



**Universidade de
Aveiro
2023**

Departamento de Educação e Psicologia

**Mariana Isabel
Ramos Coronha**

**Desenvolver a competência comunicativa oral
em Inglês - um estudo no 1.º Ciclo do Ensino
Básico**



**Mariana Isabel
Ramos Coronha**

**Desenvolver a competência comunicativa oral
em Inglês - um estudo no 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 de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Catedrática do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Professora Doutora Ana Raquel Simões
Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de Aveiro

Vogal – arguente principal

Ana Rita Costa
Professora Adjunta Convidada da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda –
Universidade de Aveiro

Vogal – orientadora

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

agradecimentos

Às professoras Ana Isabel Andrade e Ana Raquel Simões pelas oportunidades de me levarem a refletir e a pensar sobre coisas que tantas vezes tomei como certas.

À professora cooperante e à turma do 4.º ano por me terem recebido e feito parte desta história.

À minha colega de curso, Inês, por partilharmos este caminho juntas.

Aos meus colegas, Sara, Valentina, Francisco, Liudmila, Márcia, Marcelo e Bruna pelos ensinamentos, orientações e incentivos.

À minha amiga Catarina, pelas infinitas conversas, desabafos e partilhas e por me fazer acreditar que a educação poderá ser sempre mais próxima e mais humana.

Aos meus pais e ao meu irmão por serem o meu pilar e a casa onde posso sempre voltar.

Ao meu marido por me incentivar e me fazer sempre acreditar que consigo.

Às minhas filhas, luz da minha vida, pelo tempo que não lhes dediquei. Com elas aprendo todos os dias a ser melhor mãe e melhor professora.

palavras-chave

Competência comunicativa oral; Interação oral; Atitudes; Ensino de Inglês no 1.º CEB

Resumo

A competência comunicativa oral (CCO) é uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que procuramos cidadãos capazes de comunicar oralmente em diferentes contextos. Sabemos que a comunicação oral eficaz surge quando o falante conjuga diferentes aspetos linguísticos, cognitivos, socioemocionais e culturais. No entanto, falar uma língua estrangeira, em contexto educativo, é muitas vezes apontado como a maior fragilidade e desafio apresentado aos alunos.

Neste relatório pretendemos, por isso, evidenciar a importância de se trabalhar o desenvolvimento da CCO em aula de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) como um caminho progressivo, no qual os alunos são expostos regularmente a atividades de interação oral, tendo o professor um papel de orientador e facilitador das aprendizagens.

Este trabalho apresenta um projeto de intervenção didática numa turma do 4.º ano, no âmbito da prática pedagógica de Ensino de Inglês no 1.º CEB, que teve como objetivo potenciar o tempo efetivo de comunicação oral em Língua Inglesa por parte dos alunos. Esta investigação-ação pretendia perceber como podemos criar oportunidades para o desenvolvimento da CCO, bem como analisar as atitudes, conhecimentos e capacidades demonstrados pelos alunos no que respeita à prática da oralidade.

Os dados recolhidos evidenciam que uma exposição frequente a atividades de comunicação oral é benéfica para os alunos do 1.º CEB, não só ao nível dos conhecimentos linguísticos, mas também socioemocionais. No decorrer deste projeto, os alunos valorizaram e manifestaram interesse pelas tarefas de oralidade, com especial destaque para as mais lúdicas, revelando progressos tanto na capacidade de se comunicar oralmente em Inglês, como nas atitudes demonstradas em relação a estas atividades. Este estudo aponta ainda para a necessidade de se criarem oportunidades diversificadas para a prática da interação oral entre pares, visando não só o desenvolvimento da CCO, como a possibilidade de avaliação por parte do professor, e de autoavaliação e melhoria pelos próprios alunos.

keywords

Oral communicative competence; Oral interaction; Attitudes; Teaching English in Primary School.

abstract

Oral communicative competence is an essential component of the teaching-learning process of a foreign language since we are looking for citizens able to communicate orally in different contexts. Oral communication arises when the speaker combines different linguistic, cognitive, socio-emotional, and cultural aspects. However, speaking a foreign language in an educational context is often pointed out as the greatest weakness and challenge presented to students.

In this report, we intend to highlight the importance of working on the development of oral communicative competence in English Primary Education, in a way in which students are regularly exposed to activities of oral interaction, with the teacher being a guide and facilitator of learning.

This work presents a didactic intervention project in a 4th year class, within the scope of the pedagogical practice of Teaching English in Primary School, which aimed to enhance the time of students' oral communication in English. This action-research intended to understand how we can create opportunities for the development of oral communicative competence in Primary English classes, as well as to analyse the attitudes, knowledge and skills demonstrated by students regarding speaking.

The data collected showed that regular exposure to oral communication activities is beneficial for primary students, not only in terms of linguistic knowledge, but also at socio-emotional levels. During this project, the students valued and demonstrated interest in oral communicative tasks, with special emphasis on the more playful ones, and showed progress both in the ability to communicate orally in English, and in the attitudes in relation to these activities. This study also points to the need to create diversified opportunities for the practice of peer oral interaction, aiming not only at the development of oral communicative competence, but also at the possibility of assessment by the teacher, and self-assessment and improvement by the students themselves.

Índice

Introdução	5
Capítulo 1 – Fundamentação teórica	9
1.1. A competência comunicativa.....	9
1.2. A competência comunicativa oral.....	10
1.3. Características específicas do discurso oral em Inglês	13
1.4. Abordagens pedagógicas-didáticas no desenvolvimento da oralidade.....	15
1.4.1. Aquisição da linguagem - perspectivas teóricas	16
1.4.2. Método Áudio-Oral.....	18
1.4.3. A Abordagem comunicativa	20
1.5. Enquadramento curricular.....	25
1.6. A competência comunicativa oral na aula de Inglês do 1.ºCEB.....	30
2. Enquadramento metodológico	35
2.1. Metodologia da investigação	35
2.2. Questões e objetivos da investigação.....	38
2.3. O contexto educativo	39
2.4. Planificação das atividades desenvolvidas	41
2.5. Descrição das sessões de Intervenção.....	47
2.5.1. 1ª Intervenção “ <i>Who are you?</i> ”	47
2.5.2. Aula 1 – “ <i>It’s an Animal</i> ”	51
2.5.3. Aula 2 – “ <i>The monkey can climb!</i> ”	52
2.5.4. Aula 3 – “ <i>Can the dog run? Yes, it can!</i> ”.....	53
2.5.5. Aula 4 – “ <i>Do all animals live in the zoo?</i> ”	55
2.5.6. Aula 5 – “ <i>This is a monkey</i> ”	56
2.6. Instrumentos de recolha de dados	57

3. Análise e interpretação dos dados do projeto	62
3.1. Duração das atividades de desenvolvimento da CCO	62
3.2. Categorias de análise	63
3.2.1. Atitudes dos alunos em relação à prática da oralidade	65
3.2.2. Conhecimentos e capacidades no desenvolvimento da CCO	75
3.2.3. Representações dos alunos sobre as atividades propostas	89
3.3. Conclusões	95
Considerações finais	98
Reflexão final	104
Referências bibliográficas	107
Anexos	112
Anexo 1	113
Anexo A	115
Anexo 2	118
Anexo 3	119
Anexo B	131
Anexo C	132
Anexo D	134
Anexo E	135
Anexo F	136
Anexo G	137
Anexo H	138
Anexo 4	143
Anexo 5	145
Anexo 6	146
Anexo 7	147
Anexo 8	148
Anexo 9	149

Índice de tabelas

Tabela 1: Principais diferenças entre o método áudio-oral e a abordagem comunicativa	23
Tabela 2: Aprendizagens essenciais Inglês 4.ºano	27
Tabela 3: Objetivos gerais para as sessões de intervenção.....	42
Tabela 4: Síntese da planificação das sessões	50
Tabela 5: Tempo despendido nas atividades de desenvolvimento da CCO.....	62
Tabela 6: Resultados do IQ5.	69
Tabela 7: Resultados dos IQ1 e IQ4 (grupo 3) e IQ2 (grupo 1).	70
Tabela 8: Anotações nas grelhas de observação individual dos alunos.	71
Tabela 9: Grelha de observação individual dos alunos (aula 2).....	78
Tabela 10: Grelha de observação individual dos alunos (aula 3).....	79
Tabela 11: Autoavaliação dos alunos (aula 3).....	80
Tabela 12: Grelha de observação individual dos alunos (aula 4).....	82
Tabela 13: Grelha de observação individual dos alunos (aula 5).....	83

Índice de imagens

Imagem 1: Sala de aula.....	40
Imagem 2: Manual e caderno de exercícios Let's Rock 4.ºano.....	41
Imagem 3: 1.ª Atividade - <i>Role-play</i>	48
Imagem 4: 1.ª aula - jogo de adivinhar os animais.	51
Imagem 5: <i>Mini flashcards - animals</i> (Manual <i>Let's Rock 4</i>).	54
Imagem 6: Exposição dos trabalhos finais dos alunos.	56
Imagem 7: Alunos durante as apresentações orais.	57

Índice de figuras

Figura 1: Esquema da investigação	99
--	----

Índice de gráficos

Gráfico 1: Resultados dos IQ1 e IQ4 (grupo 2).....	67
---	----

Abreviaturas

AC – Abordagem comunicativa

CCO – Competência comunicativa oral

CEB – Ciclo do Ensino básico

DGE – Direção Geral de Educação

Fig – Figura

IA – Investigação-ação

IQ – Inquérito por questionário

LE – Língua estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

STT – *Student talking time*

TTT – *Teacher talking time*

UC – Unidades curriculares

Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) é, atualmente, essencial para o sucesso profissional e a integração social de qualquer cidadão, num mundo cada vez mais global quer pelo imediatismo das comunicações digitais, quer pela facilidade das viagens. Assim, progressivamente, cada vez mais sistemas educativos tornam obrigatória uma disciplina de LE no ensino primário, maioritariamente o Inglês, de acordo com o Eurydice (União Europeia, 2023), que desempenha ainda um papel de relevo na comunicação internacional.

Já em 2002, a aprendizagem de duas línguas estrangeiras nos primeiros anos de vida fazia parte das recomendações do Conselho da Europa para o desenvolvimento das competências linguísticas. Recentemente, em 2019, a própria União Europeia publicou o documento “*Recomendação do conselho relativa a uma abordagem global de ensino e aprendizagem de línguas*”, com o objetivo de que os cidadãos da União Europeia saibam, pelo menos, duas línguas, para além da língua materna. De acordo com o Eurydice (União Europeia, 2023), atualmente, aprender uma Língua Estrangeira (LE) no ensino formal é obrigatório em mais de metade dos países europeus (22 em 39) e 86% dos alunos europeus do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) aprendem uma LE na escola. Segundo o Eurostat, em 2016 apenas 36% dos alunos do 1.º CEB em Portugal aprendiam uma LE, percentagem bastante inferior aos perto de 90% dos alunos em Itália, Espanha, França, Bulgária, entre outros países. No entanto, este número em Portugal aumentou em mais de 30% até 2020, com a entrada em vigo do decreto-lei nº 176/2014 (Portugal, 2014), através do qual o Inglês foi introduzido como área disciplinar obrigatória e curricular no 1.ºCEB, nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, no ano letivo 2016-17.

Na grande maioria dos países, é efetivamente o Inglês, a LE escolhida para aprendizagem na escola. No ensino primário, a nível europeu, o número médio de horas de aprendizagem da LE é entre 30 a 69 horas por ano letivo (em 27 países), sendo que Portugal tem uma média de 36h/ano. Contudo, de notar que apenas 4 países na Europa lecionam menos horas de LE na primária. No que respeita aos resultados, um estudo divulgado pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência em 2017 revelou que Matemática e Inglês foram as disciplinas com piores desempenhos no 2.ºCEB, ao nível das classificações internas atribuídas pelos professores aos seus alunos. No entanto, no último ano, e uma exceção em relação aos anos anteriores, a classificação média mais elevada nos

exames nacionais foi em Inglês (550), com 148 pontos. Estes dados recentes indicam que Portugal tem ainda um longo caminho a percorrer no que respeita à melhoria da competência comunicativa em LE.

A aprendizagem de uma LE prende-se, na sua génese, na necessidade de comunicar, sendo que existe uma vontade inata do ser humano para tal, especificamente oralmente “underlying any social interaction is the human desire to make contact with other people, to cross the gap between their thoughts and one’s one” (Cameron, 2001, p.38). No que respeita à aprendizagem do Inglês como LE, é de conhecimento geral que falar é, na maioria das vezes, a maior dificuldade dos alunos, em qualquer idade, independentemente dos seus conhecimentos em todas as outras áreas, afigurando-se como o maior desafio e a área em que quase todos os falantes de uma segunda língua desejam melhorar.

Por razões muitas vezes alheias ao professor, como sendo o número de alunos por turma e o seu comportamento, a exigência e extensão dos programas, a burocracia associada ao ensino que valoriza mais a escrita e a gramática em detrimento da oralidade, o número limitado de horas, insuficiente para se dispensar demasiado tempo em atividades morosas, que exigem preparação antes e durante a aula, têm levado a oportunidades limitadas para este tipo de atividades. Thornbury (1995) afirma que “it is this lack of genuine speaking opportunities which accounts for many students’ feeling that, however much grammar and vocabulary they know, they are insufficiently prepared for speaking in the world beyond the classroom” (p. 28). Outro fator poderá ser o facto de os professores sentirem, muitas vezes, a necessidade de controlar os alunos o tempo todo, evitando, assim, a realização de tarefas menos previsíveis e dinâmicas. Segundo Martins & Cardoso (2015), “Portugal não acompanhou a evolução histórica dos métodos e há uma quase total ausência dos métodos áudio oral e comunicativo, com forte implementação do método tradicional de gramática e tradução” (p. 147). Além disso, é importante constatar que o desenvolvimento da competência comunicativa oral (CCO), por meio dos domínios da compreensão, produção e interação oral, faz parte integrante de todos os documentos reguladores, orientadores das práticas educativas nacionais e europeias (*Aprendizagens Essenciais*, DGE, 2018; *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, DGE, 2017; *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*, Conselho da Europa. 2001), como veremos mais à frente. Para além disso, de acordo com o despacho normativo 1/2015, de 6 de janeiro, do Ministério da Educação, a oralidade deverá ter um peso de 30% no processo de avaliação do aluno.

Assim, torna-se pertinente procurar e implementar novas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem relacionadas com o desenvolvimento da CCO em que os alunos sejam parte efetiva da interação oral em sala de aula, uma vez que segundo Nunan (2015) “in terms of teacher talk, considerable research has demonstrated that teachers take up between 50 and 80 percent of time in speaking” (p. 55), o que limita significativamente o tempo discursivo dos alunos.

No entanto, a escolha do desenvolvimento da CCO como tema para o relatório de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB partiu também de uma motivação pessoal. Quando criança e aluna, tinha fortes sentimentos de insegurança e falta de confiança quando se tratava de falar em língua inglesa nas aulas, muito embora gostasse da disciplina e considerasse ter alguma facilidade. A oralidade é, frequentemente, geradora de momentos de ansiedade e medo nas aulas de LE, quer nas crianças, quer em adultos que estão a aprender a língua. De acordo com Cardoso & Martins (2015), apoiando-se no pensamento de Earl Stevick, “as aulas de língua eram consideradas locais de medo, devendo assim ser preenchidas de fatores afetivos, personalização e diversão, que motivam os alunos para o interesse pela língua e pela cultura estrangeiras, conduzindo-os ao sucesso educativo” (p. 144). A menor incidência nas atividades de produção oral nas aulas de LE é apontada também por Thornbury (1995) como “an important contributing factor to speaking failure and by practice is meant interactive speaking itself” (p. 28) que origina “a lack of confidence and often an acute sense of anxiety when it comes to speaking” (*ididem*).

