



Universidade de Aveiro

2019

Departamento de Educação e
Psicologia

**BEATRIZ
NOGUEIRA DE
SOUSA**

**A utilização de imagens e vídeos para a
aprendizagem de vocabulário na aula de inglês do
1.º Ciclo do Ensino Básico**



Universidade de Aveiro

2019

Departamento de Educação e
Psicologia

**BEATRIZ
NOGUEIRA DE
SOUSA**

**A utilização de imagens e vídeos para
aprendizagem de vocabulário na aula de inglês do
1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este relatório de estágio à minha maior crítica por todo o apoio e conselhos que se demonstraram essenciais para completar esta etapa. Obrigada por me ajudares a crescer pessoalmente e profissionalmente.

o júri

presidente

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora agregada da Universidade de Aveiro

vogal

Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz
Professor adjunto do Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação do
Porto

vogal

Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, aos meus pais Sandra e Guilherme. Sem vocês esta experiência nunca teria acontecido, pois se não fossem os vossos esforços pessoais, profissionais e monetários não estaria a escrever estes agradecimentos. Obrigada por me amarem incondicionalmente.

Ao meu namorado, que sempre me apoiou em todas as decisões e por ouvir atentamente todas as histórias e desabafos.

Ao meu anjo da guarda, que sem a qual a escrita deste relatório não estaria completa. Obrigada pela tua mão amiga e trabalho incansável. Espero um dia conseguir retribuir toda esta ajuda. Foste uma dádiva de Deus e estarei-te grata até ao final dos meus dias.

A todos os meus familiares, amigos e professores de licenciatura e mestrado por me transmitirem os vossos conhecimentos.

À Professora Ana Raquel Simões, pelos conselhos e comentários. Obrigada por me ajudar a tornar-me uma boa profissional.

Aos meus alunos, que nunca esquecerei, por me receberem de braços abertos e me proporcionarem uma experiência única. Espero que tenham aprendido tanto como eu aprendi com vocês.

Por fim, quero agradecer a todos os que possam ter contribuído de forma direta ou indireta para a criação deste relatório.

palavras-chave Imagens, vídeos, recursos audiovisuais, memória, aprendizagem e vocabulário

resumo O relatório que aqui se apresenta baseia-se num estudo quasi-experimental, desenvolvido numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino de Inglês, no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro.

Tendo em conta que vivemos numa sociedade digital, em que a imagem impera nos meios de comunicação, a utilização dos recursos audiovisuais como recursos didáticos para ensino-aprendizagem da língua estrangeira, mais especificamente de imagens e de vídeos, deve assumir um lugar de destaque em sala de aula.

Com isto em mente, o nosso estudo procurou perceber “De que modo o recurso a imagens e a vídeos contribui para uma aprendizagem mais eficaz de vocabulário em aula de inglês do 1.º CEB?”, partindo da recolha de dados e análise de resultados de um *Grupo A*, composto por 8 alunos, com um *Grupo B*, o grupo de controlo, constituído pelo mesmo número de participantes, um pré-teste de ordenação de imagens, um pós-teste de ordenação de imagens e, por último, um teste de nomeação vocabular.

Os resultados obtidos no final desta investigação revelam que o *Grupo A* apresentou melhor desempenho na memorização de curto prazo do vocabulário em relação ao *Grupo B*, salientando a importância da utilização dos recursos audiovisuais em sala de aula e o seu valor na implicação dos alunos na aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira.

keywords

Images, video, audiovisual resources, memory, learning and vocabulary.

abstract

This report is based on a quasi-experimental study, developed in a 4th grade class of Primary Education, in the curricular unit of English Teaching Practice of the Masters in Teaching of English in the 1st Cycle of Basic Education of the University of Aveiro.

Taking into account that we live in a digital society, where the image prevails in the media, the use of audiovisual resources as didactic resources for teaching and learning the foreign language, more specifically images and videos, should take a prominent place in the classroom.

Therefore, our study sought to understand "How can the use of images and videos contribute to a more effective learning of vocabulary in English classes of Primary Education?", by collecting data and analysing results of a *Group A*, of 8 students, with a *Group B*, the control group, with the same number of participants. The students were submitted to an image sorting pre-test, a post-test, and, finally, a vocabulary-naming test.

The results obtained at the end of this research show that *Group A* presented better performance in the short term memory of the vocabulary compared to *Group B*, emphasizing the importance of the use of audiovisual resources in the classroom and its value in the students' involvement in learning foreign language vocabulary.

Índice

Agradecimentos	11
Lista de Abreviações.....	27
Introdução.....	1
1. Capítulo 1 - A aprendizagem de vocabulário através de recursos audiovisuais	5
1.1.Distinção entre “aquisição” e “aprendizagem”	5
1.1.1. Como é que aprendemos palavras novas em LE?	6
1.1.2. Como é que se organiza o léxico mental dos falantes nativos e dos aprendentes de línguas?.....	10
1.2.A distinção entre vocabulário e léxico	16
1.2.1. O que é, então, “saber” uma palavra?	16
1.3.A memória humana e a aprendizagem de vocabulário	19
1.3.1. Modelos de memória: a memória de curto prazo e a memória de longo prazo	19
1.3.2. A memória de curto prazo (MCP) ou <i>short-term memory</i> (STM)	21
1.3.3. A memória de longo prazo (MLP) ou <i>long-term memory</i> (LTM).....	27
1.4.A literacia visual (<i>visual literacy</i>).....	34
1.5.O vídeo e a imagem: recursos audiovisuais ou objetos de aprendizagem?	36
1.6.A importância do audiovisual no espaço educativo	38
1.6.1. A utilização da imagem para a aprendizagem de uma LE.....	40
1.6.2. A utilização do vídeo nas aulas de LE.....	45
1.7.Potencialidade dos recursos audiovisuais em aula de inglês do 1.º CEB.....	53
Síntese	55
2. Capítulo 2 - A metodologia de estudo.....	59
2.1.Enquadramento metodológico	59
2.2.Caracterização da realidade educativa	60
2.2.1. Caracterização da turma do Grupo A.....	61
2.2.2. Caracterização da turma do <i>Grupo B</i>	64
2.3.O projeto de intervenção e análise dos dados	67
2.3.1. Enquadramento curricular do projeto	67
2.3.2. Instrumentos de recolha de dados	68
2.4.Seleção dos recursos audiovisuais utilizados e as implicações pedagógico-didáticas da sua utilização	73
2.4.1. Seleção das imagens utilizadas no projeto de intervenção	73
2.4.2. Seleção dos vídeos utilizados no projeto de intervenção	75

2.5.Descrição das sessões	77
2.5.1. Sessão I- I'm thirsty!	79
2.5.2. Sessão II - Let's make a salad and go grocery shopping!	80
2.5.3. Sessão III - Let's play Four in a Row!	80
2.5.4. Sessão IV - Is this food healthy or unhealthy?	81
2.5.5. Sessão V - Revision of drinks, vegetables, fruits and healthy and unhealthy food.....	82
3. Capítulo 3 - Análise dos resultados obtidos no pré, pós e teste de nomeação vocabular	85
3.1.Comparação dos resultados do pré e pós-teste do <i>Grupo A</i>	85
3.2.Comparação dos resultados do pré e pós-teste do <i>Grupo A</i> com o teste de nomeação vocabular deste mesmo grupo.....	88
3.3.Principais diferenças e semelhanças entre os resultados obtidos pelo <i>Grupo A</i> e pelo <i>Grupo B</i>	96
3.4.Conclusões gerais dos resultados obtidos	110
Reflexão Final	115
Referências bibliográficas	119
Anexos:	129
Anexo 1- Questionário	129
Anexo 2- Pré-teste de ordenação de imagens	130
Anexo 3- Pós-teste de ordenação de imagens.....	135
Anexo 4- <i>Flashcards</i> utilizadas no teste de nomeação vocabular (<i>drinks</i>)	140
Anexo 4.1- <i>Flashcards</i> utilizadas no teste de nomeação vocabular (<i>vegetables</i>).....	141
Anexo 4.2- <i>Flashcards</i> utilizadas no teste de nomeação vocabular (<i>fruits</i>).....	142
Anexo 4.3- <i>Flashcards</i> utilizadas no teste de nomeação vocabular (<i>healthy food</i>).....	143
Anexo 4.4- <i>Flashcards</i> utilizadas no teste de nomeação vocabular (<i>unhealthy food</i>).....	144
Anexo 5- <i>Flashcards</i> e <i>Wordcards</i> utilizadas na sessão I (<i>drinks</i>)	145
Anexo 5.1- <i>Flashcards</i> e <i>Wordcards</i> utilizadas na sessão II (<i>vegetables</i>).....	146
Anexo 5.2- <i>Flashcards</i> e <i>Wordcards</i> utilizadas na sessão III (<i>fruits</i>).....	147
Anexo 5.3- <i>Flashcards</i> e <i>Wordcards</i> utilizadas na sessão IV (<i>healthy food and unhealthy food</i>)	148
Anexo 6- Plano de aula da sessão I	150
Anexo 6.1- Ficha de autoavaliação (sessão I).....	152
Anexo 7- Plano de aula da sessão II	153
Anexo 7.1- Ficha <i>I'm thirsty!</i> (sessão II)	155
Anexo 7.2- Ficha <i>Let's make a salad!</i> (sessão II)	156
Anexo 7.3- Ficha de autoavaliação (sessão II).....	157

Anexo 7.4- Ficha <i>Let's go grocery shopping!</i> (sessão II).....	158
Anexo 8- Plano de aula da sessão III	159
Anexo 8.1 - Exemplo de uma das fichas <i>Let's play four in a row!</i> (sessão III)	161
Anexo 8.2 - Ficha de autoavaliação (sessão III).....	162
Anexo 9- Plano de aula da sessão IV	163
Anexo 9.1- Ficha <i>Maggie made a Fruit salad!</i> (sessão IV)	165
Anexo 9.2- Ficha <i>Healthy or Unhealthy</i> (sessão IV).....	166
Anexo 9.3- Ficha <i>Let's find the healthy and unhealthy food</i> (sessão IV)	167
Anexo 9.4- Ficha de autoavaliação (sessão IV)	168
Anexo 10- Plano de aula da sessão V	169
Anexo 10.1- Ficha <i>healthy and unhealthy food</i> (sessão V)	171
Anexo 10.2- Ficha <i>Do you like ...?</i> (sessão V).....	172
Anexo 10.3- Ficha <i>Is this food healthy or unhealthy?</i> (sessão V).....	174
Anexo 11. Análise dos resultados obtidos no pré-teste de ordenação de imagens do <i>Grupo A</i> e do <i>Grupo B</i>	175
Anexo 12. Análise dos resultados obtidos no pós-teste de ordenação de imagens do <i>Grupo A</i> e do <i>Grupo B</i>	183
Anexo 13. Análise dos resultados do teste de nomeação vocabular do <i>Grupo A</i> e do <i>Grupo B</i>	190
Anexo 14. Resultados individuais do pré-teste de ordenação de imagens do <i>Grupo A</i>	209
Anexo 15. Resultados individuais do pós-teste de ordenação de imagens do <i>Grupo A</i>	211
Anexo 16. Resultados individuais do teste de nomeação vocabular do <i>Grupo A</i>	213
Anexo 17. Resultados individuais do pré-teste de ordenação de imagens do <i>Grupo B</i>	215
Anexo 18. Resultados individuais do pós-teste de ordenação de imagens do <i>Grupo B</i>	217
Anexo 19. Resultados individuais do teste de nomeação vocabular do <i>Grupo B</i>	219
Anexo 20. Regras de Transcrição	222

Índice de Figuras

Figura 1- As cinco etapas essenciais para aprender palavras novas (Hatch & Brown, 1995, p.374)	7
Figura 2 - As nove categorias mentais específicas (Oxford, 1990, p. 39).....	9
Figura 3- A estrutura interna de uma entrada lexical (Jiang, 2000, p.48)	11
Figura 4- A representação (a) e o processamento lexical (b) no "estádio formal" da aprendizagem de uma LE (Jiang, 2000, p.51).....	12
Figura 5- A representação (a) e o processamento lexical (b) no "estádio mediador" de aprendizagem de uma LE (Jiang, 2000, p.53).....	13

Figura 6- A representação (a) e o processamento lexical (b) no "estádio de integração" de aprendizagem de uma LE. (Jiang, 2000, p.53)	14
Figura 7- O modelo da memória humana proposto por Atkinson & Shiffrin (1968) (citado por Baddeley, 2004, p. 2)	19
Figura 8- O modelo da memória de trabalho proposto por Baddeley & Hitch em 1974 (Baddeley, 2007, p. 5)	22
Figura 9- Sub-componentes do phonological loop (Gathercole, 1997, p. 21)	23
Figura 10- Modelo interativo da MFCP proposto por Gathercole & Martin em 1996 (Gathercole, 1997, p. 38)	25
Figura 11- A organização da MLP (adaptado de Squire, 2004, p. 173)	30
Figura 12- Episodic buffer- o novo componente da MT (Baddeley, 2000, p. 421)	32
Figura 13- O multinominal processing tree model (Schweickert, 1997, p. 16)	33
Figura 14- Os componentes da literacia visual (Avgerinou & Petterson, 2011)	35
Figura 15- Sequência do design do estudo (Muijs, 2011, p.18)	59
Figura 16- Sala de aula do Grupo A	62
Figura 17- Esquema da disposição das carteiras dos/as alunos/as do Grupo A	62
Figura 18- Sala de aula do Grupo B	65
Figura 19- Exemplo de uma flashcard proporcionada pelo manual Let's Rock! da Porto Editora	74
Figura 20- Exemplo de uma flashcard criada pela professora estagiária	74
Figura 21- Realização da atividade Word Matching	75
Figura 22- Alunos/as do Grupo A a visualizarem um vídeo e a resolverem uma ficha de trabalho	77

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Disciplina favorita e menos favorita dos/as alunos/as do Grupo A	62
Gráfico 2- Disciplinas que os/as alunos/as do Grupo A indicavam ter mais dificuldades e menos dificuldades	63
Gráfico 3- Nível de escolaridade dos Encarregados de Educação do Grupo A	64
Gráfico 4- Línguas faladas pelos Encarregados de Educação do Grupo A	64
Gráfico 5- Disciplina favorita e menos favorita dos/as alunos/as do Grupo B	65
Gráfico 6- Disciplinas que os/as alunos/as do Grupo B indicavam ter mais dificuldades e menos dificuldades	66
Gráfico 7- Nível de escolaridade dos Encarregados de Educação dos/as alunos/as do Grupo B	66
Gráfico 8- Línguas faladas pelos Encarregados de Educação dos/as alunos/as do Grupo B	67
Gráfico 9- Comparação dos resultados do pré e pós-teste do Grupo A no tema drinks	85
Gráfico 10- Comparação dos resultados do pré e pós-teste do Grupo A no tema vegetables	86
Gráfico 11- Comparação dos resultados do pré e pós-teste do Grupo A no tema fruits	86
Gráfico 12- Comparação dos resultados do pré e pós-teste do Grupo A no tema healthy food	87
Gráfico 13- Comparação dos resultados do pré e pós-teste do Grupo A no tema unhealthy food	87
Gráfico 14- Comparação dos resultados de todos os testes do Grupo A no tema drinks	88
Gráfico 15- Comparação dos resultados de todos os testes do Grupo A no tema vegetables	90
Gráfico 16- Comparação dos resultados de todos os testes do Grupo A no tema fruits	91
Gráfico 17- Comparação dos resultados de todos os testes do Grupo A no tema healthy food	93

Gráfico 18- Comparação dos resultados de todos os testes do Grupo A no tema unhealthy food	94
Gráfico 19- Comparação dos resultados obtidos no pré teste de ambos os grupos no tema drinks	97
Gráfico 20- Comparação dos resultados obtidos no pós-teste de ambos os grupos no tema drinks.....	97
Gráfico 21-Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos no tema drinks.....	98
Gráfico 22- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos nos lexical chunks correspondentes ao tema drinks	99
Gráfico 23-Comparação dos resultados obtidos no pré teste de ambos os grupos no tema vegetables.....	99
Gráfico 24- Comparação dos resultados obtidos no pós-teste de ambos os grupos no tema vegetables.....	100
Gráfico 25- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos no tema vegetables	100
Gráfico 26- Comparação dos resultados obtidos no pré teste de ambos os grupos no tema fruits	101
Gráfico 27- Comparação dos resultados obtidos no pós-teste de ambos os grupos no tema fruits	102
Gráfico 28-Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos no tema fruits	102
Gráfico 29- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos nos temas vegetables e fruits	103
Gráfico 30- Comparação dos resultados obtidos no pré teste de ambos os grupos no tema healthy food.....	104
Gráfico 31- Comparação dos resultados obtidos no pós-teste de ambos os grupos no tema healthy food.....	104
Gráfico 32- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos no tema healthy food	105
Gráfico 33- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos na identificação dos alimentos saudáveis	105
Gráfico 34- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos na capacidade de distinguir o singular do plural do tema healthy food	106
Gráfico 35- Comparação dos resultados obtidos no pré teste de ambos os grupos no tema unhealthy food	106
Gráfico 36- Comparação dos resultados obtidos no pós-teste de ambos os grupos no tema unhealthy food	107
Gráfico 37- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos no tema unhealthy food	107
Gráfico 38- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos na identificação dos alimentos não saudáveis.....	108
Gráfico 39- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos na capacidade de distinguir o singular do plural do tema unhealthy food.....	109
Gráfico 40- Comparação entre a capacidade de ambos os grupos em distinguir qual alimento era unhealthy e formar a frase completa	110

Gráfico 41- Comparação entre a capacidade de ambos os grupos em distinguir qual alimento era healthy e formar a frase completa.....	110
Gráfico 42- Resultados do Grupo A no pré teste no tema drinks	175
Gráfico 43- Resultados do Grupo B no pré teste no tema drinks	175
Gráfico 44- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pré teste no tema drinks	176
Gráfico 45- Resultados do Grupo A no pré teste no tema vegetables	176
Gráfico 46- Resultados do Grupo B no pré teste no tema vegetables.....	177
Gráfico 47- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pré teste no tema vegetables	177
Gráfico 48- Resultados do Grupo A no pré teste no tema fruits	178
Gráfico 49- Resultados do Grupo B no pré teste no tema fruits.....	178
Gráfico 50- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pré teste no tema fruits.....	179
Gráfico 51- Resultados do Grupo A no pré teste no tema healthy food	179
Gráfico 52- Resultados do Grupo B no pré teste no tema healthy food	180
Gráfico 53- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pré teste no tema healthy food	180
Gráfico 54- Resultados do Grupo A no pré teste no tema unhealthy food.....	181
Gráfico 55- Resultados do Grupo B no pré teste no tema unhealthy food	181
Gráfico 56- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pré teste no tema unhealthy food	182
Gráfico 57- Resultados do Grupo A no pós-teste no tema drinks	183
Gráfico 58- Resultados do Grupo B no pós-teste no tema drinks.....	183
Gráfico 59- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pós-teste no tema drinks.....	183
Gráfico 60- Resultados do Grupo A no pós-teste no tema vegetables.....	184
Gráfico 61- Resultados do Grupo B no pós-teste no tema vegetables.....	184
Gráfico 62- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pós-teste no tema vegetables	185
Gráfico 63- Resultados do Grupo A no pós-teste no tema fruits.....	185
Gráfico 64- Resultados do Grupo B no pós-teste no tema fruits	185
Gráfico 65- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pós-teste no tema fruits	186
Gráfico 66- Resultados do Grupo A no pós-teste no tema healthy food	186
Gráfico 67- Resultados do Grupo B no pós-teste no tema healthy food.....	187
Gráfico 68- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pós-teste no tema healthy food	187
Gráfico 69- Resultados do Grupo A no pós-teste no tema unhealthy food	188
Gráfico 70- Resultados do Grupo B no pós-teste no tema unhealthy food	188
Gráfico 71- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pós-teste no tema unhealthy food	189
Gráfico 72- Resultados do Grupo A no teste de nomeação vocabular no tema drinks	190
Gráfico 73- Resultados do Grupo B no teste de nomeação vocabular no tema drinks	190
Gráfico 74- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular no tema drinks.....	191
Gráfico 75- Resultados do Grupo A nos lexical chunks testados no teste de nomeação vocabular no tema drinks.....	191
Gráfico 76- Resultados do Grupo B nos lexical chunks testados no teste de nomeação vocabular no tema drinks.....	192

Gráfico 77- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular nos lexical chunks correspondentes ao tema drinks.....	192
Gráfico 78- Resultados do Grupo A no teste de nomeação vocabular no tema vegetables	193
Gráfico 79- Resultados do Grupo B no teste de nomeação vocabular no tema vegetables.....	193
Gráfico 80- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular no tema vegetables	194
Gráfico 81- Resultados do Grupo A nos lexical chunks testados no teste de nomeação vocabular no tema vegetables	194
Gráfico 82- Resultados do Grupo B nos lexical chunks testados no teste de nomeação vocabular no tema vegetables	195
Gráfico 83- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular nos lexical chunks correspondentes ao tema vegetables	195
Gráfico 84- Resultados do Grupo A no teste de nomeação vocabular no tema fruits	196
Gráfico 85- Resultados do Grupo B no teste de nomeação vocabular no tema fruits.....	196
Gráfico 86- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular no tema fruits	197
Gráfico 87- Resultados do Grupo A no teste de nomeação vocabular no tema healthy food ...	197
Gráfico 88- Resultados do Grupo B no teste de nomeação vocabular no tema healthy food ...	198
Gráfico 89- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular no tema healthy food	198
Gráfico 90- Resultados do Grupo A na capacidade de identificar que o alimento era healthy..	199
Gráfico 91- Resultados do Grupo B na capacidade de identificar que o alimento era healthy ..	199
Gráfico 92- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular na capacidade de identificar que o alimento era healthy.....	200
Gráfico 93- Resultados do Grupo A na capacidade de formar a frase completa	200
Gráfico 94- Resultados do Grupo B na capacidade de formar a frase completa.....	201
Gráfico 95- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular na capacidade de formar a frase completa	201
Gráfico 96- Resultados do Grupo A no teste de nomeação vocabular no tema unhealthy food	202
Gráfico 97- Resultados do Grupo B no teste de nomeação vocabular no tema unhealthy food	202
Gráfico 98- Resultados do Grupo B no teste de nomeação vocabular no tema unhealthy food	203
Gráfico 99- Resultados do Grupo A na capacidade de identificar que o alimento era unhealthy	203
Gráfico 100-Resultados do Grupo B na capacidade de identificar que o alimento era unhealthy	204
Gráfico 101- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular na capacidade de identificar que o alimento era unhealthy	204
Gráfico 102- Resultados do Grupo A no teste de nomeação vocabular na capacidade de identificar que o alimento era unhealthy	205
Gráfico 103- Resultados do Grupo B no teste de nomeação vocabular na capacidade de identificar que o alimento era unhealthy	205
Gráfico 104- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular na capacidade de formar a frase de forma correta.....	206
Gráfico 105- Resultados do Grupo A no teste de nomeação vocabular na distinção entre um alimento healthy e um alimento unhealthy	207

Gráfico 106- Resultados do Grupo B no teste de nomeação vocabular na distinção entre um alimento healthy e um alimento unhealthy	207
--	-----

Índice de Quadros

Quadro 1- Metas Curriculares do 4.º ano do 1.ºCEB utilizadas no projeto de intervenção	68
Quadro 2- Lista de vocábulos utilizados no pré-teste	69
Quadro 3- Lista de vocábulos utilizados no pós teste	71
Quadro 4- Lista de vocábulos utilizados no teste de ordenação de imagens	72
Quadro 5- Vocábulos em que as imagens correspondentes já se encontravam pré-selecionadas	73
Quadro 6- Síntese das sessões (planificações encontram-se em anexo) e recursos utilizados....	79

Índice de Tabelas

Tabela 1- Categorias necessárias para "saber" uma palavra (Nation, 2001, p. 27)	18
Tabela 2- Vocábulos lecionados na Sessão I do Grupo A	80
Tabela 3- Vocábulos lecionados na Sessão II do Grupo A	80
Tabela 4- Vocábulos lecionados na Sessão III do Grupo A	81
Tabela 5- Vocábulos lecionados na Sessão V do Grupo A	82
Tabela 6- Vocábulos lecionados na Sessão VI do Grupo A	83
Tabela 7- Comparação dos resultados do pré e pós-teste de ordenação de imagens do Grupo A	88
Tabela 8-Transcrições fonéticas dos vocábulos do tema drinks	89
Tabela 9-Transcrições fonéticas dos vocábulos do tema vegetables	90
Tabela 10-Transcrições fonéticas dos vocábulos do tema fruits	92
Tabela 11-Transcrições fonéticas dos vocábulos do tema healthy food	93
Tabela 12-Transcrições fonéticas dos vocábulos do tema unhealthy food	95
Tabela 13- Comparação dos resultados do pré e pós-teste de ordenação de imagens e do teste de nomeação vocabular do Grupo A	96
Tabela 14- Transcrições fonéticas do tema drinks em ambos os grupos	98
Tabela 15- Transcrições fonéticas do tema vegetables em ambos os grupos	101
Tabela 16- Transcrições fonéticas do tema fruits em ambos os grupos	103
Tabela 17- Transcrições fonéticas do tema unhealthy food em ambos os grupos	108
Tabela 18- Comparação dos resultados do pré e pós-teste de ordenação de imagens e do teste de nomeação vocabular de ambos os grupos	110
Tabela 19- Vocábulos ordenados de forma correta pelos/as alunos/as do Grupo A no pré-teste	111
Tabela 20- Exemplos de vocábulos em que ocorreu o fenómeno de lexicality effect	112
Tabela 21- Comparação dos resultados dos/as alunos/as de ambos os grupos no pré-teste de ordenação de imagens	182
Tabela 22- Comparação dos resultados dos/as alunos/as de ambos os grupos no pós-teste de ordenação de imagens	189
Tabela 23- Comparação dos resultados dos/as alunos/as de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular	208

Tabela 24- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A da primeira tarefa do pré-teste de ordenação de imagens	209
Tabela 25- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na segunda tarefa do pré-teste de ordenação de imagens	209
Tabela 26-Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na terceira tarefa do pré-teste de ordenação de imagens	209
Tabela 27-Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na quarta tarefa do pré-teste de ordenação de imagens	210
Tabela 28- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na quinta tarefa do pré-teste de ordenação de imagens	210
Tabela 29-Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na primeira tarefa do pós-teste de ordenação de imagens	211
Tabela 30- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na segunda tarefa do pós-teste de ordenação de imagens	211
Tabela 31- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na terceira tarefa do pós-teste de ordenação de imagens	211
Tabela 32- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na quarta tarefa do pós-teste de ordenação de imagens	212
Tabela 33- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na quinta tarefa do pós-teste de ordenação de imagens	212
Tabela 34- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na primeira tarefa do teste de nomeação vocabular	213
Tabela 35- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na segunda tarefa do teste de nomeação vocabular	213
Tabela 36- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na terceira tarefa do teste de nomeação vocabular	213
Tabela 37- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na quarta tarefa do teste de nomeação vocabular	214
Tabela 38-Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na quinta tarefa do teste de nomeação vocabular	214
Tabela 39- Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na primeira tarefa do pré-teste de ordenação de imagens	215
Tabela 40- Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na segunda tarefa do pré-teste de ordenação de imagens	215
Tabela 41- Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na terceira tarefa do pré-teste de ordenação de imagens	215
Tabela 42-Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na quarta tarefa do pré-teste de ordenação de imagens	216
Tabela 43-Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na quinta tarefa do pré-teste de ordenação de imagens	216
Tabela 44- Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na primeira tarefa do pós-teste de ordenação de imagens	217
Tabela 45-Resultados do s/as alunos/as do Grupo B na segunda tarefa do pós-teste de ordenação de imagens	217
Tabela 46- Resultados do s/as alunos/as do Grupo B na terceira tarefa do pós-teste de ordenação de imagens	217

Tabela 47- Resultados do s/as alunos/as do Grupo B na quarta tarefa do pós-teste de ordenação de imagens	218
Tabela 48- Resultados do s/as alunos/as do Grupo B na quinta tarefa do pós-teste de ordenação de imagens	218
Tabela 49-Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na primeira tarefa do teste de nomeação vocabular	219
Tabela 50- Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na segunda tarefa do teste de nomeação vocabular	219
Tabela 51- Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na terceira tarefa do teste de nomeação vocabular	219
Tabela 52- Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na terceira tarefa do teste de nomeação vocabular	220
Tabela 53- Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na quinta tarefa do teste de nomeação vocabular	220

Lista de Abreviações

CEB- Ciclo do Ensino Básico

ITE- Instituto de Tecnologia Educativa

MCP- Memória de Curto Prazo

MFCP- Memória Fonológica de Curto Prazo

MLP- Memória de Longo Prazo

MT- Memória de Trabalho

PEI- Prática do Ensino do Inglês

PTE- Plano Tecnológico da Educação

QECRL- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RCTS- Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade

SEI- Seminário em Ensino de Inglês

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UA- Universidade de Aveiro

Introdução

Este estudo constitui-se como um Relatório de Estágio referente ao curso de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA), no contexto da unidade curricular de Seminário em Ensino do Inglês (SEI), em articulação com a unidade curricular de Prática de Ensino do Inglês (PEI).

De acordo com a organização da unidade curricular de Prática de Ensino do Inglês (PEI), os/as mestrandos/as são colocados/as em díade para que sejam orientados/as por um/a professor/a cooperante na escola em que o estágio será realizado e por um/a orientador/a da universidade. Este estágio decorreu durante o segundo ano do mestrado, num agrupamento de escolas da Região Centro, onde foi implementado o projeto de intervenção didática aqui apresentado.

O presente trabalho baseou-se na crença de que os recursos audiovisuais, nomeadamente a imagem e o vídeo, além de serem facilitadores para a aprendizagem de uma língua estrangeira, contribuem decisivamente para uma aprendizagem mais eficaz de vocabulário. Com isto em mente, para formular uma questão de investigação que exprimisse aquilo que, como professoras-investigadoras, estávamos a procurar, baseámo-nos nos subsídios de Quivy & Campenhoudt, que afirmam que a mesma tem como intuito “saber, elucidar, compreender melhor” (2005, p.44), e Carmo & Ferreira (1998), que afirmam que “a selecção do campo e do tema específico da investigação” deve “resultar de uma forte motivação pessoal” (p. 46).

Assim sendo, formulámos a seguinte questão de investigação: “De que modo o recurso a imagens e a vídeos contribui para uma aprendizagem mais eficaz de vocabulário em aula de inglês do 1.º CEB?” e procurámos encontrar respostas adequadas a esta mesma questão, nomeadamente se as imagens e os vídeos são, ou não, um meio eficaz de aprendizagem de vocabulário, formulando os seguintes objetivos de investigação:

- Perceber de que modo o recurso a imagens em *flashcards* e a vídeos contribui para uma melhor aprendizagem/memorização de vocabulário;
- Compreender se os recursos audiovisuais são mais eficazes para a aprendizagem/ memorização de vocabulário que os auditivos (em que se utilizou o grupo de controlo para a comparação entre o uso dos diferentes recursos selecionados pela díade).

A par disso, para conseguir responder à questão de investigação, antes de o projeto ser implementado, seleccionámos dois grupos de alunos (compostos por oito alunos/as cada) de turmas diferentes, onde as professoras-investigadoras desenvolveram a prática de ensino de inglês. A seleção ocorreu aleatoriamente, da seguinte forma: utilizámos os nomes dos alunos organizados alfabeticamente, sendo o primeiro aluno escolhido e os dois seguintes não e assim sucessivamente, sendo repetida esta sequência até o grupo estar composto por oito alunos/as. Num dos grupos (*Grupo A*) foram utilizados como recurso

nuclear as imagens em *flashcards* e os vídeos, enquanto que, no grupo de controlo (*Grupo B*), se recorreram a canções.

Sendo nós professoras investigadoras da própria prática (Alarcão, 2001), planificámos a recolha de dados numa turma do 1.º CEB (o *Grupo A*) que teve a duração de três meses (entre outubro e dezembro de 2018), da seguinte forma: em primeiro lugar, realizou-se um pré-teste de ordenação de imagens antes das sessões de intervenção; seguidamente, realizámos cinco intervenções pedagógico-didáticas e, por fim, realizámos um pós-teste de ordenação de imagens e um teste de nomeação vocabular.

Para que fosse possível conseguir realizar este estudo, que envolveu a comparação entre as imagens e os vídeos *versus* as canções para a aprendizagem de vocabulário, foi necessário compreender a capacidade das crianças para criarem e armazenarem representações de novas palavras de forma temporária na Memória Fonológica de Curto Prazo (MFCP), que constitui o primeiro passo do processo de aprendizagem vocabular, que se espera contribuir para a memorização a longo prazo. Assim sendo, foram considerados os estudos realizados por Gathercole & Baddeley (1990), Service (1992), Masoura & Gathercole (1999), entre outros, que incidiram sobre o teste da capacidade das crianças em tarefas que mediam a MFCP. Analisando os resultados destes estudos, percebemos que concluíram que a MFCP é um mecanismo indispensável para que ocorra a aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, segundo autores como Schweickert (1997), Thorn & Gathercole (2001), entre outros, o conhecimento vocabular prévio de uma língua influencia a aprendizagem de novas palavras, o que se comprova pela facilidade em memorizar novos vocábulos que contenham sequências de sons comuns à língua que se está a aprender. Assim sendo, podemos concluir que a MFCP e o conhecimento vocabular prévio se encontram interligados devido à possibilidade de o primeiro criar representações duradouras do material armazenado na MFCP, levando a uma aprendizagem de vocabulário mais eficaz e rápida.

A seleção da imagem e do vídeo como recursos pedagógico-didáticos fulcrais na nossa investigação deveu-se à vontade de aprofundar os nossos conhecimentos acerca das potencialidades dos mesmos em aula de inglês. Tendo a consciência de que a nossa experiência pessoal de aprendizagem da língua inglesa foi influenciada pelo recurso a imagens e a vídeos, na mesma idade dos alunos em que realizámos o projeto de intervenção, foi nosso intuito valer-nos de metodologias e ferramentas de investigação experimental para corroborar esta convicção. Ao recordar-nos do nosso próprio percurso de aprendizagem de línguas (tanto na escola básica, como no ensino superior) recordámos que as imagens e os vídeos, apesar de não serem utilizados de forma frequente (especialmente os vídeos), quando o professor os mobilizava, apresentavam diversas potencialidades, como imprimir conteúdos na memória dos discentes, devido a ser uma atividade que “saía da rotina”, motivar para continuar a aprender a língua e consolidar o vocabulário. Inspiradas por estes momentos didáticos, traçámos para o nosso projeto o objetivo de explorar que vantagens pedagógico-didáticas apresentam os recursos audiovisuais, começando por realizar uma pesquisa bibliográfica que nos elucidasse sobre as suas potencialidades em aula de língua estrangeira. Além disso, valemo-nos de vários

subsídios bibliográficos para encontrar a melhor forma de planificar e implementar um projeto que desenvolvesse nos alunos o interesse pela aprendizagem do Inglês através de recursos audiovisuais. Assim, depois de termos informadas sobre o enquadramento curricular do projeto, propusemo-nos pesquisar imagens e vídeos, para além daqueles facultados pelo manual escolar dos alunos, bem como diferentes estratégias didáticas em torno das mesmas, para que a aprendizagem dos vocábulos fosse mais eficaz e implicadora.

Depois de esclarecer as motivações deste estudo, é necessário explicar a organização do relatório que o analisa, apresentando a temática dos capítulos que o compõem. No capítulo 1, desenvolvemos a fundamentação teórica em torno da aprendizagem de vocabulário a partir de recursos audiovisuais, contendo sete subcapítulos. Os dois primeiros subcapítulos pretendem esclarecer conceitos-chave: o primeiro ponto incide sobre a definição dos conceitos de **aprendizagem** e **aquisição** e o segundo sobre **vocabulário** e **léxico**. O ponto 1.3. focaliza o processo da memória humana e a sua relação com a aprendizagem de vocabulário. Seguidamente, no ponto 1.4., abordámos a literacia visual, sendo um conceito essencial para compreender como ocorre o processamento da informação. No ponto seguinte, considerámos relevante analisar o papel dos recursos imagéticos para a comunicação, entendendo que nos facultava pistas fundamentais para compreender as vantagens de recorrer à imagem no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. No sexto e sétimo subcapítulos, serão explorados os recursos audiovisuais (a imagem e o vídeo) e a sua influência na aprendizagem de vocabulário em aula de língua estrangeira.

No capítulo 2, abordamos a metodologia utilizada e realizamos a caracterização do contexto de intervenção, bem como os alunos selecionados para fazerem parte do *Grupo A* e do *Grupo B*. Neste capítulo, incidimos, ainda, sobre a metodologia de estudo quasi-experimental, procedendo à caracterização da realidade educativa, à definição dos instrumentos de recolha de dados utilizados e à descrição de cada uma das sessões do projeto, cujos planos de aula e as fichas realizadas se encontram em anexo.

No capítulo final (Capítulo 3) foram analisados os dados recolhidos e interpretados os resultados de cada teste realizado aos alunos de ambos os grupos, sendo dado maior destaque aos resultados do *Grupo A*, visto que este foi o grupo em que se realizou este projeto de intervenção didática. Procedemos a uma comparação entre os dados do pré-teste e do pós-teste, e destes com o teste de nomeação vocabular e ainda uma comparação das principais diferenças e semelhanças entre os resultados do *Grupo A* com o *Grupo B* para que, assim, se consiga chegar à conclusão de qual foi o recurso mais eficaz para a aprendizagem de vocabulário. Por fim, encontra-se uma reflexão final sobre os recursos utilizados e o seu contributo para a aprendizagem de novos vocábulos. Por fim, aludirei ao meu crescimento pessoal e profissional proporcionado por este percurso, realizando algumas sugestões de diferentes estratégias e possibilidades de exploração deste mesmo tema que, infelizmente, não foram mobilizadas devido à escassez do tempo disponível.

Capítulo 1 - A aprendizagem de vocabulário através de recursos audiovisuais

Este capítulo estará dividido em sete pontos. Iniciaremos por refletir sobre a aprendizagem de vocabulário, definindo os conceitos de “aquisição” e “aprendizagem”, e distinguindo, mais tarde, o processamento do léxico mental de falantes nativos e de aprendizes de uma língua estrangeira. De seguida, operamos a diferenciação conceptual entre vocabulário e léxico e, depois disso, abordaremos a influência da memória humana na aprendizagem de vocabulário, explorando os diferentes modelos de memória, nomeadamente, a memória de curto prazo e o papel da memória fonológica de curto prazo para a aprendizagem, bem como a memória de longo prazo e o conhecimento lexical prévio. No seguimento disso, mencionamos os diferentes tipos de literacias existentes, focalizando a literacia visual. Posteriormente, analisaremos diferentes subsídios teóricos acerca das potencialidades dos recursos audiovisuais em aula de língua estrangeira (a imagem e o vídeo). Além disso, refletimos sobre os elementos didáticos imagem e vídeo, procurando defini-los como recursos audiovisuais ou objetos de aprendizagem. Neste sentido, considerámos relevante analisar a história do surgimento dos meios audiovisuais, nomeadamente em contexto educativo, aludindo a diferentes métodos utilizados. Para terminar, referimo-nos aos critérios a ter em conta quando a imagem ou o vídeo são utilizados em aula de língua estrangeira, bem como as vantagens de cada um destes recursos.

1.1. Distinção entre “aquisição” e “aprendizagem”

Antes de explorar o processo de aprendizagem de novas palavras em L1 e LE, é necessário fazer a distinção entre “aprendizagem” e “aquisição”. Krashen (1981) defende que deve existir uma comunicação natural e uma interação com a língua alvo para que ocorra a aquisição dessa mesma língua, sendo que a preocupação principal dos falantes será com “the messages they are conveying and understanding” e não “with the form of their utterances” (p. 1). Neste caso, não é relevante a correção dos erros e/ou ensino explícito das regras gramaticais, no entanto, os falantes nativos e/ou alguém que esteja a comunicar com o aprendente pode alterar o seu discurso de forma a ajudar o aprendente a melhorá-lo. No caso de aprendizagem, ao contrário daquilo que acontece com a aquisição, a correção dos erros e regras explícitas contribuem para a aprendizagem de uma língua, já que “error correction if it is maintained, helps the learner come to the correct mental representation of the linguistic generalization” (Krashen, 1981, p. 2).

Várias teorias diferentes foram criadas para tentar responder se é a hereditariedade ou o meio que influencia a aquisição de linguagem. As últimas décadas têm sido extremamente produtivas na recolha de dados sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois, de acordo com Sim-Sim (1998), as pesquisas mais recentes visam “a

procura insistente da compreensão não só do(s) comportamento(s) linguístico(s) numa determinada idade, mas também de todos os processos responsáveis pelo desenvolvimento em causa” (p. 297).

A realidade é que, tanto a nossa herança biológica como o *input* do meio são essenciais para que o ser humano consiga adquirir a linguagem. As investigações realizadas em crianças que foram privadas do *input* verbal como, por exemplo, as “crianças-lobo” ou crianças surdas fizeram com que o *input* fosse considerado um fator essencial para a aquisição de uma língua. No entanto, ainda não existe uma ligação estabelecida entre o *input* e o desenvolvimento linguístico. Sim-Sim (1998) afirma que “para que a programação genética para a linguagem seja ativada é necessário crescer imerso num ambiente linguístico, sendo a língua adquirida aquela a que a criança é exposta” (p. 62).

Outro aspeto que divide opiniões dos investigadores encontra-se na forma como decorre o processo de aquisição. Existe, no entanto, unanimidade na proposta que defende que a aquisição ocorre de forma cronológica, já que as crianças passam por um número pré-definido de etapas e “períodos cruciais” (também conhecidos como “períodos críticos”) para adquirirem uma competência linguística adulta. Sim-Sim (1998) afirma que:

Exceptuando situações anómalas, o desenvolvimento percorre o mesmo trajecto em todas as crianças, o que significa que, por exemplo, o gatinhar precede o andar e é precedido pelo sentar-se, ou que, em termos de linguagem, a repetição de cadeias de sílabas é anterior à articulação de palavras isoladas que, por sua vez, precede a produção de frases. (p.26)

1.1.1. Como é que aprendemos palavras novas em LE?

No que toca à LE, esta aprendizagem normalmente é formal, o que significa que não está dependente de todo o processo referido anteriormente como etapas (ou “períodos cruciais”). Quando a grande maioria das crianças chega à sala de aula já consegue controlar o seu aparelho articulatório (existindo, no entanto, exceções, já que algumas crianças podem ter dificuldades com as sibilantes e líquidas, ou outras). Isto não significa, contudo, que estas crianças não tenham que passar por certas fases essenciais, que não estão dependentes da idade e/ou desenvolvimento físico.

Existem várias discussões entre autores no que toca à aprendizagem de vocabulário, mais especificamente no que toca à “aprendizagem intencional” e à “aprendizagem incidental”. A “aprendizagem intencional” é definida como “designed, planned for, or intended by teacher or student” (Hatch & Brown, 1995, p. 368) enquanto que “aprendizagem incidental” é o tipo de aprendizagem que é um “byproduct of doing or learning something else” (Hatch & Brown, 1995, p. 368).

Estes mesmos autores sugerem que são necessários, como se verifica na figura 1, cinco etapas fundamentais para a aprendizagem de vocabulário: “having sources for encountering new words; getting a clear image, either visual or auditory or both, for the forms of the new words; learning the meaning of the words; making a strong memory connection between the forms and meanings of the words; using the words” (Hatch & Brown, 1995, p. 373).

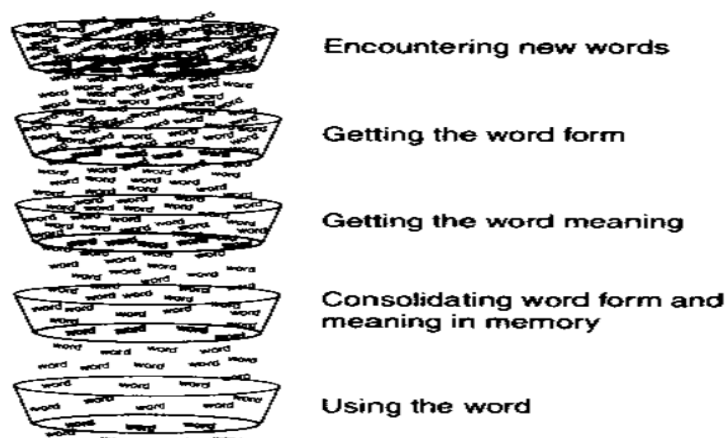


Figura 1- As cinco etapas essenciais para aprender palavras novas (Hatch & Brown, 1995, p.374)

O primeiro encontro referido por Hatch & Brown (1995) acontece, em contexto de sala de aula, por escolha do professor. O professor escolhe um número de palavras dentro da temática que terá que lecionar, por exemplo, numa aula acerca da comida saudável (*healthy food*). No entanto, atualmente, os alunos portugueses são cada vez mais confrontados com palavras estrangeiras (principalmente inglesas) fora da sala de aula como, por exemplo, em filmes ou séries de televisão, nas redes sociais, jogos de computador, revistas, jornais, livros, canções, entre outros. Contudo, não significa que isto influencie o interesse pela língua inglesa em todos os aprendentes, pois um aluno que se interesse por jogos de computador ou canções em inglês pode estar mais predisposto a encontrar palavras desta mesma língua e a memorizar estas palavras encontradas, dependendo, no entanto, se consideram estes vocábulos úteis e que possam vir a ser utilizados noutra ocasião (Nation, 2001).

Avançando para a forma, é essencial o aluno estabelecer uma imagem visual, mas também auditiva, de uma determinada palavra. No que diz respeito ao nível auditivo, existem vários estudos que sugerem que a memória fonológica de curto prazo (MFCP), também conhecida como *phonological loop*, é um fator fundamental para um sujeito conseguir criar representações estáveis das sequências de sons que compõem novas palavras (Baddeley & Papagno, 1998; Gathercole, 1997). Assim, o aprendente, ao deparar-se com um novo vocábulo, cria para ele mesmo, temporariamente, uma “moldura fonológica” que ajuda a sua memorização.

A memorização das palavras novas depende também do conhecimento prévio de vocabulário, pois é frequente os aprendentes associarem as novas palavras com palavras que já conhecem na sua L1, na LE e em outras línguas. Assim sendo, acaba por ser mais simples memorizar a forma de palavras que são compostas por sequências sonoras que já são conhecidas do que memorizar palavras compostas por sequências que os alunos raramente encontram (Ellis, 1994; Thorn & Gathercole, 2001).

A repetição oral é também um fator chave para a aquisição de uma forma de uma palavra, sendo a repetição uma estratégia bastante utilizada nas aulas de LE. No entanto, por vezes, é usada de forma descontextualizada, já que os alunos apenas repetem os novos vocábulos seguindo o exemplo do professor. Se a utilização desta estratégia for feita de forma esporádica, estas repetições obtêm resultados mais eficazes pois, assim, as substâncias neuroquímicas do cérebro têm mais tempo para se regenerar (Nation, 2001).

Os aprendentes necessitam também de conhecer o significado de uma palavra e, para que isto aconteça, no que diz respeito a uma LE, é importante que exista uma associação da palavra a um referente que, neste caso, chama-se *core vocabulary*. Fazem parte do *core vocabulary* palavras utilizadas de forma frequente, como, por exemplo, pronomes, determinantes, preposições, verbos auxiliares ou conjunções que os alunos já possuem na sua L1. Ora, devido a este fator, seria inevitável que um dos recursos mais utilizados em sala de aula seja a tradução de um vocábulo da LE para a L1 com o uso de um sinónimo ou definição.

A utilização da tradução da palavra com o uso de expressões ou definições simples acaba por proporcionar um melhor resultado para a memorização por parte dos alunos do que quando o professor utiliza definições demasiado elaboradas e longas. Nation (2001) diz o seguinte: “too much information makes it difficult for a learner to identify what features are critical to the meaning of a word” (p.83). Com efeito, por vezes, as definições utilizadas pelos dicionários são demasiado complexas e acompanhadas por inúmeros sinónimos que podem induzir um aprendiz de uma nova língua em erro.

O mesmo autor sugere uma estratégia de aprendizagem de uma palavra que, de acordo com o investigador, é um recurso muito eficaz. Se o professor, depois de o aluno se encontrar com uma palavra, incentivar a “negociar” o seu significado, existe uma maior probabilidade de os aprendentes a memorizarem a longo prazo. Nation (2001) chamou a esta estratégia *negotiation*. No entanto, como o próprio autor explica, esta técnica é pouco utilizada no ensino formal porque, provavelmente, ocupa uma grande parte e interfere com o decorrer normal das aulas.

Os alunos, depois de adquirirem a forma e o significado de uma palavra, têm que estabelecer ligações duradouras entre ambos na sua memória. Oxford (1990) sugere que, para consolidar a ligação entre a forma de uma palavra e o significado em memória são necessárias quatro categorias: “(1) creating mental linkages, (2) applying images and sounds, (3) reviewing well, and (4) employing actions” (p. 38).

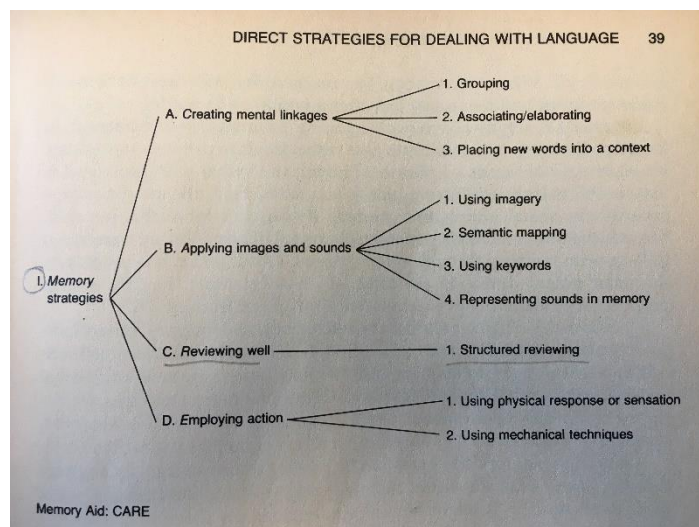


Figura 2 - As nove categorias mentais específicas (Oxford, 1990, p. 39)

Carter (1998) sugere outra estratégia, intitulada de *keyword technique*, que ocorre em duas fases. Na primeira fase, o aluno associa uma palavra estrangeira (por exemplo, *car*) com uma palavra que soe acusticamente similar (por exemplo, *caro*). Na segunda fase, é mostrada uma imagem que contém ambas as palavras, que, neste caso, poderia ser uma imagem de um carro com uma etiqueta de preço com um valor alto (que seria considerado caro). No entanto, a eficácia desta estratégia é contestada, visto que um discente que está a começar a aprender uma LE não possui ainda o domínio necessário para conseguir concluir esta tarefa com sucesso.

Quando a palavra já se encontra na memória a longo prazo, os aprendentes podem avançar para o próximo passo: o uso da palavra. Para o ensino forma de uma LE, é necessário que o sujeito saiba usar as palavras de forma produtiva tanto na oralidade como na escrita, mesmo que o uso da palavra seja considerado uma etapa secundária para aqueles que queiram apenas ter um conhecimento recetivo do vocabulário. Algumas atividades que podem ser utilizadas são jogos, diálogos, debates, leituras de textos e/ou frases curtas.

Depois de exploradas diferentes estratégias e/ou técnicas que podem ser usadas em cada um dos passos descritos anteriormente, é possível afirmar que a aprendizagem de vocabulário numa LE é um processo cumulativo e, em alguns aspetos, semelhante à aquisição de vocabulário na primeira língua. Como na L1, para que as crianças aprendentes de uma LE consigam aprender vocabulário, é necessário existir um contacto com a língua em diferentes contextos e oportunidades, para que consiga beneficiar de todos os aspetos necessários para saber uma língua. O professor, tal como um adulto que tome conta de uma criança, utiliza imagens reais para que os discentes consigam criar ligações sobre a forma e o significado de palavras novas e o seu discurso é também ajustado ao

conhecimento dos sujeitos aprendentes, alterando a sua entoação, utilizando repetições, frases simples e curtas.

Em suma, apesar de certas semelhanças, é difícil que as crianças que se encontram a aprender uma LE num contexto formal consigam adquirir o mesmo conhecimento que uma criança nativa, já que, como foi exposto anteriormente, os mecanismos e os processos não são os mesmos. Isto não significa, no entanto, que não exista um tempo em que tal não aconteça, pois, como defende Carter (1998), “it will be argued that the more that is known about acquisition generally, the more teaching and learning generally may benefit” (p. 186).

1.1.2. Como é que se organiza o léxico mental dos falantes nativos e dos aprendentes de línguas?

A nossa “bagagem lexical” vai crescendo progressivamente ao longo da vida de cada indivíduo enriquecendo-se, não só em termos quantitativos, mas também qualitativos, visto que todos os dias estabelecemos novas associações entre palavras e, à medida que isto acontece, ampliamos a carga semântica. Assim, à medida que o nosso léxico mental vai aumentando, também a nossa competência lexical se desenvolve, o que nos permite expressar sentimentos, pensamentos, desejos e comunicar, pois a competência lexical está na base do desenvolvimento das competências comunicativas.

O léxico mental interliga o conhecimento que o indivíduo tem do mundo e o conhecimento linguístico, embora estes dois conhecimentos tenham a sua autonomia (Bernardo, 2010). A autora justifica também o motivo pelo qual existe dificuldade em estabelecer a estruturação do léxico mental, pois este é extremamente elaborado, flexível, vago e individual podendo estar, portanto, sujeito a alterações e oscilações:

O léxico mental designa aquela parte da memória semântica (onde se armazenam os conceitos) que processa, de forma interativa e paralela, a informação fornecida por cada palavra (ao nível gráfico, fonológico, morfológico, sintático e semântico), durante a receção e a produção linguística, articulando conceito e significado da palavra aos diferentes níveis, consoante a natureza cognitiva da tarefa que está a realizar num determinado momento. (p. 29)

Jiang (2000) define competência lexical como “the semantic, syntactic, morphological, and formal knowledge about a word that has become an integral part of a

lexical entry in the mental lexicon and can be retrieved automatically in natural communication” (pp. 65-66). Assim sendo, acaba por se distinguir de conhecimento lexical, já que este último, se refere ao conhecimento ou informação que um aprendiz de LE “remembers about the form, meaning, grammatical usage, and sociolinguistic use of a word that is stored in a general memory system, rather than integrated into the lexical entry of a word” (p. 65).

Assim sendo, embora “léxico mental” e “competência lexical” sejam conceitos interdependentes, não são equivalentes, visto que, de acordo com Almeida (2014), “o léxico mental refere-se ao conhecimento que cada falante tem do vocabulário de uma língua, ao passo que a competência lexical se prende com a capacidade do falante para usar o léxico de forma adequada” (p. 20).

Considera-se que este conhecimento está dividido em dois componentes que formam o que se designa por “entrada lexical”: o **lema** (*lemma*) e o **lexema** (*lexeme*). De acordo com Jiang (2000), um lema “contains semantic and syntactic information about a word, for example, word meaning and part of speech” (p. 48), enquanto que um lexema “contains morphological and formal information, for example, different morphological variants of a word, spelling, and pronunciation” (p. 48). A figura 3 apresenta uma descrição gráfica da estrutura interna de uma entrada lexical.

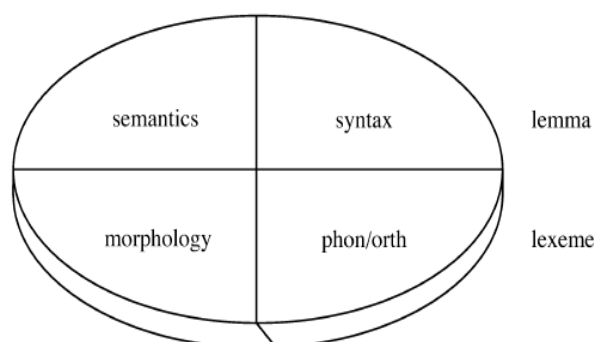


Figura 3- A estrutura interna de uma entrada lexical (Jiang, 2000, p.48)

No que diz respeito à L1, para a criança conseguir integrar este processo no seu léxico mental, é necessário o *input* do meio ambiente que a rodeia. No início, este processo não é igual ao dos adultos, como é possível verificar nos erros das crianças ao generalizarem, por exemplo, formas verbais. No entanto, à medida que o seu léxico vai crescendo, a organização do léxico mental é cada vez mais precisa e eficaz.

Em relação à LE, de acordo com Jiang (2000), podem identificar-se duas limitações do desenvolvimento lexical, a **pobreza do input** e a **dependência do sistema lexical da L1**. Na aprendizagem formal, as crianças não têm *input* de forma suficiente e com a quantidade necessária para que seja possível que as especificações semânticas, sintáticas e morfológicas sejam integradas nos seus léxicos mentais. Como já possuem um sistema lexical razoavelmente estabelecido na L1, irão utilizá-lo como ponto de partida para aprenderem palavras novas na LE. Jiang (2000) explica que:

When one learns a word in a second [or foreign] language, however, it is very unlikely that a new concept, or a set of new semantic specifications, will be created in the process (...) Instead, it is more likely that the existing concepts or semantic specifications will be activated. In a sense, the established semantic system blocks, or stands in the way of, the creation of meanings similar to or intersecting with those in the existing semantic system. (p.50)

Este investigador afirma, ainda, que o desenvolvimento lexical da LE passa por três etapas, que, por sua vez, não se encontram estagnadas e em que podem existir “grey areas”, quando uma palavra passa de um estágio para o outro (pp. 53-54). A primeira etapa, intitulada como **estádio formal**, ocorre quando é estabelecida uma entrada lexical para uma palavra que contém apenas informação de tipo formal e em que a estrutura do lema está vazia. O acesso ao significado da palavra e a informação de tipo gramatical ocorrem mediante o recurso a um ponteiro (*pointer*) que ativa as relações entre a LE e a L1 (figura 4).

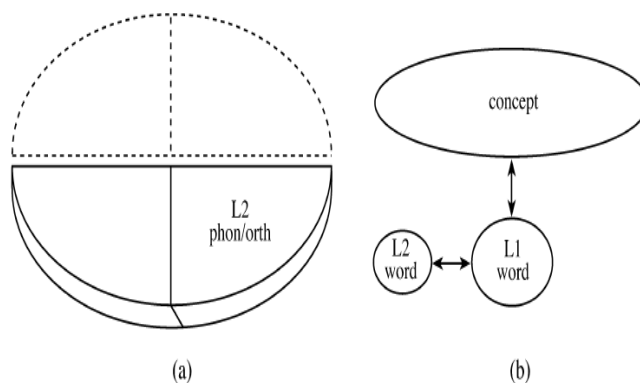


Figura 4- A representação (a) e o processamento lexical (b) no "estádio formal" da aprendizagem de uma LE (Jiang, 2000, p.51)

No que diz respeito ao uso recetivo da linguagem, o reconhecimento de uma palavra na LE depende da ativação do seu equivalente na L1 em que a informação semântica, sintática e morfológica, depois de disponibilizada, ajuda na compreensão. A nível produtivo, a mensagem pré-verbal ativa as palavras da L1, cujas especificações semânticas correspondem à intenção comunicativa. Estas palavras da L1 ativam as correspondentes palavras da LE através do *pointer* (Jiang, 2000, p. 51).

À medida que a experiência na LE aumenta, as associações entre as palavras da LE e as suas traduções na L1 são cada vez mais fortes. Com o passar do tempo, a informação

semântica e sintática da palavra na L1 é copiada para a entrada lexical na LE, originando, assim, a segunda etapa do desenvolvimento lexical, conhecido como o **estádio mediador** do lema da L1.

Ao observarmos a figura 5, verificamos que, neste estágio, o espaço do lema na LE está a ser ocupado pela informação do lema correspondente na L1. A informação que corresponde ao lema da L1 acaba por mediar o processamento lexical da palavra da LE.

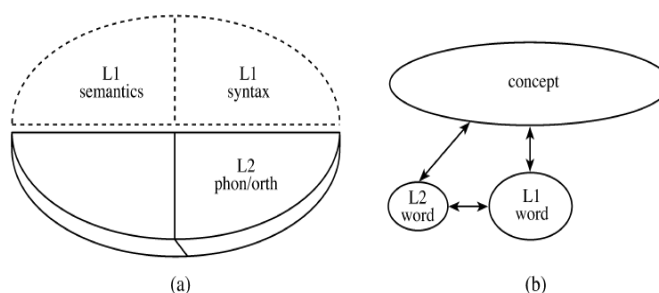


Figura 5- A representação (a) e o processamento lexical (b) no "estádio mediador" de aprendizagem de uma LE (Jiang, 2000, p.53)

Neste estágio, existe ainda uma outra característica da representação lexical: a ausência de especificidades morfológicas na entrada lexical. Esta ausência é justificada pelo autor devido ao facto de, pelo contrário daquilo que acontece no caso da informação semântica e sintática, a informação morfológica é, normalmente, específica em cada linguagem e, como tal, menos suscetível de ser copiada para a L1¹ (Jiang, 2000).

O terceiro e último estágio, chamado de **estádio de integração**, ocorre quando o desenvolvimento da competência lexical foi completado e as especificações semânticas, sintáticas e morfológicas da LE são extraídas do discurso oral e escrito pelo aprendiz e são integradas na entrada lexical. Neste estágio, existe a possibilidade de uma entrada lexical na LE ser muito semelhante à entrada lexical na L1 no que toca à representação e ao processamento (figura 6).

¹ Como forma de exemplificar o que foi dito, veja-se a palavra "rato" em português, sendo que a palavra equivalente em inglês será "mouse". A nível semântico, estes vocábulos têm o mesmo significado, no entanto, a nível morfológico, o plural de "rato" é o morfema "-s" ("rato"/"ratos"), sendo que, em inglês, o plural de "mouse" é "mice" e não "*mouses".

