



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

As Perguntas do Professor na Aula de L.E. - Espanhol: Um Estudo de Investigação-Ação

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Ana Margarida Lopes de Oliveira Fernandes

Orientadores

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Professor Luís Vicente Gómez Garcia

novembro 2013

As Perguntas do Professor na Aula de L.E. - Espanhol: Um Estudo de Investigação-Ação

Ana Margarida Lopes de Oliveira Fernandes

Orientadores

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Professor Luís Vicente Gómez Garcia

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes e do Professor Luís Vicente Gómez Garcia, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

novembro 2013

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires

Vogais

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Professora Adjunta, Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Professora Doutora Noemí Domínguez García

Professora Titular, Universidad de Salamanca

Dedicatória

Às minhas filhas
e aos meus pais.

Agradecimentos

Este trabalho só foi possível graças ao envolvimento de muitas pessoas, e é a essas pessoas que devo o meu agradecimento:

Agradeço aos alunos que trabalharam comigo nesta investigação pela participação ativa, pela colaboração e pelo seu empenhamento nas atividades realizadas.

Ao Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova que me permitiu a realização do estágio na língua espanhola.

À Professora Cooperante Ana Rita Ruivo, pela simpatia, disponibilidade e aconselhamento, que em muito enriqueceu este trabalho e acima de tudo pela sua amizade.

À Professora Doutora Maria Manuela Abrantes, cujo trabalho me serviu de fonte de inspiração para a elaboração deste estudo, pela sua orientação, pelos conhecimentos transmitidos, pela sua disponibilidade, o seu acompanhamento e a sua simpatia.

Ao Professor Luis Vicente Gómez Garcia pela sua boa disposição, pelo seu acompanhamento, pelo seu apoio incansável e pelo seu incentivo.

A todos os meus professores ao longo destes dois anos do curso de Mestrado, por todo o contributo que deram.

Aos meus pais pela disponibilidade, estímulo, apoio infatigável e muita paciência.

Aos colegas de Mestrado que demonstraram o seu companheirismo e apoio.

Às minhas filhas que sentiram a minha ausência e que me serviram de estímulo para continuar em frente.

Ao meu marido pela paciência e pela compreensão.

A todos o meu BEM-HAJA.

“O ambiente linguístico total de uma lição só em parte consiste no diálogo professor-aluno, embora na maior parte das lições seja, provavelmente a maior parte dela”.

Stubbs

Resumo

A presente investigação pretende estudar as perguntas do professor na aula de Língua Estrangeira - Espanhol. Para isso, começámos por definir alguns objetivos que nos levassem a conseguir responder às perguntas do problema que propusemos resolver, e fomos abordando esses objetivos um a um: (1) refletir sobre o tipo de perguntas que são colocadas pela professora; (2) refletir sobre a intenção da docente ao colocar questões; (3) consciencializar a docente acerca da importância da clareza da linguagem utilizada na elaboração das perguntas para obtenção das respostas desejadas; (4) consciencializar a professora acerca da importância da atribuição de um tempo de espera suficiente, para que todos possam participar, e para que a natureza das respostas seja correta e mais elaborada; (5) verificar/identificar as estratégias adotadas pela professora quando os alunos não respondem à questão ou erram na resposta e, finalmente, (6) refletir e modificar alguns aspetos da prática de ensino da docente, se se verificar necessidade para tal.

Em primeiro lugar, apresentamos uma fundamentação teórica acerca da importância da linguagem e das perguntas do professor. Referimos o papel do professor e apresentamos a definição de pergunta, bem como as categorias de perguntas e as suas finalidades. Por fim, abordamos a questão do tempo de espera, as estratégias a utilizar quando o aluno não responde ou responde erradamente e a questão da clareza das perguntas.

Seguidamente, divulgamos a metodologia de investigação por nós seguida, abordamos o conceito, os tipos de Investigação-Ação, bem como os seus ciclos e as suas características. Apresentamos também as razões que nos levaram à escolha do método de investigação-ação e do estudo do caso e as questões da investigação.

Após identificarmos o contexto da pesquisa, damos a conhecer os procedimentos de recolha de dados, o percurso metodológico do estudo e os instrumentos a que recorreremos para fazer a recolha de dados, sendo eles as gravações áudio de aulas, as transcrições dessas aulas e o questionário aplicado aos alunos após cada gravação de aula.

Depois da análise dos dados recolhidos e das nossas reflexões, pretendemos partilhar as nossas conclusões. A professora recorre a muitas perguntas de índole variada, sendo as mais frequentes as Perguntas Convergentes, as Perguntas Exame, as Perguntas de Asserção, as Perguntas de Interpretação, os Convites à Intervenção e as Perguntas Divergentes. Esse tipo de perguntas é utilizado com o intuito de incitar os alunos à participação, obter feedback sobre a compreensão dos discentes, testar os seus conhecimentos, ganhar a adesão dos alunos e manter o contacto com os mesmos, assim como verificar a compreensão dos alunos e obrigá-los a pensar. As perguntas que a docente coloca são claras, o tempo de espera entre as questões é curto, a

maioria das perguntas que faz é de baixo nível cognitivo e as estratégias usadas quando os alunos não respondem ou fornecem respostas erradas são variadas.

Palavras chave

Perguntas, categorias, finalidades, clareza, tempo de espera

Abstract

The present investigation deals with the study of the teacher's questions in the foreign language lesson of Spanish. In order to do this work, some goals were defined that could lead us to answer to the problem's questions that we proposed to solve. We started to approach these objectives one by one: (1) to think about the type of questions that are placed by the teacher; (2) to think over the teacher's purpose when asking questions; (3) to make the teacher become aware of the importance of the clarity of the language used when asking questions to obtain the desired answers; (4) to make the teacher become aware of the importance of enough wait time given to the students so that they can participate and create correct and complex answers; (5) verify/identify the teacher's strategies when students don't answer to the question or fail to answer and finally, (6) to think over the teacher's practices and change some aspects if necessary.

Firstly, a theoretical grounding about the importance of the teacher's language and questions is presented. We refer the teacher's role and present the definition of question as well as the questions' categories and their aims. Finally we refer the wait time theory, the strategies used by teachers when students don't answer to the questions or give a wrong answer and the clarity of the questions.

Secondly, we deal with the concept of action research, its types as well as its cycles and characteristics. We present the reasons for having chosen the action research methodology and case study and the questions of this investigation. After having identified the investigation context, we present the procedures for collecting data, the methodological course of the study and the tools used to collect the data (lessons recorded, transcriptions of lessons and the students' enquiry applied after each recorded lesson).

After analysing the collected data and after some reflection on the matter, we intend to show the conclusions we came to. The teacher uses many questions that belong to a variety of categories. The most frequent are Convergent Questions, Exam Questions, Assertion Questions, Interpretation Questions, Invitation to Intervene and Divergent Questions. These questions are used to make students participate, gain feedback about the students' understanding, test their knowledge, gain students' support, keep in contact with them, check students' understanding and make them think. The teacher's questions are clear, the wait time between teacher's questions and students' answers is short, the majority of the questions are low-cognitive-level questions and the strategies used when students don't answer or answer wrongly are varied.

Keywords

Questions, categories, goals, clarity, wait time

Índice geral

| | |
|---|------|
| Composição do júri..... | III |
| Dedicatória | V |
| Agradecimentos..... | VII |
| Resumo..... | XI |
| Abstract..... | XIII |
| Índice de Quadros | XIX |
| Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos | XXI |
| Introdução | 1 |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico | 4 |
| 1. A Importância da Linguagem | 4 |
| 2. A Importância das Perguntas | 6 |
| 3. O Papel do Professor..... | 8 |
| 4. A Definição de Pergunta | 12 |
| 5. A Classificação das Perguntas | 13 |
| 6. As Finalidades das Perguntas..... | 19 |
| 7. O Tempo de Espera | 22 |
| 8. Estratégias de Correção..... | 25 |
| 9. A Clareza da Linguagem | 26 |
| Capítulo II – Metodologia da Investigação | 27 |
| 1. A Origem do Conceito de Metodologia da Investigação-Ação | 27 |
| 1.1 Conceitos de Investigação-Ação..... | 28 |
| 1.2 Tipos de Investigação-Ação | 29 |
| 1.3 Os Ciclos da Investigação-Ação | 30 |
| 1.4 Características da Investigação-Ação | 30 |
| 1.5 Motivos da Escolha do Método de Investigação | 32 |
| 2. Questões de Investigação..... | 32 |
| 2.1 Objetivos do Estudo..... | 32 |
| 3. Contexto de Intervenção | 33 |
| 3.1 Caracterização dos Participantes | 33 |
| 3.1.1 Caracterização da Professora | 33 |

| | | |
|---|---|----|
| 3.1.2 | Caracterização da Escola | 33 |
| 3.1.3 | Breve Caracterização dos Alunos da Turma | 34 |
| 4. | Procedimentos de Recolha de Dados | 34 |
| 5. | Percurso Metodológico do Estudo | 34 |
| 6. | Instrumentos Utilizados para a Recolha de Dados | 36 |
| 6.1 | Descrição do Instrumento 1: Gravações Áudio | 37 |
| 6.2 | Descrição do Instrumento 2: Questionário Aplicado aos Alunos | 37 |
| 6.3 | Descrição do Instrumento 3: Transcrições das Aulas | 38 |
| Capítulo III – Apresentação e Análise da Informação | | 39 |
| 1. | Resposta às Questões | 39 |
| 1.1 | Que tipo de perguntas são colocadas? | 39 |
| 1.2 | Quais as finalidades das perguntas da professora? | 42 |
| 1.3 | A linguagem utilizada nas perguntas da professora é clara para os alunos? | 43 |
| 1.4 | Qual o tempo de espera pelas respostas dos alunos? | 44 |
| 1.5 | Quais as estratégias adotadas pelo professor quando os alunos não respondem corretamente ou quando não respondem? | 50 |
| Capítulo IV – Considerações Finais e Recomendações | | 56 |
| 1. | Conclusões | 56 |
| 1.1 | O Tipo de Perguntas Colocadas pela Docente | 56 |
| 1.2 | As Finalidades das Perguntas da Professora | 57 |
| 1.3 | A Clareza da Linguagem Utilizada nas Perguntas por Parte da Professora | 58 |
| 1.4 | O Tempo de Espera pelas Respostas dos Alunos | 58 |
| 1.5 | As Estratégias Adotadas pelo Professor quando os Alunos não respondem corretamente ou não respondem | 59 |
| 2. | Limitações | 60 |
| 3. | Dificuldades Sentidas | 61 |
| 3.1 | Reflexão acerca dos Benefícios da Investigação-Ação | 61 |
| 4. | Recomendações para Estudos Futuros | 62 |
| Referências Bibliográficas | | 63 |
| Lista de Apêndices | | 69 |
| Apêndices | | 70 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Análise da primeira aula..... | 40 |
| Gráfico 2 - Análise da segunda aula | 40 |
| Gráfico 3 - Análise da terceira aula | 41 |
| Gráfico 4 – Análise geral das três aulas | 41 |
| Gráfico 5 – Análise das respostas dos alunos à primeira questão | 43 |
| Gráfico 6 - Análise das respostas dos alunos à terceira questão | 44 |
| Gráfico 7 - Análise das respostas dos alunos à quarta questão..... | 44 |
| Gráfico 8 – Análise da aula de 16/01/2013..... | 45 |
| Gráfico 9 – Análise do questionário dos alunos da aula de 16/01/2013 | 46 |
| Gráfico 10 – Análise da aula de 20/02/2013 | 46 |
| Gráfico 11 – Análise do questionário dos alunos da aula de 20/02/2013 | 47 |
| Gráfico 12 – Análise da aula de 29/05/2013 | 47 |
| Gráfico 13 - Análise do questionário dos alunos da aula de 29/05/2013 | 48 |
| Gráfico 14 - Análise da aula de 29/05/2013 | 49 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Classificação das Perguntas, segundo Pereira (1991) | 14 |
| Quadro 2 - Ciclos da Investigação | 35 |

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

A – Aluno

ALOC – Alocutário

et al. – entre outros

F - Feedback

I-A – Investigação-Ação

IRF – Iniciação, Resposta, Feedback

I – Iniciação

l. - linha

LE – Lengua Extranjera

L.E. – Língua Estrangeira

L.E. II – segunda língua estrangeira

LOC - Locutor

P – Professor

PA –tempo que decorre entre a pergunta do professor e a resposta do aluno

PP - tempo que decorre entre a pergunta do professor e a sua próxima fala

R – Resposta

T.I.C. – Tecnologias da Informação e da Comunicação

Introdução

O presente estudo foi realizado com uma turma de oitavo ano de Espanhol, L.E. II, no ano letivo 2012/2013, no âmbito da unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada” integrada no Mestrado de Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Esta investigação pretendeu centrar-se no estudo do discurso oral, em particular nas perguntas do professor na aula de Língua Estrangeira - Espanhol.

Optámos por este tema, porque consideramos que a linguagem do professor é um dos aspetos centrais no processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento é transmitido através da linguagem e o professor possui um papel bastante ativo nesse processo de transmissão da mensagem. Tal como refere Stubbs (1987, p. 27):

“As escolas e as salas de aula são *ambientes* em que a linguagem predomina. Os alunos estão em contacto com ela a maior parte do dia: com a linguagem falada do professor ou dos alunos e com a linguagem escrita dos livros. Há um sentido em que, na nossa cultura, ensinar é falar”.

E o professor possui um papel preponderante neste processo, fazendo as perguntas parte do desempenho desse papel. Estas são uma das ferramentas mais utilizadas por este para comunicar. As perguntas do professor são de extrema importância no que concerne à gestão e controlo das aprendizagens dos alunos na sala de aula. É importante que o professor, agente mediador do conhecimento, esteja ciente do papel das suas perguntas na construção das aprendizagens dos seus discentes e se preocupe com a qualidade das mesmas. É imprescindível que o docente tenha a consciência do tipo de linguagem que utiliza na aula para comunicar com os seus alunos, neste caso questionando-os. É igualmente importante que o docente, para além de saber formular perguntas e de comunicar de forma clara, saiba selecionar as perguntas mais adequadas, forneça tempo suficiente de espera pelas respostas dos alunos, aumente a sua participação e fomente a participação de todos, não favorecendo uns em detrimento da participação dos outros.

A obtenção de um feedback positivo por parte dos discentes no tipo de respostas dado ao professor é também fundamental para a satisfação deste e sua auto-realização a nível profissional.

Ao formular perguntas, é fundamental que o docente estimule o interesse dos seus alunos, criando uma maior interação com eles. Ao cativar o seu interesse, o professor vai fazer com que os seus alunos apresentem uma postura mais ativa e, portanto, sejam mais participativos, o que vai contribuir para melhorar as suas competências.

Para Stubbs (1987), existem diversas razões que levam os investigadores a estudar o diálogo professor-aluno que ocorre na sala de aula, mas considera ser esta a principal razão: “...o diálogo na aula entre professor e alunos é o processo

educacional ou, pelo menos, a maior parte dele para a maior parte das crianças.” (1987, p. 103).

Menezes (1995) considera duas razões pelas quais é importante o estudo da pergunta: esta é um ato de fala que é muito utilizado pelos professores e permite uma maior interação na sala de aula.

Comungamos da mesma opinião de Stubbs e Menezes. Consideramos esta investigação de extrema importância, devido ao facto de o professor ser o elemento que desencadeia o diálogo no processo educativo, sendo as perguntas do professor, um dos recursos mais utilizados nas suas práticas discursivas.

Cotton (1988, p.1) revela a importância do questionamento através da seguinte afirmação: “...questioning is second only to lecturing in popularity as a teaching method and that classroom teachers spend anywhere from thirty-five to fifty percent of their instructional time conducting questioning sections”.

Efetivamente, os docentes ocupam grande parte do tempo de lecionação a fazer perguntas. Tal como foi acima mencionado por Menezes, as perguntas desencadeiam a interação entre professor e alunos dentro da sala de aula. Ao colocar uma questão, o docente solicita uma resposta por parte dos alunos, sentindo-se estes na necessidade de responder, fornecendo a informação desejada ou tentando fornecer a informação que pensam ser a mais acertada.

Outra das razões pelas quais consideramos este estudo relevante é o facto de, na sala de aula, o professor desempenhar um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem. É ele quem planeia o que fazer na aula e quem dirige esse processo. É ele quem decide que perguntas é que vai colocar, quem as vai responder e ele é que avalia as respostas dos alunos.

Depois de termos feito uma breve apresentação do tema da investigação, vamos passar a expor a estrutura deste trabalho de projeto. Este é constituído por quatro capítulos e uma secção destinada aos apêndices.

No primeiro capítulo, apresentamos o enquadramento teórico, onde fazemos uma revisão da literatura que serviu de suporte a este estudo e que engloba os seguintes subcapítulos: a importância da linguagem e das perguntas, o papel do professor, a definição de pergunta, a classificação das perguntas, as suas finalidades, o tempo de espera, as estratégias usadas pela professora quando as respostas dadas pelos alunos estão erradas ou não existem e a clareza das perguntas.

O segundo capítulo, intitulado metodologia da investigação, está dividido nos seguintes subcapítulos: a origem do conceito de metodologia da Investigação-Ação (que por sua vez está subdividido em: os tipos de I-A, os ciclos de I-A, as suas características, os motivos de escolha do método de I-A); as questões de intervenção do estudo em causa (onde constam também os objetivos da investigação); o contexto de intervenção, os procedimentos de recolha de dados, o percurso metodológico do estudo, os instrumentos de recolha de dados e sua descrição.

No terceiro capítulo, expomos as respostas às questões da investigação provenientes da análise da informação obtida por meio dos diferentes instrumentos de recolha de dados.

Seguidamente, no capítulo quatro, apresentamos as conclusões a que chegámos após análise da triangulação de dados e das nossas reflexões.

Finalmente, indicamos as limitações, as dificuldades por nós sentidas e refletimos sobre os benefícios desta Investigação-Ação. Ainda neste capítulo, expomos as recomendações para estudos futuros e apresentamos nos apêndices, o material que consideramos essencial apresentar neste trabalho.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. A Importância da Linguagem

A linguagem possui um papel predominante na aula. Os alunos estão permanentemente em contacto com ela; quer a linguagem verbal falada, quer a linguagem verbal escrita. Stubbs refere que “...o ensino tal como o conhecemos é quase inconcebível sem a linguagem. Para nós, ensinar e aprender compreendem tipicamente actividades linguísticas, tais como: ler, explicar, discutir, contar, interrogar, responder, ouvir, repetir, parafrasear e resumir”. (1987, p. 27).

A linguagem desempenha, portanto, um papel fundamental na profissão docente. Sabemos que o diálogo entre professor e alunos ocorre diariamente e constantemente, e que é através dele que as mensagens são veiculadas pelos professores aos alunos e vice-versa.

Segundo Pedro (1982, p. 87), a “...educação implica transmissão.” E acrescenta que “...a transmissão é feita essencialmente através da linguagem...” (1982, p. 69). A autora considera que ensinar consiste em transmitir conhecimentos, valores, capacidades funcionais e sociais, para que os indivíduos possam atuar na sociedade. Seguindo a mesma linha de pensamento estão as palavras de Stubbs (1987), que afirma que “...ensinar é falar”.

Barnes (1971), citado por Stubbs (1987, p. 119), afirma que “...a linguagem é um meio de aprendizagem.”, isto é, aprendemos através da linguagem: os alunos aprendem ao ouvir o professor, ao ouvir os seus colegas e ao expressar as suas ideias por palavras próprias.

A propósito da importância do papel da linguagem na sala de aula, Menezes (1995, p. 1) cita Stubbs (1987) para quem a linguagem “... é uma realidade central e dominante nas escolas e nas aulas.”

Acerca do discurso proferido dentro da sala de aula de língua estrangeira, Anaya (2005, p.7) considera que:

“El discurso que se genera en el aula de LE puede tener grande incidencia, de hecho, en la adquisición de la lengua meta, porque está lleno de repeticiones y reparaciones que pueden ayudar a los alumnos a mejorar su competencia comunicativa”.

Podemos concluir, com estas palavras, que o discurso do professor de língua estrangeira ajuda os alunos a desenvolver e a melhorar a sua capacidade de expressão. Nunan (2000, p.7) partilha o mesmo ponto de vista, quando salienta a importância da linguagem do professor, dizendo:

“In all types of classroom, teacher talk is important, and has been extensively researched and documented. In language classroom it is particularly important because the medium is the message. The modifications which teachers make to their

language, the questions they ask, the feedback they provide and the types of instructions and explanations they provide can all have an important bearing, not only on the effective management of the classroom, but also on the acquisition by learners of the target language”.

Queremos realçar a ideia de Nunan de que o meio é a mensagem, e de que o discurso do professor possui muitas potencialidades, tornando-se o principal elemento responsável pela aquisição da língua que os seus alunos estão a estudar. De acordo com a opinião deste autor, a linguagem proferida pelo professor no seu discurso é importante em termos de organização e gestão da sala de aula, porque é através dela que os professores experienciam sucesso ou fracasso na implementação dos seus planos de aula. O autor reforça a ideia de que essa linguagem é muito importante na aquisição da língua por parte dos discentes porque como refere "... it is probably the major source of comprehensible target language input the learner is likely to receive". (2000, p. 189)

Num dos seus artigos, Menezes (1996b) aborda o tema da comunicação e da linguagem e faz referência a Pimm (1991), que considera que a principal função da linguagem verbal é a de permitir a comunicação entre os indivíduos, e que esta está muito ligada ao desenvolvimento do pensamento humano.

A importância da comunicação na sala de aula é um aspeto que é reconhecido no Programa de Língua Estrangeira, Espanhol, do Terceiro Ciclo do Ensino Básico (1997). A propósito da comunicação oral e escrita, o programa refere que:

“Se partirmos do princípio que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que recubram os aspetos sócio-culturais a que estão associados. (...) É, portanto, importante propiciar situações de comunicação real...”(1997, p.29/30).

É sublinhada a importância da interação e da exposição do aluno à língua: “De facto, para compreender, é importante que o aluno seja sujeito à exposição à língua de uma forma tão ampla e variada quanto possível, a fim de que possa elaborar hipóteses de sentido que irá verificando mediante a interação.” (1997, p.31)

Stubbs (1987) chama a atenção para o facto de a ação de ensinar implicar comunicação e para o facto de ensinar e aprender serem ações que dependem da linguagem. Evidentemente, durante a transmissão/receção do saber, estamos constantemente a recorrer a atividades linguísticas. Stubbs (1983, p.115) afirma que: “...os professores são professores: é essa a sua profissão. Mas uma pessoa não pode entrar numa sala e ser professor: tem de *praticar* actos comunicativos perfeitamente específicos, como preleccionar, explicar, fazer perguntas, encorajar os alunos a falar, etc.”.

2. A Importância das Perguntas

Associada ao discurso do professor está a formulação de perguntas, que consideramos ser um elemento fundamental no discurso oral do professor de L.E.. As perguntas permitem-lhe praticar atos de comunicação, provocando a interação oral na sala de aula, algo considerado imprescindível numa aula de línguas.

A propósito da importância das perguntas do professor, Menezes (1995) menciona Long (1992), que considera que as perguntas do professor e as respostas dos alunos são uma atividade importante no processo educativo. Menezes (1995, p. 32) afirma que "...o questionar é um versátil e poderoso recurso para promover a compreensão e encorajar a investigação activa de novas ideias". Acrescenta que através das respostas dos alunos, o docente obtém informação suficiente que lhe permite monitorizar e avaliar os alunos, e aponta para as vantagens de uma comunicação eficaz. Esta contribui para o desenvolvimento da capacidade de pensamento dos alunos e para melhorar as suas aprendizagens.

Uma comunicação eficaz conduz então ao sucesso nas aprendizagens dos alunos. A colocação de boas questões por parte dos docentes é uma contribuição para que essa comunicação se efetue da melhor forma. DeGarmo (1911) citado por Wilen (1982, p. 25), afirma que "...to question well is to teach well...". Na sua conclusão, Wilen (1982 p. 25) especula sobre factores que contribuem para uma boa aprendizagem, fazendo as perguntas parte desses fatores:

"If teachers or students were polled to identify the factors they considered essential to good teaching, the common thread running through their responses would be the teacher's personal and intellectual motion to students through interaction. In a word, the common thread would be communication. Since communication is an essential of teaching, and questioning is an integral part of classroom verbal interaction, to a substantial degree teacher effectiveness is affected by questioning skill."

As boas perguntas possuem potencialidades que permitem aumentar e melhorar a participação dos alunos. Ao colocar uma questão ao aluno, este sente-se na obrigação de fornecer uma resposta ao professor. A pergunta obriga-o a interagir, a fornecer informações e, por conseguinte, transforma os alunos em sujeitos participantes mais ativos. As várias intervenções dos alunos e o contacto com a língua vão fazer com que estes melhorem a sua participação. A prática é necessária para que a capacidade de expressão evolua. No entanto, o professor deverá ter em atenção o estilo da linguagem usado nas questões que coloca que, se não for adequado e claro, poderá fazer com que o aluno não compreenda a mensagem veiculada, contribuindo para o insucesso escolar.

Pereira (1991) citada por Menezes (1996, p. 10) aborda as vantagens das perguntas, dizendo o seguinte:

"Com o questionamento, a pergunta passa a ter um lugar privilegiado como técnica de ensino, como fazendo parte dos meios educacionais que permitirão ao professor incrementar a participação do aluno na aula, contribuir para desenvolver capacidades e processos de pensamento ou, simplesmente, atitudes consideradas adequadas".

Carreira et al. (2012), referem Pedrosa de Jesus e Maskill (1988), para quem as perguntas são bastante importantes no processo de ensino-aprendizagem porque permitem o desenvolvimento do raciocínio e o pensamento criativo dos alunos.

Sobre o impacto do questionamento do professor na aprendizagem dos alunos, gostaríamos de revelar algumas das conclusões que Martino e Maher (1994) obtiveram no seu estudo, referido por Menezes (1995), e que achamos pertinente referir. Segundo as suas conclusões, um questionamento oportuno e adequado, por parte do professor, pode estimular nos alunos a compreensão de conceitos e o desenvolvimento do poder de argumentação.