Tendo em conta que o currículo escolar deve estimular o desenvolvimento global da criança, a nível cognitivo, físico e socio emocional, não devem ser esquecidas as necessidades específicas dos alunos, os seus diferentes níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem, tentando ensinar segundo uma abordagem de inteligências múltiplas. É importante, por isso, que os professores pensem a execução do programa do Inglês de uma forma interdisciplinar, em que as aprendizagens sejam estimulantes para as crianças, provenientes do seu mundo e despertando um envolvimento ativo, que promova o seu desenvolvimento pessoal em diferentes dimensões, ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes.

Pelas razões acima apontadas considerámos pertinente e propusemos a escolha deste tópico para a realização de um estudo exploratório de tipo investigação-ação, com o qual

pretendemos responder às seguintes questões de investigação: como desenvolver a CCO em aula de Inglês do 1.º CEB? Que aspetos devemos considerar e quais as atividades geradoras de maior envolvimento e interesse para o desenvolvimento desta competência?

Neste relatório pretendemos sintetizar o projeto educativo idealizado para uma turma do 4.º ano de escolaridade, no qual se deu ênfase ao desenvolvimento da CCO e à recolha de dados relativamente às atitudes e representações, capacidades e conhecimentos dos alunos. No Capítulo 1 serão abordados os conceitos-chave relativamente à CCO, ao seu enquadramento nas teorias de aquisição da linguagem, às abordagens pedagógico-didáticas da CCO e ao enquadramento curricular da CCO no ensino de Inglês no 1.ºCEB. No Capítulo 2 apresentaremos a fundamentação metodológica desta investigação-ação e uma breve descrição do contexto educativo no qual decorreu. Será feita, também, a descrição das sessões de intervenção, e os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados. No último capítulo, apresentaremos os dados recolhidos ao longo destas intervenções em três categorias distintas e faremos uma interpretação e reflexão sobre os mesmos à luz das ideias defendidas por vários autores.

Através de atividades diversificadas e adequadas à idade, podemos criar uma abordagem que permite o “desenvolvimento da Competência Comunicativa através da associação entre a língua e a ludicidade, perfeitamente enquadrável quer no contexto do ensino do 1.º CEB quer no que diz respeito ao nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram” (Mourão, 2022). Posto isto, acreditamos que as crianças têm, no geral, uma predisposição natural para experimentar coisas novas, pelo que a CCO deve ser trabalhada na aula de Inglês do 1.ºCEB de uma forma natural e o mais lúdica possível, dando aos alunos a possibilidade de aprenderem sem a pressão avaliativa ou medo de errar e tirando proveito das características típicas destas idades, como são a criatividade, a motivação e a vontade de aprender coisas novas.

Capítulo 1 – Fundamentação teórica

1.1. A competência comunicativa

De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017), “as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, centrais no perfil dos alunos na escolaridade obrigatória” (p. 19). Já a definição pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (Conselho da Europa, 2001), doravante designado QECR, diz-nos que as “competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações” (p. 29), incluindo as atividades linguísticas. Nesse sentido, as “competências comunicativas em língua são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (*ibidem*). Na aprendizagem de uma língua “les compétences linguistiques (compréhension orale, écrite, expression orale et écrite: *les fours skills*) qui sont visées, afin que l’apprenant puisse atteindre une compétence minimale de communication dans une situation d’échanges langagiers” (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 78). A competência comunicativa implica, contudo, não só o conhecimento das formas linguísticas de uma língua específica, mas também o (re)conhecimento de normas e regras sociais e valores socioculturais e o saber quando e como utilizá-las. Assim sendo, manifesta-se pela capacidade de se comunicar utilizando normas e regras do sistema, bem como a diversidade de funções, papéis e atitudes, envolvendo estratégias adaptáveis a diferentes contextos. Após algum tempo de aprendizagem, o aprendente deverá ter adquirido uma gama de “savoirs et savoir-faire communicationnels” (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 78).

Sabemos, então, que, para alcançar a competência comunicativa em língua, é necessária a conjugação de diferentes aspetos cognitivos, emocionais e sociais dos falantes. A competência comunicativa (termo primeiramente utilizado por Hymes, 1966) é, assim, vista como um modelo comunicacional que envolve vários campos (Andrade, et al., 2003; Conselho da Europa, 2001; Gohard-Radenkovic, 2004; Nunan, 2015;) – a competência linguística (capacidades de compreender, interpretar e comunicar); a competência sociocultural (compreender e interpretar os enunciados à luz de um código social), a competência pragmática que envolve a lógica (compreender e interpretar à luz de representações e categorizações do real que dão coerência, progressão e validade ao discurso), a competência argumentativa (permite operações discursivas adaptáveis às

situações) e a competência estratégica (compensatória, que ajuda o falante a preencher lacunas nas outras competências). Havendo cada vez mais tantas diferenças dentro de uma mesma cultura, é importante também que os aprendentes desenvolvam uma competência intercultural (Gohard-Radenkovic, 2004; Richards, 2008) mais do que conhecimentos localizados, uma vez que a maioria dos alunos deseja aprender Inglês como uma língua internacional em vários contextos. Assim, a visão do Inglês como uma língua internacional “has also prompted a revision of the notion of communicative competence to include the notion of intercultural competence. This shifts the focus toward learning how to communicate in cross-cultural settings, where native-speaker norms of communication may not be a priority” (Richards, 2008, p. 2).

Em suma, o desenvolvimento de uma competência comunicativa associada à linguagem, prevê que o aprendente seja capaz de “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas, aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação e dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (DGE, 2017, p. 20). Ainda de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001), as competências comunicativas (que envolvem conhecimentos, capacidades e atitudes) permitem aos aprendentes dispor de meios para “responder aos desafios da comunicação para lá de fronteiras linguísticas e culturais (ou seja, realizar tarefas comunicativas e atividades nos vários contextos da vida social com as condições e as limitações que lhes são próprias)” (p. 13). A competência comunicativa visa, deste modo, a colaboração em diferentes contextos, de forma segura, clara e adequada.

1.2. A competência comunicativa oral

Durante muitos anos, o ensino de Inglês, ao qual Portugal não foi exceção, foi encarado pela seguinte sequência: aprende-se gramática e vocabulário, constroem-se frases, pronunciam-se bem e, finalmente, sabe falar-se (Cameron, 2001; Thornbury, 1995). Há toda uma “(...) generation of books on oral English, which are essentially just books on how to vocalize grammar” (Thornbury, 1995, p. 4). Todavia, saber uma língua estrangeira não é, necessariamente, sinónimo de ser capaz de a falar. A CCO refere-se à habilidade de um indivíduo para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia, ou seja, capacidades e conhecimentos para utilizar enunciados orais em diferentes situações.

Ao nível das atividades linguísticas, a CCO abrange o exercício no domínio do processamento (recepção, produção, interação ou mediação) de um ou mais textos, fazendo uso de diversos conhecimentos e capacidades, com vista à concretização de uma tarefa, ou seja, a realização de um objetivo de comunicação (Conselho da Europa, 2001). Assim sendo, sabemos que, para ouvir, o aprendente deve ser capaz de perceber o enunciado (capacidades fonéticas auditivas), identificar a mensagem linguística (capacidades linguísticas), compreender a mensagem (capacidades semânticas) e interpretar a mensagem (capacidades cognitivas). Especificamente ao nível da produção oral, aspeto no qual nos focaremos neste trabalho, sabemos que “para falar, o aprendente deve ser capaz de: planejar e organizar uma mensagem (capacidades cognitivas); formular um enunciado linguístico (capacidades linguísticas) e articular o enunciado (capacidades fonéticas)” (Conselho da Europa, 2001, p. 131). Para que exista interação oral, a qual envolve dois ou mais indivíduos, os participantes precisam fazer uso simultâneo das competências de recepção e de produção. Se nos referirmos a uma noção mais abrangente de comunicação, a interação oral é vista como “circular, transactional and complex, a process involving the joint co-construction of meanings carried out by two or more persons in their particular social contexts” (Daubney, 2004, p. 136).

Assim, o desenvolvimento da CCO e a capacidade de participar num discurso oral envolve diferentes etapas (Gohard-Radenkovic, 2004; Richards, 2008; Thornbury, 1995). Começando pela conceptualização, que envolve a escolha do tipo de discurso, do tópico e o objetivo da comunicação, tendo por base a adequação à situação e ao contexto, segue-se a formulação (fase em que se fazem escolhas sintáticas e vocabulares) e a articulação (a utilização dos vários órgãos da fala). No planeamento do discurso, o falante exerce sobre si próprio uma ação de auto-monitorização ou de autocorreção (durante o discurso), ação visível, por exemplo, quando trocamos ou entoamos mal uma palavra e a corrigimos. Por fim, também a automaticidade faz parte da fluência do discurso – é um processo inato, reflexo e imediato que permite que o falante se concentre na tarefa discursiva como um todo, mas não nas suas etapas isoladamente. Com efeito, quando um falante é fluente (seja nativo ou não), fala rápido, com pausas curtas e não excessivas, e frases longas, mas não sem algumas hesitações e lapsos, por conta da rapidez do pensamento (Thornbury, 1995). A fluência do discurso implica necessariamente a organização do mesmo através da memorização de *Lexical Chunks*, como veremos mais à frente. A linguagem oral tem ainda como uma das suas principais características o *Turn-taking*, ou a tomada de palavra, com

a qual todos os falantes estão familiarizados desde bebês (Tomasello, 2003). Esta implica que os interlocutores não falem ao mesmo tempo, evitem longos silêncios e ouçam quando o outro fala, permitindo, desta forma, a comunicação eficaz entre recetor e emissor da mensagem.

Além disso, é importante ter também em conta que qualquer discurso é ainda influenciado por fatores cognitivos (a familiaridade com o tópico, o género ou o interlocutor) e afetivos (sentimentos em relação ao interlocutor ou tópico e a consciência de, por exemplo, saber que está a ser observado ou avaliado). A dimensão socio-afetiva “inclui um conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades que o sujeito é capaz de criar em interação, bem como atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação” (Andrade et al., 2003, p. 10), aspeto particularmente premente no ensino de uma LE no 1.ºCEB, uma vez que muitas crianças demonstram insegurança, timidez e receio quando são confrontadas com uma situação de comunicação oral em sala de aula. Daubney (2004) afirma mesmo que “speaking in the classroom and students’ perceptions of their speaking ability is consistently cited as the primary source of their experience of language anxiety” (p.72), pelo que a dimensão afetiva deverá ser sempre considerada quando nos referimos ao desenvolvimento da CCO. Ainda assim, é de notar que “language classrooms can be seen as sociolinguistic environments and discourse communities in which interaction is believed to contribute to learner’s language development” (Consolo, 2006, p.34). Por outras palavras, o ensino forma da LE em contexto educativo deverá ser encarado com um espaço para o desenvolvimento da CCO do aluno, aliado ao desenvolvimento global do mesmo.

Alguns autores (Thornbury, 1995; Richards, 2008; Nunan, 2015) diferenciaram o discurso oral em três tipos, de acordo com os seus objetivos comunicativos. Assim, *Talk as Transaction* (função transacional) tem como objetivo passar informação e possibilitar a troca de informações, bens ou serviços. É um discurso interativo que envolve dois ou mais interlocutores, e ao nível educativo é fácil de planear, por exemplo através de role-plays com diálogos previamente estudados. *Talk as Interaction* (função interpessoal ou de interação) tem como objetivo estabelecer e manter relações sociais. É um discurso interativo e envolve reciprocidade, ou seja, uma construção conjunta, que ocorre em situações espontâneas (como falar do tempo, do trânsito) e, por isso, é de difícil planeamento e execução em contexto de aula. Por fim, *Talk as Performance* (com uma função discursiva e mais profissional) é um discurso planeado, não interativo, que pode

iniciar-se com a preparação de um texto escrito. São exemplos os discursos políticos, os apresentadores de telejornais ou mesmo as aulas expositivas de um professor.

Sabemos então que para que um falante consiga um discurso oral fluente e adequado é necessário que tenha alguns conhecimentos linguísticos e extralinguísticos (Thornbury, 1995). Ao nível da linguagem, o falante deverá conhecer o vocabulário, a gramática e a fonologia, de forma a ser capaz de ligar os diversos elementos do discurso e estruturar enunciados com sentido. Os conhecimentos de pragmática são também essenciais para estabelecer uma relação coerente entre a linguagem e o seu contexto de utilização. Importante salientar que, ao nível fonológico, concretamente da pronúncia, Thornbury (1995) defende mesmo que a utilização do sotaque da língua materna não é necessariamente prejudicial à inteligibilidade do discurso, facto que se apresenta como manifestamente relevante num contexto de aprendizagem de crianças. Os falantes têm ainda de ter conhecimentos ao nível extralinguístico, ou seja, conhecer o contexto sociocultural, os valores e as normas de comportamento locais.

Em suma, as tarefas de comunicação oral, segundo Nunan (2015), envolvem *language demands*, *discourse demands*, *interactional demands* e *involvement demands* (p. 44). Para que exista comunicação oral, torna-se, então, necessário operacionalizar as habilidades verbais, paraverbais e não-verbais e uma competência intercultural, essenciais ao ato de comunicar em diferentes contextos. É imprescindível também reconhecer que “both emotion and feelings are essential for rational thought and our own emotional well-being” (Daubney, 2004, p. 20), logo, tendo um papel também relevante ao nível do desenvolvimento da CCO.

1.3. Características específicas do discurso oral em Inglês

A aprendizagem de uma língua, como já mencionámos anteriormente, engloba o desenvolvimento de diversas competências comunicativas – oralidade, escrita, vocabulário e gramática. Concretamente ao nível do discurso oral, é agora claro que o vocabulário e a gramática são utilizados de forma diferenciada da escrita. Este facto é especialmente importante para o ensino e aprendizagem de uma LE. Embora existam situações escrito-orais em que os dois códigos linguísticos se misturam, ao nível gramatical, a língua inglesa falada difere em vários aspetos da gramática da linguagem escrita. Segundo Thornbury (1995), a aprendizagem da gramática para o discurso oral deveria incluir o controlo de

present e *past tenses*, mais comuns do que as *progressive and perfect forms* ou as passivas (apenas 2% do discurso oral), os *Modal Verbs* (*will, would, used to, have to, going to*), sendo que num estudo se verificou que o *Would* é usado quatro vezes mais sem uma *if clause* associada, a capacidade de formular perguntas (*Question Words* e *Yes / No*), as conjunções básicas (*but, and, also, so*), as *quoting expressions* (“*He said...*”) e as muito frequentes *question tags*.

