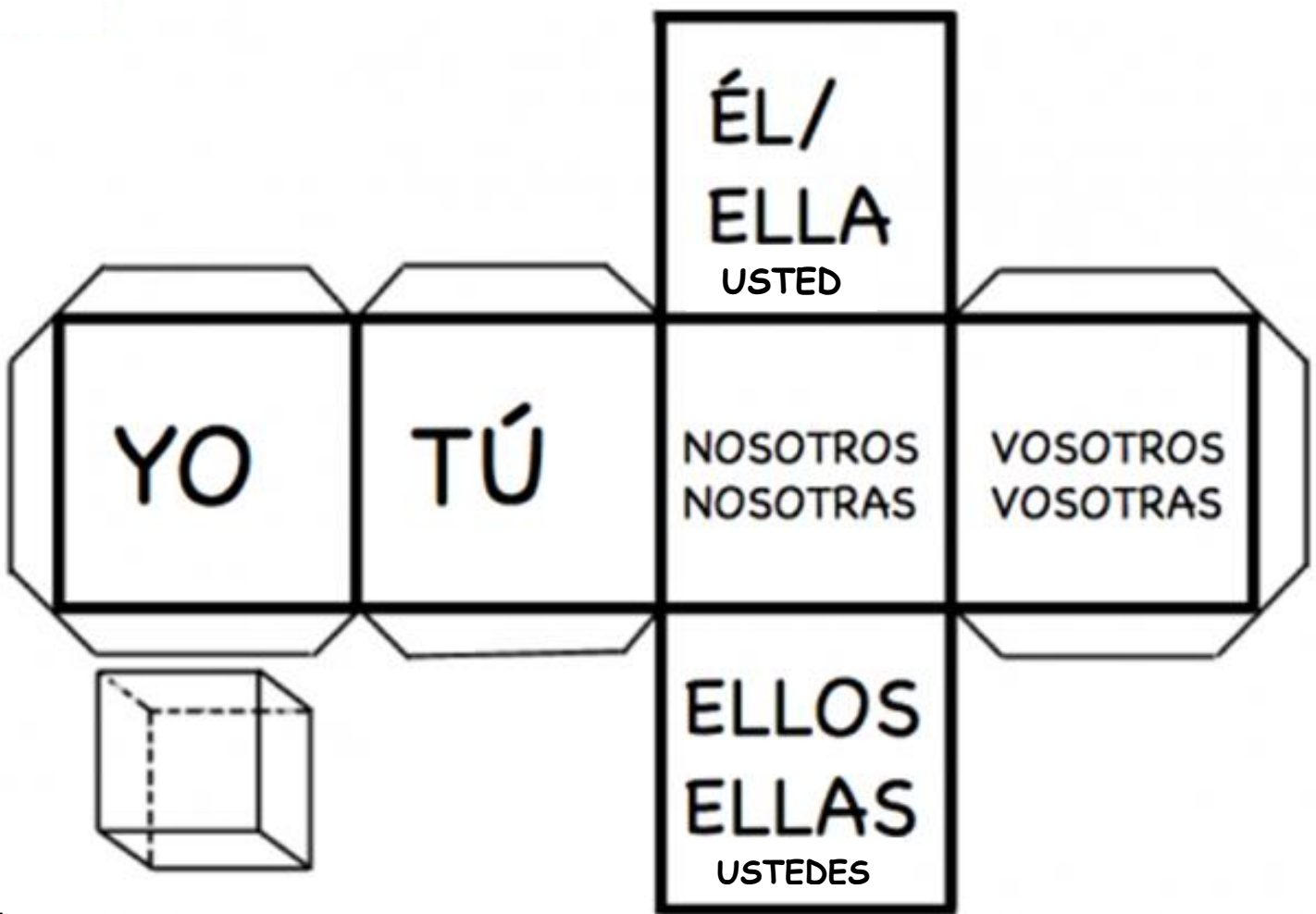
- a. ¿Eres ___ Felipe?
No, Felipe no soy ____, es _____.
- b. ¿Quién me ha pedido el refresco?
_____ no, creo que ha sido _____, Tomás.
- c. ¿_____ sois los primos de Alicia?
Sí, somos _____.
- d. ¿Quiénes son _____?
Son Carmen y Pilar, unas viejas amigas de Rafa.
- e. ¿Quién le ha regalado eso a Hugo?
_____, los chicos de la camiseta azul y blanca.
- f. Hola, _____ soy Lorena, y no _____.
Uy, perdona, ¡es que sois casi iguales!
- g. ¿Son _____ los padres de Tomás?
Sí, somos _____.
Encantado, _____ soy Verónica y _____ es Bruno.