O Programa de Língua Estrangeira, Espanhol, do Terceiro Ciclo do Ensino Básico, refere a importância do discurso do professor numa fase inicial:

"O primeiro tipo de interacção oral que ocorre na aula caracteriza-se por uma estrutura muito rígida em que o professor inicia o discurso, frequentemente com uma pergunta: os alunos respondem e o professor comenta a resposta. Esta interacção básica que é importante, mas muito limitada, difere da que ocorre no mundo fora da aula" (1997, p. 31).

O programa dá especial ênfase ao papel e ao discurso do professor nas aulas, numa primeira fase, porque é obviamente o professor, a fonte principal de conhecimentos, é ele quem inicia e dirige o discurso, e é dele que depende o envolvimento dos alunos na aula.

Relativamente ao tempo ocupado pelo professor no discurso da sala de aula, estudos diversos realizados ao longo dos anos demonstraram que a interação verbal que ocorre dentro da sala de aula é dominada pelo professor, e que, em grande parte do seu discurso, o docente recorre com bastante frequência às perguntas.

Num estudo realizado por Menezes (1995), o autor concluiu que:

"O professor fala mais do que os alunos, isto é, está mais tempo no uso da palavra. Ele assume a organização do discurso da aula, administrando o tempo que reserva para os enunciados dos alunos (e para os seus), e define os actos de discurso que mais lhe convêm para atingir o objectivo que tem em vista" (1995, p. 83).

O investigador afirma que, no seu discurso de sala de aula, o aluno intervém em duas situações: fornecendo uma informação ao professor porque este a solicitou diretamente por meio de uma pergunta, pedido ou ordem ou fazendo solicitações ao professor por meio de perguntas ou pedidos.

Consideramos que o docente é quem dirige as atividades que ocorrem na sala de aula. Este tem como função planejar as aulas, organizar tarefas e promover a realização dessas tarefas na sala de aula. O professor é quem gere o tempo, é de acordo com Menezes (1994, p. 162), quem “...faz a gestão da participação dos alunos, fornecendo informações que permitam clarificar ideias ou solicitando informações”.

Wilen (1982) refere Stevens (1912) que, através de uma investigação sobre as perguntas na sala de aula, concluiu que numa aula, em média 80% do tempo é ocupado pelas perguntas do professor e pelas respostas dos alunos. Descobriu que os professores ocupam 64% do tempo a falar e que fazem 2 a 4 perguntas por minuto.

Menezes (1995) menciona Ainley (1988), que após inúmeras investigações sobre o discurso na sala de aula, concluiu que os docentes falam mais do que os discentes e que, no seu discurso empregam muitas perguntas. Mata (1990) citado por Menezes (1995, p. 16) partilha a mesma opinião de Ainley (1988), referindo que “...a sala de aula é desde há muito um dos lugares privilegiados para o uso da pergunta”.

Menezes (1995) refere Watson e Young (1986) que são de opinião de que, o professor coloca muitas perguntas, cerca de 50 000 por ano e que a maioria dessas perguntas envolve a memória.

Ferreira (2010) faz referência à média de perguntas formuladas pelo professor que, de acordo com estudos relatados, é de 2 a 3 perguntas por minuto. Já os alunos fazem, em média, uma pergunta por semana ou até mesmo apenas uma pergunta por mês.

Delamont (1987), referido por Guerra (2002), que por sua vez é referido por Carreira et al. (2012), concluiu num estudo por si realizado, que em dois terços do tempo de uma aula o professor está a falar. As mesmas autoras referem os resultados obtidos por Cunningham (1971) nos estudos que realizou, tendo chegado à conclusão de que, durante o seu tempo de intervenção verbal, o professor passa cerca de 70 a 80% do tempo a fazer perguntas.

3. O Papel do Professor

Ao abordarmos a importância da linguagem e das perguntas do professor, chegámos à conclusão de que o professor desempenha um papel muito importante na interação dentro da sala de aula.

Seguindo a linha de pensamento de Stubbs (1987) acerca dos papéis sociais dos intervenientes no ambiente de sala de aula, os professores desempenham o papel principal que é bastante ativo. Estes exercem controlo sobre diferentes aspetos do sistema de comunicação na aula: o professor é quem decide que perguntas colocar e a quem as deve colocar. De acordo com o autor, o discurso dos professores é caracterizado

“...pela maneira como o professor constantemente explica coisas, corrige alunos, avalia e provoca a linguagem, resume a discussão e orienta a aula. Isto é, um professor é um monitor constante do sistema de comunicação na aula, verificando se os alunos estão todos no mesmo comprimento da onda, e se, pelo menos alguns deles seguem o que o professor está a dizer” (Stubbs, 1987, p. 122).

Podemos acrescentar que é do professor que depende o envolvimento dos alunos no discurso da sala de aula, e é ele quem promove a discussão através do questionamento. Aos alunos é atribuído um papel mais passivo, que se limita à resposta às perguntas formuladas pelo professor.

Como já referimos anteriormente, o Programa de Língua Estrangeira, Espanhol, do Terceiro Ciclo do Ensino Básico, menciona a estrutura muito rígida na interação oral inicial entre professor e alunos: o professor inicia o discurso, através de uma pergunta, os alunos respondem e o professor comenta a resposta. Mas será que este tipo de interação rígida só se realiza numa fase inicial, ou será que esta estrutura se vai mantendo? Esse tipo de interação básica entre professor e alunos fez-nos recordar os movimentos pedagógicos criados por Bellack e a sua equipa (1966) mencionados por Stubbs (1987), Pedro (1982) e Menezes (1995). Bellack e os seus colaboradores estudaram a estrutura geral do diálogo professor/aluno e verificaram que este tipo de discurso é padronizado, ou seja, respeita um modelo característico de sala de aula. Ao estudar as intervenções do professor e dos alunos, criaram quatro movimentos pedagógicos, ou seja, quatro sequências na conversação professor/aluno: movimento de estruturação, movimento de solicitação, movimento de resposta e movimento de reação. O movimento de estruturação serve para dirigir a conversação e inicia ou dá continuidade à interação professor/aluno. O movimento de solicitação causa uma resposta verbal ou física por parte dos alunos, enquanto que o movimento de resposta ocorre em resposta ao movimento de solicitação. Quanto ao movimento de reação, este modifica ou avalia o que foi dito.

Os investigadores verificaram que o padrão solicitação-resposta é o padrão mais utilizado. O professor é o elemento mais ativo, sendo o seu principal papel o de solicitante, limitando-se os alunos a responder.

Pedro (1982) obteve as mesmas conclusões, após refletir sobre um estudo que fez acerca do discurso professor/aluno. A autora verificou que neste tipo de diálogo, predominaram os movimentos de solicitação e resposta, ou seja, o padrão pergunta/resposta. Concluiu ainda que a maior parte dos movimentos de solicitação pertenceram ao professor, sendo o seu papel o de incentivar as respostas.

Stubbs (1987), refere Sinclair e Coulthard (1975) que também analisaram a estrutura do diálogo professor/aluno, tendo chegado à conclusão de que a linguagem em sala de aula difere dos outros discursos orais, pois é estruturada e controlada pelo professor. Consideraram a existência de duas unidades coloquiais: o professor faz a pergunta; o aluno responde; o professor avalia e surge novamente a repetição desta estrutura. Rotularam as partes constituintes desse diálogo de IRF: I (iniciação) –

professor; R (resposta) – aluno; F (feedback) - professor. Consideraram que este tipo de permuta era típico em muitas aulas. De acordo com esta estrutura o professor possuía um papel ativo, na medida em que iniciava e depois avaliava a resposta do aluno. Já o aluno possuía um papel passivo uma vez que fornecia apenas a resposta.

Acerca do papel do professor, o Programa de Espanhol anteriormente referido refere que a principal tarefa do professor é a de “... criar as condições adequadas que propiciem a aprendizagem.” (1997, p. 31) E acrescenta que:

“A sua intervenção pedagógica resulta de um equilíbrio entre vários aspectos da sua actualização: como fonte de informação linguística, ao falar essa língua, ao seleccioná-la e organizá-la; por outro lado, como organizador e gestor das actividades lectivas, não podendo, em caso algum, monopolizar o protagonismo na aula. Deverá intervir ajudando os alunos, favorecendo experiências ao empregarem a Língua Espanhola, tornando-os mais fluentes.” (1997, p. 31)

Mas será que o professor não monopoliza o protagonismo na sala de aula ao colocar perguntas? Consideramos que a estrutura IRF é a mais frequente entre o diálogo professor/aluno: o professor coloca as questões e o aluno limita-se a dar a resposta. Este tipo de estrutura, leva-nos a crer que o professor detém um controlo altamente assimétrico sobre o diálogo na aula. É ele quem controla o assunto a abordar e é ele que controla a avaliação das respostas dos alunos às suas perguntas. O professor é o agente dominante da conversa, não só pelo emprego dessa sequência, mas também pela abundância da sua intervenção.

No que diz respeito a este tipo de atividade verbal, Martinho (2009, p. 67) refere que as perguntas enquadram-se numa forma de interação conhecida como sequência triádica, também conhecida por “diálogo triádico” de Lemke (1990) ou “sanduíche” de Stubbs (1987). Este tipo de sequência pretende indicar que, habitualmente, a fala do aluno surge entre duas falas do professor e que esta sequência é composta por três momentos: Iniciação, Resposta, Avaliação/Seguimento (tal como o modelo de Sinclair e Coulthard). De acordo com Pimm (1987) referido por Martinho (2009), o modelo de interação acima mencionado orienta as aprendizagens e mantém o controlo do discurso. Lemke (1990), também referido por Martinho (2009), acredita que o tipo de estrutura aqui referido envolve mais os alunos, apesar de a sua participação ser limitada e as respostas serem curtas.

Nunan (2000) comenta, a propósito da quantidade de intervenções do professor, que não lhe surpreende o facto de o professor ser quem mais intervém em todos os tipos de aula. Argumenta que em aulas de língua estrangeira as intervenções do professor são importantes, porque fornecem ao aluno *input* de língua estrangeira. Sabemos também que, muitas das vezes, esse é o único *input* linguístico que os alunos possuem.

Segundo Pedro (1982), a linguagem da aula é reguladora e tanto professor como aluno estão conscientes dos seus papéis diferenciados. De acordo com a sua opinião, o professor desempenha um papel dominante. Este atua como solicitador, enquanto

que o aluno se limita a responder, desempenhando assim o papel de dominado. Pedro (1982, p. 71) afirma que:

“...o professor domina e a linguagem é o principal instrumento dessa dominação – é ele quem «dá» o conhecimento e quem decide se esse conhecimento foi ou não recebido e percebido, ao fazer a avaliação dos alunos. É ele, fundamentalmente, quem decide qual o conhecimento que deverá ser ensinado e, através dessa decisão, qual a finalidade desse conhecimento.”

A autora critica o facto de o professor ser quem fala mais no grupo com quem é suposto manter um diálogo, e partilha a mesma opinião de Stubbs (1987), ao comentar que a conversação que o professor mantém com os alunos, em vez de diálogo deveria chamar-se monólogo. A autora afirma que os professores falam com mais frequência e durante muito mais tempo, sendo os seus enunciados mais longos. O professor, de acordo com a sua opinião, é quem controla o conhecimento e a capacidade para o transmitir.

Podemos afirmar então que o professor é o principal construtor da aula. É, como refere Menezes, o grande “orquestrador do discurso” (1995, p.2). O professor é detentor privilegiado da função de emissor: é ele que expõe a matéria e é ele quem domina o discurso.

Guimarães (1988), referido por Menezes (1995), considera que o professor é a figura central e é ele que faz a maior parte das perguntas e que recebe grande parte das respostas. Efetivamente, o professor é o principal elemento responsável pelo processo de aprendizagem e pelas situações de aprendizagem que proporciona. O seu discurso condiciona o dos seus alunos.

A propósito da função do professor, Anaya (2005) refere que o professor “...no se limita solamente a dar informaciones necesarias sino que gestiona tanto el acceso a las formas lingüísticas como la continuidad del discurso”.

Martinho e Ponte, (2005), num artigo intitulado “A comunicação na sala de aula de matemática: Um campo de desenvolvimento profissional do professor” afirmam que o professor possui um papel dominante na estruturação do discurso de sala de aula.

Segundo Menezes (2000, p.4), o professor “...como principal responsável pela organização do discurso da aula, tem aí um papel fundamental, colocando questões, proporcionando situações que favoreçam a ligação da Matemática à realidade, estimulando a discussão e a partilha de ideias”. Esta observação também pode ser adaptada à aula de línguas estrangeiras. O professor é quem dirige a maior parte das intervenções dos alunos, é ele quem se preocupa em manter um ambiente propício para que a aprendizagem ocorra. Mas não é só por isso que o docente é responsável. O professor é também responsável em termos disciplinares, pela definição de regras e pelo seu cumprimento. No fundo, ele é a autoridade máxima na sala de aula.

4. A Definição de Pergunta

Como já referimos anteriormente, as perguntas possuem um lugar de destaque no discurso do professor. No presente subcapítulo expomos a definição do termo pergunta, obtido através de fontes diversas.

De acordo com o Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro, pergunta é uma frase interrogativa que se dirige a alguém para inquirir sobre um assunto ou pedir uma informação; é um quesito; é uma interrogação que o professor ou examinador dirige ao estudante para apreciar o seu saber.

Segundo o Grande Dicionário Enciclopédico Ediclube, o termo pergunta significa ato de perguntar; interrogação; inquirição. A pergunta consiste numa palavra ou numa frase com que se interroga; é um quesito; é uma questão.

Conforme a definição constante na Infopédia, a pergunta é uma palavra ou frase com que se interroga; é uma interrogação; é um pedido de informação; é uma questão de um teste ou de uma prova.

Abrantes (2005) refere Pedrosa de Jesus et al. (2003) que definem o ato de questionar, num sentido mais lato do termo, como sendo a procura de respostas para um problema, a expressão de dúvidas e o desafio da autenticidade. Num sentido mais restrito, e em contexto de sala de aula, Pedrosa de Jesus (1987) citada por Abrantes (2005, p. 2) e Carreira et al. (2012, p. 44) define pergunta do professor como sendo “... qualquer tipo de produção verbal da parte do professor que procura uma resposta da parte do aluno”

Menezes (1996a) no seu artigo intitulado “A importância da pergunta do professor na aula de Matemática” cita uma série de autores que se pronunciam acerca da definição de pergunta, termo este que diz surgir associado a outros termos, como por exemplo: interrogação, questão e interpelação. Segundo Machado (1987), a palavra pergunta deriva do verbo perguntar que significa “inquirir, interrogar, questionar; sondar no sentido moral...” (Menezes, 1996, p. 6). Mateus et al. (1983) definem interrogação, como sendo, a realização “...de um tipo de acto ilocutório directivo, através do qual o LOC [emissor] pede ao ALOC [receptor] que lhe forneça verbalmente uma informação de que não dispõe” (Menezes, 1995, p. 42). As mesmas autoras assumem que a interrogação pode ser também uma solicitação indireta de ação. Para Mata (1990) uma interrogação é uma “...acção do locutor que tem por objectivo provocar uma acção-resposta do alocutário”. (Menezes, 1996, p 7) Menezes (1996, p.7) cita Pereira (1991) que define pergunta como sendo “...uma interpelação feita formalmente numa forma interrogativa...”, que tem por “...objectivo ilocutório obter uma enunciação por parte do aluno, sendo por isso, imediatamente seguida de um tempo de espera para que a resposta se produzisse.” Para esta autora, a pergunta enquadra-se então num grupo de solicitações mais vasto a que denominou de interpelações. Esta autora englobou as interpelações em cinco grupos distintos:

1. Perguntas que pedem resposta;

2. Ordens;
3. Pedidos;
4. Produção de um enunciado interrogativo mas retórico;
5. Produção de uma expressão verbal para manter a atenção do aluno.

Anaya (2005) chama a atenção para a importância do contexto no qual é colocada a pergunta. A autora afirma que a pergunta (2005, p.2)

“...es un enunciado que requiere una respuesta de tipo verbal, siempre tiene que interpretarse en su contexto y eso es lo que deben hacer los alumnos cuando se enfrentan a las preguntas del profesor, las cuales pueden formularse con diferentes objetivos”.

Para Cotton (1988, p.1) a pergunta: “...is any sentence which has an interrogative form or function.” Wilen (1982, p.5) acrescenta que, em ambiente de sala de aula, as perguntas do professor são definidas como sendo “...instructional cues or stimuli that convey to students the content elements to be learned and directions for what they are to do and how they are to do it”.

Nesta investigação vamos considerar como pergunta todo o tipo de interpelações interrogativas colocadas pelo professor aos alunos.

5. A Classificação das Perguntas

Analísámos vários estudos que foram feitos acerca da classificação de diferentes tipos de perguntas aplicadas pelo professor em sala de aula e decidimos utilizar, neste trabalho, a classificação de perguntas criada por Pereira (1991), referida por Menezes (1995). Seleccionámos este tipo de categorização das perguntas do professor, por considerarmos ser bastante completo e, por conseguinte, englobar um vasto leque de perguntas colocadas pela docente.

A classificação de perguntas elaborada por Pereira (1991), foi concebida para ser aplicada na área da Matemática e das Ciências. Apesar disso, decidimos aplicá-la neste estudo da pergunta na aula de Língua Estrangeira, por acharmos que esta se pode adaptar perfeitamente à área das línguas estrangeiras. Fizemos apenas um pequeno reajustamento: eliminámos a subcategoria Pergunta Cálculo, pertencente à categoria das Perguntas Didáticas.

Relativamente às categorias criadas por Pereira, esta distribuiu as questões por cinco categorias: Pergunta Real, Pergunta Exame, Perguntas Didáticas, Pseudo Perguntas e Interpelações Reguladoras.

O seguinte quadro apresenta as categorias e subcategorias das perguntas:

Quadro 1 - Classificação das Perguntas, segundo Pereira (1991)

| Categoria | Subcategoria |
|---------------------------|--|
| Pergunta Real | |
| Pergunta Exame | |
| Pergunta Didática | <ul style="list-style-type: none"> - Pergunta de Interpretação - Pergunta Convergente - Pergunta Divergente - Pergunta Meta - Pergunta Cálculo (Não aplicável) |
| Pseudo-Perguntas | <ul style="list-style-type: none"> - Pergunta Tematizante - Pergunta de Asserção - Pergunta Retórica - Pergunta Reformulada - Pergunta Reguladora - Pergunta Eco - Falsa Pergunta |
| Interpelações Reguladoras | <ul style="list-style-type: none"> - Convite à Intervenção - Ordem Direta - Ordem Indireta - Chamada de Atenção |

Seguidamente, vamos definir cada uma das perguntas consideradas nesta classificação, assim como ilustrar cada uma destas categorias e subcategorias com exemplos retirados das aulas gravadas:

Pergunta Real: é uma pergunta que consiste num pedido genuíno de informação por parte do professor, informação essa que o professor não dispõe;

760 P: “¿Cómo se llama el libro obligatorio para portugués, por ejemplo?”(Aula de 16/01)

Pergunta Exame: são perguntas que permitem controlar os conhecimentos dos alunos relativamente a conteúdos leccionados durante a aula ou em aulas anteriores;

26/27P: "(...) shiu bueno vamos a ver, ¿Qué palabras habéis puesto en el esquema relacionado con la música?" (Aula de 20/02)

Pergunta Didática: este tipo de perguntas é específico do discurso de sala de aula e tem uma finalidade didática. Estas perguntas estão repartidas por diversas subcategorias:

- Pergunta de Interpretação: pergunta cuja resposta implica a interpretação de gráficos, textos, etc., por parte dos alunos;

138 P: "Le duele la tripa. Muy bien. ¿Y por qué le duele la tripa?" (Aula de 16/01)

- Pergunta Convergente: pergunta que implica uma resposta curta de tipo "sim"/"não" ou de conteúdo muito previsível;

118 P: "Bueno gracias. Hmm ¿Habéis comprendido el texto?"

119 A: "Sí." (Aula de 16/01)

- Pergunta Divergente: este tipo de perguntas pode levar a situações de discussão na sala de aula. O aluno é obrigado a refletir para que possa pronunciar-se sobre determinado assunto;

90 P: (...) "¿De qué creéis que vamos a hablar?" (Aula de 20/02)

- Pergunta Meta: através deste tipo de perguntas, o docente pretende que o aluno esclareça uma informação que foi dada anteriormente;

736 P: "ah ¿Has tenido fiebre últimamente?"

737 A: "no he hecho fiebre."

738 P: "¿Cómo?"

739 A: "Yo no he hecho fiebre."

740 P: "No he hecho no."

741 A: "ah no he tenido fiebre." (Aula de 16/01)

- Pergunta Cálculo: pergunta cuja resposta implica que o aluno faça alguma espécie de cálculo. (Como já foi referido anteriormente, este tipo de perguntas não vai ser estudado visto ser específico da área da Matemática);

4. À categoria das Pseudo-Perguntas, a investigadora inseriu as interpelações interrogativas que não são pedidos claros de intervenção por parte dos alunos ou que, após as quais não é dado tempo para que o aluno responda. A esta categoria pertencem as seguintes subcategorias:

- Pergunta Tematizante: este tipo de perguntas surge no meio do discurso do professor, com o intuito de introduzir um assunto ou focar a atenção do aluno para um aspeto que o docente considere pertinente;

l. 1/2 P: “¿Qué tenéis shiu qué tenéis a decir sobre el mundo del trabajo?, Por ejemplo ¿ya alguien ha pensado sobre lo que quiere ser un día más tarde?” (Aula de 29/05)

- Pergunta de Asserção: são afirmações do professor com uma estrutura interrogativa que são acompanhadas por expressões como por exemplo: “está bem?”, “não é?”, “correto?”. Este tipo de enunciados requer uma confirmação por parte do discente e tem como intuito prender a adesão dos alunos para a ideia que foi apresentada e manter o contacto com os mesmos;

384 P: “Pero todas las personas tienen que tener tilde, ¿uhm?” (Aula de 20/02)

- Pergunta Retórica: são enunciados proferidos de forma interrogativa, mas que não exigem resposta por parte dos alunos ou caso exista esta é óbvia;

270 P: “Que no, o que é que eu disse? iba.” (Aula de 29/05)

- Pergunta Reformulada: são paráfrases de comentários dos alunos feitas pelo professor na forma interrogativa;

9 A: “Oh professora eu quero ser reformado.”

10 P: “¿Quieres ser jubilado?” (Aula de 29/05)

- Pergunta Reguladora: são enunciados proferidos pelo docente na forma interrogativa que seguem uma resposta do aluno a uma pergunta colocada pelo professor, para as realçar;

6 P: “(...)¿Qué quieres ser un día más tarde? (...)”

13 A: “Peluquera”.

14 P: “¿xxxx muy bien tú quieres ser...? ¿Qué has dicho?”

15 A: “Peluquera”. (Aula de 29/05)

- Pergunta Eco: surge quando uma resposta do aluno é repetida pelo professor na forma interrogativa. Essas respostas dos alunos são, por vezes, problemáticas;

727 A: “he comido leche”.

728 P: “¿he comido?” (Aula de 16/01)

- Falsas Perguntas: são perguntas às quais o professor não atribui tempo de espera para que o aluno responda, fornecendo a resposta de imediato. Interpelações deste género ocorrem, por exemplo, aquando da recapitulação de conteúdos lecionados anteriormente.

l. 398-400P: “Hacer – haría. Después hay un grupo de verbos en que tenemos que hacer una alteración. ¿Qué pasa? Caber-cabría, haber-habría, poder-podría, querer-querría, saber-sabría, ¿Qué pasa? Esta vocal es eliminada. Desaparece, desaparece, ¿eh? Tendremos que quitarla (...)” (Aula de 20/02)

5. Interpelações Reguladoras: Pereira (1991) considera que este tipo de enunciados é utilizado pelo docente com o objetivo de organizar e regular o discurso dos alunos evitando assim a indisciplina. Esta categoria subdivide-se em:

- Convite à Intervenção: são enunciados usados pelo professor para que o aluno participe;

l. 409/410 P: “(...) ¿quién quiere leer la primera? ¿Por favor puedes leer la primera?” (Aula de 20/02)

- Ordem direta: são pedidos explícitos feitos pelo professor a fim de que os discentes adotem determinado comportamento;

464 P: “(...)¿Cómo va a quedar la próxima?, ¿xxxx qué me dices?” (Aula de 20/02)

- Ordem Indireta: são ordens indiretas proferidas pelo professor de forma delicada, que geralmente servem para eliminar comportamentos indesejáveis;

l. 504/505 P: “(...)Estáis hablando mucho, ¿eh? Bueno. Vamos a ver ejercicio C shh. Bueno vamos a empezar. xxxx, ¿puedes leer la A? Shhh Shhh”. (Aula de 16/01)

- Chamada de atenção: situações no discurso em que o professor demonstra desagrado por uma determinada situação, poderão até constituir ameaças.

l. 13/14 P: “P: Página 60. 60! Shiu (...) Olhem posso saber porque é que ainda existe tanto barulho? Eu não vos mandei fazer já um exercício? (...)” (Aula de 20/02)

Ainda no que concerne à categorização das perguntas, podemos considerar dois tipos de perguntas: as perguntas de elevado nível cognitivo - “higher level questions”, também conhecidas por “open-ended, interpretative, evaluative, inquiry, inferential and synthesis questions” (Cotton, 1988, p. 4) e as perguntas de baixo nível cognitivo - “lower cognitive questions”, também denominadas de “fact, closed, direct, recall and knowledge questions” (Cotton, 1988, p.3).

Pedrosa de Jesus (1987) mencionada por Carreira et al. (2012), classifica as perguntas segundo o seu nível cognitivo. Estas podem ser abertas ou fechadas. Enquanto que as perguntas fechadas são perguntas de baixo nível cognitivo e levam a respostas certas ou erradas, as perguntas abertas podem ter várias respostas, desenvolvendo o pensamento crítico e a criatividade.

Dillon (1983) referido por Abrantes (2005) denomina as perguntas abertas e fechadas de perguntas de memorização e perguntas de discussão. As primeiras são perguntas que exigem respostas curtas e rápidas, sendo atribuído pouco tempo de espera pela resposta e, por isso, o aluno possui pouco tempo para pensar. Nas perguntas de discussão é cedido mais tempo de intervenção aos sujeitos participantes.