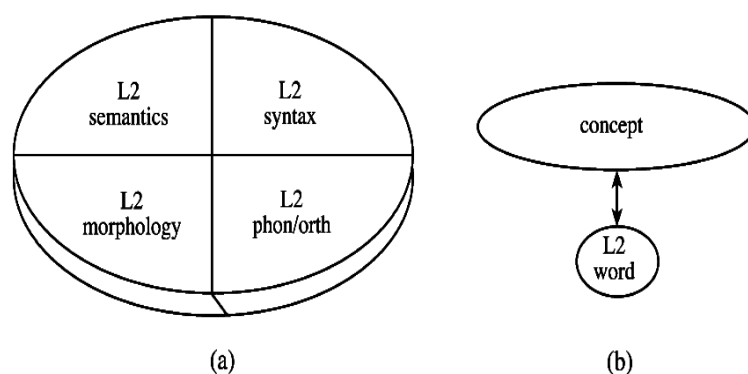


Figura 6- A representação (a) e o processamento lexical (b) no "estádio de integração" de aprendizagem de uma LE. (Jiang, 2000, p.53)

Contudo, nem todas as palavras conseguem chegar ao terceiro e último estágio, pois podem fossilizar² no estágio mediador (segundo estágio) do lema da L1. Jiang (2000) sugere que esta fossilização ocorre devido à falta de capacidade para retirar as informações necessárias do *input* e não pela falta deste mesmo. O autor explica que, devido à capacidade, por parte do aprendiz, de aceder à informação do lema da palavra da L1 de forma automática durante o estado mediador, existe uma menor motivação para retirar a informação semântica e sintática do *input* que recebe na LE. Todo este modelo de desenvolvimento lexical proposto por Jiang é um bom ponto de partida para investigações que, por exemplo, tenham como objetivo comparar o desenvolvimento lexical e a representação da informação no léxico mental de falantes nativos, mas também, de aprendentes de línguas, pois vem confirmar, como verificamos, que a aprendizagem é um processo cumulativo.

No entanto, o modelo de Jiang não aborda um aspeto: o carácter evolutivo do léxico mental na questão da criação de uma rede de conexões entre as diferentes entradas lexicais. De acordo com Meara (1983), estas associações podem ser de carácter **paradigmático** e **sintagmático**³. No primeiro caso, utilizando a palavra *dog*, Meara explicita que esta palavra pode criar relações pragmáticas com as palavras *cat*, *wolf* ou *animal*, sendo que, a nível sintagmático, a palavra estabelece ligações com as palavras *bark*, *bite* ou *spotted*.

Os estudos realizados por Paul Meara (1983) foram extremamente importantes para responder às questões da organização e formação de redes de conexões mentais no léxico mental de aprendentes de uma LE. Este investigador utilizou testes de associações de palavras em que era apresentada uma palavra em LE (Meara dá o exemplo da palavra

² "Fossilização lexical" é definido por Jiang (2000) como "the lexical development [that] ceases before it reaches a native-like state" (p. 63).

³ Meara define associações pragmáticas como "responses which are from the same grammatical form class as the stimulus word" e associações sintagmáticas como "responses which form an obvious sequential link with the stimulus word" (1983, p. 29).

“branco”) e a criança tinha que nomear uma palavra que associava à palavra anterior da LE (Meara dá o exemplo da palavra “preto”). Os resultados deste teste demonstraram que os aprendentes forneceram palavras que associavam certos traços fonológicos de uma palavra com a outra (*clang associations*⁴) como, por exemplo, rimas, assonâncias, respostas com o mesmo som inicial ou recurso ao mesmo fonema. Este tipo de associações ocorre frequentemente em crianças falantes nativas, pelo que Meara considerou, então, que a organização do léxico mental das crianças e dos aprendentes de línguas acaba por ser semelhante no que toca às conexões elaboradas entre as palavras, bem como que a evolução entre as associações fosse também semelhante.

Para conseguir comprovar a sua teoria, o investigador realizou testes longitudinais de associação de palavras com falantes ingleses aprendentes de francês. Inicialmente foram utilizadas palavras desconhecidas como estímulos em que os sujeitos estudados deram várias respostas, sendo que a grande maioria foi *clang associated*. De seguida, Meara selecionou um conjunto de palavras mencionadas anteriormente que foram introduzidas nas aulas e os aprendentes realizaram um novo teste. Verificou-se que, no caso das palavras que não tinham sido ensinadas intencionalmente, foi dado o mesmo tipo de resposta, sendo que, para as restantes palavras, as respostas foram muito mais próximas daquelas dadas pelos falantes nativos (no que toca ao tipo paradigmático). Assim sendo, o investigador concluiu que a construção de redes lexicais é um processo evolutivo e que o tipo de associações entre os lexemas de uma LE segue o mesmo percurso dos lexemas da L1.

Todos os estudos mencionados anteriormente permitem concluir o seguinte: em primeiro lugar, o léxico mental é um sistema em que estão presentes as informações das palavras a nível formal, semântico, sintático e morfológico. No entanto, este conhecimento nem sempre está completo nem é acessível na sua totalidade, especialmente no que toca aos aprendentes de línguas. Em segundo lugar, o léxico mental é um sistema aberto, repleto de relações entre os lexemas da língua nativa de um falante e os lexemas de uma língua estrangeira que o falante esteja a aprender. Quantas mais associações o falante consiga criar entre os lexemas presentes no seu léxico mental mais simples se tornará conseguir aceder e memorizar estes mesmos. Por fim, o facto de o léxico mental estar sempre em alteração faz com que o falante consiga acrescentar, alterar ou substituir informações acerca da sua língua, mas também de línguas que esteja/tenha aprendido. Só com este processo é que é possível adicionar nova informação a uma entrada lexical e/ou criar novas conexões com lexemas já conhecidos anteriormente, o que gerará alterações a nível da competência lexical do falante e também na sua fluência e na correção lexical.

⁴ Meara explica que *clang associations* são “responses which are clearly related to certain phonological features of the stimulus word, but bear no obvious semantic relationship to it” (p. 30).

1.2. A distinção entre vocabulário e léxico

Vocabulary is the Everest of a language.
(Crystal, 1995, p. 117)

A citação de David Crystal representa a importância do vocabulário, que desempenha uma função chave, tanto na aquisição, como no processamento de uma linguagem. No entanto, sugere também a enorme complexidade e dificuldade em conseguir caracterizar o léxico de uma língua, que é composto por milhares de palavras. Assim sendo, importa fazer a distinção entre “léxico” e “vocabulário”.

Para Clark (1993) o léxico de uma língua é como que um “armazém” que o falante pode aceder a qualquer momento para falar e/ou compreender algo que foi dito:

the stock of established words speakers can draw on when they speak and have recourse to in understanding what they hear. This stock is stored in memory in such a way that speakers can locate the relevant units to use in both speaking and understanding. (p.2)

Sendo o “vocabulário” um conjunto de palavras e/ou expressões conhecidas que são utilizadas por uma pessoa ou por um grupo. De acordo com Schmitt (2000), e Nation (2001), o vocabulário é o portador de significado de uma língua que o aprendente e o falante dessa mesma linguagem precisam de compreender e utilizar nas quatro habilidades da linguagem (ouvir, falar, escrever e ler). Já Hatch & Brown (1995) definiram vocabulário como “a list or set of words for a particular language or a list or set of words that individual speakers of a language might use” (p. 1).

Nestas últimas décadas, verifica-se um interesse crescente na área que diz respeito à aprendizagem de uma língua, sendo que as investigações realizadas se centram em definir quais os processos e mecanismos que estão envolvidos na aprendizagem de palavras novas e também como se organiza o léxico mental nos aprendentes de línguas. Assim sendo, consideramos importante para o desenvolvimento do nosso estudo perceber como é que, então, se “sabe” uma palavra.

1.2.1. O que é, então, “saber” uma palavra?

Jack C. Richards, num artigo publicado em 1976, intitulado *The role of vocabulary teaching*, procurou definir os diferentes tipos de conhecimentos lexicais existentes. Este autor propõe que, para se “saber” uma palavra, são necessárias as seguintes características:

1. The native speaker language continues to expand his vocabulary in adulthood, whereas there is comparatively little development of syntax in adult life.
2. Knowing a word means knowing the degree of probability of encountering that word in speech or print. For many words, we also know the sort of words most likely to be found associated with the word.
3. Knowing a word implies knowing the limitations imposed on the use of the word according to variations of function and situation.
4. Knowing a word means knowing the syntactic behaviour associated with that word.
5. Knowing a word entails knowledge of the underlying form of word and the derivatives that can be made from it.
6. Knowing a word entails knowledge of the network of associations between that word and the other words in language (sic.)
7. Knowing a word means knowing the semantic value of the word.
8. Knowing a word means knowing many of the different meanings associated with the word. (Richards, 1976, p. 83)

No entanto, Meara (1996) identifica limitações na lista acima criada por Richards (1976), como, por exemplo, o facto de a frequência do uso de uma palavra ser colocada anteriormente ao conhecimento do significado desta mesma e a falta de referência ao crescimento vocabular, fossilização e vocabulário ativo e passivo (que, mais tarde, seria designado por “produtivo” e “recetivo”). Conhecimento recetivo é definido por Schmitt (2000) como “being able to understand a word (...) and is normally connected with listening and reading” (p. 4) e conhecimento produtivo quando o falante é capaz de produzir “a word of our own accord when speaking or writing” (p. 4).

Já Nation (2001) aperfeiçoou e acrescentou a esta lista uma distinção entre aspetos recetivos e produtivos. Este autor propôs as seguintes categorias que alguém deve

aperfeiçoar para, assim, *saber* uma palavra: a forma (oral e escrita), o significado (forma e significado, conceito e referentes e associações) e o uso (funções gramaticais, colocações, registo e frequência de uso), descrito tanto para o conhecimento recetivo como produtivo (tabela 1).

Form	spoken	R What does the word sound like? P How is the word pronounced?
	written	R What does the word look like? P How is the word written and spelled?
	word parts	R What parts are recognizable in this word? P What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	form and meaning	R What meaning does this word form signal? P What word form can be used to express this meaning?
	concept and referents	R What is included in the concept? P What items can the concept refer to?
	associations	R What other word does this make us think of? P What other words could we use instead of this one?
Use	gramatical functions	R In what patterns does the word occur? P In what patterns must we use this word?
	collocations	R What words or types of words occur with this one? P What words or types of words must we use with this one?
	constraints on use (register, frequency ...)	R Where, when and how often would we expect to meet this word? P Where, when and how often can we use this word?

Tabela 1- Categorias necessárias para "saber" uma palavra (Nation, 2001, p. 27)

Nation (2001) propõe, ainda, a seguinte lista de diferentes tipos conhecimento que um falante deve de dominar para saber uma palavra: o(s) significado(s) da palavra; a forma escrita da palavra; a forma oral da palavra; a categoria gramatical da palavra; as colocações da palavra; o registo da palavra; as associações da palavra e a frequência da palavra.

De acordo com Schmitt (2000), parece existir a presunção de que os falantes aprendem as palavras recetivamente em primeiro lugar e atingem conhecimento produtivo mais tarde (p. 4) e que “everyone realizes that a word’s meaning must be learned before a word can be of any use” (p. 5). Assim, as categorias referidas anteriormente estabelecidas por Nation (2001) são necessárias para que o falante seja capaz de utilizar uma palavra nas diferentes situações que irá encontrar ao longo da sua vida. No entanto, isso não significa que este conhecimento se aprenda todo ao mesmo tempo, já que existe a possibilidade de, por exemplo, o falante saber utilizar a palavra oralmente e não ter a capacidade de a escrever corretamente.

Neste contexto, Leiria (2001) afirma que “a aquisição de vocabulário surge assim como uma actividade cumulativa e não como uma questão de tudo ou nada” (p. 14) e acrescenta o seguinte: “não é obrigatório que para todas [as palavras] o conhecimento seja igualmente rico. Esta riqueza varia de palavra para palavra e de indivíduo para indivíduo” (p. 123).

Em suma, neste subcapítulo analisámos alguns estudos que incidiram sobre a aprendizagem de vocabulário e de léxico. Como foi mencionado, existem ainda muitas

questões por responder e, como tal, este estudo pretende contribuir para a recolha de evidências, que podem vir a esclarecer algumas das problemáticas no que toca à aprendizagem de vocabulário de uma LE através da utilização de recursos audiovisuais e explicitar os fatores que influenciam o desempenho dos aprendentes em tarefas de aprendizagem de vocábulos. De forma a aprofundar a reflexão sobre os fatores mencionados anteriormente, aludiremos ao papel dos processos neurológicos envolvidos na construção da memória para a aprendizagem de uma língua, analisando o contributo dos recursos audiovisuais para a aprendizagem de vocabulário.

1.3. A memória humana e a aprendizagem de vocabulário

De um modo geral, podemos afirmar que a memória humana tem como funções primaciais armazenar, manipular e recuperar informações. É através da memória que conseguimos realizar tarefas simples, como memorizar a listas das compras ou tarefas mais difíceis, como resolver exercícios de multiplicação de números com três dígitos sem necessitar de papel ou máquina de calcular. Na nossa memória encontram-se as nossas recordações, experiências, conhecimentos acerca do mundo que nos rodeia, entre outros aspetos. Assim sendo, a nossa memória é a nossa identidade. Considerando o papel central que a memória desempenha, vários investigadores têm como objetivo compreender as funções complexas que a memória desempenha, surgindo, assim, modelos representativos.

1.3.1. Modelos de memória: a memória de curto prazo e a memória de longo prazo

A primeira abordagem teórica ao modelo do processamento da informação foi proposta em 1968 por Atkinson & Shiffrin, contemplando, em termos de estrutura, três subsistemas de registo: **registo sensorial** (*sensory memory*), **memória de curto prazo** (MCP) (*short-term memory*) e **memória de longo prazo** (MLP) (*long-term memory*) (figura 7).

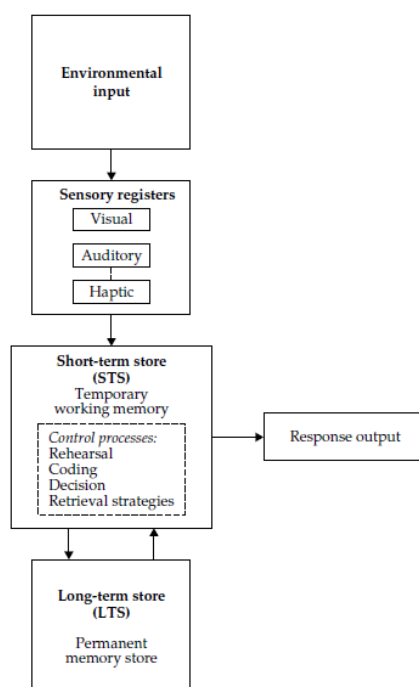


Figura 7- O modelo da memória humana proposto por Atkinson & Shiffrin (1968) (citado por Baddeley, 2004, p. 2) 19

O **registo sensorial** (também conhecido como memória sensorial ou *sensory memory*), de acordo com Sim-Sim (1998), é caracterizado por ter uma “grande capacidade e precisão e por uma baixa permanência de registo” (p. 323), no entanto, este armazenamento dos estímulos que ocorrem devido ao meio ambiente e que nos são transmitidos através dos sentidos (como, por exemplo, a visão) ocorre de forma temporária e desorganizada, sendo pouco eficaz. A função do registo sensorial é de prevenir “the information-processing system from becoming overloaded with incidental, irrelevant stimuli” (Kirk, 1993, p. 4), para que seja possível selecionar apenas o *input* necessário a processar na MCP. Uma das estratégias para que seja possível manter a informação na MCP é o ensaio (*rehearsal*) em que o sujeito repete um número de telefone até que este seja marcado (*maintenance rehearsal*) ou o sujeito elabora associações com o material já existente na MLP (*elaborative rehearsal*). No caso de sujeitos normais, eram utilizados os testes chamados de *free recall* em que os indivíduos deviam de repetir uma pequena lista na ordem que desejassem. Assim sendo, os últimos itens a serem apresentados eram os recordados mais facilmente, demonstrando, assim, o fenómeno conhecido como *recency effect*.

No entanto, se o espaço de tempo entre a apresentação e a repetição de palavras aumentasse quando, nesse período, não tinha sido autorizado tempo extra para ensaiar (*rehearse*) significava que o *recency effect* tinha desaparecido. Concluiu-se que o atraso descrito anteriormente não tinha efeitos significativos na recuperação de palavras apresentadas no início da lista, o que sugere que existem dois sistemas diferentes: um armazém temporário em que estão retidos os itens apresentados em último lugar e um armazém de longo prazo que mantém a informação apresentada inicialmente (Baddeley, 1996).

Apesar das evidências encontradas em estudos realizados em pacientes amnésicos (Baddeley, 2004), o modelo de Atkinson & Shiffrin foi alvo de várias críticas ao longo dos anos devido à sua simplicidade e aos paradoxos existentes. Uma destas críticas está relacionada com o facto de os autores terem considerado que a MCP e a MLP conseguirem apenas armazenar um número demasiado pequeno de informação, bem como estes autores defenderem que a simples permanência de um item na MCP simplificaria a sua aprendizagem. No entanto, Craig & Lockhart (1972) propuseram que, para ser mais simples o reconhecimento e/ou memorização dos dados que se encontram na MCP, estes dados devem de ser relacionados com outro tipo de informação (seja ela visual, semântica ou acústica) já existente. Esta teoria ficou conhecida como *level of processing* que, segundo Baddeley, “would be more profitable to emphasise methods of encoding, with deeper and more detailed encoding leading to more durable memory” (2007, p. 4).

Uma outra crítica à postulação de Atkinson & Shiffrin deveu-se ao facto de estes autores não terem considerado resultados obtidos em estudos neuropsicológicos em pacientes com problemas na MCP. O modelo destes investigadores sugere que os pacientes com problemas graves na MCP deveriam ter grandes dificuldades em conseguir relacionar a informação para a MLP e, como tal, estes pacientes iriam encontrar obstáculos em

praticamente todos os aspetos do seu dia a dia. Contudo, se Atkinson & Shriffrin sugerem que a MCP é extremamente essencial na aprendizagem e, como tal, importante no armazenamento de informação na MLP como é que seria possível que os indivíduos que apresentam uma MCP com problemas conseguem raciocinar e compreender informações de forma normal sem ocorrer dificuldades em aceder e registar informação na MLP?

1.3.2. A memória de curto prazo (MCP) ou *short-term memory* (STM)

De forma a tentar resolver os paradoxos no modelo de Atkinson & Shriffrin, Baddeley & Hitch começaram a sua investigação na década de 70 com o intuito de compreender a relação da MCP com a MLP. Uma das experiências realizadas por estes investigadores tinha como objetivo replicar em sujeitos normais os problemas apresentados por pacientes com problemas na MCP. Assim, os sujeitos tinham que repetir sequências de números (entre o um e oito) enquanto que tinha que realizar tarefas relacionadas com aprendizagem, raciocínio ou compreensão. Tal como os investigadores previam, a quantidade de números que os indivíduos tinham que repetir diminuía a capacidade de conseguir realizar as outras tarefas. No entanto, independente do fato de a velocidade das respostas proporcionadas pelos sujeitos ter diminuído, as respostas dadas continuavam a ser corretas. Assim, parecia existir um componente que era responsável pela manutenção dos números e do material verbal que era independente do sistema geral da MCP.

Ao obterem estes resultados, Baddeley & Hitch, em 1974, propuseram a existência de mais do que apenas uma MCP que intitularam de “**memória de trabalho**” (*working memory*). Este conceito difere de MCP em dois aspetos: “(i) it is assumed to involve a number of subsystems, rather than a unitary module; and (ii) there is considerable emphasis on its functional role in other cognitive tasks such as learning, reasoning, and comprehension” (Baddeley, 1996, p. 13468).

Na figura 8, encontra-se o modelo da memória de trabalho (MT) criado por Baddeley & Hitch em que se verifica uma divisão em três partes da MCP num **sistema executivo central** (*central executive*) e dois sistemas subsidiários: o *visuospatial sketchpad* ou *sketchpad* e o *phonological loop* (também conhecido como Memória Fonológica de Curto Prazo ou MFCP) em que cada um tem as suas funções a desempenhar (Baddeley, 2007). O sistema executivo central tem como responsabilidade regular e manipular a informação na MT e aceder à informação que se encontra na MLP. O *visuospatial sketchpad* armazena as imagens mentais (visuais e espaciais) enquanto que o *phonological loop* (MFCP) mantém e manipula padrões acústicos de natureza verbal, não tendo, no entanto, capacidade de processamento de informação.

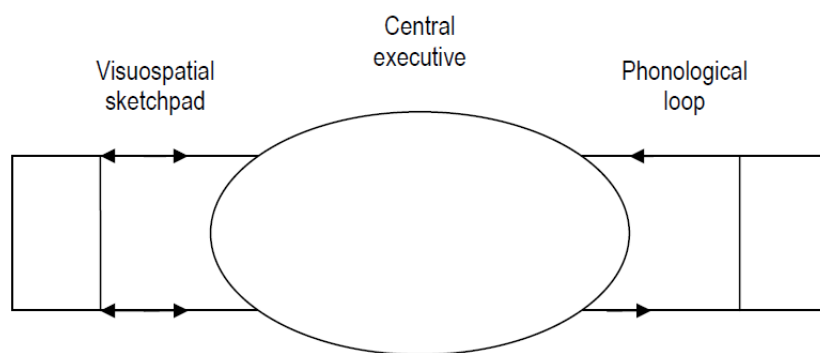


Figura 8- O modelo da memória de trabalho proposto por Baddeley & Hitch em 1974

(Baddeley, 2007, p.5)

Apesar de controverso, este modelo de memória proposto por estes investigadores é o mais consensual até ao momento. No que toca à divisão em três partes deste componente da memória humana, graças aos avanços tecnológicos que ocorreram na década de 90 no que toca ao observar e mapear o cérebro humano, foi possível obter provas biológicas que confirmam a proposta de Baddeley & Hitch.

Os estudos mais significativos para confirmar a investigação destes autores foram os de Smith & Jonides (1998). De acordo com os dados obtidos por Smith & Jonides (1998) e Baddeley (1996) o sistema executivo central tem sido associado aos lobos frontais. No entanto, esta associação é feita de forma cuidadosa devido à complexidade desta região do cérebro que envolve outros componentes, mas também, por este sistema ser responsável por ativar outras zonas cerebrais. Assim sendo, não existe uma localização definida do sistema executivo central. No que diz respeito ao componente verbal da MT (*phonological loop*) este encontra-se situado na parte posterior esquerda do córtex pré-frontal, enquanto que o componente espacial (*sketchpad*) se encontra no córtex pré-frontal do hemisfério esquerdo (Smith & Jonides, 1998).

Apesar de existir um carácter global nestes estudos, o componente verbal da MT (conhecido como *phonological loop*) é o mais investigado detalhadamente. Baddeley propôs que o *phonological loop* fosse dividido em dois subcomponentes (figura 9): o *phonological store* (armazém fonológico) que é capaz de manter a informação “over a matter of seconds before the memory trace fades or is refreshed by the second component” (Baddeley, 2007, p. 6) e o *subvocal rehearsal* (mecanismo de ensaio sub-vocal) que prolonga o armazenamento da informação retirada do *phonological store* e converte-a num código fonológico (*phonological code*). A separação proposta por Baddeley entre o armazém fonológico e o mecanismo de ensaio sub-vocal que tem como função escolher entre a informação necessária e “descartar” a desnecessária da memória fonológica de curto prazo (MFCP) foi comprovada por estudos experimentais e neuropsicológicos.

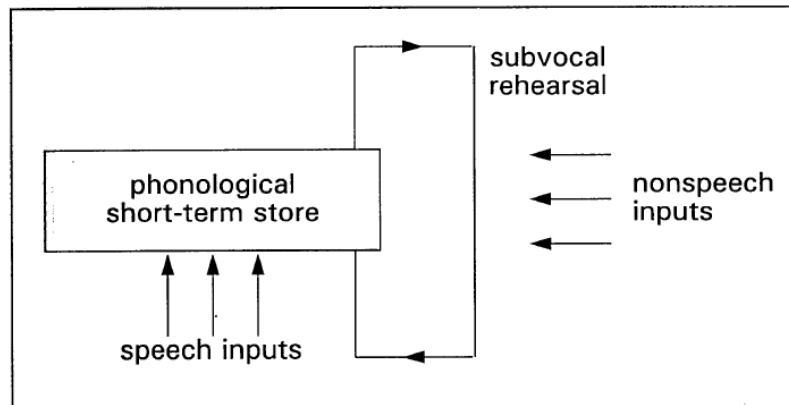


Figura 9- Sub-componentes do phonological loop (Gathercole, 1997, p. 21)

Dos estudos mencionados anteriormente, é importante destacar os realizados por Smith & Jonides (1998) e Smith, Jonides, Marshuetz, & Koeppel (1998). Nestes estudos, os indivíduos foram sujeitos a vários testes, em que os resultados obtidos demonstraram que o armazém fonológico está localizado nas áreas do córtex parietal posterior do hemisfério esquerdo e na consecutiva ativação da área de Broca nas tarefas relacionadas com o ensaio sub-vocal. Ora, verificou-se que os pacientes com lesões no córtex parietal posterior do hemisfério esquerdo, em que o sintoma mais comum é a incapacidade de repetir, por exemplo, conjuntos aleatórios de letras mesmo com um intervalo inferior a dois segundos, revelaram um *deficit* no componente de armazenamento da MFCP. No caso dos pacientes com afasia de Broca, que são pacientes com lesões na zona com este mesmo nome e com dificuldades em produzir discurso fluente, estes indivíduos demonstram grandes dificuldades em realizar as tarefas que medem a MFCP (como, por exemplo, memorizar e repetir palavras) (Smith & Jonides, 1998).

Baddeley realizou ainda investigações que confirmam que existe uma separação entre o *phonological store* e o *subvocal rehearsal*. Estas investigações, por sua vez, devem-se à ideia de que, se estes dois componentes da MFCP estão ligados, isso significa que existe a possibilidade de identificar quais as variáveis que influenciam a operação de um dos componentes, mas não a do outro. Assim sendo, os sujeitos deviam memorizar e repetir tanto palavras curtas como longas e o que se verificou foi que os resultados eram mais benéficos no caso das palavras curtas do que nas palavras longas. Este fenómeno ficou conhecido como ***word length effect*** que, de acordo com Baddeley, está relacionado com o tempo que um indivíduo demora a articular as palavras e não do número de sílabas destas mesmas. Em 1975, Baddeley *et al.* realizaram um teste em que foi pedido aos participantes que memorizassem e repetissem as palavras pela ordem que tinham sido apresentadas. Apesar de todas as palavras serem compostas por duas sílabas, alguns demoravam menos tempo a pronunciar (por exemplo, *cricket* e *bishop*) e outros mais tempo (por exemplo, *Friday*, *harpoon*). Como tinham previsto, “performance on the long vowels, which presumably allowed more forgetting during rehearsal and output, led to poorer performance” (Baddeley, 2007, p. 8). Gathercole (1997) afirma que o que é afetado parece ser o êxito do ensaio sub-vocal e não o armazenamento da palavra *per se*, visto que os itens

mais longos demoram mais tempo a serem “descartados” no mecanismo de *subvocal rehearsal* o que aumenta a possibilidade de deterioração e esquecimento:

(...) Lengthier items take longer to articulate subvocally, and so allow greater opportunity for decay of the phonological representations in the short-term store, between successive rehearsals. With increasing articulatory duration of the memory items, therefore, the probability of a representation in the phonological store decaying to a indiscriminable level is increased. (pp. 15-21)

Um dos marcadores do uso do *phonological store* é a variável conhecida como *phonological similarity effect*. Na investigação realizada por Baddeley (1966), este investigador concluiu que a memorização de palavras é menor para as sequências de palavras, como por exemplo, *man, cad, cap, mat, can* (que são compostos por estruturas sonoras semelhantes) do que para sequências de palavras como *pit, day, cow, pen, sup* (que são constituídos por itens diferentes) (p. 362). Conrad & Hull (1964), por sua vez, ao investigarem a memorização de palavras com apenas uma consoante, notaram que ocorriam mais erros nas palavras que continham consoantes que soassem semelhantes (como, por exemplo, *T, P, G, V, D*) e poucos erros em, por exemplo, palavras com *K, W, Y, R e F*. (p.429). Pode-se então concluir que, como defende Baddeley: “[...] meaning becomes all-important and sound becomes irrelevant. In short, the loop relies on sound, whereas LTM is more likely to rely on meaning” (2007, p. 7).

Assim, a influência do *word length effect* e da *phonological similarity* na MFCP no que toca ao funcionamento do mecanismo de *subvocal rehearsal* e do *phonological store* confirmam que estas duas variáveis são desassociadas uma da outra e que o modelo sugerido por Baddeley, confirmado por vários estudos realizados por diversos investigadores no que toca ao componente verbal da *working memory*, é também viável. Estes estudos apontam, ainda, para teorias que suportam a hipótese de que a MFCP desempenha um papel fundamental na aprendizagem de vocabulário tanto na L1 como na LE.

1.3.2.1. Qual o papel da MFCP na aprendizagem de vocabulário?

Baddeley & Papagno (1998), na sua investigação realizada em 1998, explica que a criação de representações temporárias das sequências de sons que compõem uma palavra vem da contribuição da MFCP para a aprendizagem de vocabulário, nomeadamente da aprendizagem de novas palavras:

good phonological memory performance shares a highly specific link with fast and efficient learning of unfamiliar phonological material, but it is independent of both nonverbal STM skills and the ability to learn combinations of familiar lexical items. (p. 166)

Assim sendo, quanto melhor for a *phonological temporary frame* criada para uma palavra, mais rápida acontecerá a aprendizagem da mesma a longo prazo (Baddeley & Papagno, 1998). No entanto, segundo Service (1992) “if articulatory rehearsal is prevented by using articulatory suppression, all signs of phonological coding, such as the word-length and the phonological similarity effects, virtually disappear for visually presented material” (p. 23).

Apesar dos estudos mencionados, ainda existem algumas dúvidas e questões por responder no modelo do *phonological loop*, relativamente à aprendizagem de novos padrões sonoros, tendo apenas como base o material verbal que se encontra no *phonological store* de forma temporária e, mais tarde, “descartadas” pelo *subvocal rehearsal*. De forma a tentar procurar respostas a esta questão no modelo proposto por Baddeley em 1986, Gathercole & Martin (1996) propuseram um modelo interativo da memória fonológica de curto prazo (*interactive model for phonological memory*) que sugeria que a perceção linguística é um processo interativo, ou seja, é mais do que apenas uma análise passiva da informação acústica, em que a análise sensorial é ajudada não só pelo léxico mental (nomeadamente as características fonológicas das palavras já conhecidas pelo indivíduo) mas também pela estrutura fonotática da palavra (figura 10).

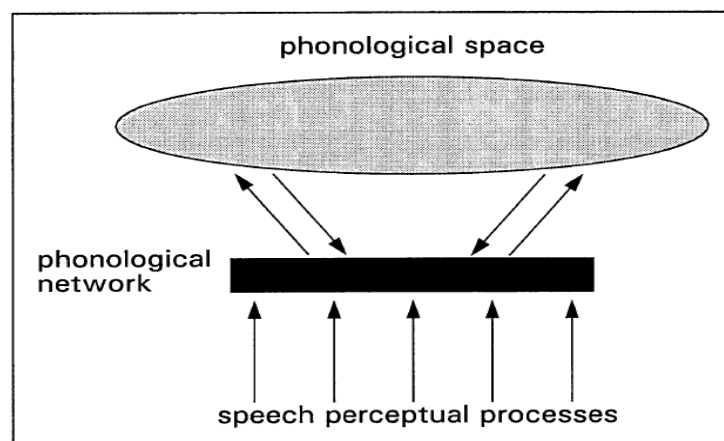


Figura 10- Modelo interativo da MFCP proposto por Gathercole & Martin em 1996 (Gathercole, 1997, p. 38)

Este modelo proposto por Gathercole & Martin (1996) funcionaria da seguinte forma: as representações fonológicas que originam na capacidade de entendimento da fala funcionariam como padrões de ativação numa rede fonológica (*phonological network*) e

corresponderiam de forma funcional aos conteúdos do *phonological store* de Baddeley: “(...) performance on verbal short-term memory tasks is not served by access to a specialized temporary memory system such as the phonological loop, but instead is mediated by the phonological representations resulting from speech perception” (Gathercole, 1997, p. 37).

A ativação dos itens ocorre devido a, segundo os autores, três fatores: um destes fatores está relacionado com a força que certos itens têm em comparação com outros, ou seja, existe uma maior probabilidade de serem absorvidos itens que contenham “(...) high signal: noise ratios (...)” (Gathercole, 1997, p. 38) do que *input* degradado. O segundo fator deve-se à pré-existência de associações criadas anteriormente entre elementos fonológicos adjacentes devido a algumas combinações de fonemas terem uma maior probabilidade de transição dentro da língua do que outras, já que estas combinações de fonemas ocorrem em combinação mais frequentemente levando a Gathercole & Martin sugerirem que existe uma maior possibilidade de ativação entre as unidades presentes no *phonological network* que correspondem a fonemas individuais e a validação destes mesmos depende “(...) on the phoneme transition probabilities for the language. (...)” (Gathercole, 1997, p. 38). Por último, visto que a informação (como as regras de uma língua e o léxico mental) se encontra num espaço fonológico (*phonological space*⁵), quando um indivíduo encontra uma estrutura fonológica que ainda não tem conhecimento, o nível de ativação do seu local no espaço fonológico (que anteriormente seria zero) aumentaria e, assim, quando esta estrutura fonológica fosse novamente encontrada a estrutura anterior seria ativada e, por sua vez, ativaria a representação já presente na rede fonológica (*phonological network*). Pode-se então concluir que as palavras mais frequentes recebem mais ativação do que aquelas encontradas menos frequentemente:

When a previously experienced phonological form is once again encountered, the activation of its coordinate may provide a degree of topdown excitation of its component phonological features in the phonological network that is directly related to its previous history of occurrence. Frequent words will therefore excite their component phonemes in the phonological network in this downwards fashion more strongly than a word encountered only once before, for example. The

⁵ Gathercole (1997) define *phonological space* como “a multidimensional system in which all legal phonological combinations of a language can be represented”, acrescentando que “each word can be represented as a unique coordinate within phonological space” (p. 39).

recurrence of a particular phonological form in both cases will also increment the level of activation of its coordinates in phonological space, as well as transmitting activation back down to the phonological network.

(Gathercole, 1997, p. 39)

Então, para que seja possível aplicar este modelo da MFCP à aprendizagem de vocabulário importa compreender que, para que aconteça a aprendizagem de uma palavra, é necessário existirem vários encontros com esta mesma, visto que quanto mais familiarizado um indivíduo estiver com esta, mais fácil será a ativação da palavra na rede fonológica (*phonological network*) e no espaço fonológico (*phonological space*).

Esta proposta por Gathercole & Martin é suportada pelos resultados obtidos por Storkel (2001) e Paradis (2004). No estudo de Storkel (2001), verificou-se que as palavras com sequências de sons que fossem comuns eram muito mais rapidamente aprendidas do que palavras que contivessem sequências raras de sons, podendo assim concluir que a probabilidade fonotática é um fator influenciador para a aprendizagem de novas palavras. No caso da *Activation Threshold Hypothesis*, Paradis (2004) defende que a ativação de um item se realiza através de impulsos neuronais que, à medida que o item é cada vez mais ativado, envolve menos esforço. Tal significa que aceder ao *input* se torna mais fácil (pois requer menos impulsos) quanto mais frequente e recente este for. No entanto, se um item não for ativado muitas vezes, significa que cada vez será mais difícil aceder-lhe (Paradis, 2004).

Assim sendo, a repetição do *input* e as estruturas fonotáticas de uma palavra parecem ter um papel importante na capacidade da MFCP de reter uma palavra que, por sua vez, influencia a memorização dessa mesma palavra a longo prazo. O que significa que “the same factors that influence short-term retention of new words will inevitably constraint their long-term learning” (Gathercole, 1997, p. 41), sugerindo uma relação entre a MT e a MLP.

1.3.3. A memória de longo prazo (MLP) ou *long-term memory* (LTM)

A memória de longo prazo (MLP), de acordo com Sim-Sim (1998) “é o corpo de conhecimentos, registados em formato organizado. Contrariamente aos registos sensorial e de curto prazo cuja duração é muito limitada, a permanência e capacidade da MLP parecem ser ilimitadas” (p. 325). Desde que Atkinson e Shiffrin propuseram o seu modelo em 1968, a MLP foi alvo de vários estudos, que comprovaram que a premissa que defendia que a MLP não é composta por apenas uma parte, mas é dividida em componentes separados em que cada componente desempenha o seu próprio papel.

Uma divisão sugerida faz a distinção entre a **memória implícita ou procedimental** (*implicit memory or procedural memory*) e **memória explícita ou declarativa** (*explicit memory or declarative memory*). Na **memória implícita** encontram-se os conhecimentos implícitos, como, por exemplo, andar e falar, que são mestrias procedimentais que são impossíveis de aceder na consciência que as engloba. Na **memória explícita** encontram-se os conhecimentos de que os sujeitos podem, ou não, ter consciência e conseguir verbalizar, como, por exemplo, o conhecimento sobre o mundo que nos rodeia, memórias pessoais, entre outros. Podemos, então, dizer que a memória procedimental é um “saber como” enquanto que a memória declarativa é um “saber sobre” (Paradis, 2004, pp.7-10; Squire, 2009, p.12711).

Os estudos que suportam esta divisão da MLP são realizados a indivíduos que sofrem de amnésia global. Estes pacientes apresentam problemas localizados no lobo temporal medial do cérebro (hipocampo, estruturas do diencefalo ou estruturas bilaterais temporais médias) que afetam as suas memórias declarativas/explicitas. Estas dificuldades demonstram-se na incapacidade de se lembrarem de informação recente. No entanto, a sua inteligência mantém-se e, apesar dos possíveis obstáculos, estes pacientes são capazes de aprenderem de forma implícita (Ellis, 1994).

De acordo com os resultados dos estudos efetuados com pacientes que sofrem de amnésia, existe a possibilidade de existir uma ligação na MLP entre a memória que se encontra afetada na amnésia global e o outro tipo de memória que se ativa quando se realiza tarefas relacionadas com *priming*. Isto sugere que a aprendizagem “does not require the retrieval of the original learning episode, but can be based on implicit memory that may be accessed indirectly through performance, rather than depending on recollection” (Baddeley, 2004, p.7).

No que diz respeito ao nível biológico, existem também diferenças anatómicas entre a memória procedimental/implícita e a memória declarativa/explicita. A primeira apresenta uma localização cerebral difusa que reflete a ação de diferentes estruturas cerebrais, a segunda parece depender crucialmente num sistema (conhecido como o sistema de Papez) que liga o hipocampo com os lobos frontal e temporal (Baddeley, 2004, pp.7-8).

Endel Tulving (1972) propôs uma separação da memória declarativa/explicita em **memória episódica** (*episodic memory*) e **memória semântica** (*semantic memory*). A memória episódica remete-se à nossa capacidade de recordar, e até experienciar novamente, certos incidentes do nosso passado fazendo, assim, uma espécie de “viagem no tempo”. Hasselmo & McClelland (1999) sugerem ainda que este tipo de memória está dependente de um contexto espaço-temporal e é semelhante a um diário pessoal, podendo, então, ser também conhecida como memória autobiográfica (*autobiographical memory*). No que diz respeito à memória semântica, esta engloba o nosso conhecimento genérico do mundo e da linguagem que se verifica quando sabemos as respostas às

seguintes perguntas: “Qual é a capital dos Estados Unidos da América?”, “O que é um barco?”, “Como se diz a palavra “sal” em inglês?” entre outros exemplos.

Esta separação sugerida por Tulving foi suportada por testes realizados a pacientes amnésicos (O’Kane *et al.*, 2004). Contudo, alguns investigadores não consideram necessária a ligação entre a memória declarativa/explícita afirmando que os resultados obtidos dos estudos neuropsicológicos não sustentam a premissa da existência de uma divisão da memória declarativa/explícita. De acordo com Menon *et al.* (2002) estes investigadores comprovaram no seu estudo a existência de um elo neuronal entre os processos que definem a memória episódica e a memória semântica através de diversas tarefas que, num caso envolviam a memória episódica e noutra a memória semântica:

(...) our findings indicate that left lateral LTL regions involved in semantic

memory also play a role in accurate episodic memory performance. (...)

While access to semantic memory may aid in episodic recognition of

previously studied material, it is also possible that, through repetition and

rehearsal, new information is abstracted from its episodic context and

represented as semantic memory. (p.265)

Apesar de existirem opiniões diferentes no que toca a este assunto, a divisão proposta por Tulving permanece ainda útil para que consigamos criar uma representação esquemática da MLP (figura 11).

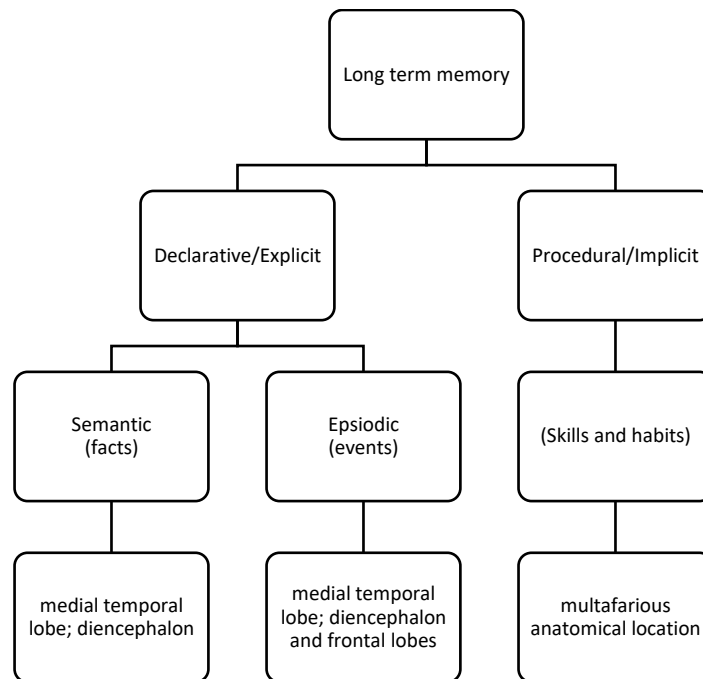


Figura 11- A organização da MLP (adaptado de Squire, 2004, p. 173)

Em suma, a MLP desempenha, no que diz respeito à aprendizagem de vocabulário, um papel essencial, pois, para que possamos dizer que uma palavra foi verdadeiramente aprendida, esta tem que estar armazenada na memória semântica e tem que conseguir ser facilmente recuperada e mobilizada pelo indivíduo.

Como já foi mencionado, o armazenamento e recuperação de palavras são influenciados por diversos fatores como, por exemplo, a adequação e a estabilidade das representações criadas na MFCP e a forma como os dados que se encontram presentes na componente verbal da MT são relacionados com outros como a MT visual, acústica, entre outros. Alguns investigadores sugerem a possibilidade de ser a informação presente na MLP que influencia o desempenho da MFCP, o que significa que existe uma maior facilidade de aprendizagem de novas palavras (Hulme *et al.*, 1991; Thorn & Gathercole, 2001) e, como tal, estes mesmos estudos serão mencionados no próximo subtema relacionado com o conhecimento lexical prévio e a sua influência na aprendizagem de vocabulário.

1.3.3.1. A influência do conhecimento lexical prévio na aprendizagem de vocabulário

Para testarem a importância do conhecimento lexical prévio na aprendizagem de vocabulário, Hulme e colaboradores (1991) realizaram um estudo baseado em testes de *serial recall* em que os sujeitos nativos em inglês tinham que repetir uma lista de palavras e pseudopalavras inglesas, que continham um número variável de sílabas (*school, radio, university / zog, giffol, jodazum*). No final, os resultados demonstraram uma maior facilidade na repetição de palavras do que pseudopalavras (conhecido como **lexicality effect**) o que sugere um papel importante do conhecimento lexical prévio.

O estudo realizado por Thorn & Gathercole (2001) em sujeitos monolíngues e bilíngues testava a capacidade de repetição de palavras e pseudopalavras inglesas e francesas. Como resultados concluiu-se que, quer os indivíduos bilíngues, quer os indivíduos monolíngues, tiveram uma maior facilidade na repetição de palavras do que de pseudopalavras na sua L1. Segundo as autoras, a inexistência de informação lexical e fonológica a longo prazo dificultou a criação de novas representações fonológicas para as pseudopalavras. Pode-se ainda retirar deste estudo que a familiaridade de uma língua influencia a MFCP, já que no caso dos sujeitos monolíngues, foram reveladas dificuldades na repetição de pseudopalavras na língua que tinham pouco conhecimento. As autoras concluíram então que:

(...) when individuals have different levels of familiarity with two languages, language specific differences in recall accuracy will arise from the differential availability of long-term knowledge about the structure of each language with which to support immediate memory functioning. (Thorn & Gathercole, 2001, p. 358)

Outros estudos, que dizem respeito ao fenómeno conhecido como ***wordlikeness effect***, comprovaram que as palavras (ou pseudopalavras) de uma LE que não seguem a mesma estrutura fonológica da L1 de um indivíduo são mais difíceis de repetir e de memorizar do que palavras (ou pseudopalavras) que contêm combinações mais comuns.

Ora, no caso de uma LE, os indivíduos que se encontram a aprender uma língua parecem revelar maiores dificuldades na repetição e memorização de novas palavras se existir nestas mesmas diferenças nas regras fonotáticas nessa língua e na sua L1 (como sugerem Ellis, 1994; Thorn & Gathercole, 2001). Assim sendo, é necessário que o aprendiz compreenda e “absorba” as regularidades da língua que está a aprender para que consiga, além de reter o vocábulo novo, criar molduras fonológicas. Se o indivíduo o conseguir fazer, quando se voltar a encontrar com uma palavra semelhante à anterior, vai conseguir, não só associá-la à moldura criada anteriormente, como repetir e reter a nova palavra mais facilmente, pois esse conhecimento já se encontra presente na MLP.

Devido ao surgimento de novos dados graças a estes estudos, surgiram também novos modelos da MT que sofreram alterações de maneira a que fosse possível integrar uma possibilidade de ligação entre a informação que se encontra presente na MFCP e na MLP. Assim sendo, ao modelo original da MT de Baddeley & Hitch foi adicionado um novo componente chamado de ***episodic buffer***⁶ (figura 12). Este componente seria capaz de relacionar a informação do *phonological loop* e do *visuospatial sketchpad* com os dados

⁶ Baddeley (2000) descreve este mecanismo como “a limited capacity system that provides temporary storage of information held in a multimodal code” (p. 417).

presentes na MLP. A informação armazenada no *episodic buffer* organizar-se-ia em episódios integrados a nível espacial e temporal e existiria a possibilidade de ser recuperada conscientemente pelo *central executive*. Este componente da MLP, a nível anatómico, estaria dependente do lobo frontal e existe a possibilidade de que os pacientes amnésicos tenham a capacidade de preservar este componente mesmo com problemas na memória episódica.

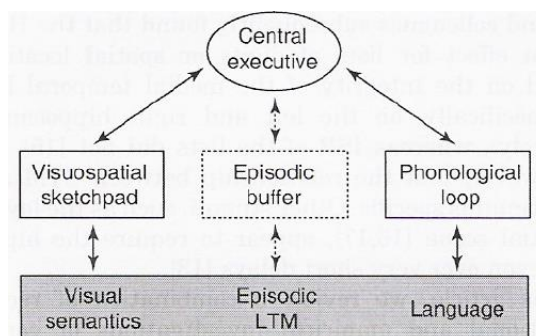


Figura 12- Episodic buffer- o novo componente da MT (Baddeley, 2000, p. 421)

Baddeley (2000, 2004, 2007) sugere que o conhecimento lexical prévio poderá ser facilitador da recuperação de itens que se encontrem degradados na MFCP e, assim, facilitar a memorização destes mesmos:

(...) digits and words involve existing lexical representation, allowing any deterioration in the memory trace to be repaired during the proves of rehearsal. Thus, if I am recalling a digit sequence and remember one of the items as *-ive*, then I know the correct item to be digit *five*, and not *ive*, *mive* or *thrive*. (Baddeley, 2000, p. 420)

Esta hipótese proposta por Baddeley leva-nos a outra intitulada de *multinomial processing tree model* criada por Schweickert (1993). O modelo de Schweickert (figura 13) defende o princípio de reintegração (*redintegration*), ou seja, um processo em que as representações fonológicas temporárias e degradadas que se encontram presentes na MFCP são reconstruídas (sem serem alteradas) através de representações permanentes que se encontram armazenadas na MLP.

O que significa que, quando existe a necessidade de, por exemplo, relembrar um item numa tarefa de *immediate serial recall*, existem dois caminhos possíveis: se a representação fonológica se encontrar intacta e/ou for estável (*I*), é possível aceder diretamente ao item e formular uma repetição correta deste mesmo. Pelo contrário, se existir alguma degradação na representação fonológica da palavra (como, por exemplo, a ausência de um fonema), isso significa que, este item pode ser “completado” e

reintegrado (*R*) de acordo com a informação fonológica que se encontra armazenada na MLP. No entanto, quando a informação necessária para suportar esta reintegração não se encontra disponível a longo prazo, a repetição do item irá ser incorreta.

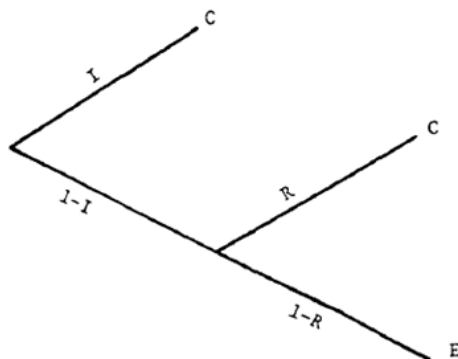


Figura 13- O *multinomial processing tree model* (Schweickert, 1997, p. 16)

Outros modelos alternativos foram ainda propostos em que o principal objetivo seria explicar estes fenómenos descritos anteriormente tendo como premissa que a influência destas variáveis na MFCP ocorre no armazenamento da informação e não quando existe o acesso à informação (Gathercole, 1997; Gupta & Macwhinney, 1997).

O modelo de Gathercole & Martin (1996) propunha que o conhecimento fonológico e lexical que se encontra presente no *phonological space* influencia as representações temporárias que se encontrariam organizadas numa *phonological network*. De acordo com a descrição por Gathercole, as palavras familiares (com, por exemplo, sequências de sons comuns à L1 do falante) seriam as que receberiam uma maior ativação e, como tal, seriam mais fáceis de memorizar e até repetir. Em contraste, as palavras estrangeiras/estímulos com sequências pouco comuns de fonemas acabariam por ser menos ativadas e, como tal, mais difíceis de memorizar e repetir (Gathercole, 1997). Tal como o que é proposto no modelo de Schweickert (1993), quando maior for o contacto com uma determinada língua, através de muitos encontros com as palavras que permitem que estas se tornem familiares e que se adquira as regras fonótáticas, maior será a ativação posterior e a aprendizagem de novas palavras ocorrerá mais facilmente e rapidamente.

Reconhecendo as suas diferenças, percebemos que todos os modelos apresentados parecem ter uma ideia em comum, apesar de serem apresentados como sistemas separados, a MLP e a MCP mantêm aparentemente uma relação mútua. Ora, se, por um lado, a MFCP possui a capacidade de criar representações temporárias estáveis que promovem a aprendizagem a longo prazo de novas palavras, por outro lado, a MLP armazena o conhecimento lexical e fonológico que se encontra já lá armazenado, tendo ainda a capacidade de suportar a criação e memorização das representações presentes na MFCP. Assim sendo, a MFCP e o conhecimento prévio são os dois fatores chave capazes de influenciar de forma simultânea a aprendizagem de vocabulário.

1.4. A literacia visual (*visual literacy*)

A noção de “literacia” tem vindo a ser alvo de alterações desde há vários anos. Tradicionalmente, falava-se em “literacia” quando se queria dizer que um indivíduo adquiria um conjunto de habilidades que se encontravam impressas em papel. Apkon (2013) definiu literacia como:

the ability to express oneself in an effective way through the text of the moment, the prevailing mode of expression in a particular society. (...) To be literate, in other words, is to be conversant in the dominant expressive language and form of the age. (p.13)

No entanto, outros autores como Gee (1990, 1996, 2008), Cazden, *et al* (1996), Werts (2008), entre outros, sugerem que existem diversos tipos de literacias diferentes. Dito isto, para o propósito deste trabalho, irá ser trabalhada, em detalhe, a literacia visual. A definição de **literacia visual** (*visual literacy*) surgiu em 1969 quando John Debes defendeu o seguinte:

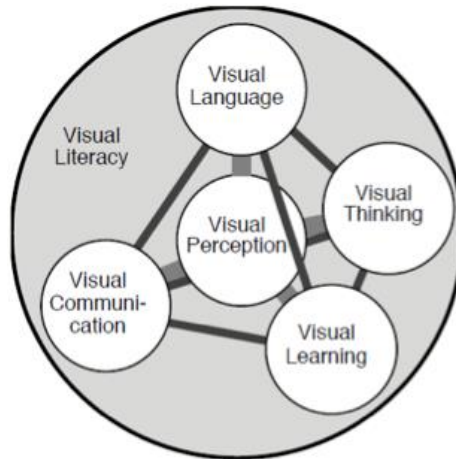
Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or manmade, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication. (p.26)

Vários anos mais tarde, Avgerinou (2001) sugeriu outra definição que, segundo a autora, defendia que:

In the context of human, intentional visual communication, visual literacy refers to a group of largely acquired abilities i.e. the abilities to understand

(read), and to use (write) images, as well as to think and learn in terms of images. (p. 26)

Em 2011, em conjunto com Rune Pettersson, Avgerinou criou o seguinte gráfico em que se encontram presentes os quatro aspetos mais importantes da literacia visual:



**Figura 14- Os componentes da literacia visual
(Avgerinou & Petterson, 2011)**

Segundo Reis (2011), apesar de o conceito de literacia visual ter surgido nos Estados Unidos da América nos finais dos anos 60, este é relativamente recente em Portugal. O conceito surge pela primeira vez em 2001, na publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico* em “competências essenciais”.

Calado (1994) defende que a utilização de imagens na educação constitui um dos elementos que pode ser bastante útil para o professor, pois este recurso pode ajudar o docente a transmitir a sua mensagem e motivar os alunos ao cativar a sua atenção, tornando, assim, a memorização do conteúdo que será ensinado mais simples. No entanto, no que toca à presença de imagens nos manuais escolares, verificamos que estas são, de acordo com Goldstein (2009):

(...) are still largely made up of archive photos. Such images not only lack originality, but more often than not project and promote an affluent and aspirational lifestyle to learners. For this reason ELT materials, however, contemporary they are in topic and outlook, often appear to have a superficial, colour- supplement ‘look’ to them. Teachers and learners tend not to be presented with images that they would encounter in the real world, but rather a safe cleaned-up version. (p. 4)

Além das imagens nos manuais serem utilizadas de forma pouco original e descontextualizadas, Hill (2013) concluiu ainda que as imagens e/ou desenhos são ainda colocados como “apoio” ao texto:

It seems to be that having over 50 per cent of the pictures in a given coursebook used for purely decorative purposes is a great waste of effort on the part of the publisher and a great waste of opportunity for the language learner and teacher. (p. 163)

No que diz respeito ao vídeo, apesar de existirem certos manuais que já os integram (como, por exemplo, o *Let's Rock* da Porto Editora), verificamos, no entanto, que o vídeo é utilizado:

(...) as a way of doing listening comprehension tasks but with the support of moving images to help with non-verbal communication. It is still largely exploited for comprehension-based tasks such as multiple-choice questions and language-based tasks such as gap-fills. (Donaghy & Xerri, 2016, pp. 3-4)

Assim, a escola tem de promover a literacia visual nos seus discentes, no entanto, isto não é uma tarefa simples, já que o professor tem que conseguir dominar a gramática da imagem. De acordo com Calado (1994), este domínio é significativo para que os professores tenham a capacidade de “pelo menos escolherem aquelas que dizem aquilo que eles desejam que seja dito” (p. 18). Para que, então, exista esta capacidade por parte dos professores, é necessário que estes sejam formados em diversas áreas para que obtenham conhecimentos “no sentido de os tornar mais aptos” (Calado, 1994, p. 125).

Assim sendo, a formação dos docentes é um passo essencial para que os alunos consigam desenvolver as habilidades necessárias para se tornarem visualmente aliterados, e para que tal aconteça é importante investir na utilização de recursos audiovisuais de forma simples na sala de aula.

No âmbito deste trabalho, serão explorados a imagem e o vídeo como meios de aprendizagem de vocabulário. De seguida, abordaremos as razões pelas quais estes meios são designados neste trabalho como “recursos audiovisuais” e não como “objetos de aprendizagem”.

1.5. O vídeo e a imagem: recursos audiovisuais ou objetos de aprendizagem?

Como sabemos, é impossível negar que as imagens desde sempre constituíram um suporte visual para o ensino-aprendizagem, visto que, desde o início das nossas vidas, somos confrontados com imagens, quer seja na televisão, nas publicidades nas ruas, nos manuais escolares, entre outros. Assim, seria natural que as imagens fossem utilizadas como **recursos audiovisuais** para o ensino-aprendizagem e, mais tarde, como **objetos de aprendizagem**. Qual é, então, a diferença entre estes dois conceitos?

Anzaku citado em Idris (2015) refere que “the term audio-visual materials is commonly used to refer to those instructional materials that may be used to convey meaning without complete dependence upon verbal symbols or language” (p.53). Assim sendo, um manual escolar não pode ser considerado um recurso audiovisual, mas as ilustrações e/ou figuras presentes neste manual constituem recursos audiovisuais.

Os recursos audiovisuais são os recursos instrucionais utilizados na sala de aula de forma a encorajar o processo de ensino-aprendizagem. Singh (2005) explica que: “Any device which by sight and sound increase the individual’s practice, outside that attained through read labeled as an audio visual aids”. Isso significa que os materiais como “text files, pictures, video, audio, databases, archives, library catalogs, course notes, relevant links to various websites and easy access to search engines available on the Internet” (Shuell & Farber, 2001, p. 125) são considerados recursos audiovisuais.

O docente, ao utilizar estes recursos, tem como objetivo despertar o interesse dos aprendentes para o tema que está a transmitir para que, assim, a sua mensagem seja captada de forma simples e rápida. De acordo com Idris *et al.* (2018): “Audio-visual in Education has been extremely effective in teaching individuals a wide range of subjects. Audio-visual is changing the way we communicate with each other” (p. 34).

Os **objetos de aprendizagem** (*learning objects*), também conhecidos como OAs ou LOs, são elementos “of a new type of computer-based instruction grounded in the object-oriented paradigm of computer science” (Wiley, 2002, p. 4). A função principal dos objetos de aprendizagem será que os professores criem componentes que podem ser reutilizados um número ilimitado de vezes em diferentes contextos de aprendizagem e que estes objetos sejam partilhados através da Internet para que qualquer indivíduo interessado em utilizá-los o possa fazer.

De acordo com Reigeluth & Nelson (1997), quando os professores adquirem acesso a estes materiais instrucionais, tem por hábito utilizar apenas certas partes que consideram ser importantes para o tema que irão lecionar. Wiley (2002) sugere que um benefício da utilização de objetos de aprendizagem seria: “if instructors received instructional resources as individual components, the initial step of decomposition could be bypassed, potentially increasing the speed and efficiency of instructional development” (p. 4).

Assim sendo, um objeto de aprendizagem inclui qualquer material que pode ser descarregado de um site da Internet, quer o recurso digital seja grande ou pequeno. Wiley (2002) dá o exemplo de pequenos recursos como sendo “digital images or photos, live data

feeds (like stock tickers), live or prerecorded video or audio snippets, small bits of text, animations, and smaller Web-delivered applications (like a Java calculator)", já que "Web pages that combine text, images, and other media or applications to deliver complete experiences (a complete instructional event)" são recursos considerados "maiores" (p. 6).

Como se verifica, em objetos de aprendizagem apenas estão incluídos recursos digitais que possam ser reutilizados e que são usados por professores, estudantes, tutores, entre outros como apoio ao ensino-aprendizagem de um determinado tema. Dito isto, estão excluídos como "objetos de aprendizagem" pessoas, eventos históricos, livros e objetos físicos (Wiley, 2002, p. 7).

Em suma, apesar de as imagens e os vídeos poderem ser considerados recursos audiovisuais e objetos de aprendizagem, para o propósito deste trabalho serão referidos como recursos audiovisuais, pois estes foram utilizados de forma física e sem terem sido compartilhados com outros indivíduos interessados pela *Internet*.

1.6. A importância do audiovisual no espaço educativo

O audiovisual surgiu no século XX na década de sessenta devido ao fenômeno televisivo. Graças à sua influência, alguns autores consideravam que os meios audiovisuais deviam de ser utilizados no ensino sendo importante destacar Dieuzeide (1973), que foi um dos pioneiros que considerava que "os meios audiovisuais proporcionam o aumento do nível de conhecimentos" (p. 133).

Com o avanço da sociedade e das mentalidades, é natural que os métodos de ensino sofram alterações. Os aprendentes que se encontram atualmente nas escolas são como que nativos da sociedade digital e, para que a comunidade educativa atual (investigadores, professores, entre outros) consiga fazer frente às suas necessidades, deverá ocorrer uma busca por parte dos profissionais de novas estratégias que, além de motivarem os discentes para a aprendizagem de línguas, sejam acessíveis e simples de utilizar em sala de aula. No entanto, existem ainda professores que permanecem com ideias, concepções e atitudes negativas acerca da utilização dos meios audiovisuais na sala de aula. O professor acaba por ficar:

dividido entre as propostas inovadoras - racionalmente aceitas, e as concepções, interiorizadas de forma espontânea a partir da vivência irrefletida. Daí, a distância entre o planejamento do curso e a ação em sala de aula, entre as idéias defendidas e a prática realizada. (Garrido & Carvalho, 1997, citados em Freitas & Villani, 2002, p. 216)

Huberman (1973) afirma que, para que ocorra uma mudança nas mentalidades e ações do professor, a sua identidade profissional tem também que sofrer alterações. No entanto, esta alteração de mentalidade não surge sem que o profissional esteja empenhado em que isto mesmo aconteça o que pode gerar, inicialmente, uma resistência e ansiedade por parte deste mesmo “devido à necessidade de estabilidade, uma vez que é a imagem pessoal e profissional do professor que está em jogo” (Freitas & Villani, 2002, p.217). Nóvoa (1992) acrescenta ainda que o professor passa por três crises de identidade:

a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao bom professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real de sala de aula, com base no chamado paradigma processo-produto. (p. 14)

Ora, como se verifica, para que estes recursos sejam utilizados em sala de aula de forma correta, é necessário que os docentes, além de se encontrarem dispostos a utilizá-las, sejam preparados e ensinados (se necessário) a utilizá-las, pois, como afirma Perrenoud “nada se fará se não renovarmos primeiro a formação de professores” (1993, p. 161). O professor necessita de considerar que estes meios são úteis e práticos de serem utilizados em sala de aula e, assim, tornar-se motivado a utilizar os conhecimentos que lhe foram proporcionados na sua formação das práticas docentes.

Assim, a introdução de meios audiovisuais acaba por gerar uma reflexão por parte dos docentes, mas também da própria instituição escolar, para a necessidade de uma nova postura no que toca à evolução dos recursos, mas também da sociedade que nos rodeia. Canavarro (1999) afirma que “a modernização da sociedade implicaria a modernização da Educação, a “cientificação” e “tecnologização” da sociedade obrigaria a um ensino que contemplasse as questões científicas e tecnológicas” (p.85). Isto significa que os professores não podem esquecer-se que: “o processo de ensino-aprendizagem será mais motivador para o aluno se tiver em conta as suas vivências diárias [...] Quanto mais próximo da realidade do aluno estiver a escola, maior será o sucesso escolar” (Ribeiro, 1999, p. 22 citado por Almeida, 2005, p. 41).