3. Forma frases con los elementos a continuación conjugando el verbo ser.


- a. Tú – ser – simpática. _____
- b. Ustedes – ser – amigos _____
- c. Vosotras – ser – estudiantes _____
- d. Él – ser – perezoso _____
- e. Yo – ser – trabajador _____
- f. Paula y tú – ser – callado _____
- g. Enrique y Luis – ser- hermanos _____
- h. Ustedes – ser – portugueses _____



Dados utilizados para a conjugação do verbo ser em trabalho de pares.






Cartas com palavras que contêm os sons diagnosticados como de difícil pronúncia para os alunos.

  <p> Abrazo Zapato Taza Azúcar Brazo Manzana Zanahoria Zorro Plaza Danza </p>	  <p> Zapatilla Cruzado Pozo Zurdo Zarzuela Zona Zodiaco Zumo Chorizo Cerveza </p>	  <p> Cabeza Fuerza Paz Azul Pez Abrazar Bostezar Peonza Garbanzos Lápiz </p>
  <p> Maíz Nuez Erizo Puzle Raza Zapatero Lazo Cereza Corazón Zumbido </p>	  <p> Hortalizas Calabaza Tropezar Zángano Mazapán Tiza Zapatería Pizarra Aroz Izquierda </p>	 <p> Cena Cine Piscina Doce Bicicleta Cepillo Aceite Ciruela Cebolla Cinturón </p>

 <p>Celebrar Cita Cereza Hacer Ceja Dulce Cerdo Cigarrillo Cerilla Cerveza</p>	 <p>Cerradura Bocina Cesto Chimpancé Cisne Circo Cigarra Conducir Cocinar Desaparecer</p>	 <p>Despacio Decir Docena Cepillar Farmacia Incendio Inundación Cocinero Calcetín Palacio</p>
 <p>Piscina Policía Contaminación Princesa Oficio Habitación Sucio Maceta Vecino Bronceado</p>	<p>GE GI</p> <p>Recoger Gemelos Gigante Girasol Página Magia Gente Gelatina Colegio Geranio</p>	<p>GE GI</p> <p>Ángel Gitano Gimnasio Genial Genio Progenitor Primogénito Higiene Agitación Metrológico</p>

<p>GE GI Gestión Geografía Longitud Higiénico Girar Agitado Ágil Coger Jorge Rugido</p>	<p>GE GI Género Gerencia Ligero Vigilante Congelar Alergia Urgencia Indígena Vegetariano Restringir</p>	<p>GE GI Gema Generación General Gentil Descongelar Oxígeno Registro Original Elegir Rígido</p>
<p> Jefe Juego Jamón Dije Jirafa Pájaro Espejo Ceja Junio Naranja</p>	<p> Jueves Julio Conejo Oveja Jabalí Jabón Abeja Cojín Ajustado Equipaje</p>	<p> Juguete Aguja Rojo Debajo Bajar Jaqueca Dejar Enjambre Esponja Judía</p>

<p></p> <p>Hoja Jaula Jazmín Jarrón Jardín Lejos Vajilla Mejillones Reloj Granjero</p>	<p></p> <p>Hoja Tarjeta Traje Jersey Agujero Tijeras Quejarse Viejo Viaje Ajedrez</p>	<p></p> <p>Casa Oso Atrasado Beso Blusa Mariposa Camisa Aseo Queso Vaso</p>
<p></p> <p>Rosa Coser Desordenado Desaparecer Religioso Fresa Goloso Iglesia Payaso Gusano</p>	<p></p> <p>Mesa Pesar Profesora Músico Tesoro Mesilla Camiseta Luminoso Guisantes Empresa</p>	<p></p> <p>Princesa Autobuses Pesado Hamburguesa Teresa Sorpresa Interesa Meses Países Base</p>