Investigações acerca do tipo de perguntas colocado pelos professores demonstraram que certos tipos de perguntas persistem ao longo do tempo. Berg et al. (1970), por exemplo, mencionados por Nunan (2000), concluíram que as perguntas factuais, usadas para verificação de saberes básicos dos alunos, são mais frequentes do que as perguntas de elevado nível cognitivo. Estas últimas estão mais direccionadas para a reflexão dos alunos sobre o seu conhecimento ou obrigam-nos a fornecer uma justificação mais elaborada.

A propósito deste assunto, Menezes (1995) menciona um trabalho desenvolvido por Corey (1940), no qual concluiu que os professores formulam, em média uma pergunta em cada 72 segundos e que mais de metade destas questões são factuais. Num estudo de Gallagher (1965), descrito por Hargie (1983) e referido por Menezes (1995), no qual foram observados alunos do ensino secundário, concluiu-se que mais de metade das perguntas colocadas pelo professor apelam à memória e menos de 1/5 dessas perguntas provocam a reflexão. Acrescenta um aspeto que cremos ser muito importante: o tipo de perguntas colocado pelos professores é responsável, em grande parte, pela capacidade de expressão dos alunos e pela sua criatividade. Em diversos estudos (Stevens, 1912, Corey, 1940; Floyd, 1960; Gallagher, 1965; Davis e Tinsley, 1967; Guszak, 1967; Davis e Tinsley, 1967; Bartolome, 1969; Gall, 1970; Borg et al., 1970; Barth and Shermis, 1980; Parker e Chaudron, 1987; Nunan, 1987; Pedrosa de Jesus, 1987; Osman e Hannafin, 1994; Cachapuz, Praia e Jorge, 2002, Almeida e Neri de Souza, 2009;), os autores concluem que os professores colocam um grande número de questões mas o tipo de perguntas que colocam aos alunos são, na sua maioria, factuais, apelam à memória, e por isso, são de baixo nível cognitivo. Os investigadores recomendam os professores a formularem mais questões que provoquem o pensamento dos alunos, isto é, que os levem a refletir e a proferir respostas mais elaboradas.

Ferreira (2010) também refere um estudo, levado a cabo por Neri de Souza e Moreira (2008) com professores em formação em serviço e em formação inicial. Os autores acima mencionados concluíram que nesse estudo os professores colocaram mais questões de baixo nível cognitivo. Essa tendência, é mais à frente, justificada da

seguinte forma: “De facto, os professores continuam, provavelmente, a ensinar como foram ensinados, numa abordagem transmissiva, com o objectivo de promoverem a aquisição de conhecimentos conceptuais, onde faz sentido que as perguntas a privilegiar sejam fechadas de resposta curta” (Ferreira, 2010, p. 8).

Nunan (2000) afirma que há que ter em atenção o tipo de perguntas que são colocadas aos alunos em termos de potencial para estimular nos discentes a criação de respostas mais longas.

Carreira et al. (2012) referem uma investigação de Pedrosa de Jesus e Maskill (1988), na qual também se concluiu que, os docentes recorrem com mais frequência às perguntas de baixo nível cognitivo. Justificam esta preferência dos professores por este tipo de questões por serem mais fáceis de avaliar. Para além disso, este tipo de perguntas cria situações de conforto aos professores, pois estes estão devidamente preparados para as respostas. Ao contrário destas, as perguntas abertas pertencem a um nível cognitivo mais elevado e exigem, portanto, mais trabalho e mais tempo por parte do professor na elaboração das mesmas.

Sobre esta questão das perguntas de elevado nível cognitivo e as perguntas de baixo nível cognitivo, Wilen (1982, p. 5) refere a preferência dos professores por estas últimas e menciona o seguinte:

“Over 120 years ago Ross suggested two major purposes for questions to ascertain whether students understand and remember what has been taught and to have students apply what they have learned. These two purposes clearly illustrate the major differences between current theory and practice. Theory suggests that teachers should ask higher-cognitive-level questions to have students apply learnings, while practice demonstrates that teachers ask low-cognitive-level questions to check recall of knowledge”.

Concordamos com a opinião de Ross (1860) no que respeita ao tipo de perguntas mais utilizadas pelos professores. Efetivamente, apesar de a teoria sugerir aos professores o recurso a perguntas de elevado nível cognitivo, na prática, os professores recorrem com mais frequência a perguntas de baixo nível cognitivo. Este estudo demonstra-nos exatamente isso, apesar de a professora ter a intenção de no seu estudo fornecer aos alunos mais tempo de espera pelas suas respostas, e por conseguinte, ser obrigada a realizar mais perguntas de elevado nível cognitivo, a tendência foi para o uso de perguntas que não exigiam respostas muito elaboradas por parte dos alunos.

6. As Finalidades das Perguntas

A variedade das finalidades das perguntas leva-nos a crer na importância do papel das mesmas no processo educativo. Mas há um aspeto muito importante a ter em conta ao analisar e determinar o tipo de perguntas e o intuito do professor ao proferir

um enunciado interrogativo: as perguntas não podem ser analisadas separadamente do seu contexto. Este tem que ser analisado juntamente com a pergunta, para que não surjam dúvidas relativamente ao tipo de pergunta que é usado e a sua finalidade. Muitos autores debruçaram-se sobre este tema. Abaixo revelamos alguns autores e respetivas opiniões acerca dos objetivos das perguntas:

Menezes (1996a) refere Pereira (1991) que, por sua vez, refere Sadker e Sadker (1982) relativamente à finalidade do questionamento do professor. Através das perguntas, o docente consegue detetar dificuldades de aprendizagem, motivar os alunos, obter feedback de aprendizagens anteriores e ajudar o aluno a pensar. Para além destas finalidades, Pereira (1991), baseada nas conclusões a que chegou num outro estudo que desenvolveu, referido por Menezes (1996a), menciona mais finalidades das perguntas. Para ela, as perguntas permitem centrar a atenção dos alunos em aspetos que o docente considera importantes; fazer com que os alunos falem e fazer com que pensem, tornando-os menos passivos. As perguntas também têm uma função disciplinar: permitem ao professor controlar comportamentos menos desejados e, assim, minimizar os efeitos da indisciplina.

Já Mata (1990), mencionado por Menezes (1995), considera que as perguntas do professor permitem obter informação que o docente não possui, provocar a realização de ações de forma indireta, orientar os discentes na sistematização da matéria e avaliar a quantidade e a qualidade do saber dos alunos.

Cohen e Manion (1992), citados por Menezes (1995), são de opinião de que as perguntas do professor na sala de aula são utilizadas com o objetivo de fazer com que os alunos pensem e permitem ao professor testar os conhecimentos dos seus alunos antes e após as aprendizagens.

Baroody (1993), referido pelo mesmo autor, considera que, para além das duas finalidades anteriormente referidas, o questionamento do professor pode criar discussão na sala de aula, promovendo o desenvolvimento do raciocínio, o desenvolvimento da comunicação e o desenvolvimento de atitudes.

Pate e Bremer (1967) realizaram um estudo, referido por Wilen (1982), no qual aplicaram um questionário a 190 professores para apurar os três propósitos mais importantes das suas perguntas. Os resultados a que chegaram foram os seguintes: 68% dos professores considerou que a avaliação da eficácia do ensino através da verificação das aprendizagens dos alunos era a finalidade mais importante das perguntas do professor; 54% dos docentes acredita que as perguntas permitem-lhes diagnosticar as dificuldades dos alunos, e 47% dos professores considera que as perguntas são utilizadas para verificar a capacidade dos alunos para relembrarem factos. Apenas 10% recorre a questões para encorajar os alunos a usar factos, a generalizar e a fazer inferências.

Menezes, em “ A importância da pergunta do professor na aula de Matemática”, (1996) refere um estudo de Pereira (1992) acerca do propósito das perguntas do professor, no qual concluiu que o professor tem tendência a colocar um grande

número de perguntas que não são pedidos genuínos de informação. Essas perguntas têm o objetivo de regular a comunicação e são disciplinares. Descobriu, também, que existem enunciados que, embora proferidos na forma interrogativa, não solicitam resposta por parte dos alunos, por se tratar de uma resposta óbvia ou por não ser concedido tempo suficiente aos alunos para responderem.

De acordo com Pedrosa de Jesus (1996) referida por Guerra (2002) por sua vez referida por Carreira (2012), as perguntas do professor controlam os comportamentos dos alunos e auxiliam o professor no controlo das aulas. As perguntas permitem também a verificação da compreensão da matéria e a obtenção de feedback. Para além disso permitem fazer revisão de conceitos e avaliar a quantidade de informação retida pelos discentes. Estimular o pensamento, desenvolver a capacidade de raciocínio, estimular a curiosidade intelectual e ajudar à formulação de problemas, são outras das finalidades das perguntas do professor.

Relativamente à função das perguntas, Wilen (1982) refere dois principais propósitos das perguntas, que são os seguintes: confirmar se os alunos estão a entender e se se recordam do que aprenderam, e fazer com que os alunos apliquem o que aprenderam. Para além destes, o autor acrescenta outros propósitos do questionamento:

“(…)(1) to stimulate student participation; (2) to initiate a review of material previously read or studied; (3) to initiate discussion of a topic, issue, or problem based on previous learnings; (4) to involve students in creative thinking; (5) to diagnose student abilities; (6) to evaluate student preparation for a learning task; (7) to determine to what extent objectives have been achieved; (8) to arouse student interest; (9) to control student behavior; and (10) to support student contributions in class” (Wilen, 1982, p.8).

Na opinião de Cotton (1988), as perguntas do professor servem os seguintes propósitos:

- desenvolver o interesse e motivar os alunos para se envolverem ativamente nas atividades de sala de aula;
- avaliar a preparação dos alunos e fazer a verificação dos trabalhos de casa ou dos trabalhos realizados na aula;
- desenvolver o pensamento crítico e atitudes de questionamento nos alunos;
- rever e resumir a aula anterior;
- desenvolver ideias;
- avaliar o cumprimento das metas e dos objetivos;
- estimular nos alunos a procura pelo conhecimento por iniciativa própria.

7. O Tempo de Espera

Apelidamos de tempo de espera o tempo de silêncio que ocorre entre a pergunta do professor e a resposta do aluno. Este termo também é conhecido por “wait time”, “think time” ou “lapse time” (Wilén, 1982, p. 18).

Nunan (2000) considera de extrema importância o espaço de tempo que é dado aos alunos para pensar e que ocorre entre a pergunta do professor e a resposta do aluno. Concordamos com o autor, uma vez que pensamos que este tempo de espera é importante a fim de que se possa atingir sucesso nas aprendizagens dos alunos. É necessário que esse espaço de tempo exista, para que os alunos possam pensar, para que possam compreender e interpretar as perguntas, e para poderem ter tempo de processar a informação pretendida através de uma resposta.

Relativamente a este assunto, Carreira (2012) menciona Sternberg e Williams (1999), que também consideram ser necessário dar tempo aos alunos para que estes tenham a oportunidade de pensar de forma criativa. Para estes investigadores, o facto de o docente ceder aos seus discentes tempo para a resolução de uma tarefa, está a fazer com que estes sintam que o docente está a valorizar e a tentar desenvolver o seu pensamento crítico. Através da disponibilização de tempo aos alunos, o docente está a fazer com que a qualidade das respostas dos discentes aumente e está a fazer com que as aprendizagens se tornem mais envolventes.

Rowe (1986) investigou a quantidade de tempo disponibilizado aos alunos para responder às perguntas do professor. Este tipo de investigação sobre o tempo de espera do professor pela resposta do aluno, baseia-se na crença da importância da atribuição de tempo suficiente ao aluno para poder pensar na pergunta e responder à mesma. Esta investigadora descobriu que, em média, os professores concedem aos alunos um segundo ou menos de um segundo para que respondam às questões antes de uma nova intervenção do professor, dando a resposta certa, parafraseando a pergunta do aluno ou ainda solicitando a resposta a outro colega. Esta investigadora verificou num dos seus estudos que quando o aluno não responde à questão no espaço de um segundo, o professor opta por uma das seguintes estratégias: repete a pergunta, reformula-a, coloca outra pergunta ou questiona outro aluno. Apurou também que depois de obter a resposta, o professor reage ou responde com outra pergunta num espaço de tempo muito curto: em menos de um segundo. A autora recomenda aos docentes o aumento do tempo de resposta dos alunos para três segundos e sugere a concessão de mais três segundos após a resposta dos discentes. Defende que, se isso acontecer, verificar-se-ão mudanças significativas na linguagem, no raciocínio lógico dos alunos, e surgirão alterações nas atitudes dos alunos e dos professores. A autora sustenta a ideia de que aumentando o tempo de espera, é concedido aos alunos tempo para pensar, aumentando a sua capacidade de compreensão.

Esta investigadora averiguou dois tipos de tempo de espera que apelidou de “wait-time 1” e “wait-time 2” (Rowe, 1986, p. 42). O nosso estudo vai incidir sobre o “wait

time 1”, que diz respeito ao tempo compreendido entre a colocação da pergunta por parte do docente e a resposta do aluno. “Wait-time 2” é o tempo que decorre entre a resposta do aluno e a nova intervenção do professor. Rowe verificou que depois de obter a resposta o professor espera, em média, 0,9 segundos, antes de reagir ou de colocar outra questão.

Nunan (2000) também chegou às mesmas conclusões que Rowe. Nas aulas onde os professores conseguiram alargar o seu tempo de espera pela resposta do aluno de três para cinco segundos, notou-se uma maior participação por parte dos alunos.

Seguidamente apresentamos as conclusões às quais Rowe (1986) chegou depois das suas experiências com “wait time 1” e “wait time 2”. A investigadora concluiu que se verificou:

- um aumento no tamanho das respostas dos alunos;
- um aumento no número de respostas, nas quais foram utilizadas justificações baseadas em evidências e argumentos lógicos;
- um aumento do pensamento baseado em especulações;
- um aumento no número de perguntas colocadas pelos alunos;
- um aumento nas interações entre alunos (a ideia do professor como figura central no ensino esmorece);
- um decréscimo de respostas erradas ou de silêncios;
- um aumento da variedade das respostas por parte dos alunos;
- um aumento da variedade dos movimentos de estruturação, solicitação e reação;
- um aumento na participação de uma maior variedade de alunos, de forma voluntária;
- um aumento nas respostas não solicitadas mas apropriadas;
- um aumento da auto-confiança dos alunos.

Rowe (1986) também estudou os efeitos causados pelo tempo de espera no discurso dos professores. Verificou que as suas observações/respostas tornaram-se mais flexíveis e surgiram alterações na quantidade e no tipo de perguntas colocadas pelo professor (as perguntas colocadas foram em menor número e essas perguntas consistiram em pedidos de esclarecimento ou convites para que os alunos argumentassem posições contrárias). As expectativas sobre a participação de alguns alunos também aumentaram. Rowe apurou que alguns alunos tornaram-se mais ativos, participando mais frequentemente.

No seu artigo intitulado “Classroom Questioning”, Cotton (1988) também revelou conclusões de investigações relativamente ao tempo de espera:

- em média, o tempo de espera do professor após colocação de uma questão é de um segundo ou inferior a um segundo;

- os alunos considerados mais fracos e por isso mais lentos a responder têm menos tempo de resposta do que os bons alunos;

- o tempo de espera ideal após a colocação de uma questão de baixo nível cognitivo é de 3 segundos;

- no que respeita a questões de alto nível cognitivo, os alunos empenham-se mais e produzem enunciados de melhor qualidade, se o docente conceder mais tempo de espera entre a pergunta e a resposta.

A mesma autora refere que o aumento do tempo de espera para além dos três segundos está positivamente relacionado com os seguintes resultados dos alunos:

- melhoria nos resultados alcançados e na retenção da matéria;
- aumento do número de respostas de alto nível cognitivo por parte dos alunos;
- aumento do tamanho das respostas dos alunos;
- aumento do número de respostas não solicitadas;
- decréscimo na incapacidade dos alunos para responderem;
- aumento do contributo de alunos menos participativos.

Menezes (1996a) no seu artigo intitulado “ A importância da pergunta do professor na aula de Matemática” menciona um estudo mencionado por Hargie (1983) acerca do tempo de pausa, desenvolvido por Rowe (1986). Rowe concluiu que depois de ter aumentado o tempo de espera pela resposta do aluno, os professores obtiveram respostas mais completas e colocaram perguntas mais provocadoras, isto é, perguntas cuja resposta implicava reflexão. Outra conclusão a que chegou foi a de que a cedência de tempo de pausa pela resposta do aluno, fez aumentar o número de perguntas colocadas pelos alunos.

À semelhança de Rowe (1986), Pedrosa de Jesus (1996) referida por Carreira (2002), fez uma distinção entre dois tipos de tempo: o PA que consiste no tempo que decorre entre a pergunta do professor e a resposta do aluno e o PP, o tempo que decorre entre a pergunta do professor e a sua próxima fala. Pedrosa de Jesus, descobriu que, em média, o tempo de espera PA é de 0,7 décimas de segundo, enquanto que o tempo de espera PP é de 1,5 segundos.

Outros estudos referidos por Nunan (2000) chegaram a conclusões semelhantes às referidas anteriormente. Schrum e Tech (1985) descobriram que o tempo de espera dado pelos professores pela resposta dos alunos, era inferior a dois segundos. Long e Crookes (1986) também chegaram às mesmas conclusões. Holley e King (1971) descobriram que quando os professores de Alemão davam mais tempo de espera pela resposta dos alunos, o tamanho e complexidade das respostas dos alunos aumentava.

Nunan (2000) refere também os estudos e a teoria do “wait time 1” de Rowe (1974, 1986). Refere que esta técnica é usada para que os alunos participem mais e

construam frases mais elaboradas nas suas respostas. Ao fazer com que todos participem, está-se a fazer com que os alunos sejam mais ativos e estejam mais atentos.

8. Estratégias de Correção

Segundo Anaya (2005), se um professor não corrigir os erros proferidos pelos alunos em linguagem verbal falada, isso poderá significar que o docente está mais interessado no significado da mensagem do que nos erros que o aluno comete. A nosso ver, esta situação poderá significar que o docente estará mais interessado em que o aluno participe e exprima as suas ideias, mesmo que cometa incorreções gramaticais, do que em corrigir os seus erros e criar inibições por parte dos alunos em participar oralmente.

Menezes (1996b) reflete sobre um aspeto importante e com o qual os docentes se devem preocupar na área da Matemática, que pensamos também se poder aplicar no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: a forma como o professor reage às incorreções nos enunciados produzidos pelos alunos. O autor especula se o professor não estará a interromper o raciocínio dos discentes se estiver a interromper sistematicamente as suas intervenções para corrigir um determinado termo. O autor crê que seria preferível ignorar essas incorreções e deixar fluir o pensamento dos alunos. Estamos de acordo com este parecer: é preferível não interromper o raciocínio do aluno, e deixá-lo participar e corrigir o erro no final da sua prestação oral, do que estar constantemente a interrompê-lo, quebrando assim a sua linha de pensamento.

Concordamos com estes dois pontos de vista e pensamos que, numa primeira fase, devemos ignorar o erro, isto é, ignorar a forma e valorizar o conteúdo. Caso o erro se repita sistematicamente e seja considerado um erro grave para o nível de ensino em que o aluno está inserido, o professor deverá intervir e corrigir o erro, para que o discente tenha consciência desse erro e o corrija.

Giovannini et al. (2005), consideram que o erro é um elemento que faz parte do processo de ensino-aprendizagem, e por isso deverá ser visto como algo natural. Acreditam que o erro é como que o “motor da aprendizagem” e que, na exercitação e na prática, este deverá ser aceite, pois faz parte integrante da aprendizagem. Efetivamente só se consegue aprender quando se pratica e exercita. Claro está que quando se está a aprender também se erra. Mas cremos que é imprescindível sermos orientados e termos a indicação de que cometemos erros e de como corrigi-los. A aprendizagem efetiva ocorre quando conseguimos detetar os erros, corrigi-los e ultrapassá-los. Assim, o erro pode ser visto de forma positiva na aprendizagem, pois também se aprende com os erros. Este deve ser aceite como fazendo parte desse processo. Os erros não devem ser constantemente corrigidos aos alunos, para que

estes não se sintam inibidos e não tenham receio em falar e errar. A aprendizagem é feita por tentativas, que muitas vezes são falhadas, mas o fundamental é que se aprenda com os erros e através dessas tentativas se consiga detetar o erro e superá-lo.

9. A Clareza da Linguagem

Abrantes, num artigo intitulado “A Clareza das Instruções do Professor de Inglês” (1997) a propósito da clareza do discurso do professor de Inglês, afirma que “a clareza dos nossos discursos assume uma importância redobrada, enquanto profissionais da Educação...” (1997, p.5) Acrescenta mais à frente que, para um processo de ensino-aprendizagem eficaz, é fundamental que o discurso do professor seja claro e que, se essa informação for clara para os alunos, haverá um maior sucesso na construção do saber. Partilhamos do mesmo ponto de vista da autora: ao professor acresce uma grande responsabilidade, que é a de ensinar os alunos, e para que os alunos interiorizem os conteúdos lecionados, é necessário que a informação seja bem veiculada. Para isso é necessário que a linguagem seja clara. Se o professor tem de se consciencializar para a importância da clareza da linguagem na sala de aula, também tem de se preocupar com a clareza das perguntas, uma vez que, como já referimos anteriormente, as perguntas são uma das ferramentas mais utilizadas pelos professores na interação com os alunos.

A propósito da preocupação com a clareza da linguagem, Nunan (2000) refere a investigação de Chaudron (1988) acerca do discurso do professor na aula de línguas estrangeiras. Chaudron demonstrou que ocorrem as seguintes alterações:

- o ritmo do discurso é mais lento;
- as pausas são mais frequentes e longas (o que poderá indicar algum planeamento por parte do professor);
- a pronúncia é exagerada e simplificada;
- o vocabulário utilizado é mais básico;
- são utilizadas mais frases declarativas do que interrogativas;
- os professores repetem-se com mais frequência.

Abrantes (1997) menciona as considerações de Gower e Walters (1983) acerca deste assunto. Os investigadores sustentam que, para que a comunicação seja eficaz, as instruções do professor devem ser curtas, simples e precisas.

Capítulo II - Metodologia da Investigação

No presente capítulo apresentamos o modelo de investigação por nós selecionado, apresentamos a origem e o conceito de I-A, os tipos de I-A, os seus ciclos, as suas características e os motivos pelos quais decidimos optar por esta metodologia.

Seguidamente expomos as questões da investigação às quais pretendemos dar resposta, os objetivos desta investigação, o contexto de intervenção, os procedimentos e instrumentos de recolha de dados e apresentamos a descrição dos ciclos de investigação-ação.

1. A Origem do Conceito de Metodologia da Investigação-Ação

De acordo com Moreira (2005) e Coutinho (2008), o movimento inicial da Investigação-Ação começou nos anos 40 do século passado. O termo “Investigação-Ação” surgiu num artigo de Kurt Lewin intitulado “Action Research and Minority Problems”, metodologia que começou a ser adaptada à área da educação. Seguiu-se o movimento do professor-investigador dos anos 70, influenciado pelos estudos de Stenhouse (1970), Elliott (1973) e Allal (1978), que apresentaram modelos alternativos à investigação educativa tradicional, favorecendo o desenvolvimento do movimento da Investigação-Ação no campo da educação. Dois trabalhos de Stenhouse “Humanities Curriculum Project” e “Ford Teaching Project” foram os primeiros exemplos de trabalhos de Investigação-Ação educativa.

Elliott e Ebbutt (1990) referem expressões como “professores como investigadores”, “auto-avaliação do professor” e “investigação-acção educativa”, que pertencem ao mesmo movimento e que defendem a necessidade de melhorar a capacidade dos docentes para desenvolver o conhecimento profissional, em detrimento da aplicação dos conhecimentos de investigadores. Afirmam que é a forma de refletir que permite o desenvolvimento profissional, e que esse discernimento parte da compreensão profunda da situação.

Seguidamente, nos anos 80, surgiu o movimento da Investigação-Ação participada, colaborativa e emancipadora, que perdurou até ao final do século XX. Relativamente ao movimento de Investigação-Ação, no século XX começou-se a reconhecer ao professor, a capacidade e a vontade de transformar as situações profissionais pela indagação sistemática das mesmas. Nesta perspetiva começou-se a dar especial importância à necessidade de envolver os professores em projetos de investigação, ao carácter democrático da formação, à aprendizagem na acção e à análise da ação rotineira contraposta à análise da ação reflexiva (conceitos de John Dewey).

Atualmente a Investigação-Ação possui um enquadramento ideológico e ético inspirado numa teoria social crítica e é um processo, que tem por finalidade a

emancipação, a auto-reflexão, a participação, o espírito crítico, o desenvolvimento profissional e uma melhor adequação das práticas às situações existentes.

1.1 Conceitos de Investigação-Ação

Através da revisão da literatura, chegámos à conclusão de que existem muitas definições de Investigação-Ação. A existência de inúmeras definições sobre este termo poderá dever-se ao facto desse tipo de metodologia ser aplicada em diversas áreas de investigação. Moreira (2005) justifica a existência dessa diversidade de conceitos de Investigação-Ação, por não haver um consenso por parte dos investigadores para a existência de um único conceito. A autora acrescenta que essa diversidade de definições se deve à evolução que o conceito tem vindo a sofrer ao longo dos tempos.

Nos seus estudos, Moreira e Alarcão (1997), mencionam várias definições de Investigação-Ação provenientes de diversos autores:

Kemmis (1988, 1989) considera que a Investigação-Ação é uma forma de questionamento auto-reflexivo, que é feito com o intuito de melhorar as práticas e melhorar a compreensão que temos dessas práticas;

Para Elliot (1991), Investigação-Ação une auto-avaliação e desenvolvimento profissional, pois este é um processo reflexivo que envolve mudança nas teorias e nas práticas. O autor opina que a Investigação-Ação deve ser levada a cabo pelo próprio professor, que deve estudar problemas práticos e obter resultados práticos para melhorar a sua qualidade. Para o autor, a Investigação-Ação consiste numa forma de reflexão sobre a prática educativa na escola, na qual os professores estão envolvidos;

Ebbutt (1985) refere o carácter interventivo e reflexivo da Investigação-Ação. Define Investigação-Ação como sendo uma série de tentativas feitas para alterar e melhorar as práticas através da sua ação e reflexão sobre os resultados dessa ação.