A criatividade por parte do professor para cativar os alunos será uma das muitas estratégias que o docente pode utilizar em seu favor, já que atualmente, o ensino não deve estar: “confinado apenas ao livro didático, pois o uso exclusivo do manual escolar não permite que o aluno compreenda de forma clara as dinâmicas que perpassam os diferentes conteúdos ministrados” (Ferreira, 2010, p. 16).

Com a utilização dos meios audiovisuais, o professor será capaz de captar a atenção das crianças para o tema lecionado em aula, visto que a utilização destes recursos significa, para maior a parte dos estudantes:

descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. O professor pode aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para a temática que irá ser abordada na aula, fornecendo um factor acrescido de motivação. (Ferreira, 2010, p. 23)

Apesar de os meios audiovisuais não serem, por si, o ponto principal no processo de ensino e de aprendizagem, estes proporcionam uma oportunidade aos alunos para que consigam adquirir conhecimento a partir de uma interação com outras culturas e línguas onde “não há limitações geográficas, culturais e a troca de conhecimentos e experiências é constante” (Oliveira & Moura, 2015, p. 80). Assim sendo, de acordo com estes autores, é possível concluir que, ao serem utilizados corretamente, estes recursos estimulam a capacidade de:

(...) desenvolver estratégias de buscas; critérios de escolha e habilidades de processamento de informação, não só a programação de trabalhos. Em correlação a comunicação, induz o desenvolvimento de competências sociais, a capacidade de comunicar efetiva e coerentemente, a qualidade da apresentação escrita das ideias, permitindo a autonomia e a criatividade. (2015, p. 84)

Depois de explicitar a importância da utilização dos recursos audiovisuais no espaço educativo, importa mencionar, ainda, a metodologia e as vantagens pedagógico-didáticas de utilizar as imagens e os vídeos em sala de aula, bem como as vantagens que estes recursos proporcionam tanto ao professor como aos aprendentes.

1.6.1. A utilização da imagem para a aprendizagem de uma LE

A picture is a text where the students provide the words. In other words, the image gives the students the content, but leaves the expression of that content up to them.

(Hancock, 2012, p.1)

De acordo com Donaghy & Xerri (2017) “the vast majority of teachers use images in their classroom” (p. 7). Seria difícil imaginar uma sala de aula de ensino de línguas sem as imagens nos manuais escolares, fotografias, pinturas, *cartoons*, banda desenhada, *flashcards*, vídeos, filmes, *picture books*, entre outros. Na realidade, no mundo em que vivemos, seria impossível as imagens não serem utilizadas na sala de aula, pois somos confrontados com imagens todos os dias. Calado (1994) afirma que a quantidade de imagens que consumimos é avassaladora e que necessitamos de: “passar a entender essas muitas imagens, usando-as de acordo com as nossas intenções. Precisamos, afinal, de aprender a manipulá-las, em vez de deixarmos que nos manipulem elas” (p. 18).

Apesar de a maior parte dos docentes concordar que a imagem pode ser um elemento motivador de aprendizagem, de acordo com Calado (1994), a grande maioria dos educadores apenas as utiliza como recurso complementar, por exemplo, como acessório de um texto:

(...) quase todos os educadores reconhecem as potencialidades da imagem enquanto auxiliar da comunicação pedagógica (...) eles recorrem às imagens (...) para transmitir aos alunos determinados conteúdos temáticos, para motivá-los nesta ou naquela aprendizagem, para pelo menos experimentar o poder que elas têm de captar a atenção das crianças (...) e de ajudá-los na memorização. (p. 19)

Num estudo conduzido por Corder (citado em Donaghy & Xerri, 2017, p. 7) distingue-se “falar acerca das imagens” (que significa essencialmente descrevê-las) e “falar com as imagens” (em que os aprendentes respondiam pessoalmente a estas). Vários autores foram influenciados por Corder, nomeadamente, no que toca a estratégias de como utilizar imagens para o ensino-aprendizagem e, assim sendo, foram desenvolvidos alguns manuais instrucionais de como usar as imagens, por exemplo, Maley *et al.* (1980), Wright (1990), Hill (1990), Goldstein (2009), Keddie (2009), entre outros. No entanto, apesar da existência de vários exemplos de estudos realizados que promovem a utilização crítica de imagens (quer movimentadas, quer não), estas são, na grande maioria das vezes, utilizadas como apoio ao texto e não como recurso autónomo⁷.

Contudo, qualquer professor se encontra consciente de que os alunos que se encontram neste momento nas escolas não são os mesmos que ocupavam esses mesmos

⁷ Esta falta de utilização de imagens (e vídeo) de forma crítica foi explorada anteriormente em “1.4. A literacia visual (*visual literacy*)”.

lugares há uns anos. Antigamente, a sala de aula e a aula em si eram centradas no professor e o trabalho do aluno seria apenas ouvir a lição. Nos dias de hoje, com as mudanças que ocorreram na sociedade, seria quase impossível o docente conseguir lecionar desta forma e, se conseguisse, os alunos tirariam pouco proveito das lições, especialmente nas aulas de línguas em que se deve promover a sua participação ativa. Como seria de esperar, o professor tem que saber adaptar-se às mudanças constantes, visto que estes discentes que se encontram numa era completamente visual e digital não possuem a capacidade de escutar o docente de forma atenta durante toda a duração da aula.

Para que o professor consiga captar a atenção dos aprendizes, deve utilizar diferentes recursos e técnicas promotoras da aprendizagem. A imagem foi um desses recursos (dentro de, obviamente, outros) que foi inserida na sala de aula, ainda que, inicialmente, apenas como elemento decorativo e/ou de apoio a um outro recurso. Nos dias de hoje, a imagem é extremamente mais valorizada, no entanto, continua a, por vezes, não ser aproveitado o seu total potencial. Assim sendo, no próximo subtema, abordamos alguns dos critérios a considerar na utilização adequada de imagens e, de seguida, aludimos às vantagens desta mesma utilização.

1.6.1.1. A utilização da imagem na sala de aula: critérios a considerar para a sua exploração didática

O recurso à imagem em sala de aula deve de ter em consideração que esta pode não transmitir a mesma mensagem aos aprendizes que transmitiu ao/à docente, pois, além da mensagem fornecer variadas informações, pode ser interpretada de diferentes formas. De acordo com Bowen (1982, p. 3) o professor deve, anteriormente a decidir qual a imagem a utilizar, considerar os seguintes aspetos:

- The purpose of the lesson in relation to the scheme of work and the syllabus.
- The specific learning objectives of the lesson.
- The characteristics of the class members (age, sex, educational background and reasons for wanting to learn the language).
- Communication problems, which might affect the lesson (hesitation or withdrawal caused by shyness, anxiety or difficulties in relationships within the group).
- The design of the lesson (i.e. the lesson plan).

- Available resources.

Depois de o professor ter verificado os aspetos referidos anteriormente, Bowen (1982) acrescenta ainda que o docente deve considerar os cinco fatores antes de selecionar uma imagem: em primeiro lugar, deve considerar o **recurso**, ou seja, o conteúdo presente na imagem, devendo captar o interesse e a imaginação dos aprendentes. De seguida, deve verificar a **relevância** da imagem, pois esta deve corresponder ao propósito da lição. Se a imagem conseguir captar a atenção, mas não for útil para o tema lecionado, esta mesma não contribui diretamente para o propósito da lição. O docente tem ainda que considerar se os principais aspetos presentes na imagem são **reconhecidos** pelos estudantes, visto que esta deve estar dentro dos conhecimentos dos estudantes, mas também dentro da sua compreensão cultural, sem nunca esquecer a importância do **tamanho** da imagem selecionada, pois esta deve ter tamanho suficiente para que seja visível por toda a turma, bem como ser uma imagem **clara** em que todos os detalhes sejam perceptíveis a todos os sujeitos.

Calado (1994) acrescenta ainda que, para que a escolha das imagens contribua para o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve ter em conta as:

- *Variáveis de sentido* (variáveis a que poderíamos chamar enfáticas, na medida em que são elas que conferem ênfase a determinados elementos, em detrimento de outros).
- *Variáveis de nível sintático* (respeitantes à cor, ao tamanho, à complexidade, ao contraste, etc.).
- *Variáveis de nível semântico* (respeitantes ao valor informativo dos elementos nela presentes).
- *Variáveis de nível pragmático* (respeitantes a todos os condicionantes culturais e ontogenéticos no que toca ao nível de conhecimento, experiência interesses, competências, ambiente sociocultural, expectativas, etc.). (p. 67)

Assim sendo, a escolha de uma imagem depende, segundo Benítez (2009), da sua finalidade, já que o professor deve procurar imagens que sejam rentáveis e eficazes para a finalidade didática. Se o principal objetivo for que os estudantes pratiquem exponentes funcionais, a imagem deve proporcionar diferentes e suficientes possibilidades de prática, se, por outro lado, o objetivo for introduzir um novo vocábulo, as imagens não devem de

ser ambíguas, pois poderão causar conclusões erradas. O autor acrescenta, ainda, que: “Aunque no todas las imágenes son válidas para cumplir algún objetivo específico, cualquiera de ellas es capaz de provocar distintos temas de conversación” (p. 4).

Quer isto dizer que, por vezes, o docente de línguas terá que “guiar” os alunos para que ocorra um debate de um tema, pois o seu principal objetivo será que os sujeitos se expressem, mostrando as suas conclusões, debatendo entre si, entre outras atividades. Para Cuadrado (1999), se o professor for capaz de selecionar e utilizar de forma cuidadosa a imagem, irá conseguir obter o maior partido desta mesma:

una imagen bien seleccionada según el objetivo específico que el/la docente se haya marcado, nunca va a distraer la atención de los/las aprendientes, sino que va a focalizarla en el contexto adecuado, dando lugar a una producción lo menos alejada de la realidad. (p. 9)

Dieguéz (1978) afirma que as principais funções pedagógico-didáticas da imagem são as seguintes: a *função motivadora*; a *função vicarial*, que remete para a representação da imagem, ou seja, a sua capacidade de representar uma realidade extrínseca à escola; A *função catalisadora*, visto que a imagem é utilizada para provocar uma experiência didática em que existe a possibilidade de se reorganizar o real; a *função informativa*, explicitando a mensagem; a *função explicativa*, que permite interpretações plurais; a *função facilitadora redundante*, de relação texto verbal e icónico; a *função estética* e a *função comprovadora*, comprovando uma ideia, processo ou operação.

Em suma, o recurso à imagem em aula de LE, seja como *flashcard* ou imagem em movimento, deve ter em consideração critérios específicos que garantam a relevância pedagógico-didática das mesmas, atendendo ao perfil dos discentes e aos seus conhecimentos prévios.

1.6.1.2. As vantagens da utilização da imagem na sala de aula de LE

Como benefícios da utilização de imagens na sala de aula, Bowen (1992) refere que as imagens têm o poder de variar o ritmo da lição, encorajando os aprendentes a olhar para algo sem ser os seus manuais escolares, criando um ambiente mais natural para que ocorra interação e se possa estimular a comunicação verbal. Utilizar imagens como recurso didático enriquece indubitavelmente a sala de aula, trazendo o mundo exterior para a sala, pois têm a capacidade de captar um determinado problema e/ou realidade de que os aprendizes podem, ou não, ter conhecimento prévio. Como verificamos pelos benefícios inumerados por este autor, as imagens como recurso didático devem integrar as planificações, dado serem um instrumento de trabalho versátil. Em primeiro lugar, a imagem exerce um grande poder no que toca ao desenvolvimento das capacidades comunicativas dos aprendizes, pois, como contém um conjunto de informações, sejam

estas explícitas ou não, possibilita um debate e/ou conversa sobre o assunto que representa. De acordo com Benítez (2009), as atividades com imagens permitem aproveitar: “[...] su gran valor para el desarrollo de estrategias de expresión gracias a su capacidad para producir reacciones sensaciones o recuerdos en el receptor de las mismas” (p. 1). A par disso, a imagem tem a capacidade de estimular os sentidos ou recordações dos aprendizes, levando a uma maior atenção e participação. Assim sendo, verificamos que a imagem ajuda a atrair a atenção dos alunos, implicando-os nas tarefas e potencialmente fomenta a sua curiosidade e o desejo de continuar a aprender uma língua.

Benítez (2009) acrescenta, ainda, outras vantagens da utilização das imagens como, por exemplo, o facto de poderem ser utilizadas em qualquer nível de escolaridade, com qualquer grupo de alunos e em qualquer fase da aula (seja como introdução de um tema ou texto, consolidação de conteúdos gramaticais, entre outros), o facto de serem um material dinâmico que permite a escolha entre uma série de suportes (fotografias, ilustrações, obras de arte, entre outros) e de ajudarem os aprendizes a recordar as informações, já que a informação visual é recordada mais facilmente. Segundo Seymor & O’Connor, citado por Benítez (2009, p. 2) “recordamos un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos, un 30% de lo que vemos y un 90% de lo que hacemos”.

Existe ainda outro fator a ter em consideração: a afetividade. A imagem é capaz de criar laços afetivos nos estudantes e, estes mesmos laços são imprescindíveis para que os aprendizes não se distanciem da disciplina, especialmente caso sintam que não se conseguem expressar de forma correta (especialmente em aulas de língua estrangeira).

Por último, é importante referir que o estímulo visual em discentes do 1.º CEB se torna ainda mais importante que em outros níveis escolares mais avançados, dado que evita o recurso à tradução e torna-se mais eficaz na aprendizagem de vocabulário (Emirmustafaoğlu & UygünGökmen, 2015; Nelson, 1979; Omaggio, 1979).

1.6.2. A utilização do vídeo nas aulas de LE

Nos dias atuais o uso do vídeo se destaca como um dos mais populares recursos audiovisuais utilizados na escola.

(Pazzini & Araújo, 2013, p. 2)

A aprendizagem com a utilização de vídeos pode ser um desafio (devido a vários fatores se serão explorados de seguida), no entanto, se utilizados corretamente, são um recurso pedagógico-didático muito eficiente. Para Morán (1993) o vídeo é:

sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos de todas as maneiras. O vídeo nos

seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinética, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. (p.2)

Na realidade, a visualização de um vídeo a sós ou através de visualização orientada em sala de aula permite alcançar resultados completamente diferentes, visto que o professor consegue sublinhar os elementos linguísticos e extralinguísticos relevantes, bem como informações socioculturais (mentalidades, costumes, valores, entre outros). Assim, as crianças têm a oportunidade de, através do vídeo, conseguirem entrar em contacto com um conjunto de elementos interculturais sem saírem da sua sala de aula. No entanto, é evidente que a cultura de um determinado povo não se aprende de forma passiva, com a utilização do vídeo, mas levando o aluno a comparar os seus próprios conhecimentos com os conhecimentos do Outro. De acordo com Vivaz Márquez (2009), a aprendizagem contínua com a utilização de vídeos capacita os aprendentes de línguas a estabelecer uma comunicação com um falante nativo, pois: “(...) nos ofrece situaciones de lengua contextualizadas, donde contamos con el apoyo de elementos extralingüísticos que muestran secuencias comunicativas reales y, además, ayudan a compensar las limitaciones lingüísticas de los aprendientes y posibilitan atender al desarrollo de competencias pragmáticas” (p. 2).

Ao utilizar o vídeo em sala de aula, estimula-se a abordagem de diferentes aspetos sobre línguas estrangeiras, seja este linguístico, cultural, gramatical, histórico, entre outros essenciais ao desenvolvimento da competência comunicativa. Na verdade, possibilitar aos alunos o contacto com a diversidade linguística e cultural encontra-se facilitado pela visualização de um vídeo, já que o este integra movimento, cor, som, vestuário, sotaque, gestos, entre outros aspetos didáticos importantes para a aprendizagem de uma língua. Amaral (2003) reflete acerca da necessidade de ligar a sala de aula ao conhecimento do “mundo real”, referindo que:

Um questionamento sobre a relação ensino/aprendizagem deve considerar todas essas modificações presentes na realidade social na qual as crianças em idade escolar se encontram inseridas, para que novas metodologias, mais convincentes e atrativas, sejam criadas. O objetivo deve ser, portanto, fazer com que os recursos disponibilizados pelas novas tecnologias da

informação e da comunicação contribuam para a reflexão e desenvolvimento do espírito crítico, quebrando as barreiras entre espaço escolar e mundo exterior, integrando-os de forma consciente e enriquecedora. Até mesmo a simples transmissão de informação pode ser feita mais ativamente, com recursos de animação e som, desenvolvendo novas formas de lidar com o conhecimento disponível. (p. 113)

Depois de terem sido explicitados o porquê de se utilizar vídeos em sala de aula de LE, importa agora mencionar os critérios a considerar para a seleção e exploração deste mesmo recurso, bem como os benefícios da utilização do vídeo em sala de aula.

1.6.2.1. A utilização do vídeo na sala de aula: critérios a considerar para a sua exploração didática

Como temos vindo a notar, o vídeo constitui um dos vários recursos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, pois, entre outros fatores, a sua utilização pode ser flexível e adaptável a qualquer momento pedagógico-didático. No entanto, existe a necessidade de considerar que o vídeo não pode ser utilizado de forma pouco criteriosa, sendo necessário ponderar a recetibilidade do vídeo, mas também a metodologia da sua exploração, incluindo o debate ou comentários por parte dos aprendentes, pois, como afirma Moderno (1993), “o audiovisual como todo o instrumento de ensino, não vale senão o que valer a metodologia utilizada” (p. 78).

Assim sendo, é importante realçar que existem certos critérios a respeitar. Apesar de os vídeos serem ótimos recursos para promover a aprendizagem de uma língua, estes podem revelar-se demasiado complexos ou inadequados para o grupo de estudantes. Mesmo sem que o docente se aperceba, existem elementos linguísticos que, por vezes, podem ser demasiado exigentes para o nível linguístico dos discentes. Assim sendo, o docente deve de tentar ao máximo selecionar vídeos que se adequem ao nível de língua e ao perfil dos sujeitos, como refere Corpas (2000):

La complejidad lingüística puede exceder el nivel de comprensión del alumno. Esto puede ocurrir si el nivel de competencia de nuestros alumnos. Hay que tener presente que no existen documentos difíciles si adaptamos la tarea al nivel del alumno. (p. 786)

Um dos cuidados a ter será planificar e preparar a utilização do vídeo na sala de aula. Para isso, o docente deverá visualizar o vídeo repetidamente, tal como faria para rever um documento, para verificar se este pode ser considerado realmente um recurso didático produtivo. Deve, ainda, preocupar-se com a ficha de trabalho que acompanhará o vídeo, se essa for a metodologia adotada, para se certificar de que esta está de acordo com o que se passará no vídeo. A este respeito, Corpas (2000) menciona que:

Supone mucho trabajo de preparación para el profesor. Trabajar con documentos reales exige que más de un visionado, tomar nota de las transcripciones y elaborar actividades que se adapten a su nivel, al tiempo, que los motiven. Sin embargo, existen materiales publicados por editoriales especializados, que van acompañados de sus respectivas guías didácticos y pueden ser de gran ayuda para el profesor. (p. 786)

Assim, depois da projeção de um vídeo, o mesmo deve ser trabalhado de acordo com o objetivo traçado para a aula, seja com um debate, resolução de uma ficha de trabalho ou questionário, resumo do seu conteúdo, entre outras atividades. Importa, ainda, refletir sobre que tipos de vídeos podem ser utilizados na sala de aula e com que finalidade.

Na verdade, vários autores notam que os vídeos obtêm resultados positivos quando têm uma “leitura” orientada e quando são acompanhados por uma atividade de consolidação da mensagem do vídeo, ou um debate mediado. Neste sentido, Morán (1995) propôs um roteiro do tipo de vídeos que se pode utilizar em sala de aula: *vídeo como sensibilização* utilizados para “[...] introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade e a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria”; *vídeo como ilustração* que tem como propósito ajudar “[...] a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos”; *vídeo como conteúdo de ensino* que mostra “[...] determinado assunto, de forma direta ou indireta e *vídeo como avaliação* “dos alunos, do professor, do processo” (pp. 29-32).

Como é possível verificar, quando se seleciona o material audiovisual deve respeitar-se uma variedade de critérios que garanta a sua validade pedagógico-didática. A qualidade da imagem e do som é também um fator importante, visto que interfere com o nível de atenção das crianças. Importa também que o vídeo utilizado seja pertinente para o tema e objetivos da aula, zelando para que não seja demasiado polémico ou violento. A duração do vídeo é também um critério importante, sendo que, para Tomalin (1986), não deve

exceder os cinco minutos, porque pode tornar-se demasiado denso, o que causa uma exploração intensiva e desgasta cognitivamente os estudantes.

Atualmente, os vídeos utilizados com grande frequência com fins pedagógico-didáticos são os que correspondem, por exemplo, aos programas de televisão, séries de ficção, vídeos musicais, excertos de *trailers* de filmes, entre outros. Devido à grande variedade de escolha, o professor deverá considerar aquele(s) que cativaram a atenção dos aprendentes, aumentando, assim, a sua motivação para a aprendizagem da língua alvo. Segundo Tomalin (1986), “the key for the teacher is to prepare appropriate graded comprehension tasks which will make it easier for the student to understand the video” (p. 29).

Neste sentido, autores como Vivaz Márquez (2009) e Vizcaíno Serrano (2010) distinguem três fases para a utilização do vídeo. A primeira fase corresponde ao **pré-visionamento**, em que o principal objetivo será facilitar a compreensão do vídeo em que, para tal, é necessário definir o contexto e criar motivação para a aprendizagem. Aqui são criadas hipóteses do conteúdo do vídeo com base no título, em imagens e/ou fotos, qual será o tema explorado, entre outros. Vivaz Márquez sugere atividades como a “chuva de ideias” (utilizada para rever vocabulário-chave), ordenar imagens para resumir a história do vídeo, responder a questões e resolver exercícios simples para trabalhar os conteúdos lexicais e culturais. Alonso (2012) considera importante que, anteriormente à visualização do vídeo, sejam explicadas quais serão as tarefas a realizar enquanto ocorre a visualização para que, assim, seja possível envolver os alunos. No entanto, Morán (1995) crê que, anteriormente à visualização do vídeo, o professor deverá “informar somente aspectos gerais do vídeo (autor, duração, prêmios...). Não interpretar antes da exibição (...)” (p. 31).

A segunda fase diz respeito às **atividades realizadas durante o visionamento** que inclui a fase em que os alunos têm como objetivo compreender o vídeo. Antes desta fase, será importante realçar que não é necessário que se compreendam todas as palavras, mas sim, conseguir captar as informações necessárias para realizar as tarefas propostas. Mecías & Rodriguez (2009) sugerem que ocorra, primeiramente, uma visualização sem pausas, para que os discentes fiquem com uma ideia “geral” da mensagem. No entanto, é importante alterar a maneira como se visualizam os vídeos, de forma a que a turma se sinta cativada sempre que esse é utilizado, ou seja, em certas ocasiões o vídeo pode ser visto de forma completa, noutras com pausas, sem som, entre outras formas. Para Alonso (2012), terminado o segundo visionamento do vídeo, os aprendentes deverão realizar os exercícios de compreensão auditiva e trabalhar nas expressões linguísticas e gramaticais. As atividades deverão ser diversas, como, por exemplo, completar um texto, responder a perguntas, opções múltiplas, completar esquemas ou tabelas, entre outros. Morán (1995) destaca ainda que o docente deverá estar atento às reações da turma. Isto poderá vir a ser útil caso, por exemplo, seja a primeira vez que se utiliza o vídeo num determinado grupo.

Por fim, a terceira e última fase: o **pós-visionamento**, que corresponde à realização de exercícios de compreensão de vocabulário, estruturas gramaticais ou novas expressões que tenham surgido durante a visualização do vídeo. Atividades para resumir o texto com base em palavras-chave ou ordenar diferentes partes de um resumo, procurar sinónimos ou antónimos, relacionar expressões com as suas definições foram sugeridas por Alonso (2012) para a realização desta fase. Nesta fase, devem surgir as atividades de produção (oral e/ou escrita) que podem ser controladas, ou não, por parte do professor de forma a utilizar, por exemplo, o vocabulário novo aprendido. No entanto, Morán (1995) sugere que o docente deverá voltar a colocar o vídeo do início para que, assim, as crianças possam “rever as cenas mais importantes ou difíceis. Se o vídeo é complexo, exibi-lo uma segunda vez, chamando a atenção para determinadas cenas, para a trilha musical, diálogos, situações” (p. 31).

Considerando todos estes fatores referidos anteriormente, para que a utilização do vídeo seja bem-sucedida, é necessário realizar uma variedade de atividades que sejam atrativas para a turma. Assim sendo, o docente deverá certificar-se de que o documento audiovisual se encontra extraído para, por exemplo, uma *flashdrive*, caso a Internet não se encontre a funcionar; se selecione com antecedência o(s) trecho(s) que irá utilizar na aula; o computador se encontre com a bateria carregada; as colunas funcionem; o projetor consiga transmitir imagem, entre outros aspetos que assegurem que a aula funcione de forma fluida.

1.6.2.2. As vantagens da utilização do vídeo na sala de aula de LE

Já que as novas tecnologias se encontram presentes no quotidiano dos sujeitos aprendentes, bem como dos professores, estes devem considerar as potencialidades didáticas dos vídeos e integrá-los no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. O vídeo possibilita, entre outros aspetos: um *feedback* imediato por parte dos alunos daquilo que está a ser visualizado, efetuar paragens e avanços, permite selecionar o tipo de vídeo que pretende apresentar, entre outros. O vídeo obriga, segundo Dionísio (2014), a uma atenção maior por parte dos estudantes, visto que este recurso:

(...) estimula os sentidos da visão e da audição e favorece abordagens comunicativas, que dinamizam a aula de língua estrangeira e fomentam a participação de todos, o que se torna importantíssimo, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira se processa através da comunicação e da interação. (p. 27)

Grande parte dos docentes de língua estrangeira admite que, ao utilizar os vídeos, expõe os discentes a situações, vozes e dialetos autênticos (Berwald, 1985; Cambre &

Lafayette, 1992; Cook *et al.*, 1988; Dahl & Luckau, 1985; Lutcavage, 1990; Svensson, 1985; Wildner-Bassett, 1990). A utilização do vídeo permite que os alunos se “desconectem” do espaço físico da sala de aula e “viagem” até outras realidades, o que, apesar de ser possível através do uso da imaginação quando ocorre, por exemplo, a leitura de uma obra literária, com a visualização do vídeo, esta “desconexão” é mais simples e rápida. Siemens *et al.* (2015) referem que o: “thinning of classroom walls where learners are now able to use a range of technologies and interactions with learners and content around the world” (p. 205).

Assim sendo, se um aluno conseguir “desconectar-se” significa que o professor, num contexto de interação, “desaparece” pouco a pouco, dando lugar à comunicação e a um ambiente propício à aprendizagem autêntica (Byrne, 1976). Se isto ocorrer, a pressão sentida, por vezes, pelos alunos diminui gerando uma troca comunicacional que facilita a compreensão visual e auditiva (Lynch, 1996).

Swaffar & Vlaten (1997), ao compararem a prestação dos alunos que realizaram uma tarefa apenas com um texto impresso ou escutado sem visualização de um vídeo com os que realizaram uma tarefa com texto acompanhado por vídeo, concluíram que os alunos que visualizaram o vídeo compreenderam e recordaram aquilo que tinham aprendido:

(...) reading what is seen as well as what is heard enhances learning (...) When compared with students who have only print or auditory texts, learners supplied with video materials understand and remember more. (p. 175)

White *et al.* (2000) comentaram, ainda, que “The visual channel can be seen as having a supportive and contextualizing function. It also provides a range of retrieval paths (visual, aural, contextual) to enhance learning effectiveness” (p.168). Estes investigadores concluíram ainda que a utilização do vídeo fomentou o desenvolvimento da compreensão auditiva e da compreensão oral e que os alunos, como se sentiram relaxados e consideraram a visualização do vídeo como sendo benéfica, conseguiram compreender a mensagem do vídeo, gerando, assim, aprendizagem: “(...) students outlined the advantages of video, not the least of which were the affective aspects, reflecting enjoyment levels and low anxiety, which contribute to language uptake and a positive orientation to the course” (p. 174).

Bracher, *et al.* (2005) e Hartley (1994) concordam que o vídeo pode ser um grande apoio para a aula do professor e que isto deve-se ao facto de, ao utilizar o vídeo, o professor conseguir dividir as *skills* que os alunos devem de adquirir em componentes simplificados que são apresentados visualmente, o que aumenta a capacidade de retenção e compreensão da mensagem por parte dos alunos (Choi & Johnson, 2005).

Além disso, o vídeo é um recurso atraente e eficaz devido à sua fácil manipulação, o que melhora, não só as suas qualidades estratégicas, bem como a motivação do

estudante, a sua concentração, a sua curiosidade e a sua ligação com a tecnologia. Ou seja, com esta manipulação, o professor tem a liberdade de, por exemplo, gravar documentos e manipular o vídeo, o que significa que, se assim desejar, pode utilizar apenas uma parte do vídeo que preencha os objetivos linguísticos e culturais a atingir na aula de LE (Bailey & Dugard, 2007).

Quando o professor utiliza um vídeo, além de tentar transmitir a sua mensagem de forma diferente, tem como objetivo cativar a atenção do aluno de forma a que este se sinta motivado para a aprendizagem da língua alvo. Como defende o Conselho da Europa no *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECRL) (2001):

é provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendente estiver muito empenhado. É necessário um nível mais elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa. Em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada (interdependência das tarefas), promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente. (p. 222)

Segundo Oliveira (1996), existem oito funções que o vídeo permite explorar, sendo as seguintes: as funções motivadoras; as funções vicariais (pela representação visual e verbal indireta da realidade); as funções catalisadoras (pela utilização da imagem para provocar uma experiência didática); as funções informativas (pela apresentação de elementos e o seu reforço pelas componentes visuais e verbais); as funções explicativas (pela explicação gráfica de conceitos, processos, relações etc.); as funções facilitadoras (dando o texto do vídeo para facilitar a compreensão do documento audiovisual); as funções estéticas (cativação pela sua beleza, harmonia) e as funções comprovadoras (confirmação de factos, ideias, raciocínios, relatos).

Assim sendo, a partir das funções propostas por Oliveira (1996), o professor pode (e deve) orientar as tarefas que os alunos irão realizar com o vídeo despertando na sua turma a sua visão e memória visual para que, assim, os estudantes consigam interpretar o que está a acontecer no vídeo. Kinder (1965) enumera diversas vantagens pedagógicas do vídeo, tais como: a “aquisição de conhecimentos e a retenção de longa duração de factos na memória; a validade do seu uso para alunos de todas as idades; o contacto direto destes alunos com a realidade; a mobilização de múltiplos recursos para a sala de aula; a possibilidade da partilha de experiências, o estímulo voluntário à participação (oral ou escrita); a captação da atenção dos alunos; o reforço das mensagens verbais pela associação a pistas paralinguísticas” (pp. 14-15).

1.7. Potencialidade dos recursos audiovisuais em aula de inglês do 1.º CEB

Dado que o nosso estudo decorre num grupo de crianças que estudam inglês no 1.º CEB, importa refletir sobre as potencialidades dos recursos audiovisuais para o ensino de línguas neste contexto. Neste sentido, procedemos a uma análise de vários subsídios no campo da didática de línguas em crianças do 1.º ciclo, aludindo particularmente ao uso do vídeo e de imagens.

Os alunos que foram selecionados para fazerem parte deste projeto, tal como é comum no ensino público nacional, tiveram a oferta curricular de uma LE a partir 3.º ano do 1.º CEB, apesar de, em certas escolas, os Encarregados de Educação poderem optar por selecionar uma LE no Ensino Pré-escolar ou no 1.º e 2.º anos do 1.º CEB (conhecido como Atividade Extracurricular ou AEC). Além desta oferta, um grande número de alunos, tal como já foi mencionado anteriormente, encontram-se em contacto com outras línguas no seu dia a dia, através da televisão, redes sociais, rádio, jornais, *YouTube*, filmes, séries de televisão, entre outros. No entanto, o interesse dos alunos para a aprendizagem/memorização de vocabulário depende de estes vocábulos se apresentarem como úteis ou corresponderem a temas apelativos (Paradis, 2004). Neste sentido, é necessário estimular nestes alunos o interesse pela aprendizagem de uma LE, utilizando recursos a que possam aceder, tanto dentro do ambiente escolar, como fora do mesmo, e que sejam adequados ao seu nível escolar e perfil, pois se tal não acontecer:

algumas crianças desenvolvem sentimentos de desinteresse, desmotivação e frustração, passando a encarar as línguas como pesados fardos nos currículos escolares, ao invés de instrumentos e espaços de aprendizagem, de descoberta e de abertura. (Lourenço, 2013, p. 147)

No que diz respeito à aprendizagem de uma LE na infância, autores como Strozer (1994) e Cameron (2001) consideram que o desenvolvimento da capacidade de compreensão oral e de pronúncia se torna mais simples nesta fase da vida dos aprendentes. Ora, quando o docente planifica atividades pedagógico-didáticas com recursos modernos a que os aprendizes têm acesso no seu quotidiano (como é o caso das imagens e dos vídeos), consegue estimular a curiosidade dos alunos e providencia “rich opportunities for language and literacy” (Van Scoter, 2004, p.34). Na verdade, é importante despertar continuamente o seu interesse pela aprendizagem, pois as crianças possuem menos capacidades que os adultos para se manterem concentrados numa tarefa de difícil resolução (Cameron, 2001).

Assim sendo, segundo Álvarez (2005), a imagem e os vídeos constituem dois dos melhores recursos para estimular o processo de aprendizagem, o gosto pela descoberta de uma nova língua e pelo processamento de informação visual e auditiva:

Numerosos estudios demuestran que, en la enseñanza, por ejemplo, en torno al 80 por ciento de los estudiantes dedica atención y concentración a las explicaciones complementadas mediante un vídeo (...) Esto da idea de la importancia que tiene la interacción oído – vista y, por lo tanto, de los instrumentos audiovisuales en la retención de los mensajes orales. (p. 172)

Quando comparada a utilização de listas de vocabulário ou *flashcards* que contêm imagens, investigadores como Komachali & Khodareza (2012) e Schmitt & Schmitt (1995) concluíram que os *flashcards* ajudam os estudantes na aprendizagem de vocabulário. No entanto, tal como refere Sitompul (2013), “The studies on teaching vocabulary using flashcards (...) for young learners are still rare” (p. 53), não querendo isto significar que as imagens e os vídeos não sejam dois dos recursos audiovisuais mais utilizados pelos docentes nas suas aulas. Na verdade, segundo Kang (2004), estes mesmos recursos são “especially important in Second Language Instruction because the language deficiencies of the learners are compensated by the visuals” (p. 61).

No estudo conduzido por Bhatti, *et al.* (2017), foram entrevistados duzentos professores do Ensino Básico em que o principal objetivo foi compreender as opiniões dos docentes no que dizia respeito à utilização de materiais audiovisuais (por exemplo, imagens e *charts*). Estes autores concluíram, depois de analisar as respostas proporcionadas pelos docentes, que a importância dos recursos visuais não pode ser negada, pelo que devem ser utilizados no ensino de novo vocabulário, nomeadamente por ser um recurso pouco dispendioso e acessível.

Para conseguirem verificar se a visualização de um vídeo que contém *cartoons* era ou não influenciador de aprendizagem de vocabulário, Ulfa, *et al.* (2017) realizaram dois testes a vinte e nove alunos pertencentes ao 5.º ano de escolaridade: um pré-teste para testar o conhecimento dos alunos anteriormente à visualização do vídeo e um pós-teste posteriormente à visualização deste vídeo. No final, estes autores concluíram que a utilização deste vídeo para a aprendizagem de vocabulário foi eficaz.

Apesar de os docentes terem conhecimento da necessidade de utilizar, como referido anteriormente, recursos audiovisuais em sala de aula de LE, verifica-se que, no que diz respeito a estudos realizados que têm como premissa compreender se estes recursos são, ou não, facilitadores de aprendizagem/memorização, existem alguns estudos em que se utiliza ou as imagens ou os vídeos em inglês curricular em níveis mais avançados de escolaridade como, por exemplo, Carvalho (2018), Ferreira (2010), Ferreira (2011), Dionísio

(2014), entre outros. No entanto, no caso específico do Inglês curricular do 1.º CEB, existe ainda pouca exploração da utilização destes recursos em aula de inglês correspondente a este nível de escolaridade. Isto significa que existe a necessidade da realização de estudos, tal como o que aqui desenvolvemos, para aumentar o conhecimento sobre a produtividade e a eficácia pedagógica destes recursos.

Síntese

Como foi possível verificar, para o propósito deste relatório, foi importante explorar a memória fonológica de curto prazo (MFCP) ou, como Baddeley & Hitch designaram no seu componente da memória de trabalho (MT) em 1974, o *phonological loop*, que, segundo estes mesmos investigadores, tem como função manipular e manter de forma temporária os padrões acústicos da natureza verbal. Uns anos mais tarde, Baddeley, em 1986, sugere uma subdivisão do *phonological loop* em dois componentes: um “armazém fonológico” que tinha como função manter a matéria verbal de forma fonológica por um período de apenas dois segundos e um “mecanismo de ensaio sub-vocal” que acabaria por prolongar este armazenamento da informação que se encontrava neste armazém e tinha como função converter as palavras apresentadas de forma visual num código fonológico.

Na década de 90, Gathercole, juntamente com outros investigadores, realizou estudos em que encontrou ligações entre a capacidade das crianças em armazenar material verbal na MFCP e o desempenho destas mesmas em tarefas acerca de aprendizagem de vocabulário. Gathercole & Baddeley (1990) confirmam, ainda, que é possível, no que diz respeito a uma LE, existir uma relação entre o armazenamento de material verbal na MFCP e o desempenho em tarefas de aprendizagem de vocabulário devido à necessidade da criação de representações fonológicas estáveis das sequências sonoras de uma nova palavra na MFCP, de forma a que este vocábulo seja retido de forma eficaz.

Ainda dentro deste tema, o modelo interativo proposto por Gathercole & Martin (1996) foi de grande valia para o nosso estudo, pois propunha que os conhecimentos que os indivíduos possuem de uma determinada língua (regras fonotáticas e características fonológicas de palavras já conhecidas pelos indivíduos) tornam-se como que um “auxiliar” para que as novas palavras sejam perceptíveis de forma correta. Por outras palavras, é importante perceber que a retenção de novas palavras é mais ou menos eficaz dependendo das representações fonológicas e lexicais das palavras já existentes no léxico mental de um indivíduo, um aspeto que considerámos para desenvolver as planificações. Neste sentido, considerámos igualmente necessário explorar o papel do conhecimento lexical prévio na aprendizagem de novos vocábulos e, ao explorar estudos realizados a indivíduos monolíngues e bilingues e crianças, verificámos a ocorrência de dois fenómenos semelhantes, chamados de *lexicality effect* (que se refere à facilidade dos indivíduos em repetir e memorizar palavras da sua L1 e maiores dificuldades em palavras de outras línguas, devido à inexistência de informação lexical e fonológica) e *wordlikeness effect* (que

diz respeito a uma prestação superior na repetição e memorização de palavras que são familiares ou que contenham combinações de sons comuns).

À luz destes resultados, surgiram novos modelos da MT que sugeriam a possibilidade de uma relação entre o sistema que tem como função o armazenamento temporário da memória humana e a memória de longo prazo (MLP). Tal é o caso do modelo proposto por Schweickert (1997), intitulado de *multinomial processing tree model*, que defende que as representações permanentes que se encontram armazenadas na MLP tem o poder de reconstruir (sem alterar) as representações fonológicas temporárias e em “mau estado” que se encontram na MFCP. Isto significa que tanto a MFCP como o conhecimento lexical prévio são fatores de extrema importância, pois são capazes de influenciar a aprendizagem de vocabulário.

Para que fosse possível testar a MFCP dos alunos de ambos os grupos, no caso do *Grupo A*, foram utilizados recursos audiovisuais, mais especificamente, as imagens e os vídeos. No entanto, foi necessário considerar como e por que utilizar estes mesmos recursos, bem como as suas vantagens.

Tendo em conta a importância dos recursos audiovisuais no contexto educativo, quando o professor os decide utilizar em sala de aula, está a proporcionar aos discentes um ambiente motivador ao aproximar-se do quotidiano dos mesmos. Por sua vez, além de os aprendentes sentirem que ocorreu uma quebra na sua rotina, gerando uma maior atenção, a sua atenção é captada para o tema a ser lecionado nessa lição, existindo, assim, uma maior probabilidade de aprendizagem e um maior diálogo entre aprendente-aprendente e/ou aprendente-docente, podendo afastar-se um pouco da lição deixando os discentes guiarem a discussão.

Considerando os critérios enumerados neste capítulo, para que exista uma utilização correta, mas também funcional das imagens e dos vídeos, pode concluir-se que estes mesmos recursos são apelativos e de fácil utilização se selecionados de forma correta e consciente por parte do docente. Com o acesso cada vez mais fácil e rápido ao mundo *online*, o professor consegue encontrar recursos e materiais que correspondam às suas necessidades quase de forma instantânea. O que não significa, no entanto, que estes mesmos recursos e materiais sejam os indicados para, por exemplo, tratar o tema que irá ser explorado em sala de aula. Como tal, o docente tem que fazer uma pesquisa minuciosa, nunca caindo na tentação de utilizar, por exemplo, um vídeo sem o visualizar integralmente primeiro, pois este pode parecer interessante e corresponder ao tema que o professor tem em mente, mas ter um nível de conteúdo que é superior ou inferior ao dos aprendizes.

Se a sua utilização for correta, estes dois recursos que são alvo de exploração neste relatório conseguem ser mais do que, por exemplo, um complemento à leitura de um determinado texto. Cada geração de alunos é diferente, tendo cada uma destas gerações necessidades distintas, o que significa que seria apenas natural que estes recursos se tornassem cada vez mais utilizados em contexto de sala de aula. Estando numa sociedade digital, desenvolver aulas de LE sem estes recursos seria contraproducente. Além de os

alunos conseguirem, como já referido, fugir à rotina a que estão acostumados na sala de aula e, ao mesmo tempo, se encontrarem na presença de algo que utilizam quase todos os dias, estes recursos permitem ao docente explorar novos caminhos e situações didáticas, facilitando a aprendizagem da LE.

Capítulo 2 - A metodologia de estudo

2.1. Enquadramento metodológico

Para que possamos selecionar uma metodologia de investigação, é necessário, segundo Guba e Lincoln (1994), primeiro de tudo, saber o que é que o próprio investigador pensa acerca da realidade e da sua natureza e o que existe que possa ser descoberto ou conhecido. Assim sendo, para que fosse possível obter respostas à questão de investigação, optámos por realizar um estudo quasi-experimental, no âmbito de uma metodologia de investigação qualitativa.

A problemática de investigação presente neste trabalho surgiu, como explicitado anteriormente, devido a experiências pessoais no que toca às vantagens da utilização de imagens e vídeos para a aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como à curiosidade em testar se estes recursos são, ou não, facilitadores de aprendizagem.

Assim, para obter respostas à questão formulada, foi necessário questionar ainda acerca de qual seria o melhor caminho para conseguir recolher dados, que tipo de investigação desenvolver, como conseguir dados e quem questionar. Tendo em mente a abordagem de Bogdan & Bilken (1994), que explicam que o importante é responder às questões formuladas sem procurar qual será a resposta “correta”, o nosso estudo alicerçou-se na comparação dos resultados entre dois grupos de estudantes do mesmo nível de escolaridade, sendo efetuada a recolha de dados numa fase pré e numa fase pós intervenção, tal como descreveremos no ponto “2.3. O projeto de intervenção e análise dos dados”.

Trata-se, assim, de um estudo quasi-experimental (Muijs, 2011; Johnson & Christensen, 2014; Shadish, Cook, & Campbell, 2001; Quené, 2009), como os realizados por, por exemplo, Power, *et al.* (2017), Iman (2017), Niu (2015) e Lourenço (2015). Este estudo centrou-se numa análise intensiva e detalhada de dois grupos de oito alunos (o *Grupo A* e o *Grupo B*) do 4.º ano de escolaridade, sendo o *Grupo A* o grupo experimental e o *Grupo B* o de controlo. Assim, o grupo experimental recebeu o “tratamento” (Muijs, 2011) que, neste caso, consistiu na utilização das imagens e dos vídeos, ao contrário do que o aconteceu com o grupo de controlo. Muijs (2011) propõe a seguinte sequência:

	1. Pre-test	2. Treatment	3. Post-test
Experimental group	X	X	X
Control group	X		X

Figura 15- Sequência do design do estudo (Muijs, 2011, p.18)

Ambos os grupos foram analisados a partir da sua performance em três testes (dois escritos e um oral) em que um destes (pré-teste) ocorreu anteriormente às sessões de implementação do projeto. O motivo pelo qual foram realizados dois testes escritos (um anteriormente aos vocábulos serem lecionados e outro depois de todos os vocábulos terem sido lecionados) deveu-se à capacidade demonstrativa das técnicas quantitativas que permitem avaliar as mudanças registadas (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim sendo, os testes foram apenas analisados no final do estudo, sem nunca assumir ou favorecer um desempenho melhor de um dos grupos, visto que o dever do investigador é tirar conclusões quando obtêm dados e não previamente:

Os investigadores qualitativos (...) não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50)

No caso deste trabalho de investigação, o objetivo seria analisar contrastivamente os resultados de um grupo experimental e de um grupo de controlo, sendo um sujeito a um processo de intervenção delineado e implementado por nós e o outro não. Pretendíamos, pois, compreender um processo (o contributo dos recursos audiovisuais para a aprendizagem/memorização de vocabulário) que ocorreu num contexto bem definido (aula de inglês no 1.ºCEB). Stake (2012) alerta o investigador para ter cautela acerca da subjetividade que uma investigação empírica pode sofrer e, conscientes desta problemática, procurámos realizar uma abordagem profunda e esclarecida do que era necessário concretizar para obter informações suficientes e válidas.

A etapa final consistiu em interpretar os dados obtidos. No entanto, antes de apresentar os resultados dos testes realizados neste projeto de intervenção, importa realizar a caracterização da realidade educativa e o enquadramento curricular, bem como a metodologia de análise de dados, que constituíram os pilares desta investigação.

2.2. Caracterização da realidade educativa

Para a díade conseguir planificar adequadamente as sessões do projeto, concordámos que seria importante realizar a caracterização da realidade educativa com a análise do espaço escolar e da turma.

O projeto de intervenção foi implementado numa das escolas num Agrupamento de Escolas de um distrito da zona Centro. Relativamente à escola onde o estágio ocorreu,

esta tem ótimas condições, visto que foram realizadas obras recentemente. Existem oito salas de aula que, além de disporem de iluminação artificial, beneficiam de iluminação natural, aquecedores e ar condicionado, quadro interativo, computador e projetor. Para além disso, tem uma biblioteca, um ginásio/pavilhão, um refeitório/bar, um laboratório e espaços abertos, onde os alunos usufruem de um espaço amplo para brincarem durante os intervalos.

2.2.1. Caracterização da turma do Grupo A

A turma na qual este projeto foi implementado é composta por vinte e seis alunos, sendo que dezassete são do sexo masculino e nove do sexo feminino. Com a exceção de dois alunos, todos os outros têm nacionalidade portuguesa. Os seguintes dados apresentados acerca dos alunos foram recolhidos com a utilização de um inquérito por questionário (ver anexo 1) que elaborámos dirigido a alunos e encarregados de educação.

Como mencionado anteriormente, para a realização deste estudo foram selecionados dois grupos (o *Grupo A* e o *Grupo B*) de oito crianças que aprendiam inglês como LE num nível de iniciação. Estes dois grupos de crianças foram submetidos a um pré-teste de ordenação de imagens, um pós-teste de ordenação de imagens e, por último, um teste de nomeação vocabular. O procedimento e composição destes testes serão explicados mais à frente, no ponto 2.3.2.1. a 2.3.2.2. Assim sendo, apresentamos seguidamente as respostas às questões do questionário fornecidas pelos alunos e os respetivos Encarregados de Educação.

Os alunos têm, na sua grande maioria, nove anos (apenas um tem já dez anos). Nas respostas ao questionário, verificámos que a maioria tem 2 irmãos (3 alunos), dois alunos não têm irmãos, dois têm 1 irmão e um tem 3 irmãos. Todos os alunos do *Grupo A* têm como local de residência a Região Centro, sendo que todos têm nacionalidade portuguesa. De acordo com as informações recolhidas, sete dos alunos não sabem falar mais do que uma língua (ou seja, só sabem falar português). No entanto, um aluno informou que sabia falar inglês.

Relativamente ao comportamento, a turma é muito barulhenta, sendo que existem alguns alunos que distraem os colegas que os rodeiam, sendo necessário interromper a aula constantemente. Esta informação foi dada à diáde antes do início das sessões implementadas pelo Professor Cooperante e confirmada nas observações das aulas lecionadas pelo mesmo.

A sala de aula (figura 16) contém todos os equipamentos que já foram mencionados anteriormente, estando em ótimo estado. Infelizmente, a sala é um pouco pequena, mas a disposição das carteiras dos alunos (figura 17) facilitava a circulação pela sala.



Figura 16- Sala de aula do Grupo A

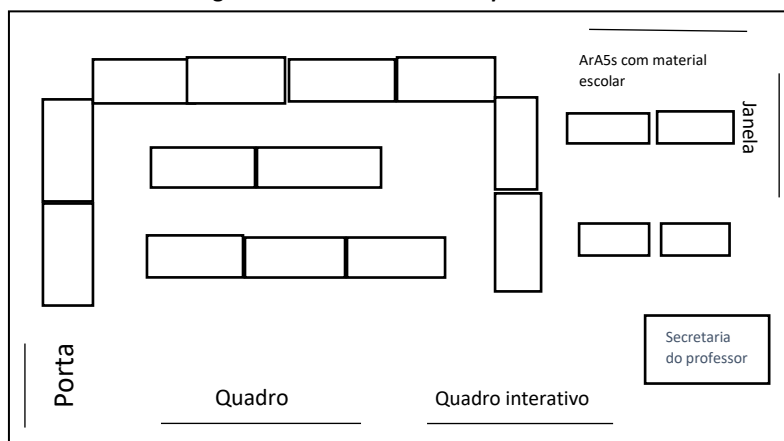


Figura 17- Esquema da disposição das carteiras dos/as alunos/as do Grupo A

Como resposta à pergunta acerca da disciplina preferida (ver gráfico 1), Estudo do Meio foi a disciplina mais escolhida (com três alunos), seguida do Inglês e da Matemática com duas ocorrências e, por fim, Português e Desporto, com apenas uma.

Quanto à disciplina menos preferida dos alunos que fizeram parte do Grupo A foi Português, selecionada por quatro alunos, seguida da Matemática (2), Estudo do Meio (1) e um aluno não forneceu resposta. Nenhum aluno colocou Inglês como a disciplina menos favorita.

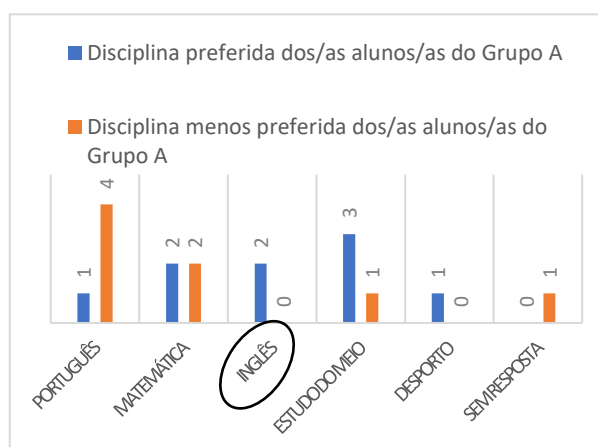


Gráfico 1- Disciplina favorita e menos favorita dos/as alunos/as do Grupo A

Para tentar compreender e conhecer melhor o grupo, considerámos importante perguntar quais as disciplinas a que sentiam mais dificuldades e menos dificuldades. Infelizmente, a grande maioria não ofereceu resposta a estes dois aspetos, sendo que quatro alunos não ofereceram resposta quando questionados acerca da disciplina que têm mais dificuldade (tendo, no entanto, um aluno dito que “não apresenta dificuldades acrescidas a nenhuma disciplina”) e três alunos não ofereceram resposta quando questionados acerca da disciplina que têm menos dificuldade (tendo, no entanto, dois alunos dito que tinham menos dificuldades a “todas” as disciplinas). Dito isto, um aluno disse que tem mais dificuldades a Matemática, outro a Português e ainda outro a Inglês. No que toca às disciplinas em que os alunos sentem menos dificuldades, dois alunos dizem que não sentem dificuldades a Matemática, um a Estudo do Meio e nenhum aluno reporta que sente dificuldades a Inglês.

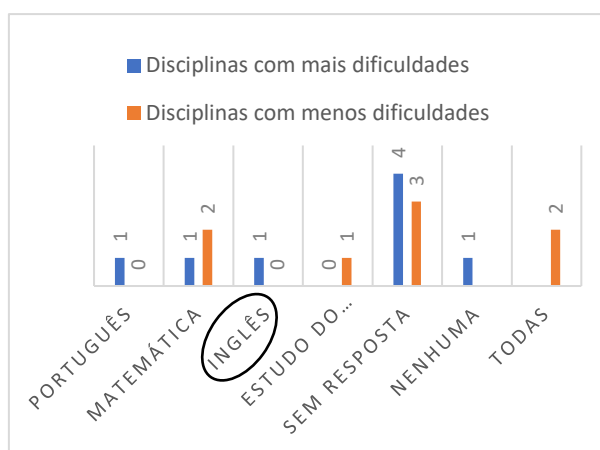


Gráfico 2- Disciplinas que os/as alunos/as do Grupo A indicavam ter mais dificuldades e menos dificuldades

Visto considerarmos importante conhecer um pouco os Encarregados de Educação dos alunos, foram colocadas algumas questões a estes. A idade dos Encarregados de Educação varia entre os trinta e cinco e os cinquenta anos. Quanto ao local de residência, todos os Encarregados de Educação moram na cidade e todos têm nacionalidade portuguesa.

No que toca ao nível de escolaridade (gráfico 3), quatro mães e pais são licenciados, duas mães e um pai têm o 9.º ano, um pai tem o 10.º ano, uma mãe e dois pais têm o 12.º ano e uma mãe têm o bacharelato.

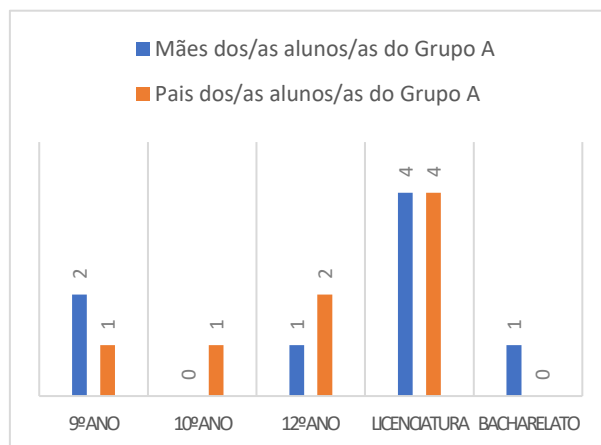


Gráfico 3- Nível de escolaridade dos Encarregados de Educação do Grupo A

Por último, quando questionados se sabem falar mais do que uma língua, apenas três mães e um pai responderam que não, tendo quatro mães e seis pais dito que falavam inglês, duas mães e quatro pais espanhol, três mães e dois pais francêss.

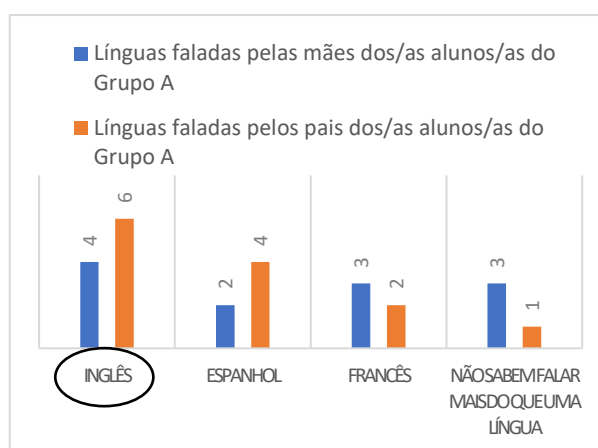


Gráfico 4- Línguas faladas pelos Encarregados de Educação do Grupo A

2.2.2. Caracterização da turma do Grupo B

A turma do Grupo B é constituída por vinte e cinco alunos, sendo catorze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com uma média de nove anos e todos residentes na cidade onde a escola se encontra. Um tem nacionalidade brasileira e um tem dupla nacionalidade (brasileira e portuguesa). Quanto ao número de irmãos, cinco alunos têm um irmão, um nenhum irmão, um tinha dois irmãos e, ainda, um tinha três irmãos.

No questionário foi submetido sobre se os alunos sabiam falar mais do que uma língua, sendo que a grande maioria disse que apenas fala a sua língua materna, português, enquanto que um aluno disse que falava inglês e espanhol. A sala de aula (figura 18) contém todos os equipamentos e condições que já foram mencionados mais acima, estando, assim, em ótimo estado.



Figura 18- Sala de aula do *Grupo B*

Os alunos foram questionados sobre quais eram as suas disciplinas favoritas e menos favoritas. A disciplina favorita com mais ocorrências é Matemática (cinco alunos), seguida da de Tecnologias de Informação e Comunicação, selecionada por um aluno. Quanto à menos preferida, a de Português é indicada por três alunos e Estudo do Meio por um aluno. Nenhum aluno selecionou Inglês como disciplina favorita ou menos favorita.

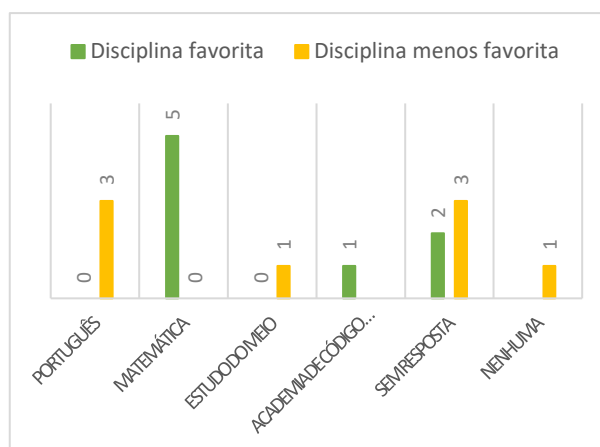


Gráfico 5- Disciplina favorita e menos favorita dos/as alunos/as do *Grupo B*

Quanto às disciplinas em que os alunos apresentam maiores dificuldades, um aluno escolheu Português e outro Expressões, tendo também um dito que não apresentava dificuldades a “nenhuma” disciplina. Infelizmente, os restantes alunos não ofereceram resposta a esta questão. Com menos dificuldades, quatro alunos colocam Matemática. Como aconteceu anteriormente, os restantes alunos não ofereceram resposta.

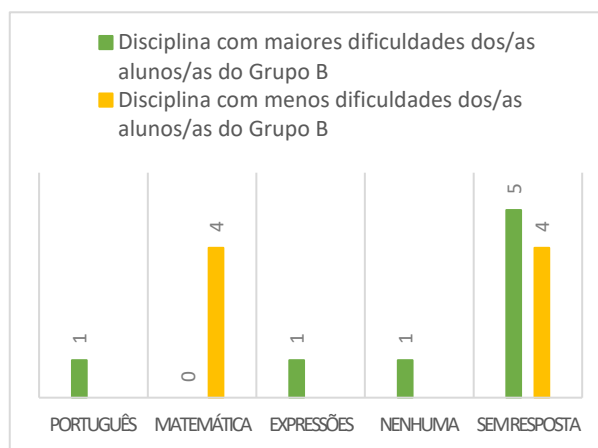


Gráfico 6- Disciplinas que os/as alunos/as do Grupo B indicavam ter mais dificuldades e menos dificuldades

Quanto a informações dos Encarregados de Educação dos alunos, estes têm idades compreendidas entre os vinte e nove e cinquenta e dois anos. Todas as mães e filhos residem na Região Centro, no entanto, um dos pais encontra-se a residir na Região Sul e outro no Região Norte. Relativamente às nacionalidades, são todos portugueses com exceção de três pais, já que dois (um casal) são brasileiros e uma mãe é sul-africana. No que toca ao nível de escolaridade, quatro pais e três mães são licenciadas, duas mães terminaram o secundário, duas mães e dois pais têm um doutoramento, um pai tem o mestrado, um pai e uma mãe terminaram o 3.º ciclo.

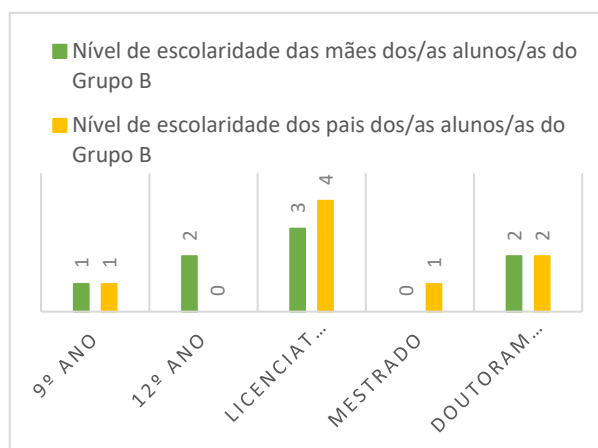


Gráfico 7- Nível de escolaridade dos Encarregados de Educação dos/as alunos/as do Grupo B

Por último, os pais foram questionados acerca das línguas que sabem falar e a maioria referiu que sabe falar inglês e apenas uma mãe não consegue falar outra língua para além da língua portuguesa.

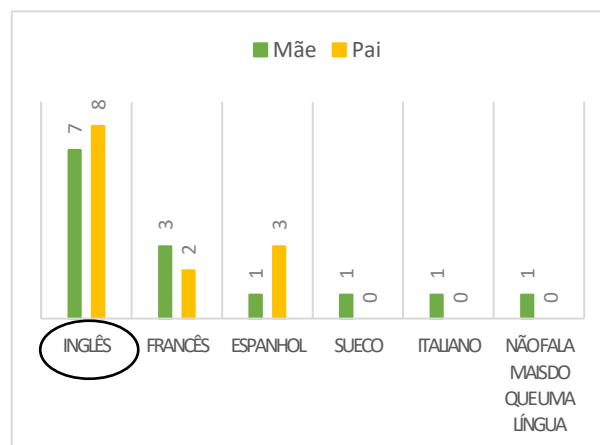


Gráfico 8- Línguas faladas pelos Encarregados de Educação dos/as alunos/as do Grupo B

Tendo caracterizado o contexto educativo, bem como os alunos pertencentes a ambos os grupos, podemos verificar que ambas as turmas são bastante semelhantes em vários aspetos, como o facto de a grande maioria viver na região centro, os alunos apenas falarem uma língua (a sua língua materna) e a maioria dos seus Encarregados de Educação falar mais do que uma língua, sendo de destacar o inglês.