<p style="text-align: center;"></p> <p>Fosa nasal Canoso Furioso Curioso Confusa Desesperado Envidiosa Esposa Compromiso Camisón</p>	<p style="text-align: center;">V=B</p> <p>Voz Violín Huevos Verduras Levantar Vuelta Vaso Lavabo Váter Vestido</p>	<p style="text-align: center;">V=B</p> <p>Uva Avestruz Veterinaria Vela Caravana Avión Viajero Oveja Ave Calvo</p>
<p style="text-align: center;">V=B</p> <p>Novio Festivo Pavo Carnaval Móvil Vaqueros Vaca Visitar Vapor Revés</p>	<p style="text-align: center;">V=B</p> <p>Avellanas Viajar Invernadero Nevera Gaviota Vigilar Servilleta Ventana Ciervo Viejo</p>	<p style="text-align: center;">V=B</p> <p>Velocípedo Vender Vez Vino Violín Vecino Volcán Volar Violeta Altavoz</p>




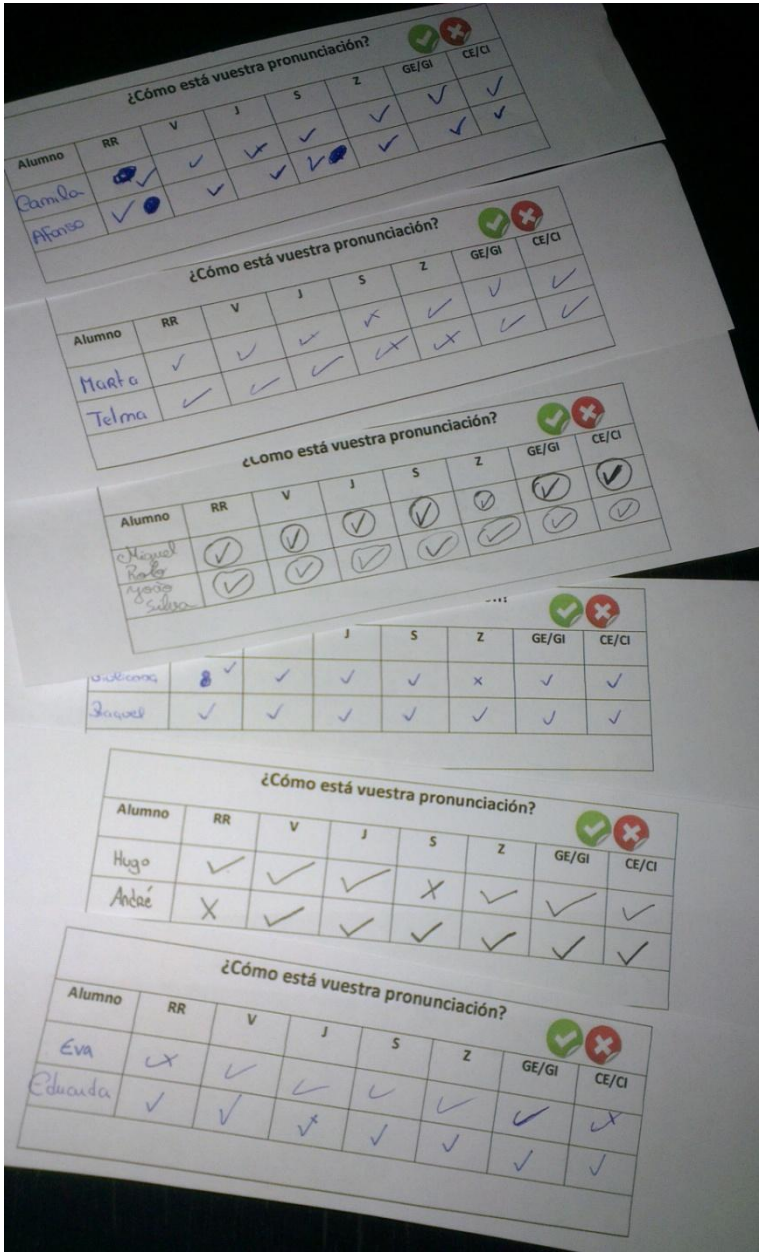
<p>R-RR</p> <p>Recoger Rascacielos Borracho Burro Cerradura Perro Carroza Marrón Espárrago Herrero</p>	<p>R-RR</p> <p>Garra Roncar Roto Jarrón Ornitorrinco Rana Raza Reír Río Arroz</p>	<p>R-RR</p> <p>Rama Zorro Ratón Rebaño Revistas Regar Relámpago Rey Sonrisa Regalo</p>
<p>R-RR</p> <p>Torre Rodillas Correos Restaurante Gorro Remos Rápido Responder Resultado Referencia</p>	<p>R-RR</p> <p>Recibir Barra Terreno Derretir Ropa Recibo Refresco Respaldo Radar Socorrista</p>	

Tabela utilizada para heteroavaliação da pronúncia.