Já o vocabulário no discurso oral em Inglês, é pautado pela utilização de palavras que expressam entendimento (*Well, But, Ya, I know...*), deíticos que indicam tempo, espaço e participantes, *content words* (como nomes e adjetivos que veiculam muito mais informação do que as palavras funcionais) e os já mencionados *lexical chunks* - um par ou conjunto de palavras que se agrupam com frequência em diferentes contextos, produzidos como se fossem uma unidade e que evitam pausas longas na ocorrência de uma interação oral. *Lexical chunks* são “sequences of speech that are not assembled word by word but have been pre-assembled through repeated use and are now retrievable as single units” (Thornbury, 1995, p.23). Estima-se que um nativo tenha centenas de milhares de *chunks* que demonstram fluência discursiva e idiomática (a utilização da forma linguística mais comum entre os pares numa determinada comunidade, ainda que outras sejam possíveis), como, por exemplo, dizer as horas (há várias formas possíveis). O narrador desportivo, por exemplo, é um profissional que se faz valer das centenas de *chunks* que possui armazenadas na memória para conseguir falar de forma fluente e ininterrupta por longos períodos.

Enquanto professores de Inglês, tendemos a ensinar o maior número possível de vocábulos isolados, ignorando, por vezes, as estruturas fráscas essenciais à comunicação. Os *lexical chunks* substituem a aquisição gramatical de forma explícita, fornecendo aos alunos um conjunto de estruturas linguísticas que são armazenadas na sua memória e recuperadas de forma rápida e eficaz para serem utilizadas em diversos contextos e que expressam conteúdos e significado de forma efetiva. Os *lexical chunks*, também chamados de linguagem formulaica, podem, assim, fornecer material essencial para a aquisição da linguagem, tal como na aquisição da língua materna. Segundo Michael Tomasello (2003, p. 165) “the learner thus makes an analogy between utterances (or constructions) (...) guided by the functional roles these elements play in the larger structure”. Xia (2018) também aponta as vantagens da utilização de *lexical chunks* para favorecer o desenvolvimento da CCO:

“It is our ability to use lexical phrases that helps us to speak with fluency. This prefabricated speech has both the advantages of more efficient retrieval and of permitting speakers to direct their attention to the larger structure of the discourse, rather than keeping it narrowly focused on individual words as they are produced” (p.1494).

A comunicação eficaz depende, por isso, da utilização destas expressões, em detrimento da construção palavra a palavra do discurso ou por fórmulas gramaticais apreendidas, o que originará um discurso mais lento e menos fluente, sendo, por isso, este desenvolvimento lexical muito benéfico na aquisição linguística de uma segunda língua. Há uma enorme quantidade de *chunks* em língua inglesa e acredita-se que a sua aprendizagem e utilização "can effectively prevent the negative transfer of mother in the use of English" (Xia, 2018, p.1494). Comunicar oralmente em Inglês exige, portanto, a conjugação de diferentes fatores e conhecimentos por parte do falante, ou seja, “a speaker needs to find the most appropriate words and the correct grammar to convey meaning accurately and precisely, and needs to organise the discourse so that the listener will understand (Cameron, 2001, p. 41).

No ponto 4, vamos referir e explicitar algumas teorias da aquisição da linguagem e abordagens pedagógico-didáticas do ensino de uma LE que tomámos como referência neste trabalho.

1.4. Abordagens pedagógicas-didáticas no desenvolvimento da oralidade

De entre várias metodologias utilizadas para o ensino da LE ao longo do último século, destacam-se duas como sendo pertinentes para a prática da comunicação oral em aula de Inglês LE: o método áudio-oral e a abordagem comunicativa. De acordo com Richards (1987), no ensino de LE uma metodologia é

“the study of the practices and procedures used in teaching, and the principles and beliefs that underlie them. Methodology includes: a study of the nature of language skills (e.g. reading, writing, speaking, listening) and procedures for teaching them, a study of the preparation of lesson plans, materials, and textbooks for teaching language skills and the evaluation and comparison of language teaching method” (p. 363).

Assim, tendo por base os seus princípios, acreditamos que o método Áudio-oral e a Abordagem Comunicativa (AC) servem de base à aprendizagem da CCO em aula de LE, pelo que faremos uma breve descrição destas metodologias de ensino-aprendizagem, não sem antes referir algumas perspetivas teóricas da aquisição da linguagem que se encontram na sua génese.

1.4.1. Aquisição da linguagem - perspetivas teóricas

A aquisição da língua materna faz-se de forma natural e espontânea, desde que a criança seja exposta aos estímulos linguísticos no seu ambiente natural. A aprendizagem de uma LE, em ambiente mais formal, como é o caso da escola, baseia-se também nalguns destes pressupostos e acontece, em grande parte, seguindo as mesmas etapas. Poderemos, então, enumerar as correntes do Behaviorismo, do Cognitivismo e do Socio-interacionismo como as mais relevantes para o ensino da LE.

O Behaviorismo assenta no pressuposto de que se começa a falar pela formação de hábitos de linguagem através de repetição e reforço. Assim, o método tradicional dos 3 Ps *Presentation, Practice, Production*, muito utilizado no ensino das décadas de 70 e 80, envolve a repetição depois do professor, o treino e a memorização de frases e diálogos. De acordo com esta corrente, no ensino “speaking in traditional methodologies usually meant repeating after the teacher, memorizing a dialog, or responding to drills, all of which reflect the sentence-based view of proficiency” (Richards, 2008, p.2).

A perspetiva cognitivista, por sua vez, é uma abordagem teórica que dá primazia à cognição, ou seja, ao entendimento da mente e do pensamento como tendo influência direta

sobre o comportamento do ser humano. O cognitivismo surgiu como resposta ao behaviorismo e deu origem à emergência de novas metodologias de ensino da língua nos anos 80, que “led to changed views of syllabuses and methodology, which are continuing to shape approaches to teaching speaking skills today” (Richards, 2008, p.2). Foca-se essencialmente em “*awareness-raising activities*” (atividades compreensão), na execução de procedimentos relacionados com a tarefa proposta aos alunos e na execução autónoma de exercícios. Assim, pretende-se envolver os alunos, despertando a sua curiosidade, atenção e interesse para determinada questão, tendo como objetivo o reconhecimento e compreensão de determinada regra ou padrão, tendo o professor como guia. A importância da repetição neste contexto, não entendida de forma simplista como a repetição de estruturas, mas sim como uma maneira de proporcionar aos alunos oportunidades para um discurso mais fluido é referida por Duff (2000), que explica:

“The benefits of repetition are not viewed in terms of behaviorist habit formation. Rather, repetition is viewed as a way of providing learners greater access to language forms—for example, by repeating forms for learners and as a means of enabling learners to develop automaticity in the target language as they proceed from highly controlled language use to more automatic or spontaneous production of internalized forms” (p. 109).

A teoria socio-interacionista, mais recente, que tem como nome maior Michael Tomasello, partindo do pensamento anterior de Vygotsky, também pode interligar-se à forma como os alunos aprendem uma língua estrangeira. Os sociointeracionistas acreditam que se aprende a falar em três etapas: regulação externa – apropriação – auto-regulação. Assim, situam a aprendizagem num contexto social e cultural, que está dependente de assistir e de ser regulado por outros falantes mais competentes (seja o professor, os pais ou os pares) para alcançar a autonomia. Neste caso, a imitação não é vista como a repetição vazia de conteúdo, mas como a perceção da possibilidade de utilizar de igual estratégia em circunstâncias discursivas semelhantes. Acredita-se, assim, que a interiorização de padrões discursivos e linguísticos acontece de forma mais fácil e rápida. Como defende Duff (2000) “frequency of exposure to input is a fundamental factor in determining its saliency

and the likelihood that it will be noticed and acquired or that significant connections between forms and meanings will be made” (p.110).

As teorias da aquisição da linguagem que acima apresentámos estão na base de algumas das mais conhecidas e utilizadas abordagens pedagógico-didáticas para o contexto educativo de ensino-aprendizagem de uma LE, das quais falaremos mais à frente.

1.4.2. Método Áudio-Oral

O método áudio-oral, com origem nos EUA, foi uma metodologia de ensino-aprendizagem, muito utilizada durante a Segunda Guerra Mundial, para a aprendizagem das línguas europeias por parte dos soldados norte-americanos, que visava o uso proficiente da língua na comunicação oral, de forma a responder de forma rápida e correta em situações de comunicação oral. O método tem por base o estruturalismo linguístico (tendo como precursor Bloomfield), e a psicologia behaviorista ou comportamental de estímulo-resposta, de Skinner.

Esta metodologia visa o desenvolvimento da competência comunicativa oral do aluno e um alto domínio da LE e fluência discursiva, com pronúncia semelhante à de um nativo, o que implicava muitas horas de formação, uma espécie de treino intensivo, com momentos de repetição e “*drilling*” (exercícios para ensinar algo através do treino insistente e repetitivo). O método áudio-oral assenta no pressuposto de que a aprendizagem de uma nova língua segue o padrão de aquisição da língua materna – só depois de adquirir fluência e automação nos padrões de comunicação oral, é que a criança/aprendente pode ser exposta à comunicação escrita. Esta metodologia “*advocated aural training first, then pronunciation training, followed by speaking, reading, and writing. Language was identified with speech, and speech was approached through structure*” (Richards & Rogers, 1999, p.47) e foi comumente aceite e utilizada no sistema educativo americano nos anos 50 e 60. Assim, considera-se que é mais importante que o aluno inicie a sua aprendizagem pelas competências orais (ouvir e falar – *listening e speaking*), tendo estas prioridade sobre as competências escritas (ler e escrever – *reading e writing*), que deverão ser trabalhadas só *a posteriori*.

O behaviorismo, a base científica desta metodologia de ensino, previa três elementos na aprendizagem do comportamento humano: estímulo que desencadeia uma resposta e o

reforço positivo ou negativo que marca o comportamento como apropriado ou não, e, logo, incentiva ou não a repetição do mesmo. Quando aplicada esta teoria ao ensino-aprendizagem de uma LE, teríamos o estímulo naquilo que é ensinado, a resposta no comportamento verbal e o reforço como a aprovação extrínseca do professor ou colegas. O Reforço é considerado um elemento vital no processo de aprendizagem, na medida em que aumenta a probabilidade de melhorar a competência comunicativa tanto por meio do reforço externo, como pela satisfação individual, intrínseca, da utilização correta da LE. Ou seja, segundo o método áudio-oral, acredita-se que “foreign language learning is basically a process of mechanical habit formation”.

No método audio-oral, “language was viewed as a system of structurally related elements for the encoding of meaning, the elements being phonemes, morphemes, words, structures, and sentence types” (Richards and Rogers, 1999, p. 49). As estruturas linguísticas apresentam-se num crescendo de complexidade (a ideia de *scaffolding*, que veremos mais à frente), através da imitação e repetição, sendo o vocabulário ainda limitado numa fase inicial. De acordo com Germain (1993, cit. por Biasotto-Holmo, 2008), “aprender uma língua dentro da abordagem áudio-oral consiste em adquirir um conjunto de hábitos sob a forma de automatismos sintáticos, sobretudo por meio da repetição” (p. 168). A título de exemplo, um diálogo é apresentado, repetido e memorizado e depois reproduzido com pequenas substituições de vocabulário – exercícios “*drills*”.

Neste método não se ensina de forma direta e explícita a gramática, por se acreditar que esta se encontra de forma implícita na oralidade e que, por esse motivo, se adquire intuitivamente. A este respeito, Biasotto-Holmo (2008) propõe que se “ensine a língua não sobre a língua, porque a língua se aprende pela prática, e não pela explicitação e explicação de regras” (p. 168). Na prática, significa que, segundo esta metodologia, o foco está nas competências orais com ligações graduais a outras competências, ou seja, “the teaching of listening comprehension, pronunciation, grammar, and vocabulary are all related to development of oral fluency. Reading and writing skills may be taught, but they are dependent upon prior oral skills (Richards & Rogers, 1999, p. 48).

Em termos práticos, em contexto de sala de aula, o método áudio-oral manifesta-se na utilização frequente de diálogos e “*drills*”, uma vez que se acredita que estes servem de base à utilização de estruturas que podem servir em vários contextos. Richards & Rogers (1999) explicitam o recurso a esta metodologia, da seguinte forma:

“By memorizing dialogues and performing pattern drills the chances of producing mistakes are minimized. Language is verbal behavior - that is, the automatic production and comprehension of utterances - and can be learned by inducing the students to do likewise. Language skills are learned more effectively if the items to be learned in the target language are presented in spoken form before they are seen in written form” (p. 53).

Alguns tipos de tarefas propostos são a repetição, substituição ou escolha de palavras (*replacement, inflection, completion*), transformação ou construção de frases (*restatement, expansion, contraction, transformations*), utilização de articuladores de discurso (*integration and rejoinder*) (*ibidem*, p. 54).

Por fim, a metodologia áudio-oral refuta a utilização da língua materna em qualquer momento da aula, por acreditar que esta interfere na aprendizagem e potencia o erro (o reforço negativo a evitar, segundo os behavioristas) e aposta antes na utilização frequente do reforço positivo, como forma de potenciar a aquisição de novas estruturas linguísticas.

O professor tem um papel central, ativo e dominante, guiando e controlando o comportamento linguístico dos alunos, servindo de monitor da performance dos alunos. O papel do aluno-aprendiz é o de imitar o modelo do professor, reagindo automaticamente às suas instruções e questões sem o levar a refletir quanto à escolha de uma ou outra estrutura. Embora o método áudio-oral tenha sido a tendência do século XX no que toca ao ensino-aprendizagem de uma LE, muitos materiais continuam ainda a ser utilizados atualmente.

1.4.3. A Abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa (AC) surgiu em França, por volta dos anos 70, por oposição à abordagem behaviorista áudio-oral, muito pelo advento de novas necessidades linguísticas no quadro europeu. Acreditava-se que as anteriores teorias da linguagem se baseavam no ensino de gramática e vocabulário e não eram capazes de considerar a criatividade e unicidade dos enunciados de cada indivíduo. Consequentemente, surgiu a

necessidade de uma nova metodologia de ensino de LE que considerasse o potencial funcional e comunicativo da linguagem acima de outros aspetos mais formais da língua.

De acordo com esta corrente, aprender uma língua não consiste na criação de hábitos, mas é, sim, um processo mais criativo e sujeito a influências internas, mais do que externas. A aprendizagem não é, por isso, considerada um processo passivo (de estímulo-resposta), mas sim ativo, desencadeando-se dentro do próprio indivíduo, sendo que o resultado da mesma depende da forma como o aluno trata a informação que lhe é passada.

Assim, a AC tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa e o desenvolvimento de procedimentos para o ensino aprendizagem dos *4 language skills* (*speaking, listening, writing, reading*), considerados interdependentes entre si (Richards & Rodgers, 2001, p. 155). Enquanto outros métodos mais tradicionais dividem a língua nas quatro competências, a AC encara esta divisão por tópicos, funções e noções “describing language in terms of how it is used in communication rather than seeing it as a linguistic system or a set of skills” (Cameron, 2001, p. 17). Que isto dizer que as formas linguísticas são apenas ensinadas quando necessárias para alcançar a competência comunicativa, uma vez que “o conhecimento das regras, do vocabulário e das estruturas gramaticais é uma condição necessária, mas não suficiente para a comunicação” (Biasotto-Holmo, 2008, p. 203). A ênfase é dada à competência estratégica, para que o aluno seja capaz de comunicar em LE, e não à competência estrutural, da qual a gramática, o léxico, os sons, entre outros elementos, são apenas uma parte de uma competência mais global – a da comunicação. Por outras palavras, o foco está nos aspetos funcionais e estruturais da comunicação, uma vez que “learning a second language is viewed as acquiring the linguistic means to perform different kinds of functions” (Richards and Rodgers, 2001, p. 160), bem como na utilização de estratégias em que os aprendentes trabalhem em grupos ou pares, com o objetivo de utilizar todos os recursos linguísticos de que dispõem.