Esta caracterização da realidade educativa e dos alunos, além de ser fundamental para o desenvolvimento para a prática de ensino de inglês, proporcionou à diáde um maior conhecimento dos alunos. No seguimento disto, importa agora avançar para a descrição do projeto de intervenção e para a análise dos dados recolhidos.

2.3. O projeto de intervenção e análise dos dados

Após a apresentação da metodologia de investigação, segue-se o enquadramento curricular do projeto, bem como a metodologia de análise de dados, definindo os instrumentos de recolha de dados. De seguida, procedemos à descrição das sessões efetuadas, cujas planificações detalhadas se encontram em anexo.

2.3.1. Enquadramento curricular do projeto

De modo a enquadrar pedagógica e curricularmente o projeto de intervenção, foram utilizadas as *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo, Cravo & Duarte, 2015) tendo sido trabalhados os sete domínios: compreensão oral (*Listening*), leitura (*Reading*), interação oral (*Spoken Interaction*), produção oral (*Spoken Production*), escrita (*Writing*) e léxico e gramática (*Lexis and Grammar*). Como se vê no quadro abaixo (Quadro 1):

Metas curriculares do 4.º ano de Inglês	
<i>Listening</i>	L4. 7.2. Entender frases sobre os temas estudados.

<i>Reading</i>	R4. 12.1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens.
<i>Spoken Production</i>	SP4. 11.1. Expressar agrado e desagrado (<i>I love Christmas pudding, I don't like turkey.</i>). SP4. 11.3. Falar sobre os temas trabalhados.
<i>Spoken Interaction</i>	SI4. 9.1. Utilizar palavras e expressões para concordar (<i>me too, so do I</i>). SI4. 9.2. Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar (<i>sure/no, thank you</i>). SI4. 9.3. Perguntar e responder sobre preferências pessoais (<i>What's your favourite drink?/Orange juice.</i>). SI4. 9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.
<i>Writing</i>	W4. 13.1. Legendar sequências de imagens. W4. 14.3. Escrever sobre preferências (<i>I like pizza, I don't like fish, I love cats</i>).
<i>Lexis and Grammar</i>	LG4. 4.3. Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas/ food is great. <ul style="list-style-type: none"> • Alimentação saudável (<i>fruit, milk</i>). • <i>Snacks (sandwiches, juice).</i> LG4. 5.1. Reconhecer e usar estruturas dadas no 3.º ano. LG4. 5.2. Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nouns in the singular and in the plural -s/-es.</i> • May, can/can't. • <i>Let's (Let's go to the beach!).</i> • <i>Positive, negative, question forms and short answers with to do.</i>

Quadro 1- Metas Curriculares do 4.º ano do 1.ºCEB utilizadas no projeto de intervenção

2.3.2. Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), a recolha de dados é uma operação que “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (p. 183). Para que, então, ocorra uma recolha de dados rigorosa, é necessário criar e/ou utilizar instrumentos e métodos de recolha de dados adequados. Relativamente aos instrumentos de recolha de dados utilizados, é importante mencionar que, nas sessões do *Grupo A*, não se utilizaram canções, já que esse era o tema da colega de diáde e nas sessões do *Grupo B* não se utilizaram imagens nem vídeos, pois esse era o tema deste projeto e, para que existisse uma recolha de resultados fidedigna, não podíamos utilizar os mesmos meios. Dito isto, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram os seguintes: pré-teste de ordenação de imagens, pós-teste de ordenação de imagens, teste de nomeação vocabular e videogravação.

2.3.2.1. Pré-teste de ordenação de imagens

O pré-teste de ordenação de imagens (ver anexo 2) tinha como objetivo testar o conhecimento lexical prévio dos oito alunos selecionados no que dizia respeito aos vocábulos relacionados com a comida e bebida (*food and drinks*). Este teste foi realizado

antes das sessões de implementação do projeto da díade, de modo a obter dados prévios de comparação antes da leção dos vocábulos. Tal como referido anteriormente (no capítulo 1.3.3.1. “A influência do conhecimento lexical prévio na aprendizagem de vocabulário”), o modelo interativo de Gathercole & Martin (1996) propunha que os conhecimentos que os indivíduos possuem de uma determinada língua (regras fonotáticas e características fonológicas de palavras já conhecidas pelos indivíduos) se tornam num “auxiliar” para que as novas palavras sejam percebíveis de forma correta, ou seja, a retenção de novas palavras é mais ou menos eficaz dependendo das representações fonológicas e lexicais das palavras já existentes no léxico mental de um indivíduo. Tendo este aspeto em consideração, foi necessário explorar o papel do conhecimento lexical prévio destes grupos de alunos na aprendizagem de novos vocábulos. Para que os alunos conseguissem estar concentrados, realizaram este teste numa sala em que apenas estavam presentes os colegas que faziam parte do grupo (neste caso o Grupo A) e a professora.

Anteriormente ao pré-teste, a díade definiu os vocábulos que iria utilizar em comum e quais utilizaria cada professora estagiária nas suas sessões, que decorreram entre outubro e dezembro de 2018, sendo importante acrescentar que alguns destes vocábulos foram selecionados devido a se encontrarem presentes no manual escolar *Let's Rock* da Porto Editora (Abreu & Esteves, 2018). Neste pré-teste, os vocábulos utilizados (ver quadro 2) foram uma mistura entre os vocábulos “comuns” e os vocábulos “individuais”, para que assim fosse possível obter dados que mais tarde fossem comparados.

Lista de vocábulos utilizados no pré-teste		
Vocábulos em comum	Vocábulos do Grupo A	Vocábulos do Grupo B
<i>Drinks</i>	<i>Drinks</i>	<i>Drinks</i>
- Tea - Milk	- Water - Juice - Lemonade	- Pop
<i>Vegetables</i>	<i>Vegetables</i>	<i>Vegetables</i>
- Potato - Carrot	- Beans - Lettuce - Peas	- Broccoli - Leek
<i>Fruits</i>	<i>Fruits</i>	<i>Fruits</i>
- Orange - Strawberry	- Pear - Pineapple - Lemon	- Melon - Cherry - Plum
<i>Healthy Food</i>	<i>Healthy Food</i>	<i>Healthy Food</i>
- Bread	- Fish - Rice	- Pasta - Grapes
<i>Unhealthy Food</i>	<i>Unhealthy Food</i>	<i>Unhealthy Food</i>
- Cake - Chips	- Candy - Lollipop	- Ice cream - Hot dog

Quadro 2- Lista de vocábulos utilizados no pré-teste

No seguimento disso, foram introduzidas trinta e duas imagens, sendo que nove foram utilizadas por ambos os grupos, treze apenas pelo Grupo A e dez apenas pelo Grupo B. A

tarefa do aluno era escutar a professora e fazer corresponder a palavra à imagem correta, colocando o número de ordenação em que a palavra foi enunciada (por exemplo, se a professora referisse *water* em sexto lugar, o aluno teria que colocar o número seis no quadro situado ao lado da imagem que correspondia a essa palavra).

2.3.2.2. Pós-teste de ordenação de imagens

O pós-teste de ordenação de imagens (ver anexo 3) tinha como objetivo testar o conhecimento dos oito alunos selecionados no que dizia respeito aos vocábulos relacionados com a comida e bebida (*food and drinks*), depois de este tema ter sido lecionado nas aulas de implementação de projeto. Tal como aconteceu com o anterior, este teste foi realizado numa sala em que apenas estava presente a professora.

Assim sendo, foram colocadas cinquenta e três imagens (no caso do teste do *Grupo A*), sendo que trinta e duas tinham sido utilizadas previamente apenas nas sessões deste mesmo grupo, doze foram lecionadas por ambos os grupos e oito tinham sido utilizadas apenas nas sessões do *Grupo B*. Apesar de a colega não poder utilizar imagens nas sessões, estas mesmas correspondiam a palavras lecionadas através de canções. Como anteriormente, o aluno tinha que escutar o vocábulo dito pela professora e fazê-lo corresponder à imagem correta.

Lista de vocábulos utilizados no pós-teste		
Vocábulos em comum	Vocábulos do <i>Grupo A</i>	Vocábulos do <i>Grupo B</i>
<i>Drinks</i>	<i>Drinks</i>	<i>Drinks</i>
- Tea - Milk	- Water - Juice - Lemonade	- Pop
<i>Vegetables</i>	<i>Vegetables</i>	<i>Vegetables</i>
- Potato - Carrot	- Cauliflower - Tomato - Beans - Peas - Lettuce - Cucumber	- Broccoli - Garlic
<i>Fruits</i>	<i>Fruits</i>	<i>Fruits</i>
- Strawberry - Orange - Apple - Banana	- Lemon - Pear - Watermelon - Grapes - Pineapple	- Melon - Plum - Cherry
<i>Healthy Food</i>	<i>Healthy Food</i>	<i>Healthy Food</i>
- Bread	- Soup - Rice - Spaghetti - Sandwich - Cheese - Meat - Egg	-----

	<ul style="list-style-type: none"> - Salad - Yoghurt - Fish - Ham 	
<i>Unhealthy Food</i>	<i>Unhealthy Food</i>	<i>Unhealthy Food</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Hamburger - Chocolate - Cake 	<ul style="list-style-type: none"> - Chips - Crisps - Bacon - Donuts - Pizza - Biscuit - Candy 	<ul style="list-style-type: none"> - Hot dog - Ice cream

Quadro 3- Lista de vocábulos utilizados no pós teste

2.3.2.3. Teste de nomeação vocabular

Este teste foi realizado posteriormente às sessões de implementação de projeto e consistia no seguinte: a professora levantava um *flashcard* (ver anexos 4 a 4.4) e perguntava, por exemplo, *What is this?* e o aluno tinha que dizer o vocábulo que correspondia à imagem presente nesse *flashcard*. Além de testado o conhecimento dos vocábulos, foi também testado o conhecimento dos *lexical chunks* lecionados ao longo das sessões como, por exemplo, se os alunos eram capazes de dizer que tinham sede (*I'm thirsty*). Todas as imagens utilizadas neste teste foram também usadas nas sessões do *Grupo A*, sendo que, no caso do *Grupo B*, em baixo de cada imagem estava o nome correspondente em português caso o aluno não soubesse o nome da comida/bebida presente na imagem. Com este teste, pretendeu-se verificar a ligação entre o conhecimento lexical dos alunos e a capacidade de reter o vocabulário que tinha sido lecionado.

Lista de vocábulos utilizados no teste de ordenação de imagens		
Vocábulos em comum	Vocábulos do Grupo A	Vocábulos do Grupo B
<i>Drinks</i>	<i>Drinks</i>	<i>Drinks</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Tea - Milk 	<ul style="list-style-type: none"> - Water - Juice - Lemonade 	<ul style="list-style-type: none"> - Pop
<i>Vegetables</i>	<i>Vegetables</i>	<i>Vegetables</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Potato - Carrot 	<ul style="list-style-type: none"> - Cauliflower - Tomato - Beans - Peas - Lettuce - Cucumber 	<ul style="list-style-type: none"> - Broccoli - Garlic
<i>Fruits</i>	<i>Fruits</i>	<i>Fruits</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Strawberry - Orange - Apple - Banana 	<ul style="list-style-type: none"> - Lemon - Pear - Watermelon - Grapes - Pineapple 	<ul style="list-style-type: none"> - Melon - Plum - Cherry
<i>Healthy Food</i>	<i>Healthy Food</i>	<i>Healthy Food</i>

- Bread	- Soup - Rice - Spaghetti - Sandwich - Cheese - Meat - Egg - Salad - Yoghurt - Fish - Ham	-----
<i>Unhealthy Food</i>	<i>Unhealthy Food</i>	<i>Unhealthy Food</i>
- Hamburger - Chocolate - Cake	- Chips - Crisps - Bacon - Donuts - Pizza - Biscuit - Candy	- Hot dog - Ice cream

Quadro 4- Lista de vocábulos utilizados no teste de ordenação de imagens

2.3.2.4. Videogravação

Este instrumento constituiu um reforço à observação direta, pois proporcionou uma revisão daquilo que ocorreu, neste caso, no teste de nomeação vocabular, visto que a videogravação foi utilizada para que ocorresse um registo das respostas dos alunos. Assim sendo, a videogravação apoiou as investigadoras e conferiu maior estabilidade e fidedignidade ao estudo (Scappaticci et al., 2004), dado que permitiu uma repetição da visualização do que ocorreu, podendo, assim, prestar mais atenção a certos detalhes que possam ter passado despercebidos anteriormente. O vídeo pode ser visto o número de vezes que forem necessárias, o que não é possível apenas com a observação direta:

(...) instaura uma nova relação na construção dos resultados finais na pesquisa, pois enquanto na metodologia tradicional a verificação dos resultados pode ser prejudicada na passagem da observação sensorial, direta e imediata, uma vez que essa passagem traz como suporte o caderno de notas e a memória. Na observação diferida esta passagem é mediada pelo observado filmado que gera um novo tipo de construção dos resultados finais, pois estes se baseiam na observação diferida, que possibilita dois tipos de análises. (Reyna, 1997 p. 9)

No entanto, a presença de um computador/telemóvel/câmara de filmar pode, segundo Heacock *et al.* (1996), modificar o comportamento do (neste caso) aluno, sendo

que, após um certo período de tempo, haverá uma adaptação por parte do sujeito que está a ser filmado ao equipamento utilizado. Tal foi o caso da primeira utilização deste meio nas primeiras sessões de implementação de projeto, no entanto, com a constante utilização, a presença do telemóvel foi esquecida.

Esta técnica pode ter as suas limitações, visto que, como qualquer outra tecnologia, pode falhar a qualquer momento, causando erros e perdas de dados que podem ser cruciais para recolher as informações necessárias. Se, contudo, utilizada de forma correta, a videogravação torna-se um recurso útil e simples de utilizar.

2.4. Seleção dos recursos audiovisuais utilizados e as implicações pedagógico-didáticas da sua utilização

Antes de avançar para a descrição das sessões de implementação do projeto, importa esclarecer os motivos pelos quais foram selecionadas as imagens e os vídeos utilizados nas sessões do projeto de intervenção implementado nas sessões do *Grupo A*.

2.4.1. Seleção das imagens utilizadas no projeto de intervenção

Precedentemente à implementação do projeto de intervenção, foi necessário definir os vocábulos (individuais e em comum) a serem utilizados nas sessões. Depois desta seleção, iniciámos a pesquisa, para o caso do *Grupo A*, das imagens e dos vídeos a serem usados e, para o caso do *Grupo B*, das canções. No caso da seleção das imagens que seriam implementadas no *Grupo A*, uma pequena maioria tinha sido já proporcionada pelos *flashcards* que acompanham o manual escolar *Let's Rock!* da Porto Editora (Abreu & Esteves, 2018), como foi o caso dos vocábulos que se encontram no Quadro 5:

Vocábulos em que as imagens correspondentes já se encontravam pré-selecionadas				
<i>Drinks</i>	<i>Vegetables</i>	<i>Fruits</i>	<i>Healthy Food</i>	<i>Unhealthy Food</i>
- Tea - Milk - Water - Juice - Lemonade	- Potato	- Strawberry - Orange - Apple - Banana - Grapes - Lemon - Pear	- Bread - Ham - Soup - Meat - Cheese - Spaghetti - Rice - Yoghurt - Fish	- Cake - Chips

Quadro 5- Vocábulos em que as imagens correspondentes já se encontravam pré-selecionadas

No que toca às restantes imagens, foi necessário realizar uma pesquisa cuidada e minuciosa de quais seriam selecionadas. Durante esta pesquisa, considerámos os aspetos definidos por Bowen (1982), já mencionados anteriormente, tendo em atenção inclusivamente os fatores estéticos. O tamanho e visibilidade das imagens foram fatores de preocupação, visto que o *Grupo A* era numeroso e, nem todos os alunos tinham uma

visão clara do quadro que se encontrava na sua sala de aula. Na segunda sessão de implementação do projeto, em que se tratou dos alimentos correspondentes aos vegetais (*vegetables*), a maior parte destes alimentos foi selecionada em resultado de uma pesquisa e não por ser proporcionada pelo manual. Nessa sessão, as imagens encontravam-se isoladas, sendo todas nítidas e do mesmo tamanho, só que, no entanto, sem as margens que rodeavam as imagens nas *flashcards* constantes no manual, o que causou alguns comentários por parte dos alunos, bem como pela Professora Orientadora, que recomendou que todas as imagens fossem rodeadas por essa mesma margem para que assim se tornassem esteticamente semelhantes, terminando os comentários por parte da turma.



Figura 20- Exemplo de uma *flashcard* criada pela professora estagiária

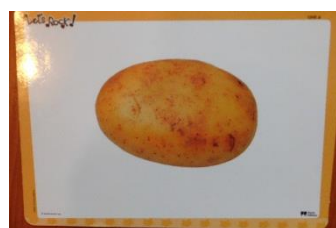


Figura 19- Exemplo de uma *flashcard* proporcionada pelo manual *Let's Rock!* da Porto Editora

Estas imagens tinham como função, além de explicitar o tema que estava a ser tratado, testar se estas mesmas eram facilitadoras de aprendizagem deste conteúdo vocabular. Assim sendo, as *flashcards* representaram um papel fundamental nas atividades realizadas nas aulas.

No que toca às implicações pedagógico-didáticas da utilização das imagens, as atividades realizadas em aula (nomeadamente o *Word matching*, *Four in a Row* e *Memory chain*) estavam dependentes das *flashcards* (e, por vezes, *wordcards*), para que ocorresse aprendizagem e/ou memorização por parte dos alunos do *Grupo A*. Estas imagens presentes nos *flashcards* eram ainda utilizadas em fichas de trabalho realizadas em aula, para que existisse sempre um contacto entre aluno-imagem, tendo como objetivo que os alunos quando pensassem/recordassem os vocábulos aprendidos os associassem às imagens utilizadas em aula, já que seriam novamente utilizadas no pós-teste de ordenação de imagens e no teste de nomeação vocabular. Assim, constituíam um apoio à realização dos mesmos e poderiam comprovar se os alunos eram capazes de associar estas imagens aos vocábulos aprendidos nas sessões de intervenção do projeto.



Figura 21- Realização da atividade *Word Matching*

2.4.2. Seleção dos vídeos utilizados no projeto de intervenção

No que diz respeito à seleção dos vídeos a serem utilizados nas sessões do *Grupo A*, tal como aconteceu com as imagens, existiu a necessidade de uma escolha minuciosa, devido a tratar-se de um grupo de alunos iniciantes, o que significava que o vídeo deveria ser de fácil compreensão com linguagem clara e compreensiva sem nunca esquecer que a qualidade seria também um fator essencial, visto que um vídeo que contenha imagens desfocadas e/ou som inaudível não é tão motivante. Estes vídeos deviam também conter os vocábulos selecionados, que seriam utilizados em comum e individualmente nas sessões do *Grupo A*, sendo descartados vídeos que contivessem algum vocábulo selecionado para as sessões do *Grupo B*. Estes vídeos tinham como função rever o vocabulário lecionado pela professora estagiária na mesma aula, sendo acompanhados sempre por uma ficha de trabalho, para que fosse possível verificar o nível de compreensão dos alunos do *Grupo A*.

Inicialmente, considerou-se a criação própria de vídeos que ilustravam o tema a ser tratado utilizando, por exemplo, a aplicação *GoAnimate/Vyond* em que o utilizador pode criar as suas próprias personagens, bem como os seus *scripts*. No entanto, depois das leituras efetuadas e uma pesquisa mais extensiva, foi encontrado o canal do *Youtube WoW English Tv!*⁸ composto pelo Steve e a Maggie, sendo que o seu conteúdo está destinado a crianças a partir de um ano de idade até às crianças que se encontram em escolas ensino básico do 1.º CEB. Como não podiam ser utilizados vídeos com canções, este canal mostrou-se extremamente útil, pois além de combinar elementos reais (como é o caso da personagem Steve) combina elementos de desenhos animados (como se pode verificar no ambiente de fundo e nos adereços) com uma boa qualidade de imagem. A linguagem utilizada nos vídeos é simples e explícita e o próprio canal proporciona a possibilidade de

⁸ Link do canal do Youtube- <https://www.youtube.com/channel/UCx1xhxQyzR4TT6PmXO0khhbQ>

aumentar ou diminuir a velocidade do diálogo, sem perder a qualidade nem se tornar demasiado lento, bem como legendas em inglês que podem ser ativadas ou desativadas como o visualizador desejar.

Depois de encontrado o canal e utilizado um dos vídeos em aula (nomeadamente o vídeo *Vegetables for Kids with Steve and Maggie*), tomámos a decisão de utilizar sempre os vídeos deste canal, devido à resposta dos alunos ter sido extremamente positiva. Anteriormente, neste relatório, mencionámos as três fases para a utilização do vídeo por Vivaz Márquez (2009), Vizacaíno Serrano (2010), Morán (1995), Mecías & Rodriguez (2009) e Alonso (2012), que respeitámos aquando a visualização de vídeos em aula. Nomeadamente, na fase de pré-visionamento, era definido o contexto do vídeo utilizado e explicado, tal como defendia Alonso (2012), quais seriam as atividades a realizar, já que antes de cada visualização era entregue uma ficha de trabalho aos alunos, para que depois se verificasse a compreensão destes mesmos do vídeo visualizado. Na segunda fase, que diz respeito às atividades realizadas durante o visionamento, os vídeos eram visualizados sem pausas (Mecías & Rodriguez, 2009) sem, no entanto, segundas visualizações, pois o objetivo do vídeo seria verificar qual tinha sido o nível de compreensão dos alunos com apenas uma visualização. Durante a visualização de todos os vídeos, a Professora Estagiária observava atentamente as reações da turma, para que, assim, conseguisse verificar se algum dos alunos necessitava de algum esclarecimento, bem como se o se encontravam implicados na atividade. Por fim, na terceira e última fases, Morán (1995) sugere “rever as cenas mais importantes ou difíceis. Se o vídeo é complexo, exibi-lo uma segunda vez, chamando a atenção para determinadas cenas, para a trilha musical, diálogos, situações” (p. 31). No entanto, tal não aconteceu nas aulas em que os vídeos eram utilizados, pois nunca surgiu uma ocasião em que a turma exprimisse a falta de compreensão do vídeo.

No que toca às implicações pedagógico-didáticas da utilização dos vídeos, estes tinham como função, além de aumentar a implicação nas atividades sobre os conteúdos lecionados, verificar se os alunos tinham compreendido os vocábulos lecionados e se os conseguiam identificar nas tarefas a resolver durante a visualização dos vídeos. Sendo que o objetivo da utilização das imagens seria que os alunos as associassem aos vocábulos lecionados nas sessões, os vídeos seriam para, tal como referido, aumentar a implicação dos aprendizes no estudo do tema lecionado, bem como alterar a rotina de aula, proporcionando uma oportunidade de aprendizagem explícita (devido à realização das fichas de trabalho) e implícita.



Figura 22- Alunos/as do Grupo A a visualizarem um vídeo e a resolverem uma ficha de trabalho

Depois de explicados os motivos da seleção das imagens e dos vídeos utilizados nas sessões de implementação do projeto, importa agora realizar uma descrição detalhada das sessões, cujas planificações e recursos se encontram em anexo.

2.5. Descrição das sessões

O projeto de intervenção, tal como já foi mencionado anteriormente, decorreu durante os meses de outubro, novembro e dezembro, consistindo em seis sessões com a duração de sessenta minutos. Assim, encontra-se abaixo um quadro síntese de cada sessão e os recursos utilizados, bem como uma breve descrição das sessões de implementação do projeto e, em anexo, incluímos os planos de aula de cada uma das sessões implementadas (ver anexos 6, 7, 8, 9 e 10).

Síntese das sessões do projeto de intervenção		
	Atividades realizadas	Recursos utilizados
Sessão A (12/11)	- Pré-teste de ordenação de imagens.	Pré-teste de ordenação de imagens ⁹ .
Sessão I (12/11)	- <i>Word Matching</i> (corresponder o <i>flashcard</i> ao <i>wordcard</i> correto); - <i>Memory chain</i> ; - Realização da ficha de autoavaliação.	- Quadro; - Marcadores; - <i>Flashcards</i> e <i>wordcards</i> ¹⁰ ; - Imanes; - Ficha de autoavaliação ¹¹ .

⁹ Ver anexo 2 – Pré-teste de ordenação de imagens.

¹⁰ Ver anexo 5- *Flashcards* e *Wordcards* utilizadas na sessão I do Grupo A (*drinks*)

¹¹ Ver anexo 6,1- Ficha de autoavaliação (sessão I)

Sessão II (15/11)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Memory chain</i> (revisão aula passada); - Introdução dos <i>lexical chunks</i>: <i>I'm thirsty. / Can I have a glass of ... please? / Yes, you can</i> ou <i>No, you can't</i>. Realização da ficha <i>I'm thirsty!</i>; - Jogo <i>Word matching</i>; - Visualização do vídeo <i>Vegetables for Kids with Steve and Maggie</i> e realização da ficha <i>Let's make a salad!</i>; - Distribuição da ficha de autoavaliação; - Distribuição da ficha <i>Let's go grocery shopping</i> como trabalho de casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Marcadores; - <i>Flashcards</i> e <i>wordcards</i>¹²; - Cadernos diários; - Lápis/canetas; - Ficha <i>I'm thirsty!</i>¹³ - Projetor; - Computador; - Colunas; - Vídeo <i>Vegetables for Kids with Steve and Maggie</i>¹⁴; - Ficha <i>Let's make a salad!</i>¹⁵; - Ficha de autoavaliação¹⁶; - Ficha <i>Let's go grocery shopping</i>¹⁷.
Sessão III (19/11)	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de <i>wordcards</i> pelos alunos; - Revisão do vocabulário da aula anterior; - <i>Memory chain</i>; - <i>Word matching</i>; - Distribuição da ficha <i>Let's play four in a row!</i>; - Distribuição e realização da ficha de autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> -Quadro; -Marcadores; -<i>Flashcards</i> e <i>wordcards</i>¹⁸; -Ficha <i>Let's play four in a row!</i>¹⁹; -Ficha de autoavaliação²⁰.
Sessão IV (22/11)	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de mini <i>flashcards</i> pela turma; - Visualização do vídeo <i>Fruits for Kids from Steve and Maggie</i> e preenchimento da ficha <i>Maggie made a Fruit salad!</i>; - Revisão do vocabulário da aula anterior; - Visualização do vídeo <i>Healthy Food for Kids from Steve</i> e realização da ficha <i>Healthy or Unhealthy</i>; - <i>Word matching</i>; - Distribuição e realização da ficha de autoavaliação; - Distribuição da ficha <i>Let's find the healthy and unhealthy foods!</i> para trabalho de casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Marcadores; - Projetor; - Computador; - Colunas; - <i>Flashcards</i> e <i>wordcards</i>²¹; - Mini <i>flashcards</i>²²; - Vídeos: <i>Fruits for Kids from Steve and Maggie</i>²³ e <i>Healthy Food for Kids from Steve</i>²⁴; - Ficha <i>Maggie made a Fruit salad!</i>²⁵; - Ficha <i>Healthy or Unhealthy</i>²⁶; - Ficha de autoavaliação²⁷ - Ficha <i>Let's find the healthy and unhealthy foods!</i>²⁸.

¹² Ver anexo 5.1- *Flashcards* e *Wordcards* utilizadas na sessão II do Grupo A (*vegetables*)

¹³ Ver anexo 7.1- Ficha *I'm thirsty!* (sessão II)

¹⁴ Link- <https://www.youtube.com/watch?v=cd8HE9HCL-c>

¹⁵ Ver anexo 7.2- Ficha *Let's make a salad!* (sessão II)

¹⁶ Ver anexo 7.3- Ficha de autoavaliação (sessão II)

¹⁷ Ver anexo 7.4- Ficha *Let's go grocery shopping* (sessão II)

¹⁸ Ver anexo 5.2- *Flashcards* e *Wordcards* utilizadas na sessão III do Grupo A (*fruits*)

¹⁹ Ver anexo 8.1- Ficha *Let's play four in a row!* (sessão III)

²⁰ Ver anexo 8.2- Ficha de autoavaliação (sessão III)

²¹ Ver anexo 5.4- *Flashcards* e *Wordcards* utilizadas na sessão IV do Grupo A (*healthy food and unhealthy food*)

²² Ver anexo 5.3- mini *flashcards* utilizados na sessão III do Grupo A (*fruits*)

²³ Link- <https://www.youtube.com/watch?v=q780dw-1QE8>

²⁴ Link- <https://www.youtube.com/watch?v=kKuYfLM0yDc>

²⁵ Ver anexo 9.1- Ficha *Maggie made a Fruit salad!* (sessão IV)

²⁶ Ver anexo 9.2- Ficha *Healthy or Unhealthy* (sessão IV)

²⁷ Ver anexo 9.3- Ficha de autoavaliação (sessão IV)

²⁸ Ver anexo 9.4- Ficha *Let's find the healthy and unhealthy foods!* (sessão IV)

Sessão V (26/11)	-Distribuição de uma ficha com os alimentos saudáveis e não saudáveis para os alunos colarem nos cadernos diários; -Revisão do vocabulário da aula anterior; -Visualização do vídeo <i>Steve is Thirsty</i> . Repetição, pelos alunos, dos <i>lexical chunks</i> aprendidos na sessão; - Introdução dos <i>lexical chunks</i> <i>Do you like ...? / Yes, I do</i> ou <i>No, I don't</i> e <i>What's your favourite vegetable? / My favourite vegetable is ...</i> - Distribuição e realização da ficha de autoavaliação; -Distribuição da ficha <i>Is this food healthy or unhealthy?</i> para trabalho de casa.	- Quadro; - Marcadores; - Projetor; - Computador; - Colunas; - <i>Flashcards</i> e <i>wordcards</i> ²⁹ ; - Ficha <i>healthy and unhealthy food</i> ²⁹ ; - Vídeo: <i>Steve is Thirsty</i> ³⁰ ; - Ficha de autoavaliação ³¹ - Ficha <i>Is this food healthy or unhealthy?</i> ³² .
Sessão B (29/11)	- Realização do pós teste de ordenação de imagens e do teste de nomeação vocabular;	-Pós teste de ordenação de imagens ³³ ; -Teste de nomeação vocabular ³⁴ .

Quadro 6- Síntese das sessões (planificações encontram-se em anexo) e recursos utilizados

2.5.1. Sessão I- I'm thirsty!

Na primeira sessão, dinamizámos o jogo *wordmatching* com a utilização de *flashcards* e *wordcards* (ver anexo 5) acerca das bebidas (*drinks*), onde cinco alunos foram progressivamente chamados ao quadro para realizarem o exercício. Dinamizámos com os mesmos *flashcards* um outro jogo, intitulado *memory chain*. O propósito seria que um aluno selecionado dissesse o nome de cada uma das imagens dos *flashcards* com a ordem correta, sendo que as imagens estariam voltadas ao contrário para que estivessem ocultas. No final da aula, todos os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação (ver anexo 6.1) em que cada um tinha que dar a sua opinião acerca de ter gostado, ou não, de cada atividade realizada e se tinha compreendido, ou não, a tarefa que tinha que realizar.

Para terminar a descrição da primeira sessão, encontram-se, na tabela 2, os vocábulos que foram lecionados nesta sessão.

Vocábulos lecionados na Sessão I do Grupo A
Tea
Milk
Water
Juice
Lemonade

²⁹ Ver anexo 10.1- Ficha *healthy and unhealthy food* (sessão V)

³⁰ Link- https://www.youtube.com/watch?v=UPHa7Htt_UQ

³¹ Ver anexo 9.4 - Ficha de autoavaliação (sessão V)

³² Ver anexo 9.5- Ficha *Is this food healthy or unhealthy?* (sessão V)

³³ Ver anexo 3- Pós-teste de ordenação de imagens

³⁴ Ver anexo 4 a 4.4- *Flashcards* utilizadas no teste de nomeação vocabular

Legenda:

- Vocábulos lecionados apenas nas aulas do *Grupo A*
- Vocábulos lecionados em ambos os grupos

Tabela 2- Vocábulos lecionados na Sessão I do *Grupo A*

2.5.2. Sessão II - Let's make a salad and go grocery shopping!

No início desta sessão, ocorreu a revisão do vocabulário aprendido na aula anterior (*drinks*) com a utilização do *memory chain* com *flashcards*. De seguida, foram introduzidos os *lexical chunks*: *I'm thirsty / Can I have a glass of ..., please? / Yes, you can / No, you can't*. Para praticar a utilização destes *lexical chunks*, os alunos realizaram a ficha *I'm thirsty!* (ver anexo 7.1). Nesta aula, foi introduzido o vocabulário relacionado com os vegetais (*vegetables*) com a realização do jogo *word matching* em que foram utilizados *flashcards* e *wordcards* (ver anexo 5.1) acerca deste vocabulário, sete alunos foram progressivamente chamados ao quadro para realizarem a atividade. Ocorreu a visualização do vídeo intitulado *Vegetables for Kids with Steve and Maggie* e realizada a ficha *Let's make a salad!* (ver anexo 7.2). Por fim, os alunos preencheram a ficha de autoavaliação (ver anexo 7.3) em que cada um tinha que facultar a sua opinião acerca de ter gostado, ou não, de cada atividade realizada e se tinha compreendido, ou não, a tarefa proposta. Por fim, foi atribuído como trabalho de casa para a aula seguinte a ficha *Let's go grocery shopping!* (ver anexo 7.4).

Para terminar a descrição da segunda sessão, encontram-se, na tabela 3, os vocábulos que foram lecionados nesta sessão.

Vocábulos lecionados na Sessão II do <i>Grupo A</i>	
Potato	
Carrot	
Cauliflower	
Tomato	
Beans	
Peas	
Lettuce	
Cucumber	

Legenda:

- Vocábulos lecionados apenas nas aulas do *Grupo A*
- Vocábulos lecionados em ambos os grupos

Tabela 3- Vocábulos lecionados na Sessão II do *Grupo A*

2.5.3. Sessão III - Let's play Four in a Row!

A sessão iniciou-se com a distribuição de *wordcards* (ver anexo 5.2) relacionados com os vegetais (*vegetables*) pela turma e a recolha do trabalho de casa. Foram feitas duas revisões da aula anterior, a primeira com a utilização dos *flashcards* (ver anexo 5.2) com as imagens dos vegetais (*vegetables*), os alunos teriam que levantar os *wordcards* referidos anteriormente que correspondem ao *flashcard* correto. Nesta aula, foi introduzido um

vocábulo que deveria de ter sido introduzido na aula anterior. A segunda revisão ocorreu com o jogo *memory chain*, com a utilização dos *flashcards* com as imagens dos vegetais.

Para introduzir o vocabulário acerca das frutas (*fruits*) foi utilizado o jogo *wordmatching*. Foram colocados *flashcards* e *wordcards* (ver anexo 5.3) no quadro e nove alunos realizaram o exercício, sendo que, no final, todos copiaram o vocabulário para os seus cadernos diários.

Como penúltima atividade, realizou-se o jogo *four in a row* (ver anexo 8.1). Cada aluno tinha uma ficha com imagens com quatro frutas diferentes e, quando escutasse o nome dessas quatro frutas, pela ordem que se encontrava na ficha, tinha que exclamar “four in a row”. Por último, realizaram a ficha de autoavaliação (ver anexo 8.2) em que cada aluno tinha que dar a sua opinião acerca de ter gostado, ou não, de cada atividade realizada e se tinha compreendido, ou não, a tarefa apresentada.

Para terminar a descrição da terceira sessão, encontram-se, na tabela 4, os vocábulos que foram lecionados nesta sessão.

Vocábulos lecionados na Sessão III do Grupo A	
	Strawberry
	Orange
	Apple
	Banana
	Lemon
	Pear
	Watermelon
	Grapes
	Pineapple
Legenda: ■ Vocábulos lecionados apenas nas aulas do Grupo A ■ Vocábulos lecionados em ambos os grupos	

Tabela 4- Vocábulos lecionados na Sessão III do Grupo A

2.5.4. Sessão IV - Is this food healthy or unhealthy?

Como uma primeira revisão da aula anterior, os alunos visualizaram o vídeo intitulado *Fruits for Kids from Steve and Maggie* e preencheram a ficha *Maggie made a Fruit salad!* (ver anexo 9.1). Antes de iniciar a sessão, foi colocado na secretária de cada aluno mini-*flashcards* (ver anexo 5.3) com imagens das frutas (*fruits*) que eram as mesmas imagens utilizadas na ficha *four in a row*. Assim sendo, a atividade consistia em os alunos levantarem o mini-*flashcard* com a imagem que correspondia ao *wordcard* mostrado pela professora.

Para introduzir o novo vocabulário, que consistia na comida saudável (*healthy food*) e comida não saudável (*unhealthy food*), a turma visualizou um vídeo intitulado *Healthy Food for Kids from Steve* e preencheu a ficha *Healthy or Unhealthy* (ver anexo 9.2).

Conforme já era habitual, os alunos realizaram o jogo *word matching*, em que dezasseis se deslocaram ao quadro para corresponder os *wordcards* aos *flashcards* (ver anexo 6.4) relacionados com a comida saudável (*healthy food*) e comida não saudável (*unhealthy food*).

Para consolidar o vocabulário aprendido, realizaram o jogo *Is this food healthy or unhealthy?* em que foram utilizados os *flashcards* e *wordcards* anteriores. Devido à quantidade de *flashcards* e *wordcards* (vinte e seis) todos os alunos tiveram a oportunidade de participar no jogo. No final da atividade, foi introduzida a questão *Is this food healthy or unhealthy?*, em que o objetivo seria que os alunos conseguissem formar a frase completa (por exemplo *rice is healthy*). No final, os alunos preencheram a ficha de autoavaliação (ver anexo 9.3) e foi atribuída a ficha *Let's find the healthy and unhealthy foods!* (ver anexo 10.4) para trabalho de casa.

Para terminar a descrição desta sessão, encontram-se, na tabela 5, os vocábulos que foram lecionados nesta sessão.

Vocábulos lecionados na Sessão IV do Grupo A	
	Bread
	Soup
	Rice
	Spaghetti
	Sandwich
	Cheese
	Meat
	Egg
	Salad
	Yoghurt
	Fish
	Ham
Legenda:	
	Vocábulos lecionados apenas nas aulas do Grupo A
	Vocábulos lecionados em ambos os grupos

Tabela 5- Vocábulos lecionados na Sessão V do Grupo A

2.5.5. Sessão V - Revision of drinks, vegetables, fruits and healthy and unhealthy food

Enquanto os alunos copiavam o sumário para os seus cadernos diários, foi distribuída uma ficha com os alimentos saudáveis e não saudáveis (ver anexo 10.1), sendo que estava planeado colarem a ficha durante a aula. No entanto, os alunos colaram as fichas em casa, como uma parte do trabalho de casa. Como primeira parte da revisão da aula anterior, os alunos repetiram, em coro, os nomes dos alimentos. Depois de dizerem o nome do alimento, por exemplo, *cereal* foi colocada a questão *Is this food healthy or*

unhealthy?, em que o propósito seria os alunos formarem a frase completa (*cereal is healthy*).

Devido a esta aula estar destinada a revisões de todos os vocábulos lecionados anteriormente, foi visualizado o vídeo *Steve is thirsty* como introdução da revisão das bebidas (*drinks*). De seguida, dois alunos jogaram progressivamente um jogo: um tinha que dizer que tinha sede e pedir um copo de uma das bebidas que aprendeu anteriormente para beber, enquanto que o outro tinha que aceitar ou recusar.

Com a utilização dos *flashcards* das frutas e dos vegetais, foram introduzidos a questão *Do you like ...?* e os *lexical chunks* *yes, I do* ou *No, I don't* e também a questão *What's your favourite fruit/vegetable?* e a resposta *My favourite fruit/vegetable is ...* e, para praticar a utilização destas frases, realizou-se a ficha *Do you like ...?* (ver anexo 10.2)

Por fim, os alunos preencheram as fichas de autoavaliação (ver anexo 10.3) e foi atribuído para trabalho de casa a ficha *Is this food healthy or unhealthy?* (ver anexo 10.4).

Para terminar a descrição desta sessão, encontram-se, na tabela 6, os vocábulos que foram lecionados nesta sessão.

Vocábulos lecionados na Sessão VI do Grupo A	
	Hamburger
	Chocolate
	Cake
	Chips
	Crisps
	Bacon
	Donuts
	Pizza
	Biscuit
	Candy
Legenda:	
	Vocábulos lecionados apenas nas aulas do Grupo A
	Vocábulos lecionados em ambos os grupos

Tabela 6- Vocábulos lecionados na Sessão VI do Grupo A

Capítulo 3 - Análise dos resultados obtidos no pré, pós e teste de nomeação vocabular

Depois de, no capítulo anterior, se ter explicado o procedimento de implementação de cada teste, apresentamos, abaixo, os resultados obtidos no pré-teste, pós-teste e teste de nomeação vocabular realizados pelo *Grupo A*. Para analisar os testes realizados, dividimos este capítulo em três partes. Na primeira parte, procedemos à comparação dos resultados do pré e pós-teste do *Grupo A*, sendo analisados os vocábulos lecionados nas aulas deste mesmo grupo e os lecionados nas aulas de ambos os grupos (*Grupo A* e *Grupo B*). Na segunda parte, realizamos a comparação dos resultados obtidos no pré e pós-teste realizados ao *Grupo A* com os resultados do teste de nomeação vocabular realizado a este mesmo grupo. Por último, serão comparados os resultados de todos os testes (pré, pós e teste de nomeação vocabular) entre ambos os grupos, para que, assim, seja possível verificar as semelhanças e diferenças entre cada grupo.

No que toca à análise detalhada dos resultados do pré-teste, do pós-teste e do teste de nomeação vocabular, apresentamos todos os resultados em anexo, bem como as tabelas com os resultados individuais de cada aluno em cada teste.

Dito isto, inicialmente realizamos uma comparação dos resultados do pré e pós-teste do *Grupo A*, seguido da comparação dos resultados do pré e pós-teste com os resultados do teste de nomeação vocabular do *Grupo A* e, por fim, uma análise das semelhanças e diferenças entre os dois grupos.

3.1. Comparação dos resultados do pré e pós-teste do *Grupo A*

No gráfico 9, verificamos que houve uma melhoria no pós-teste em todos os vocábulos, pois no pré-teste nenhum aluno respondeu corretamente a todos os vocábulos enquanto que no pós-teste, todos os alunos foram capazes de responder corretamente.

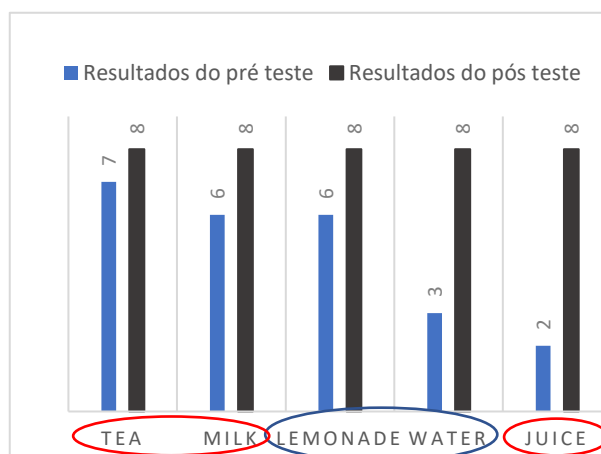


Gráfico 9-Comparação dos resultados do pré e pós-teste do *Grupo A* no tema *drinks*

Avançando para o grupo de *vegetables*, houve uma melhoria em todos os vocábulos (com a exceção de *potato*³⁵, que obteve o mesmo número de respostas corretas de um teste para o outro). O vocábulo que obteve uma maior melhoria foi *peas*³⁶, seguido de *carrot*³⁵, *beans*³⁶ e *lettuce*³⁶.

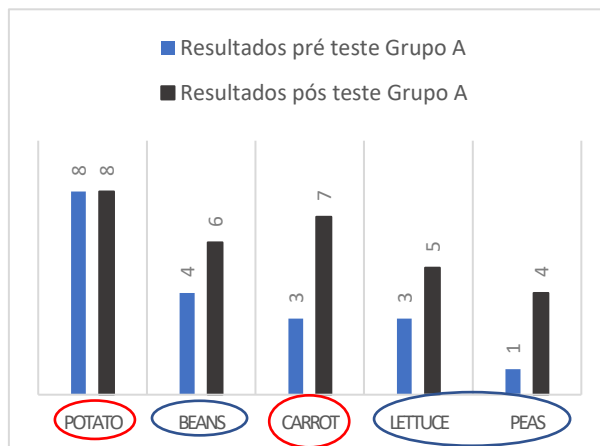


Gráfico 10- Comparação dos resultados do pré e pós-teste do Grupo A no tema *vegetables*

Quanto às frutas (*fruits*), como se verifica no gráfico 11, todos os alunos/acertaram nos vocábulos no pós-teste, sendo que houve uma melhoria do pré para o pós-teste em todas as palavras testadas.

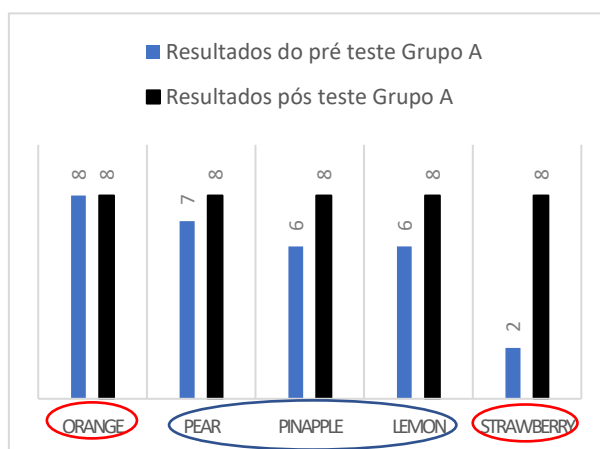


Gráfico 11- Comparação dos resultados do pré e pós-teste do Grupo A no tema *fruits*

Em relação ao tema *healthy food*, no pós-teste é possível verificar que, com a exceção de *rice*³⁶ e *bread*³⁵, todos os restantes vocábulos são apresentados de forma correta pelo Grupo A.

³⁵ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

³⁶ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo A.

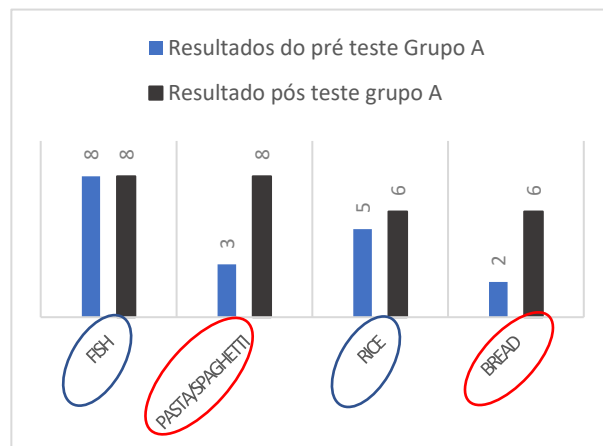


Gráfico 12- Comparação dos resultados do pré e pós-teste do Grupo A no tema *healthy food*

Por fim, encontram-se, no gráfico 13, os vocábulos inseridos no tema *unhealthy food*. De todas as palavras, os oito alunos do *Grupo A* apenas acertaram todos em *cake*³⁷. Comparando os resultados de ambos os testes realizados, houve uma melhoria do pré para o pós-teste em todos os vocábulos, com exceção de *chips*³⁷.

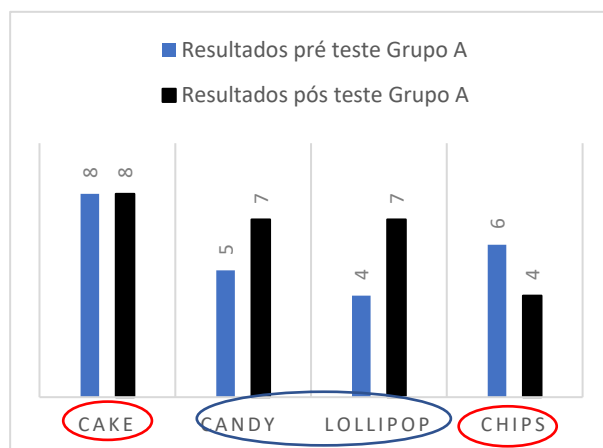


Gráfico 13-Comparação dos resultados do pré e pós-teste do Grupo A no tema *unhealthy food*

Depois de analisados os gráficos, na tabela 7, encontram-se as médias do pré-teste e do pós-teste, bem como a melhoria de desempenho de um teste para o outro de cada aluno, sendo importante destacar, no entanto, que estas médias foram realizadas apenas com os vocábulos lecionados nas aulas do *Grupo A* e os lecionados em ambos os grupos, não tendo sido considerados os vocábulos apenas lecionados nas aulas do *Grupo B*. Nos anexos 14 e 15, consta as respostas corretas assinaladas com um visto (✓) e as erradas com uma cruz (X). Importa também referir que os nomes dos alunos foram alterados para manter o seu anonimato.

Assim sendo, verifica-se que todos, com a exceção do aluno A4, melhoraram de um teste para o outro, sendo de destacar a melhoria do aluno A5 que, apesar de no pré-teste

³⁷ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

apenas ter conseguido ordenar de forma correta 55% dos vocábulos, no pós-teste foi capaz de ordenar todos os vocábulos.

Comparação dos resultados do pré e pós-teste de ordenação de imagens do <i>Grupo A</i>			
Designação dos/as alunos/as	Média de vocábulos ordenados de forma correta no pré-teste de ordenação de imagens	Média de vocábulos ordenados de forma correta no pós-teste de ordenação de imagens	Média de melhoria do/a aluno/a do pré para o pós-teste
A1	66%	80%	9%
A2	30%	75%	4%
A3	50%	95%	6%
A4	70%	70%	-----
A5	55%	100%	6%
A6	84%	92%	10%
A7	38%	88%	5%
A8	100%	100%	-----

Tabela 7- Comparação dos resultados do pré e pós-teste de ordenação de imagens do Grupo A

3.2. Comparação dos resultados do pré e pós-teste do *Grupo A* com o teste de nomeação vocabular deste mesmo grupo

Tendo comparado os resultados do pré e pós-teste, é ainda necessário comparar os resultados destes dois testes com o teste de nomeação vocabular realizado ao *Grupo A*. Dito isto, no gráfico 14, encontram-se os resultados de todos os testes no que toca ao campo *drinks*. Como é possível verificar, houve uma melhoria em todos os vocábulos, visto que todos os alunos melhoraram do pré-teste para o pós-teste e foram ainda capazes de nomear a imagem de forma correta no teste de nomeação vocabular.

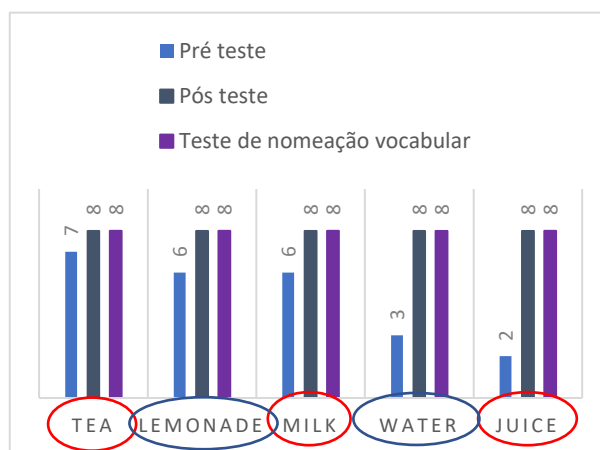


Gráfico 14- Comparação dos resultados de todos os testes do Grupo A no tema *drinks*

Apesar de todos os alunos responderem corretamente no pós-teste e de, no teste de nomeação vocabular, terem sido capazes de corresponderem corretamente o vocábulo à imagem do *flashcard*, houve alguns casos em que a pronúncia dessa mesma palavra

não estava completamente correta e, como tal, encontram-se, na tabela 8, as transcrições fonéticas dos vocábulos ditos incorretamente ou de forma incompleta pelos alunos.

Vocábulos utilizados	Transcrição fonética dos vocábulos	Transcrição fonética correspondente aos vocábulos ditos pelos/as alunos/as		
Water	[wɔ:tə]	[u:eiθ]		[ɔ:tər]
Juice	[dʒu:s]	[dʒi:s]		[dʒu:ɪs]
Lemonade	[lɛmə'neɪd]	[lɛmƏ'neɪd]	[lɛmu:neɪd] (x2)	[lɪmu:neɪd]
Milk	[mɪlk]	[maɪlk]		

Legenda:

Vocábulos lecionados apenas nas aulas do *Grupo A*

Vocábulos lecionados em ambos os grupos

Tabela 8-Transcrições fonéticas dos vocábulos do tema *drinks*

Analisando cada transcrição de forma individual, verifica-se que, no caso de *water* [wɔ:tə], a principal dificuldade encontra-se no som [wɔ:], que corresponde ao som da primeira sílaba. Devido à inexistência de palavras na língua materna dos alunos iniciadas com a consoante “W”, estes têm a tendência a tentar aproximar-se do som utilizando a vogal “U” ou “O” efetuando o prolongamento destes mesmos. Em *juice* [dʒu:s], ao contrário do que ocorreu no vocábulo anterior, a confusão dos alunos encontra-se no ditongo, pois, ou apenas destacam o “I” de *juice* ao prolongá-lo [i:] omitindo o som [u:] ou efetuando a leitura do “I” como o pronome pessoal correspondente a “eu” (I) lendo [ai] o que significa que os alunos parecem ter dificuldades em diferenciar a leitura do ditongo em português e em inglês.

Em *lemonade* [lɛmə'neɪd], nas primeiras duas transcrições ([lɛmƏ'neɪd] e [lɛmu:neɪd]), o problema situa-se na segunda sílaba [mə'], pois, no caso de [lɛmu:neɪd], ao substituírem o som “o” por “u”, aproximam o vocábulo do português e, no caso de [lɛmƏ'neɪd], exageram na pronúncia da segunda sílaba, substituindo [ə'] por [Ə]. Por fim, em [lɪmu:neɪd], além de ocorrer a substituição do som “o” por “u” tal como ocorre em português, a primeira sílaba é lida como em português em que o [e] é substituído por [ɪ]. Por último, no caso de *milk* [mɪlk], ocorreu uma confusão entre o som correspondente a “i” em inglês, pois foi pronunciado como o pronome pessoal I [ai] criando, assim, um ditongo inexistente.

Avançando para o tópico *vegetables*, houve uma melhoria em todos os vocábulos testados no pré-teste e pós-teste (*potato*³⁸, *beans*³⁹, *carrot*³⁹, *lettuce*⁴⁰ e *peas*⁴⁰). No entanto, no teste de nomeação vocabular todos os alunos do Grupo A apenas responderam

³⁸ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

³⁹ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras lecionadas apenas nas aulas do Grupo A.

corretamente a *potato*³⁹ e *cauliflower*⁴⁰ sendo os vocábulos menos identificados *cucumber*⁴⁰ e *peas*⁴⁰ (com apenas três alunos a serem capazes de identificar a imagem), seguidos de *carrot*³⁹ e *lettuce*⁴⁰ (quatro alunos), *tomato*⁴⁰ (cinco alunos) e, por fim, *beans*⁴⁰ (seis alunos).

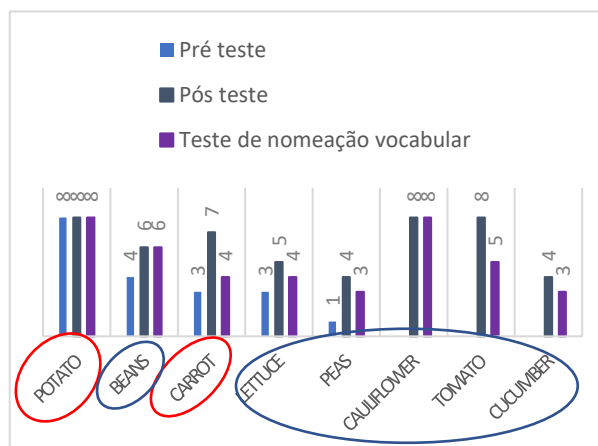


Gráfico 15- Comparação dos resultados de todos os testes do Grupo A no tema *vegetables*

Na tabela 9, encontram-se as transcrições fonéticas retiradas da videogravação efetuada durante o teste de nomeação vocabular.

Vocábulos utilizados	Transcrição fonética dos vocábulos	Transcrição fonética correspondente aos vocábulos ditos pelos/as alunos/as		
Lettuce	[lɛtɪs]	[lɛtu:s] (x2)		
Tomato	[tə'mɑ:təʊ]	[tu:mertəʊ]	[tə'mertʊə]	[tu:mɑ:təʊ]
Potato	[pə'tertəʊ]	[patatəʊ]	[patertas]	[pʊtɑ'tʊ]
Cucumber	[kju:kʌmbə]	[ku:kʌmbər] (x2)		
Legenda:				
<div>Vocábulos lecionados apenas nas aulas do <i>Grupo A</i></div> <div>Vocábulos lecionados em ambos os grupos</div>				

Tabela 9-Transcrições fonéticas dos vocábulos do tema *vegetables*

Como se verifica, existe uma confusão em ambos os alunos no que toca à pronunciação de *lettuce* ['lɛtɪs], já que fazem uma leitura na segunda sílaba da palavra como em português, em que substituem o som [ɪ] por [u:]. Em *tomato* [tə'mɑ:təʊ] e *potato* [pə'teɪtəʊ] verifica-se que os alunos tiveram dificuldades na sílaba inicial, sendo que, no caso de *tomato*, fizeram confusão com a forma de articulação da vogal inicial [ə'] com a leitura do "o" em português como "u" e em *potato* ocorreu a mesma alteração devido à confusão entre a sílaba inicial [pə'] de *potato* com [ba] de "batata" na primeira e segunda transcrição fonética, sendo que, na terceira, o aluno leu a palavra com sonoridade

portuguesa. Por último, em *cucumber* ['kju:kʌmbə], foi feita por parte dos alunos uma leitura baseada no português no que diz respeito à primeira sílaba em que foi dito [ku:] em vez de [kju:] e no final da palavra, pois, em vez de omitirem o som “r”, leram-no como se se tratasse de uma palavra em português.

No que toca às frutas (*fruits*) no caso de *strawberry*⁴⁰ e *grapes*⁴⁰, todos os alunos melhoraram do pré-teste para o pós-teste, no entanto, nem todos/as não foram capazes de identificar o nome no teste de nomeação vocabular. Nos restantes vocábulos, comparando com os resultados no tema *vegetables* (ver gráfico 16), no teste de nomeação vocabular, os alunos do *Grupo A* conseguiram identificar corretamente mais imagens acerca das frutas do que dos vegetais.

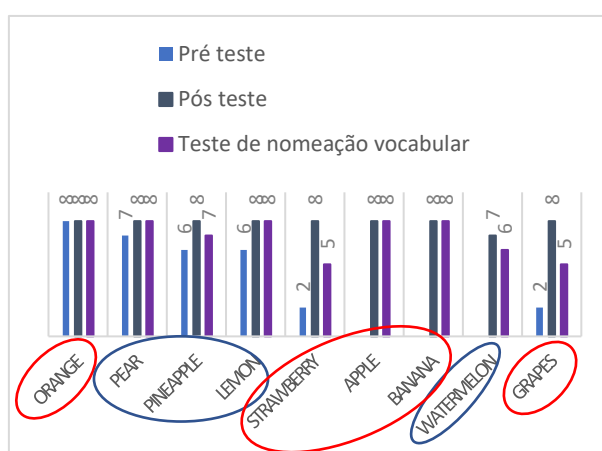


Gráfico 16- Comparação dos resultados de todos os testes do Grupo A no tema *fruits*

Na tabela 10, encontram-se as transcrições fonéticas dos vocábulos ditos pelos alunos acerca deste tema *fruits*.

Vocábulos utilizados	Transcrição fonética dos vocábulos	Transcrição fonética correspondente aos vocábulos ditos pelos/as alunos/as	
Lemon	[lɛmən]	[lɛmən]	[lɪmən]
Pear	[peə]	[pɪr]	[pi:r] (x3)
Banana	[bə'nɑ:nə]	[bə'nana]	[bə'nænəʊ]
Apple	[ap(ə)l]	[eɪp(ə)l]	
Pineapple	[pɪnəp(ə)l]	[pi:nep(ə)l]	
Grapes	[greɪps]	[gru:ɪps]	

⁴⁰ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

Legenda:

■ Vocábulos lecionados apenas nas aulas do *Grupo A*

■ Vocábulos lecionados em ambos os grupos

Tabela 10-Transcrições fonéticas dos vocábulos do tema *fruits*

Em *lemon* ['lɛmən], verifica-se que, em ambos os casos, foram efetuadas leituras baseadas no português no caso de ['lɛmən] na segunda sílaba e em [lɪmən] na primeira sílaba. *Pear* [peə] é o vocábulo em que os alunos demonstram mais dificuldades de leitura, sendo que metade dos membros do *Grupo A* pronunciaram de forma errada esta palavra. Neste vocábulo, os alunos tiveram dificuldade na pronúncia das vogais [eə] tendo transformando-as num ditongo existente em português “i”. No segundo caso [pi:r] existe uma separação clara das duas vogais, pois os alunos realizaram uma leitura da palavra inglesa com a sonoridade portuguesa. Por fim, no que toca a esta palavra, todos os quatro alunos efetuaram a leitura da consoante final “r” em português (como, por exemplo, na palavra “pior”). Avançando para *banana* [bə'nɑ:nə], no caso de [bə'nana] o aluno realizou uma leitura como se de português se tratasse e em [bə'nænəʊ] não existe motivo aparente pelo qual o aluno realizasse a leitura desta forma, no entanto, pode-se especular que tal tenha ocorrido devido à tentativa de ler o vocábulo de uma forma mais distante da sua língua materna, já que devido à escrita da palavra ser a mesma em ambas as línguas (língua materna e língua estrangeira) o aluno pode ter tentado ler de outra forma, originando esta leitura. No caso de *apple* ['ap(ə)l], o aluno pronunciou este vocábulo como [ɛɪp(ə)l] devido à confusão com o uso recorrente da palavra como marca de produtos tecnológicos (MacIntosh) causando uma pronúncia cristalizada de uma palavra por diferentes pessoas. Em *pinapple* ['pɪnɪp(ə)l] ocorreu de novo uma dificuldade na pronúncia do “i” na primeira sílaba, pois o aluno pronunciou esta vogal como se esta se encontrasse “sozinha” numa palavra, ocorrendo, assim, como que uma hipercorreção, o erro presente na segunda sílaba ocorreu devido à confusão por parte do aluno devido à influência da sua língua materna. Por último, em *grapes* [greɪps] o aluno criou um ditongo inexistente na segunda sílaba [u:ɪ] causando uma má pronúncia do vocábulo.