¿Cómo está vuestra pronunciación?  							
Alumno	R / RR	V	J	S	Z	GE/GI	CE/CI



Situações comunicativas orientadas distribuídas aos alunos.

Juegos de Simulaciones

Hiciste una reserva para ti y para un grupo de amigos en un hotel. Acabas de llegar al hotel.

No te olvides de:

- ✓ Saludar al/a la recepcionista
- ✓ Explicarle que hiciste una reserva para el grupo por Internet
- ✓ Decirle cuántos sois en el grupo
- ✓ Decirle cómo quieres pagar
- ✓ Pedirle información sobre el desayuno

Te olvidaste la mochila en el camping. Llamas por teléfono para preguntar si han encontrado tu mochila.

No te olvides de:

- ✓ Saludar al/a la recepcionista y explicar para qué llamas
- ✓ Decirle cómo es tu mochila y explicarle por qué es importante encontrar la mochila
- ✓ Preguntar a qué hora te llamará el/la recepcionista

Estás de vacaciones en España con tu familia y vas a la estación de tren. Quieres comprar billetes para Madrid.

No te olvides de:

- ✓ Saludar al empleado / a la empleada y decirle lo que quieres (qué día quieres viajar, cuántos billetes quieres)
- ✓ Preguntar algo sobre el tren (hora de llegada, precio)

Estás de vacaciones en España. Vas a una tienda para comprar un mapa.

No te olvides de:

- ✓ Saludar al empleado / a la empleada y decirle lo que quieres
- ✓ Preguntar el precio y darle las gracias

Estás de vacaciones en España. La tele en la habitación del hotel no funciona y quieres ver un programa esta noche. Vas a la recepción para explicar tu problema.

No te olvides de:

- ✓ Saludar al/a la recepcionista y decirle qué problema tienes
- ✓ Explicarle por qué no te sirve cambiar de habitación mañana
- ✓ Decirle cuándo es el programa
- ✓ Preguntarle si existe sala de TV

Llamas por teléfono a la Oficina de Turismo para preguntar sobre las visitas guiadas a la ciudad.

No te olvides de:

- ✓ Saludar al empleado / a la empleada y decirle lo que quieres (qué día quieres ir, cuántas personas van a ir contigo, etc.)
- ✓ Preguntarle algo sobre la visita. (¿duración? ¿precio?)

Durante tus vacaciones en España, llamas para reservar una plaza en un camping para tu familia y para ti.

No te olvides de:

- ✓ Saludar al empleado / a la empleada y decirle lo que quieres (para cuántos días quieres la reserva, qué día vas a llegar, etc.)
- ✓ Preguntarle algo sobre el camping (¿ duchas? ¿supermercado?)

Has hecho una reserva en un hotel pero tienes que cambiarla. Llamas por teléfono.

No te olvides de:

- ✓ Saludar al/a la recepcionista, explicar lo que quieres y por qué
- ✓ Indicar la fecha en la que quieres llegar
- ✓ preguntarle el horario en que la recepción está abierta y darle las gracias

Cuando estás de vacaciones pierdes el pasaporte. Vas a la Comisaría de Policía para denunciar la pérdida.

No te olvides de:

- ✓ Saludar al/a la policía y explicarle tu problema
- ✓ Decirle por qué has venido a este país y por cuánto tiempo
- ✓ Agradecerle al/a la policía y preguntarle cómo llegar a la Embajada para hacer otro pasaporte.

Estás de vacaciones con unos amigos. Quieres comprar entradas para visitar el castillo. Vas a la Oficina de Turismo para pedir información.

No te olvides de:

- ✓ Saludar al/a la empleado/a y decirle lo que quieres
- ✓ Decirle cuál de las visitas guiadas prefieres
- ✓ Decirle cuántas entradas quieres
- ✓ Agradecerle al/a la empleado/a y preguntarle algo sobre los servicios que hay en el castillo (¿café? ¿recuerdos? ¿servicios?)

Estás en un hotel en España y quieres ir a cenar a un restaurante. Hablas con el/la recepcionista.



No te olvides de:

- ✓ Saludar al/a la recepcionista y explicar lo que quieres (a qué tipo de restaurante te gustaría ir y por qué)
- ✓ Preguntarle cómo llegar al restaurante

Sinais distribuídos aos alunos para marcação dos erros e reformulações corretas.