A finalidade geral da AC é que os aprendentes comuniquem de forma eficaz em LE, o que implica uma adaptação das formas linguísticas à idade e características do interlocutor e à intenção de comunicação.

A nível pedagógico, esta abordagem tem em conta os interesses e as necessidades dos alunos, dando-se preponderância a atividades de comunicação interativas, reais ou simuladas, pondo-se de parte os típicos exercícios de repetição. A AC prevê a utilização de um conjunto ilimitado de atividades “provided that such exercises enable learners to

attain the communicative objectives of the curriculum, engage learners in communication, and require the use of such communicative processes as information sharing, negotiation of meaning, and interaction” (Richards and Rodgers, 2001, p. 165). A utilização de materiais reais e autênticos, que podem consistir em imagens ou frases incompletas para iniciar a conversação, é aconselhada para a realização das atividades de ensino-aprendizagem da língua em sala de aula e tendem a influenciar a qualidade da interação oral. Hayes (2014) defende que, idealmente, os materiais devem ser preparados pelos professores “to respond to the specific needs of their own classes; where materials are prepared by others, they should be founded on an understanding of how young children learn languages and provide stimulating, theme-based activities promoting genuine communicative language use” (Hayes, 2014, p. 28).

Na AC o professor tem um papel orientador e facilitador do processo comunicativo, devendo propor atividades diversas de produção oral, nas quais os alunos desempenhem um papel importante na sua própria aprendizagem, ao poder identificar o funcionamento da língua, num processo de autorreflexão. Dos alunos espera-se cooperação entre os pares, comunicando entre eles, dando oportunidade à comunicação autêntica, onde a correção de erros é pouco frequente e onde o sucesso ou falhanço da comunicação depende sempre de ambos os intervenientes. Enquanto os alunos passam a ser vistos, segundo a AC, como estando

“at the centre of the learning process itself, actively constructing their own meanings and understandings, exercising a greater choice over lesson content and activities, and developing as persons (...) On the other hand, the teacher becomes more of a ‘facilitator’, helping and guiding the learners towards the goals of learning whilst encouraging and maintaining a healthy and non-threatening climate in a classroom characterised by negotiation, cooperation, active learning and creative exercises” (Daubney, 2004, p. 25).

Porém, a AC apresenta também limitações e constrangimentos do ponto de vista prático, ao nível da execução em sala de aula ao pressupor um “locutor ideal, capaz de dominar e gerir diferentes dimensões de uma língua que é exterior ao sujeito que a aprende” (Andrade et al., 2003, p. 7), o que se apresenta como “uma noção abrangente,

heterogénea e complexa em espaços disciplinares pouco flexíveis e frequentados muitas vezes por aprendentes e professores pouco motivados, como são normalmente os contextos formais de ensino/aprendizagem das línguas” (*ibidem*). Neste sentido, importa esclarecer que a AC não prevê uma competência comunicativa ideal, mas antes “uma competência comunicativa de mediação entre contextos que utilizam normalmente diferentes línguas” (Andrade et al., 2003, p. 8). Por outras palavras, uma competência plurilingue que não se espera perfeita “mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais” (*ibidem*). Entende-se, assim, a competência plurilingue nesta abordagem como uma capacidade de o sujeito comunicar numa situação de contacto entre línguas, gerindo as suas múltiplas possibilidades, mas também barreiras e conflitos que daí advenham, como sendo de origem linguística, cultural, afetiva, etc.

Na tabela 1, abaixo, sistematizamos as principais diferenças entre o método áudio-oral e a abordagem comunicativa (Richards and Rodgers, 2001) e aquelas que nos parecem mais relevantes, tendo em conta os aspetos que poderemos considerar para a realização de atividades de desenvolvimento da CCO em contexto de ensino de Inglês no 1.º CEB.

Método Áudio-oral	Abordagem Comunicativa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foco na estrutura, memorização, repetição de estruturas, sons e palavras 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Drilling</i>” pode acontecer, mas procura-se a comunicação efetiva
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não explica a gramática 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O sistema linguístico da LE é aprendido através do processo do esforço de comunicação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procura-se a “<i>accuracy</i>” e a pronúncia próxima à de um nativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procura-se a “<i>fluency</i>”, mais do que a “<i>accuracy</i>”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não há tradução, nem uso de língua materna 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pode usar-se a língua materna, a tradução e as explicações quando necessário e em benefício do aprendente
<ul style="list-style-type: none"> ▪ As atividades comunicativas acontecem apenas depois de muito treino 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encoraja-se a comunicação mesmo nas idades mais jovens - aprender uma língua é aprender a comunicar

Tabela 1: Principais diferenças entre o método áudio-oral e a abordagem comunicativa

Ainda que compreendamos que a AC é a abordagem mais utilizada tendo em vista os atuais objetivos educativos, não é nosso objetivo veicular a ideia de que há métodos perfeitos ou de que este é o único caminho a seguir neste projeto. Acreditamos, tal como Nunan (2015), que

“while none of the methods from the past should be taken as a ‘package deal,’ to be rigidly applied to the exclusion of all others, none is entirely without merit, and we can often find techniques from a range of methods, blending these together to serve our purposes and those of our students” (p. 10).

Acreditamos que há metodologias que podem ser igualmente bem-sucedidas e que a utilização de atividades que possam englobar simultaneamente aspetos do método áudio-oral e da AB, tornar-se-á mais vantajosa para o desenvolvimento da CCO em contexto de Inglês no 1.ºCEB. Consideramos, por isso, que podemos ir buscar informação relevante e pertinente a estas duas metodologias de ensino-aprendizagem de uma LE. Propomo-nos, deste modo, a considerar um “*ecllectic method*” (Nunan, 2015), considerando os aspetos mais relevantes para as atividades que planeámos implementar e as características não só dos alunos, mas da professora estagiária, tal como defende Nunan (2015), “one that suits your personality, is in harmony with your own preferred teaching style, and fits the context and the learners you are teaching” (p. 11).

O ato de ensinar deve, aliás, visar a adoção de estratégias e metodologias que vão ao encontro das características dos diferentes indivíduos. De acordo com o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, a ação educativa é definida como

“uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente” (DGE, 2017, p. 32).

Também no QECR (Conselho da Europa, 2017), o ensino-aprendizagem de uma LE prevê a “identificação de necessidades, a definição de objetivos, a delimitação de conteúdos, a seleção ou produção de materiais, a elaboração de programas de ensino/aprendizagem, a escolha dos métodos de ensino e de aprendizagem usados e a avaliação” (p. 27), sendo que qualquer metodologia ou estratégia escolhida pelo professore

deverá ser determinante ter em conta o papel e o perfil dos aprendentes e as suas necessidades.

Em conclusão, a utilização de metodologias de ensino aprendizagem por parte do professor visa, acima de tudo, “proporcionar ao aluno as oportunidades para desenvolver a competência comunicativa em todas as suas vertentes de forma autónoma e proativa” (Martins & Cardoso, 2015, p. 148). Partindo das metodologias aqui abordadas, faremos, no próximo ponto, referência aos documentos reguladores que orientam o ensino-aprendizagem do Inglês no 1.º CEB em Portugal e de que forma se articulam.

1.5. Enquadramento curricular

Tendo este projeto de intervenção o objetivo final de desenvolver a CCO em língua inglesa, importa fazer o enquadramento curricular utilizando os documentos reguladores do ensino de Inglês no 1.ºCEB e perceber de que forma se prevê o desenvolvimento desta competência nesta faixa etária e o que se espera dos alunos e jovens no final da escolaridade obrigatória. Para isso, recorreremos à consulta dos 3 documentos orientadores das aprendizagens dos alunos no sistema de ensino português: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017), as *Aprendizagens Essenciais para o Inglês do 1.ºCEB – 4.ºano* (DGE, 2018) e o *Quadro europeu Comum de Referência para Línguas* (Conselho da Europa, 2001).

Já em 2005, as Orientações Programáticas no *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.ºCEB* (DGE, 2005) (primeiro documento orientador português do Ministério da Educação para as práticas letivas do ensino de Inglês no 1.ºCEB) - previam dar ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial, promover a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais, conduzindo ao reconhecimento de diferentes tipos de enunciados, privilegiar a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação e explorar com frequência a produção oral (p. 13).

De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017), documento regulador que se constitui como matriz comum para todo o sistema educativo português ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem, pretende-se que o jovem seja um cidadão “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho

colaborativo e com capacidade de comunicação” (p. 15). Ao nível das competências associadas a linguagens e textos, prevê-se que o aluno seja capaz de utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas e aplicá-las aos diferentes contextos (DGE, 2017, p. 21).

Se recorrermos às *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) podemos perceber que o desenvolvimento da CCO também é valorizado, tendo em conta a idade e o nível de conhecimentos dos alunos, estipulando que o aluno deva ser capaz de “comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar colaborante” (DGE, 2005, p. 8). Ao nível da interação oral, o aluno deve ser capaz de utilizar formas de tratamento adequadas, comunicar eficazmente em contexto, expressando-se com vocabulário simples e informação pessoal elementar, valorizando o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula. O aluno deve ainda ser capaz de preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral como forma de ganhar confiança.

Destacamos na tabela abaixo (tabela 2) alguns dos parâmetros previstos nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), diretamente relacionados com o desenvolvimento da CCO, que se pretende que os alunos adquiram em língua inglesa no 4.º ano de escolaridade.

Aprendizagem essenciais no 1.ºCEB - Inglês 4.ºano	
Competência comunicativa	<p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; Entender instruções simples para completar pequenas tarefas; Identificar palavras e expressões em rimas, lengalengas e canções.
	<p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicar informação pessoal elementar; Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; Dizer rimas, lengalengas e cantar; Indicar o que é, ou não, capaz de fazer.
	<p>Interação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar formas de tratamento adequadas; Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; Interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; Participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares.
Competência estratégica	<p>Comunicar eficazmente em contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula; Preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral como forma de ganhar confiança e apresentar uma atividade <i>Show & Tell</i> à turma.
	<p>Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos</p> <ul style="list-style-type: none"> Planear, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou um trabalho de grupo.
	<p>Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> Cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas.
	<p>Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar os objetivos de aprendizagem e ao cumprimento dos mesmos; Realizar atividades simples de auto e heteroavaliação.

Tabela 2: Aprendizagens essenciais Inglês 4.ºano

Ainda tomando por base o QEQR (Conselho da Europa, 2001), percebemos que o nível A1, no qual se enquadra a aprendizagem do Inglês no 1.ºCEB, corresponde a um nível de Iniciação (*Breakthrough*) que corresponde à já referida ‘proficiência formulaica’ (*Formulaic Proficiency*) (p. 47). Sabemos que “adult and child language acquisition are different, therefore, the strategies used must be different and adapted to each learning group” (Figueiredo & Cruz, 2020, p. 91) e, Segundo Hayes (2014), o QEQR não foi desenvolvido especificamente para os alunos mais jovens, mas sim “formulated drawing

from a corpus of adult language use, failing to capture the essential features of children's early foreign language learning experiences" (p. 12). Ainda assim, os descritores do QECR continuam a ser comumente utilizados para a elaboração das atividades e da avaliação nesta faixa etária. Assim, considerando o nível A1 do QECR direcionado para o desenvolvimento da CCO, é expectável que os alunos, sejam capazes de:

- ✓ compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples que visam satisfazer necessidades concretas;
- ✓ comunicar de forma simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante, repetindo ou dizendo por outras palavras, e ajude a formular aquilo que quer dizer;
- ✓ interagir de modo simples, perguntar e responder a perguntas sobre assuntos conhecidos ou áreas de necessidade imediata;
- ✓ ter um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspetos pessoais e situações concretas;
- ✓ demonstrar um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos.

Ao nível da fluência e da interação, espera-se que os alunos num nível A1 sejam capazes de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação. Embora capazes de interagir de forma simples, a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correções.

Ainda de acordo com QECR e sendo que a receção e a produção (oral e/ou escrita) são considerados processos primários, ao nível da receção prevê-se a capacidade de compreender conteúdo, ao nível das atividades de produção prevê-se, por exemplo, as exposições orais, ao nível da interação participam oralmente pelo menos dois indivíduos, cuja produção e receção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Por conseguinte, aprender a interagir inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação" (Conselho da Europa, 2001, p. 36).

Não obstante as capacidades previstas nestes documentos orientadores da prática letiva, sabemos que as atividades de desenvolvimento da CCO, implicam mais do que conhecimentos linguísticos por parte dos aprendentes. Tomando como certo que na comunicação oral outros fatores como as características individuais dos alunos (ao nível emocional e das atitudes) e o contexto em que a mesma decorre (neste caso, a sala de aula) influenciam a qualidade do discurso, identificámos que os documentos reguladores acima mencionados nos apresentam orientações também relacionados com estes aspetos.

Ao nível das competências na área de desenvolvimento pessoal e autonomia, os alunos deverão ser capazes de desenvolver “confiança em si próprios, motivação para aprender (...) aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente” (DGE, 2017, p. 26) e ainda ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar. Também no QEQR (Conselho da Europa, 2001), se compreende que as atitudes e os traços de personalidade (por exemplo, a timidez, otimismo, pessimismo, introversão, extroversão, (ausência) de medo ou embaraço), espontaneidade, (falta de) consciência em si próprio, autoestima ou autoconfiança, “afetam significativamente não só os papéis dos utilizadores/aprendentes de uma língua nos atos comunicativos, mas também a sua capacidade para aprender” (p.153).

Por fim, para desenvolver o perfil dos alunos (DGE, 2017) é preciso levar a cabo metodologias que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado e organizar e desenvolver atividades com técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificado e que prevejam atividades cooperativas de aprendizagem (p.32).

Em conclusão, os 3 documentos reguladores apresentam-nos um conjunto de linhas orientadoras ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes que deverão ser trabalhadas nas aulas de Inglês com os alunos do 1.º CEB, as quais serão alvo de análise de seguida.

1.6. A competência comunicativa oral na aula de Inglês do 1.ºCEB

Enquanto futuros professores de Inglês no 1.º CEB, importa, antes de mais, ver a criança como “mentally active learners, who will try to find a meaning and purposed for activities that are presented to them” (Cameron, 2001, p. 21). Pretende-se, por esse motivo, procurar escolher atividades que sejam, tanto quanto possível, reais, apropriadas à idade e que vão ao encontro do mundo da criança e da sua experiência sociocultural. O vocabulário adquirido, ainda que limitado, serve de base para objetivos futuros, já que, como defende Cameron (2001), “the range of language experiences that children get in their foreign language lessons is likely to influence how their language develops” (p. 16).

As aulas de Inglês no 1.º CEB são um espaço de rotinas de enunciados onde os alunos facilmente aprendem o que devem dizer em determinados momentos da aula. “routines can provide opportunities for meaningful language development, they allow the child to actively make sense of new language from familiar experience and provide a space for languages growth. Routines will open up many possibilities for developing language skill” (Cameron, 2001, p. 11). A simples rotina da data e do tempo ou os diálogos de sala de aula são, assim, atividades de produção oral essenciais e adequadas ao desenvolvimento da linguagem oral da criança. Não obstante, importa criar oportunidades “to engage in meaningful language use, which also provides opportunities for considerable recycling of target language in new contexts and which is age-appropriate” (Hayes, 2014, p. 28).