Como se verifica no gráfico 17, a principal diferença encontra-se no vocábulo *rice* que, do pré-teste para o pós-teste, apenas um aluno melhorou (passou de cinco alunos para seis) tendo, no entanto, voltado a descer o número de alunos que identificaram corretamente o vocábulo no teste de nomeação vocabular. Apesar de todos os vocábulos (com a exceção de *rice*⁴¹) obterem respostas corretas de todos os alunos no pós-teste (como foi o caso de *spaghetti*⁴¹, *soup*⁴¹, *sandwich*⁴¹, *cheese*⁴¹, *meat*⁴¹ e *cereal*⁴¹), estas mesmas palavras referidas anteriormente não foram identificadas corretamente por todos os alunos do *Grupo A*, sendo que os vocábulos identificados corretamente por todos foram *egg*⁴¹, *salad*⁴¹ e *yoghurt*⁴¹.

⁴¹ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras lecionadas apenas nas aulas do *Grupo A*.

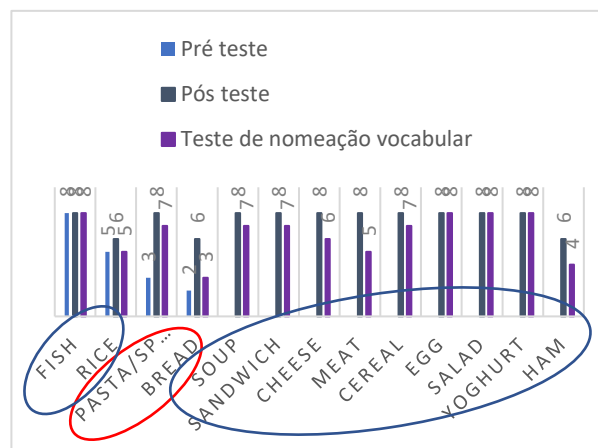


Gráfico 17- Comparação dos resultados de todos os testes do Grupo A no tema *healthy food*

Nas transcrições fonéticas, tabela 11, são apresentados os vocábulos pronunciados de maneira errada e/ou incompleta pelos alunos do Grupo A.

Vocábulos utilizados	Transcrição fonética dos vocábulos	Transcrição fonética correspondente aos vocábulos ditos pelos/as alunos/as		
yoghurt	[jɒgət]	[jɔ.g'urt] ⁴²	[eɪgu:t]	[joʊgr]
spaghetti	[spə'geti]	[ʃperg'et] ⁴²	[pə'geti]	[spa'geti]
rice	[raɪs]	[rɪs]		
cereal	[sɪəriəl]	[serɪa'l]	[sɪrɪəl]	[ʃɪriəl]
cheese	[tʃi:z]	[ʃiz]		
salad	[saləd]	[sala'd]		
bread	[brəd]	[bri:]		
egg	[eg]	[i:g]		

Legenda:

- Vocábulos lecionados apenas nas aulas do *Grupo A*
- Vocábulos lecionados em ambos os grupos

Tabela 11-Transcrições fonéticas dos vocábulos do tema *healthy food*

Antes de analisar cada vocábulo individualmente, notamos que em *yoghurt* ['jɒgət] e *spaghetti* [spə'geti] existiram alunos que, ao identificarem a imagem no *flashcard*, disseram o seu nome na sua língua materna em vez de na língua estrangeira que estavam a aprender. Isto deve-se ao facto de a sonoridade parecer ser semelhante entre uma língua e outra. No que toca ao caso dos restantes erros, o que sucedeu foi a criação de dois ditongos influenciados também pela sua língua materna, num caso o ditongo [eɪ] e no

⁴² Vocábulos ditos pelos/as alunos/as em português.

outro [oʊ]. Em *spaghetti* [spə'geti], no segundo caso, o aluno elimina o som da consoante inicial “s” e, no terceiro, foi efetuada uma leitura como se português se tratasse, sendo que o mesmo sucedeu com o vocábulo *rice* [raɪs]. Avançando para *cereal* ['siəriəl], a leitura na sílaba inicial como [se] [sɪ] ou [ʃ] deve-se a uma clara confusão de leitura por parte dos alunos em que existe quase que uma “mistura” dos sons devido a serem influenciados pela sua língua materna. Isto verifica-se ao pronunciarem [siə] como [se] [sɪ] devido ao som ser semelhante ao inglês. No caso de *cheese* [tʃi:z], devido ao facto de o som [tʃ] nunca ser utilizado num início de palavra na língua materna do aluno, este aproximou a pronúnciação ao utilizar apenas “j”. Em *salad* [saləd], devido à escrita e pronúnciação semelhante deste vocábulo na língua materna e na língua estrangeira que se encontrava a aprender, o aluno pronunciou-a como na sua língua materna. A confusão na pronúnciação das vogais “ea” em *bread* [brəd] fez com que estas fossem pronunciadas pelo aluno como se tratasse de *peas* [pi:]. Por último, ocorreu uma confusão na leitura do “e” em *egg* [eg] ao ser trocado pela vogal “i” [i:g] que é uma transformação comum em ambas as línguas (LM e LE).

Quanto aos vocábulos utilizados no tema *unhealthy food*, houve uma melhoria em todas as palavras testadas no pré e pós-teste (com a exceção de *chips*⁴³). No entanto, o mesmo não aconteceu no pós-teste para o teste de nomeação vocabular, sendo que isto verifica-se nos vocábulos *cake*⁴³, *chips*⁴³, *candy*⁴⁴ e *lollipop*⁴⁴ (todos lecionados nas aulas do Grupo A) houve ainda alunos que não foram capazes de identificar as palavras.

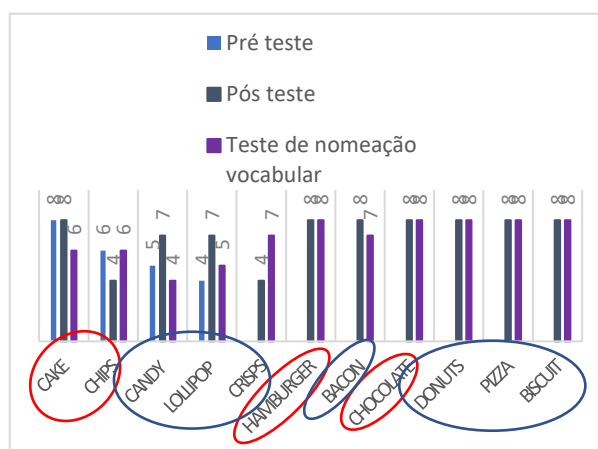


Gráfico 18- Comparação dos resultados de todos os testes do Grupo A no tema *unhealthy food*

Na tabela 12, encontram-se as transcrições fonéticas dos vocábulos ditos pelos alunos acerca deste tema (*unhealthy food*).

Vocábulos utilizados	Transcrição fonética dos vocábulos	Transcrição fonética correspondente aos vocábulos ditos pelos/as alunos/as				
Crisps	[kɹɪps]	[kɹɪsp]	[ʃɪps]	[ʃi:s]	[kɹɪps]	[kɹi:ps]

⁴³ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁴⁴ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras lecionadas apenas nas aulas do Grupo A.

Chips	[tʃɪps]	[ʃi:ps]	[ʃi:s]	
Chocolate	[tʃɒk(ə)lət]	[ʃukul'at] ⁴⁵		
Donuts	[donəts]	[dun'utʃ] ⁴⁶		
Pizza	[pi:tsə]	[p'izze] ⁴⁶		
Hamburger	[hambə:gə]	[ẽburgw'ɛr] ⁴⁶		
Biscuit	[bɪskɪt]	[bɪʃk'oɪtu] ⁴⁶	[bɪsku:ɪt]	[bi:scu:ɪt]

Legenda:

Vocábulos lecionados apenas nas aulas do *Grupo A*

Vocábulos lecionados em ambos os grupos

Tabela 12-Transcrições fonéticas dos vocábulos do tema *unhealthy food*

Tal como ocorreu na análise das transcrições fonéticas dos vocábulos referentes a *healthy food*, em *unhealthy food* os alunos também pronunciaram certos vocábulos na sua língua materna em vez de na língua estrangeira devido à semelhança na sua escrita, bem como, na sua pronúnciação (no caso de *hamburger*⁴⁶, *pizza*⁴⁶, *donuts*⁴⁶, *chocolate*⁴⁶ e *biscuit*⁴⁶). *Crisps* [krɪps] foi o vocábulo em que mais alunos tiveram dificuldades de pronúnciação quando comparados com os restantes. Estes erros ocorrem devido a vários fatores, sendo que a falta de atenção por parte dos membros do *Grupo A* será a que justifica uma grande parte destes erros cometidos, bem como a ausência do som final ou intermédio “s”, em que, no caso de [kri:ps], existe o prolongamento da vogal para compensar a falta desse mesmo som (“s”). Por fim, como foram utilizadas duas palavras semelhantes (*crisps* [krɪps] e *chips* [tʃɪps]), ocorreu uma confusão na pronúnciação das mesmas. Em *chips* [tʃɪps], tal como em *cheese* [tʃi:z], a inexistência do som inicial “tʃ” na língua materna dos alunos faz com que exista este erro de apenas iniciar o vocábulo com o somo “j”. Por último, em *biscuit* [bɪskɪt], ambos os erros ocorrem devido a uma tentativa de leitura como se de português se tratasse, bem como a uma clara confusão no som do ditongo [ui] na sua língua materna.

Tendo analisado todos os três testes anteriormente, encontra-se, na tabela 13, a comparação da média dos vocábulos ordenados/ditos de forma correta. Como já foi mencionado anteriormente, do pré-teste para o pós-teste houve uma melhoria de todos os alunos do *Grupo A*, com a exceção do aluno A4, que manteve a mesma média (70%). No que diz respeito ao teste de nomeação vocabular, verifica-se que a grande maioria (cinco alunos) desceu um pouco quando comparados com os resultados do pós-teste, tendo, no entanto, três alunos obtido melhores resultados no teste de nomeação vocabular do que nos dois testes anteriores.

⁴⁵ Vocábulos ditos pelos/as alunos/as em português.

Comparação dos resultados do pré e pós-teste de ordenação de imagens e do teste de nomeação vocabular do Grupo A			
Designação dos/as alunos/as	Média de vocábulos ordenados de forma correta no pré-teste de ordenação de imagens	Média de vocábulos ordenados de forma correta no pós-teste de ordenação de imagens	Média de vocábulos ditos de forma correta no teste de nomeação vocabular
A1	66%	80%	93%
A2	30%	75%	77%
A3	50%	95%	80%
A4	70%	70%	65%
A5	55%	100%	79%
A6	84%	92%	98%
A7	38%	88%	80%
A8	100%	100%	95%

Tabela 13- Comparação dos resultados do pré e pós-teste de ordenação de imagens e do teste de nomeação vocabular do Grupo A

3.3. Principais diferenças e semelhanças entre os resultados obtidos pelo Grupo A e pelo Grupo B

Depois de comparar e analisar os resultados obtidos nos testes realizados pelo Grupo A, irá ocorrer agora a comparação das principais diferenças e semelhanças entre os resultados dos alunos do Grupo A com os alunos do Grupo B. Importa mencionar que, ao contrário do que ocorreu nas análises anteriores, serão analisados os vocábulos utilizados em comum, bem como os que apenas foram lecionados no Grupo A e pelo Grupo B, mas testados em ambos os grupos.

Dito isto, no gráfico 19, encontram-se os resultados de ambos os grupos no pré-teste de ordenação de imagens nos vocábulos referentes ao tema *drinks*. Como é possível verificar, o Grupo B obteve mais respostas corretas que o Grupo A, conseguindo todos os alunos ordenar corretamente as imagens que pertenciam a *water*⁴⁶ e *milk*⁴⁷. Os participantes do Grupo A obtiveram piores resultados que os do Grupo B nos vocábulos *water*⁴⁶, *pop*⁴⁸ e *juice*⁴⁶, sendo que nem metade dos mesmos conseguiram ordenar corretamente as imagens correspondentes a estes vocábulos.

⁴⁶ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo A.

⁴⁷ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁴⁸ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo B.

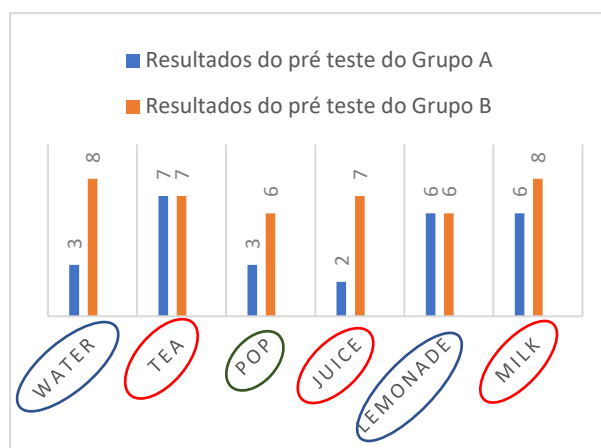


Gráfico 19- Comparação dos resultados obtidos no pré teste de ambos os grupos no tema *drinks*

Avançando para o pós-teste, reparamos que os alunos de ambos os grupos conseguiram ordenar corretamente as imagens. Apesar disto, o melhor desempenho encontra-se no *Grupo A*, pois, como se verificou no gráfico 20, que corresponde ao desempenho dos alunos anteriormente ao pós-teste, houve uma melhoria de um maior número de alunos que no *Grupo B*.

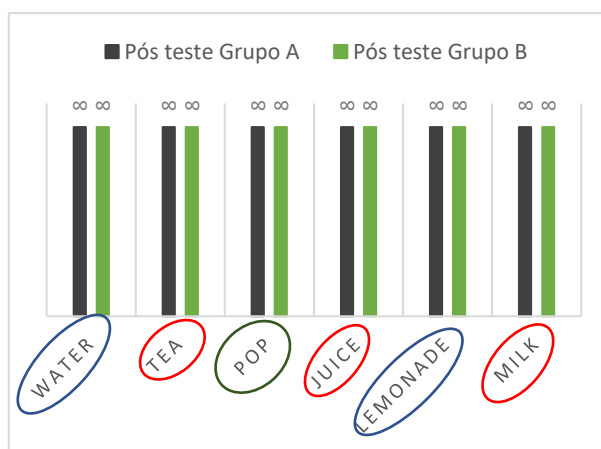


Gráfico 20- Comparação dos resultados obtidos no pós-teste de ambos os grupos no tema *drinks*

No teste de nomeação vocabular, em que os alunos de ambos os grupos tinham de dizer o nome vocábulo correspondente à imagem que se encontrava no *flashcard*. Apesar de o *Grupo B*, desde o pré-teste, ter obtido melhores resultados comparando com o *Grupo A*, verifica-se, no gráfico 21, que os alunos do *Grupo A* tiveram uma maior facilidade em

identificar qual seria o nome correspondente à bebida correspondente no *flashcard*, com a exceção de *pop*⁴⁹.

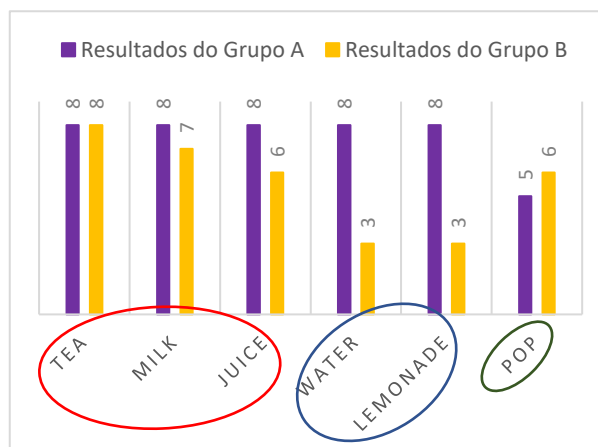


Gráfico 21-Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos no tema *drinks*

Na tabela 14, encontram-se as transcrições fonéticas referentes aos vocábulos pronunciados de forma incorreta/incompleta por parte dos alunos de ambos os grupos para que seja possível efetuar uma comparação entre o género de erros de pronúnciação destes dois grupos. Para que tal aconteça, serão analisados os vocábulos testados em ambos os grupos quer tenham sido lecionados em ambos os grupos quer não.

Vocábulos utilizados	Transcrição fonética dos vocábulos	Transcrições fonéticas correspondentes aos vocábulos ditos pelos/as alunos/as		
		Grupo A		Grupo B
Water	[wɔ:tə]	[u:eiθ]	[ɔ:tə]	[aʊθ]
Juice	[dʒu:s]	[dʒi:s]	[dʒu:is]	[dʒu:is]
Legenda: Vocábulos lecionados apenas nas aulas do Grupo A				

Tabela 14- Transcrições fonéticas do tema *drinks* em ambos os grupos

Como é possível verificar, em *water* [wɔ:tə], os alunos de ambos os grupos tiveram dificuldades no início da palavra na primeira sílaba ([wɔ:]) causado pela inexistência de palavras iniciadas em “w” na sua língua materna. No caso de *juice* [dʒu:s], os alunos de ambos os grupos cometeram o mesmo erro ao efetuar a leitura do “i” como o pronome pessoal correspondente a “eu” (I), lendo [ai], o que significa que têm dificuldades em diferenciar a leitura do ditongo do português para o inglês.

Ainda no que diz respeito ao teste de nomeação vocabular, dentro do tema *drinks*, os alunos foram ainda testados na sua capacidade de produzir *lexical chunks*. Foi perguntado a todos individualmente se conseguiam dizer que tinham sede (*I'm thirsty*), se conseguiam pedir uma bebida (*Can I have ..., please?*) e se conseguiam responder

⁴⁹ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo B.

afirmativamente (*Yes, you can*) ou negativamente (*No, you can't*). Os resultados demonstram que, tal como aconteceu anteriormente, mais de metade dos membros do *Grupo A* conseguiu produzir estes *lexical chunks* (com exceção da questão *Can I have ..., please?* em que nenhum aluno foi capaz e *Yes, you can* em que três alunos disseram corretamente.) No caso do *Grupo B*, dos oito alunos apenas um foi capaz de formular os *lexical chunks* aprendidos nas aulas.

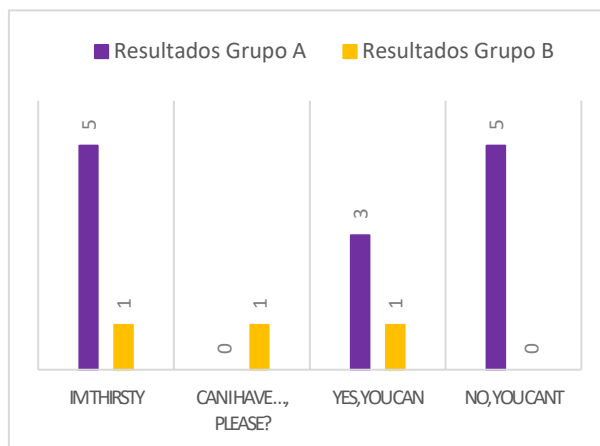


Gráfico 22- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos nos *lexical chunks* correspondentes ao tema *drinks*

No que toca ao tema *vegetables*, no pré-teste, tal como aconteceu em *drinks*, o *Grupo B* conseguiu ordenar mais vocábulos de forma correta, com exceção de *leek*⁵⁰.

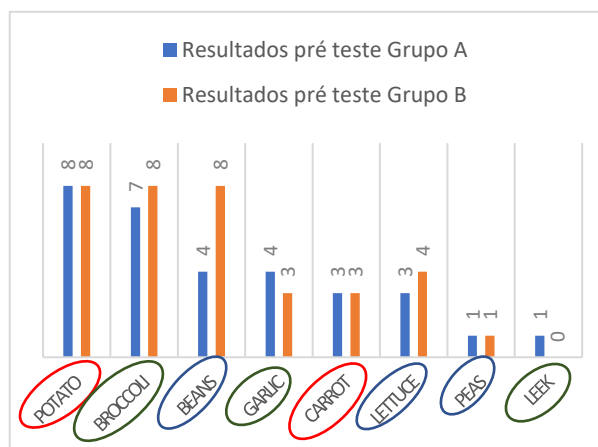


Gráfico 23-Comparação dos resultados obtidos no pré teste de ambos os grupos no tema *vegetables*

No que diz respeito ao pós-teste, ambos os grupos foram capazes de identificar corretamente vocábulos não lecionados nas suas aulas (no caso do *Grupo A* o vocábulo *broccoli*⁵¹ e, no caso do *Grupo B*, o vocábulo *beans*⁵², mas não conseguiram ordenar

⁵⁰ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

⁵¹ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

⁵² Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

corretamente imagens que correspondiam a vocábulos lecionados nas suas aulas (no caso do *Grupo A*, o vocábulo *lettuce*⁵² e, no caso do *Grupo B*, o vocábulo *garlic*⁵¹).

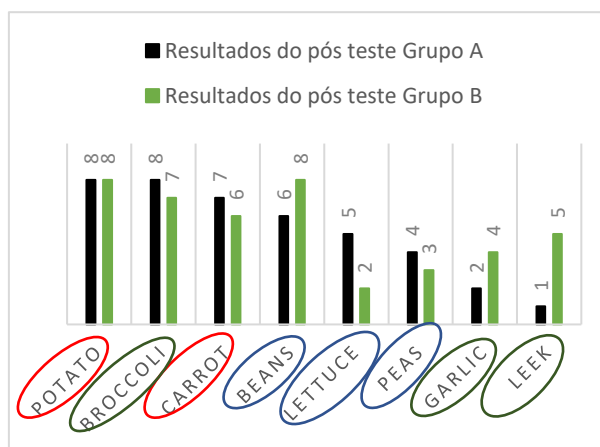


Gráfico 24- Comparação dos resultados obtidos no pós-teste de ambos os grupos no tema *vegetables*

Tal como ocorreu nos dois testes analisados anteriormente, *potato*⁵³ foi o único vocábulo lecionado em ambos os grupos em que todos os alunos foram capazes de ordenar e de nomear corretamente. A principal diferença encontra-se em *broccoli*⁵¹, pois, no teste de nomeação vocabular, nenhum aluno do *Grupo A* foi capaz de identificar o vocábulo correspondente à imagem corretamente, sendo que todos os alunos do *Grupo B* o fizeram. No que toca aos restantes vocábulos, como se pode observar, nenhum grupo foi capaz de identificar o vocábulo *leek*⁵¹, mas, de forma geral, o *Grupo A* conseguiu identificar mais vocábulos de forma correta do que o *Grupo B*.

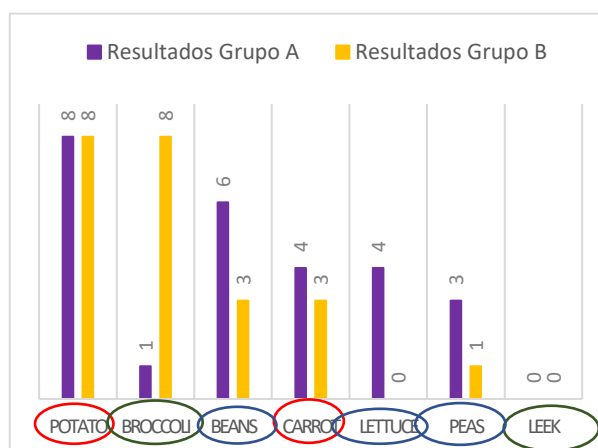


Gráfico 25- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos no tema *vegetables*

Quanto aos erros dos alunos no tema *vegetables*, verifica-se que o *Grupo A* deu mais erros de pronúncia do que o *Grupo B*, no entanto, ambos os grupos erraram no mesmo vocábulo: *potato* [pə'tetəʊ]. Os alunos de ambos os grupos, ao pronunciarem este

⁵³ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

vocábulo como [pŮta'tŮ], fizeram uma clara leitura desta palavra, como se se tratasse da sua língua materna e não da língua estrangeira que estavam a aprender.

		Transcrições fonéticas correspondentes aos vocábulos ditos pelos/as alunos/as			
Vocábulos utilizados	Transcrição fonética dos vocábulos	Grupo A			Grupo B
Potato	[pə'tetəʊ]	[patatəʊ]	[pateritas]	[pŮta'tŮ]	[pŮta'tŮ]
Legenda: ■ Vocábulos lecionados apenas nas aulas do Grupo A					

Tabela 15- Transcrições fonéticas do tema *vegetables* em ambos os grupos

Em *fruits*, tal como ocorreu em todos os temas mencionados anteriormente, o Grupo B obteve mais vocábulos ordenados de forma correta do que o Grupo A sendo que as principais diferenças se encontram em *cherry*⁵⁴, *plum*⁵⁴ e *strawberry*⁵⁵.

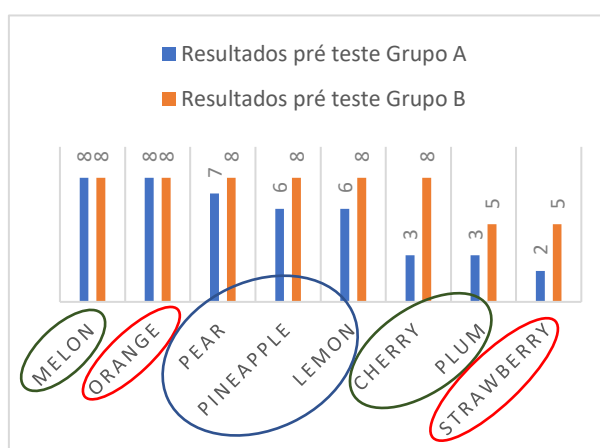


Gráfico 26- Comparação dos resultados obtidos no pré teste de ambos os grupos no tema *fruits*

No gráfico 27, encontram-se os resultados obtidos no pós-teste de ambos os grupos. Como se verifica, a única diferença encontra-se nos vocábulos não lecionados nas aulas do Grupo A (*melon*⁵⁴ e *cherry*⁵⁴) mas testados nos testes de ambos os grupos. No entanto, apesar de nenhum membro deste grupo ter aprendido estes dois vocábulos em aula, mais de metade foi capaz de os ordenar corretamente.

⁵⁴ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo B.

⁵⁵ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

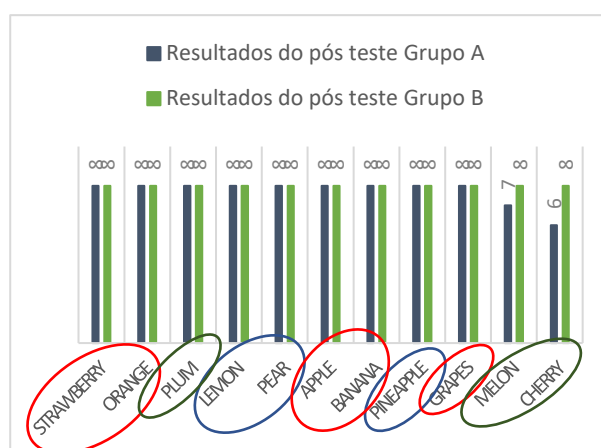


Gráfico 27- Comparação dos resultados obtidos no pós-teste de ambos os grupos no tema *fruits*

Analisando os vocábulos lecionados em comum, verifica-se que, no teste de nomeação vocabular, em *orange*⁵⁶ e *apple*⁵⁶, todos os alunos de ambos os grupos foram capazes de identificar corretamente o vocábulo correspondente à imagem. No entanto, no que diz respeito a *strawberry*⁵⁶ e a *grapes*⁵⁶, nem todos os alunos foram capazes de responder corretamente (tendo havido mais alunos do *Grupo B* do que do *Grupo A* a responderem corretamente no caso de *strawberry*⁵⁶, sendo que em *grapes*⁵⁶ foi o *Grupo A* que obteve mais respostas corretas). Apesar de em todos os vocábulos, com exceção daqueles não lecionados em aula (*melon*⁵⁷ e *plum*⁵⁷), mais de metade dos alunos pertencentes ao *Grupo A* conseguiu corresponder os vocábulos às imagens, o tema *fruits* foi o que obteve pior desempenho deste mesmo grupo no teste de nomeação vocabular.

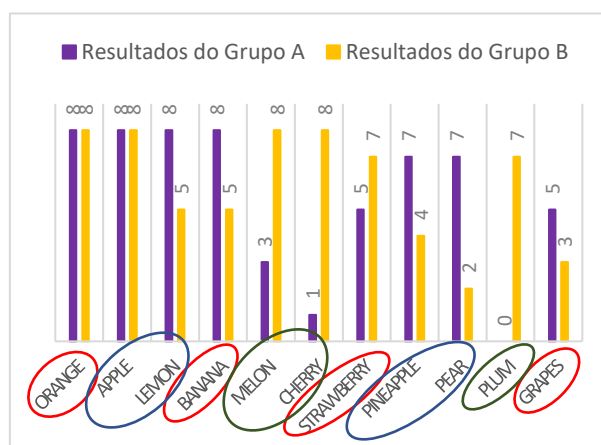


Gráfico 28-Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos no tema *fruits*

Na tabela 16, encontram-se as transcrições fonéticas dos vocábulos enunciados por ambos os grupos. Como se pode comprovar, *fruits* foi o tema em que ocorreram mais erros.

⁵⁶ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁵⁷ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

		Transcrições fonéticas correspondentes aos vocábulos ditos pelos/as alunos/as		
Vocábulos utilizados	Transcrição fonética dos vocábulos	Grupo A		Grupo B
Lemon	[lɛmən]	[lɛmən]	[lɪmən]	[li:mon]
Pear	[peə]	[pi:r] (x3)	[pɪr]	[pi:r]
Apple	[ap(ə)l]	[eɪp(ə)l]		[eɪp(ə)l]
Grapes	[greɪps]	[gru:ɪps]		[gru:ɪps]
Legenda:				
<div><div></div> Vocábulos lecionados apenas nas aulas do <i>Grupo A</i></div> <div><div></div> Vocábulos lecionados em ambos os grupos</div>				

Tabela 16- Transcrições fonéticas do tema fruits em ambos os grupos

No caso de *pear* [peə], *apple* [ap(ə)l] e *grapes* [greɪps], os membros de ambos os grupos cometeram os mesmos erros de pronúnciação. Em *pear*, existe uma separação clara das duas vogais, pois, os alunos realizaram uma leitura da palavra inglesa com a sonoridade portuguesa, bem como a leitura da consoante final “r” em português (como, por exemplo, na palavra “pior”). No caso de *apple* [‘ap(ə)l], os alunos pronunciaram este vocábulo como [eɪp(ə)l], devido à confusão com o uso recorrente da palavra como marca de produtos tecnológicos causando uma pronúnciação cristalizada de uma palavra por diferentes pessoas. Por fim, em *grapes* os alunos criaram um ditongo inexistente na segunda sílaba [u: ɪ], causando uma má pronúnciação do vocábulo.

Tal como aconteceu em *drinks*, os alunos foram ainda questionados se conseguiam formular *lexical chunks* no tema *vegetables* e *fruits*. Os alunos tinham que conseguir perguntar se alguém gostava de um determinado vegetal e fruta (*Do you like...?*) e responder afirmativamente (*Yes, I do*) ou negativamente (*No, I don’t*). Por fim, tinham que perguntar qual era o vegetal ou fruta de alguém (*What’s your favourite ...?*) e responder a esta mesma pergunta (*My favourite ... is ...*). Nestes *lexical chunks*, ambos os grupos obtiveram fracos resultados, sendo de destacar que o melhor resultado se encontra na resposta *My favourite ... is ...* por parte do Grupo B e que nenhum aluno do Grupo A foi capaz de formar a questão *Whats your favourite ...?* de forma correta/completa.

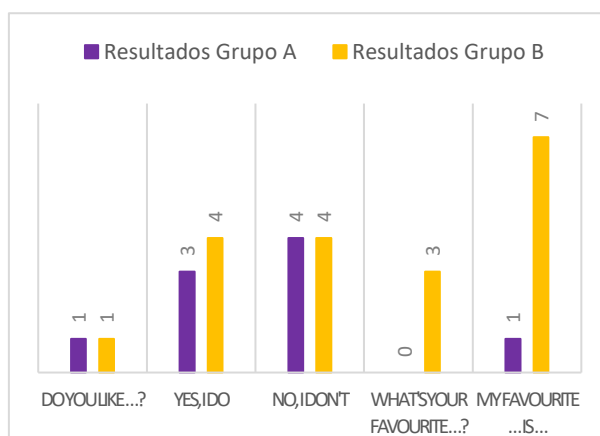


Gráfico 29- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos nos temas *vegetables* e *fruits*

No tema *healthy food*, todos os alunos de ambos os grupos ordenaram corretamente a imagem correspondente a *fish*⁵⁸. Neste tema, as principais diferenças verificam-se em *bread*⁵⁹ e *grapes*⁵⁹, em que menos de metade dos alunos do *Grupo A* foi capaz de ordenar as imagens correspondentes a estes vocábulos de forma correta.

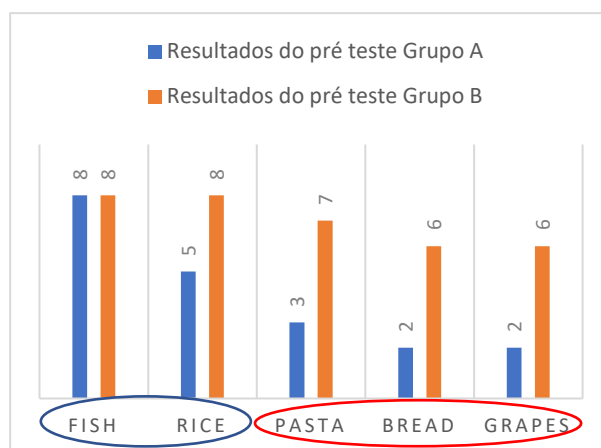


Gráfico 30- Comparação dos resultados obtidos no pré teste de ambos os grupos no tema *healthy food*

No entanto, no pós-teste verifica-se uma melhoria em ambos os grupos (com exceção de *rice*⁵⁸ por parte do *Grupo B*).

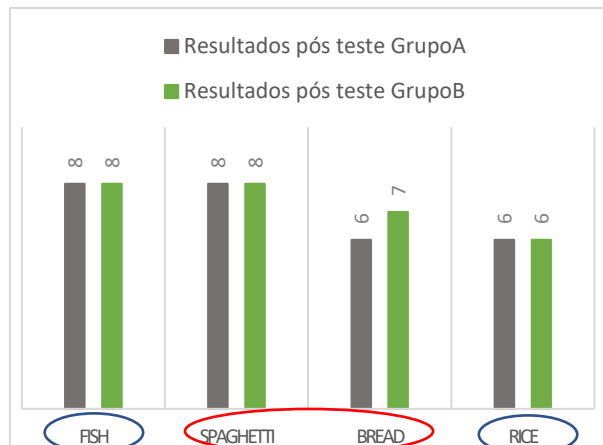


Gráfico 31- Comparação dos resultados obtidos no pós-teste de ambos os grupos no tema *healthy food*

Contudo, esta melhoria não se mantém no teste de nomeação vocabular. No gráfico 32, encontram-se os resultados obtidos por ambos os grupos em que é possível reparar que a pior prestação para ambos os grupos encontra-se em *bread*⁵⁹, que, no caso do *Grupo A*, nem metade dos participantes são capazes de responder corretamente e em *rice*⁵⁸, que, no caso do *Grupo B*, nenhum aluno foi capaz de identificar corretamente o vocábulo

⁵⁸ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

⁵⁹ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

correspondente à imagem apresentada tendo sido capazes de o ordenar corretamente nos testes anteriores.

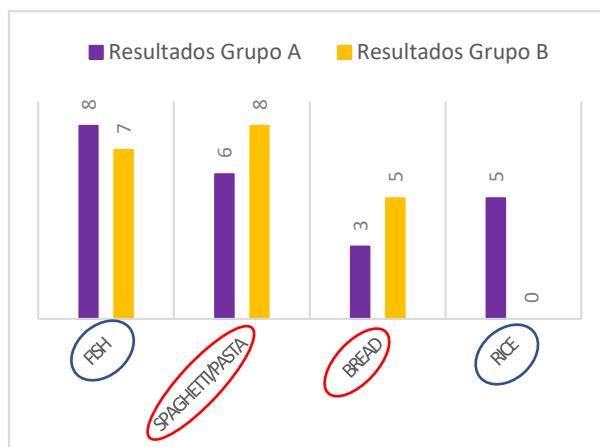


Gráfico 32- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos no tema *healthy food*

Além de questionados acerca do nome correspondente à imagem, no teste de nomeação vocabular, os alunos tinham ainda de conseguir identificar se a imagem correspondia a um alimento saudável (*healthy*) ou a um alimento não saudável (*unhealthy*). Como se verifica, a principal diferença situa-se em *bread*⁶⁰ (que nem metade dos alunos do *Grupo A* conseguiram responder corretamente) e em *rice*⁶¹ (que nem metade dos alunos do *Grupo B* conseguiram responder corretamente).

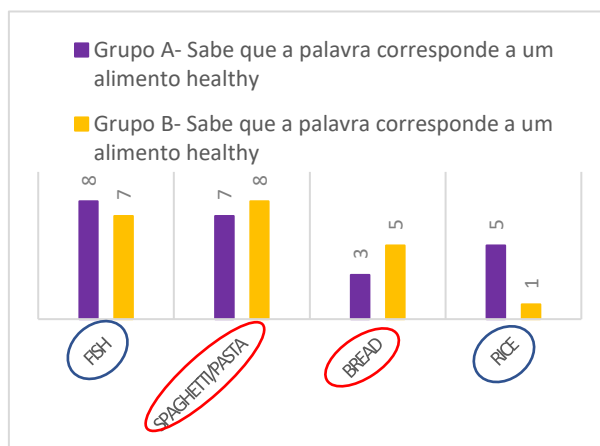


Gráfico 33- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos na identificação dos alimentos saudáveis

Ainda dentro do tema *healthy food*, foi testada a capacidade de os alunos formarem a frase completa (... *is healthy*), sendo que nenhum grupo obteve respostas corretas na totalidade. Neste contexto, o pior desempenho por parte de ambos os grupos foi em *rice*, em que nenhum aluno do *Grupo B* e apenas três do *Grupo A* foram capazes de formar a

⁶⁰ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁶¹ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

frase e em *bread*⁶² que nem metade dos alunos responderam corretamente. Verificamos que a dificuldade em formar a frase deveu-se à confusão entre o uso do singular (*is*) e o plural (*are*) e a utilização de *it's* desnecessariamente no início da frase (expl: *it's rice is healthy*). Esta confusão poderá ter sido justificada pelo facto de, ao serem questionados se o alimento era saudável ou não saudável (*Is it healthy or unhealthy?*) considerarem necessário utilizar o pronome inicial na sua resposta.

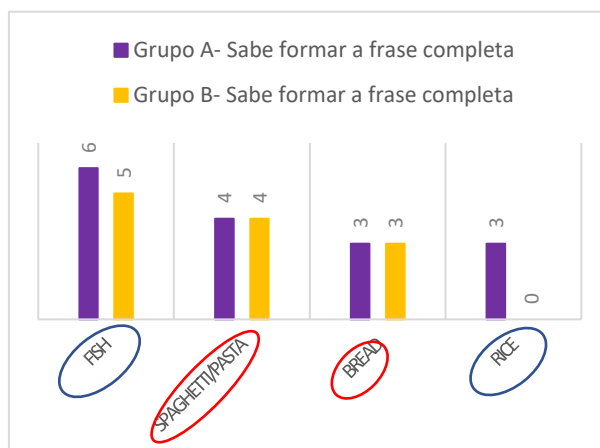


Gráfico 34- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos na capacidade de distinguir o singular do plural do tema *healthy food*

Por fim, encontram-se os resultados do tema *unhealthy food*. No pré-teste, todos os alunos de ambos os grupos foram capazes de ordenar corretamente o vocábulo *cake*⁶², sendo que, nos restantes vocábulos, o *Grupo B* obteve resultados mais positivos que o *Grupo A*. Como mencionado, o *Grupo A* apenas obteve oito respostas corretas em *cake*⁶², no entanto, nenhum vocábulo recebeu menos de metade de respostas corretas pelos alunos do *Grupo A*.

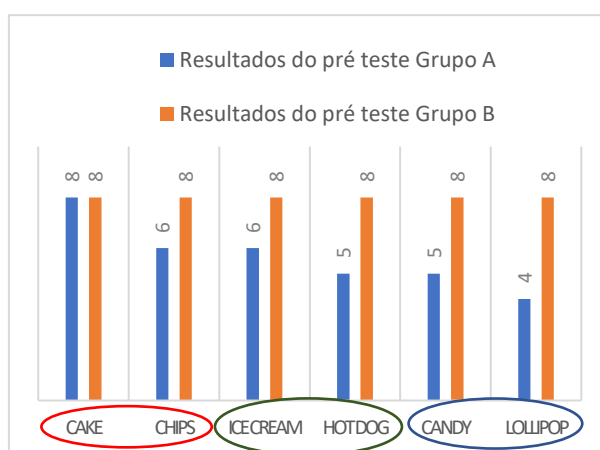


Gráfico 35- Comparação dos resultados obtidos no pré teste de ambos os grupos no tema *unhealthy food*

⁶² Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

No caso do pós-teste, o *Grupo A*, apesar de não haver respostas corretas pela totalidade dos participantes, o desempenho melhorou em todos os vocábulos (com a exceção de *ice cream*⁶³ em que teve o mesmo número de respostas corretas e *chips*⁶⁴ que desceu de seis respostas corretas para quatro). O *Grupo B* manteve os mesmos resultados obtidos no pré-teste.

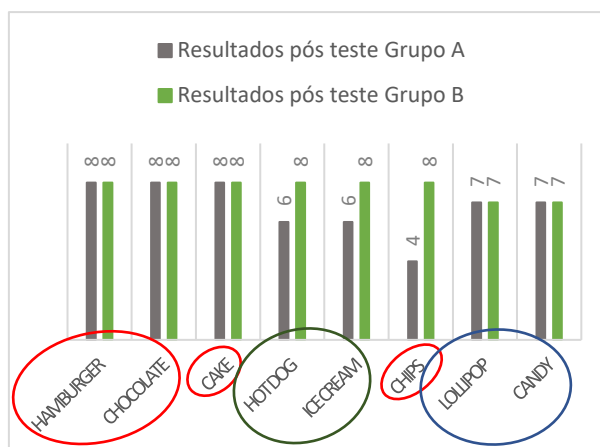


Gráfico 36- Comparação dos resultados obtidos no pós-teste de ambos os grupos no tema *unhealthy food*

No teste de nomeação vocabular, ambos os grupos conseguiram obter respostas corretas por todos os alunos em *hamburger*⁶⁴, *chocolate*⁶⁴ e *cake*⁶⁴. Nos restantes vocábulos, o *Grupo B* excedeu o *Grupo A* nos vocábulos *hamburgers*⁶⁴, *hot dog*⁶³ e *hot dogs*⁶³ (tendo, estes dois últimos, não sido lecionados nas aulas do *Grupo A*). No caso do *Grupo A*, mais nenhum vocábulo sem ser os referidos anteriormente recebeu respostas corretas pela totalidade dos alunos, tendo mais de metade, no entanto, sido capaz de corresponder a imagem ao vocábulo correto.

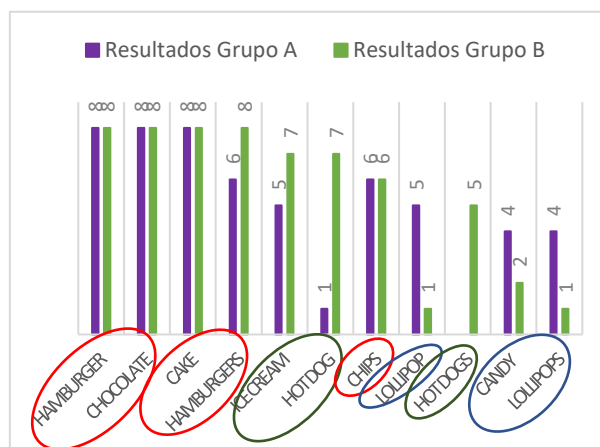


Gráfico 37- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos no tema *unhealthy food*

⁶³ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

⁶⁴ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

Por fim, na tabela 17, verifica-se que, no caso de *hamburger*, os alunos de ambos os grupos efetuaram uma leitura como se fossem da língua portuguesa, enquanto que em *chocolate*, os alunos do *Grupo A* tiveram a tendência em efetuar uma leitura como a referida anteriormente; os alunos do *Grupo B*, pelo contrário, tentaram fazer uma leitura mais aproximada do inglês, verificando-se que, no primeiro caso, devido à ausência de palavras em português com o som “tʃ” na primeira sílaba, o aluno apenas pronunciou o som “j” tendo, nas restantes sílabas, efetuado uma leitura em português. No segundo caso, apesar de o aluno, ao contrário daquilo que foi verificado, ter tido a capacidade de pronunciar corretamente o som “tʃ”, na segunda sílaba, criou um ditongo inexistente [eɪ] sem algum motivo aparente.

Vocábulos utilizados	Transcrição fonética dos vocábulos	Transcrições fonéticas correspondentes aos vocábulos ditos pelos/as alunos/as	
		Grupo A	Grupo B
Chocolate	[tʃɒk(ə)lət]	[ʃukul'at] ⁶⁵	[ʃɒkɒla't] [tʃɒkɛɪt]
Hamburger	[hambə:gə]	[ẽburgw'ɛɾ] ⁶⁵	[ẽburgw'ɛɾ] ⁶⁵

Legenda:
■ Vocábulos lecionados em ambos os grupos

Tabela 17- Transcrições fonéticas do tema *unhealthy food* em ambos os grupos

Tal como aconteceu com os alimentos *healthy*, os alunos foram questionados se sabiam se os alimentos eram *unhealthy*. Existem algumas disparidades devido a uma confusão por parte dos alunos de ambos os grupos em distinguir entre como dizer não saudável (*unhealthy*) e saudável (*healthy*).

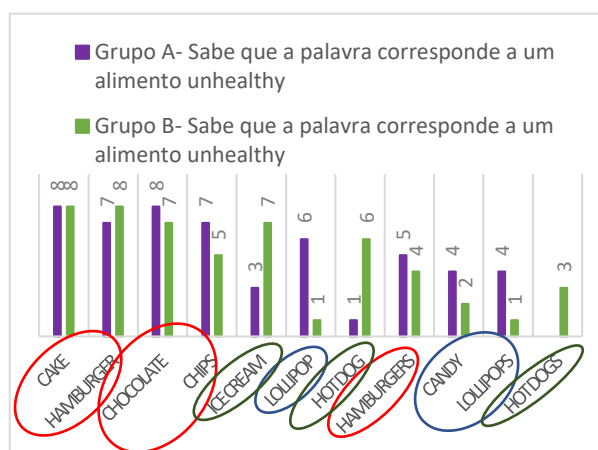


Gráfico 38- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos na identificação dos alimentos não saudáveis

Abordando, agora, a capacidade de formar uma frase completa, verificou-se que, além de existirem confusões na distinção entre *healthy* (saudável) e *unhealthy* (não saudável), os alunos fizeram ainda confusão entre o singular (expl: *chocolate is unhealthy*)

⁶⁵ Vocábulos ditos pelos/as alunos/as em português.

e o plural (*hamburgers*⁶⁶ *are unhealthy*). Será ainda importante mencionar que, se o aluno não for capaz de identificar o vocábulo pertencente à imagem, este/a não é questionado se este vocábulo corresponde a um alimento *healthy/unhealthy* nem para formar a frase completa. Como se verifica, ambos os grupos apresentam resultados fracos na capacidade de formar a frase completa, sendo de destacar, no caso do *Grupo A*, os vocábulos *hamburgers*⁶⁶, *lolipops*⁶⁷ e *chips*⁶⁶, já que significa que este grupo teve uma maior dificuldade em formar o plural do que o singular. No caso do *Grupo B*, verifica-se que, apesar de nas palavras em que era necessário formar o plural (*hamburgers*⁶⁶ e *chips*⁶⁶), nem metade dos alunos responderem corretamente, obtiveram resultados mais positivos quando comparados com o *Grupo A*.

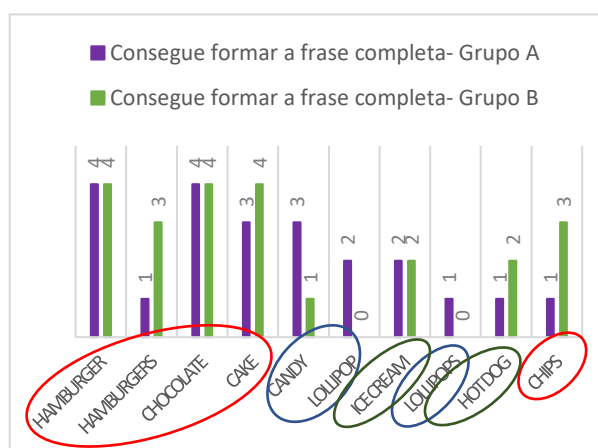


Gráfico 39- Comparação dos resultados obtidos no teste de nomeação vocabular de ambos os grupos na capacidade de distinguir o singular do plural do tema *unhealthy food*

Como última tarefa, foi pedido aos alunos para selecionarem, entre dois *flashcards*, qual era o alimento *healthy* e, de seguida, qual era o *unhealthy*. Destaca-se que, caso o discente não soubesse o nome correspondente à imagem, não realizaria esta atividade. Assim sendo, verifica-se que o *Grupo B* obteve mais respostas corretas que o *Grupo A* no alimento *healthy*, sucedendo o inverso no que toca ao alimento *unhealthy*. Seis alunos do *Grupo B* identificaram corretamente que o alimento era *healthy* e depois *unhealthy*. No entanto, ao formar a frase, este mesmo número de alunos já não conseguiu, tendo baixado para três alunos a formar o singular e dois a formar o plural. No *Grupo A*, houve uma melhoria significativa no caso do alimento *unhealthy*, pois todos os alunos foram capazes de identificar que o alimento não era saudável, sendo que apenas dois não foram capazes de formar o plural de forma correta.

⁶⁶ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁶⁷ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

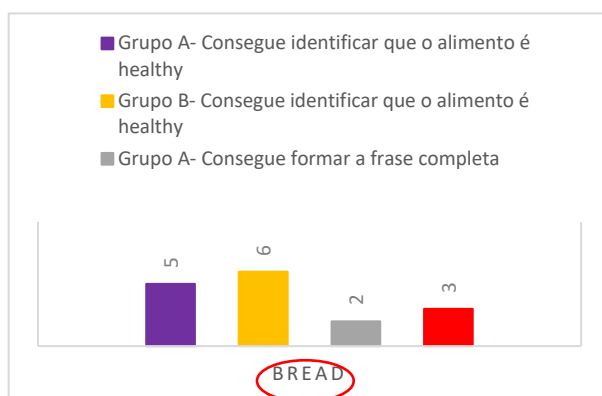


Gráfico 41- Comparação entre a capacidade de ambos os grupos em distinguir qual alimento era *healthy* e formar a frase completa

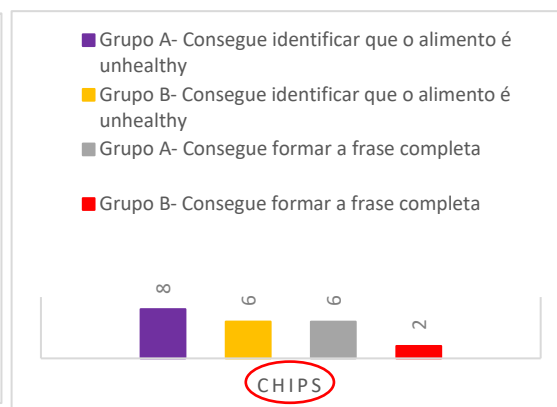


Gráfico 40- Comparação entre a capacidade de ambos os grupos em distinguir qual alimento era *unhealthy* e formar a frase completa

Em suma, quando comparados os resultados do pré-teste do *Grupo A* com os do *Grupo B*, verificamos que os alunos do *Grupo B* foram capazes de ordenar mais imagens de forma correta do que o *Grupo A*. No entanto, do pré-teste para o pós-teste, a melhoria por parte dos membros do *Grupo A* é clara, pois além de ocorrer uma melhoria dentro do próprio grupo, estes alunos foram ainda capazes de obter praticamente o mesmo resultado que os do *Grupo B*. No teste de nomeação vocabular, o *Grupo A*, apesar de uma ligeira descida do pós-teste para o teste de nomeação vocabular, conseguiu obter um melhor resultado que o *Grupo B*.

Comparação dos resultados do pré e pós-teste de ordenação de imagens e do teste de nomeação vocabular de ambos os grupos			
Grupo	Média de imagens ordenadas de forma correta no pré-teste de ordenação de imagens	Média de imagens ordenadas de forma correta no pós-teste de ordenação de imagens	Média de vocábulos ditos de forma correta no teste de nomeação vocabular
Grupo A	62%	88%	84%
Grupo B	84%	89%	65%

Tabela 18- Comparação dos resultados do pré e pós-teste de ordenação de imagens e do teste de nomeação vocabular de ambos os grupos

3.4. Conclusões gerais dos resultados obtidos

Tal como mencionado na introdução deste mesmo relatório, querer utilizar as imagens e o vídeo para testar se estes recursos eram, ou não, facilitadores de aprendizagem de vocabulário deveu-se ao facto de acreditar (devido a experiência própria) que estes, além de serem um meio eficaz de captar a atenção dos alunos ao afastá-los da rotina, permitem uma aprendizagem/memorização mais eficaz. Para que, então, fosse possível compreender se as imagens e os vídeos poderiam ser facilitadores da aprendizagem, foi necessário considerar como é que seria testada a aprendizagem destes alunos que faziam parte de ambos os grupos. Assim sendo, foram utilizados três testes: um realizado anteriormente às sessões de implementação do projeto (pré-teste) e dois no final das sessões de

implementação do projeto (pós-teste e teste de nomeação vocabular). Tanto no pré-teste como o pós-teste a tarefa de cada aluno seria ordenar a imagem de forma correta, sendo que a professora seria a que enunciava o vocábulo, sendo que o aluno teria que saber associar o vocábulo à sua imagem correspondente (que seria utilizada nas sessões). No entanto, no teste de nomeação vocabular, testou-se a capacidade de os participantes conseguirem associar a imagem utilizada nas sessões (no caso do *Grupo A*) com o vocábulo correspondente a essa mesma.

Neste contexto, era necessário que os alunos fossem capazes de aprender (ou memorizar) os vocábulos lecionados para que, umas semanas depois, fossem capazes de responder corretamente.

Tendo como base os resultados dos estudos de Baddeley & Hitch (1974) e Gathercole & Martin (1997) considerou-se que existia a possibilidade de as dificuldades destes aprendizes se encontrassem na resolução das tarefas de natureza verbal que tinham como objetivo medir a MFCP (nomeadamente, o teste de nomeação vocabular). No entanto, verificou-se que, no caso do *Grupo A*, a maior dificuldade encontrou-se no conhecimento prévio de vocabulário, que se verifica nos resultados do pré-teste de ordenação de imagens. Ao compararmos os resultados de ambos os grupos, verificamos que os alunos pertencentes ao *Grupo B* tinham um conhecimento lexical prévio superior ao *Grupo A*, visto que o *Grupo B* foi capaz de ordenar mais imagens de forma correta. Se atentarmos aos vocábulos que os alunos do *Grupo A* conseguiram, na sua grande maioria, ordenar de forma correta (tabela 19) verificamos que estes são vocábulos que contém poucas sílabas.

Vocábulos ordenados de forma correta pelos/as alunos/as do <i>Grupo A</i> no pré-teste de ordenação de imagens	
	<i>Tea</i> (7 alunos/as)
	<i>Potato</i> (8 alunos/as)
	<i>Orange</i> (8 alunos/as)
	<i>Fish</i> (8 alunos/as)
	<i>Cake</i> (8 alunos/as)
Legenda:	
■	Vocábulos lecionados apenas nas aulas do <i>Grupo A</i>
■	Vocábulos lecionados em ambos os grupos

Tabela 19- Vocábulos ordenados de forma correta pelos/as alunos/as do *Grupo A* no pré-teste

Contudo, depois de terem sido lecionados os mesmos vocábulos juntamente com novas palavras nas sessões de implementação de projeto de ambos os grupos, verificou-se que os alunos do *Grupo A*, além de terem melhorado a sua prestação, conseguiram obter melhores resultados que o *Grupo B*, ao conseguiram ordenar mais imagens de forma correta, bem como nomear mais vocábulos também no teste de nomeação vocabular.

Quando se realiza a interpretação dos resultados no teste de nomeação vocabular verifica-se que ocorrera o fenómeno *wordlikeness effect* (que diz respeito a uma prestação superior na repetição e memorização de palavras que são familiares ou que contenham

combinações de sons comuns). Isto verificou-se, parece-nos, devido à facilidade dos alunos em memorizar palavras que tivessem sonoridades semelhantes na língua estrangeira com a sua língua materna, como, por exemplo, *banana*, *yoghurt*, *spaghetti*, *chocolate*, *pizza*, *donuts* e *hamburger*.

Para que fosse possível verificar o conhecimento vocabular produtivo que estes alunos possuíam das palavras inglesas foram utilizadas palavras que continham sequências de sons inexistentes na língua materna dos alunos (como, por exemplo, [wɔ:] em *water*, [pɪ] em *pineapple* e [kj] em *cucumber*), em que se verificou a ocorrência do fenómeno *lexicality effect* (que se refere à facilidade dos indivíduos em repetir e memorizar palavras da sua L1 e maiores dificuldades em palavras de outras línguas devido à inexistência de informação lexical e fonológica), devido às tentativas por parte dos alunos do *Grupo A* de pronunciar os vocábulos de forma correta tendo, no entanto, resultado numa leitura, em certos casos, como se de português se tratasse ao, por exemplo, utilizar sons do português para se aproximarem dos sons correspondentes em inglês e criar ditongos inexistentes (tabela 20).

Vocábulos utilizados no teste de nomeação de imagens com a sua transcrição fonética correspondente	Transcrições fonéticas dos vocábulos ditos pelos/as alunos/as do <i>Grupo A</i>	
<i>Water</i> [wɔ:tə]	[u:eiθ]	[ɔ:tər]
<i>Pineapple</i> [pɪnəp(ə)l]	[pi:nep(ə)l]	
<i>Cucumber</i> [kju:kʌmbə]	[ku:kʌmbər] (x2)	
Legenda:		
<div></div> Vocábulos lecionados apenas nas aulas do <i>Grupo A</i>		

Tabela 20- Exemplos de vocábulos em que ocorreu o fenómeno de *lexicality effect*

No que diz respeito à utilização de imagens e vídeos para uma melhor memorização/aprendizagem de vocabulário, de acordo com os resultados expostos anteriormente no Capítulo 3, parece-nos que estes recursos são facilitadores de aprendizagem/memorização. No entanto, segundo Quené (2009) um estudo quasi-experimental não consegue comprovar que a variável independente (neste caso as imagens e os vídeos) causa o efeito observado (a aprendizagem/memorização de vocabulário) na variante dependente (o *Grupo A*), pois “the observed effect may have been caused by other, confounding variables” (Quené, 2009, p. 5).

Como mencionado anteriormente, o *Grupo A* teve resultados consideravelmente inferiores ao *Grupo B* no pré-teste de ordenação de imagens, o que significa que os alunos do *Grupo A* tinham um conhecimento lexical prévio mais “pobre” que o *Grupo B*. No entanto, a utilização das imagens e dos vídeos em aula resultou numa melhor memorização dos vocábulos na MFCP devido à associação das palavras com as imagens utilizadas. Com esta associação, a realização do pós-teste de ordenação de imagens e do teste de nomeação vocabular tornou-se mais simplificada, pois as imagens presentes em ambos os testes foram utilizadas em aula gerando uma melhoria considerável do pré-teste para o pós-teste. A associação das imagens nas *flashcards* com as palavras comprova-se no teste

de nomeação vocabular quando, num dos casos, o aluno observava uma *flashcard* com um alimento que não tinha sido lecionado em aula e, como tal, não sabia o nome correspondente à imagem:

P- (mostra o *flashcard* com uma imagem de um melão à aluna)

Aa- / não aprendi

(Teste de nomeação vocabular do *Grupo A* – vídeo 1, 04:48/04:50)

Esta associação pode ainda ser visível quando o aluno reconhece a imagem presente no *flashcard* devido a ter sido utilizada em aula, mas não consegue identificar qual é o vocábulo em inglês que corresponde a essa mesma imagem:

P- (mostra o *flashcard* com uma imagem de ervilhas à aluna)

Ad- (olha para o *flashcard*) // não sei

P- Não sabes ↗

Ad- Não sei / já me esqueci.

(Teste de nomeação vocabular do *Grupo A* – vídeo 2, 01:51/02:14)

P- (mostra o *flashcard* com uma imagem de um pepino à aluna)

Ad- / (aponta para o *flashcard*) isso é / pepino ↗

P- (olha para o *flashcard* pelo monitor do computador e acena com a cabeça de forma afirmativa)

Ad- / isso é // já não me lembro (sorri e abana com a cabeça negativamente)

(Teste de nomeação vocabular do *Grupo A* – vídeo 2, 02:19/02:38)

Então, podemos concluir que, ao comparar a utilização das imagens e vídeos com as canções, as imagens parecem ter sido um recurso mais facilitador de aprendizagem do que as canções mediante as análises que fizemos. Isto verifica-se na melhoria do pré-teste para o pós-teste do *Grupo A*, bem como os resultados mais positivos no teste de nomeação vocabular do *Grupo A*. Apesar de os alunos do *Grupo B* conseguirem ter melhores resultados nos dois primeiros testes (com especial destaque no pré-teste), verificou-se que, quando testados na capacidade de associar a imagem ao vocábulo correto, devido à falta de utilização das imagens/vídeos nas suas aulas, estes alunos tiveram mais dificuldades em identificar as palavras correspondentes às imagens mesmo tendo os vocábulos sido lecionados em aula.

Reflexão Final

O estudo apresentado neste relatório decorreu da realização de um estudo quasi-experimental numa turma do 4.º ano do 1.º CEB com a utilização de um grupo de controlo. Neste caso, a turma da colega de diáde, que também se encontrava no 4.º ano do 1.º CEB, sendo que estes dois grupos se encontravam na mesma escola da Região Centro. Importa, agora, refletir acerca do percurso formativo do mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB, focando especialmente o último semestre letivo.