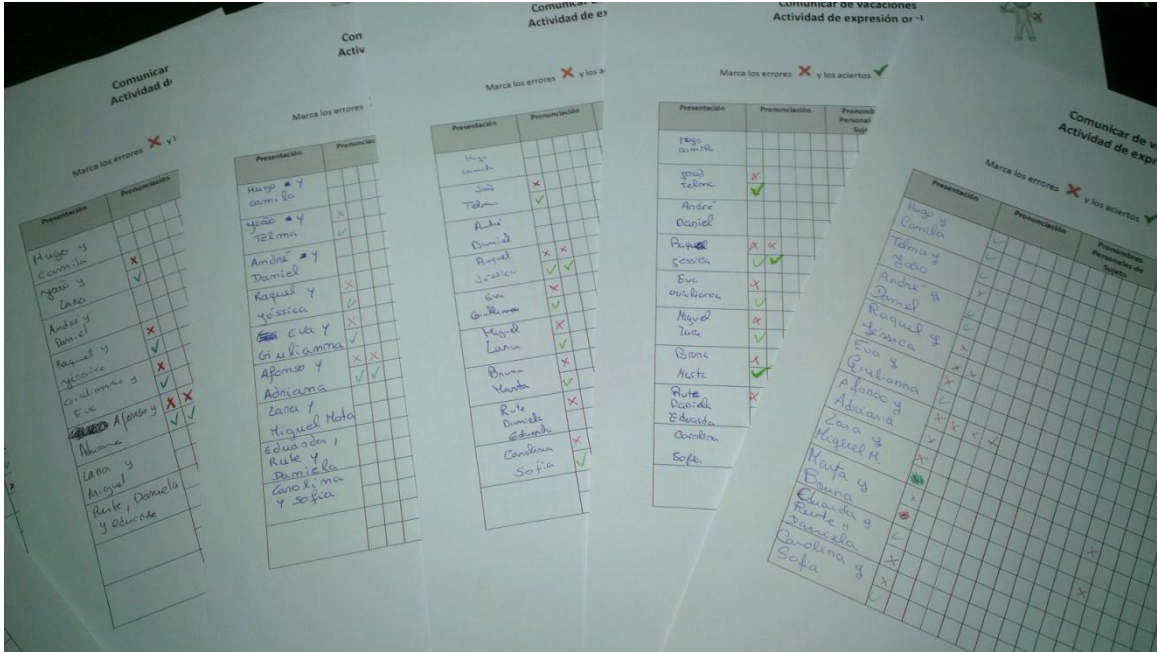


Tabela para a heteroavaliação das apresentações orais dos alunos.

Marca los errores  y aciertos  de tus compañeros.

Presentación	Pronunciación					Pronombres Personales de Sujeto					Verbo ser					Cambio El/lo				

Exemplos de tabelas de heteroavaliação das apresentações orais dos alunos.



Situações comunicativas com menos indicações dadas aos alunos para servirem de base às EO

<p>Estudiante A: Dependiente/a en una tienda de ropa.</p> <p>Estudiante B: Está de vacaciones en España. Compró una camisa en una tienda. Va a la tienda para cambiarla por otra prenda porque hay un problema con la camisa.</p>	1
<p>Estudiante A: Camarero/a en un café.</p> <p>Estudiante B: Va a un café en España para tomar algo y para ir al servicio.</p>	2
<p>Estudiante A: Empleado/a de una compañía en un puerto.</p> <p>Estudiante B: Va al puerto en una ciudad en España. Quiere dar un paseo en barco pero necesita más información sobre el recorrido.</p>	3
<p>Estudiante A: Empleado/a de una agencia inmobiliaria.</p> <p>Estudiante B: Está en España y quiere alquilar un apartamento de vacaciones para su familia. Llama por teléfono para saber información.</p>	4
<p>Estudiante A: Empleado/a de la Oficina de Turismo.</p> <p>Estudiante B: Va a la Oficina de Turismo para buscar información sobre la ciudad.</p>	5
<p>Estudiante A: Profesor/a en una escuela de lenguas.</p> <p>Estudiante B: Está de vacaciones en España y está haciendo un curso de español. Anoche no pudo hacer los deberes. Va a hablar con el/la profesor/a.</p>	6