É importante que o professor proponha atividades variadas, dinâmicas, lúdicas e criativas, com objetivos claros bem definidos para as tarefas. Ao nível da expressão e da produção oral é importante caminhar no sentido de “uma abordagem que deve incluir canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projeto, assim como metodologias tais como *Total Physical Response e Task-Based Learning*” como está definido no *Programa de Generalização de Inglês no 1.ºCiclo do Ensino Básico* (DGE, 2005). Figueiredo & Cruz (2020) acrescentam que, no ensino de Inglês no 1.ºCEB, deve dominar a ludicidade, através de jogos e materiais motivantes e autênticos, atividades que envolvam os alunos como histórias ou atividades de *speaking* simples com um valor comunicativo claro para os alunos, atividades que envolvam pintar, cortar ou colar, canções e coreografias e atividades de *total physical response* (p.91).

Outro aspeto que não deve ser descurado aquando de uma atividade que desenvolva a CCO é o equilíbrio entre o grau de exigência e de apoio visual fornecido para a realização da tarefa comunicativa oral. Importa antes de mais definir os diferentes tipos de exigências que poderemos pedir dos alunos. De acordo com Cameron (2001) cada tarefa terá “*cognitive demands*” relacionadas com os conceitos, o entendimento e a compreensão, e “*language demands*” que se referem ao uso concreto da LE e do recurso à língua materna como auxiliador. Outro fator a ter em consideração é o envolvimento do aluno na tarefa, que depende do tempo que é exigido ao aluno para completar essa mesma tarefa. Além disso, este tipo de exercícios com alunos tão novos e com um conhecimento ainda muito limitado da LE deverá ter algum tipo de suporte à realização da tarefa. Este auxílio poderá ter várias fontes: os conhecimentos previamente adquiridos, a explicação e exemplificação do professor, o trabalho em pares e/ou a escuta dos colegas, ou mesmo um suporte visual, com palavras ou apenas imagens que forneçam indicações aos alunos daquilo que lhe é solicitado. De acordo com Cameron (2001),

“whether the learners can do the task, and whether they learn anything by doing it, depends not just on the demands or on the support, but on the dynamic relationship between demands and support (...) the idea of space for growth, that children need for their language and cognitive development” (p. 26).

Este espaço para crescimento é essencial para a progressão na aprendizagem da LE, mas se as crianças considerarem a atividade demasiado exigente e difícil, facilmente poderão desmotivar e perder o interesse, enquanto se a tarefa for demasiado fácil, os alunos não terão que se esforçar e desafiar os seus limites de conhecimento e capacidade para a executar. Em qualquer um dos casos a oportunidade para desenvolver a aprendizagem ficará comprometida e os objetivos que o professor estipulou para aquela sessão e para aqueles alunos perder-se-ão. Sendo assim, o principal objetivo do professor é preparar uma atividade não demasiado exigente, tornando o aluno ansioso, e com medo, podendo lavá-lo a desistir, mas também não demasiado simples, tornando-a aborrecida. O ideal será ligeiramente acima dos conhecimentos que os alunos já tenham, para que reflitam e se desafiem a si próprios, criando um novo limite. Estes é um equilíbrio sempre difícil de alcançar, uma vez que as turmas são cada vez mais heterógenas e com muitos alunos com diferentes características cognitivas, emocionais, sociais, culturais e linguísticas. No entanto, o potencial de cada um dos alunos deve ser, sempre que possível, trabalhado

através de objetivos de aprendizagem específicos e individuais, partindo de objetivos mais gerais para o próprio grupo, uma vez que

“goals that result in learning need to be tailored to particular learners. The course book or syllabus may dictate what is to be taught, but what is to be learnt can only be planned by a teacher who knows the pupils and make the book or syllabus work for them” (Cameron, 2001, p. 28).

A ideia de “*scaffolding*” é recorrente quando falamos do ensino de Inglês a crianças – o conceito pressupõe a existência de “degraus” de aprendizagem, não só ao nível dos conhecimentos, como também da exigência das tarefas, ao nível da linguagem e do contexto, da mesma forma que prevê um enquadramento de suporte para facilitar a realização de determinada tarefa (Nunan, 2015, p. 198). Este equilíbrio entre aquilo que propomos aos alunos, os seus conhecimentos e capacidades e em que medida queremos que se superem é essencial em contexto escolar, como defende Thornbury (1995):

“A balance needs to be found between security and challenge. Making the task to easy (...) is unlikely to motivate them [students] to make the kind of adjustments in the current state of their knowledge that are needed in order to integrate new knowledge. (...) too much performance pressure on learners too soon may have the effect that they fall back in their existing competence, avoiding the risk-taking that is necessary if their competence is to be extended” (p. 73).

A título de exemplo, em vez de ensinarmos a expressão “*swim*”, podemos ensinar “*I can swim*”, junto com outros verbos de movimento e ações, seguindo-se de outros exemplos, como “*Anna can swim*” e a introdução da pergunta “*Can you swim?*” e “*Yes, I can / No, I can't*”, relacionado com outros conhecimentos como o léxico dos animais ou os pronomes pessoais. Os alunos facilmente reconhecerão um padrão linguístico que pode ser adaptado a vários contextos, podendo assim participar em atividades orientadas de expressão e produção oral, recorrendo, por exemplo a imagens de crianças executando ações. É especialmente importante que as crianças consigam comunicar oralmente em LE,

ainda que em situações concretas, uma vez que tal lhes dará uma sensação de orgulho e motivação para quererem aprender mais. As crianças, atualmente, têm acesso a centenas de palavras em Inglês nas suas rotinas, na rua, na televisão ou nos dispositivos digitais que utilizam, o que torna a aprendizagem de vocabulário isolado mais desmotivante aos seus olhos. No entanto, as orientações da AC apontam no sentido de não se ensinar a gramática de forma explícita, mas sim implícita nas atividades de desenvolvimento da CCO, considerando que

“memorizing grammar rules and distinguish grammar from vocabulary is not essential at these levels. Rules must be implied in the speech of classroom language usage. At these levels, it is more important to have YL understanding and using language in context, than having them explained the grammar rules” (Figueiredo & Cruz, 2020, p. 101).

Outro aspeto que consideramos importante referir é a repetição, enquanto prática muito usada no 1.ºCEB, vista como uma forma de “providing learners greater access to language forms and as a means of enabling learners to develop automaticity in the target language as they proceed from highly controlled language use to more automatic or spontaneous production of internalized forms” (Duff, 2000, p. 109). Um dos formatos ainda mais generalizados de ensino continua a ser o modelo P.P.P. (Presentation, Practice, Production). Os professores criam um contexto de aprendizagem, onde se usa o tipo de linguagem alvo, e os alunos praticam a pronúncia e a entoação. Na fase da Prática, os alunos utilizam as funções da linguagem previamente apresentadas em diferentes contextos, na maioria das vezes recorrendo a exercícios escritos. Na fase de produção, é proposto aos alunos que interajam em situações “reais” com as expressões aprendidas, tentando neste momento que o foco seja na fluência, mais do que na correção linguística.

No entanto, a repetição entende-se não apenas como a imitação de palavras ou frases, mas com a realização do mesmo tipo de tarefa de forma recorrente, como seja a descrição de imagens, as perguntas e respostas ou a identificação de diferenças entre imagens. É fundamental que se compreenda que a recorrência deste tipo de exercícios de *speaking* permite que o “knowledge becomes increasingly automated through successive practice. Practice makes – if not perfect – at least, fluent” (Thornbury, 1995, p. 79). A título de exemplo, num estudo realizado na Hungria, com dois alunos de 10 anos, com dois anos

de Inglês como LE, Pinter (2007) realizou com eles uma atividade de “*spot the differences*” por seis vezes, com o objetivo de avaliar a fluência discursiva. As conclusões não deixaram grandes dúvidas: os alunos mostraram-se progressivamente mais relaxados, demonstrando ao longo das sessões maior fluência e confiança, menos hesitações, mais atenção ao que o par dizia e ainda a percepção das necessidades do outro e capacidade de o auxiliar. A autora defende que este tipo de prática repetitiva é “a great source of support. There is an opportunity for the speakers, even at a very low level of proficiency, to use some language comfortably over and over again but still in a meaningful situation, where there is a real communication gap between the two speakers” (p. 202).

Ao nível do Inglês do 1.ºCEB, especificamente, há um conjunto significativo de expressões lexicais e estruturas elementares do funcionamento da língua que poderão ser trabalhadas de forma a facilitar o desenvolvimento da CCO e uma comunicação mais eficiente, em que o objetivo final seja alcançado, ainda que num nível ainda inicial, uma vez que “targeting the lexical chunks in the classroom is the first step in helping the students understand and memorize them” (Xia, 2018, p. 1498). A título de exemplo, os alunos deverão utilizar *lexical chunks* que contenham a colocação das cores e dos adjetivos em adjacência nominal, os determinantes demonstrativos “*this is/these are*”, perguntas que incluam *question words* (*What, Where, When, Who...*), *modal verbs* (*Can/Can't*), “*let's...*”, *verb to be /have got*, *I like/Don't like*, *present continuous*, *prepositions of place/time*, *connectors* (*but, and, then, so, or*), *short answers* com o verbo *Do*, e expressões como *I know, I think, I agree*. Desta forma, entendemos que “to help students attain the fluency and accuracy of using these chunks, instructors need to provide ample opportunities for the students to reencounter them in different context situations” (Xia, 2018, p. 1498).

À medida que vão aprendendo as diferentes expressões, de forma progressivamente mais complexa, os alunos podem ser expostos a situações realisticamente possíveis, num contexto que lhes seja familiar, uma vez que “learning needs to be meaningful and how it's used. When we teach with the idea of ‘real life’ in mind, we're improving our students' fluency. It will also give them more confidence and the feeling that progress is being made” (Saez, 2013, p. 51). A aprendizagem desta linguagem mais funcional permite aos alunos comunicar eficazmente em situações do dia-a-dia, como fazer pedidos, dar informações, concordar ou discordar.

2. Enquadramento metodológico

Neste segundo capítulo faremos o enquadramento metodológico deste projeto, tendo em conta os objetivos a que nos propusemos, as questões de investigação, e a caracterização do contexto educativo no qual decorreu. De seguida, faremos uma descrição das sessões de intervenção, e apresentaremos os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados.

2.1. Metodologia da investigação

O estágio afigura-se, numa primeira etapa, como uma oportunidade para observar e conhecer o contexto educativo real e de, posteriormente, pôr em prática conhecimentos adquiridos durante a componente académica, como sendo as diferentes estratégias de ensino-aprendizagem. Acreditamos, tal como Pedro Reis (2011), que a observação de aulas, antes da implementação de um projeto “desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (p. 11), porquanto temos oportunidade de refletir sobre as práticas assistidas, tentar percebê-las e enquadrá-las e, a partir daí, escolher o caminho que se nos afigura mais propício à aprendizagem dos alunos.

A metodologia de tipo Investigação-Ação (IA) apresentava-se, neste contexto curricular, como a mais adequada para a implementação do projeto pedagógico que visava a conclusão deste mestrado, pela forma como interliga teoria e prática, quebrando parte da dicotomia que lhes é frequentemente atribuída. Teoria e prática não deverão, em contexto educativo, ser entendidas como processos separados. É imprescindível que se concretizem em espiral e em interação, em que uma leva à outra, num aprofundamento constante de conhecimento e sabedoria, como afirmam Terribili & Quaglio (2008): “o professor reflexivo permite a integração entre a prática e os referenciais teóricos, levando à construção dos saberes, por intermédio de uma relação circular em que a teoria embasa a prática e a prática questiona a teoria” (p. 60). Também Roldão (2012) recomenda a reflexão sobre a prática, como podendo “constituir o verdadeiro motor da integração teórico-prática, constituindo-se como base do conhecimento específico da ação docente, se não for entendida apenas como descrição e constatação da ação, o que inviabiliza a produção de conhecimento sobre a ação em causa” (p. 487).

O pensamento subjacente à metodologia de IA é o de que a prática docente em aula é vista como um espaço de investigação e desenvolvimento profissional, onde os docentes devem questionar frequentemente o papel que desempenham. Dada a natureza social e complexa do ambiente educativo e da relação intrínseca ensino-aprendizagem, os professores ou futuros professores têm em mãos as circunstâncias ideais para, perante a sua ação em aula, melhor compreenderem as dinâmicas e as razões para determinados resultados que se entendem como sendo “incertos e imprevisíveis” (Latorre, 2005, p. 10). O ensino-aprendizagem como uma atividade investigativa é visto como a teoria que se desenvolve a partir da prática, que por sua vez se modifica após a problematização e a reflexão sobre práticas, numa tentativa constante de as melhorar (Latorre, 2005; Roldão, 2010; Terribili & Quaglio, 2008).

Latorre (2005) acredita que a escola atual continua a ser “passiva, livresca, erudita e pouco crítica” e que “não motiva a aprender nem a investigar” (p.10). A escola precisa mudar, ouve-se muitas vezes. Mas para mudar a escola precisamos mudar as práticas, isto é, refletir, analisar e questionar o nosso papel enquanto professores, de forma sistemática e constante, o que deverá prolongar-se no tempo, muito para além do estágio pedagógico. No âmbito da IA encaramos a didática como “intervencionista, centrando-se num diálogo criativo entre conhecimento teórico e prática docente, numa reflexão permanente e de questionamento de problemas didáticos, com vista à procura, partilha e criação de conhecimento” (Cruz, 2022, p. 5). Por outras palavras, a IA é o ponto de partida para o questionamento individual, imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, visto que esta autorreflexão do professor pode contribuir para a melhoria dos resultados, da motivação e do envolvimento dos alunos, bem como contribuir para o desenvolvimento profissional do docente, fomentando nele maior autonomia e capacidade de justificar as suas práticas e de as (re)adaptar aos diferentes grupos de alunos.

Por conseguinte, a metodologia de IA desenha-se através do planeamento e implementação da ação e da sua posterior observação e reflexão cuja finalidade para o professor é “melhorar, inovar, compreender os contextos educativos, tendo como meta a qualidade da educação” (Latorre, 2005, p. 20). De forma sucinta, pode caracterizar-se este método investigativo na área do ensino (Coutinho et al., 2009; Latorre, 2005) como sendo: participativo e colaborativo porquanto necessita de vários intervenientes que entre si estabelecem relações que visam melhorar determinadas práticas; sistemático na área de atuação do docente, ao longo da sua carreira, uma vez que o seu contexto educativo é

sempre heterogéneo e diverso; alvo de registo e posterior análise e interpretação de dados; reflexivo acerca dos meios e dos resultados alcançados; prático, uma vez que não pretende gerar apenas resultados de conhecimento científico e teórico, mas sim conhecimento que conduza a uma melhoria das práticas diárias dos docentes.

Leite (2010) também nos fala da importância do planeamento e da ação e da posterior avaliação da mesma:

“Planeamento, ação e avaliação são os eixos de qualquer situação pedagógica e configuram um processo mais global de análise e reflexão sobre as situações pedagógicas, visando a melhoria destas: planeia-se em função de determinados objetivos e tendo em conta determinado contexto; age-se em função desse plano, das interações estabelecidas em situação e do feedback que se vai recebendo; avalia-se o processo desenvolvido em relação com os resultados e reformula-se a ação” (p. 20).