Consideramos que o processo de reflexão é extremamente importante para que o professor se torne um bom profissional e que aprenda com toda a experiência proporcionada pelos três meses de estágio profissional que, apesar de ser, na nossa opinião, um curto intervalo de tempo, é uma etapa essencial, pois “os dados e as ideias são as duas pedras basilares do processo reflexivo, porque da interação entre eles há de surgir uma conclusão” (Lalanda e Abrantes, 1996, p. 47).

Para que haja uma reflexão, o professor deve ponderar as suas expectativas e confrontá-las com aquilo que ocorreu, pensando nos aspetos que correram de forma mais ou menos positiva e procurando respostas que possam melhorar a prática docente futura. Tal como Nunes (2000) explica, deve de existir uma reflexão constante e sem fim por parte do professor, visto que nunca deixamos de aprender:

(...) um primeiro momento de surpresa em que o professor se deixa surpreender pelo que o aluno faz; segue-se um segundo momento, em que o professor reflecte sobre esse facto – pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez; num terceiro momento reformula o problema suscitado pela situação; finalmente, num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese – por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa. (p. 13)

É importante salientar que, ao contrário da maioria das colegas de mestrado, antes de iniciar este processo de aprendizagem, nunca tínhamos lecionado. As alunas da diáde não tinham experiência profissional prévia, o que nos causou algumas hesitações e dúvidas acerca da nossa capacidade pessoal para desenvolver um projeto de intervenção pedagógico-didática. Não sabíamos se seríamos capazes de conseguir ultrapassar todos os obstáculos com que nos iríamos deparar, tais como estarmos responsáveis por grupos de alunos deste nível de escolaridade. Assim sendo, a interação e a partilha de experiências com as colegas de mestrado, os conselhos e críticas construtivas da professora orientadora e dos restantes professores foram fatores de extrema importância. As unidades curriculares deste mestrado foram todas importantíssimas e todas contribuíram de alguma forma para este estudo e para aprofundar as nossas competências como futuras

professoras. No entanto, devemos destacar a unidade curricular de Desenvolvimento da linguagem na criança, por ter proporcionado uma introdução às diferentes fases que as crianças têm que passar para adquirirem uma língua, bem como aprenderem uma LE. Os conteúdos abordados nesta disciplina ajudou-nos muito a planificar este projeto, nomeadamente na produção do capítulo teórico de relatório e as sessões de implementação de projeto. A unidade curricular Iniciação à Prática do Ensino de Inglês foi igualmente relevante, pois proporcionou uma primeira experiência em contexto pedagógico, aproveitando para pôr em prática os conselhos e as aprendizagens veiculados ao longo do mestrado. Nesta mesma unidade curricular, foi necessário elaborar e pôr em ação planos de aula em contexto, a que se seguiu uma reflexão sobre a sua implementação.

Gostaríamos de reforçar que toda esta experiência foi enriquecedora, tanto pessoalmente como profissionalmente. Ao aprender a realizar um estudo quasi-experimental, a analisar e interpretar resultados, bem como a realizar testes para retirar evidências e dados, desenvolvemos a capacidade para analisar e refletir sobre intervenções didáticas, ponderando os dados retirados por meio de instrumentos válidos. Através das leituras realizadas desde o segundo semestre do primeiro ano do mestrado, fomos capazes de recorrer didaticamente a imagens e a vídeos em sala de aula, resolvendo imprevistos e refletindo sobre as vantagens e desvantagens destes recursos. A par disso, desenvolvemos a capacidade de planejar diferentes atividades capazes de implicar os alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira. A necessidade de ser criativa na busca de soluções pedagógico-didáticas permitiu que desenvolvesse novas metodologias de formulação de atividades. Além disso, tivemos de aprender a refletir sobre as críticas construtivas relativamente ao nosso desempenho e aprender que algumas críticas podem ser úteis para melhorar o trabalho, o que acabou por ser um processo complexo, no entanto, importante para que pudéssemos crescer.

Apesar de, como referido, já existir um conhecimento prévio de como criar e implementar planos de aula, estas cinco sessões foram distintas, pois estes mesmos planos continham atividades específicas para, neste caso, a aprendizagem de um certo número de vocábulos que seriam testados mais tarde. Para a criação destes mesmos planos, foi necessário a colaboração da parceira de díade para a seleção dos vocábulos que foram utilizados, bem como a criação dos testes realizados em ambos os grupos e o questionário que auxiliou à caracterização da realidade educativa. O facto de trabalharmos em díade foi extremamente benéfico, pois aprendemos com os erros e as conquistas mútuos, partilhando sempre os nossos receios e ansiedades. No que toca ao estudo presente neste projeto, sem a parceira de díade, teria que existir uma procura de uma outra turma numa outra escola, sem, provavelmente, ter a oportunidade de observar as suas sessões. Poder ter contacto direto com as duas turmas e conhecer os seus alunos proporcionou um conhecimento mais alargado de diferentes realidades educativas, pois, apesar de os membros do *Grupo A* e do *Grupo B* terem as suas semelhanças, todos são diferentes. Ao observar as aulas do Professor Cooperante, além de conseguir conhecer melhor a turma, aprendi coisas novas que influenciaram, por exemplo, a postura em sala de aula, que por

vezes não era a mais correta devido ao nervosismo. O Professor Cooperante permitiu ainda que a díade tivesse alguma liberdade na escolha do tema a ser lecionado, a criar e a avaliar as fichas de avaliação, que implicaram uma grande responsabilidade, mas que foram extremamente importantes para o nosso crescimento pessoal e profissional.

Importa, agora, mencionar as limitações que ocorreram durante este projeto. Em primeiro lugar, devemos assinalar como obstáculos a falta de experiência profissional (anteriormente mencionada) e a questão do tempo limitado em contexto que, para mestrandas sem experiência prévia, se mostrou um desafio. Na verdade, todo este processo ocorreu com grande velocidade e sem pausas, devido ao facto de ser necessário caracterizar a turma e criar o pré-teste de ordenação de imagens e, nessa mesma sessão, iniciar logo a implementação do projeto. Esta ausência de experiência prévia criou também inseguranças, o que fez com que existisse receio em explorar diferentes opções e sair da zona de conforto no que toca à questão do tipo de atividades a implementar em aulas de projeto. A gestão do tempo de aula mostrou-se também uma limitação em algumas sessões, devido à falta de consideração da imprevisibilidade, não por parte dos recursos, pois existiu sempre um cuidado na sua utilização, mas sim por parte dos alunos. Por vezes, no planeamento de atividades, não ponderámos adequadamente o tempo real que os alunos demorariam a realizá-las, bem como em outros aspetos da sua participação.

Por fim, a pesquisa de bibliografia acerca das temáticas abordadas mostrou-se desafiante, devido à falta de bibliografia sobre o ensino do inglês curricular no 1.º CEB. Apesar de existirem inúmeros autores que referem as vantagens da utilização das imagens e dos vídeos para a aprendizagem de uma LE, a maior dificuldade encontrou-se na pesquisa de autores que tratavam particularmente a aprendizagem de vocabulário através da utilização de recursos audiovisuais neste nível específico de escolaridade.

Todo o conhecimento académico adquirido desta experiência foi indispensável para gerar novas aptidões, levando-nos a considerar que, no futuro, conseguiremos ser capazes de implementar um projeto semelhante com algumas alterações que, devido ao curto espaço de tempo, não foi possível explorar. Como referido, os testes realizados a ambos os grupos foram de grande valia para se avaliar o conhecimento prévio dos alunos, bem como se o vocabulário aprendido/memorizado se encontrava na sua MFCP, ou seja, estava a ser testada a sua memória de curto prazo. Seria agora interessante voltar a questionar e a testar estes alunos, por exemplo, no final do ano letivo, incidindo sobre o conhecimento do vocabulário aprendido/memorizado a longo prazo, para apurar eventuais alterações e os motivos pelos quais estas ocorreram.

Uma outra linha de investigação que gostaríamos de seguir futuramente seria articular o tema explorado neste relatório com o tema referente à diferenciação pedagógica, nomeadamente, tentar compreender se a aprendizagem de vocabulário para determinadas crianças ocorre, por exemplo, de forma visual-espacial, como foi focada neste trabalho, ou das outras formas defendidas por Howard Gardner (1993) de modo a conseguir adaptar às necessidades educativas de cada aluno.

Para terminar esta reflexão, gostaríamos apenas de acrescentar que, desta experiência, retiramos um amor incondicional pela arte de ensinar e um orgulho por nós mesmas por tudo o que aprendemos e por nunca desistirmos, mesmo quando considerávamos que as dúvidas e receios eram mais fortes que nós.

Referências bibliográficas

- Abrantes, J. (1992). *Os media e a escola: da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Abreu, C., & Esteves, V. (2018). *Let's Rock! 4 - Inglês - 4.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora
- Almeida, A. M. L., (2014). *O ensino-aprendizagem do léxico na aula de ELE com recurso ao vídeo*. (Dissertação de Mestrado- Universidade de Coimbra).
- Almeida, H. (2005). *Formação continuada de professores: o curso TV na escola e os desafios de hoje e seus reflexos no ensino e aprendizagem de ciências em Fortaleza-Ceará* (Tese de mestrado, Universidade do Minho).
- Alonso, E. (2012). *Soy profesor – aprender a enseñar los componentes y las actividades de la lengua*. Vol.2. Madrid: Edelsa / Grupo Didascalía.
- Álvarez, A. I. (2005). *Hablar en español*, Biblioteca Práctica del Idioma Español; Ediuno – Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Amaral, S. F. (2003). Internet: novos valores e novos comportamentos. In E. T. Silve (org.) *A leitura nos oceanos da internet* (pp. 110-122). São Paulo: Cortez.
- Apkon, S. (2013). *The age of the image: Redefining literacy in a world of screens*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Atkinson, R. & Shiffrin, R. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. In K.W. Spence (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, (2), (pp. 89–195). New York: Academic Press.
- Avgerinou, M. (2001). Towards a visual literacy index. In R. Griffin, V. Williams & L. Jung (Eds.), *Exploring the visual future: art design, science & technology*, 17-26. Loretto, PA: IVLA.
- Avgerinou, M. (2007). Towards a visual literacy index. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 29-46.
- Avgerinou, M., & Pettersson, R. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1-19.
- Avgerinou, M., & Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of visual literacy*, 30(2), 1-19.
- Baddeley, A. (1966). Short-term memory for word sequences as a function of acoustic, semantic and formal similarity. *Quarterly journal of experimental psychology*, 18(4), 362-365.
- Baddeley, A. (1996). The fractionation of working memory. *Proceedings of the national academy of sciences*, 13, 13468-13472.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (8), 417-423.

- Baddeley, A. (2004). The psychology of memory. In A. Baddeley, M. Kopelman & B.A. Wilson. (eds.) *The essential book of memory disorders for clinicians*. Chichester: John Wiley & Sons, 1-13.
- Baddeley, A. (2007). Working memory: an overview. In S. Pickering (ed.) *Working Memory and Education*. London: Academic Press, 1-31.
- Baddeley, A., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158-173.
- Bailey, R., & Dugard, C. (2007). *New Pathfinder 6 - Lights, Camera, Action! Digital Video in the Languages Classroom* (1st Ed.). London: National Centre for Languages.
- Benítez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *Revista Suplementos A6ELE. Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*, 8, 1-17.
- Bernardo, A. (2010). O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2 (Alemão). *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 5, 27-40.
- Berwald, J. (1985). Video and second language learning. In J. Gillette (Ed.), *Video and second language learning [Special Issue]*. *Studies in Language Learning*, 5(1), 9-16.
- Bhatti, M., Mukhtar, R., Mazhar, S., & Touqir, I. (2017). Investigating the effectiveness of visual materials for teaching vocabulary at primary level. *IJASOS- International E-Journal of Advances in Social Sciences*, Vol. III (7), 117-121.
- Bjorklund, D., & Brown, R. (2009). The development of memory strategies. In M. Courage & N. Cowan (ed.) *The Development of Memory in Infancy and Childhood*. Hove: Psychology Press, 145-175.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bowen, B. (1992) *Look Here! Visual Aids in Language Teaching*. London: The Macmillan Press Limited.
- Bracher, M., Collier, R., Ottewill, R., & Sheppard, K. (2005). Accessing and engaging with video streams for educational purposes: Experiences, issues and concerns. *ALT-J. Res. Learn. Tech.* 13(2), 139-150.
- Byrne, D. (1976). *Teaching Oral English* (1st Ed.). Longman Handbooks for Language Teachers. Essex: Longman.
- Calado, I. (1994). *A utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.
- Cambre, M., & Lafayette, R. (1992). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *Modern Language Journal*, 78(1), 61-75.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. London: Cambridge.
- Campomar, M. (1991). Do uso de “estudo de caso” em pesquisas para dissertações e teses em administração. *Revista de administração*, 26, 95-97.
- Canavarro, J. (1999). *Ciência e Sociedade*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carter, R. (1998) *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. London: Routledge.
- Carvalho, R. (2018). *A utilização da imagem como suporte e fator motivacional na produção linguística*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto).
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., & Gee, J. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Choi, J., & Johnson, S. (2007). The effect of problem-based video instruction on learner satisfaction, comprehension and retention in college courses. *British Journal of Education Technologies*, 38(5), 885-895.
- Clark, E. (1993). *The Lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conrad R. & Hull A. (1964). Information, acoustic confusion and memory span. *British Journal of Psychology*, 55 (4), 429-432.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cook, D., Stout, D., & Dahl, R. (1988). Using video to increase oral proficiency: A model for Lehrerfortbildung. *Unterrichtspraxis*, 21(1), 97-101.
- Corpas Viñals, J., (2000). La utilización del vídeo en el aula de E/LE. Componente cultural. In M. A. Martín Zorraquino & C. Díez Pelegrín (ccord.), *¿Qué Español Enseñar? norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros : actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza*, 785-792.
- Craig, F., & Lockhart, S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 671-684.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuadrado, C. (1999). *Las imágenes en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- Dahl, R. C., & Luckau, P. F. (1985). 'Videodeutsch': A computer assisted approach to verbal and non-verbal cultural literacy. *Calico*, 2(4), 13-19.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy: an overview. *Audiovisual Instruction*, 74(8), 25-27.
- Dieguéz, J. R. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Dieuzeide, H. (1973). *As técnicas audiovisuais no ensino*. Lisboa: Europa América.
- Dionísio, N. (2014). *O uso dos recursos audiovisuais em aulas de Português de Língua Estrangeira*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto).
- Donaghy, K. & Xerri, D. (2017). *The image in English language teaching*. ELT Council: Malta Gutenberg Press.

- Ellis, N. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In N. Ellis. (ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press (Harcourt Brace & Company Publishers), 211-282.
- Emirmustafaoğlu, A., & UygunGökmen, D. (2015). The Effects of Picture vs. Translation Mediated Instruction on L2 Vocabulary Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 357-362.
- Ferreira, A. (2011) *A motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras: em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos?* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto).
- Ferreira, E. C. (2010). *O uso dos audiovisuais como recurso didático* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto).
- Flavell, H. J. (1977). *Cognitive development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Freitas, D. & Villani, A. (2002). Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 215-230.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. (1990). The role of phonological memory in vocabulary acquisition: A study of young children learning new names. *British Journal of Psychology*, 81, 439-454.
- Gathercole, S. E., & Martin, A. (1996). Interactive processes in phonological memory. In S. E. Gathercole (ed.), *Models of short-term memory*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd, 73-96.
- Gathercole, S. E. (1997). Models of verbal short-term memory. In M. Conway (ed.), *Cognitive models of memory*. Hove: Psychology Press, 13-45.
- Gathercole, S. E. (s.d.). The structure and functioning of phonological short-term memory. Recuperado em 21 de fevereiro de 2019 de <http://www.acfos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos2/gathercole.pdf>.
- Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor and Francis.
- Goldstein, B. (2009). *Working with images*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guerra, M. A. S. (1984). *Imagen y Educación*. Madrid: Anaya.
- Gupta, P., & MacWhinney B. (1997). Vocabulary acquisition and verbal short-term memory: Computational and neural bases. *Brain and Language*, 59(2), 267-333.
- Hancock, M. (2012). Using pictures in ELT. Recuperado em 21 de fevereiro de 2019 de <http://hancockmcdonald.com/sites/hancockmcdonald.com/files/filedownloads/Using%20Pictures%20in%20ELT.pdf>

- Hartley, J. (1994). Multimedia views of science education. *Studies in Science Education* 23(1), 75-87.
- Hasselmo, M., & McClelland, J. (1999). Neural models of memory. *Current Opinion in Neurobiology*, 9(2), 184-188.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and language education*. Cambridge: CUP.
- Heacock, P., Souder, E., & Chastain, J. (1996). Subjects, data and videotapes. *Nursing*, 45(6), 336-338.
- Hill, D. (2013). The visual elements in EFL coursebooks. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (2nd ed.), (pp. 158- 166). London: Bloomsbury.
- Huberman, A. (1973). *Como realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da Inovação*. São Paulo: Cultrix.
- Hulme, C., Maughan, S., & Brown, G. (1991). Memory for familiar and unfamiliar words: Evidence for a long-term memory contribution to short-term memory span. *Journal of memory and language*, 30(6), 685-701.
- Idris, A. O. (2015). The effects of audio-visual material in the teaching and learning of the speaking skill in junior secondary schools. *International journal of science and humanities research*, 3(3), 50-58.
- Idris, T.A., Shamsuddin, I., Arome, & A., Aminu, I. (2018). Use of Audio-Visual Materials in Teaching and Learning of Classification of Living Things Among Secondary School Students in Sabon Gari LGA of Kaduna State. *Plant*, 6(2), 33-37.
- Iman, J. (2017). A quasi-experimental study on using short stories: statistical and inferential analyses on the non-English major university students' speaking and writing achievements. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 421-433.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21 (1), 47-77.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (3rd edition). Los Angeles / London / New Delhi / Singapore: Sage.
- Kang, S. (2004). Using visual organizers to enhance EFL instruction. *JALT Journal*, Vol. 58, pp. 58-67.
- Keddie, J. (2009). *Images*. Oxford: Oxford University Press.
- Kinder, J. (1965). *Using audiovisual materials in education*. New York: American Book Company.
- Kirk, J. (1993). Memory: Issues of import to school psychologists. *Annual meeting of the national association of school psychologists* (Washington D.C., Apr.13-17), 1-23.
- Komachali, M., & Khodareza, M. (2012). The Effect of Using Vocabulary Flash Card on Iranian Pre-University Students' Vocabulary Knowledge. *International Education Studies*, 5(3), 134-147.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Lalanda, M., & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 43-61). Porto: Porto Editora.
- Leiria, I. (2001). Léxico, aquisição e ensino de L2. *Polifonia*, 4, 119-141.
- Livingstone, S. (2003). The chancing nature and uses of media literacy. Recuperado em 9 de março de 2019 em http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/Media@lseEWP4_july03.pdf
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro).
- Lutcavage, C. (1990). The advanced German course: A multidimensional approach. *Foreign Language Annals*, 23(3), 185-194.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language classroom* (1st Ed.). Oxford: University Press.
- Maley, A., Duff, A., & Grellet, F. (1980). *The mind's eye*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masoura, E., & Gathercole, S. E. (1999). Phonological short-term memory and foreign language learning. *International Journal of Psychology*, 34 (5/6), 383-388.
- Meara, P. (1983). Word associations in a foreign language. *Nottingham Linguistics Circular*, 11, 29-38.
- Meara, P. (1996). The vocabulary knowledge framework, 1-11. Recuperado em 22 de fevereiro de 2019 de <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996c.pdf>.
- Mecías, M., & Rodríguez, N. (2009). Diseño de materiales audiovisuales para la clase de ELE. *Suplementos A6 ELE*, 9, 1-16.
- Melot, M. (2015). *Uma breve história da imagem*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Menon, V., Boyett-Anderson, J., Schatzberg, A., & Reiss, A. (2002). Relating semantic and episodic memory systems. *Cognitive Brain Research*, 13(2), 261-265.
- Moderno, A. M. S. (1993). A comunicação audiovisual nas escolas portuguesas. *Revista Portuguesa de Educação*, 6(3), 11-17.
- Morán, J. (1993). *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast.
- Morán, J. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, 2, 27-35.
- Muijs, D. (2011). Experimental and quasi-experimental research. In D. Muijs (Ed.), *Doing Quantitative Research in Education with SPSS* (2nd edition), (pp. 11-29). Los Angeles: Sage.
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, D. L. (1979). Remembering pictures and words: Appearance, significance, and name. In L. S. Cermak & F. I. M. Craik (Eds.), *Levels of processing in human memory* (pp. 45-76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Niu, C. (2015). *A quasi-experimental study of teaching intercultural sensitivity on foreign language learning motivation*. (Tese de doutoramento, Western Kentucky University).

- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: portfólios, "Vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégia de desenvolvimento profissional*. Cadernos CRIAP. Lisboa: ASA Editores.
- O'Kane, G., Kensinger, E., & Corkin, S. (2004) Evidence for semantic learning in profound amnesia: An investigation with patient H.M. *Hippocampus*, 14(4), 417-425.
- Oliveira C. & Moura, S. (2015). Tic's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. Recuperado em 21 de março de 2019 de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>.
- Oliveira, H. (1996). *Os meios audiovisuais na escola portuguesa. Recursos existentes no distrito de Aveiro e sua utilização pelos docentes*. (Tese de mestrado, Universidade do Minho).
- Omaggio, A. C. (1979). Pictures and second language comprehension: Do they help? *Foreign Language Annals*, 12, 107–116.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pazzini, D., & Araújo, F. (2013) O vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem- Recuperado em 21 de fevereiro de 2019 de https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/729/Pazzini_Darlin_Nalu_Avila.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Power, T., McCormick, R., & Asbeek-Brusse, E. (2017). *A quasi-experimental study of the classroom practices of English language teachers and the English language proficiency of students, in primary and secondary schools in Bangladesh. English in Action (EIA), Dhaka, Bangladesh* Recuperado em 10 de março de 2019 de <http://oro.open.ac.uk/57059/>.
- Quené, H. (2009). How to design and analyze language acquisition studies. Utrecht inst of Linguistics OTS, Utrecht University. Recuperado em 15 de abril de 2019 de <https://pdfs.semanticscholar.org/52cb/99278dc882ba9a18c4b5be73d4482305ecda.pdf>.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Reigeluth, C. M., & Nelson, L. M. (1997). A new paradigm of ISD? In R. Branch, & B. Minor (Eds.), *Educational media and technology yearbook*, 22, Englewood, CO: Libraries Unlimited (pp. 24-35).

- Reis, R. (2011). A Literacia visual desde “quem os meus professores pensam que sou?”: uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos. *Atas do 1.º Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”*, Braga, Universidade do Minho, 309-416.
- Reyna, C. (1997). *Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros*. São Paulo: UNICAMP.
- Richards, J. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.
- Scappaticci, A., Iacoponi, E., & Blay, S. L. (2004). Estudo de fidedignidade inter-avaliadores de uma escala para avaliação da interação mãe-bebê. *Revista de Psiquiatria*, 26(1), 39-46.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N & Schmitt, D. (1995). Vocabulary Note-books: Theoretical Underpinnings and Practical Suggestions. *English Language Teaching Journal*, 49 (2), 133-143.
- Schweickert, R. (1993) A multinomial processing tree model for degradation and redintegration in immediate recall. *Memory & Cognition*, 21(2), 169-175.
- Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreign-language learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A, 21-50.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2001). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston/New York: Houghton Mifflin Company.
- Shuell, T. J. & Farber, S. L. (2001). Students’ perception of technology use in college courses. *Journal of educational computing research*, 24(2), 119-138.
- Siemens, G., Gašević, D. & Dawson, S. (2015). *Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. Athabasca: Athabasca University.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Singh, Y. K. (2005). *Instructional Technology in Education*. New Delhi. Darya Ganj.
- Sitompul, E. Y. (2013). Teaching vocabulary using flashcards and word list. *Journal of English and Education* 1(1), 52-58.
- Smith, E. & Jonides, J. (1998). Neuroimaging analysis of human working memory. *Proceedings of the national academy of sciences*, 95, 12061-12068.
- Smith, E., Jonides, J., Marshuetz, C., & Koeppel, R. (1998). Components of verbal working memory: Evidence from neuroimaging. *Proceedings of the national academy of sciences*, 95(3), 876-882.
- Squire, L. R. (2009). Memory and Brain Systems: 1969-2009. *The Journal of neuroscience*, 29(41), 12711-12316.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Storkel, H. L. (2001). Learning new words: Phonotactic probability in language development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44(6), 1321-1337.

- Strozer, J. R. (1994). *Language acquisition after puberty*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Svensson, S. F. (1985). Video, authenticity, and language for special purposes teaching. *Foreign Language Annals*, 18(2), 149-152.
- Swaffar, J. & Vlatten, A. (1997). A sequential model for video viewing in the foreign language curriculum. *The Modern Language Journal*, 81(2), 175-184.
- Thorn, A., & Gathercole, S. E. (2001). Language differences in verbal short-term memory do not exclusively originate in the process of subvocal rehearsal. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8(2), 357-364.
- Tomalin, B. (1986). *Video, TV & Radio in the English Class*. London: Macmillan.
- Tulving, E. (1972) Episodic and semantic memory. In E.I Tulving & W. Donaldson. (eds.) *Organization of Memory*. New York / London: Academic Press, 381-403.
- Ulfa, F. (2017). Teaching vocabulary using cartoon movie at SDN Bunklotok Batujai Lombok Tengah. *Journal of Languages and Language Teaching*, 5(1), 23-27.
- Van Scoter, J. (2004). Using digital images to engage young learners. *International Society for Technology in Education*, 31(8), 34-37.
- Vivaz Márquez, J. (2009). El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1 – A2) de LE/L2. *EdELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 17, 87-105.
- Vizcaíno Serrano, C. (2010). *El uso del cortometraje en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje del léxico*. (Tese de Mestrado, Universidad de Jaén).
- Warrington, E. & Weiskrantz, L. (1968). New method of testing long-term retention with special reference to amnesic patients. *Nature*, 217(5132), 972-974.
- Werts, C. (2008). Information literacy in real life in *Second Life*. *Education Libraries* 31 (2), 6-11.
- White, C., Easton, P. & Anderson, C. (2000). Student's perceived value of video in a multimedia language course. *Education Media International*, 37(3), 167-175.
- Wildner-Bassett, M. (1990). a video visit to the land of them: commercials and culture in the classroom. *Unterrichtspraxis*, 23, 54-60.
- Wiley, D. (2002). *The instructional use of learning objects*. Bloomington: Tichenor Printing.
- Wright, A. (1989). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos:

Anexo 1- Questionário

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

Somos alunas do Mestrado em Ensino de Inglês, da Universidade de Aveiro e encontramos-nos, neste momento, a estagiar na sala do professor _____, na Escola /no Centro Escolar_____.

De maneira a conhecer melhor os nossos alunos, solicitamos o preenchimento deste questionário.

Agradecemos, desde já, a vossa colaboração

Aluno

Nome completo: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Número de irmãos: _____

Local de residência: _____

Nacionalidade: _____

Fala mais do que uma língua? ☐ Sim Não ☐

Se sim, quais? _____

Disciplinas com mais dificuldades: _____

Disciplinas com menos dificuldades: _____

Disciplina preferida: _____

Disciplina menos preferida: _____

Mãe

Nome: _____

Nível de escolaridade: _____ Profissão: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Local de residência: _____

Nacionalidade: _____

Fala mais do que uma língua? ☐ Sim Não ☐

Se sim, quais? _____

Pai

Nome: _____

Nível de escolaridade: _____ Profissão: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Local de residência: _____

Nacionalidade: _____

Fala mais do que uma língua? ☐ Sim Não ☐

Se sim, quais? _____

Anexo 2- Pré-teste de ordenação de imagens

Name: _____

Date: _____

Word Game

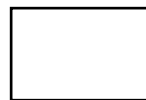
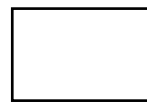
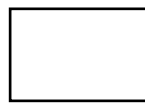
DRINKS

1- Listen and put the pictures in the correct order.



VEGETABLES

2- Listen and put the pictures in the correct order.



FRUITS

3- Listen and put the pictures in the correct order.

☐☐☐☐☐☐☐☐

HEALTHY FOODS

4- Listen and put the pictures in the correct order.



UNHEALTHY FOODS

5- Listen and put the pictures in the correct order.



Anexo 3- Pós-teste de ordenação de imagens

Name: _____

Date: _____

Word Game

DRINKS

1- Listen and put the pictures in the correct order.



VEGETABLES

2- Listen and put the pictures in the correct order.



FRUITS

3- Listen and put the pictures in the correct order.



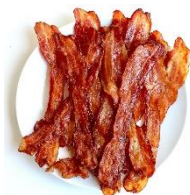
HEALTHY FOODS

4- Listen and put the pictures in the correct order.



UNHEALTHY FOODS

5 - Listen and put the pictures in the correct order.



Anexo 4- *Flashcards* utilizadas no teste de nomeação vocabular
(drinks)



Anexo 4.1- *Flashcards* utilizadas no teste de nomeação vocabular (vegetables)



Anexo 4.2- *Flashcards* utilizadas no teste de nomeação vocabular (*fruits*)



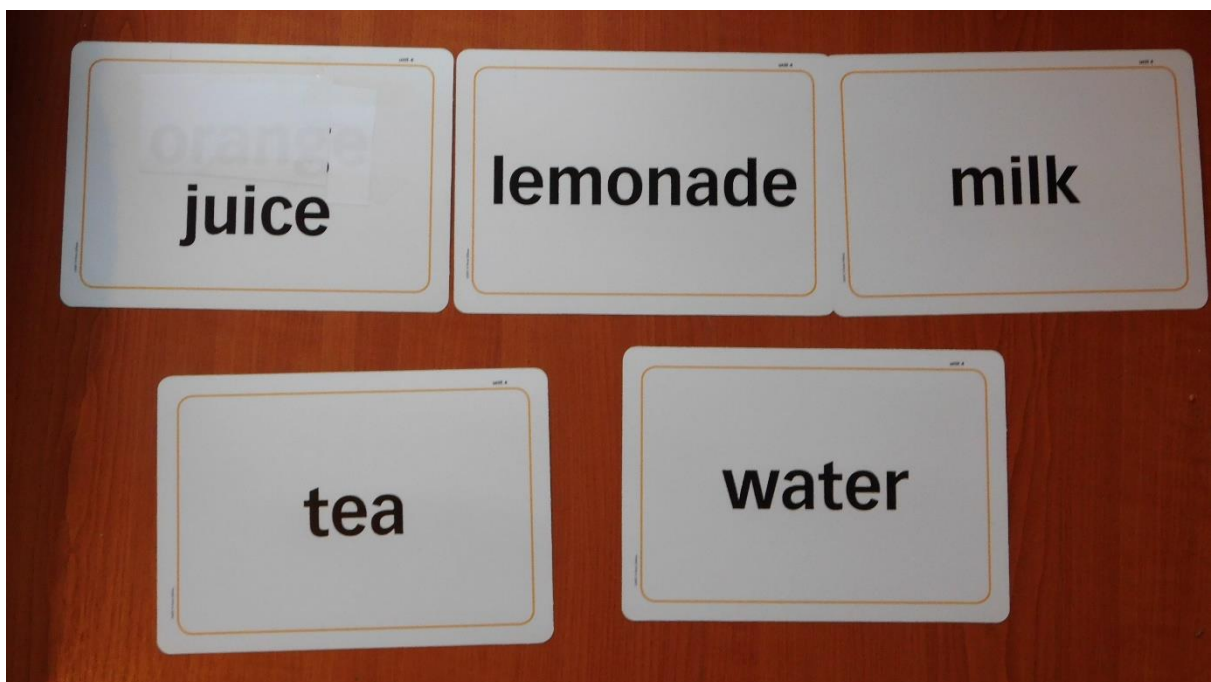
Anexo 4.3- *Flashcards* utilizadas no teste de nomeação vocabular (*healthy food*)



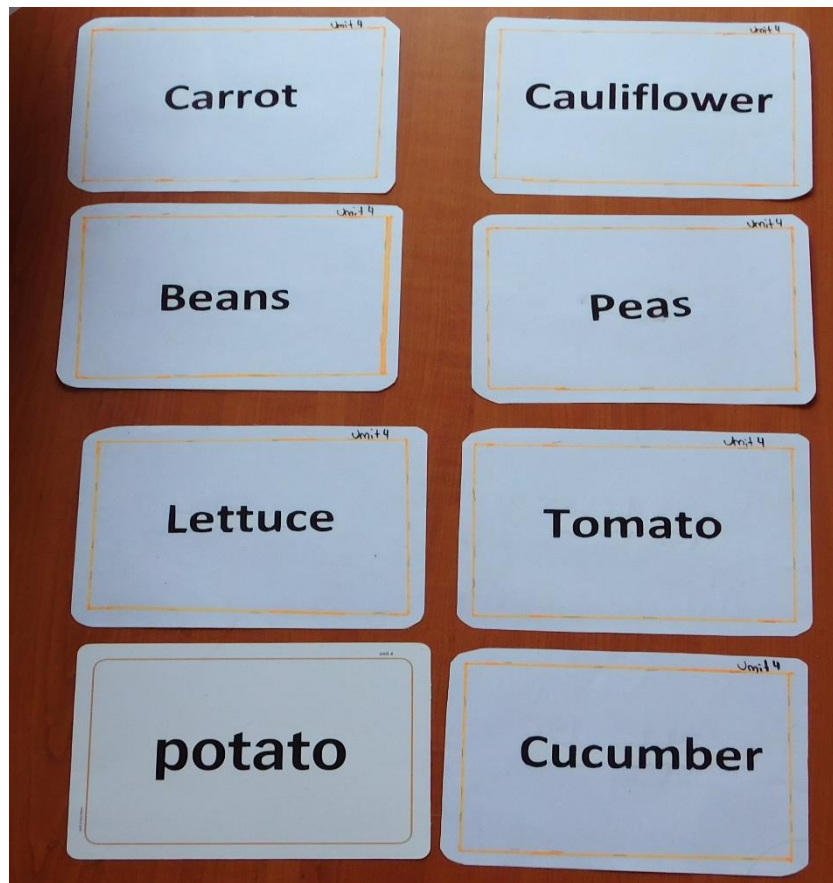
Anexo 4.4- *Flashcards* utilizadas no teste de nomeação vocabular (*unhealthy food*)



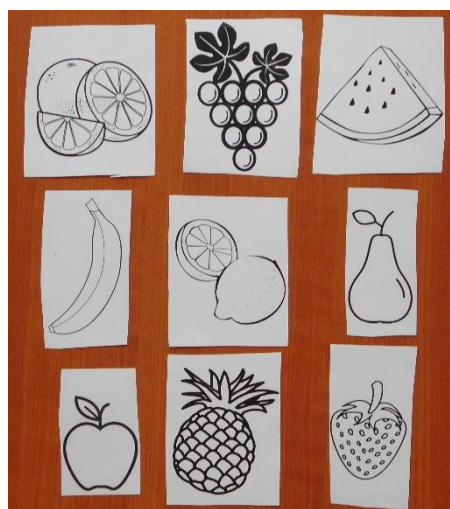
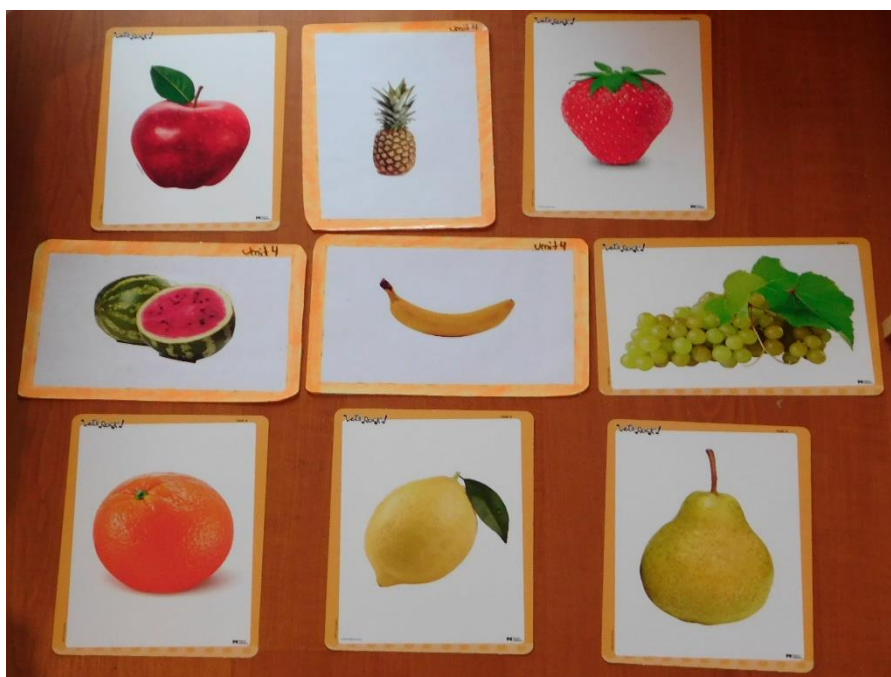
Anexo 5- Flashcards e Wordcards utilizadas na sessão I (drinks)



Anexo 5.1- *Flashcards* e *Wordcards* utilizadas na sessão II
(vegetables)



Anexo 5.2- *Flashcards* e *Wordcards* utilizadas na sessão III
(fruits)



Anexo 5.3- Flashcards e Wordcards utilizadas na sessão IV
(healthy food and unhealthy food)





Anexo 6- Plano de aula da sessão I

<p>Turma: A Número de alunos: 26 Professora: Beatriz Sousa</p>	<p>Escola: xxxxxxxxxxxxxxxx Aula nº: 16 Data: 12/11/18</p>	<p>Duração: 60 minutos Nível: A1 Unidade: <i>Let's Eat Healthy Food!</i></p>
<p>Sumário: Let's eat healthy food- assessment. Learning about drinks.</p>		
<p>Metas Curriculares</p>	<p>ID4. 1.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações. LD4. 2.3. Identificar comidas e bebidas. LG4. 4.2. Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas/ food is great.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentação saudável (<i>fruit, milk</i>). • <i>Snack (sandwiches, juice)</i>. <p>LG4. 5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. LG4. 5.2. Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham:</p> <ul style="list-style-type: none"> • May, can/can't. <p>L4 7.2 Entender frases sobre os temas estudados. SI4. 9.3. Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar (<i>sure/no, thank you</i>). SI4 9.4 Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. SP4. 11.3. Falar sobre os temas trabalhados. R4. 12.1. Identificar vocabulário acompanhados por imagens. W4. 13.1. Legendar sequências de imagens.</p>	
<p>Objetivos específicos</p>	<p>-Identificar vocabulário da unidade; -Identificar o vocabulário acerca da comida; -Completar, com sucesso, os exercícios relacionados com o tema.</p>	
<p>Objetivos gerais</p>	<p>-Incentivar-se e motivar-se para a aprendizagem da língua inglesa; -Exercitar o léxico com o uso de jogos e exercícios.</p>	
<p>Conteúdos lexicais</p>	<p>Water, juice, milk, tea, lemonade</p>	
<p>Gramática/estruturas linguísticas</p>	<p>Question Words: what; Verbs: be, may</p>	
<p>Avaliação</p>	<p>Ficha de autoavaliação</p>	

Descrição dos momentos de aula, atividades e estratégias		
Tempo	Atividades	Recursos
10 minutos	A professora cumprimentará os alunos. Seguidamente, escreverá o sumário da aula anterior no quadro e abrirá a lição da aula desse dia. Depois explicará os objetivos da aula.	Quadro Marcadores Cadernos diários Canetas/Lápis
20 minutos	De seguida, retirará de um saco/estojo os nomes de oito aulas para realizarem uma ficha diagnóstica numa sala à parte com a professora do Grupo B a supervisionar. Distribuirá aos restantes alunos o mesmo teste para preencherem sobre a comida. Depois de cada aluno terminar, a professora irá recolher estas mesmas	Pré-teste de ordenação de imagens Canetas/Lápis
10 minutos	Depois irá ocorrer um jogo chamado <i>Word Matching</i> . A professora colocará cinco <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i> no quadro. Explicará que o objetivo é os/as alunos/as corresponderem o nome à imagem. Chamará cinco alunos/as de cada vez para fazerem a correspondência e corrigirá, se necessário, as respostas erradas. No final da atividade, repetirão com a professora, em coro, as palavras que aprenderão e copiarão estas mesmas para os seus cadernos diários.	<i>Flashcards</i> e <i>wordcards</i> Quadro Imanes Marcadores Canetas/Lápis
5 minutos	Com as <i>flashcards</i> ainda no quadro, a professora dirá aos/às alunos/as que irão jogar ao <i>Memory Chain</i> . Um/a aluno/a selecionado/a dirá o nome de cada uma das imagens pela sua sequência. A professora virará um dos <i>flashcards</i> ao contrário e o/a aluno/a seguinte terá que dizer a sequência de imagens corretamente mesmo com a imagem oculta e assim sucessivamente.	<i>Flashcards</i> Quadro Imanes
5 minutos	Distribuição, preenchimento e devolução da ficha de autoavaliação.	Ficha de autoavaliação
10 minutos	Hora do lanche	Lanches
(Atividade extra) 10 minutos	A professora colocará um <i>flashcard</i> de um boneco com sede no quadro e perguntará à turma o que acham que o boneco está a sentir/ o que é que ele necessita. Se necessário, dará pistas. De seguida, perguntará se os/as alunos/as sabem como se pede algo para beber em inglês. Escutará as respostas e depois dará, se necessário a resposta. Dirá à turma como se pode oferecer algo para beber e como se aceita e/ou recusa esta oferta. Pedirá para, em coro, repetirem as frases que aprenderam. No final da atividade, copiarão as frases.	<i>Flashcards</i> Cadernos diários Canetas/Lápis

Anexo 6.1- Ficha de autoavaliação (sessão I)

Nome: _____

Data: _____

	SIM 😊	MAIS OU MENOS 😐	NÃO 😞
Consigo identificar o vocabulário relacionado com as bebidas (<i>Drinks</i>)			
Consigo dizer o vocabulário relacionado com as bebidas (<i>Drinks</i>)			
Gostei do jogo <i>Word Matching</i>			
Aprendi palavras novas acerca das bebidas (<i>Drinks</i>) com o jogo <i>Word Matching</i>			
As imagens usadas no jogo <i>Word Matching</i> ajudaram-me a compreender o vocabulário			
Consolidei o vocabulário aprendido nesta aula com o jogo <i>Memory Chain</i>			
Hoje aprendi algo novo			
Gostei da aula			

Thank you! 😊



Anexo 7- Plano de aula da sessão II

Turma: A Número de alunos: 26 Professora: Beatriz Sousa	Escola: xxxxxxxxxxxx Aula nº: 17 Data: 15/11/18	Duração: 60 minutos Nível: A1 Unidade: <i>Let's Eat Healthy Food!</i>
Sumário: Drinks- revision: I'm thirsty, can I haven a glass of water please? Learning about vegetables- Let's make a salad and go grocery shopping!		
Metas Curriculares	ID4. 1.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações. LD4. 2.3. Identificar comidas e bebidas. LG4. 4.2. Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas/ food is great. <ul style="list-style-type: none">• Alimentação saudável (<i>fruit, milk</i>).• <i>Snack (sandwiches, juice)</i>. LG4. 5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. LG4. 5.2. Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: <ul style="list-style-type: none">• Let's (Let's go to the beach!). L4 7.2 Entender frases sobre os temas estudados. SI4 9.4 Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. SP4. 11.3. Falar sobre os temas trabalhados. R4. 12.1. Identificar vocabulário acompanhados por imagens. W4. 13.1. Legendar sequências de imagens.	
Objetivos específicos	-Identificar vocabulário da unidade; -Identificar o vocabulário acerca da comida; -Completar, com sucesso, os exercícios relacionados com o tema.	
Objetivos gerais	-Incentivar-se e motivar-se para a aprendizagem da língua inglesa; -Exercitar o léxico com o uso de jogos e exercícios.	
Conteúdos lexicais	Water, lemonade, juice, milk, tea; Lettuce, peas, cauliflower, beans, potato, carrot, cucumber, vegetables, groceries, shopping.	
Gramática/estruturas linguísticas	Question Words: what; Verbs: be, make, go;	
Avaliação	Ficha <i>I'm thirsty!</i> Ficha <i>Let's make a salad!</i> Ficha <i>Let's go grocery shopping!</i> Ficha de autoavaliação	
A aula foi lecionada, com conhecimento da coordenadora do estabelecimento, sem a presença do Professor Cooperante que faltou por motivos de doença.		

Descrição dos momentos de aula, atividades e estratégias		
Tempo	Atividades	Recursos
10 minutos	A professora cumprimentará os alunos. Seguidamente, escreverá o sumário da aula anterior no quadro e abrirá a lição da aula desse dia. Depois explicará os objetivos da aula.	Quadro Marcadores Cadernos diários Canetas/Lápis
5 minutos	Como revisão da aula anterior, a professora utilizará os <i>flashcards</i> acerca das bebidas. Fará o jogo intitulado de <i>Memory chain</i> em que o/a aluno/a escolhido terá que dizer os nomes das imagens pela sequência correta.	<i>Flashcards</i>
20 minutos	A professora colocará um <i>flashcard</i> de um boneco com sede no quadro e perguntará à turma o que acham que o boneco está a sentir/ o que é que ele necessita. Se necessário, dará pistas. De seguida, perguntará se os/as alunos/as sabem como se pede algo para beber em inglês. Escutará as respostas e depois dará, se necessário a resposta. Dirá à turma como se pode oferecer algo para beber e como se aceita e/ou recusa esta oferta. Pedirá para, em coro, repetirem as frases que aprenderam. No final da atividade, farão a ficha <i>I'm Thirsty!</i> E, quando os alunos terminarem, a professora irá recolher estas mesmas.	<i>Flashcards</i> Cadernos diários Canetas/Lápis
10 minutos	Depois irá ocorrer um jogo chamado <i>Word Matching</i> . A professora colocará sete <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i> no quadro. Explicará que o objetivo é os/as alunos/as corresponderem o nome à imagem. Chamará sete alunos/as de cada vez para fazerem a correspondência e corrigirá, se necessário, as respostas erradas. No final da atividade, copiarão as palavras para os seus cadernos diários.	<i>Flashcards</i> e <i>Wordcards</i> Quadro Imanes Cadernos diários Lápis/Canetas
10 minutos	A professora colocará o vídeo <i>Vegetables for Kids with Steve and Maggie</i> e distribuirá a ficha <i>Let's make a salad!</i> . Como introdução, diz à turma que irão ver o Steve a fazer uma salada e que, à medida que o Steve diz os ingredientes que necessita, os/as alunos/as selecionarão a imagem correspondente. No final, recolherá as fichas.	Vídeo retirado do canal do Youtube Wow English Ficha <i>Let's make a salad!</i>
5 minutos	Distribuição, preenchimento e devolução da ficha de autoavaliação. Distribuição da ficha <i>Let's go grocery shopping!</i> como trabalho de casa.	Ficha de autoavaliação Ficha <i>Let's go grocery shopping!</i>
Webgrafia	https://www.youtube.com/watch?v=cd8HE9HCl-c	

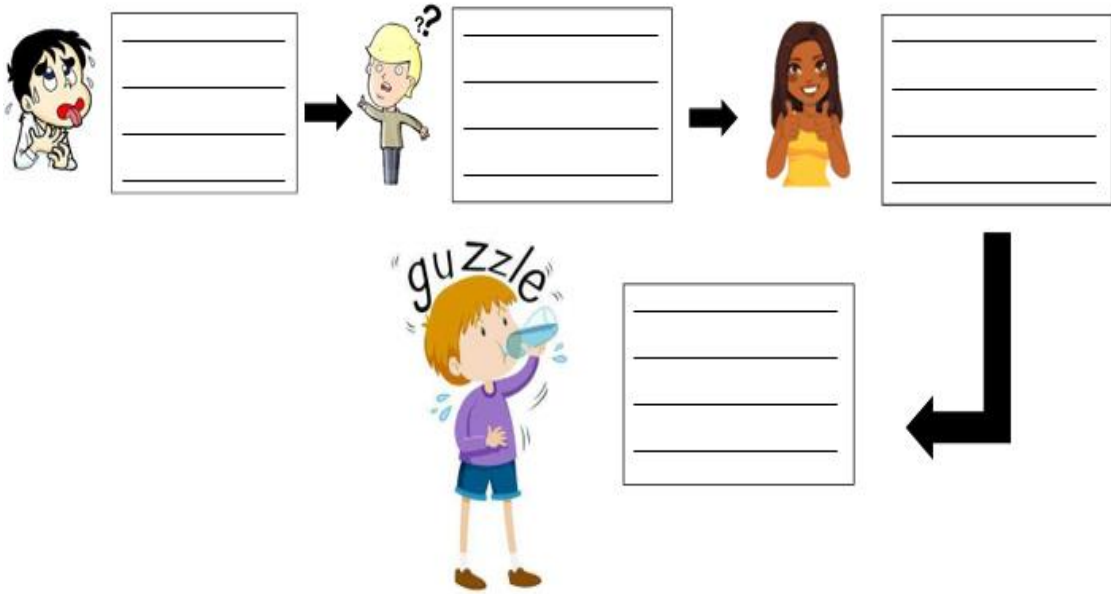
Anexo 7.1- Ficha *I'm thirsty!* (sessão II)

Name: _____

Date: _____

I'm thirsty!

1- Read the sentences in the box. Write the correct sentence in:



Anexo 7.2- Ficha *Let's make a salad!* (sessão II)

















Name: _____

Date: _____

Let's make a salad!

1- Pay attention and see which vegetables Steve needs to make a salad!

Vegetables we need to make a salad:

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Good job! 😊 
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Anexo 7.3- Ficha de autoavaliação (sessão II)

Nome: _____

Data: _____

	SIM 😊	MAIS OU MENOS 😐	NÃO ☹️
A primeira atividade que realizamos ajudou-me a lembrar o vocabulário da aula passada (<i>drinks</i>)			
Hoje aprendi como se pede algo para beber em inglês (<i>I'm thirsty can I have a glass of ..., please?</i>)			
Aprendi como se oferece (<i>yes, you can</i>) e/ou recusa (<i>no, you can't</i>) algo para beber			
Consigo identificar o vocabulário relacionado com os vegetais (<i>vegetables</i>)			
Consigo dizer o vocabulário relacionado com os vegetais (<i>vegetables</i>)			
Gostei do jogo <i>Word Matching</i>			
Aprendi palavras novas acerca dos vegetais (<i>vegetables</i>) com o jogo <i>Word Matching</i>			
As imagens usadas no jogo <i>Word Matching</i> ajudaram-me a compreender o vocabulário			
Compreendi o vídeo <i>Vegetables for kids with Steve and Maggie</i> .			
Realizei, sem dificuldade, a ficha <i>Let's make a salad!</i>			
Consegui compreender quais eram os vegetais (<i>vegetables</i>) que tinha que selecionar na ficha <i>Let's make a salad!</i>			
Gostei do vídeo <i>Vegetables for kids with Steve and Maggie</i>			
Realizei, sem dificuldade, a ficha <i>Let's go grocery shopping!</i>			
Consigo distinguir o que são bebidas (<i>drinks</i>) e o que são vegetais (<i>vegetables</i>)			
Hoje aprendi algo novo			
Gostei da aula			



Thank you! 😊

Anexo 7.4- Ficha *Let's go grocery shopping!* (sessão II)

Name: _____

Date: _____

Let's go grocery shopping!

- 1- Circle all the **vegetables RED** and **drinks GREEN**:

earwaterpeasgamelemonadehand
tomatopigbeanscowlettuceteapencil
girlcucumberbookpotatoorangejuice
milkcauliflowerturnummycarrotbag



Anexo 8- Plano de aula da sessão III

<p>Turma: A Número de alunos: 26 Professora: Beatriz Sousa</p>	<p>Escola: xxxxxxxxxxxxxxxx Aula nº: 18 Data: 19/11/18</p>	<p>Duração: 60 minutos Nível: A1 Unidade: <i>Let's Eat Healthy Food!</i></p>
<p>Sumário: Vegetables- revision. Learning about fruits.</p>		
<p>Metas Curriculares</p>	<p>ID4. 1.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações. LD4. 2.3. Identificar comidas e bebidas. LG4. 4.2. Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas/ <i>food is great.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentação saudável (<i>fruit, milk</i>). • <i>Snack (sandwiches, juice)</i>. <p>LG4. 5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. L4 7.2 Entender frases sobre os temas estudados. SI4 9.4 Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. SP4. 11.3. Falar sobre os temas trabalhados. R4. 12.1. Identificar vocabulário acompanhados por imagens.</p>	
<p>Objetivos específicos</p>	<p>-Identificar vocabulário da unidade; -Identificar o vocabulário acerca da comida; -Completar, com sucesso, os exercícios relacionados com o tema.</p>	
<p>Objetivos gerais</p>	<p>-Incentivar-se e motivar-se para a aprendizagem da língua inglesa; -Exercitar o léxico com o uso de jogos e exercícios.</p>	
<p>Conteúdos lexicais</p>	<p>Lettuce, peas, beans, tomato, cauliflower, carrots, potato, cucumber; Pear, strawberry, apple, lemon, grapes, orange, pineapple, watermelon, banana,</p>	
<p>Gramática/estruturas linguísticas</p>	<p>Question Words: what; Verbs: be</p>	
<p>Avaliação</p>	<p>Ficha <i>Four in a Row!</i> Ficha de autoavaliação</p>	

Descrição dos momentos de aula, atividades e estratégias		
Tempo	Atividades	Recursos
10 minutos	A professora cumprimentará os alunos. Seguidamente, escreverá o sumário da aula anterior no quadro e abrirá a lição da aula desse dia. Recolherá o trabalho de casa atribuído na aula anterior e, ao mesmo tempo, distribuirá <i>wordcards</i> que vão ser utilizados na atividade seguinte, depois explicará os objetivos da aula.	Quadro Marcadores Cadernos diários Canetas/Lápis
10 minutos	Como revisão da aula anterior, a professora utilizará os <i>flashcards</i> sobre os vegetais. Levantará um dos <i>flashcards</i> e perguntará <i>What is this?</i> e os/as alunos/as utilizarão as <i>wordcards</i> que correspondem à <i>flashcard</i> que a professora tem na mão. Introduzirá, no entanto, um novo vegetal- “potato” que deveria ter sido introduzido na aula anterior. Dirá aos alunos para acrescentarem nos seus cadernos diários esta mesma palavra na lista da aula anterior.	<i>Flashcards</i>
5 minutos	Com os <i>flashcards</i> referidos anteriormente, irá ser realizado o jogo <i>Memory Chain</i> .	<i>Flashcards</i> Quadro Imanes
10 minutos	Depois irá ocorrer um jogo chamado <i>Word Matching</i> . A professora colocará nove <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i> no quadro. Explicará que o objetivo é os/as alunos/as corresponderem o nome à imagem. Chamará nove alunos/as de cada vez para fazerem a correspondência e corrigirá, se necessário, as respostas erradas. No final da atividade, copiarão as palavras para os seus cadernos diários.	<i>Flashcards</i> e <i>Wordcards</i> Quadro Imanes Cadernos diários Lápis/Canetas
10 minutos	A professora distribuirá uma ficha intitulada <i>Let's play four in a row!</i> Explicará que vão jogar ao <i>Four in a row</i> . A professora dirá quatro frutas e quem tiver essa sequência de frutas terá que dizer <i>Four in a row!</i> Quando o jogo terminar, se houver tempo, os alunos poderão colorir os seus frutos antes de devolver a ficha à professora.	Ficha <i>Let's play four in a row!</i> Cadernos diários Lápis/marcadores
5 minutos	Distribuição, preenchimento e devolução da ficha de autoavaliação.	Ficha de autoavaliação
10 minutos	Hora do lanche	Lanches

Anexo 8.1 - Exemplo de uma das fichas *Let's play four in a row!*
(sessão III)

Name: _____

Date: _____

Let's play Four in a Row!

- 1- Pay attention and when you have four fruits in a row say *Four in a Row!*



Did you have Four in a Row?

Yes

☐

No

☐

Anexo 8.2 - Ficha de autoavaliação (sessão III)

Nome: _____

Data: _____

	SIM 😊	MAIS OU MENOS 😐	NÃO ☹️
A primeira e segunda atividade que realizamos ajudou-me a relembrar o vocabulário da aula passada (<i>vegetables</i>)			
Consigo identificar o vocabulário relacionado com as frutas (<i>Fruits</i>)			
Consigo dizer o vocabulário relacionado com as frutas (<i>Fruits</i>)			
Gostei do jogo <i>Word Matching</i>			
Apreendi palavras novas acerca das frutas (<i>fruits</i>) com o jogo <i>Word Matching</i>			
As imagens usadas no jogo <i>Word Matching</i> ajudaram-me a compreender o vocabulário			
Consolidei o vocabulário aprendido nesta aula com o jogo <i>Four in a row!</i>			
Realizei, sem dificuldade o jogo/ficha <i>Four in a Row!</i>			
Gostei de jogar ao <i>Four in a row!</i>			
Gosto de realizar atividades manuais na aula de inglês (pintar os alimentos no final do jogo)			
Hoje aprendi algo novo			
Gostei da aula			



Thank you! 😊

Anexo 9- Plano de aula da sessão IV

<p>Turma: A Número de alunos: 26 Professora: Beatriz Sousa</p>	<p>Escola: xxxxxxxxxx Aula nº: 19 Data: 22/11/18</p>	<p>Duração: 60 minutos Nível: A1 Unidade: <i>Let's Eat Healthy Food!</i></p>
<p>Sumário: Fruits- revision. Learning about healthy and unhealthy foods!</p>		
<p>Metas Curriculares</p>	<p>ID4. 1.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações. LD4. 2.3. Identificar comidas e bebidas. LG4. 4.2. Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas/ <i>food is great.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentação saudável (<i>fruit, milk</i>). • <i>Snack (sandwiches, juice)</i>. <p>LG4. 5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. L4. 6.1. Identificar as horas. L4 7.2 Entender frases sobre os temas estudados. SI4 9.4 Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. SP4. 11.3. Falar sobre os temas trabalhados. R4. 12.1. Identificar vocabulário acompanhados por imagens.</p>	
<p>Objetivos específicos</p>	<p>-Identificar vocabulário da unidade; -Identificar o vocabulário acerca da comida; -Completar, com sucesso, os exercícios relacionados com o tema.</p>	
<p>Objetivos gerais</p>	<p>-Incentivar-se e motivar-se para a aprendizagem da língua inglesa; -Exercitar o léxico com o uso de jogos e exercícios.</p>	
<p>Conteúdos lexicais</p>	<p>Apple, orange, pineapple, banana, watermelon, lemon, strawberry, pear, grapes Bread, cheese, ham, sandwich, meat, fish, spaghetti, rice, soup, cereal, yoghurt, biscuit, chocolate, crisps, chips, donuts, hamburger, lollipop, candy, pizza, cake</p>	
<p>Gramática/estruturas linguísticas</p>	<p>Question Words: what; Verbs: be, have</p>	
<p>Avaliação</p>	<p>Ficha <i>Maggie made a Fruit salad!</i> Ficha <i>Healthy Foods for kids with Steve!</i> Ficha <i>Is this food healthy or unhealthy?</i> Ficha <i>Lets find the healthy and unhealthy foods!</i> Ficha de autoavaliação</p>	

Descrição dos momentos de aula, atividades e estratégias		
Tempo	Atividades	Recursos
10 minutos	A professora cumprimentará os alunos. Seguidamente, escreverá o sumário da aula anterior no quadro e abrirá a lição da aula desse dia. Enquanto os alunos copiam o sumário, distribuirá mini <i>flashcards</i> com as frutas aprendidas na aula anterior. Depois explicará os objetivos da aula.	Quadro Marcadores Cadernos diários Canetas/Lápis
10 minutos	Visualização do vídeo <i>Fruits fo Kids from Steve and Maggie</i> e preenchimento da ficha <i>Maggie made a Fruit salad!</i>	Vídeo: <i>Fruits for Kids from Steve and Maggie</i> Ficha: <i>Maggie made a Fruit salad!</i>
5 minutos	Como revisão da aula anterior, a professora utilizará os <i>flashcards</i> acerca das frutas. Levantará um dos <i>flashcards</i> e perguntará <i>What is this?</i> e o/a aluno/a selecionado/a dirá a resposta. Depois, a professora mostrará <i>wordcards</i> das frutas e os alunos terão que utilizar os mini <i>flashcards</i> que correspondem às <i>wordcards</i> .	<i>Flashcards</i> <i>Wordcards</i>
10 minutos	Visualização do vídeo <i>Healthy Food for Kids from Steve</i> . Enquanto visualizam o vídeo, realizam a ficha <i>Healthy or Unhealthy</i> em que tem que ligar o alimento <i>unhelathy</i> que o Steve ia comer com o alimento <i>healthy</i> que foi trocado pela Maggie.	Vídeo: <i>Healthy Food for Kids from Steve</i>
10 minutos	De seguida, irá ocorrer um jogo chamado <i>Word Matching</i> . A professora colocará dezasseis <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i> no quadro. Explicará que o objetivo será os/as alunos/as selecionados colocarem os <i>wordcards</i> corretos por baixo/ao lado do <i>flashcard</i> . No final, pedirá aos alunos para registarem as palavras nos seus cadernos diários.	<i>Flashcards</i> e <i>Wordcards</i> Quadro Imanes Cadernos diários Lápis/Canetas
10 minutos	Com os <i>flashcards</i> anteriores realizar-se-á o jogo <i>Is this food healthy or unhealthy?</i> Explicará que o objetivo será os/as alunos/as selecionados colocarem cada alimento por baixo de <i>Healthy</i> ou <i>Unhealthy</i> . No final a professora corrigirá, se necessário, as respostas erradas. Perguntará <i>Is this food healthy or unhealthy?</i> E o aluno terá que dizer, por exemplo, <i>Rice is healthy // Candy is unhealthy</i>	<i>Flashcards</i> e <i>Wordcards</i> Quadro Imanes
5 minutos	Distribuição, preenchimento e devolução da ficha de autoavaliação. Distribuição da ficha a ficha <i>Let's find the healthy and unhealthy foods!</i> Para trabalho de casa	Ficha de autoavaliação Ficha <i>Let's find the healthy and unhealthy foods!</i>
Webgrafia	https://www.youtube.com/watch?v=q780dw-1QE8&t=28s https://www.youtube.com/watch?v=kKuYfLM0yDc&t=246s	










Anexo 9.1- Ficha *Maggie made a Fruit salad!* (sessão IV)

Name: _____

Date: _____

Maggie made a fruit salad!

- 1- Watch the video and select which fruits Maggie “stole” from Steve to make a fruit salad!

Fruits used by Maggie to make the salad:		
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Good job! 😊

Anexo 9.2- Ficha *Healthy or Unhealthy* (sessão IV)

Name: _____

Date: _____

Healthy food for kids with Steve!

- 1- Watch the video and connect the **UNHEALTHY** food Steve was going to eat with the **HEALTHY** food Maggie gave him instead!