<p>Estudiante A: Empleado/a de la Oficina de Turismo.</p> <p>Estudiante B: Está en España con un grupo de amigos y busca un restaurante para cenar. Va a la Oficina de Turismo para pedir información.</p>	7
<p>Estudiante A: Empleado/a de un cine.</p> <p>Estudiante B: Está en España y quiere ir al cine con unos amigos. Va a pedir información sobre los horarios y comprar las entradas.</p>	8
<p>Estudiante A: Dueño/a de un apartamento de vacaciones.</p> <p>Estudiante B: Anoche llegó de vacaciones a este apartamento pero tiene dos problemas: no funciona el microondas y no hay agua caliente.</p>	9
<p>Estudiante A: Amigo/a español/a (de Sevilla).</p> <p>Estudiante B: Está en Madrid y quiere ir a Sevilla pero llega tarde a la estación y pierde el tren. Llama a su amigo/a para explicarle la situación.</p>	10
<p>Estudiante A: Dependiente/a de un supermercado.</p> <p>Estudiante B: Piensa hacer un picnic y va al supermercado para comprar algunas cosas.</p>	11
<p>Estudiante A: Recepcionista de una compañía de autobuses.</p> <p>Estudiante B: Ayer hizo una excursión en autobús y se olvidó un bolso. Llama por teléfono a la compañía y explica el problema que tiene.</p>	12

Cartolinas dadas a cada aluno que constituíam o código de cores de ajuda à correção dos erros na EO.

Pronunciación	Pronombre personal de sujeto
Verbo ser	Cambio el/lo

Mecanismo de som utilizado para advertir os alunos da existência de erros/acertos.



Sistema de organização dos alunos em grupos e cidades trabalhadas.

Barcelona 	Barcelona 	Barcelona 
Valencia 	Valencia 	Valencia 
Alicante 	Alicante 	Alicante 
Sevilla 	Sevilla 	Sevilla 
Madrid 	Madrid 	Madrid 
Málaga 	Málaga 	Málaga 
Palma de Mallorca 	Palma de Mallorca 	Palma de Mallorca 

Exemplos de imagens/informações dadas aos alunos – por falta de espaço ilustra-se apenas a cidade de Sevilha e Madrid.



Imagen 1 – Plaza de España



Imagen 2 – Torre del Oro



Imagen 3 – Isla Mágica



Imagen 4 – Catedral de Sevilla

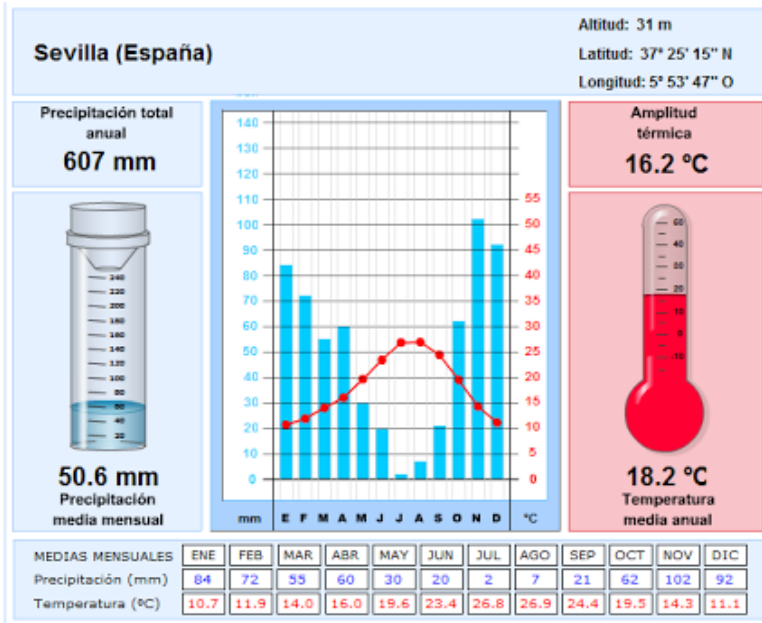


Imagen 5 – Clima de aceite

Imagen 6 – Tortas



Imagen 7 – Taller de Flamenco



Imagen 8 – Paseo en bici



Imagen 9 – Mercado de Triana



Imagen 10 - Universidad de Sevilla



Imagen 11 – huevos a la flamenca



Imagen 12 – Recorrido en autobús turístico



Imagen 13 - Crucero por el Guadalquivir



Imagen 1 – Estadio Santiago Bernabéu



Imagen 2 – Gran Vía



Imagen 3 – Plaza Mayor



Imagen 4 – Palacio Real



Imagen 5 – Parque del Retiro



Imagen 6 – Museo del Prado



Imagen 7 – Puerta de Alcalá



Imagen 8 – Puerta del Sol



Imagen 9 – El Rastro (mercado)