Esta metodologia é, por isso, adequada ao contexto educativo e serve de fonte para a formação inicial e contínua dos professores, que se propõem a ser “profissionais de atitude inquietante, questionando permanentemente as condições em que exercem a sua profissão, refletindo sobre seu processo reflexivo de formação e o que propõem aos seus alunos” (Terribili & Quaglio, 2008, p. 61).

Em suma, a IA foi escolhida para este projeto de intervenção didática numa turma do 1.ºCEB, porquanto se nos apresentava como uma forma de terminar esta etapa de formação do percurso académico como mestre em Ensino de Inglês no 1.ºCEB e de iniciar uma formação e aprofundamento contínuo de nossa prática pedagógica. Esta metodologia encerra em si “uma extraordinária capacidade de ativar a consciência crítica dos profissionais em geral, e dos professores em particular” (Coutinho et al., 2009, p. 375).

Em seguida, apresentaremos o processo de planificação, execução e recolha de dados desta intervenção-investigação, e, no capítulo seguinte, serão apresentadas as informações reunidas e uma reflexão crítica sobre as mesmas. Por ser colaborativa, não só os alunos fazem parte integrante desta investigação, como também outros intervenientes que em vários momentos partilharam uma discussão crítica deste trabalho, como sejam a

professora cooperante da turma, a colega de estágio como amiga crítica e a orientadora de projeto e de estágio.

2.2. Questões e objetivos da investigação

O desenvolvimento da CCO, através de atividades de oralidade é, como mencionado anteriormente, um dos maiores desafios que se colocam aos alunos ao longo do seu percurso académico. Se por um lado nos podemos valer da predisposição natural e curiosidade inata da maioria das crianças para lhes apresentar conteúdos e situações de comunicação novos, por outro as crianças não deixam de carregar em si as inseguranças e os medos face a algo que desconhecem. A fim de combater a ansiedade e a falta de confiança de alunos tão novos, é necessário trabalhar a oralidade de forma natural e lúdica, desconstruindo a ideia da avaliação, geradora do “medo de errar”, e tirando proveito das características típicas destas idades, como sendo a criatividade, a descontração e a vontade de aprender coisas novas. Podemos e devemos trabalhar “o desenvolvimento da CCO através da associação entre a língua e a ludicidade, enquadrável quer no contexto do ensino do 1.º ciclo quer no que diz respeito ao nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram” (Mourão, 2022).

Assim, com este projeto propusemo-nos a procurar respostas para as questões: como desenvolver a CCO em aula de Inglês do 1.º CEB? Que aspetos devemos considerar e quais as atividades geradoras de maior envolvimento para desenvolvimento desta competência?

O objetivo deste projeto era, antes de mais, potenciar o tempo efetivo de utilização da língua inglesa, não só através das rotinas inerentes à aula de Inglês (como dizer a data, o tempo, fazer pedidos e perguntas, etc), como criando um conjunto de oportunidades diversificadas para a prática da oralidade em todas as aulas. Com efeito, tínhamos o propósito de idealizar atividades linguísticas de produção e interação oral que promovessem o desenvolvimento da CCO, utilizando diferentes estratégias e abordagens pedagógicas de ensino-aprendizagem da oralidade em LE. Através da realização destas atividades, os alunos deveriam ser capazes de desenvolver a capacidade de se expressarem oralmente em contextos familiares, com o intuito de reforçar atitudes de autoestima e de autoconfiança em relação à comunicação oral em Inglês. Deste modo, neste projeto de

investigação propusemo-nos a analisar e a compreender de que forma as diferentes estratégias adotadas e atividades proporcionadas contribuíram para o desenvolvimento da CCO, nas suas diferentes dimensões (atitudes, capacidades e conhecimentos). Quisemos também perceber quais as atividades que se tornaram mais motivantes para os alunos e de que forma o envolvimento nas mesmas pode contribuir para o desenvolvimento da CCO.

Os objetivos deste projeto alicerçam-se, deste modo, não só nas orientações programáticas que já referimos, mas também no questionamento de podermos ou não “ajudar os aprendentes a explorar os seus pontos fortes e a ultrapassar os pontos fracos” e em que medida o desenvolvimento da personalidade pode ser um objetivo educativo explícito” (Conselho da Europa, 2001, p.153). Acreditamos, por isso, que é relevante que os alunos “sejam capazes de estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos” (DGE, 2017, p.26), visto que o desenvolvimento da CCO depende sempre de fatores internos e externos ao indivíduo.

2.3. O contexto educativo

No âmbito da Unidade Curricular de Prática do Ensino do Inglês (PEI), do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.ºCEB, foi-nos possibilitado realizar o estágio curricular de observação e intervenção pedagógica, durante o primeiro semestre do ano letivo 2022-23, que ocorreu numa escola Básica de um Agrupamento do Distrito de Aveiro.

O plano educativo deste agrupamento refere aspetos pertinentes para o ensino-aprendizagem da LE, nomeadamente a necessidade de melhorar os níveis de competência em Inglês, de continuar a promover um ensino centrado no aluno, integrando sistematicamente a avaliação formativa, bem como de formar os docentes para o desenvolvimento de competências, que resultem num ensino diversificado, que promova a autonomia, a responsabilidade e o gosto pela aprendizagem por parte dos alunos. A nosso ver, estes são pontos relevantes a ter em consideração na implementação de um projeto no agrupamento, considerando o tema da oralidade como parte integrante de uma competência comunicativa plurilingue.

A escolha de uma turma do 4.ºano para a implementação deste projeto de intervenção pedagógica prendeu-se, particularmente, com o facto de este ser já o seu segundo ano de aprendizagem da língua. Tendo em conta o tempo muito limitado de implementação do

projeto e o objetivo principal de estimular e desenvolver a CCO através de tarefas de produção e interação oral, era importante que os alunos já tivessem alguns conhecimentos de Inglês ao nível do vocabulário, sendo, por essa razão, o 4.º ano de escolaridade mais facilmente enquadrável neste tipo de atividades.

A turma tinha 21 alunos, dos quais duas alunas com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (ao abrigo do Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho) e já todos os alunos tinham completado 9 anos, sendo a maioria de nacionalidade portuguesa. Do que nos foi possível observar em contexto de aula durante os meses que antecederam a nossa intervenção, e também de acordo com a professora cooperante, a turma tinha já bons conhecimentos de língua, ao nível do vocabulário, pronúncia e algumas estruturas frásicas.

Ao nível das atitudes, e em termos gerais, mostravam-se crianças atentas, esforçadas e empenhadas na execução das tarefas propostas e com vontade de participar ativamente nas aulas de Inglês, respondendo, indo ao quadro, cantando ou lendo textos em voz alta. Os alunos eram também conhecedores das rotinas da aula, demonstrando uma certa autonomia em alguns momentos. Ao nível do comportamento, havia aulas em que estavam mais barulhentos, agitados e distraídos, o que poderá advir do horário pós-almoço, no entanto eram, maioritariamente, cumpridores das regras da sala de aula. Havia cinco alunos que perturbavam, sistematicamente, o decorrer das aulas, mas que, ainda assim, costumavam participar das atividades propostas, com maior ou menor grau de empenho.



Imagem 1: Sala de aula

A turma utilizava o manual *Let's Rock 4*, da Porto Editora, a continuação do manual do ano anterior, expondo os alunos às mesmas personagens e ao reconhecimento dos diferentes exercícios propostos pelo livro.



Imagem 2: Manual e caderno de exercícios Let's Rock 4.ºano

2.4. Planificação das atividades desenvolvidas

De acordo com Cardoso & Martins (2015), apoiando-se no pensamento de Earl Stevick, “as aulas de língua eram consideradas locais de medo, devendo assim ser preenchidas de fatores afetivos, personalização e diversão, que motivam os alunos para o interesse pela língua e pela cultura estrangeiras, conduzindo-os ao sucesso educativo” (p.144). Pelo facto de a oralidade ser, frequentemente, geradora de momentos de ansiedade nas aulas de LE, quer nas crianças, quer em adultos que estão a aprender a língua, é importante preparar aulas com atividades diversas e motivadoras, como jogos, canções, histórias, atividades de expressão plástica e *total physical response*, bem como tarefas de *speaking* simples, tentando que vão ao encontro das preferências dos grupos. Simultaneamente, as atividades devem enquadrar-se no domínio dos conteúdos e das competências a ser adquiridas pelos alunos, pelo que alguns aspetos foram essenciais no planeamento inicial.

Antes de mais, a planificação das aulas teria de fazer a articulação entre o programa e a planificação anual da disciplina e as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), indo ao encontro do tema deste projeto de intervenção. Pretendíamos oferecer aos alunos a possibilidade de experienciarem oportunidades para a aquisição e desenvolvimento de competências de comunicação oral, o que “implica um conjunto de decisões curriculares, metodologias, estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação” (Coelho, 2019, p. 185).

Ao nível dos objetivos gerais (tabela 3) propusemo-nos a fomentar nos alunos uma relação positiva com a aprendizagem da língua, contribuindo para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socio-afetivas. As sessões e as atividades

desenvolvidas deveriam motivar para valores como o respeito pelo outro, a cooperação e a ajuda mútua e potencializar atitudes de autoestima e autoconfiança. Pretendíamos proporcionar a esta turma experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras, através de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, que tivessem como foco a realização de atividades linguísticas de comunicação oral, nas quais os alunos fizessem uso de enunciados formulaicos e de lexical chunks para conseguirem interagir.

Objetivos gerais para as sessões de intervenção
<ul style="list-style-type: none">▪ Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua, enquanto veículo de comunicação;▪ Contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafetivas;▪ Proporcionar experiências de aprendizagem significativas e diversificadas;▪ Incentivar a participação oral individual, em pares e em grupo;▪ Potenciar o tempo efetivo de utilização da língua.

Tabela 3: Objetivos gerais para as sessões de intervenção

Sabemos que a abordagem comunicativa em aula de língua estrangeira, e especialmente com crianças tão novas,

“apresenta pesadas exigências sobre o professor quando comparada com outras abordagens: as aulas acabam por ser menos previsíveis; os professores têm de estar preparados para ouvir e agir de forma natural com os alunos, assim como fazer uso de um leque mais vasto de competências de gestão” (Martins & Cardoso, 2015, p. 145).

Tínhamos consciência de que o desafio a que nos propúnhamos exigia a consideração de vários aspetos relevantes que deveriam ser contemplados na planificação das sessões e no decorrer das aulas.

Primeiramente, e ainda que o foco fosse o desenvolvimento da CCO em língua inglesa, consideramos importante explorar todas as competências de comunicação em LE, dando, no entanto, destaque a pelo menos uma atividade de produção oral em todas as aulas. A planificação desta unidade incluiu, por isso, vocabulário, gramática, construção

frásica e os diferentes domínios de aprendizagem da LE - *Speaking, Listening, Reading, Writing*, bem como atividades de expressão plástica ou momentos de *Total Physical Response*. No inquérito inicial (IQ1) ([Anexo 2](#)), realizado no dia 18 de outubro de 2022, que os alunos preencheram antes da implementação deste projeto, o primeiro grupo de perguntas pretendia conhecer as atividades pelas quais demonstravam mais interesse e as respostas dadas auxiliaram na criação das atividades que seriam propostas. Assim, de um total de 20 respostas (o nº de alunos presente nesse dia), as atividades favoritas foram:

- 1. Ouvir uma música e ver um vídeo (18)**
- 2. Cantar em Inglês / fazer jogos equipa (15)**
- 3. Ler/ Ouvir uma história (12)**
- 4. Falar em Inglês (1)**

Embora falar Inglês na aula não tenha sido escolhida entre as atividades preferidas dos alunos, há que salientar que o inquérito apenas permitia a escolha das 3 atividades favoritas, sendo que, tendo em conta a idade dos alunos, se compreende facilmente que demonstrassem preferência por jogos ou músicas, tanto porque são atividades percecionadas como mais divertidas e lúdicas, como porque “Falar Inglês” é uma tarefa, mas não se coaduna concretamente com uma atividade imediatamente identificável. Sabendo, desde já, que não é possível agradar a todos em todos os momentos, nem realizar apenas as suas atividades ou temáticas favoritas, poderíamos, ainda assim, tentar ir ao encontro das suas preferências em determinados momentos

Da mesma forma, tentámos utilizar diferentes recursos didáticos e metodologias de ensino-aprendizagem variadas para a aquisição de novos vocábulos e frases e para o desenvolvimento da CCO. Sabendo já que os alunos variam muito no que à forma como aprendem diz respeito e de forma a contemplar múltiplas inteligências, os “professores devem fornecer materiais e recursos diversificados, bem como práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às diferentes inteligências, motivações, características, necessidades, ritmos e interesses de cada aluno em particular” (Martins & Cardoso, 2015, p. 148). Só desta forma, com uma diversidade de atividades, poderíamos, em tão curto espaço de tempo, percecionar as atitudes dos alunos em relação às atividades propostas.

Atendendo à idade dos alunos, as atividades teriam de ser simultaneamente divertidas e entusiasmantes, mas também desafiantes, uma vez que os alunos podem rapidamente perder o interesse por aquilo que consideram inútil, como vimos

anteriormente. Concordamos, por isso, com Cameron (2001), quando afirma que uma tarefa que ajuda os alunos a aprender mais uma LE “is one that is demanding but not too demanding, that provides support but not too much support. The difference between demands and support creates the space for growth and produces opportunities for learning” (p. 27). É fundamental, a nosso ver, que as atividades propostas aos alunos procurem um equilíbrio entre a zona de conforto dos alunos e o desafio a que precisam de ser expostos para progredirem em conhecimentos, capacidades e atitudes. Assim, as atividades deveriam seguir uma lógica de progressão, de *scaffolding*, fazendo os alunos evoluírem e utilizarem progressivamente um conjunto maior de estruturas de comunicação, especificamente ao nível da oralidade. Isto implica tomar decisões ao nível da articulação e sequência dos conteúdos, para criar uma evolução progressiva das aprendizagens e situações comunicacionais, com o intuito não só de verificar a autoconfiança e a autoestima dos alunos em relação às suas capacidades de comunicação oral em Inglês, como também de motivar os alunos para progredir. Se desejamos alunos motivados “they need to be given opportunities to speak English as soon as possible, and as much as possible, so they feel they are making progress and fulfilling their expectations” (Ellis et al., 2014, p. 36).

De forma a desenvolver a CCO dos alunos é necessário também que todos os alunos participem ativamente nestas atividades, uma vez que a aprendizagem ocorre num contexto de relação social em que os alunos aprendem em colaboração com os professores e com os colegas. Monteiro et al. (2013) descreve a sala de aula como

“um espaço comunicativo de excelência, caracterizado por relações entre vários participantes, que se podem tornar visíveis através das atividades linguísticas utilizadas pelos intervenientes (...) e no qual os alunos desejam ser também emissores. (...) Esta interação verbal resulta de uma aprendizagem, na medida em que tal como se aprende a ler e a escrever também se aprende a estruturar enunciados orais, socialmente reconhecidos e instituídos (p. 120).