Seguem esta linha de pensamento as palavras proferidas por Coutinho (2008, p. 4):

“No âmbito educacional, prática e reflexão assumem, assim, uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir. E é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” de que falava Dewey associado à “prática reflexiva” defendida por Schön.”

Coutinho (2008) cita Dick (1999), que define Investigação-Ação da seguinte forma:

“A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (Dick, 1999)” (2008, p. 5).

Segundo Moreira (1990), Investigação-Ação é um processo de indagação/consciencialização crítica, sendo os objetos de estudo os sujeitos participantes e interventivos. A autora menciona Kemmis & McTaggart (1982), para quem a Investigação-Ação é desenvolver uma metodologia espiralada de planificação, ação, observação e reflexão.

Moreira (1990) refere autores como Ebbutt (1985), Altrichter, Posch e Somekh (1993) entre outros, para quem a Investigação-Ação é uma forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo feito pelos professores, no sentido de melhorar a sua prática através da reflexão sobre os efeitos das suas atuações. No fundo, o que se pretende com este processo é o de fazer com que os professores reflitam diariamente, identifiquem problemas e tentem resolvê-los de forma colaborativa.

1.2 Tipos de Investigação-Ação

Abrantes (1996) e Coutinho (2008) referem três modalidades básicas na Investigação-Ação, que são encontradas em vários autores, entre os quais se encontram Carr e Kemmis (1993): a investigação-ação técnica, prática e crítica ou emancipatória. Estas três modalidades básicas de investigação-ação baseiam-se nos seguintes critérios: os objectivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento gerado, as formas de ação e o nível de participação.

Na modalidade de investigação-ação técnica existe um investigador externo que impõe os objetivos e o desenvolvimento metodológico ao professor, limitando-se o professor a colocá-los em prática. A respeito desta modalidade de investigação, Coutinho (2008) menciona que este tipo de I-A pode ser utilizado como forma de aprendizagem inicial de investigação. Abrantes (1996) refere que o objetivo desta modalidade é o de melhorar o ensino e a educação.

Na investigação-ação prática, existe colaboração entre o investigador e um indivíduo ou um conjunto de indivíduos. Nesta modalidade, o professor surge como uma figura mais ativa e autónoma, transformando-se no protagonista do processo de investigação. Ao investigador cabe a tarefa de ajudar o professor a reflectir sobre as práticas tendo em vista a sua melhoria.

Relativamente à investigação-ação crítica ou emancipatória, o professor é o investigador e é o responsável pelo desenvolvimento e transformação do processo.

1.3 Os Ciclos da Investigação-Ação

De acordo com Coutinho (2008) a Investigação-Ação possui um conjunto de procedimentos que se desenvolvem de forma contínua e circular, e que ocorrem na seguinte sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). A autora acrescenta o seguinte: “Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva” (Coutinho, 2008, p.11).

A autora fornece-nos indicações importantes acerca dos procedimentos a ter em conta na Investigação-Ação. A Investigação-Ação contém uma sequência de ciclos. Cada ciclo consiste num processo que respeita um movimento circular: o investigador planeia a ação, faz as suas observações/analisa a situação, faz a sua avaliação e reflete sobre essa ação. As suas reflexões vão originar um novo ciclo de investigação do qual resultarão experiências do investigador até chegar à sua finalidade que será a de melhorar a situação investigada.

1.4 Caraterísticas da Investigação-Ação

Apesar da existência de várias definições de Investigação-Ação, Moreira e Alarcão (1997), salientam duas caraterísticas principais que são comuns a todas as definições: a investigação pode ser feita pelo próprio professor, lidando com um problema específico e os seus resultados têm aplicação imediata. Consideram estas caraterísticas importantes, uma vez que fazem com que este tipo de investigação seja adequado, contribuindo para a melhoria da prática dos professores. Realçam também o facto de que ao longo da implementação da Investigação-Ação, existe uma grande flexibilidade. As autoras revelam que a Investigação-Ação surge em resposta à necessidade de um processo constante de reflexão, avaliação e inovação no trabalho profissional.

De acordo com Elliot (1990), a Investigação-Ação na área da educação possui as seguintes caraterísticas:

1. a metodologia da investigação-ação relaciona-se com problemas práticos do dia-a-dia vividos pelos professores, como por exemplo: situações problemáticas que são inaceitáveis, situações contingentes, susceptíveis de mudança e situações prescritivas, situações que requerem uma resposta prática;
2. a Investigação-Ação tem por objetivo fazer com que o professor compreenda profundamente o seu problema (diagnóstico). Neste sentido, o professor assume uma postura exploratória e a compreensão do problema ou situação implica uma ação adequada;
3. a Investigação-Ação adopta uma postura teórica segundo a qual, a ação utilizada para modificar a situação é suspensa temporariamente até se conseguir compreender mais aprofundadamente o problema;

4. ao explicar o que sucede, a Investigação-Ação constrói um guião sobre o problema em causa que é, por vezes, denominado Estudo de Caso. O Estudo de Caso trata de uma teoria situacional, uma teoria naturalista apresentada sob a forma de narrativa através de descrições concretas e não de uma teoria formal;

5. a Investigação-Ação interpreta aquilo que sucede do ponto de vista de quem atua e interatua na situação problema, que poderá eventualmente ser entre professor e alunos. Os acontecimentos são interpretados como ações e transações humanas. Neste contexto, o autor considera que as entrevistas e a observação participante são ferramentas importantes, porque o que sucede é compreendido ao ser associado aos significados subjetivos que os sujeitos atribuem;

6. na Investigação-Ação a linguagem usada é comum, uma vez que esta investigação considera a situação problema da perspetiva dos participantes. A descrição e a explicação do que sucede são feitas recorrendo à mesma linguagem usada pelos participantes;

7. como a Investigação-Ação trata de problemas na perspetiva de quem está neles implicado, esta só pode ser válida através do diálogo mantido com os participantes. A Investigação-Ação implica auto-reflexão dos elementos participantes sobre a sua situação enquanto sujeitos ativos na investigação;

8. uma vez que a Investigação-Ação inclui relatos de diálogos informais entre o investigador e os participantes, a informação deve circular livremente entre eles. Deve ser criado um ambiente de confiança e de fidelidade, no qual os participantes têm acesso aos dados da investigação, aos relatos e interpretações e os investigadores, por sua parte, devem ter acesso ao que sucede e às interpretações e relatos que possam ser feitos pelos participantes.

Coutinho (2008) que consultou diversos autores (Kemmis e McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Cohen e Manion, 1994; Descombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesão1998), caracteriza a Investigação-Ação da seguinte forma:

- participativa e colaborativa, uma vez que todos os intervenientes estão envolvidos no processo;

- prática e interventiva, na medida em que a investigação está associada à mudança, a investigação intervém na realidade, não se limitando à teoria e à descrição de uma situação;

- cíclica, dado que a investigação implica uma espiral de ciclos. Existem uma série de etapas que levam à introdução de outro ciclo: primeiramente, aparecem as descobertas iniciais que levam a mudanças, que depois são aplicadas e avaliadas. Após a avaliação surge um novo ciclo de investigação;

- crítica: por meio da mudança, a Investigação-Ação tem por objetivos melhorar as práticas no trabalho e gerar agentes críticos e autocríticos;

- auto - avaliativa, uma vez que as alterações são avaliadas de forma contínua, numa perspetiva de flexibilidade, adaptabilidade e de criação de novos conhecimentos.

1.5 Motivos da Escolha do Método de Investigação

Nesta investigação optámos por uma metodologia de tipo qualitativo sob a forma de um estudo de caso em contexto naturalista, dada a natureza do objeto de estudo. Neste trabalho, a fonte direta de dados foi o ambiente de sala de aula e o investigador foi o principal instrumento. O material a recolher pelo investigador foi descritivo, incluindo as gravações e as transcrições de aula. Os dados foram recolhidos em cinco momentos distintos, momentos estes distribuídos por dois ciclos de investigação. As técnicas de recolha de dados usadas foram as gravações de aula e os questionários aplicados aos alunos. Estes instrumentos foram aplicados no decorrer da investigação.

Seguidamente apresentamos as questões que nos propusemos investigar:

2. Questões de Investigação

Como já referimos anteriormente, este trabalho tem por objetivo estudar as perguntas do professor de L.E. – Espanhol, no ambiente de sala de aula. Assim, propomos as seguintes questões para serem estudadas:

1. Que tipo de perguntas são colocadas pela professora?
2. Quais as finalidades das perguntas da professora?
3. A linguagem utilizada nas perguntas da professora é clara para os alunos?
4. Qual o tempo de espera pelas respostas dos alunos?
5. Quais as estratégias adotadas pela professora quando os alunos não respondem corretamente ou não respondem?

2.1 Objetivos do Estudo

No sentido de responder às questões de investigação acima referidas, definimos os seguintes objetivos:

- refletir sobre o tipo de perguntas que são colocadas e a intenção da professora ao colocar questões;

- consciencializar a professora acerca da importância da clareza da linguagem utilizada na elaboração das perguntas, para obtenção das respostas desejadas;
- consciencializar a professora acerca da importância da atribuição de um tempo de espera suficiente, para que todos possam participar e para que a natureza das respostas seja correta e mais elaborada;
- verificar/identificar as estratégias adotadas pela professora, quando os alunos não respondem à questão ou erram na resposta à questão colocada;
- refletir e modificar alguns aspetos da prática de ensino se se verificar necessidade para tal.

3. Contexto de Intervenção

3.1 Caracterização dos Participantes

3.1.1 Caracterização da Professora

A professora estagiária é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Ingleses e Alemães, com estágio do Ramo de Formação Educacional pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. É pós-graduada em T.I.C. pelo Instituto Superior de Educação e Trabalho do Porto. É docente há 14 anos, tendo já lecionado Inglês ao Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário, Terceiro Ciclo e Secundário por módulos capitalizáveis no Ensino Recorrente Nocturno, cursos profissionais, Inglês Técnico no Ensino Superior; Alemão no Ensino Secundário por módulos capitalizáveis no Ensino Recorrente noturno, T.I.C. no nono ano de escolaridade, e as extintas Áreas Curriculares Não Disciplinares: Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projeto.

3.1.2 Caracterização da Escola

As gravações das aulas foram feitas numa Escola Básica e Secundária que se situa no sudoeste da região da Beira Baixa, num concelho do interior localizado na zona do pinhal, pertencente ao distrito de Castelo Branco.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (2010), a instituição frequentada pelos alunos pertence a um concelho com fortes tradições rurais, onde a agricultura, silvicultura e a pecuária tiveram um papel preponderante ao longo dos tempos. Socialmente o meio envolvente da escola caracteriza-se por uma população que vive essencialmente do sector terciário (empresas de pequena dimensão), seguindo-se o sector secundário que também possui um peso significativo, englobando, nomeadamente: construção civil, metalúrgicas, transformação de madeira e indústria

alimentar. Atualmente o sector primário tem pouca importância para a economia do concelho, sendo o sector público o que mais garante estabilidade de emprego, com um peso mais significativo na sede do concelho.

3.1.3 Breve Caracterização dos Alunos da Turma

A turma C do oitavo ano é constituída por vinte e um alunos: doze raparigas e nove rapazes. Um elemento da turma não foi contabilizado para a nossa investigação, por se tratar de um aluno de Necessidades Educativas Especiais e não ter frequentado as aulas de Espanhol Língua Estrangeira II. Os alunos estudados possuem idades compreendidas entre os doze e os catorze anos, sendo que quinze alunos possuem treze anos, dois possuem catorze e três possuem doze anos.

Os nomes verdadeiros dos alunos foram omitidos, para manter total anonimato.

4. Procedimentos de Recolha de Dados

A Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol foi iniciada no dia 10 de Outubro de 2012, de acordo com o protocolo estabelecido entre a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e um dos Agrupamentos de Escolas do distrito de Castelo Branco. À docente sobre a qual se debruça este estudo, foi atribuída uma turma de oitavo ano do Terceiro Ciclo do Ensino Básico, tendo sido atribuído o cargo de Professora Cooperante a uma docente de Espanhol do Terceiro Ciclo e Ensino Secundário que é efetiva nessa escola.

Dado que o tema da investigação está relacionado com as perguntas da professora, a docente utilizou muitos enunciados interrogativos para obter respostas dos alunos.

5. Percurso Metodológico do Estudo

Os temas abordados na disciplina de Metodologia de Investigação em Línguas contribuíram para a seleção do tema do nosso trabalho.

Depois de identificarmos o tema, passámos para a fase seguinte, a fase do diagnóstico, na qual foi gravada uma aula em que a professora agiu com normalidade ao colocar questões. No final dessa aula foi aplicado um inquérito aos alunos, a fim de conhecer as suas opiniões acerca das perguntas efetuadas pela professora. Através da recolha dos primeiros dados, refletimos e planeámos as próximas aulas a serem gravadas, tendo sempre em atenção os conteúdos a lecionar, respeitando sempre a planificação anual e as planificações de aula. Nas aulas seguintes foram feitas experiências com o tempo de espera pelas respostas dos alunos. Numa aula, a docente

manipulou as perguntas para que os alunos tivessem pouco tempo de resposta, enquanto que noutra aula foi dado mais tempo de pausa entre as perguntas da docente e as respostas dos discentes. Após cada uma dessas aulas, foram aplicados questionários aos alunos e foram feitas reflexões acerca dos resultados obtidos.

Após esta fase, foram gravadas mais duas aulas nas quais foram novamente manipulados os tempos de espera (numa aula o tempo de espera foi curto e noutra aula o tempo de espera foi mais longo). Após cada aula, foram novamente aplicados os questionários aos alunos e foram feitas reflexões.

Seguidamente apresentamos um quadro explicativo contendo os ciclos da investigação, as atividades realizadas, os instrumentos a que recorremos para recolher dados, a sua pertinência para o estudo e a calendarização das atividades realizadas:

Quadro 2 - Ciclos da Investigação

| Ciclos da investigação | Atividades realizadas | Instrumentos de recolha de dados | Pertinência para o estudo | Calendarização |
|-------------------------------|--|--|---|-----------------------|
| 1.º ciclo | ➤ Gravação o áudio da 1.ª aula | ➤ Gravação áudio | Obtenção de dados quantitativos e qualitativos acerca das perguntas da professora; Obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre as respostas dos alunos aos questionários. | 16/01/2013 |
| | ➤ Aplicação de um inquérito aos alunos | ➤ Transcrição da aula ➤ Questionário aos alunos | | 23/01/2013 |
| | ➤ Gravação o áudio da 2.ª aula | ➤ Gravação áudio | | 20/02/2013 |
| | ➤ Aplicação de um inquérito aos alunos | ➤ Transcrição da aula ➤ Questionário aos alunos | | |
| | ➤ Gravação o áudio da 3.ª aula | ➤ Gravação áudio | | |

| | | | | |
|-----------|--|--|--|------------------------------|
| | aula ➤ Aplicação de um inquérito aos alunos | ➤ Transcrição da aula ➤ Questionário aos alunos | | |
| 2.º ciclo | Gravação áudio da 4.ª aula Aplicação de um inquérito aos alunos Gravação áudio da 5.ª aula Aplicação de um inquérito aos alunos | ➤ Gravação áudio ➤ Transcrição da aula ➤ Questionário aos alunos ➤ Gravação áudio ➤ Transcrição da aula ➤ Questionário aos alunos | | 18/04/2013 29/05/2013 |
| 3.º ciclo | Triangulação de dados referentes a cada instrumento de análise Conclusões | | | |

6. Instrumentos Utilizados para a Recolha de Dados

Yin (1989) referido por Menezes (1995) considera a existência de seis fontes de evidência que podem ser mobilizadas em estudos de caso: documentação, base de dados, entrevista, observação direta, observação participante e artefactos físicos.

Os investigadores deverão recolher dados recorrendo a diferentes fontes. Neste caso, recorreremos às seguintes fontes de evidência: gravação de aulas, questionários e transcrições de aulas.

Após a recolha de informação, Oliveira (2010) sugere que, para desempenhar um bom trabalho, o investigador deverá organizar as informações recolhidas para proceder à triangulação de dados.

Duarte (2009) define “triangulação” como sendo a combinação de vários métodos qualitativos entre si, bem como a combinação de métodos qualitativos e

quantitativos. Este tipo de triangulação é denominado triangulação metodológica ou triangulação intermétodos (Denzin, 1989) e consiste numa forma de combinar diferentes perspectivas no fenómeno em estudo. De acordo com Denzin (1989), a obtenção de dados através do uso de diferentes fontes e a análise de dados feita recorrendo a estratégias distintas contribui para a melhoria da validade dos resultados.

6.1 Descrição do Instrumento 1: Gravações Áudio

Ao todo, foram feitas cinco gravações áudio de aulas de noventa minutos, tendo sido consideradas para este estudo apenas três transcrições de aula devido à sua extensão. Foi utilizada uma quarta aula para analisar melhor o tempo de espera pelas respostas dos alunos, uma vez que uma das aulas analisadas suscitou algumas dúvidas. Estas gravações áudio das aulas foram bastante úteis na quantificação do tempo disponibilizado aos alunos para responder às questões.

6.2 Descrição do Instrumento 2: Questionário Aplicado aos Alunos

No final das aulas onde foram feitas gravações áudio, foram aplicados aos alunos cinco questionários. O questionário foi elaborado tendo como base, um outro realizado por Abrantes (1996). Aplicámos sempre o mesmo, sendo este constituído por sete perguntas:

1. As perguntas que a minha professora de Espanhol faz são fáceis de entender?;
2. A professora faz muitas perguntas?;
3. A professora fala muito depressa quando faz perguntas?;
4. Respondo às suas perguntas com facilidade?;
5. A minha resposta às perguntas da professora é imediata?;
6. A professora dá-me tempo suficiente para responder às suas perguntas?;
7. Tenho a mesma oportunidade de responder às perguntas da professora que os meus colegas?

Sempre que a resposta era negativa, o aluno podia justificá-la. A aplicação deste questionário foi bastante importante, porque permitiu refletir acerca da clareza da linguagem utilizada pela professora nas perguntas que fez e sobre o feedback por parte dos alunos acerca da noção de tempo cedido após colocação de perguntas aos alunos (tempo de espera curto ou tempo de espera longo pela resposta dos alunos). O questionário aplicado aos alunos pode ser consultado no Apêndice A.

6.3 Descrição do Instrumento 3: Transcrições das Aulas

Foram feitas transcrições rigorosas das cinco aulas gravadas. Essas transcrições foram feitas em folhas A4, nas quais foi deixada uma margem de 4,5 cm do lado esquerdo para anotações. As linhas foram numeradas para facilitar a localização das perguntas da professora e das respostas dos alunos.

Achámos pertinente, mesmo durante as transcrições, ir registrando algumas observações, informações que considerámos úteis para entender o contexto em que as situações ocorreram. Analisámos as transcrições das aulas, recorrendo ao que Bogdan e Biklen (1994) apelidaram de auxiliares visuais. Circundámos perguntas com cores diferentes para distinguir as diversas categorias de perguntas, sublinhámos frases, colocámos siglas para facilmente identificar o tipo de perguntas utilizado. Tivemos o cuidado de, ao fazer as transcrições, eliminar os nomes dos alunos, mantendo-os no anonimato. Os nomes dos alunos, que constavam ao início das suas intervenções, foram substituídos pela letra A, inicial de aluno, e os nomes referidos ao longo das interações foram substituídos pela letra x introduzida quatro vezes - xxxx. Nas transcrições foram colocados números, também eles escritos com cores diferentes. Os números serviram para contabilizar o número de perguntas proferidas pela professora e para contabilizar o tempo de espera existente entre a pergunta da professora e a resposta do aluno. As linhas foram numeradas para facilitar a localização das intervenções dos alunos e professora. No Apêndice B consta um exemplo de uma transcrição de aula, que corresponde à primeira aula gravada. Decidimos colocar apenas uma transcrição de uma aula, devido à extensão das transcrições.

A elaboração destas transcrições foi um processo bastante minucioso e, por isso, moroso. Contudo, este instrumento de recolha de dados foi fundamental para prosseguirmos com o nosso estudo. Seguidamente, procedemos ao levantamento do número de perguntas colocado pela professora, à sua análise quanto à categoria de perguntas e às suas finalidades. Para além disso, as transcrições também foram úteis para analisar o tipo de estratégias utilizado pela docente perante a obtenção de uma resposta errada por parte dos alunos ou não obtenção de resposta.

Capítulo III - Apresentação e Análise da Informação

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados é “...o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. (1994, p. 205)

Concordamos com a opinião destes autores relativamente à noção de análise de dados. Após a recolha de informação considerada importante para a realização da investigação, o investigador deverá organizar os dados para poder proceder à sua análise. Deverá, em seguida, cruzar a informação e proceder à divulgação dos dados obtidos.

1. Resposta às Questões

A fim de analisarmos os dados recolhidos, definimos categorias de análise com o intuito de responder às questões da investigação, referidas no ponto número 2 do capítulo II e que são as seguintes:

- classificar as perguntas da professora;
- identificar as finalidades dessas perguntas;
- verificar a clareza das perguntas da professora;
- analisar tempos de espera pelas respostas dos alunos;
- descrever e analisar situações de reação da docente perante o fornecimento, por parte dos alunos, de respostas erradas ou ausência de resposta.

Depois de termos analisado os aspetos teóricos fundamentais para o desenvolvimento do nosso trabalho de projeto, após apresentação da fundamentação metodológica, apresentação das questões e dos objetivos da nossa investigação e dos instrumentos de recolha de dados, partimos para a análise dos mesmos.

Começamos então com a resposta à primeira questão:

1.1 Que tipo de perguntas são colocadas?

Através da análise das transcrições das aulas gravadas, obtivemos os dados necessários para determinar o tipo de perguntas utilizado pela professora. Para determinar o tipo de perguntas, aplicámos as categorias criadas por Pereira (1991).

No que diz respeito à classificação das perguntas da professora, analisemos os seguintes gráficos um a um:

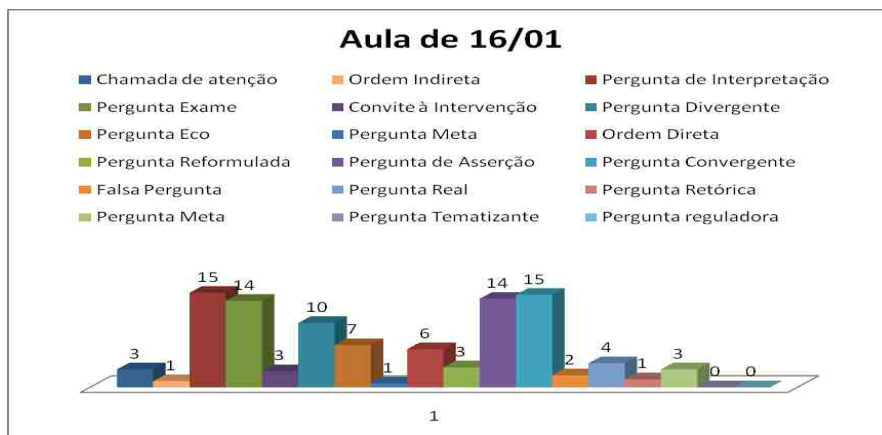


Gráfico 1 - Análise da primeira aula

Esta aula foi lecionada normalmente, sem atender ao tempo dispendido aos alunos para responder às perguntas da professora. A partir da transcrição feita desta aula, foi-nos possível analisar o tipo de perguntas colocadas pela docente. A análise do gráfico permite-nos concluir que, apesar de ter recorrido a uma diversidade de categorias de perguntas, as cinco categorias de perguntas a que a docente recorreu com maior frequência foram as seguintes: Perguntas de Interpretação (15%), Perguntas Convergentes (15%), as Perguntas Exame (14%), as Perguntas de Asserção (14%) e as Perguntas Divergentes (10%).

Nesta aula, a docente realizou 313 perguntas, o que perfaz uma média de 3,5 perguntas por minuto.

Passemos de seguida, para a análise da segunda aula:



Gráfico 2 - Análise da segunda aula

Nesta aula, foi dado pouco tempo de resposta aos alunos. A docente recorreu a perguntas pertencentes a diversas categorias, tendo-se verificado um maior recurso

às Perguntas Convergentes (25%), seguidas das Perguntas Exame (11%), Convite à Intervenção (10%), Perguntas de Interpretação (9%) e em exéquo encontram-se as Perguntas Divergentes e as Perguntas de Asserção (8%).

Durante a aula, foram formuladas 214 perguntas tendo a docente realizado em média 2,4 perguntas por minuto.

Analise o gráfico correspondente à terceira aula analisada:

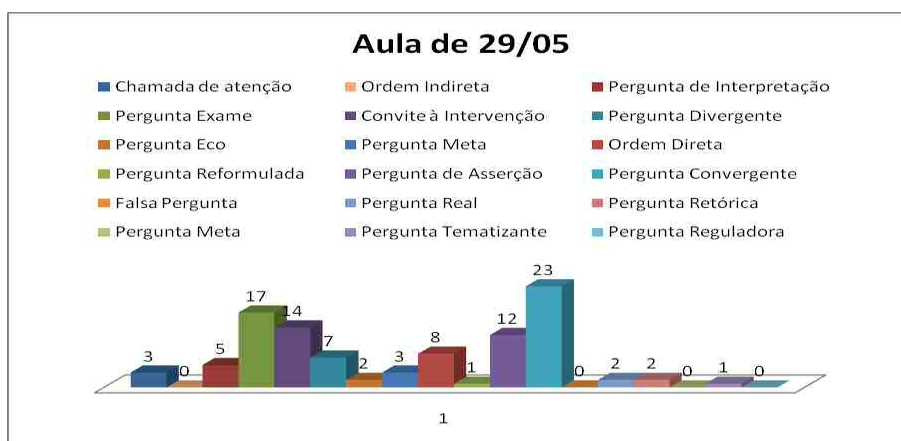


Gráfico 3 - Análise da terceira aula

Na terceira aula gravada, na qual a docente atribuiu mais tempo de resposta aos alunos, verificámos que, novamente, a docente recorreu a uma variedade de perguntas pertencentes a diversas categorias. As perguntas mais colocadas pertencem às seguintes categorias: 23% das perguntas colocadas foram Perguntas Convergentes, 17% foram Perguntas Exame, 14% foram Convites à Intervenção, seguidas de Perguntas de Asserção (12%) e 8% corresponderam a Ordens Diretas.