Imagen 10 – Cocido madrileño



Imagen 11 – Museo Reina Sofía



Imagen 12 – Paseo en bici
Madrid



Imagen 13 – Parque Warner

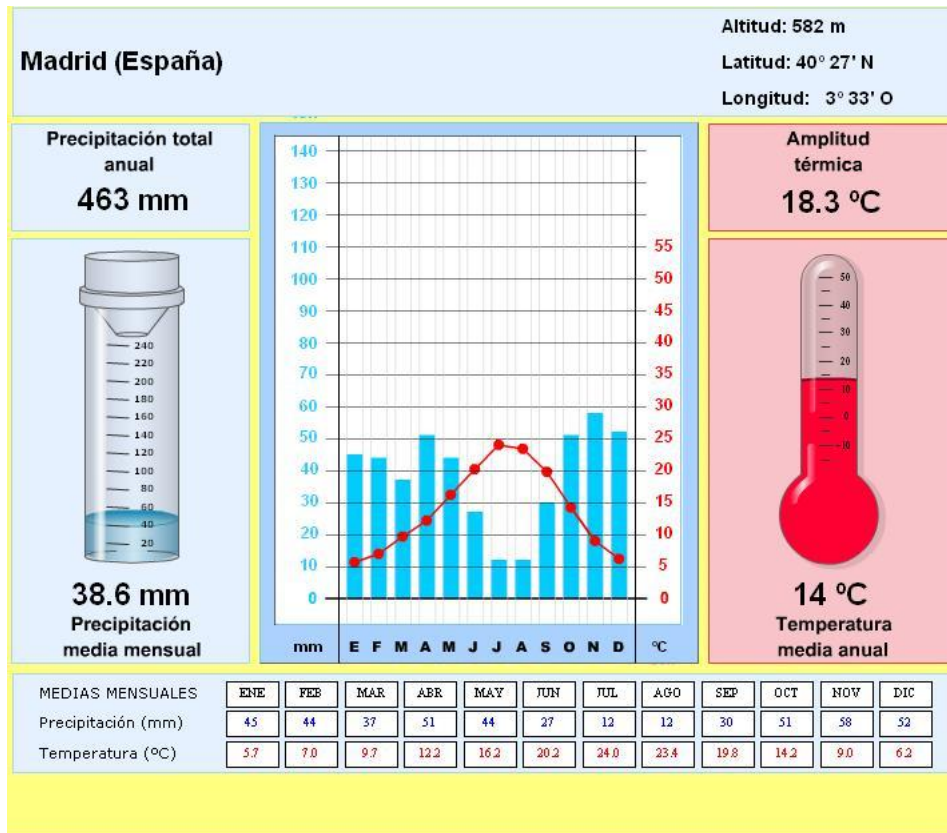
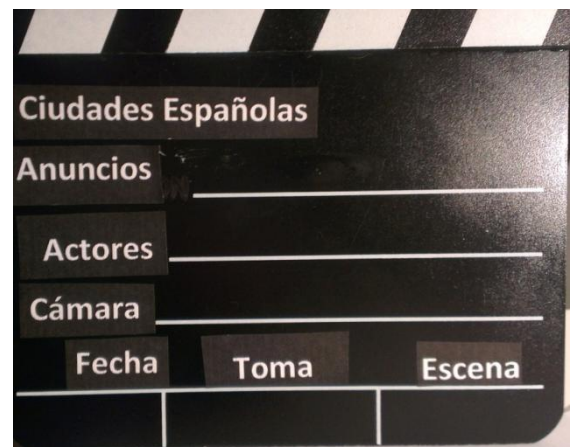


Imagen 14 – Clima

Adereços utilizados para as a realização dos anúncios informativos das cidades espanholas.



Compilação das imagens de todas as cidades apresentadas em aula.



Boletim para voto da melhor cidade.

Mejor Ciudad Votación		
Barcelona		
Valencia		
Alicante		
Sevilla		
Madrid		
Málaga		
Palma de Mallorca		