UNHEALTHY FOODS CHOSEN BY STEVE



HEALTHY FOODS GIVEN TO STEVE BY MAGGIE



Good job! 😊



Anexo 9.3- Ficha Let's find the healthy and unhealthy food
(sessão IV)

Name: _____

Date: _____

Let's find the healthy and unhealthy foods!

1- Circle the **UNHEALTHY** foods in **RED** and the **HEALTHY** foods in **GREEN**!

eggcrispsgamericetelevisionbaconschoecandyfinger
pigspaghettticakeyoghurtcomputerfishleafdonuts
girlbiscuitchocolatecerealphotolollipopbackpack
meattrainflowervinegarbreadwaterpizzadollsoup
bedsandwichairplaneshirthamlibrarycheesemosquito

Anexo 9.4- Ficha de autoavaliação (sessão IV)

Nome: _____














	SIM 😊	MAIS OU MENOS 😐	NÃO ☹️
Compreendi o vídeo <i>Fruits for Kids with Steve and Maggie</i>			
Realizei, sem dificuldade, a ficha <i>Maggie made a fruit salad!</i>			
O vídeo e os mini frutos ajudaram-me a relembrar o vocabulário aprendido na aula passada (<i>fruits</i>)			
Consigo identificar o vocabulário aprendido nesta aula (<i>meat, fish, bread, etc.</i>)			
Consigo dizer o vocabulário aprendido nesta aula (<i>meat, fish, bread, etc.</i>)			
Gostei do jogo <i>Word Matching</i>			
Gostei do jogo <i>Is this food healthy or unhealthy?</i>			
Sei distinguir os alimentos saudáveis (<i>healthy</i>) e não saudáveis (<i>unhealthy</i>)			
Consigo responder à pergunta <i>Is this food healthy or unhealthy?</i>			
Compreendi o vídeo <i>Healthy Food for Kids with Steve</i>			
Realizei, sem dificuldade, a ficha <i>Healthy Food for Kids with Steve</i>			
Gostei dos vídeos vistos hoje na aula			
Gosto de ver vídeos nas aulas de inglês			
Os vídeos e as imagens ajudaram-me a compreender o vocabulário			
Hoje aprendi algo novo			
Gostei da aula			

Anexo 10- Plano de aula da sessão V

Turma: 4ºA Número de alunos: 26 Professora: Beatriz Sousa	Escola: xxxxxxxxxxxxxxxx Aula nº: 20 Data: 26/11/18	Duração: 60 minutos Nível: A1 Unidade: <i>Let's Eat Healthy Food!</i>
Sumário: Revision of drinks, vegetables, fruits and healthy and unhealthy food		
Metas Curriculares	ID4. 1.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações. LD4. 2.3. Identificar comidas e bebidas. LG4. 4.2. Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas/ food is great. <ul style="list-style-type: none">• Alimentação saudável (<i>fruit, milk</i>).• <i>Snack (sandwiches, juice)</i>. LG4. 5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. LG4. 5.2. Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: <ul style="list-style-type: none">• <i>Nouns in the singular and in the plural -s/-es</i>• <i>May, can/can't</i>• <i>Positive, negative, questions forms and short answers with to do.</i> L4. 7.2 Entender frases sobre os temas estudados. SI4. 9.3. Perguntar e responder sobre preferências pessoais (<i>What's your favourite drink?/Orange juice</i>). SI4. 9.4 Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. SP4. 11.1. Expressir agrado e desagrado (<i>I love Christmas pudding, I don't like turkey</i>) SP4. 11.3. Falar sobre os temas trabalhados. R4. 12.1. Identificar vocabulário acompanhados por imagens.	
Objetivos específicos	-Identificar vocabulário da unidade; -Identificar o vocabulário acerca da comida; -Completar, com sucesso, os exercícios relacionados com o tema.	
Objetivos gerais	-Incentivar-se e motivar-se para a aprendizagem da língua inglesa; -Exercitar o léxico com o uso de jogos e exercícios.	
Conteúdos lexicais	Milk, water, lemonade, juice; apple, orange, pineapple, banana, watermelon, lemon, strawberry, pear, grapes; Chocolate, pizza, candy, salad, sandwich, donuts, lollipop, hamburger, crisps, bacon, biscuit, cereal, rice, egg, fish, yoghurt, meat, bread, ham, cheese, soup, spaghetti, cake, chips	
Gramática/estruturas linguísticas	Question Words: what; do Verbs: be, have, like	
Avaliação	Ficha <i>Healthy and Unhealthy foods</i> ; Ficha <i>Is this food healthy or unhealthy?</i> ; Ficha <i>What do you like?</i> ; Ficha de autoavaliação	
A aula foi lecionada, com o conhecimento da coordenadora do estabelecimento, sem a presença do Professor Cooperante que faltou por motivos de doença.		

Descrição dos momentos de aula, atividades e estratégias		
Tempo	Atividades	Recursos
10 minutos	A professora cumprimentará os alunos. Seguidamente, escreverá o sumário da aula anterior no quadro e abrirá a lição da aula desse dia. Enquanto os/as alunos/as copiam o sumário, a professora distribuirá uma ficha com o vocabulário aprendido na aula anterior (alimentos saudáveis/ não saudáveis). Depois explicará os objetivos da aula.	Quadro Marcadores Cadernos diários Canetas/Lápis
5 minutos	A professora pedirá aos/as alunos/as que colem a ficha que distribuiu anteriormente nos seus cadernos diários.	Ficha Cadernos diários Cola
10 minutos	Como revisão da aula anterior, a professora pedirá à turma que repitam, em coro, os alimentos saudáveis e não saudáveis por ordem que se encontra na ficha enquanto mostra o <i>flashcard</i> correspondente. Depois de dizerem o primeiro que, neste caso, será <i>cereal</i> perguntará <i>Is this food healthy or unhealthy?</i> e esperará pela resposta. De seguida a dizerem <i>healthy</i> ou <i>unhealthy</i> a professora perguntará <i>So how do we say</i> (por exemplo) “... é saudável” // “... não é saudável” <i>in english?</i>	<i>Flashcards</i>
10 minutos	Visualização do vídeo <i>Steve is Thirsty</i> . A professora fará perguntas para verificar se a turma compreendeu o vídeo. Depois irá ocorrer um jogo. A professora escolherá dois/duas alunos/as e um/a terá que dizer que está com sede e pedir um copo com alguma das bebidas que se encontram nos <i>flashcards</i> (<i>I'm thirsty. Can I have a glass of ..., please?</i>) enquanto que o/a outro/a aluno/a responderá positivamente (<i>yes, you can</i>) ou negativamente (<i>no, you can't</i>)	Vídeo: <i>Steve is Thirsty</i> <i>Flashcards</i> Quadro Imanes
10 minutos	Utilizando os <i>flashcards</i> dos vegetais e das frutas como exemplo, a professora começará a explicar que todos somos diferentes e, como tal, gostamos de coisas diferentes e, para sabermos o que é que cada pessoa gosta, utilizamos a pergunta <i>Do you like ...?</i> E a resposta será <i>Yes, I do</i> ou <i>No, I don't</i> . Depois, dirá que todos nós temos uma fruta e um vegetal favorito e explicará que para perguntarmos qual é a fruta favorita utiliza-se a questão <i>What is your favourite fruit?</i> e a resposta será <i>My favorite fruit is ...</i> . Fará a mesma questão para os vegetais. Distribuirá a ficha <i>Do you like ...?</i> E, no final, recolherá estas mesmas.	<i>Flashcards</i> Quadro Imanes Ficha: <i>Do you like ...?</i>
5 minutos	Recolha das fichas de trabalho de casa da aula passada e distribuição, preenchimento e devolução da ficha de autoavaliação. Distribuição da ficha <i>Is this food healthy or unhealthy?</i> Para trabalho de casa	Ficha de autoavaliação
Webgrafia	https://www.youtube.com/watch?v=UPHa7Htt_UQ&t=7s	

Anexo 10.1- Ficha *healthy and unhealthy food* (sessão V)

HEALTHY FOOD				
				
Cereal (cereais)	Rice (arroz)	Egg (ovo)	Fish (peixe)	Yoghurt (iogurte)
				
Meat (carne)	Bread (pão)	Ham (fiambre)	Sandwich (sandwich)	
				
Cheese (queijo)	Soup (sopa)	Salad (salada)	Spaghetti (esparguete)	



UNHEALTHY FOOD/JUNK FOOD			
			
Cake (bolo)	Chips (batatas fritas)	Crisps (batatas fritas de pacote)	Chocolate (chocolate)
			
Candy (doces)	Biscuit (bolachas)	Hamburger (hambúrguer)	Pizza (pizza)
			Lollipop (chupa-chupa)
Donuts	Bacon		

Anexo 10.2- Ficha *Do you like ...?* (sessão V)

Name: _____

Date: _____

Do you like ...?

- 1- Look and write down which vegetables you **like**  and which vegetables you **don't like** 

Do you like carrots?



Yes, I do!

Do you like cauliflower?



No, I don't!

Do you like beans?



Do you like lettuce?



Do you like potatoes?



Do you like cucumber?



Do you like tomatoes?



Do you like peas?



What is your favourite vegetable?

My favourite vegetable is _____

Do you like bananas?



Do you like pineapples?



Do you like watermelon?



Do you like apples?



Do you like pears?



Do you like oranges?



Do you like strawberries?



Do you like grapes?



Do you like lemons?



What is your favourite fruit?

My favourite fruit is

Anexo 10.3- Ficha Is this food healthy or unhealthy?(sessão V)

Name: _____

Date: _____

Is this food healthy or unhealthy?

1- Put the words in the box in the correct column!

Cake ● Chocolate ● Rice ● Spaghetti ● Donuts ● Egg ● Fish ● Sandwich ● Pizza ● Bread ● Ham ● Bacon ● Soup ● Cheese ● Candy ● Salad ● Lollipop ● Yoghurt ● Meat ● Chips ● Crisps ● Biscuit
--

😊 HEALTHY FOOD 😊	😞 UNHEALTHY FOOD 😞

Anexo 11. Análise dos resultados obtidos no pré-teste de ordenação de imagens do *Grupo A* e do *Grupo B*

Como é possível verificar no gráfico 42, que corresponde à prestação do *Grupo A*, o vocábulo que obteve mais respostas corretas foi *tea*⁶⁸ com sete alunos, seguido de *lemonade*⁶⁹ e *milk*⁶⁸, ambos com seis, *water*⁶⁹ e *pop*⁷⁰ com três alunos e, por último, *juice*⁶⁸ com apenas dois alunos a responderem acertadamente.

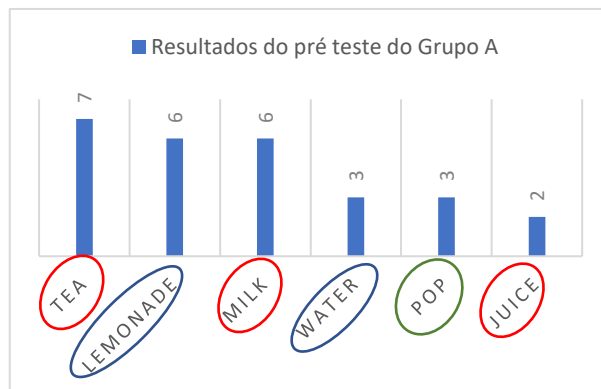


Gráfico 42- Resultados do *Grupo A* no pré teste no tema *drinks*

No gráfico 43, que corresponde à prestação do *Grupo B*, verifica-se que os vocábulos que obtiveram mais respostas corretas foram *water*⁶⁹ e *milk*⁶⁸ com oito alunos, seguido de *tea*⁶⁸ e *juice*⁶⁸ com sete alunos e, por último, *pop*⁷⁰ e *lemonade*⁶⁹ com seis alunos a responderem acertadamente.

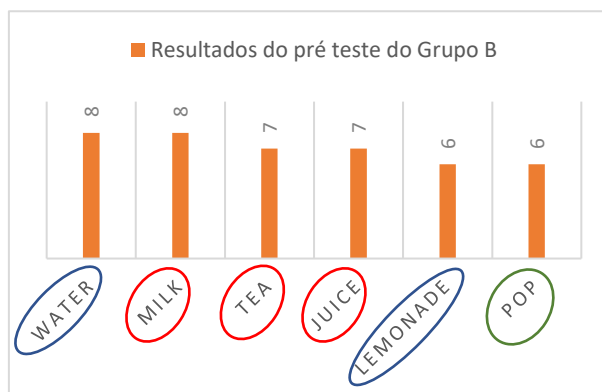


Gráfico 43- Resultados do *Grupo B* no pré teste no tema *drinks*

No gráfico 44 encontra-se a comparação entre os resultados do pré-teste do *Grupo A* e do pré-teste do *Grupo B*. Como é possível verificar, ambos os grupos obtiveram as mesmas respostas corretas nos vocábulos *tea*⁶⁸ (com sete alunos a acertarem) e

⁶⁸ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁶⁹ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

⁷⁰ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

*lemonade*⁷¹ (com seis alunos a acertarem). No caso de *water*⁷², *pop*⁷³, *juice*⁷² e *milk*⁷², constata-se que o *Grupo B* obteve mais respostas corretas do que o *Grupo A*.

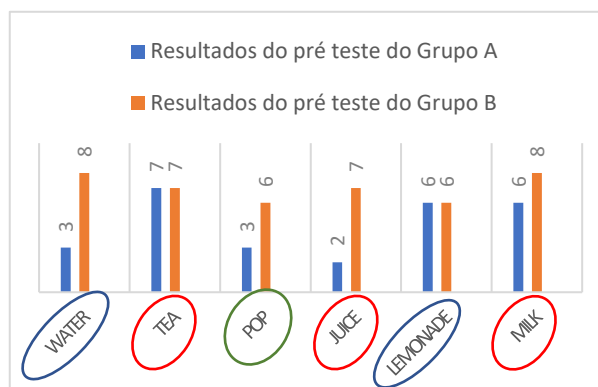


Gráfico 44- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pré teste no tema drinks

Passando para o tema *vegetables* (gráfico 45), o vocábulo que obteve mais respostas corretas, no caso do *Grupo A*, foi *potato*⁷² com oito alunos, seguido de *broccoli*⁷³ com sete alunos, *beans*⁷¹ e *garlic*⁷³ obtiveram o mesmo número de respostas corretas (quatro), bem como, *carrot*⁷² e *lettuce*⁷¹ com três alunos e *peas*⁷¹ e *leek*⁷³ com apenas um aluno cada.

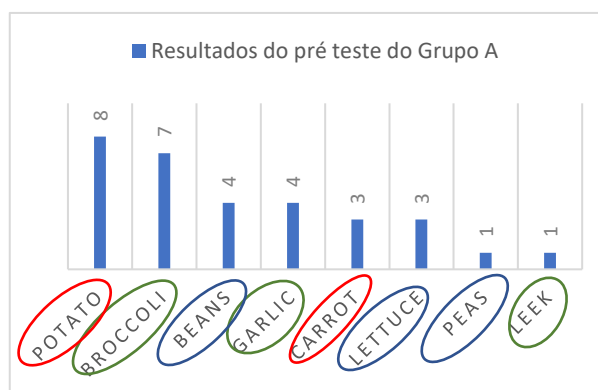


Gráfico 45-Resultados do Grupo A no pré teste no tema vegetables

No gráfico 46 verifica-se que *potato*⁷², *broccoli*⁷³ e *beans*⁷¹ obtiveram o mesmo número de respostas corretas tendo o mesmo acontecido com *garlic*⁷³ e *carrot*⁷². No caso da palavra *lettuce*⁷¹, quatro alunos responderam corretamente, apenas um aluno acertou na palavra *peas*⁷¹ e nenhum aluno respondeu acertadamente a *leek*⁷³.

⁷¹ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

⁷² Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁷³ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

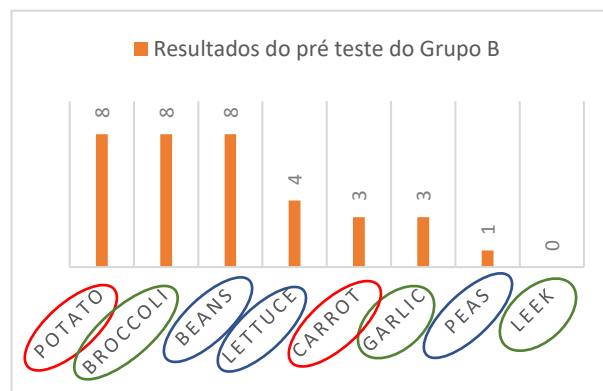


Gráfico 46- Resultados do Grupo B no pré teste no tema vegetables

No gráfico 47, encontra-se a comparação entre os resultados do pré-teste do *Grupo A* e do pré-teste do *Grupo B*, no que diz respeito ao tema *vegetables*. Ambos os grupos acertaram totalmente na palavra *potato*⁷⁴, no caso de *broccoli*⁷⁵ há apenas a diferença de um aluno. Em *beans*⁷⁶, todos os alunos do *Grupo B* acertaram, no entanto, apenas metade dos alunos do *Grupo A* acertaram. No caso de *carrot*⁷⁴ e *peas*⁷⁶, o mesmo número de alunos responderam corretamente. Em *garlic*⁷⁵ e *lettuce*⁷⁶ há apenas a diferença de um aluno. Por último, nenhum aluno do *Grupo B* respondeu acertadamente ao vocábulo *leek*⁷⁵, enquanto que apenas um aluno do *Grupo A* respondeu corretamente.

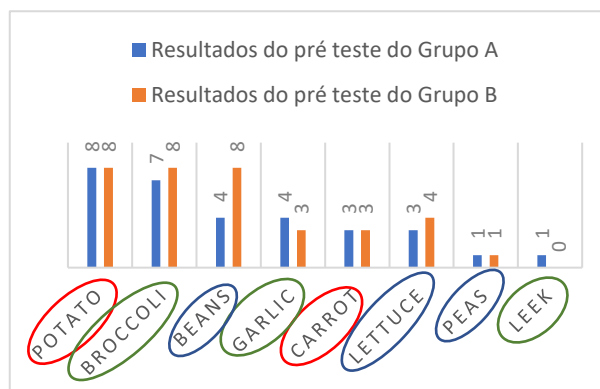


Gráfico 47-Comparação dos resultados de ambos os grupos no pré teste no tema vegetables

O gráfico 48 demonstra os resultados obtidos pelo *Grupo A* relativamente às frutas (*fruits*). Todos os alunos acertaram corretamente nos vocábulos *melon*⁷⁵ e *orange*⁷⁴, sendo que, tirando um aluno, todos os outros responderam acertadamente no vocábulo *pear*⁷⁶. *Pineapple*⁷⁶ e *lemon*⁷⁶ tiveram o mesmo número de respostas acertadas, bem como *cherry*⁷⁵ e *plum*⁷⁵. O vocábulo menos reconhecido foi *strawberry*⁷⁴.

⁷⁴ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁷⁵ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

⁷⁶ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

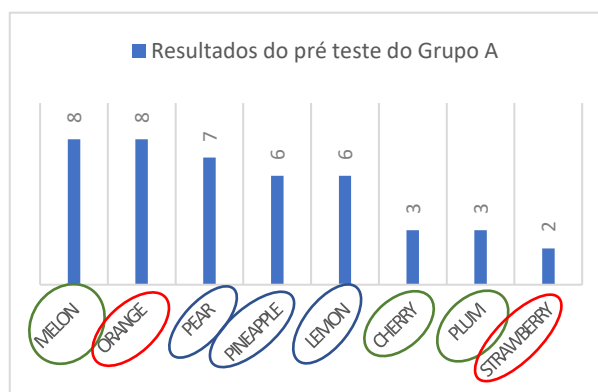


Gráfico 48- Resultados do Grupo A no pré teste no tema *fruits*

No caso do *Grupo B*, verifica-se, no gráfico 49, que, com a exceção dos vocábulos *plum*⁷⁷ e *strawberry*⁷⁸, que apenas obtiveram cinco respostas corretas, todos os alunos responderam corretamente aos restantes vocábulos.

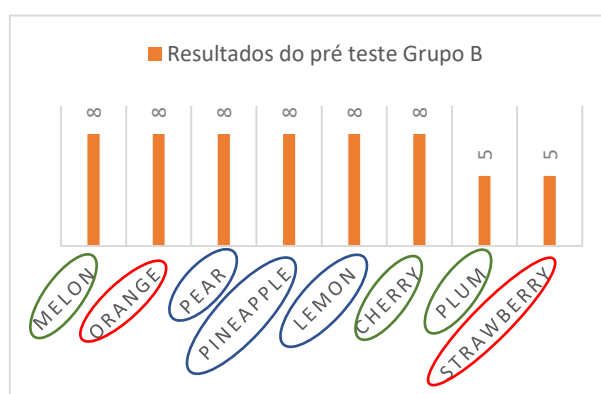


Gráfico 49- Resultados do Grupo B no pré teste no tema *fruits*

Comparando os dados obtidos nos testes dos dois grupos utilizando o gráfico 50, em ambos os casos todos os alunos acertaram em *melon*⁷⁷ e *orange*⁷⁸. Sendo que, nos vocábulos *pear*⁷⁹, *pineapple*⁷⁹, *lemon*⁷⁹ e *cherry*⁷⁷ todos os alunos do *Grupo B* responderam acertadamente, enquanto que, no *Grupo A*, sete alunos acertaram em *pear*⁷⁹, seis em *pineapple*⁷⁹ e *lemon*⁷⁹ e apenas três em *cherry*⁷⁷. *Plum*⁷⁷ e *strawberry*⁷⁸ foram os vocábulos que obtiveram menor número de respostas corretas: no *Grupo B* cinco alunos acertaram nos dois vocábulos, enquanto que três alunos do *Grupo A* responderam corretamente a *plum*⁷⁷ e dois a *strawberry*⁷⁸.

⁷⁷ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

⁷⁸ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁷⁹ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

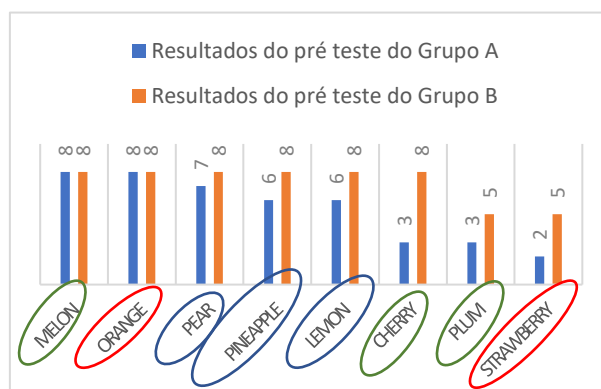


Gráfico 50- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pré teste no tema *fruits*

No tema de *healthy food*, como se verifica no gráfico 51, o vocábulo que obteve mais respostas corretas foi *fish*⁸⁰ com oito alunos a responder corretamente, seguido de *rice*⁸⁰ com cinco respostas corretas, *pasta*⁸¹ que obteve três respostas corretas e *bread*⁸¹ e *grapes*⁸¹ com apenas dois alunos a responderem corretamente.

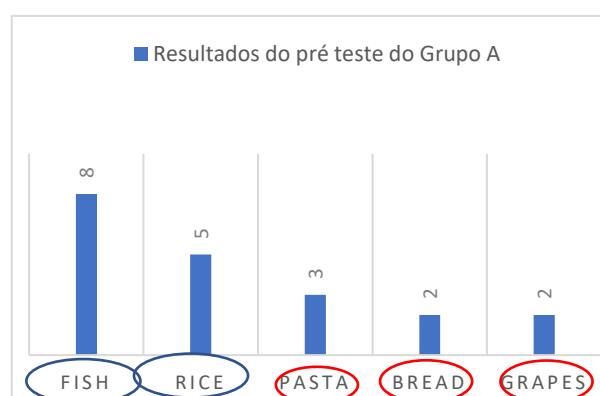


Gráfico 51- Resultados do Grupo A no pré teste no tema *healthy food*

Os resultados do *Grupo B* no tema *healthy food* encontram-se no gráfico 52. Tanto *fish*⁸⁰ como *rice*⁸⁰ obtiveram o mesmo número de respostas corretas, bem como, *bread*⁸¹ e *grapes*⁸¹. Por fim, *pasta*⁸¹ obteve sete respostas corretas.

⁸⁰ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

⁸¹ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

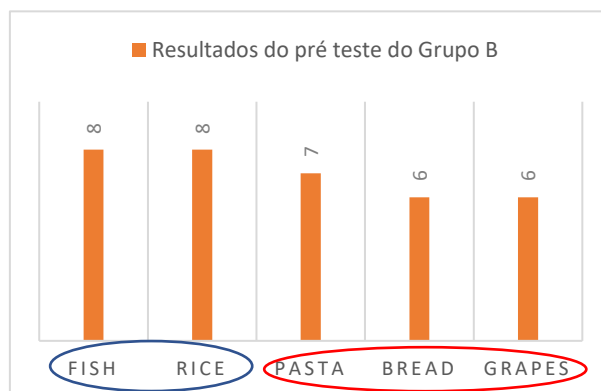


Gráfico 52- Resultados do Grupo B no pré teste no tema *healthy food*

Comparando os dados obtidos sobre o tema *healthy food* é possível verificar que, em ambos os grupos, todos alunos responderam acertadamente ao vocábulo *fish*⁸². No que diz respeito a *rice*⁸², o Grupo B obteve oito respostas corretas, enquanto que o Grupo A obteve cinco. Sete alunos do Grupo B e três alunos do Grupo A acertaram em *pasta*⁸³, e o mesmo número de alunos do Grupo B acertaram em *bread*⁸³ e *grapes*⁸³, tendo o mesmo acontecido com o Grupo A.

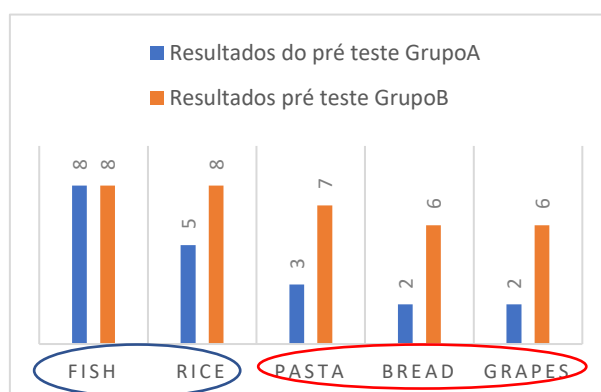


Gráfico 53- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pré teste no tema *healthy food*

Como se verifica no gráfico 54, todos os alunos acertaram no vocábulo *cake*⁸³, seis alunos em *chips*⁸³ e *ice cream*⁸⁴, cinco alunos em *hot dog*⁸⁴ e *candy*⁸² e, por fim, apenas quatro alunos acertaram no vocábulo *lollipop*⁸².

⁸² Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo A.

⁸³ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁸⁴ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo B.

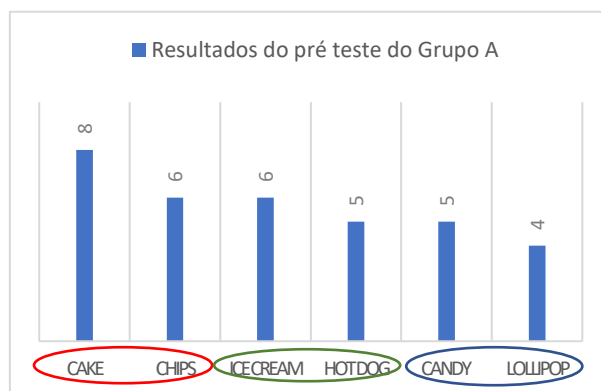


Gráfico 54- Resultados do Grupo A no pré teste no tema *unhealthy food*

Tal como se verifica no gráfico 55, todos os alunos conseguiram responder acertadamente a todos os vocábulos que constituíam o tema *unhealthy food* no pré-teste de ordenação de imagens.

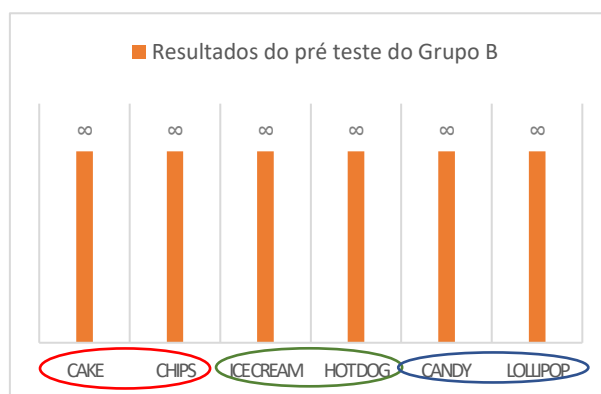


Gráfico 55- Resultados do Grupo B no pré teste no tema *unhealthy food*

No gráfico 56 encontra-se a comparação entre o *Grupo A* e o *Grupo B*, ficando clara a diferença entre os vocábulos ordenados corretamente pelo *Grupo B* que, neste caso, foram todos e os vocábulos respondidos corretamente pelo *Grupo A* que, no caso de *cake*⁸⁵ foram todos, e em *chips*⁸⁵, *candy*⁸⁶, *ice cream*⁸⁷ e *hot dog*⁸⁷ receberam o mesmo número de respostas corretas e, por último, *lollipop*⁸⁶.

⁸⁵ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁸⁶ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

⁸⁷ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

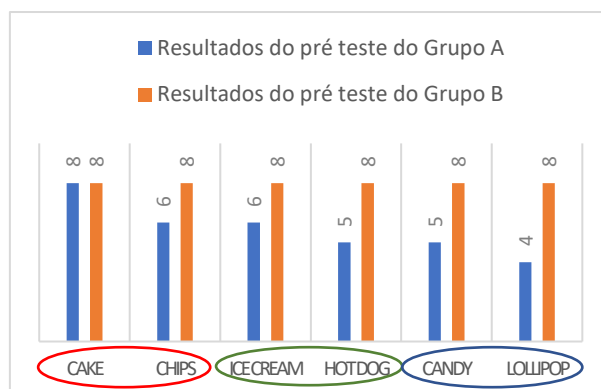


Gráfico 56- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pré teste no tema *unhealthy food*

Depois de apresentados os resultados de forma geral, encontram-se, abaixo, na tabela 21, os resultados individuais de cada aluno que pertencia ao *Grupo A* e ao *Grupo B*. Como se pode verificar, a prestação do *Grupo B* foi superior à prestação do *Grupo A* no pré-teste de ordenação de imagens, já que a média mais baixa de vocábulos ordenados de forma correta pelo *Grupo B* foi de 75%, enquanto que, no *Grupo A* foi de 32%. Isto significa que, os alunos pertencentes aos *Grupo B* tinham um maior conhecimento prévio dos vocábulos testados do que o *Grupo A*.

Comparação dos resultados dos/as alunos/as de ambos os grupos no pré-teste de ordenação de imagens			
Designação dos/as alunos/as	Número de vocábulos ordenados de forma correta no pré-teste de ordenação de imagens	Número total de vocábulos presentes em ambos os testes	Média de vocábulos ordenados de forma correta
A1 (<i>Grupo A</i>)	18	32	57%
A2 (<i>Grupo A</i>)	10	32	32%
A3 (<i>Grupo A</i>)	14	32	44%
A4 (<i>Grupo A</i>)	25	32	79%
A5 (<i>Grupo A</i>)	18	32	57%
A6 (<i>Grupo A</i>)	26	32	82%
A7 (<i>Grupo A</i>)	14	32	44%
A8 (<i>Grupo A</i>)	31	32	97%
B1 (<i>Grupo B</i>)	26	32	82%
B2 (<i>Grupo B</i>)	28	32	88%
B3 (<i>Grupo B</i>)	30	32	94%
B4 (<i>Grupo B</i>)	26	32	82%
B5 (<i>Grupo B</i>)	27	32	85%
B6 (<i>Grupo B</i>)	28	32	88%
B7 (<i>Grupo B</i>)	24	32	75%
B8 (<i>Grupo B</i>)	29	32	91%

Tabela 21- Comparação dos resultados dos/as alunos/as de ambos os grupos no pré-teste de ordenação de imagens

Anexo 12. Análise dos resultados obtidos no pós-teste de ordenação de imagens do *Grupo A* e do *Grupo B*

Como se verifica no gráfico 57, no pós-teste de ordenação de imagens do *Grupo A* todos os alunos indicaram corretamente os vocábulos no tema *drinks*.

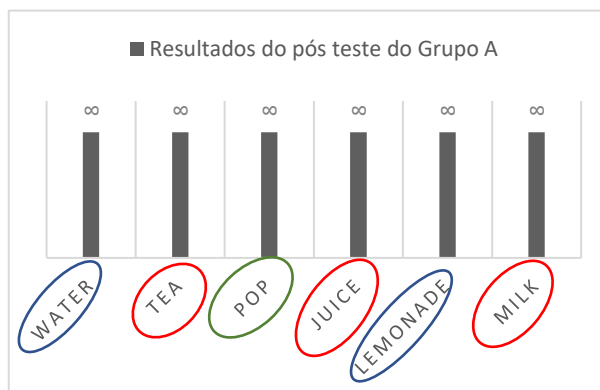


Gráfico 57- Resultados do *Grupo A* no pós-teste no tema *drinks*

Tal como aconteceu com o *Grupo A*, o *Grupo B* também ordenou corretamente todos os vocábulos no pós-teste no tema *drinks* como é possível verificar no gráfico 58.

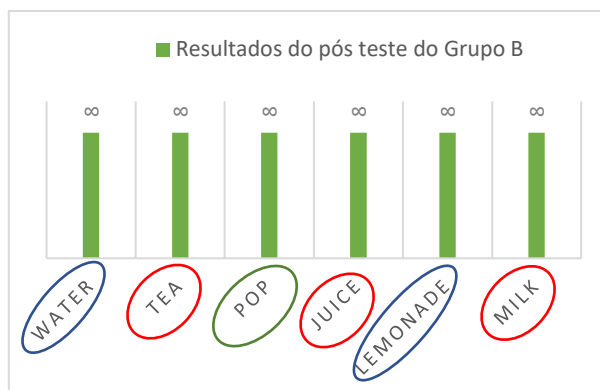


Gráfico 58- Resultados do *Grupo B* no pós-teste no tema *drinks*

No gráfico 59 encontra-se a comparação dos resultados de ambos os grupos. Como é possível verificar, tanto o *Grupo A* como o *Grupo B* obteve todas as respostas corretas no campo *drinks*.

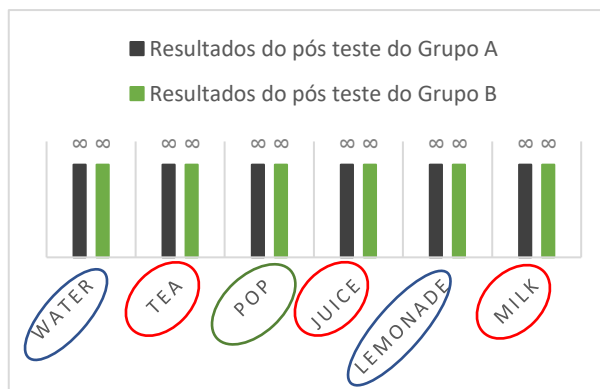


Gráfico 59- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pós-teste no tema *drinks*

Avançando para o tema *vegetables*, todos os alunos do *Grupo A* acertaram corretamente nos vocábulos *potato*⁸⁸, *cauliflower*⁸⁹, *tomato*⁸⁸ e *broccoli*⁹⁰, sete alunos em *carrot*⁸⁹, seis alunos em *beans*⁸⁹, cinco alunos em *lettuce*⁸⁹, quatro alunos em *cucumber*⁸⁹ e *peas*⁸⁹, dois alunos em *garlic*⁹⁰ e, por último, um aluno em *leek*⁹⁰.

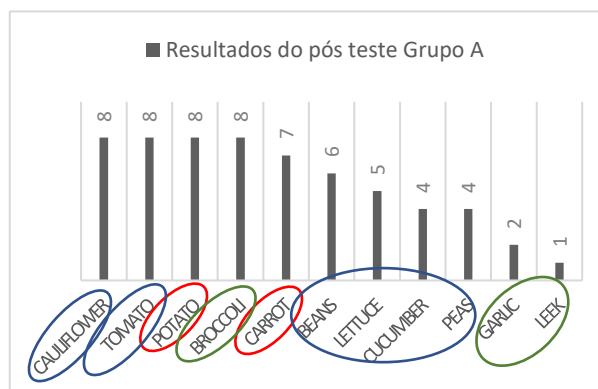


Gráfico 60-Resultados do *Grupo A* no pós-teste no tema *vegetables*

No gráfico 61 está presente a prestação do *Grupo B* no tema *vegetables*. Todos os alunos acertaram em *potato*⁸⁸, *beans*⁸⁹ e *spinach*⁹⁰. Sete alunos em *broccoli*⁹⁰, seis em *carrot*⁸⁹ e *onion*⁹⁰, cinco em *leek*⁹⁰, quatro em *garlic*⁹⁰ e *cabbage*⁸⁹, três em *peas*⁸⁹, dois em *lettuce*⁸⁹ e um em *celery*⁹⁰.

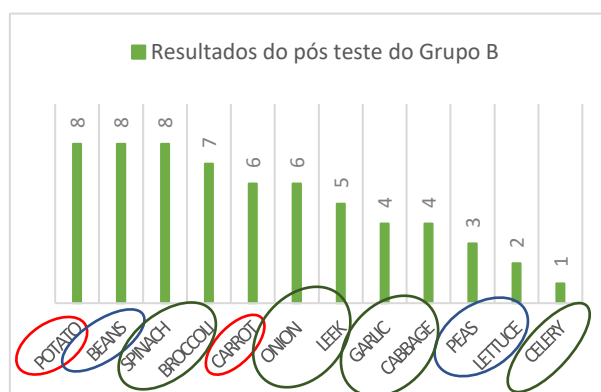


Gráfico 61- Resultados do *Grupo B* no pós-teste no tema *vegetables*

No campo *vegetables*, comparando os resultados de ambos os grupos verifica-se que *potato*⁸⁸ foi o vocábulo que ambos os grupos acertaram totalmente, seguido de *broccoli*⁹⁰ com oito respostas corretas do *Grupo A* e sete do *Grupo B*, *carrot*⁸⁹ com sete do *Grupo A* e seis do *Grupo B*, *beans*⁸⁹ com oito do *Grupo B* e seis do *Grupo A*, *lettuce*⁸⁹ com cinco do *Grupo A* e dois do *Grupo B*, *peas*⁸⁹ com quatro do *Grupo A* e três do *Grupo B*, *garlic*⁹⁰ com quatro do *Grupo B* e duas do *Grupo A* e, por fim, *leek*⁹⁰ com um do *Grupo A* e cinco do *Grupo B*.

⁸⁸ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁸⁹ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

⁹⁰ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

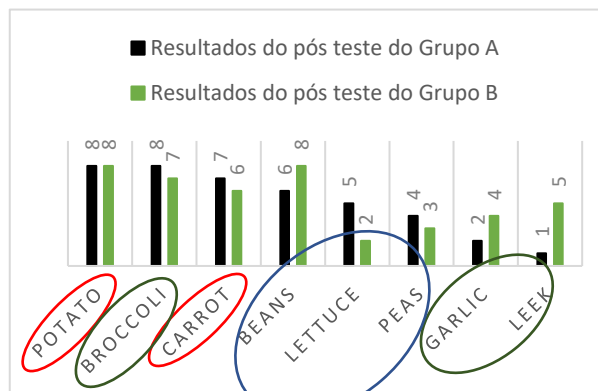


Gráfico 62- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pós-teste no tema *vegetables*

No gráfico 63 é possível verificar que todos os alunos acertaram em *strawberry*⁹¹, *orange*⁹¹, *apple*⁹¹, *banana*⁹¹, *grapes*⁹¹, *lemon*⁹², *pear*⁹², *pineapple*⁹² e *plum*⁹³. *Melon*⁹³ e *watermelon*⁹² obtiveram sete respostas corretas e *cherry*⁹³ seis respostas corretas.

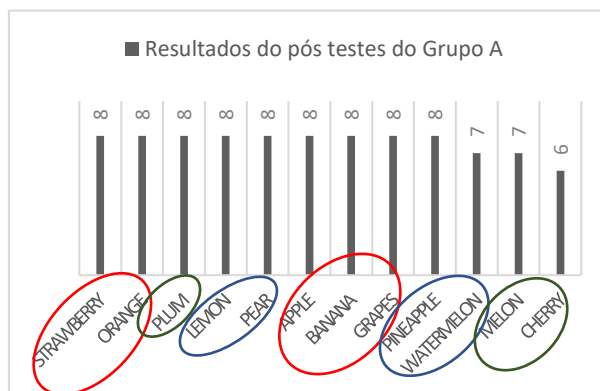


Gráfico 63- Resultados do *Grupo A* no pós-teste no tema *fruits*

No tema *fruits*, tal como se pode ver no gráfico 64, todos os alunos do *Grupo B* ordenaram corretamente as imagens no pós-teste.

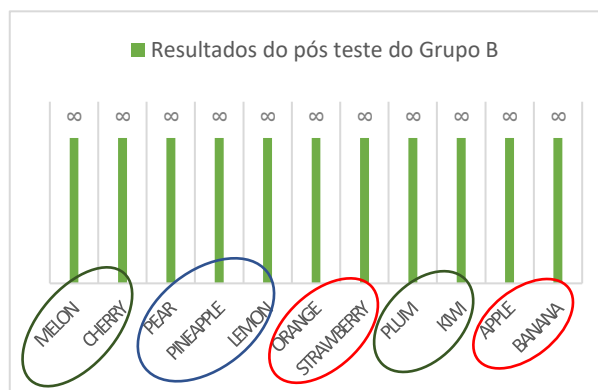


Gráfico 64- Resultados do *Grupo B* no pós-teste no tema *fruits*

⁹¹ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁹² Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

⁹³ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

Fazendo a comparação entre os resultados, é possível verificar que, como já foi referido, todos os alunos do *Grupo A* e *Grupo B* acertaram em *strawberry*⁹⁴, *orange*⁹⁴, *apple*⁹⁴, *banana*⁹⁴, *grapes*⁹⁴, *lemon*⁹⁵, *pear*⁹⁵, *pineapple*⁹⁵ e *plum*⁹⁶. O *Grupo B* acertou em todos os restantes vocábulos, enquanto que no *Grupo A* *melon*⁹⁶ obtiveram sete respostas corretas e *cherry*⁹⁶ seis respostas corretas.

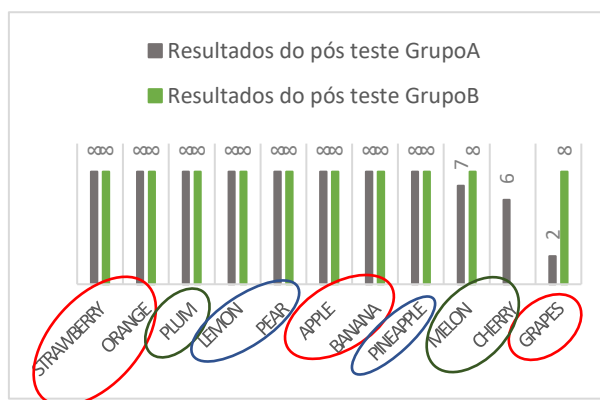


Gráfico 65- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pós-teste no tema *fruits*

Como se verifica no gráfico 66, todos os alunos acertaram nas palavras *soup*⁹⁵, *spaghetti*⁹⁵, *sandwich*⁹⁵, *cheese*⁹⁵, *meat*⁹⁵, *cereal*⁹⁵, *egg*⁹⁵, *salad*⁹⁵, *yoghurt*⁹⁵ e *fish*⁹⁵. Sendo que seis alunos em oito responderam corretamente a *rice*⁹⁵, *ham*⁹⁵ e *bread*⁹⁴.

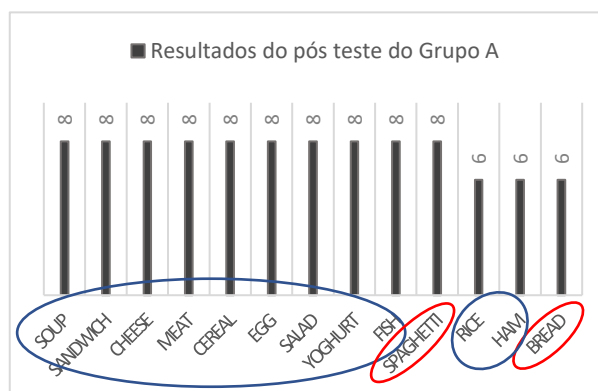


Gráfico 66- Resultados do *Grupo A* no pós-teste no tema *healthy food*

O *Grupo B*, quando testado no tema *healthy food*, todos os alunos responderam corretamente a *fish*⁹⁵ e *pasta*⁹⁴, seguido de *bread*⁹⁴ com sete alunos e *rice*⁹⁵, *grapes*⁹⁵ e *grains*⁹⁶ com seis alunos.

⁹⁴ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁹⁵ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

⁹⁶ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

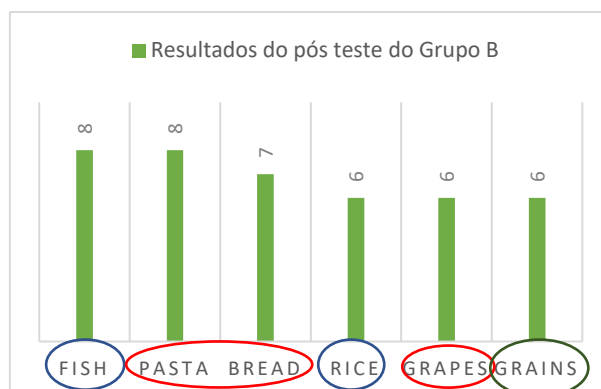


Gráfico 67- Resultados do Grupo B no pós-teste no tema *healthy food*

As palavras utilizadas por ambos os grupos no tema *healthy food* conseguiram ter o mesmo número de respostas acertadas (oito), com a exceção de *bread*⁹⁷ em que o Grupo B teve mais uma resposta correta do que o Grupo A.

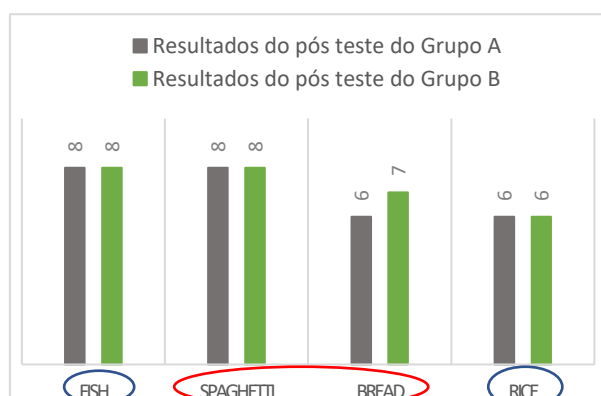


Gráfico 68- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pós-teste no tema *healthy food*

O Grupo A, quando testado no tema *unhealthy food* obteve os seguintes resultados: todos os alunos acertaram em *hamburger*⁹⁷, *bacon*⁹⁸, *chocolate*⁹⁷, *donuts*⁹⁸, *pizza*⁹⁷, *biscuit*⁹⁸ e *cake*⁹⁷. Sete alunos indicaram corretamente *lollipop*⁹⁸ e *candy*⁹⁸, seguidos de *hot dog*⁹⁹ e *ice cream*⁹⁹ e, por último, quatro alunos *chips*⁹⁷ e *crisps*⁹⁸.

⁹⁷ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

⁹⁸ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo A.

⁹⁹ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo B.

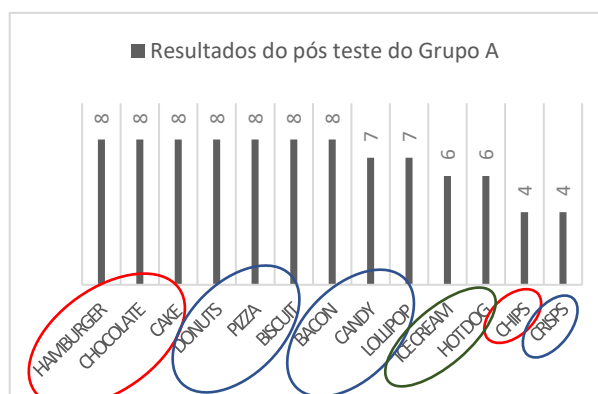


Gráfico 69- Resultados do Grupo A no pós-teste no tema *unhealthy food*

Todos os alunos acertaram nos vocábulos *cake*¹⁰⁰, *chips*¹⁰⁰, *ice cream*¹⁰¹, *hot dog*¹⁰¹, *hamburger*¹⁰⁰ e *chocolate*¹⁰⁰ enquanto que sete alunos responderam corretamente a *candy*¹⁰² e *lollipop*¹⁰².

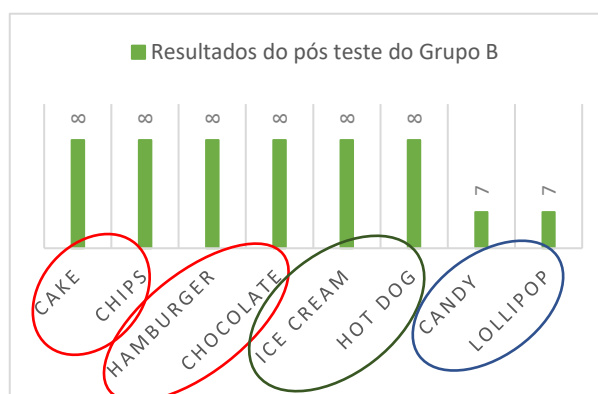


Gráfico 70- Resultados do Grupo B no pós-teste no tema *unhealthy food*

Todos os alunos de ambos os grupos acertaram nas palavras *hamburger*¹⁰⁰, *chocolate*¹⁰⁰ e *cake*¹⁰⁰, seguido de *lollipop*¹⁰¹ e *candy*¹⁰² com sete alunos. No caso de *hot dog*¹⁰¹ e *ice cream*¹⁰¹, seis alunos do Grupo A responderam corretamente enquanto que, os oito alunos do Grupo B, acertaram todos.

¹⁰⁰ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

¹⁰¹ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo B.

¹⁰² Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo A.

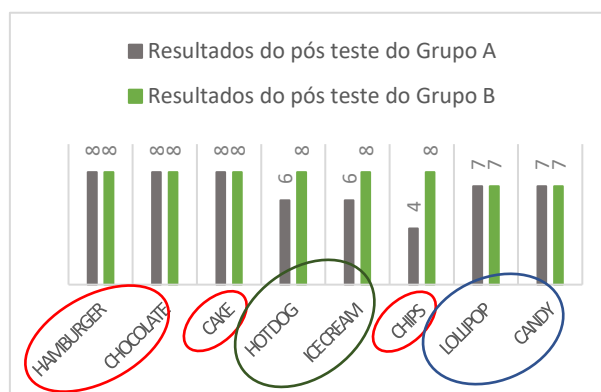


Gráfico 71- Comparação dos resultados de ambos os grupos no pós-teste no tema *unhealthy food*

Depois de apresentados e comparados os dados obtidos no pós-teste de ambos os grupos, encontram-se, na tabela 22, a comparação de ambos os grupos. Importa, ainda, referir que o *Grupo A* teve mais 7 vocábulos a serem analisados que o *Grupo B*.

Verifica-se, então, que, tal como aconteceu no pré-teste, a aluna que obteve mais respostas corretas pertence ao *Grupo A* (A8 que obteve 100% das respostas corretas) enquanto que no *Grupo B* a aluna que obteve mais respostas corretas (média de 94%) foi aB3. Ao contrário do que aconteceu no pré-teste, foi uma aluna do *Grupo B* (a B2) que obteve o número menor de respostas corretas (32 de 43- média de 76%).

Comparação dos resultados dos/as alunos/as de ambos os grupos no pós-teste de ordenação de imagens			
designação dos/as alunos/as	Número de vocábulos ordenados de forma correta no pós-teste de ordenação de imagens	Número de vocábulos utilizados	Média de vocábulos ordenados corretamente no pós-teste de ordenação de imagens
A1 (Grupo A)	44	55	80%
A2 (Grupo A)	46	55	83%
A3 (Grupo A)	46	55	83%
A4 (Grupo A)	49	55	90%
A5 (Grupo A)	54	55	99%
A6 (Grupo A)	51	55	92%
A7 (Grupo A)	46	55	83%
A8 (Grupo A)	55	55	100%
B1 (Grupo B)	39	43	90%
B2 (Grupo B)	32	43	76%
B3 (Grupo B)	40	43	94%
B4 (Grupo B)	37	43	86%
B5 (Grupo B)	37	43	86%
B6 (Grupo B)	38	43	88%
B7 (Grupo B)	37	43	86%
B8 (Grupo B)	39	43	90%

Tabela 22- Comparação dos resultados dos/as alunos/as de ambos os grupos no pós-teste de ordenação de imagens

Anexo 13. Análise dos resultados do teste de nomeação vocabular do *Grupo A* e do *Grupo B*

Tal como aconteceu na apresentação dos resultados do pré e pós-teste, iniciarei com o tema *drinks*. Assim sendo, como é possível verificar, todos os alunos do *Grupo A* acertaram no nome dos vocábulos *tea*¹⁰³, *juice*¹⁰³, *milk*¹⁰³, *lemonade*¹⁰⁴ e *water*¹⁰⁴. No caso de *pop*¹⁰⁵, cinco alunos utilizaram um nome incorreto e três disseram que não sabiam qual era o nome.

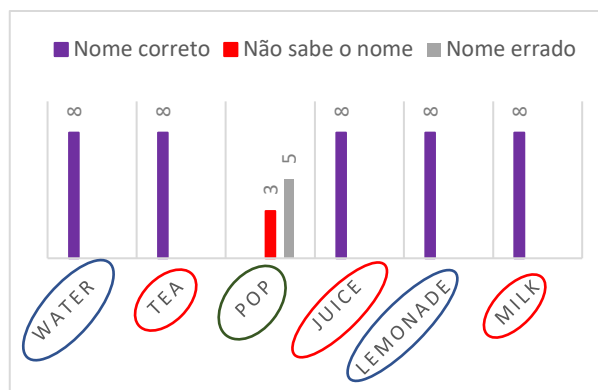


Gráfico 72- Resultados do *Grupo A* no teste de nomeação vocabular no tema *drinks*

Como se verifica no gráfico 73, oito alunos do *Grupo B* conseguiram responder corretamente à palavra *tea*¹⁰³, sete a *milk*¹⁰³, seis a *pop/soda*¹⁰⁵ e *juice*¹⁰³ e, por último, três a *water*¹⁰⁴ e *lemonade*¹⁰⁴.

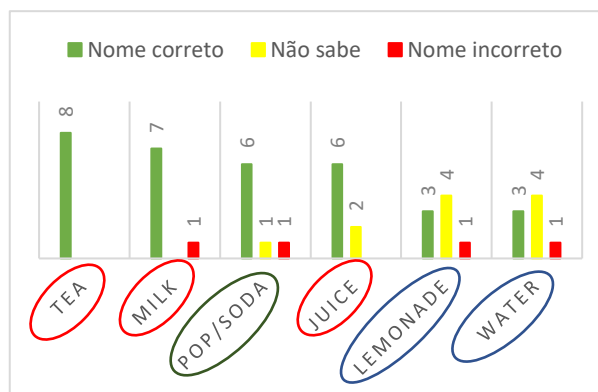


Gráfico 73- Resultados do *Grupo B* no teste de nomeação vocabular no tema *drinks*

Comparando os resultados entre ambos os grupos, verifica-se que o *Grupo A* obteve mais respostas corretas do que o *Grupo B*, no entanto, todos os vocábulos, com exceção

¹⁰³ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

¹⁰⁴ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

¹⁰⁵ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

do vocábulo *pop*¹⁰⁶, foram lecionados nas aulas do *Grupo A* enquanto que as palavras *water*¹⁰⁷ e *lemonade*¹⁰⁷ não foram lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

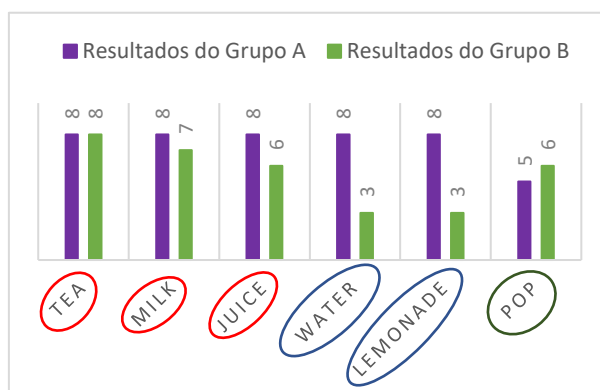


Gráfico 74- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular no tema *drinks*

Ainda dentro do tema *drinks*, foi perguntado aos alunos se sabem como dizer que têm sede (*I'm thirsty*), se sabem como pedir um copo de uma bebida que se encontra nos *flashcards* (*Can I have a glass of ..., please?*) e se sabem aceitar (*yes, you can*) e recusar (*no, you can't*). A decisão de, além de testar o conhecimento oral dos alunos dos vocábulos lecionados nas aulas mas também do seu conhecimento oral dos *lexical chunks* mencionados acima surgiu devido ao facto de, depois de uma análise inicial do pré-teste de ordenação de imagens de ambos os grupos, considerar necessário e informativo verificar a capacidade destes alunos de aprender não só vocábulos isolados mas também frases completas e questões.

Como se pode verificar no gráfico 75, a grande maioria dos alunos do *Grupo A* não sabe como dizer estes *lexical chunks* aprendidos nas aulas de inglês, já que apenas três alunos sabem dizer que têm sede (*I'm thirsty*), dois/duas conseguem pedir, de forma incompleta, um copo de alguma das bebidas, três sabem como aceitar e cinco sabem como recusar.

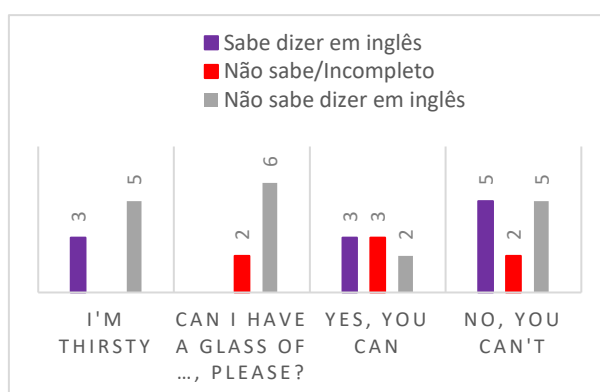


Gráfico 75- Resultados do *Grupo A* nos *lexical chunks* testados no teste de nomeação vocabular no tema *drinks*

¹⁰⁶ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

¹⁰⁷ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

No *Grupo B* apenas um aluno foi capaz de dizer que tem sede (*I'm thirsty*), pedir um pouco de uma bebida (*Can I have some ..., please?*) e responder positivamente à pergunta (*Yes, you can*).

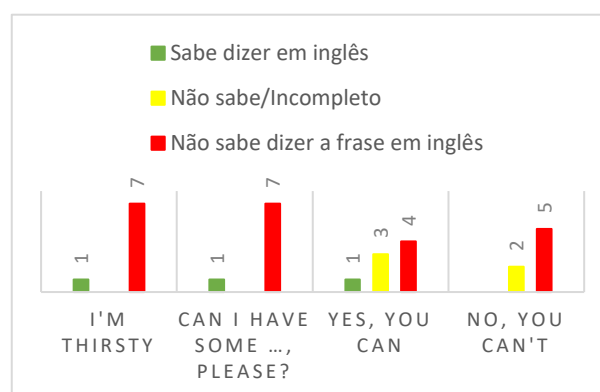


Gráfico 76- Resultados do Grupo B nos lexical chunks testados no teste de nomeação vocabular no tema drinks

Também nos *lexical chunks* o *Grupo A* obteve mais respostas corretas. Cinco dos oito alunos conseguiram dizer que tinham sede (*I'm thirsty*) e, apesar de nenhum dos alunos formar a frase de forma correta/completa, três alunos/ conseguiram responder positivamente (*Yes, you can*) e cinco negativamente (*No, you can't*). Pelo contrário, apenas um aluno do *Grupo B* foi capaz de dizer que tinha sede (*I'm thirsty*) bem como pedir um pouco de uma bebida (*Can I have some ..., please?*) e responder positivamente (*Yes, you can*).

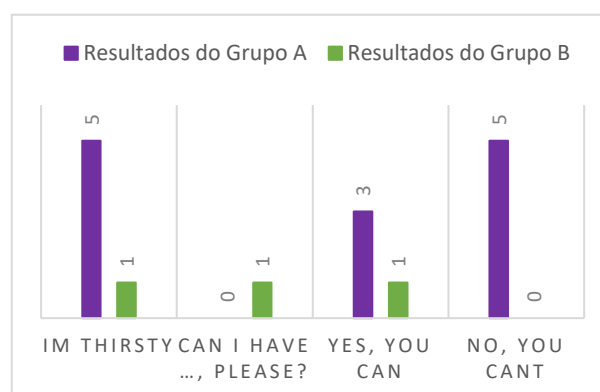


Gráfico 77- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular nos lexical chunks correspondentes ao tema drinks

No gráfico 78 encontram-se os dados obtidos no teste de nomeação vocabular do *Grupo A* no tema *vegetables*. Todos os alunos responderam corretamente quando apresentados a *flashcard* de *potato*¹⁰⁸, em contrapartida, todos os alunos erraram a palavra

¹⁰⁸ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

*leek*¹⁰⁹. No caso de *broccoli*¹⁰⁹ e *garlic*¹⁰⁹, sete alunos não sabem o nome e um aluno não foi questionado acerca destes vocábulos devido a um erro, metade dos alunos sabem a palavra *carrot*¹¹⁰ e *lettuce*¹¹¹. Sete alunos acertaram a palavra *tomato*¹¹¹, seis *beans*¹¹¹, três *cucumber*¹¹¹ e *peas*¹¹¹.

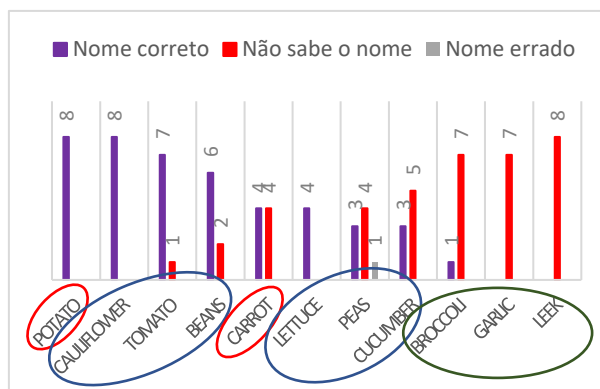


Gráfico 78- Resultados do Grupo A no teste de nomeação vocabular no tema *vegetables*

No tema *vegetables*, os únicos vocábulos que obtiveram oito respostas corretas, no caso do Grupo B foram *broccoli*¹⁰⁹ e *potato*¹¹⁰ seguidos de *carrot*¹¹⁰, e *beans*¹¹¹ com três alunos, *garlic*¹⁰⁹ com dois alunos e, por fim, *peas*¹¹¹ com apenas um aluno. Nenhum aluno foi capaz de identificar o vocábulo *lettuce*¹¹¹ e *leek*¹⁰⁹.