Verificámos que, nesta aula, foram efetuadas 116 perguntas, tendo a docente realizado em média 1,3 perguntas por minuto.

Seguidamente, vamos proceder à análise geral das três aulas:

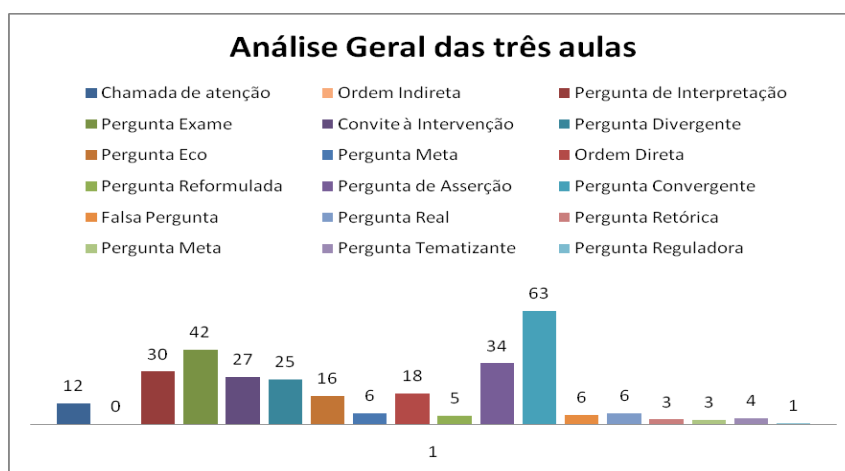


Gráfico 4 - Análise geral das três aulas

Após análise do gráfico podemos concluir aquilo que temos vindo a referir anteriormente: a docente recorreu a uma variedade de categorias de perguntas. As categorias de perguntas que mais se destacaram foram as seguintes: Perguntas Convergentes (63%), seguindo-lhe as Perguntas Exame (42%), as Perguntas de Asserção (34%) e as Perguntas de Interpretação (30%). Seguem-se as perguntas relacionadas com Convite à Intervenção (27%) e muito próximas a estas, surgem as Perguntas Divergentes (25%). As categorias de perguntas menos colocadas foram as Ordens Indiretas (0%), as Perguntas Reguladoras (1%), as Perguntas Meta (3%) e as Perguntas Retóricas (3%).

Se fizermos corresponder o tipo de perguntas acima referido com o nível de exigência em termos cognitivos de perguntas fechadas e perguntas abertas, seguindo o exemplo de Pedrosa de Jesus (1987), obtemos o seguinte resultado, respeitando a ordem de predominância das perguntas no discurso da professora:

Perguntas Convergentes – perguntas fechadas, de baixo nível cognitivo;

Perguntas Exame – perguntas abertas, de alto nível cognitivo;

Perguntas de Asserção - perguntas fechadas, de baixo nível cognitivo;

Perguntas de Interpretação – englobam as perguntas fechadas e as perguntas abertas;

Convite à Intervenção – não se enquadram em nenhuma das categorias;

Perguntas Divergentes - perguntas abertas, de alto nível cognitivo.

Podemos concluir, através desta informação, que a docente recorre a uma variedade de perguntas em termos de grau de dificuldade. Apesar de as perguntas oscilarem entre abertas e fechadas, chegando mesmo a intercalarem-se em termos de percentagem, as perguntas fechadas são as mais frequentes.

Comparando os tipos de perguntas da primeira aula lecionada normalmente com as aulas preparadas, verificámos que os três tipos de perguntas mais colocados são as Perguntas de Interpretação, seguindo-se as Perguntas Convergentes e as Perguntas Exame. Nas duas aulas que foram manipuladas as Perguntas Convergentes e as Perguntas de Exame foram as mais usadas seguindo-se os Convites à Intervenção. Nestas aulas, as Perguntas de Interpretação apenas aparecem em quarto lugar.

A segunda questão de investigação sobre a qual nos debruçámos, foi a seguinte:

1.2 Quais as finalidades das perguntas da professora?

Para responder a esta questão, baseámo-nos no tipo de perguntas a que a docente recorreu com maior frequência nas aulas gravadas. Segue-se a análise geral das três aulas:

Através da análise do tipo de perguntas mais formuladas pela docente e do contexto em que essas questões foram formuladas, podemos concluir que as Perguntas Convergentes foram usadas para obter a participação dos alunos e conseguir algum feedback sobre a compreensão dos alunos. As Perguntas Exame permitiram testar os conhecimentos dos discentes sobre aprendizagens anteriores, enquanto que as Perguntas de Asserção foram formuladas para ganhar a adesão dos alunos e manter contacto com os mesmos. A fim de verificar a compreensão dos alunos relativamente a imagens e textos, a docente recorreu às Perguntas de Interpretação. Com o intuito de incitar à intervenção dos discentes, foram formuladas perguntas denominadas Convite à Intervenção. Finalmente, as Perguntas Divergentes foram utilizadas com o objetivo de obrigar os alunos a pensar e a pronunciarem-se sobre determinada situação.

Abaixo, apresentamos a terceira questão desta investigação a que nos propusemos responder:

1.3 A linguagem utilizada nas perguntas da professora é clara para os alunos?

Para responder a esta questão, foram analisadas as respostas dos alunos a algumas perguntas constantes nos questionários que lhes foram aplicados no final das aulas gravadas.

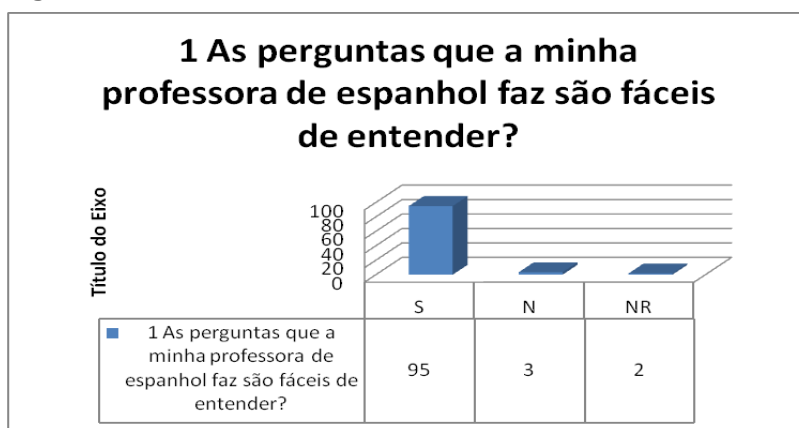


Gráfico 5 - Análise das respostas dos alunos à primeira questão

Foram analisadas as respostas dadas à pergunta um, que pretendia saber se os alunos consideravam fáceis as perguntas proferidas pela docente. Ao analisar o gráfico cinco, podemos concluir que 95% dos alunos considerou as perguntas da docente fáceis.

Através da análise das respostas à pergunta três, que pretendia auscultar a opinião dos discentes sobre a rapidez com que a docente profere as perguntas, e que pode ser consultada no gráfico 6, concluímos que 82% dos alunos consideraram que a docente não fala muito depressa quando formula perguntas.

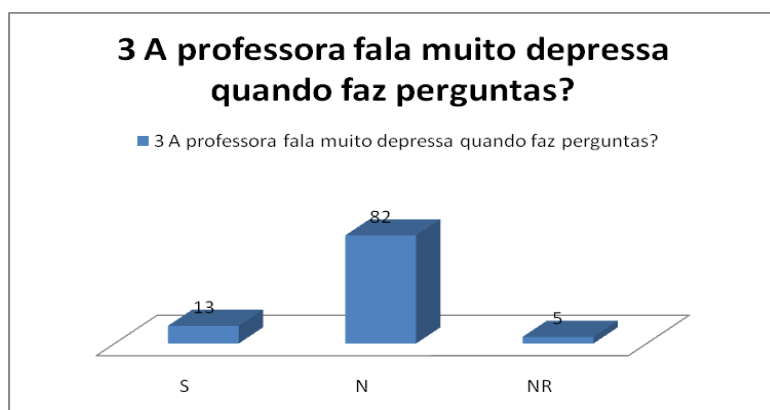


Gráfico 6 - Análise das respostas dos alunos à terceira questão

As respostas dadas à questão quatro, que dizia respeito à facilidade com que os alunos respondem às perguntas da docente, também podem, de certa forma, ser utilizadas para responder ao problema que nos propusemos solucionar. Podemos concluir que, se os alunos responderam às perguntas da professora com facilidade, é porque entenderam as perguntas que a professora colocou. Como podemos verificar através do gráfico 7, 60% dos alunos disse ter facilidade em responder às perguntas da professora, 33% respondeu que não tinha essa facilidade e 7% dos alunos não respondeu a esta questão.



Gráfico 7 - Análise das respostas dos alunos à quarta questão

Os dados obtidos por meio das respostas dos alunos a estas perguntas, permitem-nos concluir que a docente revelou cuidado no tipo de linguagem utilizado aquando da formulação de perguntas aos alunos e na forma como as proferiu. Estes dados permitem-nos afirmar que a linguagem empregue pela professora aquando da realização de perguntas foi clara para os alunos.

Passemos agora à análise da questão número quatro:

1.4 Qual o tempo de espera pelas respostas dos alunos?

Para responder a esta questão, contabilizámos os segundos relativamente ao tempo de pausa que ocorreu entre a pergunta da professora e a resposta dos alunos

(Wait Time1). Em seguida, vamos analisar cada uma das aulas transcritas e utilizadas neste estudo:

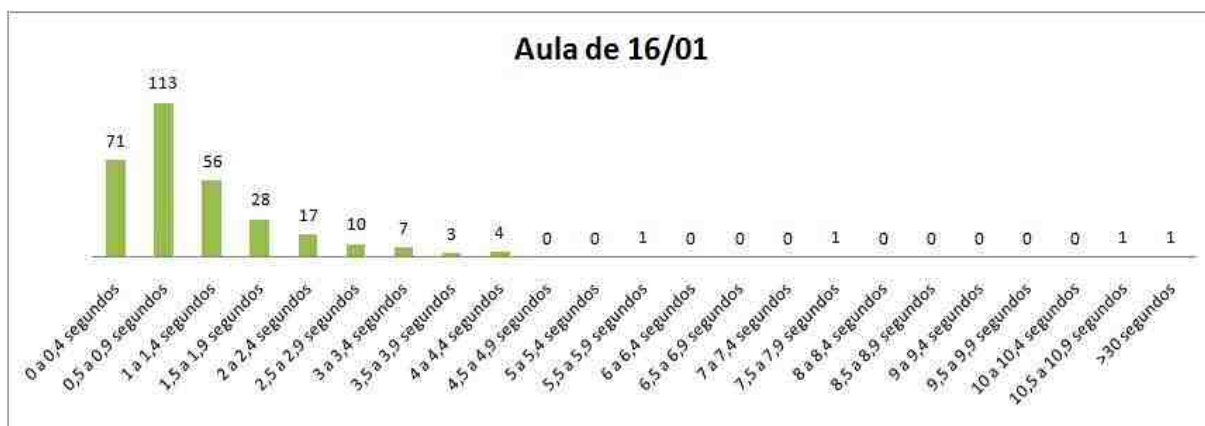


Gráfico 8 - Análise da aula de 16/01/2013

Nesta aula, como já referimos anteriormente, a docente foi colocando perguntas normalmente. Como podemos verificar através do gráfico oito, os tempos de espera que decorreram entre a sua pergunta e a resposta dos alunos têm a sua predominância entre os 0 segundos e os 4,4 segundo, estando a maioria dos tempos de espera situados entre as 0,5 e as 0,9 décimas de segundo. Através destes dados podemos concluir que, apesar da variedade de tempos obtidos, foram mais frequentes os espaços de tempo mais curtos. Da análise do tipo de questões que foram colocadas, e que permitiram estes tempos de pausa, podemos concluir que a docente utilizou mais perguntas fechadas, ou seja, de baixo nível cognitivo, sendo estas algumas Perguntas de Interpretação e Perguntas Convergentes. Os tempos de espera mais longos corresponderam às perguntas abertas às quais pertencem as categorias das Perguntas Exame, algumas Perguntas de Interpretação e as Perguntas Divergentes, que exigiram mais reflexão ou algum tipo de explicação mais elaborado por parte dos alunos.

Se analisarmos as respostas dos alunos à pergunta 6 do seu questionário, representado no gráfico 9, podemos concluir que, apesar dos tempos de espera pela resposta dos alunos serem, na sua maioria curtos, os alunos consideraram que o tempo de espera pela sua resposta foi suficiente. Em vinte alunos, dezanove responderam que lhes foi concedido tempo suficiente para responder às questões da professora. Apenas um aluno respondeu negativamente. Isto significa que os alunos tiveram facilidade em responder às perguntas, por se tratar de perguntas de baixo nível cognitivo que não implicaram grandes reflexões por parte dos alunos.



Gráfico 9 - Análise do questionário dos alunos da aula de 16/01/2013

Analisemos em seguida, a segunda aula gravada:

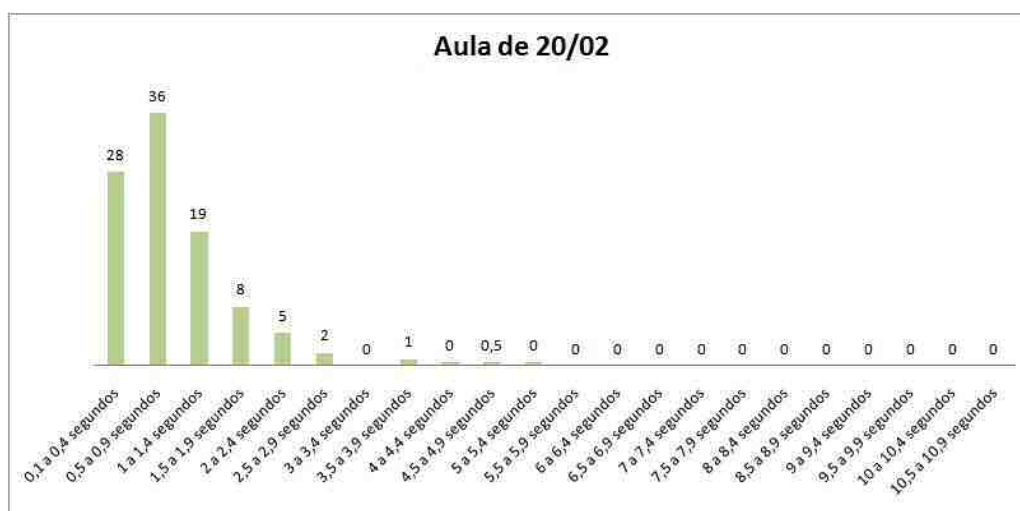


Gráfico 10 - Análise da aula de 20/02/2013

Relativamente à segunda aula gravada, a docente manipulou as perguntas, por forma a que os alunos tivessem pouco tempo de resposta, independentemente de serem perguntas fechadas ou abertas. Ao analisarmos a informação constante no gráfico dez, acima apresentado, concluímos que os tempos de pausa entre as perguntas da professora e as respostas dos alunos, estão compreendidos entre as 0,1 décimas de segundo e os 3,9 segundos. Os tempos de espera mais frequentes situaram-se entre as 0,5 e as 0,9 décimas de segundo. Consideramos esta situação perfeitamente normal, uma vez que esta aula foi realizada com o intuito de atribuir pouco tempo de resposta aos alunos.

Se compararmos os resultados obtidos nesta aula com os resultados constantes no gráfico representativo da primeira aula, podemos constatar que a maior parte do tempo de pausa existente entre a pergunta da docente e a resposta dos alunos é igual.

Estes estão compreendidos na sua maioria entre as 0,1 décimas de segundo e 1,4 segundos. Verificámos uma maior variedade de tempos de espera, ainda que ligeira, na primeira aula em comparação com a segunda aula.

A atribuição de menos tempo de espera pode ser confirmada através do gráfico 11, nas respostas dos alunos à pergunta número 6 do questionário que lhes foi aplicado. De acordo com a maioria dos alunos (12 alunos), a docente não lhes atribuiu tempo suficiente para poderem responder às questões. Apenas oito alunos responderam afirmativamente. Da análise da justificação dos alunos para terem respondido negativamente a esta pergunta do questionário, verificámos que os alunos consideraram que a professora não esperou pelas suas respostas, não os deixou responder, tendo colocado a questão a outra pessoa.



Gráfico 11 - Análise do questionário dos alunos da aula de 20/02/2013

Passemos para a análise da terceira aula:

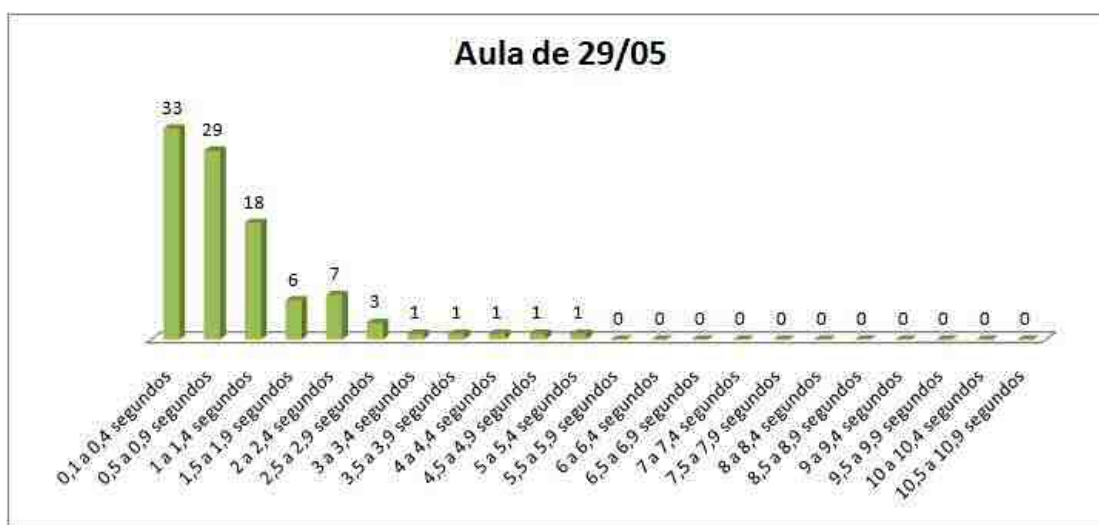


Gráfico 12 - Análise da aula de 29/05/2013

A aula de 29/05 foi manipulada pela professora, por forma a que fosse facultado aos alunos mais tempo de resposta. Ao analisar a informação constante no gráfico 12, concluímos que os tempos de espera que se destacam estão compreendidos entre as 0,1 décimas de segundo e os 5,4 segundos. Constatámos, também, que os tempos de silêncio mais frequentes entre a pergunta da professora e a resposta dos discentes, se situam entre as 0,1 e as 0,4 décimas de segundo.

Apesar de esta aula ter sido realizada com o intuito de ceder mais tempo de resposta aos alunos, os tempos de espera mais frequentes foram muito curtos. Verificámos que as perguntas mais colocadas nesta aula e que foram registadas, na sua maioria, entre as 0,1 e as 0,4 décimas de segundo foram as Perguntas Convergentes, perguntas fechadas, de baixo nível cognitivo, que exigem pouco tempo para pensar.

No entanto, se compararmos os resultados obtidos nesta aula com os resultados obtidos na segunda aula analisada, registamos um maior leque de tempos de espera nesta aula, o que consideramos normal dado o objetivo definido para cada uma destas aulas.

Analise as respostas dos alunos à pergunta número 6, constante no gráfico 13, abaixo representado. Em resposta a esta questão, 18 alunos consideraram que a docente cedeu tempo suficiente para poderem dar as suas respostas e apenas 2 alunos consideraram esse tempo insuficiente.

Ao analisarmos os tempos de espera, o tipo de perguntas mais utilizado aquando do registo de tempos mais curtos e as respostas dos alunos a esta questão, podemos concluir que a docente não realizou muitas perguntas de elevado nível cognitivo e, por isso, os alunos responderam às suas questões num curto espaço de tempo. A docente deveria ter utilizado perguntas mais desafiadoras para que os alunos pudessem desenvolver as respostas utilizando a língua durante mais tempo.

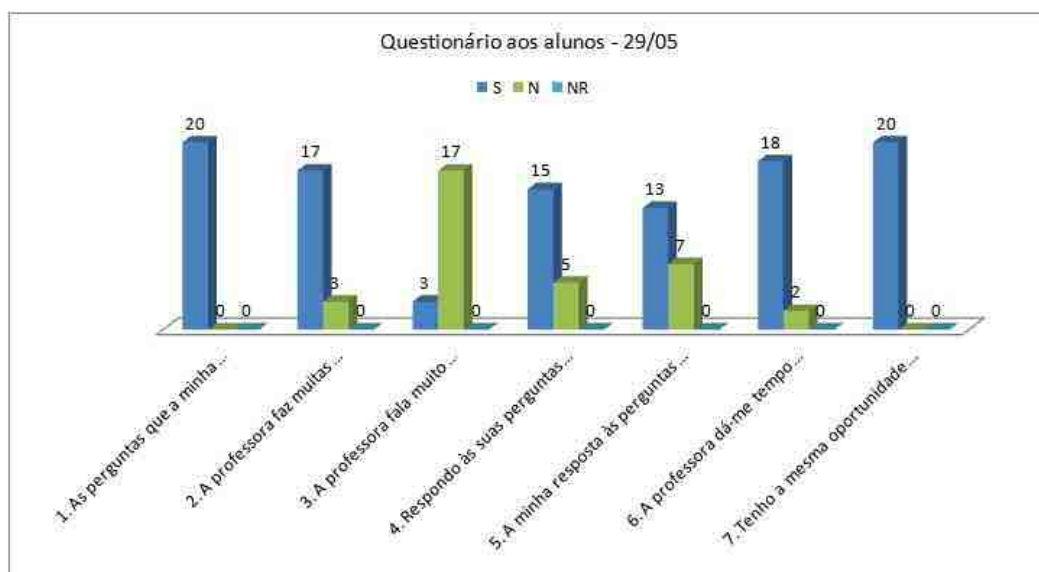


Gráfico 13 - Análise do questionário dos alunos da aula de 29/05/2013

Como esta aula suscitou dúvidas, uma vez que não foi bem conseguida em termos de atribuição de tempos de espera mais longos, decidimos analisar uma aula anterior a esta, na qual se realizou o mesmo tipo de experiência de “wait time1” (tempo existente entre a pergunta da professora e a resposta dos alunos).

Passemos então para a análise da aula de 23/01, que também foi manipulada na tentativa de atribuir tempos de espera mais longos pelas respostas dos alunos.



Gráfico 14 - Análise da aula de 29/05/2013

Como já referimos anteriormente, por termos verificado que os tempos de espera registados na aula de 29/05 foram muito curtos, analisámos a aula de 23/01, na qual se fez o mesmo tipo de experiência, isto é, a docente colocou perguntas na tentativa de registar tempos de pausa mais longos situados entre as perguntas da docente e as respostas dos discentes. Notámos que os tempos de espera que tiveram maior frequência, como se pode confirmar através do gráfico 14, estiveram compreendidos entre as 0,1 décimas de segundo e os 7,4 segundos. Os tempos de espera que mais se registaram foram, novamente, os que se situaram entre as 0,1 e as 0,4 décimas de segundo. Ao compararmos estes dados com os da aula de 29/05, podemos concluir que os tempos de espera mais curtos foram novamente os que se destacaram, por terem sido os mais frequentes. Pensamos que a aula de 23/01 foi mais bem conseguida em termos de registo de tempos de espera mais longos. Apesar das tentativas da docente em conseguir tempos de espera maiores, este facto não foi conseguido, uma vez que os alunos não necessitaram de muito tempo para responder às questões, dando a resposta de imediato.

Relativamente aos tempos de espera e à categoria de perguntas mais utilizadas pela professora nas aulas estudadas, podemos concluir que os tempos de espera mais curtos corresponderam aos momentos em que a professora recorreu a perguntas de baixo nível cognitivo, como é o caso das Perguntas Convergentes e de algumas Perguntas de Interpretação. As perguntas que levaram mais tempo a responder corresponderam às perguntas de elevado nível cognitivo ou perguntas abertas como foi o caso de algumas Perguntas de Interpretação, Perguntas Exame e Perguntas Divergentes.

Somos de opinião de que, para conseguir um estudo bem sucedido, a docente deveria ter colocado perguntas mais desafiantes e provocadoras do pensamento dos alunos, o que entendemos não ser fácil de conseguir com uma turma que se encontra no segundo ano de aprendizagem de Espanhol.

Passemos, de imediato, à resposta à pergunta cinco:

1.5 Quais as estratégias adotadas pelo professor quando os alunos não respondem corretamente ou quando não respondem?

Devido à existência de diversas situações e de diversas estratégias adotadas pela docente aquando da obtenção de resposta errada por parte dos alunos ou inexistência de resposta, decidimos distribuir as estratégias da docente por dois grupos, consoante o tipo de resposta obtida: ausência de resposta ou resposta errada e ilustrar essas situações com excertos das aulas gravadas.

Vejamos o que acontece, quando:

1. os alunos não respondem à pergunta colocada pela docente:

a) a docente reformula a pergunta até que o aluno chegue à resposta certa:

l. 103 - 108 P: "Muy bien, entonces que pasa con estos xxxx, ¿qué pasa con estas personas?, ¿qué tipo de personas son? Shiu ¡xxxx!"

A: "Ahm ahm...."

P: "¿Son personas que tienen cuidado, o hacen todo sin pensar?"

A: "Tienen cuidado."

P: "Tienen cuidado. Muy bien. Y y y shiu ¿Y siempre están calmos, o no?"

(Aula de 29/05)

b) Insiste na(s) pergunta(s) e no final dá a resposta:

l. 53- 58P: "No nos podemos olvidar que este es un falso amigo. ¿Cómo se dice por ejemplo "talher" en español, os acordáis?"

A: "Es garfo."

P: "Garfo, não. ¿Cómo se dice?"