Preocupámo-nos, por isso, em criar na aula momentos frequentes em que os alunos fossem protagonistas numa interação oral efetiva, que lhes permitisse comunicar oralmente em Inglês com a professora e entre pares. Cabe ao docente “o papel de observar os alunos, incentivá-los a intervir e de organizar o espaço, de modo a permitir a comunicação entre

os alunos e entre estes e o professor” (Monteiro et al., 2013, p. 129), permitindo, assim a realização de atividades que desenvolvam a CCO. O maior obstáculo prende-se com a organização da turma e do tempo disponível, de maneira que os alunos se mantivessem implicados, mas permitindo espaço e tempo menos controlado para todos desenvolverem esta competência. Proporcionar aos alunos as oportunidades para desenvolverem a CCO implica programação antes e durante a aula, uma vez que os alunos precisam de tempo para preparar e realizar as tarefas comunicativas, mas também precisam que lhes seja dada alguma autonomia para que as possam realizar sem a supervisão constante e imediata do professor.

Por fim, era necessário que as atividades permitissem avaliar, de alguma forma, o desenvolvimento da CCO, e que, simultaneamente, permitissem que os alunos percecionassem o seu próprio progresso e tomassem consciência das suas capacidades a este nível, potenciando sentimentos de autoconfiança. Assim, impunha-se preparar “momentos em que os alunos pudessem desenvolver as suas competências de comunicação e relação interpessoal, com recurso ao treino controlado, para, assim, se tornar possível ensinar, observar e avaliar a CCO” (Monteiro et al., 2013, p. 130).

Tomando em consideração todos estes pontos, optámos por algumas atividades que implicassem um determinado grau de responsabilidade e autonomia nos alunos, para que a oralidade fosse trabalhada em pares ou grupos, distanciando-nos do processo de aprendizagem direto professor-aluno e potenciando o tempo de aula para todos os envolvidos, culminando numa “redução do *TTT* (*teacher talking time*) e consequente aumento do *STT* (*student talking time*)” (Martins & Cardoso, 2015, p. 145). A este respeito, há que salientar que “trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos” (DGE, 2018) é considerado pelo Ministério da Educação como uma das aprendizagens essenciais em aulas de Inglês do 1.ºCEB, pelo que não deve ser descurado, ou simplesmente posto de parte. Os formatos de conversação em pares ou a apresentação oral apresentavam-se como soluções para a prática da oralidade por todos os alunos, bem como para a avaliação da componente oral, permitindo observação e feedback por parte do docente e prática efetiva simultânea por parte do aluno. Este tipo de tarefas, através da utilização de “appropriate language choice, turn-taking strategies, and taking on different social roles and patterns of participation, demonstrates an increasing in L2 interactional competence”, defende Watanabe (2016, p. 48).

Concretamente no que diz respeito às atividades de desenvolvimento da CCO, tivemos em consideração algumas linhas orientadoras do quadro de referência “*Socially-mediated activity design for L2 learning*”, desenhado por Gabillon & Ailincăi (2017, p. 953) Este esquema simples aplica alguns dos conceitos e ideias subjacentes à aquisição linguística das teorias Sociocultural e Interacionista e pretende ser um guia de orientação para os docentes na preparação de atividades linguísticas. Assim sendo, tendo em conta os objetivos do projeto, considerámos as seguintes categorias:

- ✓ ***Collective mediation and joint attention*** – a aprendizagem é vista como um processo ativo e construtivo, que requer que os aprendentes construam conhecimento através de tarefas colaborativas de interação;
- ✓ ***Collaborative interaction*** – encorajamento de interações colaborativas em pares ou grupos, utilizando a linguagem oral como meio de trocar informação e de adquirir conhecimento;
- ✓ ***Social artefacts & gestures*** – a utilização de objetos para mediar a aprendizagem;
- ✓ ***Active involvement*** – as atividades necessitam da participação individual dos aprendentes para completar as tarefas.

Quanto aos objetivos específicos para este projeto, os alunos deveriam ser capazes de utilizar oralmente frases em Inglês nos diferentes momentos da aula (data, tempo, pedidos/dúvidas), de compreender frases simples com indicações dadas pela professora em Inglês e de identificar o vocabulário relacionado com o tema dos animais. Ao nível da CCO, os alunos deveriam ser progressivamente capazes de utilizar oralmente frases simples, com estruturas gramaticais previamente abordadas, em contextos de comunicação estabelecidos e de interagir oralmente com a professora e com os colegas, perguntando e respondendo a questões simples sobre os tópicos abordados. Assim, no final do projeto os alunos deveriam reconhecer e utilizar em contexto as expressões *It's, a/an, but, live(s), can/can't*, alguns verbos de ação e movimento e os habitats dos animais em frases declarativas e interrogativas.

Assim, partindo das informações obtidas por meio das professoras da turma, das observações de aulas anteriores e do inquérito inicial, tínhamos já em nossa posse conhecimentos suficientes para tomar decisões relativas à planificação das sessões de intervenção deste projeto, uma vez que a

“escolha de uma técnica, de uma forma de organização dos alunos, de uma atividade ou sequência de atividades, de um conjunto de tarefas enquadra-se, numa opção estratégica global, com vista a uma determinada finalidade e tendo em conta uma população específica, num dado contexto” (Leite, 2010, p. 24).

Em suma, tendo em conta todas as preocupações referidas, planificámos uma primeira sessão de intervenção ([Anexo 1](#)), com a duração de 30 minutos, com o objetivo de obter alguns dados que nos pudessem auxiliar na implementação do resto do projeto, que se constituiu por outras 5 aulas ([Anexo 3](#)), em que o foco foram as atividades de produção e interação oral.

2.5. Descrição das sessões de Intervenção

Neste ponto faremos a descrição das seis sessões de intervenção que fizeram parte deste projeto, fazendo referência aos conteúdos abordados, às atividades realizadas, aos materiais utilizados e à forma como estas aulas decorreram.

2.5.1. 1ª Intervenção “*Who are you?*”

Começámos este estágio com uma intervenção de 30 minutos na qual os alunos foram convidados a dialogar em pares, assumindo-se como personagens – alunos novos chegados a uma escola e a serem recebidos pelos colegas, trocando informações pessoais entre eles. Esta foi a forma encontrada para iniciar um contacto mais direto e interativo com a língua inglesa, partindo dos conteúdos lecionados pela professora cooperante até à data e recolhendo dados importantes para a planificação das 5 sessões de intervenção alusivas à unidade dos Animais, que se seguia no manual e na planificação anual da disciplina, e a qual deveria ser respeitada.

Nesta sessão, os alunos puderam, numa primeira fase, praticar em duplas o diálogo que lhes era pedido (saudações iniciais, identificação de nome, idade, nacionalidade e data de aniversário e despedidas). Para isso, cada aluno tinha um pequeno cartão com parte do enunciado da pergunta sugerida ou as informações para dar a resposta. Após 5 minutos,

deveriam trocar os cartões para todos praticarem as perguntas e respostas. Ao circular por entre os alunos, monitorizando o cumprimento das tarefas, comprovámos que a maioria estava empenhada na realização da tarefa, comunicando em Inglês (imagem 3).



Imagem 3: 1.ª Atividade - *Role-play*

Foi-lhes, entretanto, proposto que apresentassem, em pé, à frente da turma, uma simulação de diálogo. Apenas 10 alunos quiseram participar nesta fase, tendo-se por isso organizado em duplas autonomamente. Uma vez que era a primeira aula e porque acreditamos que a CCO se desenvolve em parte por influência das atitudes dos próprios alunos e do contexto em que ocorre, respeitámos a decisão dos alunos que não desejaram apresentar aos colegas, não querendo criar um fator extra de ansiedade. Concordamos com Daubney (2004) quando afirma “taking into account the management of strategies required to carry out real time interaction together with its face to face nature (...) [and] due to students’ limited proficiency in the foreign language whereas the complex process of learning a foreign language in a classrooms harbours considerable potential for anxiety” (Daubney p. 70) e acreditamos que ajudar os alunos a diminuir esta ansiedade aumenta a probabilidade de participação oral na aula.

Este era, aliás, um dos objetivos deste projeto: perceber a facilidade com que os alunos se expunham a estas tarefas de oralidade e potenciar a sua autoestima e autoconfiança para que mais facilmente realizassem as atividades que se seguiriam. Aos alunos que não desejaram apresentar para os colegas, pedimos-lhes que o fizessem no lugar, em duplas, para que fossem ouvidos em contexto. Acredito que desta forma fomos ao encontro das características socioemocionais dos alunos. Na prática dos diálogos, auxiliámos aqueles que não conseguiam mesmo avançar nalguma frase ou aqueles que pediram ajuda, mas deixámos seguir os diálogos sem grandes correções, para que

pudessem fluir, sem medos, sem se sentirem intimidados. A este respeito, Gabillon & Ailincain (2017), defendem que

“corrective feedback is an integral part of L2 learning and the methods teachers use to engage their students in this process influence the learners’ L2 developments. How and how much error correction should be done, when errors should be corrected (immediately or delayed), by whom the correction should be done (teacher or students) have been the subjects of debates in socio cultural theory research [which maintains that] repair (error-correction) can be used as a learning tool if it is not over done and when it is done efficiently. The recast technique may also be used to encourage peer correction if the student cannot manage to self-repair. The direct correction technique, which was widely used in former L2 methodologies (Audio-lingual method - based on the behaviouristic approach) is no longer recommended by current L2 teaching pedagogies. During corrective feedback, it is also important that the purpose of the correction is understood by the learner” (p. 961).

Tentámos, deste modo reduzir a ansiedade do aluno, evitando correções constantes recorrendo a material de apoio (cartões com parte dos enunciados que poderiam ser usados) e a desenvolver as atividades de maneira divertida. Surpreendentemente, houve momentos em que os próprios alunos se corrigiram uns aos outros, de forma calma e não ofensiva (as preposições das datas *IN/ON*, algumas palavras que foram omitidas, etc). O entusiasmo gerado por esta atividade superou largamente as expectativas – vários alunos queriam continuar e repetir, tendo-lhes sido prometido que o voltaríamos a fazer.

Esta primeira intervenção acabou por funcionar como diminuidor da própria insegurança da professora estagiária no que diz respeito à utilização dos princípios da AC com mais de 20 alunos em sala de aula. Num primeiro momento tememos o barulho que se gerou na sala, mas ao caminhar por entre os alunos, percebemos que estavam, de facto, a cumprir o que lhes tinha sido proposto – o ruído era necessário naquele contexto em que

se pedia que produzissem um discurso oral e não era, necessariamente, sinal de desorganização ou dispersão na sala de aula. Na implementação de tarefas de oralidade “existe sempre a preocupação por parte dos professores no controlo da turma, com um número elevado de alunos, o que, na maioria das atividades de interação e produção orais, pode levar ao descontrolo da participação” (Martins & Cardoso, 2015, p.148) e para a implementação deste projeto era preciso que fugíssemos dessa necessidade tão comum de controlo dos alunos e do silêncio que entendemos, por vezes erradamente, ter que existir em todos os momentos da aula.

Partindo de toda a informação que já tínhamos disponível até à data acerca dos alunos, dos nossos objetivos para esta investigação e da fundamentação teórica em que nos baseamos, e dos dados recolhidos nesta primeira intervenção, planeámos um conjunto de 5 aulas ([Anexo 3](#)), alusivas ao tema “Os Animais”. Abaixo apresentamos uma síntese desta planificação.

Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
<i>It's an animal!</i>	<i>The monkey can climb!</i>	<i>Can the dog run? Yes, it can!</i>	<i>Do all animals live in the zoo?</i>	<i>This is a monkey!</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introdução ao tema <i>Animals</i> ▪ Interação oral <i>What's this?</i> <i>What colour is...?</i> <i>Is it big or small?</i> ▪ Exercícios do livro ▪ Adivinhar o animal: <i>It's a/an</i> ▪ Música 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão oral/ movimento - <i>Action verbs</i> ▪ Produção oral - <i>Can/Can't + action verbs + animals</i> ▪ Ficha de atividades ▪ Pintar um animal ▪ Dizer o que o animal consegue fazer ▪ Música 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercícios do livro ▪ Interação oral em pares - <i>Ask and Answer - Can the dog fly? Yes, it can / No, it can't</i> ▪ Jogo em grupo - <i>Guess who</i> ▪ Música 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introdução ao vocabulário: os Habitats dos animais ▪ Ficha de atividades ▪ Diálogo em pares: Where does the lion live? ▪ Música 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrever um texto sobre um animal (<i>name, size, colour, abilities, habitat</i>) dos animais ▪ Apresentação oral ▪ Quiz – jogo em equipas ▪ Música

Tabela 4: Síntese da planificação das sessões

2.5.2. Aula 1 – “*It’s an Animal*”

Na sessão 1 do projeto, foi introduzido o vocabulário dos *Farm Animals* e dos *Wild Animals*, fazendo menção aos *Pets*, já conhecidos dos alunos do ano anterior. Partindo da página introdutória da unidade do manual *Let’s Rock* e de *flashcards* de animais, iniciou-se uma interação oral entre professora e alunos, em grande grupo, em que a professora fez perguntas como: *What’s this?*, *What colour is...?* *Is it big or small?* *What’s your favourite animal?* *Where is the...?*. Seguidamente foram realizados alguns exercícios do manual e na sequência dos mesmos os alunos refletiram sobre o significado e a diferença entre *A/An*. Para compreenderem a utilização diferenciada deste artigo, bem como reconhecerem os nomes dos animais e da estrutura *It’s a/an*, os alunos ouviram sons de animais e tinham de adivinhar qual o animal. Apenas as respostas completas “*It’s a/an*” eram consideradas “válidas”, na ideia de ir ao encontro de uma certa competitividade de muitos alunos da turma, que quando na medida certa pode ser saudável e até propícia ao desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e capacidades. Se na primeira ronda de sons os alunos ainda respondiam apenas o nome do animal, depois de alguma insistência, os alunos começaram a utilizar as frases completas, e até corrigindo os colegas que tinham apenas dito o nome do animal, pelo que acreditamos que os alunos tinham conseguido compreender a utilização da expressão de forma correta. cremos que foi proporcionada uma atividade divertida em que os alunos podiam expressar-se mais livremente e, simultaneamente, promotora da aprendizagem de utilização de uma expressão que poderá ser utilizada em diversos contextos.



Imagem 4: 1.ª aula - jogo de adivinhar os animais.

Terminámos a aula com música e a visualização do vídeo– “*See you later, alligator*”, sobre os animais e diferentes formas de nos despedirmos com expressões idiomáticas em Inglês. De forma a proporcionar um momento de maior liberdade, animação e descontração, a música com vídeo foi apresentada no final de todas as aulas, mas também com o intuito de expor os alunos a frases utilizadas em contextos informais na língua inglesa. Foi notável a forma como depois de explicada a expressão, os alunos se despediam todas as aulas com o “*See you later, alligator / In a while, crocodile*”.

2.5.3. Aula 2 – “*The monkey can climb!*”

Na segunda aula, começámos com uma atividade que implicava movimento. De forma a identificar alguns verbos de ação e movimento (*climb, run, swim, etc*), os alunos repetiam as palavras que a professora dizia enquanto imitavam também essa ação por meio de gestos. Para verificar os conhecimentos em aquisição, invertemos a tarefa e enquanto a professora fazia os movimentos das ações, os alunos imitavam, dizendo a respetiva palavra. Esta atividade, que pode ser incluída no tipo de *Total Physical Response*, decorreu de forma muito positiva, tendo os alunos estado muito entusiasmados e divertidos em todos os momentos. Percebemos, mais uma vez, que esta turma é muito receptiva a dinâmicas de grande grupo, sem, no entanto, pôr em causa o bom comportamento e o funcionamento da aula. Foi também perceptível que já conheciam algumas das expressões apresentadas, o que facilitou a aquisição vocabular. Depois de escreverem e colarem no caderno os vocábulos dos *Action Verbs* e as respetivas imagens, com o recurso a *flashcards* no quadro, os alunos viram, no quadro, a imagem de uma girafa e a frase “*The giraffe can walk, but it can’t fly*”, para que tentassem compreender o significado e utilização do verbo *Can / Can’t* e do conector *But*. De acordo com o exemplo, foi pedido a alguns alunos, aleatoriamente, que dissessem em voz alta para os colegas, uma frase semelhante sobre outros animais que iam sendo mostrados, para testarmos a compreensão desta estrutura frásica e o conhecimento do vocabulário.