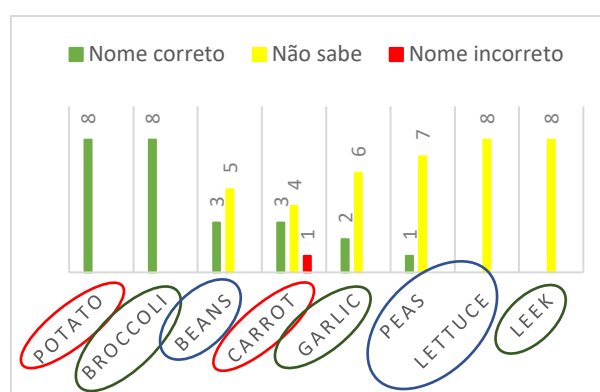


Gráfico 79- Resultados do Grupo B no teste de nomeação vocabular no tema *vegetables*

Em *vegetables*, ambos os grupos apenas obtiveram o mesmo resultado em *potato*¹¹⁰, visto que todos os alunos responderam corretamente. Quanto aos restantes, todos os alunos do Grupo B acertaram em *broccoli*¹⁰⁹, enquanto que do Grupo A apenas um aluno respondeu corretamente; seis alunos do Grupo A e três do Grupo B acertaram em *beans*¹¹¹, quatro alunos do Grupo A e três alunos do Grupo B acertaram em *carrot*, quatro alunos do Grupo A e nenhum aluno do um do do Grupo B e, por fim, nenhum aluno de ambos os grupos respondeu corretamente a *leek*¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo B.

¹¹⁰ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

¹¹¹ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo A.

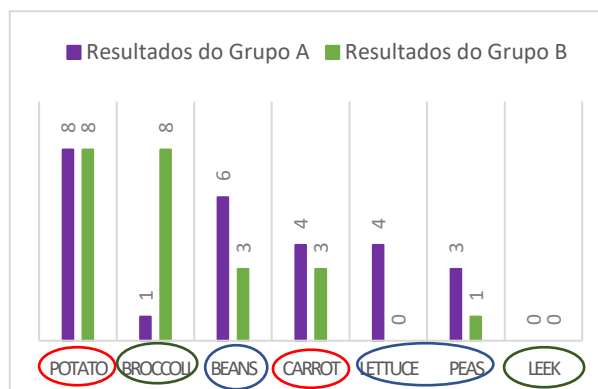


Gráfico 80- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular no tema *vegetables*

Neste tema, os alunos foram questionados se sabiam perguntar a alguém se essa pessoa gosta, por exemplo, de *potatoes* (*Do you like potatoes?*), sendo que, como se verifica no gráfico 81, apenas um aluno do *Grupo A* respondeu corretamente, seis alunos não sabem e um respondeu de forma incompleta; no caso dos alunos do *Grupo B*, apenas um foi capaz de dizer como se pergunta a alguém se essa pessoa gosta de um vegetal ou fruta específica.

Além da pergunta, os alunos tinham que responder se gostavam do vegetal (*yes, I do*), a que três alunos do *Grupo A* responderam corretamente, um disse que não sabia e quatro responderam incorretamente, ou se não gostavam (*no, I don't*), a que metade respondeu corretamente e outra metade respondeu incorretamente.

Ainda dentro deste tema, os alunos tinham que perguntar qual era o vegetal favorito de alguém (*What's your favorite vegetable?*) e saber como formar a frase completa (*My favorite vegetable is ...*). Como se verifica, nenhum aluno do *Grupo A* conseguiu responder corretamente, sendo que, apenas dois alunos conseguiram colocar a questão de forma incompleta e os restantes perguntaram de formar incorreta. Quanto à resposta, apenas um aluno conseguiu responder de formar correta à questão, cinco alunos responderam incompletamente e dois incorretamente.

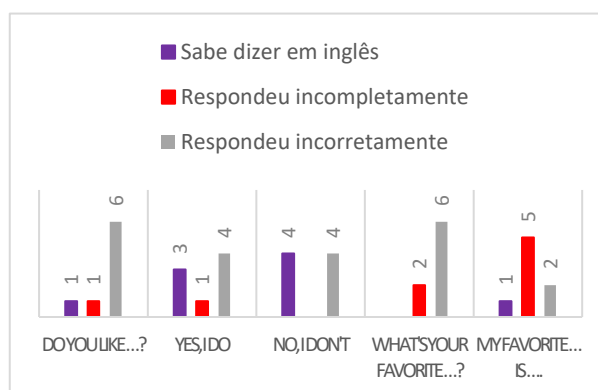


Gráfico 81- Resultados do *Grupo A* nos lexical chunks testados no teste de nomeação vocabular no tema *vegetables*

No caso do *Grupo B*, quatro alunos responderam corretamente, um disse que não sabia e três responderam incorretamente, ou se não gostavam, a que metade respondeu corretamente, dois disseram que não sabiam e os restantes não corresponderam corretamente. Três alunos deste mesmo grupo foram capazes de perguntar qual é o vegetal ou fruto favorito de alguém e, com a exceção de um, todos os outros foram capazes de responder a esta questão.

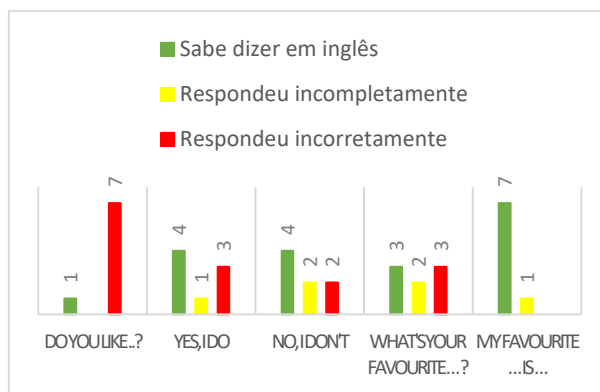


Gráfico 82- Resultados do *Grupo B* nos *lexical chunks* testados no teste de nomeação vocabular no tema *vegetables*

No gráfico 83 encontram-se os resultados de ambos os grupos em relação à capacidade de produzir as seguintes frases/questões: *Do you like ...?* (apenas um aluno de cada grupo foi capaz de dizer), *Yes, I do* (três alunos do *Grupo A* e quatro alunos do *Grupo B*), *No, I don't* (quatro alunos de ambos os grupos) *What's your favourite ...?* (nenhum aluno do *Grupo A* e três do *Grupo B*) e, por último, *My favourite ... is ...* (um aluno do *Grupo A* e sete do *Grupo B*).

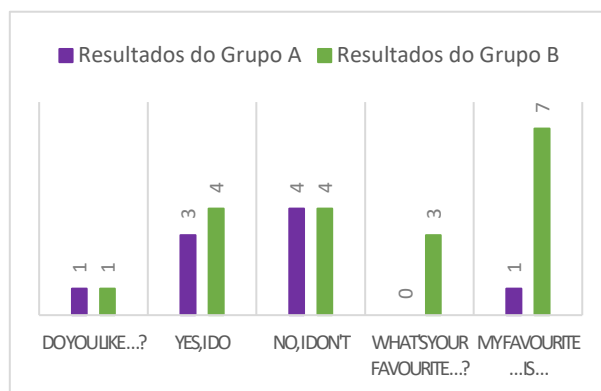


Gráfico 83- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular nos *lexical chunks* correspondentes ao tema *vegetables*

Avançando para as frutas (*fruits*) todos os alunos do *Grupo A* responderam corretamente nas palavras *orange*¹¹², *lemon*¹¹³, *apple*¹¹² e *banana*¹¹². Segue-se *pineapple*¹¹³ e *pear*¹¹³ com sete alunos, *watermelon*¹¹³ com seis e *strawberry*¹¹² e *grapes*¹¹² com cinco.

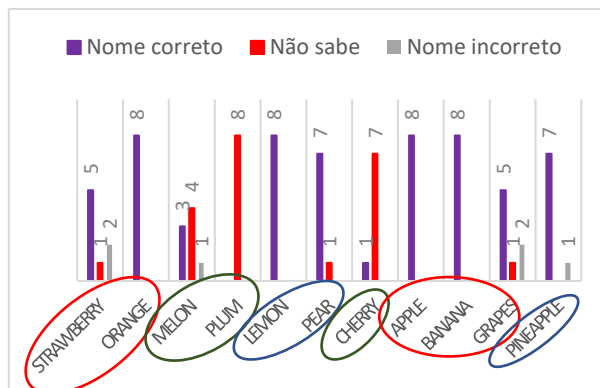


Gráfico 84- Resultados do *Grupo A* no teste de nomeação vocabular no tema *fruits*

Todos os alunos do *Grupo B* disseram o nome correto em *kiwi*¹¹⁴, *melon*¹¹⁴, *apple*¹¹², *orange*¹¹² e *cherry*¹¹⁴, sete em *plum*¹¹⁴ e *strawberry*¹¹², cinco em *lemon*¹¹³, e *banana*¹¹², quatro em *pineapple*¹¹³ e, por último, dois em *pear*¹¹³.

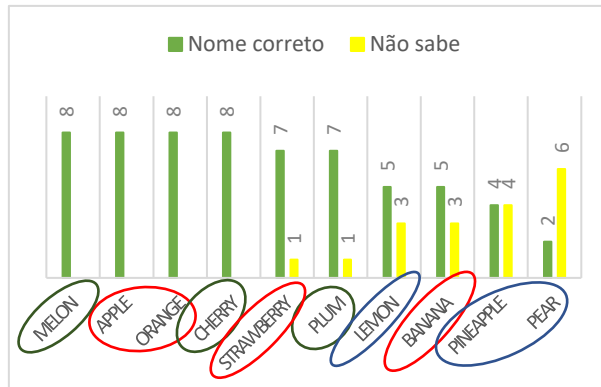


Gráfico 85- Resultados do *Grupo B* no teste de nomeação vocabular no tema *fruits*

Comparando os dois grupos, verifica-se que apenas *orange*¹¹² e *apple*¹¹² obtiveram respostas corretas de todos os alunos de ambos os grupos, sendo que *strawberry*¹¹² obteve cinco respostas corretas do *Grupo A* e sete do *Grupo B*, *melon*¹¹⁴ três do *Grupo A* e oito do *Grupo B*, *plum*¹¹⁴ sete do *Grupo B* e nenhuma do *Grupo A*, *lemon*¹¹³ oito do *Grupo A* e cinco

¹¹² Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

¹¹³ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

¹¹⁴ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

do Grupo B, *pear*¹¹⁵ sete do Grupo A e dois/duas do Grupo B, *cherry*¹¹⁶ uma do Grupo A e oito do Grupo B, *banana*¹¹⁷ oito do Grupo A e cinco do Grupo B, cinco em *grapes*¹¹⁷ do Grupo A e três do Grupo B e, por fim, sete em *pineapple*¹¹⁵ do Grupo A e quatro do Grupo B.

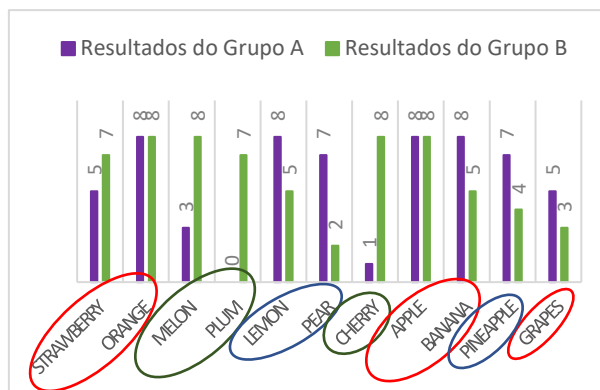


Gráfico 86- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular no tema *fruits*

Quando questionados acerca do tema *healthy food*, todos os alunos acertaram no vocábulo *fish*¹¹⁵, cinco acertaram nos vocábulos *rice*¹¹⁵, e, por último, três em *bread*¹¹⁷. No que toca ao vocábulo *spaghetti*¹¹⁷, foram consideradas erradas as respostas dadas em português (*espaguete*), no entanto, se algum aluno respondesse *iogurte* em vez de *yoghurt*¹¹⁵ o vocábulo foi considerado correto, mas com pronúncia errada.

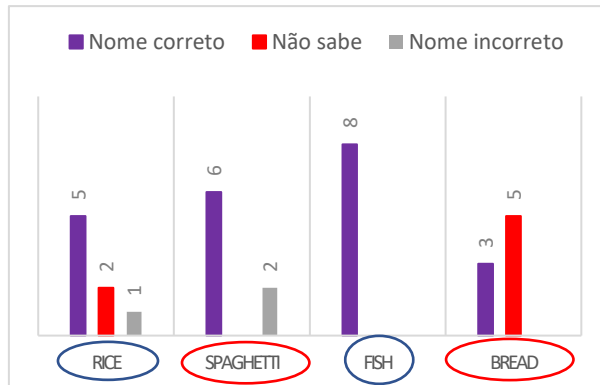


Gráfico 87- Resultados do Grupo A no teste de nomeação vocabular no tema *healthy food*

No tema *healthy food*, oito alunos acertaram em *pasta*¹¹⁷, seguido de *fish*¹¹⁵ com sete alunos, *bread*¹¹⁷ com cinco alunos. *Rice*¹¹⁷ foi o único vocábulo que não obteve uma única resposta correta.

¹¹⁵ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo A.

¹¹⁶ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo B.

¹¹⁷ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

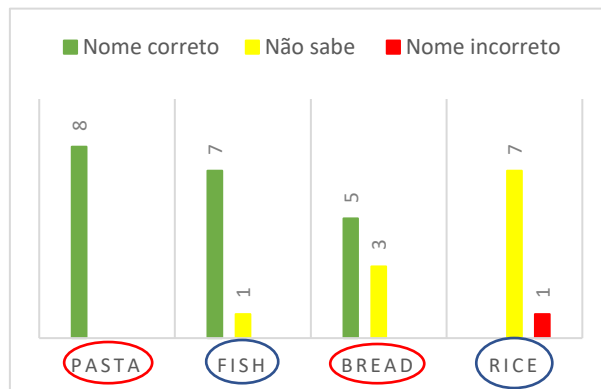


Gráfico 88- Resultados do Grupo B no teste de nomeação vocabular no tema *healthy food*

Em *healthy food rice*¹¹⁸ obteve cinco respostas corretas do Grupo A e nenhuma do Grupo B, *fish*¹¹⁸ teve oito do Grupo A e sete do Grupo B, *bread*¹¹⁹ três do Grupo A e cinco do Grupo B e, por último, *spaghetti/pasta*¹¹⁹ seis do Grupo A e oito do Grupo B.

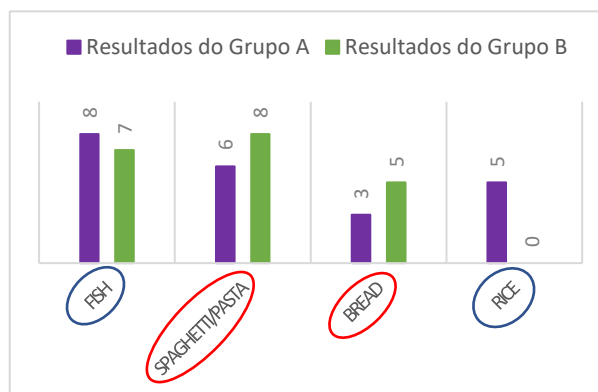


Gráfico 89- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular no tema *healthy food*

Além de questionados acerca do nome correspondente a cada vocábulo, os alunos tiveram ainda que responder se sabiam se esse mesmo vocábulo correspondia a uma comida saudável (*healthy*) ou a uma comida não saudável (*unhealthy*), no entanto, caso o aluno não soubesse o nome do vocábulo não era questionado se sabia ou não se correspondia a *healthy* ou *unhealthy*. Assim sendo, encontram-se no os dados obtidos.

¹¹⁸ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo A.

¹¹⁹ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

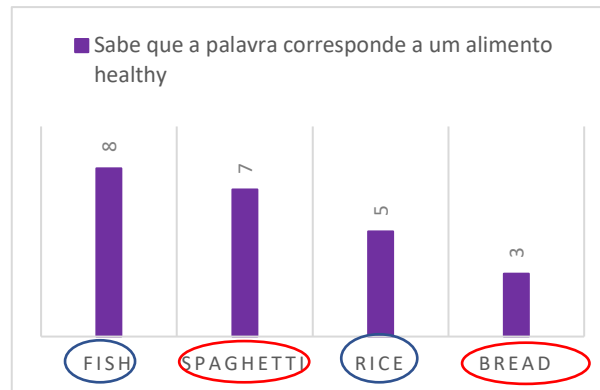


Gráfico 90- Resultados do Grupo A na capacidade de identificar que o alimento era *healthy*

Tal como aconteceu no Grupo A, os alunos do Grupo B foram ainda questionados se sabiam se a palavra correspondia a um alimento saudável (*healthy*) ou a um alimento não saudável (*unhealthy*). Assim sendo, como se verifica no gráfico 91, oito alunos identificaram corretamente que o alimento era *healthy* na palavra *pasta*¹²⁰, sete em *fish*¹²¹, cinco na palavra *bread*¹²⁰ e, por último, um/a em *rice*¹²¹.

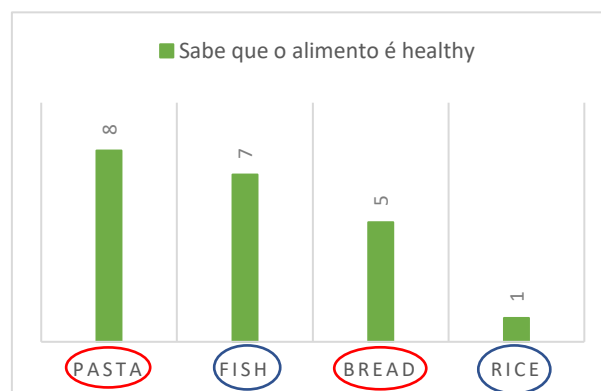


Gráfico 91- Resultados do Grupo B na capacidade de identificar que o alimento era *healthy*

Cinco alunos do Grupo A e um do Grupo B conseguiram identificar que *rice*¹²¹ correspondia a uma comida saudável (no entanto, o aluno do Grupo B disse o vocábulo em português), três alunos do Grupo A e cinco do Grupo B responderam certo a *bread*¹²⁰, em *spaghetti/pasta*¹²⁰ acertaram sete do Grupo A e oito do Grupo B e em *fish*¹²¹ todos os alunos do Grupo A responderam corretamente enquanto que nenhum aluno respondeu acertadamente.

¹²⁰ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

¹²¹ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo A.

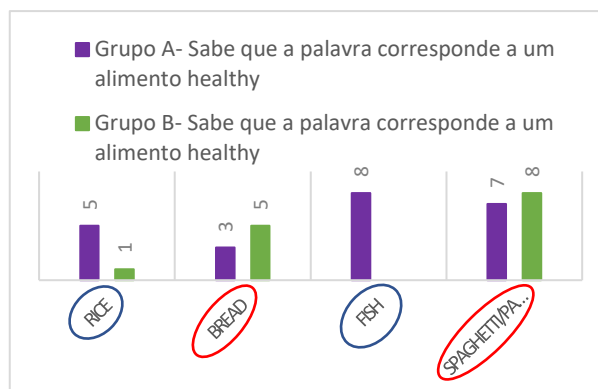


Gráfico 92- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular na capacidade de identificar que o alimento era *healthy*

Além de questionados acerca do que foi mencionado anteriormente, os alunos do *Grupo A* foram ainda testados se conseguiam formar a frase completa (por exemplo, *cereal is healthy*). Como se verifica, seis alunos conseguem formar a frase completa no vocábulo *fish*¹²², quatro em *spaghetti*¹²³ e três em *rice*¹²² e *bread*¹²³.

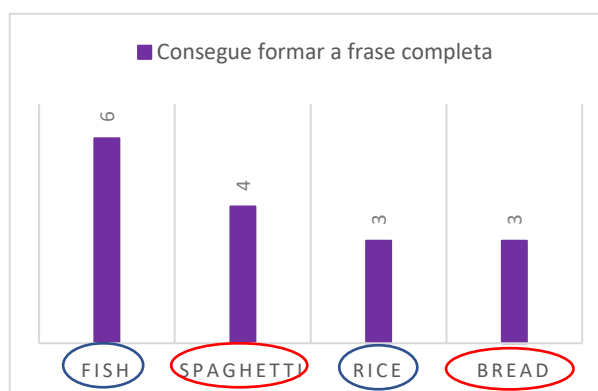


Gráfico 93- Resultados do *Grupo A* na capacidade de formar a frase completa

No caso do *Grupo B* verificou-se que apenas quatro alunos foram capazes de dizer a frase de forma completa em *pasta*¹²³ e *fish*¹²², três em *bread*¹²³ e nenhum em *rice*¹²².

¹²² Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

¹²³ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

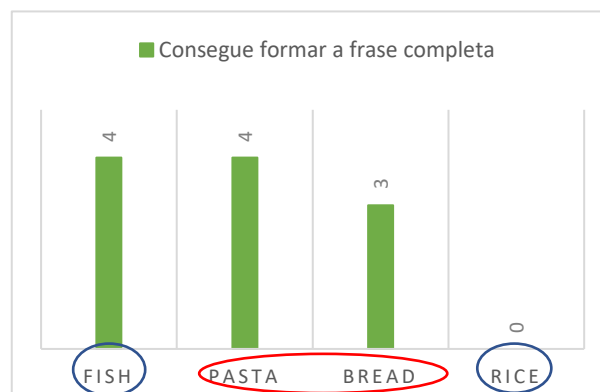


Gráfico 94- Resultados do Grupo B na capacidade de formar a frase completa

Verifica-se, no gráfico 95, que três alunos do *Grupo A* e nenhum do *Grupo B* foram capazes de formar a frase completa utilizando o vocábulo *rice*¹²⁴, seis alunos do *Grupo A* responderam corretamente ao utilizar a palavra *fish*¹²⁴, o mesmo número de alunos do *Grupo A* e do *Grupo B* (três) foram capazes de formar a frase corretamente no vocábulo *bread*¹²⁵ e metade dos alunos de ambos os grupos responderam acertadamente no vocábulo *spaghetti/pasta*¹²⁵.

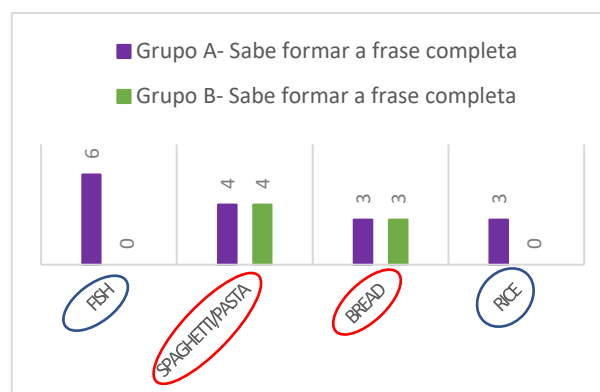


Gráfico 95- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular na capacidade de formar a frase completa

Anteriormente a explicar os dados recolhidos referentes ao último tema (*unhealthy food*), verifica-se, no gráfico 96, que além dos alunos terem sido questionados no vocábulo *hamburger*¹²⁵ e *lollipop*¹²⁶, foi-lhes pedido que os dissessem também no plural (*hamburgers*¹²⁵ e *lollipops*¹²⁶) para que, mais tarde, fosse possível verificar se estes/as alunos eram capazes de formar a frase no plural (por exemplo, *hamburgers*¹²⁵ are *unhealthy*), no entanto, se os alunos questionados não soubessem o nome do vocábulo ou se este era, neste caso, *unhealthy*, não lhes foi perguntado se sabiam colocar a palavra no

¹²⁴ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

¹²⁵ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

¹²⁶ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

plural. Tal como no tema anterior, se o aluno pronunciasses as palavras *hamburger*¹²⁷ e *chocolate*¹²⁷ em português, esta seria considerada certa, mas com a pronúncia errada, mas, se o aluno disse-se, por exemplo, *chupa-chupa* em vez de *lollipop*¹²⁸ esta estaria incorreta.

Assim sendo, é possível concluir que todos os alunos responderam corretamente a *hamburger*¹²⁷, *chocolate*¹²⁷, *cake*¹²⁷, seis a *hamburgers*¹²⁷ e *chips*¹²⁷, cinco a *lollipop*¹²⁸, quatro a *lollipops*¹²⁸ e *candy*¹²⁸ e, por último, um/a a *hot dog*¹²⁹ e *ice cream*¹²⁹.

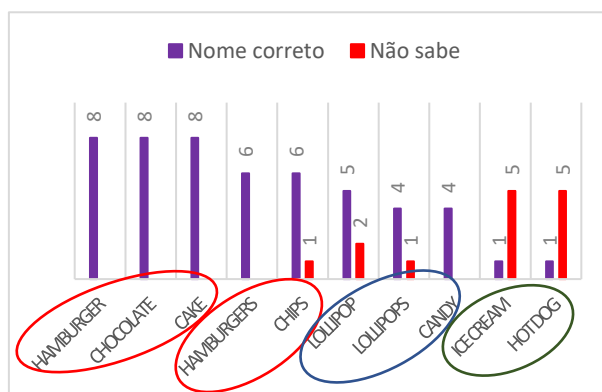


Gráfico 96- Resultados do Grupo A no teste de nomeação vocabular no tema *unhealthy food*

Quanto ao último tema, *unhealthy food*, todos os alunos do Grupo B responderam corretamente nos vocábulos *chocolate*¹²⁷, *cake*¹²⁷, *hamburger*¹²⁷ e *hamburgers*¹²⁷, seguido de *hot dog*¹²⁹ e *ice cream*¹²⁹ por sete alunos, *chips*¹²⁷ por seis alunos, *hot dogs*¹²⁹ por cinco, *candy*¹²⁸ por dois e, por último, *lollipop*¹²⁸ e *lollipops*¹²⁸ por um aluno.

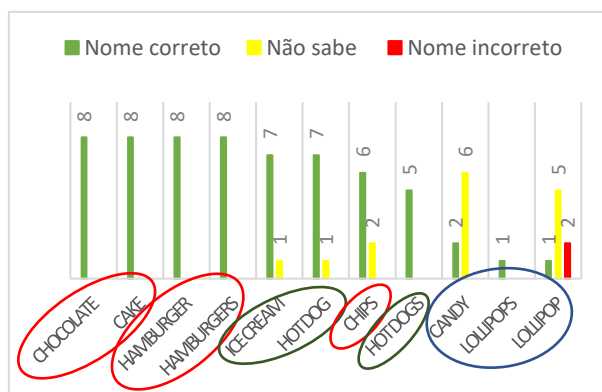


Gráfico 97- Resultados do Grupo B no teste de nomeação vocabular no tema *unhealthy food*

Todos os alunos de ambos os grupos responderam corretamente no vocábulo *cake*¹²⁷, oito alunos do Grupo A e sete do Grupo B a *chocolate*¹²⁷, sete alunos do Grupo A acertaram a *hamburger*¹²⁷ e *chips*¹²⁷ enquanto que, do Grupo B, sete alunos responderam

¹²⁷ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

¹²⁸ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo A.

¹²⁹ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do Grupo B.

corretamente a *hamburger*¹³⁰ e cinco a *chips*¹³⁰, cinco alunos do *Grupo A* e quatro do *Grupo B* foram capazes de formar o plural de *hamburger*¹³⁰, em *candy*¹³¹ quatro alunos do *Grupo A* e dois do *Grupo B*, a *lollipop*¹³¹ seis alunos do *Grupo A* e um do *Grupo B* e foram ainda capazes de formar o plural de *lollipop*¹³¹ (*lollipops*¹³¹), seis alunos do *Grupo A* e um do *Grupo B*. Por fim, seis alunos do *Grupo B* e um do *Grupo A* acertaram em *hot dog*¹³², no entanto, apenas três alunos do *Grupo B* formaram o plural (*hot dogs*¹³²).

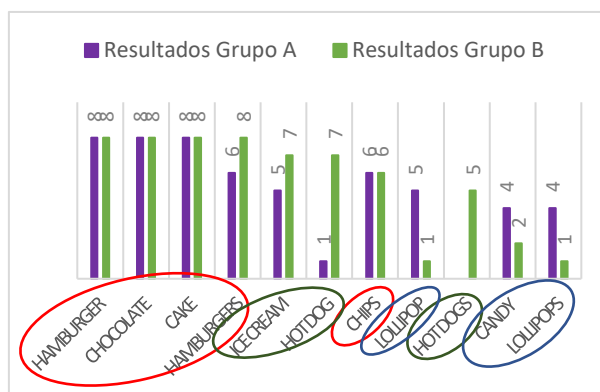


Gráfico 98- Resultados do *Grupo B* no teste de nomeação vocabular no tema *unhealthy food*

Além de questionados acerca do nome correspondente a cada vocábulo, os alunos, tanto do *Grupo A* como do *Grupo B* tiveram ainda que responder se sabiam se esse mesmo vocábulo correspondia a uma comida saudável (*healthy*) ou a uma comida não saudável (*unhealthy*), no entanto, caso o aluno não soubesse o nome do vocábulo não era questionado se sabia ou não se correspondia a *healthy* ou *unhealthy*. Assim sendo, encontram-se no gráfico 99 os resultados do *Grupo A*.

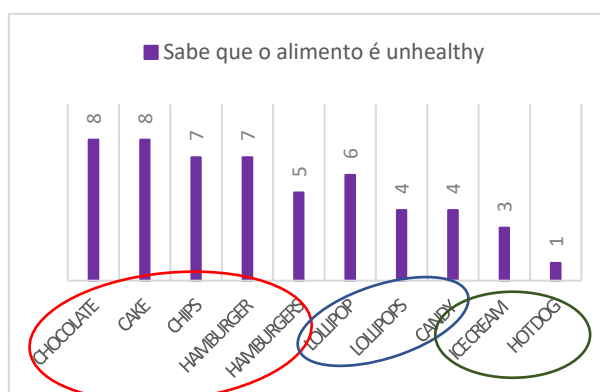


Gráfico 99- Resultados do *Grupo A* na capacidade de identificar que o alimento era *unhealthy*

Oito alunos do *Grupo B* identificaram corretamente em *cake*¹³⁰ e *hamburger*¹³⁰, sete alunos em *chocolate*¹³⁰ e *ice cream*¹³², seis em *hot dog*¹³², cinco em *chips*¹³⁰, quatro em *hamburgers*¹³⁰, três em *hot dogs*¹³² dois em *candy*¹³¹ e um em *lollipop*¹³¹ e *lollipops*¹³¹.

¹³⁰ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

¹³¹ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

¹³² Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

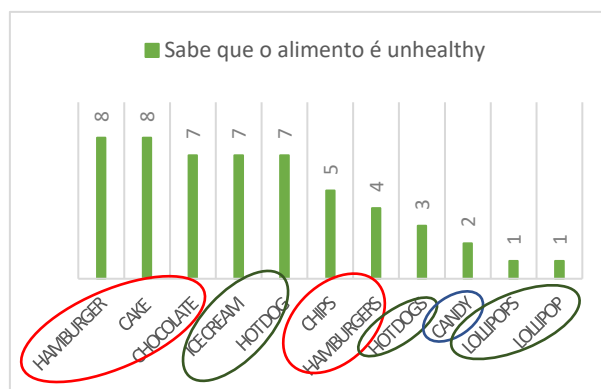


Gráfico 100-Resultados do Grupo B na capacidade de identificar que o alimento era *unhealthy*

Todos os alunos de ambos os grupos responderam acertadamente nos vocábulos *hamburger*¹³³, *chocolate*¹³³ e *cake*¹³³, oito alunos do *Grupo B* e seis do *Grupo A* acertaram no plural de *hamburger*¹³³ (*hamburgers*¹³³), sete alunos do *Grupo B* acertaram a *hot dog*¹³⁴ e *ice cream*¹³⁴, sendo que, nestes mesmos vocábulos, apenas um do *Grupo A* respondeu correto a *hot dog*¹³⁴ e cinco a *ice cream*¹³⁴. O mesmo número de alunos de ambos os grupos (seis) respondeu acertadamente a *chips*¹³³ quatro alunos do *Grupo A* e dois/duas do *Grupo B* responderam corretamente a *candy*¹³⁵, a *lollipop*¹³⁵ foram dadas respostas corretas por quatro alunos do *Grupo A* e um/a do *Grupo B*, apenas um aluno do *Grupo A* respondeu correto a *hot dog*¹³⁴, enquanto que sete alunos do *Grupo B* foram capazes de responder corretamente e cinco deste mesmo grupo conseguiram formar o plural (*hot dogs*¹³⁴).

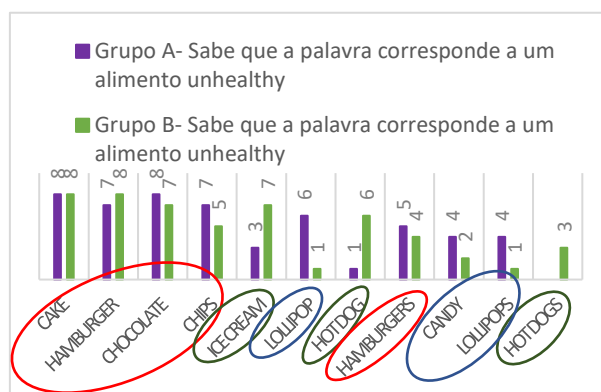


Gráfico 101- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular na capacidade de identificar que o alimento era *unhealthy*

Os alunos foram ainda testados se conseguiam formar a frase completa (por exemplo, *hamburger is unhealthy*) e se sabiam identificar quando a frase era no singular ou no plural. Assim sendo, no *Grupo A*, quatro alunos formaram a frase corretamente com

¹³³ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

¹³⁴ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

¹³⁵ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

as palavras *hamburger*¹³⁶, *chocolate*¹³⁶, três com *cake*¹³⁶ e *candy*¹³⁷, dois com *lollipop*¹³⁷ e *ice cream*¹³⁸ e, por fim, um com *hamburgers*¹³⁶, *chips*¹³⁶, *lollipops*¹³⁷ e *hot dog*¹³⁸.

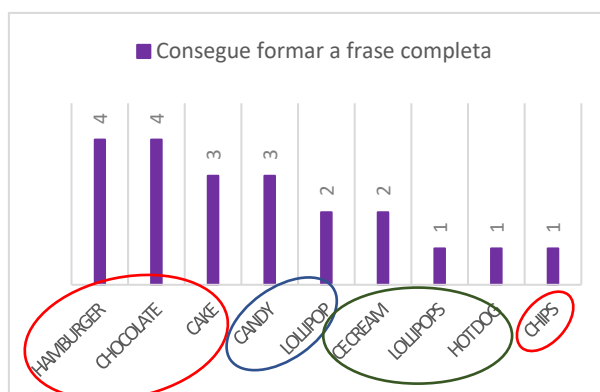


Gráfico 102- Resultados do *Grupo A* no teste de nomeação vocabular na capacidade de identificar que o alimento era *unhealthy*

Apenas metade dos alunos do *Grupo B* foi capaz de formar a frase de forma completa utilizando os vocábulos *chocolate*¹³⁶, *cake*¹³⁶ e *hamburger*¹³⁶, três em *chips*¹³⁶ e *hamburgers*¹³⁶, dois para *ice cream*¹³⁸ e *hot dog*¹³⁸ e, por fim, um em *candy*¹³⁷ e *hot dogs*¹³⁸.

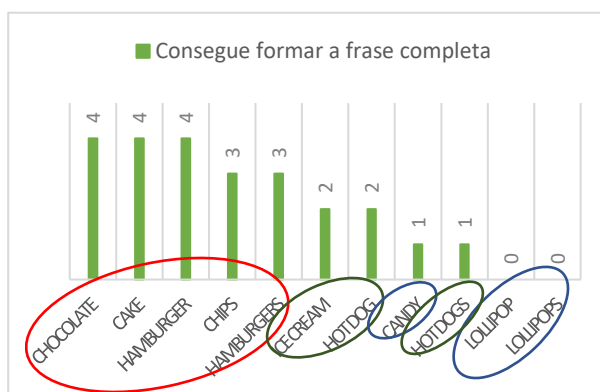


Gráfico 103- Resultados do *Grupo B* no teste de nomeação vocabular na capacidade de identificar que o alimento era *unhealthy*

Comparando os resultados de ambos os grupos, verifica-se que metade dos alunos não conseguiu formar a frase completa devido a confusão entre o plural e o singular.

¹³⁶ Os vocábulos circundados a vermelho correspondem às palavras lecionadas em ambos os grupos.

¹³⁷ Os vocábulos circundados a azul correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo A*.

¹³⁸ Os vocábulos circundados a verde correspondem às palavras apenas lecionadas nas aulas do *Grupo B*.

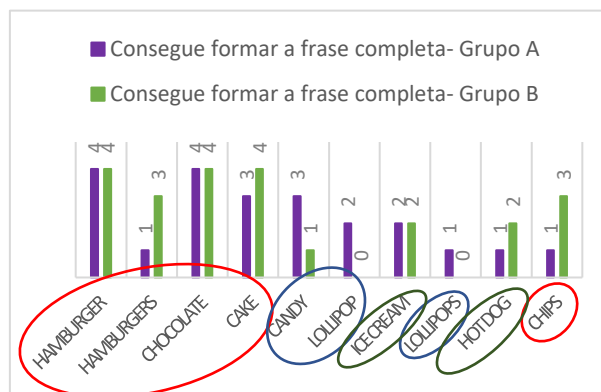


Gráfico 104- Comparação dos resultados de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular na capacidade de formar a frase de forma correta

Por fim, os alunos foram ainda testados se conseguiam identificar (entre *bread* e *candy* e entre *cereal* e *chips*) qual era o *flashcard* que correspondia a um alimento *healthy* e qual era o *flashcard* que correspondia a um alimento *unhealthy*. Além de o objetivo ser verificar se o aluno tinha a capacidade de distinguir entre um alimento e outro, também estava a ser testado se o aluno conseguia formar a frase completa no singular (*bread is healthy*) e no plural (*chips are unhealthy*). Anteriormente a estas últimas questões, como explicito no gráfico 105, cada aluno foi questionado se sabia o nome do alimento no *flashcard* e, se o aluno não soubesse, não seria questionado ou seria apenas pedido que apontasse para o *flashcard* com a imagem correta e disse-se apenas *healthy* ou *unhealthy* (que acabou por ser o caso de dois alunos). No caso do aluno que apontou apenas para o *flashcard*, foi considerado que consegue identificar qual era o alimento *healthy* mas que não consegue formar a frase completa.

Se algum aluno pronunciasse incorretamente o nome de *bread* ou *chips* (os vocábulos que estavam a ser testados) mas formassem a frase corretamente, considerou-se que a frase estava correta, no entanto, considerou-se que não conseguiam formar a frase completa se algum aluno não fizesse a distinção entre *is* e *are* ou utilizasse outro verbo e/ou nome (por exemplo, *bread and unhealthy*).

Assim sendo, no caso do *Grupo A* não foi pedido a um aluno que distinguísse entre *candy* e *bread*, já que este não sabia o vocábulo *bread* e um outro apenas apontou para a *flashcard* e disse que a imagem presente neste *flashcard* simbolizava uma comida *healthy*. Dos restantes membros do *Grupo A*, quatro conseguiram distinguir qual dos *flashcards* continha um alimento *healthy*, no entanto, apenas dois alunos conseguiram formar a frase completa. Quanto aos alimentos *unhealthy*, um aluno apenas apontou para o *flashcard* tendo os outros alunos conseguido identificar o nome do *flashcard* com alguns erros de pronúncia e seis destes oito conseguiram formar a frase completa sem erros gramaticais.

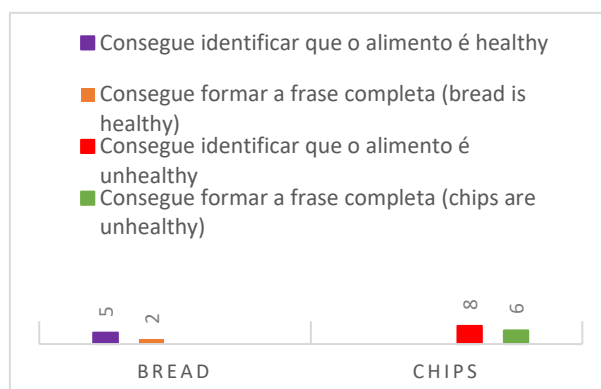


Gráfico 105- Resultados do Grupo A no teste de nomeação vocabular na distinção entre um alimento *healthy* e um alimento *unhealthy*

Seis alunos do *Grupo B* foram capazes de identificar que *bread* é um alimento *healthy* e que *chips* é um alimento *unhealthy*. No entanto, apenas três alunos foram capazes de formar a frase completa utilizando o vocábulo *bread* e dois utilizando o vocábulo *chips*.

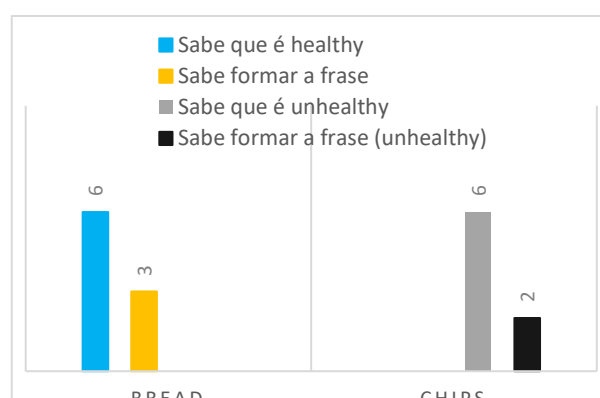


Gráfico 106- Resultados do Grupo B no teste de nomeação vocabular na distinção entre um alimento *healthy* e um alimento *unhealthy*

Depois de comparados de forma geral os resultados dos dados obtidos, encontram-se, abaixo, os resultados individuais de cada aluno que pertencia ao *Grupo A* e do *Grupo B*. Encontram-se então, na tabela 23, os dados obtidos. Assim sendo, verifica-se que tanto a A8 (*Grupo A*) e aB3 (*Grupo B*), obtiveram a mesma média de vocábulos ditos de forma correta (86%), segue-se o aluno A6 (*Grupo A*) com 80%, o B5 (*Grupo B*) com 70%, a A1 (*Grupo A*) com 68%, o A5 e a A7 (ambos do *Grupo A*) com 66%, o B1 (*Grupo B*) com 65%, o A3 (*Grupo A*) com 63%, o B8 (*Grupo B*) com 61%, a A2 (*Grupo A*) com 60%, a B7 (*Grupo B*) com 57%, o B4 (*Grupo B*) com 55%, a B6(*Grupo B*) com 52% e, por fim, a B2 (*Grupo B*) com 43%.

Comparação dos resultados do teste de nomeação vocabular do Grupo A e do Grupo B			
Designação dos/as alunos/as	Número de vocábulos ditos de forma correta	Número de vocábulos utilizados	Média de vocábulos ditos de forma correta
A1 (<i>Grupo A</i>)	37	55	68%
A2 (<i>Grupo A</i>)	33	55	60%
A3 (<i>Grupo A</i>)	35	55	63%

A4 (<i>Grupo A</i>)	28	55	50%
A5 (<i>Grupo A</i>)	36	55	66%
A6 (<i>Grupo A</i>)	44	55	80%
A7 (<i>Grupo A</i>)	36	55	66%
A8 (<i>Grupo A</i>)	47	55	86%
B1 (<i>Grupo B</i>)	30	46	65%
B2 (<i>Grupo B</i>)	20	46	43%
Ema (<i>Grupo B</i>)	40	46	86%
B4 (<i>Grupo B</i>)	25	46	55%
B5 (<i>Grupo B</i>)	32	46	70%
B6(<i>Grupo B</i>)	24	46	52%
B7 (<i>Grupo B</i>)	26	46	57%
B8 (<i>Grupo B</i>)	28	46	61%

Tabela 23- Comparação dos resultados dos/as alunos/as de ambos os grupos no teste de nomeação vocabular

Anexo 14. Resultados individuais do pré-teste de ordenação de imagens do *Grupo A*

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>drinks</i>						
	<i>Juice</i>	<i>Tea</i>	<i>Water</i>	<i>Pop</i>	<i>Lemonade</i>	<i>Milk</i>	Total
A1	X	✓	X	X	✓	✓	3
A2	X	X	X	X	X	X	0
A3	X	✓	X	X	✓	✓	3
A4	X	✓	X	✓	X	✓	3
A5	X	✓	✓	X	X	✓	3
A6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
A7	X	✓	X	X	✓	✓	3
A8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6

Tabela 24- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo A* da primeira tarefa do pré-teste de ordenação de imagens

Designação dos/as alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>vegetables</i>								
	<i>Leek</i>	<i>Lettuce</i>	<i>Potato</i>	<i>Beans</i>	<i>Peas</i>	<i>Carrot</i>	<i>Broccoli</i>	<i>Garlic</i>	Total
A1	X	X	✓	X	X	X	✓	X	2
A2	X	X	✓	X	X	X	✓	X	2
A3	X	X	✓	✓	X	X	X	X	2
A4	X	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	5
A5	X	✓	✓	✓	X	X	✓	X	5
A6	X	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	5
A7	X	X	✓	X	X	X	✓	✓	3
A8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6

Tabela 25- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo A* na segunda tarefa do pré-teste de ordenação de imagens

Designação dos/as alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>fruits</i>								
	<i>Cherry</i>	<i>Melon</i>	<i>Pear</i>	<i>Strawberry</i>	<i>Pineapple</i>	<i>Plum</i>	<i>Lemon</i>	<i>Orange</i>	Total
A1	X	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	5
A2	X	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	5
A3	X	✓	X	X	X	X	✓	✓	3
A4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
A5	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	5
A6	X	✓	✓	X	X	X	✓	✓	4
A7	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	5
A8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8

Tabela 26- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo A* na terceira tarefa do pré-teste de ordenação de imagens

Designação dos/as alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>healthy food</i>					
	<i>Rice</i>	<i>Fish</i>	<i>Bread</i>	<i>Grapes</i>	<i>Pasta</i>	Total
A1	x	✓	x	x	✓	2
A2	x	✓	x	x	x	1
A3	✓	✓	x	x	x	2
A4	✓	✓	x	✓	x	3
A5	✓	✓	x	x	x	2
A6	✓	✓	✓	✓	✓	5
A7	x	✓	x	x	x	1
A8	✓	✓	✓	✓	✓	5

Tabela 27- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na quarta tarefa do pré-teste de ordenação de imagens

Designação dos/as alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>unhealthy food</i>						
	<i>Cake</i>	<i>Lollipop</i>	<i>Chips</i>	<i>Hotdog</i>	<i>Candy</i>	<i>Ice cream</i>	Total
A1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
A2	✓	X	X	✓	X	X	2
A3	✓	X	✓	X	✓	✓	4
A4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
A5	✓	X	✓	✓	X	X	3
A6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
A7	✓	X	X	X	X	✓	2
A8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6

Tabela 28- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na quinta tarefa do pré-teste de ordenação de imagens

Anexo 15. Resultados individuais do pós-teste de ordenação de imagens do *Grupo A*

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>drinks</i>						
	<i>Juice</i>	<i>Tea</i>	<i>Water</i>	<i>Pop</i>	<i>Lemonade</i>	<i>Milk</i>	Total
A1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
A2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
A3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
A4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
A5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
A6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
A7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
A8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6

Tabela 29-Resultados dos/as alunos/as do *Grupo A* na primeira tarefa do pós-teste de ordenação de imagens

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>vegetables</i>											
	<i>Garlic</i>	<i>Cucumber</i>	<i>Cauliflower</i>	<i>Tomato</i>	<i>Peas</i>	<i>Lettuce</i>	<i>Beans</i>	<i>Leek</i>	<i>Potato</i>	<i>Carrot</i>	<i>Broccoli</i>	Total
A1	X	X	✓	✓	X	X	✓	X	✓	X	X	4
A2	X	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	7
A3	X	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	7
A4	X	X	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	6
A5	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
A6	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	7
A7	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	7
A8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11

Tabela 30- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo A* na segunda tarefa do pós-teste de ordenação de imagens

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>fruits</i>												
	<i>Strawberry</i>	<i>Orange</i>	<i>Melon</i>	<i>Plum</i>	<i>Lemon</i>	<i>Pear</i>	<i>Apple</i>	<i>Cherry</i>	<i>Banana</i>	<i>Watermelon</i>	<i>Grapes</i>	<i>Pineapple</i>	Total
A1	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
A2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
A3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
A4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
A5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
A6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
A7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	10
A8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12

Tabela 31- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo A* na terceira tarefa do pós-teste de ordenação de imagens

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>healthy food</i>													
	<i>Soup</i>	<i>Rice</i>	<i>Spaghetti</i>	<i>Sandwich</i>	<i>Cheese</i>	<i>Meat</i>	<i>Cereal</i>	<i>Egg</i>	<i>Salad</i>	<i>Yoghurt</i>	<i>Fish</i>	<i>Bread</i>	<i>Ham</i>	Total
A1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
A2	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	10
A3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
A4	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	11
A5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
A6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
A7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
A8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13

Tabela 32- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na quarta tarefa do pós-teste de ordenação de imagens

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>unhealthy food</i>													
	<i>Hamburger</i>	<i>Hot dog</i>	<i>Chips</i>	<i>Crisps</i>	<i>Bacon</i>	<i>Lollipop</i>	<i>Chocolate</i>	<i>Donuts</i>	<i>Pizza</i>	<i>Ice cream</i>	<i>Biscuit</i>	<i>Cake</i>	<i>Candy</i>	Total
A1	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	10
A2	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
A3	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	11
A4	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
A5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
A6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
A7	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	10
A8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13

Tabela 33- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na quinta tarefa do pós-teste de ordenação de imagens

Anexo 16. Resultados individuais do teste de nomeação vocabular do *Grupo A*

Designação dos alunos/as	Vocábulo relacionado com o tema <i>drinks</i>						
	<i>Juice</i>	<i>Tea</i>	<i>Water</i>	<i>Pop</i>	<i>Lemonade</i>	<i>Milk</i>	Total
A1	✓	✓	✓	X	✓	✓	5
A2	✓	✓	✓	X	✓	✓	5
A3	✓	✓	✓	X	✓	✓	5
A4	✓	✓	✓	X	✓	✓	5
A5	✓	✓	✓	X	✓	✓	5
A6	✓	✓	✓	X	✓	✓	5
A7	✓	✓	✓	X	✓	✓	5
A8	✓	✓	✓	X	✓	✓	5

Tabela 34- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo A* na primeira tarefa do teste de nomeação vocabular

Designação dos alunos/as	Vocábulo relacionado com o tema <i>vegetables</i>											
	<i>Potato</i>	<i>Broccoli</i>	<i>Beans</i>	<i>Cauliflower</i>	<i>Garlic</i>	<i>Carrot</i>	<i>Lettuce</i>	<i>Tomato</i>	<i>Peas</i>	<i>Cucumber</i>	<i>Leek</i>	Total
A1	✓	-----	✓	✓	----	X	✓	✓	X	X	X	5
A2	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	X	X	6
A3	✓	X	✓	✓	X	X	X	✓	✓	X	X	5
A4	✓	X	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	3
A5	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	X	X	X	5
A6	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	6
A7	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	8
A8	✓	X	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	7

Tabela 35- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo A* na segunda tarefa do teste de nomeação vocabular

Designação dos alunos/as	Vocábulo relacionado com o tema <i>fruits</i>												
	<i>Strawberry</i>	<i>Orange</i>	<i>Melon</i>	<i>Plum</i>	<i>Lemon</i>	<i>Pear</i>	<i>Cherry</i>	<i>Apple</i>	<i>Banana</i>	<i>Watermelon</i>	<i>Grapes</i>	<i>Pineapple</i>	Total
A1	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	9
A2	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	7
A3	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	8
A4	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	X	X	X	5
A5	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	8
A6	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	10
A7	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	8
A8	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11

Tabela 36- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo A* na terceira tarefa do teste de nomeação vocabular

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>healthy food</i>													
	<i>Soup</i>	<i>Rice</i>	<i>Spaghetti</i>	<i>Sandwich</i>	<i>Cheese</i>	<i>Meat</i>	<i>Cereal</i>	<i>Egg</i>	<i>Salad</i>	<i>Yoghurt</i>	<i>Fish</i>	<i>Bread</i>	<i>Ham</i>	Total
A1	✓	✓	✓	✓	✓	----	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	11
A2	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	9
A3	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	9
A4	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	8
A5	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	9
A6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
A7	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	9
A8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13

Tabela 37- Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na quarta tarefa do teste de nomeação vocabular

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>unhealthy food</i>																
	<i>Hamburger</i>	<i>Hamburgers</i>	<i>Hot dog</i>	<i>Hot dogs</i>	<i>Chips</i>	<i>Crisps</i>	<i>Bacon</i>	<i>Lollipop</i>	<i>Lollipops</i>	<i>Chocolate</i>	<i>Donuts</i>	<i>Pizza</i>	<i>Ice cream</i>	<i>Biscuits</i>	<i>Cakes</i>	<i>Candy</i>	Total
A1	✓	----	X	---	✓	✓	✓	X	-----	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	9
A2	✓	-----	✓	---	X	✓	✓	X	-----	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	9
A3	✓	✓	X	---	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	10
A4	✓	✓	X	---	✓	✓	X	✓	-----	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	9
A5	✓	✓	X	---	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	10
A6	✓	✓	✓	---	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	12
A7	✓	----	X	---	X	X	✓	X	-----	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	8
A8	✓	✓	✓	---	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13

Tabela 38-Resultados dos/as alunos/as do Grupo A na quinta tarefa do teste de nomeação vocabular

Anexo 17. Resultados individuais do pré-teste de ordenção de imagens do *Grupo B*

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>drinks</i>						
	<i>Juice</i>	<i>Tea</i>	<i>Water</i>	<i>Pop</i>	<i>Lemonade</i>	<i>Milk</i>	Total
B1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B2	✓	✓	✓	X	X	✓	4
Ema	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B6	✓	✓	✓	X	X	✓	4
B7	X	X	✓	✓	✓	✓	4
B8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6

Tabela 39- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo B* na primeira tarefa do pré-teste de ordenação de imagens

Designação dos/as alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>vegetables</i>								
	<i>Leek</i>	<i>Lettuce</i>	<i>Potato</i>	<i>Beans</i>	<i>Peas</i>	<i>Carrot</i>	<i>Broccoli</i>	<i>Garlic</i>	Total
B1	X	✓	✓	✓	X	X	✓	X	4
B2	X	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	5
Ema	X	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	5
B4	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	5
B5	X	✓	✓	✓	X	X	✓	X	4
B6	X	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	5
B7	X	X	✓	✓	X	X	✓	X	3
B8	X	✓	✓	✓	X	X	✓	X	4

Tabela 40- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo B* na segunda tarefa do pré-teste de ordenação de imagens

Designação dos/as alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>fruits</i>								
	<i>Cherry</i>	<i>Melon</i>	<i>Pear</i>	<i>Strawberry</i>	<i>Pineapple</i>	<i>Plum</i>	<i>Lemon</i>	<i>Orange</i>	Total
B1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
B2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Ema	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
B4	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	6
B5	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	6
B6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
B7	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	6
B8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8

Tabela 41- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo B* na terceira tarefa do pré-teste de ordenação de imagens

Designação dos/as alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>healthy food</i>					
	<i>Rice</i>	<i>Fish</i>	<i>Bread</i>	<i>Grapes</i>	<i>Pasta</i>	Total
B1	✓	✓	x	x	x	2
B2	✓	✓	✓	✓	✓	5
B3	✓	✓	✓	✓	✓	5
B4	✓	✓	x	x	✓	3
B5	✓	✓	✓	✓	✓	5
B6	✓	✓	✓	✓	✓	5
B7	✓	✓	✓	✓	✓	5
B8	✓	✓	✓	✓	✓	5

Tabela 42-Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na quarta tarefa do pré-teste de ordenação de imagens

Designação dos/as alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>unhealthy food</i>						
	<i>Cake</i>	<i>Lollipop</i>	<i>Chips</i>	<i>Hotdog</i>	<i>Candy</i>	<i>Ice cream</i>	Total
B1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6

Tabela 43-Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na quinta tarefa do pré-teste de ordenação de imagens

Anexo 18. Resultados individuais do pós-teste de ordenação de imagens do *Grupo B*

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>drinks</i>						
	<i>Juice</i>	<i>Tea</i>	<i>Water</i>	<i>Pop</i>	<i>Lemonade</i>	<i>Milk</i>	Total
B1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6

Tabela 44- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo B* na primeira tarefa do pós-teste de ordenação de imagens

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>vegetables</i>												
	<i>Garlic</i>	<i>Spinach</i>	<i>Celery</i>	<i>Onion</i>	<i>Peas</i>	<i>Lettuce</i>	<i>Beans</i>	<i>Leek</i>	<i>Potato</i>	<i>Carrot</i>	<i>Broccoli</i>	<i>Cabbage</i>	Total
B1	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
B2	X	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	✓	X	6
B3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	10
B4	X	✓	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	6
B5	X	✓	X	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	X	6
B6	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
B7	X	✓	X	X	X	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	6
B8	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	8

Tabela 45-Resultados dos/as alunos/as do *Grupo B* na segunda tarefa do pós-teste de ordenação de imagens

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>fruits</i>											
	<i>Strawberry</i>	<i>Orange</i>	<i>Melon</i>	<i>Plum</i>	<i>Lemon</i>	<i>Pear</i>	<i>Apple</i>	<i>Cherry</i>	<i>Banana</i>	<i>Kiwi</i>	<i>Pineapple</i>	Total
B1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
B2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
B3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
B4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
B5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
B6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
B7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
B8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11

Tabela 46- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo B* na terceira tarefa do pós-teste de ordenação de imagens

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>healthy food</i>						
	<i>Grapes</i>	<i>Rice</i>	<i>Pasta</i>	<i>Bread</i>	<i>Grains</i>	<i>Fish</i>	Total
B1	✓	✓	✓	X	X	✓	4
B2	X	X	✓	✓	X	✓	3
E B3 ^{ma}	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B6	X	X	✓	✓	✓	✓	4
B7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6

Tabela 47- Resultados do s/as alunos/as do *Grupo B* na quarta tarefa do pós-teste de ordenação de imagens

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>unhealthy food</i>								
	<i>Hamburger</i>	<i>Hot dog</i>	<i>Chips</i>	<i>Cake</i>	<i>Candy</i>	<i>Lollipop</i>	<i>Chocolate</i>	<i>Ice cream</i>	Total
B1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
B2	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	6
B3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
B4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
B5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
B6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
B7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
B8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8

Tabela 48- Resultados do s/as alunos/as do *Grupo B* na quinta tarefa do pós-teste de ordenação de imagens

Anexo 19. Resultados individuais do teste de nomeação vocabular do *Grupo B*

Designação dos alunos/as	Vocábulo relacionado com o tema <i>drinks</i>						
	<i>Juice</i>	<i>Tea</i>	<i>Water</i>	<i>Pop</i>	<i>Lemonade</i>	<i>Milk</i>	Total
B1	X	✓	X	✓	X	✓	3
B2	X	✓	✓	X	X	✓	3
B3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B4	✓	✓	✓	✓	X	✓	5
B5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
B6	X	✓	X	X	X	✓	2
B7	✓	✓	X	✓	✓	X	4
B8	✓	✓	X	✓	X	✓	4

Tabela 49- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo B* na primeira tarefa do teste de nomeação vocabular

Designação dos alunos/as	Vocábulo relacionado com o tema <i>vegetables</i>												
	<i>Garlic</i>	<i>Spinach</i>	<i>Celery</i>	<i>Onion</i>	<i>Peas</i>	<i>Lettuce</i>	<i>Beans</i>	<i>Leek</i>	<i>Potato</i>	<i>Carrot</i>	<i>Broccoli</i>	<i>Cabbage</i>	Total
B1	X	✓	X	✓	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	5
B2	X	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	4
B3	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	10
B4	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X	6
B5	X	✓	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	X	4
B6	X	X	X	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	✓	4
B7	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	X	3
B8	X	✓	X	X	X	X	X	X	✓	X	✓	X	3

Tabela 50- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo B* na segunda tarefa do teste de nomeação vocabular

Designa ção dos alunos/ as	Vocabúlos relacionados com o tema <i>fruits</i>											
	<i>Strawberry</i>	<i>Orange</i>	<i>Melon</i>	<i>Plum</i>	<i>Lemon</i>	<i>Pear</i>	<i>Apple</i>	<i>Cherry</i>	<i>Banana</i>	<i>Kiwi</i>	<i>Pineapple</i>	Total
B1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
B2	✓	✓	✓	X	X	X	✓	X	✓	✓	X	6
B3	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	10
B4	X	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	X	7
B5	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	9
B6	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	9
B7	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	9
B8	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	9

Tabela 51- Resultados dos/as alunos/as do *Grupo B* na terceira tarefa do teste de nomeação vocabular

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>healthy food</i>						
	<i>Grapes</i>	<i>Rice</i>	<i>Pasta</i>	<i>Bread</i>	<i>Grains</i>	<i>Fish</i>	Total
B1	✓	X	✓	X	X	✓	3
B2	X	X	✓	✓	X	✓	3
B3	✓	X	✓	✓	✓	✓	5
B4	X	X	✓	✓	X	✓	3
B5	✓	X	X	✓	✓	✓	4
B6	X	X	✓	X	✓	X	2
B7	X	X	✓	X	X	✓	2
B8	✓	X	✓	✓	X	✓	4

Tabela 52- Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na terceira tarefa do teste de nomeação vocabular

Designação dos alunos/as	Vocábulos relacionados com o tema <i>unhealthy food</i>											
	<i>Hamburger</i>	<i>Hamburgers</i>	<i>Hot dog</i>	<i>Hot dogs</i>	<i>Chips</i>	<i>Cake</i>	<i>Candy</i>	<i>Lollipop</i>	<i>Lollipops</i>	<i>Chocolate</i>	<i>Ice cream</i>	Total
B1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	8
B2	✓	✓	X	X	X	✓	X	X	X	✓	✓	5
B3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	9
B4	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	✓	X	5
B5	✓	----	✓	----	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
B6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	8
B7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	8
B8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	8

Tabela 53- Resultados dos/as alunos/as do Grupo B na quinta tarefa do teste de nomeação vocabular

Anexo 20. Regras de Transcrição

P	Professora Estagiária que conduz o teste de nomeação vocabular
Aa (a Am)	Uma criança específica a falar (identificação pela primeira letra do seu nome)
/	Pausa breve (< 2 segundos)
//	Pausa longa (> 2 segundos)
↗	Entoação ascendente / pergunta