A: "Não é ..."(ruido)

P: "Cubiertos, ¿OK? xxxx: Carece de experiencia. O sea no tiene experiencia."(Aula de 29/05)

c) fornece a resposta de imediato;

l. 88-90 P: "No, añadir significa, que podrá significar? Significa decir algo más! Su padre le ha dicho algo, ella añadió algo más. Dijo más cosas. Lo habéis comprendido, sí?" (Aula de 23/01)

d) recorre à mímica

l. 256-258 P: "¿Y porqué con un animal? ¿Qué significa mono? ¿Qué significa mono? ¿Qué significa? ¿Qué es un mono? es un animal hiii! ¿Qué es esto?"

A: "Macaco." (Aula de 16/01)

e) a professora passa de imediato para outro aluno:

157 P: "Sí, muy bien Cine. Cine. xxxx dime, ¿cuál es la seis? ¿Cuál es la seis?!xxxx?"

158 A: ...

159 P: "xxx, ¿cuál es la seis?" (Aula de 20/02)

2. Quando os alunos não respondem corretamente, a professora segue uma das seguintes estratégias:

2.1 Quando a resposta dada é em português:

a) a docente repreende o aluno para que fale em espanhol;

l. 174-176A: "O que é que se tinha passado com ele que não tinha vindo à escola hoje. "

P: "¿Y por qué no hablas en español? Estás prohibida de hablar portugués, ¿eh? no se habla portugués. Bueno, ¿qué estaban hablando? ¿De qué estaban hablando ellos?" (Aula de 23/01)

b) a docente traduz para espanhol a resposta do aluno ou a palavra proferida em português;

534xxxx: "Si yo fuera tú bebería un chá."

535P: "Té." (Aula de 20/02)

c) a docente pede aos colegas pela palavra equivalente em espanhol:

25 Rui: "Yo quiero ser reformado."

26 P: "¿Ya he dicho cuantas veces cómo se dice? ¡Todos?!"

27 Alumnos y profesora: "JUBILADO." (Aula de 29/05)

- d) a docente fornece a resposta em espanhol

521P: "(...) No, pequeño, ¿cómo se dice telemóvel?"

522A: "Tele...."

522P: "Móvil."

524A: "Móvil. Móvil." (Aula de 16/01)

2.2 Quando existe um erro de pronúncia:

- a) a professora repete a resposta do aluno corrigindo desta forma a palavra pronunciada erradamente;

49 P: (...) "Ah xxxx, lugar donde se arreglan los coches..."

50 A: "Taler."

51 P: "Taller."

52 A: "Taller." (Aula de 29/05)

- b) a professora ignora o erro:

768A: "¿Alguna vez has ido de viajem al estrangeiro con tus amigo?"

769A: "No."

770P: "¿No, nunca has ido al extranjero con tus amigos? Fuera. Extranjero. Gracias. Venga" (Aula de 16/01)

2.3 Quando a resposta está errada:

- a) a professora ignora a resposta errada até chegar à resposta certa:

l. 247-254 A: "Que niña tan mona."

P: "Que niña tan mona. Vamos a ver, ¿es comparada a un animal? Que niña tan mona. ¿Qué significa mona?"

A: "Triste."

A: "Calma"

A: "Bonita, bonita."

P: "Sí significa guapa. Sí es guapa, sí. Entonces hmmm ¿La chica embarazada compara Claudia con un animal?" (Aula de 16/01)

- b) remete para outra aula apelando à memória;

l. 216- 222 A: "É o polvo."

P: "Pero polvo no es... y ¿qué es?"

P: "Bueno eso... ¿os acordáis de los falsos amigos? ¿Sí? ¿os acordáis? Bueno ese es otro falso amigo. Polvo no es un animal, no. ¿Qué será? Hay personas que son alérgicas al polvo quee... puede est..."

A: "Pó."

P: "Sí. Sí. É pó." (Aula de 16/01)

- c) a professora pede para repetir a resposta dada erradamente como se não a tivesse ouvido bem:

198A: "Que nadi le gustava."

199P: "¿Que nadie?..."

200A: "Le quiere." (Aula de 23/01)

- d) corrige o erro na resposta a seguir à dada pelo aluno:

165 A: "ha rue rroto una cadera, não"

166 P: "¿Sí? ¿Se ha roto...?"

167 A: "Una cadera." (Aula de 16/01)

- e) insiste para que os alunos reflitam e corrijam o erro:

l. 476-484 P: "Muy bien nosotros. Y la próxima, ¿cómo va a quedar? Ustedes, ¿cómo crees que va a quedar? No sabes, bueno xxxx Ustedes – vivir."

A: "viví."

P: "Ustedes, ustedes..."

A: "Vivíais. No."

P: "No... xxxx"

A: "Vivirían."

P: "Sí, vivirían muy bien, vivirían vivirían próxima, vamos a ver, Cómo va a quedar la próxima xxxx, que crees que crees que va a quedar cómo crees que va a quedar tú-decir." (Aula de 20/02)

- f) a professora insiste nas perguntas para obrigar os alunos a pensar, acabando por dar a resposta se não conseguem responder acertadamente:

l. 497-503 A: "Los niños hemos ido."

P: "Los niños shh como é que se vai conjugar? Ellos! ¿Cómo es el plural del verb del verbo haber? ¿hum? Shshsh"

A: "Ido. Ido."

P: "No."

A: "Atão não sei."

P: "Auxiliar. El verbo auxiliar. Plural. Los niños.. han han.. ido. Han ido. Han ido, ¿hum?" (Aula de 16/01)

- g) rejeita a resposta e remete a pergunta para português:

l. 278- 286 P: "¿Es el verbo comer? ¿Qué es comido?"

A: "É o gerúndio."

P: "No."

A: "É o verbo no passado."

P: "¿Qué es comido? Es como en portugués. ¿Comido? Comido, feito, dito, estudado? ¿Qué es esto?"

A: "É o verbo."

P: "¡No! ¿Qué tiempo es?"

A: "É o participio pasado." (Aula de 16/01)

- h) rejeita a resposta corrigindo as respostas erradas:

658 A: "Atão Ai Jesus. ¿Qué películas has vido últimamente?"

659 P: "¿Vido?... ¿No.? ... Has visto visto..." (Aula 16/01)

- i) insiste na repetição das respostas erradas do aluno em tom interrogativo para que o aluno se aperceba que está errado e corrija a resposta:

725A: "Yo ha comido..."

726P: "Yo..."

727A: "he comido leche."

728P: *“¿he comido?”*

729A: *“bebido.” (Aula de 16/01)*

- j) recorre ao português ignorando a resposta do aluno, insiste no português dando tempo para que o aluno reflita e responda:

226A: *“Jesus preguntó a Paco... Jesus preguntó a Paco...”*

227P: *“¡Callaos! Primeiro no presente exactamente como no exemplo, percebeste? Entonces...”*

228A: *“Jesus preguntó a Paco...” (Aula de 29/05)*

Capítulo IV - Considerações Finais e Recomendações

Este capítulo é composto por quatro secções: conclusões, limitações, dificuldades sentidas e recomendações para futuros estudos. Na primeira secção, revelamos as conclusões resultantes desta investigação. Na segunda parte deste capítulo, abordamos as limitações por nós sentidas ao realizarmos esta investigação e refletimos acerca dos benefícios resultantes desta Investigação-Ação. Na terceira parte, mencionamos as dificuldades sentidas e, finalmente, na terceira secção, terminamos com as recomendações para investigações futuras.

1. Conclusões

As conclusões que apresentamos seguidamente são, no fundo, as respostas às perguntas que inicialmente propusemos e tentámos resolver através da nossa investigação. No entanto, queremos salientar o facto de esta investigação ser apenas um estudo de um caso particular de uma docente de L.E. II – Espanhol, não pretendendo portanto generalizar os professores de L.E.II – Espanhol, com este estudo.

Vejamos as conclusões que obtivemos, após análise e triangulação de dados, relativamente às questões levantadas:

1.1 O Tipo de Perguntas Colocadas pela Docente

A primeira conclusão a que chegámos com este estudo foi a de que a professora formula um elevado número de perguntas de índole variada. Verificámos que esse número foi diminuindo ao longo das aulas gravadas.

Concluimos também que as perguntas a que a docente mais recorre são as Perguntas Convergentes, seguindo-lhe as Perguntas Exame, as Perguntas de Asserção, as Perguntas de Interpretação, os Convites à Intervenção e as Perguntas Divergentes. As categorias de questões menos utilizadas foram as Ordens Indiretas, as Perguntas Reguladoras, as Perguntas Meta e as Perguntas Retóricas.

Se seguirmos o exemplo de Pedrosa de Jesus (1987) e fizermos corresponder o tipo de perguntas acima referido ao nível de exigência em termos cognitivos de perguntas fechadas e perguntas abertas, chegamos à seguinte conclusão: a docente recorre com mais frequência a perguntas fechadas, predominando assim as perguntas de baixo nível cognitivo.

Carreira et al.(2012) refere Pedrosa de Jesus e Maskill (1988), que apresentam uma justificação para a predominância das perguntas fechadas sobre as abertas. Acreditam que as perguntas a que denominam fechadas são mais fáceis de avaliar e criam situações de conforto ao professor, pois este já sabe as respostas, não tendo necessidade de se esforçar. Já as perguntas abertas de nível cognitivo mais elevado exigem uma maior preparação por parte do professor na sua elaboração.

Outra justificação que encontramos para a predominância das perguntas fechadas sobre as perguntas abertas poderá estar no facto de esse tipo de perguntas ser mais frequente em turmas de nível de aprendizagem pouco avançado. Acreditamos que o nível de conhecimentos determina o tipo de questões usadas. Quanto mais avançado for o nível de aprendizagem dos alunos, mais possibilidade existirá para a colocação de questões abertas, de elevado nível cognitivo. O facto de os alunos possuírem um nível de conhecimento vocabular e de itens gramaticais elevado, permite ao docente a colocação de questões mais desafiadoras, obrigando-os a criar respostas mais complexas e mais elaboradas, possibilitando um maior desenvolvimento do seu pensamento. Queremos com isto dizer que, quanto maior for o nível de aprendizagem dos alunos, maior será o nível de exigência por parte do professor.

Caso os alunos possuam um baixo nível de conhecimentos (como foi o caso da turma que colaborou nesta investigação), o tipo de perguntas colocado aos alunos estará mais condicionado. Verificou-se, por parte da docente, o recurso a um menor número de questões abertas. Essa situação ocorreu porque a docente sentiu dificuldades em colocar questões de elevado nível cognitivo por se tratar de uma turma de segundo ano de aprendizagem de Espanhol, cujos alunos não possuem conhecimentos suficientes para entenderem perguntas mais complexas e conseguirem produzir respostas mais elaboradas. Pensamos que se esta investigação tivesse sido realizada com alunos de nível avançado, como o caso de alunos de ensino secundário, com três anos de aprendizagem de língua espanhola, possivelmente a percentagem de perguntas abertas seria maior.

1.2 As Finalidades das Perguntas da Professora

Seguidamente apresentamos o tipo de perguntas mais utilizado e as suas finalidades. Em síntese, apresentamos os seis tipos de perguntas mais utilizados pela docente, bem como as suas finalidades:

Perguntas Convergentes - obter a participação e obtenção de algum feedback sobre a compreensão dos alunos;

Perguntas Exame - testar os conhecimentos dos alunos sobre as suas aprendizagens anteriores;

Perguntas de Asserção - ganhar a adesão dos alunos e manutenção do contacto com os mesmos;

Perguntas de Interpretação - verificar a compreensão dos alunos relativamente a imagens e textos;

Convite à Intervenção - incitar à intervenção dos alunos;

Perguntas Divergentes - obrigar os alunos a pensar e a pronunciarem-se sobre determinada situação.

1.3 A Clareza da Linguagem Utilizada nas Perguntas por Parte da Professora

A análise das respostas dos alunos às perguntas dos questionários permitiu-nos concluir que, a linguagem utilizada pela docente, aquando da realização de perguntas, foi clara para os discentes. De acordo com a opinião dos alunos, as questões que a professora colocou foram facilmente entendidas. Os discentes consideraram que a docente não falou muito depressa aquando da colocação de perguntas, tendo facilitado a compreensão das questões. Para além disso, os alunos sentiram facilidade em responder às suas perguntas. Cremos que uma das razões que justifica a facilidade da resposta dos alunos às perguntas da professora, poderá assentar no facto de os discentes terem compreendido a mensagem que a docente pretendeu transmitir. Para que isso tenha acontecido, a docente revelou algum cuidado no tipo de linguagem utilizado, na velocidade com que proferiu o seu discurso e na forma como colocou as questões.

1.4 O Tempo de Espera pelas Respostas dos alunos

Concluímos que o tempo de pausa mais frequente que decorreu entre a pergunta da docente e a resposta dos alunos foi inferior a um segundo em todas as aulas analisadas. Isso significa que, independentemente de ter sido uma aula manipulada ou não, os tempos de espera foram muito curtos.

Somos de opinião de que as aulas manipuladas para que o tempo decorrente entre a pergunta da professora e a resposta dos alunos fosse maior, não foram bem sucedidas. A docente alegou o facto de ter sentido dificuldade em fazer esse tipo de experiência por ser algo artificial, acabando por se esquecer de colocar perguntas mais difíceis que provocassem uma maior reflexão por parte dos alunos.

A propósito deste tipo de experiências, apesar de propor uma média de tempo de espera de três segundos a partir das investigações que realizou, Rowe (1986) teve consciência de que essa técnica não foi fácil de alcançar. Refere que antes de fazerem essa experiência com os alunos, os professores necessitaram de treino. Constatámos que essa dificuldade foi sentida por esta docente que investigámos, ao gravar aulas

manipuladas aplicando a teoria do “wait time 1”. A velocidade de interação entre professora e alunos era, em regra geral, muito rápida, as perguntas não tinham, na sua generalidade, grande grau de dificuldade pelo que se tornou difícil conseguir obter muitos tempos de espera superiores a um segundo.

Nunan (2000) também partilha da mesma opinião de Rowe, afirmando que até mesmo treinados para dar mais tempo de resposta aos alunos, alguns professores nunca conseguiram prolongar o seu tempo de espera para lá de um ou dois segundos.

Outra das razões invocadas pela professora foi o facto de os alunos possuírem um nível de aprendizagem de Espanhol baixo. Esse aspeto impossibilitou a exploração de mais perguntas de elevado grau cognitivo e, conseqüentemente, a constatação do registo de poucos tempos de espera mais longos entre a questão colocada pela docente e a resposta dos alunos.

Concluimos que para conseguir um estudo bem sucedido, a docente deveria ter colocado perguntas mais desafiadoras e provocadoras do pensamento dos alunos, o que entendemos não ser fácil de conseguir com uma turma que se encontra no segundo ano de aprendizagem de Espanhol. Como referimos anteriormente, este tipo de experiência poderia ser mais bem conseguido com uma turma de nível de aprendizagem mais avançado.

1.5 As Estratégias Adotadas pelo Professor quando os Alunos não respondem corretamente ou não respondem

Verificámos que a professora em causa recorreu a uma diversidade de estratégias aquando da obtenção de respostas erradas ou inexistência de respostas por parte dos alunos. A diversidade de situações e de estratégias levou-nos a criar dois grupos de situações: quando os alunos não respondem às perguntas e quando a resposta está errada. O segundo grupo ainda foi subdividido em: a resposta errada é dada em português, a resposta contém erros de pronúncia e a resposta está totalmente errada.

1. Dentro do primeiro grupo (os alunos não respondem à pergunta colocada pela docente) podemos encontrar as seguintes estratégias:
 - a) a docente reformula a(s) pergunta(s) até que os alunos cheguem à resposta certa;
 - b) a docente insiste na(s) pergunta(s) e no final fornece a resposta;
 - c) a docente fornece a resposta de imediato;
 - d) a docente recorre à mímica;
 - e) a docente passa de imediato para outro aluno.
2. Dentro do segundo grupo, quando os alunos não respondem corretamente, a professora segue uma das seguintes estratégias:

2.1 Quando a resposta dada é em português a docente:

- a) repreende o aluno para que este fale em espanhol;
- b) traduz para espanhol a resposta do aluno ou a palavra proferida em português;
- c) pergunta aos colegas pela palavra equivalente em espanhol;
- d) fornece a resposta em espanhol;

2.2 Quando existe um erro de pronúncia, verificam-se as seguintes reações:

- a) a professora repete a resposta do aluno, corrigindo desta forma, a palavra pronunciada erradamente;
- b) a professora ignora o erro.

2.3 No caso de a resposta estar errada, a docente:

- a) ignora a resposta errada até chegar à resposta certa;
- b) remete para outra aula, apelando à memória;
- c) pede para repetir a resposta dada erradamente, como se não a tivesse ouvido;
- d) corrige a resposta após a intervenção do aluno;
- e) insiste para que os alunos reflitam e corrijam o erro;
- f) insiste nas perguntas para obrigar os alunos a pensar, acabando por dar a resposta se não conseguem lá chegar;
- g) rejeita a resposta e remete a pergunta para português;
- h) rejeita a resposta corrigindo as respostas erradas;
- i) insiste na repetição das respostas erradas do aluno em tom interrogativo para que o aluno se aperceba que está errado e corrija;
- j) recorre ao português ignorando a resposta do aluno, insiste no português dando tempo para que o aluno reflita e responda.

2. Limitações

Este tipo de estudo levou muito tempo a ser elaborado e foi muito trabalhoso, uma vez que as aulas tiveram que ser transcritas minuciosamente, o espaço de tempo entre as perguntas da professora e as respostas dos alunos teve que ser contabilizado e as perguntas tiveram que ser contabilizadas e categorizadas.

3. Dificuldades Sentidas

Apesar da diversidade de categorias oferecida pela classificação de Pereira (1991), por vezes, sentimos dificuldade em fazer corresponder a forma de algumas perguntas da docente à intenção ou função subjacente.

Também sentimos alguma dificuldade durante as transcrições das aulas gravadas em identificar o aluno que estava a participar. Aquando das gravações de aula, a docente não referia, muitas das vezes, o nome do aluno a quem se dirigia, problema este que teria sido facilmente ultrapassado se se tivessem feito gravações vídeo.

Consideramos que a experiência relacionada com o “wait time 1” não foi fácil de realizar. Os alunos respondiam rapidamente às questões, o grau de dificuldade da maioria das perguntas não era muito elevado, pelo que o tempo de pausa decorrente entre a pergunta da professora e a resposta dos alunos era curto. Para além disso, por ser criado um tipo de discurso artificial, a docente por vezes esquecia-se que tinha por objetivo fazer esse tipo de experiência. A prática docente que possuía, a preocupação pelo cumprimento do plano de aula e pela planificação anual, o facto de os alunos terem apenas uma aula de noventa minutos por semana e o nível de aprendizagem dos alunos foram fatores que contribuíram para que esta experiência não tivesse atingido os objetivos pretendidos.

Cremos que, se a docente tivesse tido algum tipo de treino antes de realizar as aulas de “wait time 1”, essa experiência teria corrido melhor, mas tal não foi possível devido ao pouco tempo disponibilizado para estagiar. Se tivesse havido a hipótese de a professora treinar mais perguntas de elevado nível cognitivo, que deveriam ter sido utilizadas com maior frequência nas aulas de maior tempo de espera, a docente teria conseguido um melhor resultado.

3.1 Reflexão Acerca dos Benefícios da Investigação-Ação

Esta investigação permitiu-nos refletir acerca da quantidade enorme de perguntas que são colocadas pela docente e pela quantidade de tempo que é ocupado pelo seu discurso. Apesar de o estudo estar direcionado para as perguntas do professor e algumas dessas aulas terem sido manipuladas de forma a serem colocadas perguntas pela professora, verificámos que, na aula que foi lecionada normalmente, a professora realizou, em média, 3,5 perguntas por minuto, o que consideramos ser demasiado. Como já vimos anteriormente, a professora possui uma função muito importante na sala de aula. É ela que organiza, gere e manipula a aula, sendo a pergunta uma das ferramentas mais utilizadas pelo corpo docente. Apesar de ser um instrumento muito importante para despoletar o diálogo e incitar a participação dos alunos, pensamos que a aula não deverá ser dominada pela professora. Tal como é referido no Programa de Espanhol do Terceiro Ciclo do Ensino Básico, deverá existir um

equilíbrio no diálogo, não devendo, o professor monopolizar a aula e ser o protagonista. Apesar de a teoria recomendar essa descentralização, a realidade é bem diferente. Apesar de ter proporcionado aos alunos diversas atividades para o emprego da língua de forma mais autónoma, a docente desempenhou um papel muito dominante, pelo que aconselhamos rever essa situação.

4. Recomendações para Estudos Futuros

Na elaboração desta investigação foram surgindo outras ideias que poderão contribuir para a realização de estudos futuros. Cremos que seria interessante realizar um estudo acerca das diferenças entre as percepções do professor e dos alunos sobre a finalidade das perguntas formuladas pelo docente. Pensamos que também seria interessante verificar como reagem os alunos às perguntas do professor ou os efeitos das perguntas do professor na participação dos alunos. Outra possível investigação poderia estar relacionada com as finalidades das alterações do código do discurso por parte do professor entre a língua estrangeira lecionada e a língua materna. Finalmente podemos recomendar a realização de uma investigação sobre “wait time 1” com alunos pertencentes a turmas do ensino secundário, possuidores de um nível de conhecimentos de língua espanhola mais avançado.

Referências Bibliográficas

Abrantes, M. M. (1996). *A clareza das instruções no discurso do professor de inglês: uma perspectiva de reflexão sobre a praxis*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Abrantes, M.M. (1997). A Clareza das Instruções do professor de Inglês. In *I Congresso Nacional Supervisão na Formação - contributos inovadores*. Aveiro, 19 de Setembro. 5-10. Disponível em: <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1016/1/MA_Congresso.pdf>. Acedido a: 20/10/2012.

Abrantes, M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso superviso*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Doutoramento

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Albertino, F. et al. (2004). Avaliação da Aprendizagem: o Portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. In *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 29, jan-jun/2004.p. 169-190. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n29/n29a08.pdf>>. Acedido a 23/02/2013.

Amaral, M. J. et al. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 89-122.

Anaya, V. (2005). La pregunta como procedimiento didáctico en el aula de ELE. París: Universidad de París. In *RedELE – Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Outubro 2005 Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_05/2005_redELE_5_02Anaya.pdf?documentId=0901e72b80dfa2ce>. Acedido a 07/06/2013

Becker, F. (1993). *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos*. Porto Alegre. Paixão de Aprender, n.5:18-23, Disponível em: <http://joaopiaget.files.wordpress.com/2010/10/educacao_e_realidade-1.pdf>. Acedido a 14/10/2012.

Bento, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade?. *Revista JÁ (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, n.º 64, ano VII (pp. 40-43)

Bogdan, Robert et al.. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Brumfit, C. (1995). *Language education in the national curriculum*. Oxford: Blackwell.

Carlsen, W. (1991). Questioning in Classrooms: A Sociolinguistic Perspective. Cornell University. In *Review of Educational Research*. Summer 1991. Vol. 61. P.157-178.

Carreira, A. et al. (2012). *Caraterização do Questionamento em Sala de Aula*. Aveiro: Departamento de Educação. Universidades de Aveiro. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/120812309/Questionamento-em-sala-de-aula>> Acedido a 15/08/2013.

Cohen, L. and Manion, L. (1996). *A Guide to Teaching Practice*. London: Routledge.

Cohen, L. and Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Couthard, M. et al. (1981). *Studies in discourse analysis*. London: Routled.

Cotton, K. (1988), Classroom Questioning. *North West Regional Educational Laboratory*. Disponível em: <<http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session6/6.ClassroomQuestioning.pdf>>. Acedido a 02/07/2013

Coutinho, C. (2008). *Investigação-Ação Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho. Disponível em: <<http://faadsaze.com.sapo.pt/indice.htm>> Acedido a 19/10/2012.

Di Pietro, R. (1987). *Strategic interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duarte, Teresa. (2003) *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)* Disponível em: <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf>. Acedido a 23/02/2003.

Edwards, A. D. et al. (1994). *Investigating classroom talk*. London : The Falmer Press.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Fernandes, Domingos (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>>. Acedido a: 23/02/2013.

Ferreira, A. (2010) Questionamento dos Professores: o seu contributo para a integração curricular. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. (Tese de Mestrado) Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3815/1/4155.pdf>>. Acedido a 13/01/2013.

Filipe, Belarmina e tal., A Linguagem Verbal e Não Verbal na aula de LE contributos para uma prática reflexiva. In: Vieira, Flávia e tal. (Org). *Educação em Línguas Estrangeiras investigação, formação, ensino. Actas do 1.º Encontro de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*. (1999) Instituto de Educação e Psicologia – Departamento de Metodologias da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Giovannini, A. et al. (2005). *Gramática, Profesor en acción 2*. Madrid: Edelsa.

Graesser, A. et al. (1994). *Question Asking During Tutoring*. Memphis State University. In *American Educational Research Journal* March 20, 1994, vol.31. p.104-137.

Grande Dicionário Enciclopédico Ediclube XIV (2002), Madrid: Edição e Promoção do Livro Lda.

Hustler, D. et al. (1986). *Action Research in Classrooms & School*. London: Allen & Unwin.

Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. Disponível em: <URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/pergunta>> Acedido a 2013-08-04.

Lello Universal 2 – Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro (1978), Porto: Lello & Irmão Editores

Lessard-Hérbert, Michelle et al. (2005). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Martinho, M. et al. (2005a), A comunicação na sala de aula de matemática: Um campo de desenvolvimento profissional do professor. In Guimarães, H. ; Serrazina, L., orgs. – “*Actas de V CIBEM : Congresso Ibero-Americano de Educação Matemática.*”, 1-12. Porto: Associação de Professores de Matemática. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9915/3/MHM-CIBEM.pdf>>. Acedido a: 04/01/2013.

Martinho, M. et al. (2005b), Comunicação na sala de aula de Matemática: Práticas e reflexão de uma professora de Matemática. In BROCARD, J. ; MENDES, F. ; BOAVIDA, A. M., eds. – “*Actas do XVI Seminário de Investigação em Educação Matemática.* 1-19. Évora, 2005.” Setubal : APM, 2005. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9847/1/Martinho-Ponte_05%20SIEM_.pdf> Acedido a 14/10/2012.

Martinho, M. (2009), A Comunicação na Aula de Matemática: O Papel do Professor. In “*Actas do XX Seminário de Investigação em Educação Matemática.*”, p. 64-87. Viana do Castelo: Associação de Professores de Matemática (APM), 2009 p. 64-87. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9848/1/XXSIEM_Conf3_Martinho.pdf>. Acedido a 04/01/2013.

Meirinhos, Manuel e tal., (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em educação In *EDUSER: revista de educação*, Vol. 2(2), p. 49-65. 2010 Inovação, Investigação em Educação Disponível em: <<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/61/41>>. Acedido a 23/02/2013.

Menezes, L. (1995). *Concepções e práticas de professores de Matemática: Contributos para o estudo da pergunta*. Coleção TESES - mestrado. Lisboa: APM. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1145/1/Menezes_tese_mestrado_1995.pdf>. Acedido a: 30/10/2012.

Menezes, L. (1996a), *A importância da pergunta do professor na aula de Matemática*. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1156/1/96Menezes_pergunta.PDF>. Acedido a: 14/10/2012.

Menezes, L. (1996b). *A Comunicação na Aula de Matemática*. Millenium, 3, 20-28. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1188/1/Comunica%C3%A7%C3%A3o_LM1996.pdf>. Acedido a: 04/01/2013.

Menezes, L. (2000), *Comunicação na aula de Matemática e desenvolvimento profissional de professores*. Millenium, 20. Disponível em: <<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/895/1/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20na%20Aula.pdf>>. Acedido a 05/01/2013.

Moraes, R. et al.. Pesquisa em sala de aula: Fundamentos e pressupostos. Disponível em: <http://www.prismaedu.com/campus_virtual/aulas/6876_pesquisa_sala_de_aula1.pdf>. Acedido a 23/02/2013.

Moreira, M. A. (2005), *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino de inglês*. Braga: Universidade do Minho.

Moreira, M. A. et al. (1997), *A Investigação-Ação como estratégia de formação de professores reflexivos*. In Sá-Chaves, I. (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Porto Editora.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: University Press.

Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology* Harlow: Longman.

Nunan, D. et al. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oliveira, A.. *Observação e Entrevista em pesquisa qualitativa* In *Revista FACEVV*, Vila Velha, Número 4, Jan./Jun. 2010, p. 22-27. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/04/OBSERVA%C3%87%C3%83O%20E%20ENTREVISTA%20EM%20PESQUISA%20QUALITATIVA%20-%20almir%20almeida.pdf>>. Acedido a 23/02/2013.

Oliveira, I. et al.. *A reflexão e o professor como investigador*. Disponível em: <http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf>. Acedido a 23/02/2013.

Oliveira, P. (2008). *A formulação de questões a partir de contextos problemáticos: Um estudo com alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado). Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8168/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Paula%20Cristina%20Oliveira.pdf>>. Acedido a: 01/02/2013.

Otero, J. et al. (2001). PREG: Elements of a Model of Question Asking. In *Cognition and instruction*. 19. N.º 2. p. 1-41. Oxfordshire: Taylor & Francis, Ltd.

Pedro, E. (1982). *O Discurso na Aula*. Lisboa: edições rolim.

Pérez Fernández, C. (2007). Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral. Itália: Liceo Botta de Ivrea. In *RedELE – Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Outubro 2007. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_11/2007_redELE_11_07PerezFdez.pdf?documentId=0901e72b80df333f>. Acedido a 07/06/2013.

Projeto Educativo de Escola. (2010) Disponível em http://www.aeproencaanova.pt/documentos/projecto_educativo_2010_2013.pdf. Acedido a: 11/09/2013.

Richards, J. C. et al. (1998). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

Rowe, M. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! In *Journal of Teacher Education* 1986; 37; p. 43-50. Disponível em: <<http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/1/43>>. Acedido a 02/07/2013.

Silva, João et al.. O portfólio na formação e avaliação profissional de professores Universidade de Évora. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37,n.3, p. 529 - 548, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a06v37n3.pdf>>. Acedido a 23/02/2013.

Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis*. Oxford: Basil Blackwell.

Stubbs, M. (1987). *Linguagem escolas e aulas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Swarbrick, A. (1994). *Teaching modern languages*. London: Routledge.

Trindade, A. (1990). *Introdução à comunicação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Van der Mij, H. (1994). Student Questioning: A Componential Analysis. In *Learning and Individual Differences*. 1994. vol. 6 (2). Enschede: Twente University. p. 137-161.

Vieira, F. (1999) *Educação em línguas estrangeiras: investigação formação ensino: actas do 1º encontro nacional de didáctica/metodologia do ensino das línguas estrangeiras* Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Departamento de Metodologias da Educação.

Wilén, W. (1982), *Questioning Skills, for Teachers. What Research Says to the Teacher*. Washington, D.C: National Education Association of the United States. Disponível em: <files.eric.ed.gov/fulltext/ED332983.pdf>. Acedido a 02/07/2013.

Watts, M. et al. (2005). The Cause and Effect of Asking Questions: Reflective Case Studies from Undergraduate Sciences. In *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. CJSMT/RCESMT 5:4 October 2005. Canada.

Lista de Apêndices

Apêndices

Apêndice A - Questionário aplicado aos alunos

Aluno n.º _____

Turma: _____

Data: _____

Questionário aos alunos sobre as perguntas da professora

1. As perguntas que a minha professora de espanhol faz são fáceis de entender?
☐ Sim. ☐ Não. Porquê? _____
2. A professora faz muitas perguntas?
☐ Sim. ☐ Não.
3. A professora fala muito depressa quando faz perguntas?
☐ Sim. ☐ Não.
4. Respondo às suas perguntas com facilidade?
☐ Sim. ☐ Não. Porquê? _____
5. A minha resposta às perguntas da professora é imediata?
☐ Sim. ☐ Não. Porquê? _____
6. A professora dá-me tempo suficiente para responder às suas perguntas?
☐ Sim. ☐ Não. Porquê? _____
7. Tenho a mesma oportunidade de resposta às perguntas da professora que os meus colegas?
☐ Sim. ☐ Não. Porquê? _____

Aluno n.º _____

Turma: _____

Data: _____

Questionário aos alunos sobre as perguntas da professora

1. As perguntas que a minha professora de espanhol faz são fáceis de entender?
☐ Sim. ☐ Não. Porquê? _____
2. A professora faz muitas perguntas?
☐ Sim. ☐ Não.
3. A professora fala muito depressa quando faz perguntas?
☐ Sim. ☐ Não.
4. Respondo às suas perguntas com facilidade?
☐ Sim. ☐ Não. Porquê? _____
5. A minha resposta às perguntas da professora é imediata?
☐ Sim. ☐ Não. Porquê? _____
6. A professora dá-me tempo suficiente para responder às suas perguntas?
☐ Sim. ☐ Não. Porquê? _____
7. Tenho a mesma oportunidade de resposta às perguntas da professora que os meus colegas?
☐ Sim. ☐ Não. Porquê? _____

Apêndice B - Transcrição da aula de 16/01

Aula de 16/01

P: Bueno, ¡buenos días!

A: Buenos días.

P: Vamos a intentar otra vez eh grabar ha hummm. Vamos a escribir el número de las lecciones...para empezar eh.

P: Venga...

A: Venga, venga.

P: Shhhhhhhhh.

P: Shhhhhhhhh. ¿Qué pasa?

P: Bueno.

P: Bueno,... Basta... shhhh. Bueno, creo queeee ya habéis...puesto en vuestro cuaderno... el numero de las lecciones, por favor. Vamos a empezar con una imagen. Vamos a ver!

A: Ó stora assim não dá para copiar.

P: Shhh Shhh shhh vamos a ver. Vamos a empezar shhh con una imagen... ¿Qué veis en la imagen?

A: Una mujer y dos hombres

P: Una mujer...

A: um homem, outro homem mais uma mulher mais uns homens.

P: Cómo se dice... ¿cómo se dice...?

A: Hombre.

P: Hombre muy bien. Hombre. Una mujer, un hombre... ¿Dónde están? ¿Dónde creéis que están? En la...? xxxxx!

A: La sala de espiera.

P: La sala de espera. Están en la sala de espera y hmm... ¿dónde puede ser? ¿La sala? ¿Dónde puede estar esta sala de espera?

A: Num consultorio.

P: ¿En un consultorio?

A: Hospital.

P: ¿En un hospital, ¿sí?

P: y bueno si están... y ¿porqué están sentadas? ¿Por qué están sentadas? ¿Estas personas?

A: Porque estão cansadas.

P: Estan "à espera" ...están esperando. Esperando...

A: Pela consulta.

P: Por su consulta, sí. Entonces Tienen una cita con... ¿con quién? Shht ¿Tienen una cita con...?

A: O que é isso, uma cita?

P: ¿Qué es una cita? ¿Os acordáis del otro día, una imagen? Le duelen laaa... le duele la cabeza, le duelen las muelas.

A: As muelas? Isso não é das galinhas...

P: Tenían una cita, ¿con quién? Esas personas que estaban en la imagen tenían una cita. ¿Con quién? ¿No os acordáis de los dibujos?... Me duele... tengo fiebre, uno decía. tengo fiebr... Tienen una cita. ¿Qué es una cita? ¿Quién se acuerda?Cita! Sí!Sí

A: Consulta.

P: Sí,...entonces, y hmmm... ¿hay mucha gente aquí? ¿hay mucha gente?

A: No.

P: No, Bueno por ejemplo que está haciendo... ¿este hombre aquí? ¿Qué está haciendo?

A: Está leyendo.

P: ¿Está...?

Alumnos y P: leyendo. Está leyendo.

P: Está leyendo. Hmmm ¿Porqué, porqué está leyendo?

A: Para o tempo passar.

P: ¿Para?

A: Para passar o tempo.

P: ¿Porqué?

A: vai para a cama se calhar.

Risos

A: Tão. Que é para não custar tanto.

P: En español. Intenta hablar en español, ¿hmm?

...

P: Entonces, está leyendo ... porque está esperando...

A: la vez.

A: Por su vez.

P: Por su... Sí. Por su consulta... entonces ahhhmmm... yyyyy... qué creéis aaa.... ¿Estas personas están bien? ¿Creéis que estas personas están bien?

A: No.

P: ¿No? Hmmm ¿Porqué están aquí? ¿Por qué?

A: Têm que ir pro médico.

P: Tienen que ir... ¿al médico?

A: están doentes...

P: Están...

A: Doentes...

P: ¿Cómo se dice "doentes"?.. Enfermos, están... estas personas están enfermas. Tienen algún problema de... de qué!

A: salud

P: de salud, muy bien. Tienen algún problema de salud. Venga Mhhhhh ...

A: Outra ficha.

P: sí tenemos otra ficha de trabajo. Bueno tenéis otra ficha de trabajo...

A: Quer que eu distribua stora?

P: Vamos a ver hmmm vamos a ver lo que vamos a hacer, ¿eh?

(distribuição da ficha)

P: Entonces...hmhmhm entonces ¿qué tenemos, ¿qué tenemos aquí en esta hoja?

¿En esta ficha de trabajo? ¿Qué es esto que tenemos aquí... es un...?

A: Uma consulta do médico.

P: ¿Es un? Es un ...texto. Tenemos un texto. Y... ¿qué tipo de texto es? ¿Qué creéis?

Shshsh ¿Qué tipo de texto es? Mirad!

A: Un diario.

P: ¿Qué has dicho?

A: Un diario.

P: Es un diario muy bien. Mmmm yyy el título es: En la consulta del médico. Bueno, entonces tenemos un diario... mmmm sabemos que... la persona que... ha escrito tiene un nombre... ¿cómo se llama la persona?

A: Não sei.

A: Cláudia.

P: Claudia, muy bien. ¿Hum? Se llama Claudia. Está aquí “Lee la siguiente hoja del diario de Claudia. Ha sido Claudia quien lo ha escrito, ¿cuándo, cuándo lo ha escrito? ¿Cuándo?

A: Día 17 de febrero.

P: Sí, 17 de febrero y hmm bueno,.. ¿qué creéis que estaba haciendo para escribir... estaba...?

A: En una consulta.

P: en una consulta. Muy bien! Marta, ¿no? Sí... Estaba...ah en la consulta. Estaba...No estaba en la consulta estaba...

A: Enferma.

P: ¿Qué estaba estaba enferma, sí. Pero para escribir, ¿qué estaba haciendo?

A: Esperando.

P: Esperando, muy bien xxxx. Estaba esperando. Vamos a leer Vamos a leer ahh el texto y vamos a empezar. xxxx puedes empezar a leer, ¿por favor?

A: La consulta del médico... (leitura do texto)

P: Gracias, ah xxxx por favor, ¿puedes continuar?

A: O qual?

P: Tú, ¿puedes continuar?

(Leitura do xxxx).

P: Gracias, ah xxxx ¿puedes continuar, por favor?

P: Gracias, xxxx por favor, ¿puedes continuar?

P: Bueno gracias. Hmm ¿Habéis comprendido el texto?

A: Sí.

P: ¿Sí?

A: O que é que quer dizer “añadimos”?

P: ¿Añadimos? Hmmm ponemos algo más. ¿Poner algo más? Onde..., ¿dónde está, dónde está?

A: Esta aquí.

P: Puedes leerlo, ¿por favor?

A: A frase?

P: ¡Sí!

(A xxxx lê a frase).

P: Sí. Es que tiene este problema y si tiene otro más... es peor uh sí. Bueno vamos a ver...hmmm ¿habéis comprendido el texto, el diario, lo que ha escrito? ¿Sí? Bueno, ¿qué tiene esta chica? Sabemos que está esperando. Está en... bueno quizás en... en el *centro* de salud, en el hospital, en una clínica. Está esperando y tiene una cita con el médico. ¿Cuál es su problema? ¿Qué tiene? ¿Qué tiene esta chica, xxxx?

A: Alergía.

P: Alergía, alergia. No, no creo. Hmm vamos vamos a ver. Nnno creo que sea ese el problema. No creo que sea este.

A: Le duele la tripa.

P: Le duele la tripa. Muy bien. ¿Y por qué le duele la tripa?

A: Porque es alérgica ahh al polvo.

P: ¿Tú crees que le duele la tripa porque es alérgica al polvo?

A: Pois.

P: Hmmm no creo, no creo que sea ese el problema.

A: Porque ha comido...

P: ¿Qué pasa?

- A: Porque come demás.
- P: Sí bueno porque ha comido demasiado. ¿Hm? Ha comido demasiado... algo... ella dice que algo...? en la segunda, bueno en tercera línea hmm he comido algo... ¿Que.. me ha sentado muy mal. ¿Qué significa me ha sentado muy mal?
- A: Caíu, caíu.
- P: Sí. Bueno ha comido algo y ahora no se siente muy bien, sí.
- P: Ahhm ...bueno Y.. ha comido mucho , ¿ella?
- A: Sí.
- P: Sí. ¿Qué ha comido? ¿Qué ha comido? Al almuerzo, ¿por ejemplo?
- A: Aceitunas, sopa de fideos.
- P: Fideos.
- A: Macarrones con tomate,
- A: Cordero con pimientos y patatas y...
- P: Shhs y de postre, ¿qué ha comido?
- A: helado de chocolate con nueces, miel.
- P: ShShSh pues muy bien y que creéis, ¿ha comido mucho?
- P: Sí, mucho. Y hmm bueno, sabemos que está sentada y que a su lado está una señora shh yy ¿qué pasa con esa señora?
- A: Está embarazada.
- P: ¿Está embarazada la que está sentada a su lado?
- A: ha rue rroto una cadera.não
- P: ¿Sí? ¿Se ha roto...?
- A: Una cadera.
- P: Una cadera que es un... ¿qué es la cadera? ¿Qué es la cadera? Sabemos que una señora se ha roto la cadera, ¿qué es eso?
- A: É muito pesada.
- A: Não cabe na cadeira.
- (Risos)
- P: ¿Qué significa cadera, sabéis? ¿Qué significa?
- (Risos)
- P: ¿Creéis que es un asiento? ¿Asiento? ¿Creéis que cadera es un asiento?
- A: Sí.
- P: Pues no. Es una parte del cuerpo.
- A: ahhh
- P: La cadera.
- A: São as ancas, não são?
- P: Sí. Ancas, sí muy bien. Entonces..., no es muy... no es gorda no sabemos bueno pero no es ese el problema. Hmmm No ha estropeado un asiento, o una silla no. Bueno el problema es que se ha roto la cadera, bueno y hay una chica embarazada sí. ¿Quién es esa chica? ¿Sabéis? ¿Quién es... quién es la chica embarazada?
- A: Está esperando un hijo.
- P: Bueno esa chica...
- A: É quien llama...
- P: Muy bien esa es la persona que llama a los pacientes.
- A: É a enfermeira, não é?
- P: A los pacientes sí. Y que entra y sale.
- A: É a enfermeira.
- P: Bueno y sabemos que la chica hmm se siente mal porque ha comido algo que le ha sentado mal. Pero, ¿qué le está pasando?

A: Esta muy nerviosa.

P: Sí muy bien. Se está quedando nerviosa, eh ¿por qué? ¿Por qué se está quedando nerviosa?

(...)Bueno, ¿cuánto tiempo hace que está esperando?

A: Há duas horas.

P: dos horas sí. Bueno dos horas.. sí es mucho tiempo no? Y después se está quedando nerviosa ¿porque...?

A: está sempre a entrar y salir.

P: la chica embarazada... entra y sale y le ha dicho unas cosas. Vamos a ver lo que le ha dicho. Vamos a hacer el ejercicio A hmm que dice: Después de haber leído el texto, indica si estas afirmaciones son verdaderas o falsas. Vamos a ver. "Claudia es alérgica a un alimento que tiene tentáculos". ¿Qué creéis?

A: Verdadera.

P: Esta... ¿qué creéis? ¿Es verdadera o falsa?

A: Verdadera.

P: ¿Verdadera? ¿Es alérgica a un alimento?

P: Bueno vamos a ver hmmm yyyy ¿qué alimento que tentáculo es ese?

A: Polvo.

P: Lo creéis? ¿Qué significa polvo?

A: Polvo.

P: No, eso es pulpo. Pulpo es ese alimento que tiene tentáculos y que vive en el mar. Pulpo.

A: É o polvo.

P: Pero polvo no es... y ¿qué es?

P: Bueno eso... ¿os acordáis de los falsos amigos? ¿Sí? ¿os acordáis? Bueno ese es otro falso amigo. Polvo no es un animal, no. ¿Qué será? Hay personas que son alérgicas al polvo que... puede est...

A: Pó.

P: Sí. Sí. É pó.

A: Pó.

P: Ella es alérgica al polvo que puede estar aquí, en la mesa, en el suelo por todas partes. Entonces: ¿Claudia es alérgica a nun a nun a un alimento que tiene tentáculos?

A: No.

P: Es...

Todos: falsa.

P: Hmm Hemos visto que polvo es pó y pulpo pulpo esahmmm polvo. Entonces 2- "La señora mayor que está sentada a su lado ha roto la silla". Esta, ¿qué creéis?

A: É falsa.

P: Bueno hemos visto cadera es otro falso amigo y cadera bueno cadera no significa silla no es ningún asiento es, es anca. La 3 - "La chica que llama a los pacientes está esperando a un hijo".

A: É falso.

A: Sí.

P: La chica que llama a los pacientes... es...

A: Embarazada.

P: Sí y ¿es verdadero o falso?

A: Verdadero.

P: Verdadero. Embarazada significa que está esperando a un hijo. ¿Hmm? Entonces... hemos visto este ejemplo eh cuando hablamos de los falsos amigos. 4- "La chica embarazada compara a Claudia con un animal".

A: Falso.

P: Vamos a ver, ¿qué dice?

A: Que niña tan mona.

P: Que niña tan mona. Vamos a ver, ¿es comparada a un animal? Que niña tan mona. ¿Qué significa mona?

A: Triste.

A: Calma

A: Bonita, bonita.

P: Sí significa guapa. Sí es guapa, sí. Entonces hmmm ¿La chica embarazada compara Claudia con un animal?

A: Falso.

P: ¿Y porqué con un animal? ¿Qué significa mono? ¿Qué significa mono? ¿Qué significa? ¿Qué es un mono? es un animal hiii! ¿Qué es esto?

A: Macaco.

P: Sí un mono, ¿hmmm? pero mona que niño tan mono también se dice, ¿no? también se dice y mono es guapo, ¿hm? Mona es guapa y no es un animal, ¿eh? Venga vamos a ver hoy vamos a hablar de hmmm de un tiempo verbal que se llama shshsh que se llama Pretérito... Vamos a hablar de un tiempo verbal que se llama Pretérito Perfecto. Vamos a ver mmmm shhhh Voy a daros un ejemplo de una frase en Pretérito Perfecto por ejemplo... bueno! tenemos aquí shht un ejemplo de una frase con el verbo en en el Pretérito Perfecto. Vamos a ver conocéis a... a esta ...construcción, ¿conocéis? ¿No?

A: Sí.

P: ¿Sí? ¿Alguien la conoce?

A: O quê?

P: Esta construcción, ¿no? Venga vamos a ver shshshsh vamos a ver shhh ¿cuántos shh cuántos verbos constituyen este tiempo? ¿Cuántos verbos tenemos aquí?

A: Dos.

P: Dos. Entonces, por eso se llama compuesto, ¿hum? Es un tiempo compuesto porque tiene dos verbos hummm... ¿Conocéis a este verbo?

A: É o verbo haber.

P: Muy bien. Sí. Es el verbo haber yy.. ¿qué es el otro?

A: É o verbo comer.

P: ¿Es el verbo comer? ¿Qué es comido?

A: É o gerúndio.

P: No.

A: É o verbo no passado.

P: ¿Qué es comido? Es como en portugués. ¿Comido? Comido, feito, dito, estudado? ¿Qué es esto?

A: É o verbo.

P: ¡No! ¿Qué tiempo es?

A: É o particípio passado.

P: Muy bien xxxx. Es el participio pasado, ¿eh? Atención tenemos el verbo haber y el participio partsado. Hay otras frases. Quiero que las encontréis. Hay otras frases que están en Pretérito Perfecto por favor humm encontrad dos por ejemplo, otras dos. Intentad encontrar dos hummm frases que estén en Pretérito Perfecto.

Achim

A: Ó stora já encontrei.

P: ¿Ya las has encontrado? ¡Dime!

A: Creo que he comido algo que me ha sentado

P: Muy bien, tenemos... muy bien (escreve a frase no quadro)shhh Me ha sentado muy mal. ¿Qué? ¿Qué es lo que le ha sentado muy mal?

A: A carne.

A: La comida.

P: La comida muy bien entonces la comida la comida...

A: me ha sentado

P: me ha sentado muy mal. Tenemos aquí otra vez el mismo tiempo. Hmmm poderíamos podríamos substituir la comida por un pronombre.

A: Ella.

P: Ella muy bien entonces tenemos yo ella. ¡Otra! Otraaa frase que tenga el verbo en Pretérito Perfecto.

A: “¿Qué has comido?”

P: Muy bien. “¿Qué has comido?” Está abajo. Son las preguntas que.. ella supone el médico le preguntará. Entonces tenemos la pregunta “¿qué has comido?” ¿Quién? ¿Qué has comido? ¿Quién? ¿Ella? Ella?

A: Ello.

A: É tú.

P: Muy bien entonces sujeto, “¿qué has comido?” ¡Tú! Entonces tenemos ya tenemos algunos ejemplos sí, a ver si encontramos otro. ¿No? ¿Puedes leerlo? (para a xxxx)... ¿Puedes leerlo? No olvídale es del texto el texto, ¡xxxx!

A: “Siempre me he considerado una persona”... “una persona valiente”.

P: Muy bien muy bien Ahhh “Siempre me... (escreve no quadro) Siempre me he considerado... una persona muy valiente. Vamos a ver hm hm aquí tenemos shsh tenemos el verbo en Pretérito Perfecto y tenemos algo que también conocéis. Considerar, ¿cuál es el infinitivo de... de este verbo, lo sabéis?

A: Do qual?

P: De este.

A: Considerarse.

P: Considerarse muy bien. ¿Conocéis otros tipos de verbos que... que son así? Considerarse, ¿qué tipo de verbo es este? ¿Qué verbo es este? Bueno son... ¿verbos...? ¿Conocéis otros ejemplos? Considerarse...

A: Ducharse.

P: Ducharse.

A: Llamarse.

P: Llamarse.

P: Vestirse.... Acostarse. Levantarse. Sí, son verbos reflexivos. Bueno Y tenemos que para ello tenemos que utilizar pronombres, ¿no? Vamos a ver si os acordáis. Hmmm, por ejemplo yo me considero, por ejemplo vamos a ver si os acordáis yo me considero tú...

A: Te consideras.

P: Te consideras sh, ¡ella!

A: Se considera.

P: Se considera. ¡Nosotros!

A: nos nos consideramos.

P: nos consideramos. ¿Vosotros?

A: vos consideráis.

P: ¿Ellos?

A: Se consideran.

P: Muy bien. Entonces no os olvidéis porque también son importantes eh? Muy bien vamos a ver ahora hmmm vamos a ver... una presentación que tiene que ver con el Pretérito Perfecto...

Bueno hmmm. Bueno entonces vamos a ver... hemos visto ejemplos shsh shhh hemos visto ejemplos de frases en Pretérito Perfecto. Ahora... bueno y habéis descubierto que tenemos que utilizar el verbo haber que es el verbo auxiliar. Vamos a ver, vamos a verlo mejor. Entonces hemos visto que es un tempo sh compuesto, ¿hum? Y que sh para construir el Pretérito Perfecto necesitamos de el verbo auxiliar es el verbo haver, ¿hm? En el presente de indicativo e después necesitamos ahh el participio pasado, ¿hm? pero hmmm tendréis que... saber lo siguiente..... tenéis que saber que hay terminaciones sh hay terminaciones propias para ahh los verbos regulares, por ejemplo tenemos el verbo cantar ¿hm? ¿Cuál es su participio?

A: Cantado.

P: Cantado. Tenemos el verbo comido, pertenece al... ¿verbo?

A: Comer.

P: Comer, ¿Qué terminación tenemos?

A: Comido.

P: Comido. Y vivido, ¿a qué verbo pertenece?

A: Vivir.

P: Vivir hum hum. Tenemos el... tres verbos. Tenemo sshh atención tenemos terminaciones shh que son utilizadas para hmmm verbos distintos, ¿eh? Cuando tenemos verbos terminados en -ar, ¿cuál es la terminación?

A: -ado. -ado. -ado.

P: ¿Y cuál es la terminación en estos?

A: -ido.

P: Muy bien. Entonces no os olvideis, ¿eh? Cuando tenemos verbos regulares que terminan en -ar como cantar, hablar tenemos que cambiar y construir el participio pasado añadiendo -ado. Si los verbos regulares terminan en -er o -ir tenemos que añadir -ido. Tenemos ejemplos comer- comido, vivir- vivido. Entonces esto este es un ejemplo, ¿eh? Tenemos el verbo conjugado. Después, bueno esta es la regla ah que he explicado eh? Esta es la regla y después atención existen verbos que son irregulares, que sufren irregularidades y estos son algunos ejemplos: por ejemplo sh abrir – el participio pasado es abierto. Tenemos que utilizar el verbo haber yo he abierto, ¿hm? Ah escribir – escrito. Poner- puesto, volver-...

A: Vuelto.

P: Cubrir.

A: Cubierto.

P: Hacer.

A: Hecho.

P: Ah Romper.

A: Roto.

P: Roto, ¿hum? No es rompido ni nada...ah hay diferencias eh prever...

A: Previsto.

P: Decir.

A: Dicho.

P: Morir.

A: Muerto.

P: Ver.

A: Visto.

P: Y deshacer.

A: Deshecho.

P: Bueno ah entonces tenemos aquí ejemplos de verbos irregulares. En estas situaciones no podéis uhm hacer esto. Lo que os he explicado eh?. Lo que sucede aquí solo se aplica a los verbos regulares, ¿uhm?. Cuando hay irregularidad bueno los tendréis que, que saber, ¿eh?...

Bueno ah vamos a... vamos a ver ahora el uso y algunos ejemplos para comprender mejor ah el Pretérito Perfecto. Bueno hemos leído alguna información aquí que tenía los verbos en Pretérito Perfecto. "Creo que he comido". "He comido algo que me he sentado mal". Qué creéis... ¿Esta chica está hablando de un presente o de un pasado?

A: Pasado.

P: Está pas... Está hablando de algo pasado y... ¿Qué creéis, está hablando de un pasado próximo o que ya ha sucedido ha mucho tiempo?

A: Próximo. Próximo.

P: Próximo, muy bien. Entonces... ah uno de los usos de este... del Pretérito Perfecto es que se utiliza para hablar de acciones pasadas pero ahm... es algo que se puede considerar muy próximo al presente y tenemos ahh un ejemplo Estas vacaciones, "en estas vacaciones lo he pasado muy bien". Me estoy refiriendo a las vacaciones de Navidad, ¿hum? É algo muito próximo, não é? As férias... foram há pouco tempo. El primer ejemplo que tenemos: Esta mañana me he levantado a las siete. "Esta mañana", aún es mañana, ¿uhm? aún es mañana es algo muy próximo. Esta mañana me levanté, me he levantado a las siete pero aún son las nueve y veinte, aún es mañana, ¿uhm? Y la última: ¿Has estado alguna vez en España? Sí, muchas veces. También podemos utilizar el Pretérito Perfecto para expresar la realización o no de un hecho. Si algo ha sido hecho o no y su frecuencia, ¿uhm? Por ejemplo, "¿Cuántas veces has estado en España?" Estoy preguntado la frecuencia, cuantas veces has estado, ¿uhm? Bueno, esto es para entenderlo mejor. Ahora tenéis un ejercicio vamos a ver si lo conseguís hacer el ejercicio B tendréis que completar los huecos. Vamos a ver si lo conseguís hacer. Ah xxxx por favor, ¿puedes encender la luz? Gracias.

...

P: Bueno vamos hacer. Bueno aquí tenéis sh sh sh Atención! Aquí tenéis Sh un ejemplo ejemplos de verbos conjugados, ei sht xxxx, por favor! Verbos conjugados en Pretérito Perfecto y tendréis que hacer el ejercicio B, por favor ejercicio B.

A: Podia passar pa tras?

P: Posso. Estas? Vocês têm isso aí em cima.

A: Ah pois temos...

P: Para quem não percebeu o que eu disse em espanhol. Vocês têm exemplos em cima têm dois quadros com verbos, exemplos de verbos conjugados no Pretérito Perfecto.

... (os alunos resolvem o exercício)

P: ¿Hay problemas? Sí perdona, ¿cuál es el problema?

A: É que no sto percebendo aqui... sentirse.

P: Bueno Sentirse. Sentirse es un verbo reflexivo. Entonces es lo que hemos hablado allí hemos dado un ejemplo.

A: Enton fica sentiendo. No.

P: No, Sí, Ahh pero tienes que utilizar los pronombres, el verbo auxiliar y solo al final el participio.

A: Ah temos que utilizar estes todos?

P: Sí.

A: Ah, tá bem.

A: Oh stora o verbo ir é regular?

P: ¿Cómo?

A: Este verbo ir é regular ou irregular?

A: Oh, stora chegue aqui se faz favor.

P: Ir... Ahhh é verbo regular, regular.

A: Stora, stora.

A: Não te esqueças do coiso.

... (A professora percorre a sala e ajuda os alunos na resolução do exercício).

P: Já está?

P: Bueno aún...shh algunos de vosotros ya habéis hecho shh shh

A: Quietos!

A: Oh stora posso ir apanhar a minha caneta?

P: ¡Atención! Algunos de vosotros ya habéis hecho el ejercicio B otros no. Quién ha hecho el ejercicio B, por favor quiero que hagáis el ejercicio C, ¿hum? Algunos no lo han hecho. Vamos, vamos, ¡señoritas! ¡Atentas!

P: ¡El otro! Si ya lo habéis hecho. Algunos de vosotros no habéis hecho el ejercicio B. Los que si lo habéis hecho por favor haced el ejercicio C.

A: O C?

P: Sí.

...

A: Stora como é que se diz jornal?

P: ¿Quién se acuerda? ¿Cómo se dice jornal en español?

A: Magazine.

P: No. Periódico. Periódico.

A: Como é que se diz jornal?

P: Periódico! ¿Es que no os acordais?

...

P: ¡Eh perdón! shhh ¿Alguien sabe como se dice... telefonar?

A: Telefonar.

P: shhh Telefonar. ¿Cómo se dice?

A: Llamar.

P: Llamar llamar... por...

P: por teléfono. Llamar por móvil.

P: Venga vamos a ver! ¡Ya habéis hecho el ejercicio B! Estáis hablando. Creo que sí. Vamos a corregir el ejercicio B. ... Shh Shhh entonces... shhh bueno vamos a ver. ¿Puedes leer la uno? Shh vamos a corregir el ejercicio B. Shshsh Esta tarde me he me he sentido mal. Me he sentido... sh la número dos. Dos, ¿por favor? ... Del ejercicio B.

A: Ah do B.

P: Shhh ¡Por favor! ¡Estáis hablando mucho! Shhh

A: ¿Te has tomado las pastillas esta mañana?

P: Muy bien, te has tomado... “¿Te has tomado las pastillas esta mañana?” Hum ¿Qué más? ¿Qué más?

A: A três?

P: La tres perdona, ¿puedes leerla?

- A: Esta semana hemos tenido mucho trabajo en el hospital.
- P: Muy bien. Hemos. Nosotros. Hemos tenido. La cuatro, ¿xxxx puedes leer la cuatro?
- A: ... dicho.
- P: Shh Bueno vamos a ver hum hum shhh el verbo decir es irregular. ¿AAlguien se acuerda de... del participio?
- A: Decho.
- P: Dicho. Dicho. Entonces, hace una hora me han dicho. Atención. Me han dicho. Ellos. Ellos me han dicho... Ahhh cinco, ¿xxxx? Como va a quedar, sí. Los niños...
- A: Los niños hemos ido.
- P: Los niños shh como é que se vai conjugar? Ellos! ¿Cómo es el plural del verb del verbo haber? ¿hum? shshsh
- A: Ido. Ido.
- P: No.
- A: Atão não sei.
- P: Auxiliar. El verbo auxiliar. Plural. Los niños.. han han.. ido. Han ido. Han ido, ¿hum? Sh Sh Estáis hablando mucho, ¿eh? Bueno. Vamos a ver ejercicio C shh. Bueno vamos a empezar. xxxx, ¿puedes leer la A? Shhh Shhh.
- A: El ha leído el periódico.
- P: Muy bien. El... ha leído...(a professora escreve no quadro) sh shshsh shhhh shhh pero que pasa, ¿hum? ¿xxxx puedes no perdona João puedes leer la B? Me he olvidado.
- A: El ha jugado tenis.
- P: Muy bien El (David) ha jugado tenis. Tenis no tiene acento. Tenis. La C, ¿xxxx, ¿puedes leerla?
- A: Dav..David...
- P: Sí, ¿qué más?
- A: Ha llamado por el teléfono.
- A: Eu fiz: ha llamado su mujer por telemóvel.
- P: Bueno sí, podemos decir muchas cosas David ha... ha llamado el verbo llamar, ha llamado por teléfono, sí. Puede ser: ha llamado a su mujer a su mujer por teléfono. Hum podemos también decir, bueno podemos utilizar un teléfono pero podemos utilizar otra cosa. ¿Cómo se llama? Una más pequeña que podemos utilizar por todas partes. No, pequeño, ¿cómo se dice telemóvel?
- A: Tele....
- P: Móvil.
- A: Móvil. Móvil.
- P: Sh la D! Ah xxxx puedes leer la D, ¿por favor?
- A: El ha ido a hacer...
- P: ¿Cómo se dice fazer compras? David se ha ido, irse de compras, ¿eh? Irse Se ha ido de... compras. Ahh xxxx.
- A: David ha hecho el almuerzo.
- P: Bueno sí. David ha hecho, atención es irregular, el almuerzo. Puede ser, sí. Ha hecho el almuerzo, ha hecho una ensalada, ha cocinado. Podemos utilizar muchos verbos. Yyy la F Diogo. Tenemos a David, ¿qué está haciendo? ¿Qué está haciendo?
- A: Trabaja.
- P: Trabaja, puede ser.
- A: David ha trabajado.
- P: Puede ser, bien puede ser sí está bien.
- A: Oh stora, nós não sabemos se é almoço se é jantar.

P: tá bem também pode ser, pode ser la cena puede ser. David ha trabajado... ha trabajado en el ordenador. (A professora abre o PowerPoint e projeta-o no ecrã).

P: Shhh bueno shhh shhh !eh! (bate as palmas) ¡Atención! shhh hemos visto... ¡Mirad! Bueno después No o va... Nos os va a salir bien la prueba, ¿eh? Si no estáis atient... atentos, ¿Cómo va ser? Bueno entonces ah hemos visto el uso shh el uso del Pretérito hemos visto como se... construye, ahora vamos a ver ah habéis hecho algunos ejercicios y habéis visto que tenemos que utilizar algunos marcadores temporales, ¿uhm? Existem uma série de ah advérbios, expressões adverbiais que são usadas com este tempo, ¿uhm?. Entonces, ¿qué tenemos aquí? Ejemplos. Uhm esta, esta tarde, esta noche, esta semana. Tenemos ejemplos de marcadores que sa son utilizados en Pretérito Perfecto. Este verano, este verano, este año, ¿uhm? Este año me he portado muy bien. Ah este lunes, “¿Qué habéis hecho este lunes”, uhm? Es el inicio de la semana, ¿uhm? Estamos en miércoles. Shh es algo muy próximo. Hoy shhh nunca jamás Jamás he dicho una palabrota. Ya todavía últimamente.

A: Jesus!

P: Últimamente he estudiado mucho. AAlguna vez? Algunas veces. ¿Alguna vez has estado en Francia? Por ejemplo, ¿uhm? Toda mi vida, en la vida shh hace un rato, un momento, diez minutos. Entonces uhmmm tenéis aquí ejemplos dee fra de de marcadores shhh que son utilizados en Pretérito. No os olvidéis de esto, ¿eh? Bueno ahora vamos a hacer algo... vais a trabajar en parejas. Vais a trabajar en parejas.... Shhh bueno, ¿qué vamos a hacer? Vamos, vamos a hacer un trabajo shhh atención shhhhiiu atención no lo vuelvo a repetir, ¿eh? Bueno vais a trabajar en parejas. Vais a tirar un pequeño papel shhh que contiene información. Tendréis que hacer una pregunta a vuestra pareja, a vuestro compañero. Sí, en Pretérito Perfecto shhh y el compañero o la compañera tendrá que responder en Pretérito Perfecto. Shh ¿Pero qué pasa?

A: Nada.

P: ¿Uhm? bueno es lo que vais a hacer. Vamos a ver. Tienes que quitar un... tirar un papel. Tienes que tirar un papel. Tienes que hacer la cuestión utilizando el Pretérito Perfecto. Shhhh Bueno este no es para ella. Tú le tienes que preguntar y utilizar el Pretérito Perfecto. Shht ¡Atención!

A: Ainda por cima... Oh professora não posso copiar isto? Não posso planear primeiro?

P: No, ¿lo tienes que escribir? ¿Lo queréis escribir!?

A: Vá!

A: Tenho que ir escrever ao quadro?

P: No, tienes que preguntar.Sh Sh

A: ¿Alguna vez rompesto una parte del cuerpo?

P: Shhh Shhh No no no no. Tienes que utilizar el Pretérito Perfecto. Y mira y si no hablas muy alto, tienes que venir hacia aquí, eh.

A: Eh não o stora.

P: Entonces venga.

A: Ahh... Então, ¿Alguna vez has rompiedo una parte del corpo?

P: No.

A: Mau.

P. Vamos a ver. Es el verbo romper, es irregular. Es irregular.

A: Ah pois é tá bem. Então, ¿Alguna vez, alguna vez has rom ah roto alguna parte del cuerpo?

A: Sí. Ahh he rompido...

A: No roto!

A: Roto roto el... como é que se diz o queixo?

P: Ui, ¿Cómo se dice?

A: Quejo.

P: No... Barbilla, sí es barbillla, la barbilla. Gracias. Barbilla. ¿Te has roto la barbilla? Ui. Grácias. Te puedes quedar con ello. Ahora eres tú. Tienes que hacer una pregunta. Shhh shhh ¡Atención!

A: Que has hácido....

P: No, mira.

A: hecho.

A: ¿Qué has hecho hace diez minutos?

A: Aturar-te.... (Risos)

P: ¿Qué has hecho?

A: Eh Yo hecho.

P: ¿Yo hecho? Mira.

A: Yo ha ido. Ha ido

P: ¿Yo...?

A: he... he...

P: ¿he...?

A: he hecho.

P: ¿Qué has hecho?

A: he hecho una ficha de trabajo.

P: ¿Has hecho una ficha de trabajo?

A: Sei lá acho que sim.

P: Bueno, entonces díselo. Sí.

A: Yo he hecho una o quê?

P: Ficha.

A: Ficha de trabajo.

P: Bien ahora tienes que tirar una, un papel yyy tendrás que pregun... hacer la pregunta aquí a Diogo. Venga. Shh...Shhh

A: ¿Has tomado ...

P: Muy bien. Has ¿Has tomado ...

A: *xarabe*..

P: jarabe..

A: ¿alguna vez?

P: ¿alguna vez?

P: Jarabe. ¿Qué es jarabe?

Todos: Xarope.

P: Muy bien.

A: Sí.

P: ¿Sí!? ¿Has tomado? Bueno gracias. Tira una y tienes que preguntar a tu compañero. Shh shh ¡Atención!... (Silêncio)

... Mira tienes que utilizar el verbo haber... xxxx has... ¿Sí? ¿Has? Shh

A: É visitado?

P: Sí.

A: ¿Qué ciudades españolas ha has visitado?

A: Ninguna.

P: ¿Ninguna? Mira, ¿alguna vez has ido a España?

A: Sí.

P: ¿Sí? Yyyy, ¿adónde has ido?
A: Ayamonte.
P: ¿Ayamonte? Entonces, bueno Ayamonte.
A: Yo he ido...
P: visitado, ¿no? Has visitado...
A: Yo he visitado Ayamonte.
Prof.: Bueno. Ahora... tira una y tendrás que preguntar a xxxx. Shhhiu
... (silêncio)
P: É a quatro.
A: ¿Qué platos cocinaste hoy?
A: has cocinado
A: no cocino.
P: ¿No cocinas? Pero ¿porqué? ¿Quién cocina en casa?
A: Mãe.
P: ¡Ai!
....
P: Venga bueno ahora xxxx.
A: ¿Qué medio de transporte has utilizado hoy?
A: Hoy he utilizado el coche.
P: Sí. Bueno.
P: Shhh ¡Atención! Shiu Shiu
P: Quién empie... ¿Quién empieza, eh?
A: Atão Ai Jesus. ¿Qué películas has visto últimamente?
P: ¿Vido?... ¿No.? ... Has visto visto....
A: São canais, não?
P: ¿qué son películas?
A: Filmes.
P: Muy bien, filmes.
A: Agora nenhum.
P: Últimamente. Últimamente... En el fin de semana por ejemplo.
A: Nenhum.
P: ¡Ninguno!? Não vê televisão? ¿Qué haces? ¿No ves televisión?
A: Sí.
P: Sí, pero no ves películas..
A: Às vezes.
P: Buenos, entonces ... diz um... un ejemplo..shh shh... ¡Atención!
A: He visto el ¿Shreke??. (RISOS)
P: He visto a.. ¿Shrek? Venga Entonces Tienes que preguntar... shiu
A: ¿Qué has hecho...?
P: Pero hay un pshh hay un problema eh shhh perdona shh eih tenéis que callaos
eh por favor. Venga.
A: ¿Qué has hecho este domingo?
A: Este domingo estudei mais ou menos.
P: Bueno, entonces este domingo...
A: Este domingo estudie miais o mienos.
P: He estudiado, ¡estudiado!
P: Estudiar, estudiado.
A: estudiado...
P: Un poco...

A: un poquito de bzbzbz...televisión, película e com.. y ordenador.
P: Bueno entonces he estudiado, he visto algunas películas y ¿qué más?
A: ordenador.
P: Y has navegado he navegado ¿en internet o trabajado?
A: Não internet.
P: he navegado por internet.
P: Entonces, repítelo. ¿Qué has hecho entonces?
A: eh! Atão He estudado
P: estudiado.
A: he estudiado un poquito, vi alguns...
P: he visto
A: alguns films...
P: Películas.
A: Y naveguei...
P: No, he navegado...
A: navegado en ordenador.
P: por internet, si en internet.
P: venga entonces bueno vamos aaaa.. hacer una pregunta puedes escoger yyy
tendrás que hacer una pregunta shhh atención!
A: iiido alguien karaoke alguna...
A: Não percebi nada. (risos)
P: Es el verbo ir.
A: ido.
P: ¿Sí?
A: algún karaoke algún...
P: pero tienes que utilizar... (aponta para o verbo).
A: ¿Has ido a algún karaoke alguna vez?
A: No.
P: ¿con tus amigos?
A: No.
P: ¿No? Entonces hummm habeis.. Tu y tus amigos, ¿habéis ido a algún karaoke
alguna vez?
A: No.
P: ¿No? ¿Nunca habéis ido? ¡Qué pena! ¡No sabéis cantar o qué!
Ahora preguntale.
A: A quem?
P: ¡A tu compañero!?!..... ! Venga!, ¡estamos esperando!
A: ¿Qué has desayunado esta mañana?
A: Leche.
P: Leche. Bueno eso no es respuesta.
A: Yo ha comido...
P: Yo...
A: he comido leche.
P: ¿he comido?
A: bebido.
P: ¿he bebido leche, solo leche?
A: Sí.
P: ¿Sí? ¿No has comido nada?
A: Sí.

P: Pero tienes que comer, ¿eh? Venga tienes queee escoger uno. ¿xxxx? ¿xxxx?
¡Vamos atenta!

A: ah ¿Has tenido fiebre últimamente?

A: no he hecho febre.

P: ¿Cómo?

A: Yo no he hecho febre.

P: No he hecho no.

A: ah no he tenido febre.

P: fiebre últimamente no has tenido. Bueno muy bien entonces tendrás que preguntar a tu compañera, ¡el qué!

A: Então. ¿Cuántas clases de español has tenido esta semana?

A: Una. Yo he tenido una.

P: Bueno hoy sí, una sí bien. Venga. Bueno xxxx.

A: ¿Qué haces este martes por la tarde?

A: ¿Martes? Lunes martes, É terça-feira. Yo he tenido.. no yo he jugado futbol.

P: ¿Has jugado futbol?

A: então depois das aulas.

P: Bueno.

A: Onde é que tá o saco?

(risos)

A: ¿Qué libros has leído últimamente?

A: Nenhum.

P: ¡Que no lees!

A: Não.

P: Bueno, ¿qué libros has leído últimamente? Uno. ¡Venga!

A: Diz a Saga que nós andamos a ler.

P: ¿Cómo se llama el libro obligatorio para portugués, por ejemplo? Tienes que leerlo.

A: Tenho lido.

P: He leído.. Últimamente he leído... ¿qué libro?

A: Saga

P: ¿Saga? ¿Una saga de qué?

A: É o livro que se chama assim.

P: Se llama así. Te quedas con él. Te quedas con él. Te puedes quedar con él.

A: ¿Alguna vez has ido de viagem al estrangeiro con tus amigo?

A: No.

P: ¿No, nunca has ido al extranjero con tus amigos? Fuera. Extranjero. Gracias.
Venga Bueno estáis hablando mucho, ¿queréis leer otras?

A: Elas não fizeram.

P: ¿No habéis hecho? Me ha olvidado. Hay muchos papeles. Perdona, ¿eh?

A: Oh stora este não é irregular pois não?

P: Não.

A: ¿Has estudiado con tus amigos alguna vez?

A: Sí, não. Ah espere. Yo he estudiado con mis amigos.

P: Bien has estudiado con tus amigos sí. Ahora eres tú.

A: ¿Has ido al médico últimamente?

A: No. Yo no he ido ao médico.

P: últimamente. Bueno está bien sí.

A: Elas também não fizeram..

P: Podes tirar já o teu.

A: ¿Has comido un plato extraño alguna vez?

A: Sí, yo he comido... un plato... exquisito.

P: No es exquisito es extraño. Extraño raro.

A: ¿Qué has hecho ha una hora?

P: hace, hace.

A: hace a una hora.

P: ¿Qué has hecho, no? Que has hecho shiu ei! Que has hecho...

A: ¿Qué has hecho ha una hora?

A: Yo ha una hora no ha hecho nada.

P: ¿No has hecho nada? ¡Ni has venido al colegio ni nada!

A: oh.

P: ¡Pero entonces! Hace una hora, ¿qué has hecho? He venido...

A: al colegio.

P: al colegio por ejemplo bueno, ¿habéis comprendido el Pretérito Perfecto?
Vamos a escribir los contenidos y hablar de los deberes.

P: Ao mesmo tempo vou passar um inquérito para vocês responderem.

(A professora escreve o sumário no quadro).

P: Bueno deberes. Hoy hay deberes. “¿Que has hecho esta mañana?” Tendréis que

Apêndice C - Exemplo de Plano de Aula de uma aula gravada

PLAN DE CLASE

| Lecciones nº | Fecha | Clase | Profesor |
|--|--|---------------------------------|-------------------------|
| 35 y 36 | 20 de febrero | 8.º C | Ana Margarida Fernandes |
| Contenidos | | | |
| Unidad 6: ¡Vivan los artistas! Música y cine. Audición de la canción “Para toda la vida” de El sueño de Morfeo. El condicional. Entrega y corrección de la prueba escrita de español. | | | |
| Objetivos (conocimientos y aprendizajes) | | | |
| 1. Desarrollar la expresión escrita 2. la expresión y comprensión oral | | | |
| Contenidos temáticos/socioculturales | | Contenidos funcionales | |
| • Cine y música española | | • Expresar deseos, dar consejos | |
| Contenidos léxicos | | Contenidos gramaticales | |
| • Vocabulario relacionado con el cine y la música | | • Condicional | |
| Materiales/recursos | Manual, pizarra, cuaderno, fichas de trabajo, prueba escrita de español, ordenador, proyector. | | |
| Evaluación | Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos; Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula. | | |
| Procedimiento | | | |
| 1. Saludar a los alumnos y registro del número de la clase y la fecha; 2. Resolución del ejercicio 1 de la página 60: completamiento de los esquemas con palabras relacionadas con el cine y la música (corrección oral); 3. Audición de un diálogo y completamiento de los huecos del ejercicio 2b de la página 61 (corrección oral y en la pizarra); 4. Resolución del ejercicio 2a de la misma página (corrección oral y en la pizarra); 5. Preguntas sobre el cine y la música española; 6. Audición de la canción “Para toda la vida” de El sueño de Morfeo y resolución del ejercicio A de la ficha de trabajo (corrección oral y en la pizarra); 7. Resolución de los otros ejercicios de la ficha de trabajo; 8. Especulación sobre la identificación del tiempo verbal y presentación de un PowerPoint sobre la formación del Condicional y su uso; 9. Resolución del ejercicio 1 de la página 63 (corrección oral y en la pizarra); 10. Juego: Un problema en la pizarra – un alumno se sienta de espaldas a la pizarra. El profesor escribe en la pizarra cualquier cosa que pueda resultar problemática para el alumno. Los demás estudiantes deben darle consejos hasta que adivine cuál es su problema. Los alumnos tendrán que utilizar expresiones como por ejemplo: Yo que tú, Yo en tu lugar, Si yo fuera tú; 11. Entrega de la prueba escrita de español y de su corrección; 12. Registro de los contenidos de la clase. | | | |

Apêndice D - Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Comunicado

Ana Margarida Lopes de Oliveira Fernandes, docente estagiária de Espanhol na turma do 8.º C, atualmente a frequentar o segundo ano de Mestrado de Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, vem por este meio pedir a V.Ex.^a que autorize a realização de gravações áudio de algumas aulas de Espanhol na turma do seu educando a fim de ser elaborado um Projeto de Investigação-Ação no âmbito do tema: “As Perguntas do Professor na aula de L. E. – Espanhol: Um Estudo de Investigação-Ação”.

A fim de auscultar o Vosso parecer agradeço o preenchimento do destacável e devolução à Diretora de Turma.

A todos o meu bem-haja

A docente estagiária

_____, encarregado(a) de educação do(a) aluno (a) _____ n.º _____ da turma do 8.º C, autorizo/não autorizo a participação do(a) meu/minha educando(a) aquando da realização de gravações áudio nas aulas de Espanhol.