Depois da realização de uma pequena ficha de trabalho com as frases mencionadas acima, os alunos puderam pintar um animal (formato A5), distribuído aleatoriamente. Pintar um desenho tinha sido uma das atividades pedidas nas aulas anteriores, pelo que aliámos a vontade manifestada pelos alunos com o facto de precisarmos de um animal em formato papel para a tarefa final da unidade. Enquanto os alunos pintavam o seu animal,

fomos percorrendo os lugares perguntando: “*What’s this? What can the... do?*”. O objetivo era que os alunos respondessem: *It’s a/an....” It can...*”, pondo em prática a interação oral entre professor-aluno de forma individual. Esta atividade decorreu de forma muito tranquila, sendo que os alunos estavam concentrados na tarefa de expressão plástica, tornando possível a atividade de expressão oral, com apoio a alguns alunos com mais dificuldade, bem como feedback individualizado por parte da professora. A nosso ver, a opção por tarefas simultâneas que exijam a atenção dos alunos, é pertinente para que se possa avaliar a CCO individualmente. De notar ainda que nesta aula, as correções mais frequentes foram em relação à pronúncia de palavras com U, como “*But*”, “*Duck*”, e o som “*EY*”, em “*donkey*” e “*monkey*”.

2.5.4. Aula 3 – “*Can the dog run? Yes, it can!*”

Depois de conhecerem vocabulário diverso e estruturas frásicas relacionadas com o tema, a terceira aula apresentava-se como a oportunidade para trabalharem novamente a CCO, desta vez em pares, já que o professor “deve proporcionar aos alunos, através do uso de *chunks*, a oportunidade de interagirem através de uma boa gestão do tempo e de atividades de curta duração” (Martins & Cardoso, 2015, p. 150).

Depois da leitura de um texto e respetivos exercícios do manual, que também continham diálogos com o mesmo tipo de frases, os alunos refletiram sobre a forma de perguntar e responder sobre as habilidades dos animais (ex: “*Can the dog fly? Yes, it can / No, it can’t*”). Com recurso a cartões criados para o efeito ([Anexo E](#)) e com os mini-*flashcards* (imagem 5) de animais que cada aluno poderia destacar do seu manual, pretendíamos que num primeiro momento os alunos perguntassem se um animal conseguia ou não fazer determinada ação e que o colega respondesse sim ou não. Após alguns minutos para praticarem esta estrutura, os alunos deveriam virar os cartões e iniciar outro tipo de diálogo, na forma do jogo “*Guess who*”. Assim, um aluno escolheria um dos animais do fim do livro, sem o revelar, e o colega teria de fazer as seguintes perguntas, com o auxílio dos cartões: *What colour is it? Is it big or small? Can it fly?* Face às respostas dos colegas deveriam tentar adivinhar qual o animal inicialmente escolhido, devendo trocar sucessivamente de “papéis”. Fomos percorrendo todas as mesas e pudemos perceber que os alunos estavam empenhados em descobrir os animais, demonstrando que a atividade

era interessante. No entanto, alguns alunos apresentavam dificuldades na elaboração das perguntas, apesar de em todas as duplas terem realizado a atividade em língua inglesa.



Imagem 5: Mini flashcards - animals (Manual Let's Rock 4).

Após cerca de quinze minutos, era hora de fazer uso da competência comunicativa praticada, agora num jogo de equipas “*Guess who*”. Quatro alunos (dois de cada equipa) tinham um cartão com um animal, sem o poderem revelar. A respetiva equipa deveria, através das perguntas anteriormente treinadas (e mantendo consigo os cartões com o apoio visual), tentar adivinhar qual seria o animal. Antes de iniciar o jogo, foram alertados de que só seriam válidas as perguntas e respostas completas. Para possibilitar que mais alunos participassem oralmente - sabendo de antemão que muitos preferem permanecer em silêncio-, foi também estipulado como regra que as perguntas da equipa teriam de ser sempre feitas por elementos diferentes. Mais uma vez a comunicação oral em Inglês realizou-se, ainda que com algumas incorreções. De salientar a entreajuda que se verificou entre as crianças, tendo algumas auxiliado outras com mais dificuldades a superar alguns bloqueios. O jogo final foi animado e entusiasmante, com várias crianças levantadas a tentar formular as perguntas para adivinharem o animal, pelo que mais uma vez pudemos perceber que a turma, no geral, gosta de atividades de grupo e que estas podem ser uma boa opção para se desinibirem e tentarem comunicar eficazmente em LE.

2.5.5. Aula 4 – “*Do all animals live in the zoo?*”

Na quarta aula, os alunos leram novamente um texto do manual e realizaram os respetivos exercícios, pondo em prática muitos dos conhecimentos adquiridos até ao momento. Partindo da imagem do livro dos animais no jardim zoológico, perguntámos aos alunos “*Where are these animals? ... But do all animals live in the zoo?*” para que pudessem pensar sobre que outros habitats conheciam. À medida que iam enumerando alguns habitats, foram sendo colocados os *flashcards* correspondentes no quadro e era pedido que repetissem o nome em Inglês. Novamente de forma aleatória, alguns alunos escolheram animais para dizer onde viviam (ex: *The polar bear lives in the Arctic*), algo que muitos alunos quiseram dizer, tendo demonstrado, mais uma vez, que uma simples atividade de produção oral foi muito bem aceite.

Depois da realização de uma pequena ficha de trabalho onde tinham de ler, completar e ligar frases com a mesma estrutura, escrevemos no quadro a pergunta “*Where does the lion live?*” e distribuámos uma imagem de um animal por cada aluno. Em pares, os alunos deveriam perguntar e responder onde vivia o animal, para que pudessem, junto de cada dupla, avaliar a oralidade. Naturalmente, a maioria dos alunos leu a pergunta, uma vez que não lhes era uma estrutura familiar, embora tenham conseguido responder com mais facilidade. Esta atividade teria corrido melhor, caso lhes tivéssemos proposto, de forma clara, que utilizassem, mais uma vez, os *mini-flashcards* do manual e assim pudessem responder sobre vários animais. Contudo, faltavam apenas 10 minutos para o término da aula e, pese embora tenhamos conseguido gravar os diálogos entre os pares, gerou-se muita confusão e barulho porque a maioria dos alunos fez a atividade com rapidez e não tinha o que fazer. Embora já o soubéssemos, ficou muito claro que os alunos têm de estar sempre ocupados, para que o ambiente na sala de aula se mantenha relativamente organizado. O facto de estarem ocupados, como foi possível ver nas outras aulas, não é necessariamente sinónimo de atividades silenciosas ou individuais, mas sim, tarefas que exijam deles empenho e tempo para a concretização de um objetivo bem definido. Assim sendo, consideramos que esta foi a aula menos proveitosa em termos de interação oral, mas profícua em relação à reflexão sobre o comportamento dos alunos perante a realização ou não destas atividades.

2.5.6. Aula 5 – “This is a monkey”

A última aula apresentava-se como a oportunidade de os alunos porem em prática parte da competência em que tinham estado a trabalhar desde o início da unidade, através de uma apresentação oral – tarefa prevista nas Aprendizagens Essenciais do Inglês - 4.º ano (DGE, 2018). Para isso e após ter-lhes sido apresentado um exemplo no quadro, os alunos deveriam escrever um pequeno texto semelhante sobre o animal que tinham pintado anteriormente.



Imagem 6: Exposição dos trabalhos finais dos alunos.

Os alunos puderam treinar a sua apresentação individualmente e depois em pequenos grupos, numa zona mais recatada da sala. Os alunos mostraram-se todos, sem exceção, empenhados na realização da tarefa, sendo que apenas dois não quiseram apresentar aos colegas e preferiram fazê-lo só para a professora. Muitos alunos leram o texto, mas outros conseguiram apresentar sem ler, tendo cumprido, assim, todos os objetivos previstos para esta unidade. No entanto, consideramos normal que muitos não se sentissem suficientemente confiantes para apresentar sem ler, tendo em conta que não estão ainda habituados a estas tarefas, ainda que consideremos, pelo que fomos observando ao longo das aulas, que parte destes alunos teria capacidades e conhecimentos para o fazer.



Imagem 7: Alunos durante as apresentações orais.

Após a apresentação de todos os alunos, houve ainda tempo para jogar um *QUIZ* final, em equipas, onde poderiam ser testados conhecimentos adquiridos ao longo desta sequência didática, o que se mostrou uma atividade bem conseguida, onde pudemos observar maior desenvoltura e espontaneidade dos alunos a comunicar com expressões adquiridas ao longo da unidade.

2.6. Instrumentos de recolha de dados

Um projeto de IA implica não só observar, supervisionar e refletir, como documentar, por meio de instrumentos de recolha de dados e da posterior análise dos mesmos: “observar y supervisionar la acción es algo más que la simple recogida de datos; ante todo, es la generación de datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido” (Latorre, 2005, p. 49), tanto acerca da própria ação como da ação dos restantes intervenientes, tendo como foco o impacto das decisões tomadas com o objetivo de gerar uma influência positiva na situação social em que a ação ocorre. Para permitir uma reflexão acerca da prática pedagógica relacionada com este projeto, bem como a recolha de dados que deveriam apresentar as evidências observadas nesta mesma ação, era importante que recorrêssemos a uma grande “variedade possível de recursos que possam auxiliar

estudantes e professores nas práticas avaliativas, contribuindo para a realização da coleta de dados, organização, registo, busca de evidências e análise das informações sobre o aprendizado, com base em critérios de avaliação pré-estabelecidos” (Coelho, 2019, p. 186).

No caso de uma ação direcionada ao desenvolvimento da CCO, Monteiro et al. (2013), explicam:

“O estudo e promoção da competência comunicativa em sala de aula implicam a produção de um discurso num determinado contexto, logo a avaliação do discurso – através de instrumentos, como grelhas de observação ou registos do conteúdo do discurso – deverá contemplar um conjunto de fatores pessoais, funcionais, curriculares, bem como aquisições prévias. Neste contexto, deverá focar-se nas componentes da comunicação/interação, analisando aspetos verbais, paraverbais e não-verbais” (p. 120).

Assim, tendo em conta os objetivos desta intervenção-investigação, era importante a utilização de diferentes métodos e instrumentos de recolha de dados, quer quantitativos quer qualitativos, que fossem ao encontro da natureza da investigação subjacente a este projeto.

No que diz respeito à estratégia metodológica principal, esta consistiu numa observação participante, “apropriada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores” (Latorre, 2005, p. 57). Tendo em conta a posição privilegiada dos professores estagiários, intervenientes ativos na ação, a observação participante permite uma aproximação maior ao fenómeno e aos alunos como intervenientes e grupo-alvo direto do planeamento da mesma. A observação e participação simultânea no fenómeno de investigação pode acarretar mais desafios, mas permite uma perspetiva centrada no investigador, mais próxima e qualitativa dos acontecimentos, complementar de outros métodos utilizados, e que visa a adequação e adaptação de ações futuras no seu papel de docente. Com o intuito de documentar o fenómeno que pretendíamos estudar, foram preenchidos pequenos diários de bordo não estruturados e notas de campo após cada sessão onde foram registados os aspetos mais importantes ou pequenas observações sobre os mesmos. As notas de campo têm a vantagem de conter

descrições e reflexões, advindas dos fenômenos ocorridos no seu contexto social natural – a sala de aula – tendo em consideração as interações ocorridas na mesma, neste caso com a professora como parte integrante destas relações. Também a colega de díade preencheu pequenas grelhas de observação ([Anexo 4](#)), com questões pertinentes para esta investigação sobre o decorrer das aulas, uma vez que estas “são particularmente reveladoras quando se centram num número restrito de aspetos previamente definidos. Acontecem tantas coisas durante uma aula que a focagem num número elevado de aspetos acaba por ser pouco elucidativa” (Reis, 2011, p. 26).

Uma vez que a CCO envolve não apenas a fala em si, mas também todo o envolvimento dos indivíduos nessa ação, por meio de gestos, posturas e reações, recorreremos também à gravação audiovisual de todas as sessões. A expressão daquilo que comunicamos oralmente vai muito além da fala, e apesar de sabermos que “à palavra não pode ser retirada o seu papel primordial na comunicação. (...) a interação não se circunscreve a esta, ao compreender um leque de aspetos paraverbais e não-verbais que influenciam a relação que é estabelecida com o interlocutor” (Monteiro et al., 2013, p. 114), como sendo também a entoação e o ritmo, a postura e outros sinais do corpo, que contribuem para analisar a bem-estar ou o à-vontade dos alunos. As gravações em vídeo e/ou somente áudio permitem a avaliação não somente dos conteúdos, como também da interação com o texto e com a fala do outro, podendo ser recuperadas para análise e interpretação

Ao nível dos dados quantitativos foram utilizados os inquéritos por questionário e as grelhas de observação individual dos alunos. Foram distribuídos quatro inquéritos aos alunos, nomeadamente: um inquérito inicial (IQ1) ([Anexo 2](#)), no dia 18 de outubro de 2022, cujo objetivo era conhecer melhor os gostos dos alunos e as suas perceções em relação a atividades de oralidade em LE na aula de Inglês; um inquérito de feedback e autoavaliação após a primeira intervenção (IQ2) ([Anexo 5](#)), no dia 20 de outubro de 2022, que pretendia obter informações acerca dos sentimentos e atitudes dos alunos no decorrer dos diálogos em pares, bem como acerca da sua performance em relação à atividade – ambos serviram de base à conceção desta sequência didática alusiva ao tema dos Animais. Na terceira aula do projeto, no dia 22 de novembro de 2022, foi também pedido aos alunos que se autoavaliassem (IQ3) ([Anexo 6](#)) em relação à realização da atividade de diálogos nessa aula e aos objetivos da mesma. Por fim, na última aula, no dia 29 de novembro de 2022, foi pedido aos alunos preenchessem um inquérito final (IQ4) ([Anexo 7](#)) sobre este

projeto, semelhante ao inquérito inicial, a fim de podermos estabelecer uma comparação de dados antes e após a implementação do projeto.

No entanto, “no domínio da investigação em Educação, o recurso ao inquérito por questionário não se limita a investigações quantitativas, sendo útil no âmbito de investigações de natureza qualitativa” (Sá et al., 2021, p. 17), uma vez que os dados que pretendíamos recolher não eram apenas quantificáveis, mas passíveis de uma análise qualitativa do decorrer das sessões. Os inquéritos por questionário tinham, neste projeto, dois objetivos: recolher dados com alguma frequência de forma sistemática, para responder às questões de investigação subjacentes e inquirindo todos os alunos em vários momentos sobre aspetos relacionados com o fenómeno do desenvolvimento da CCO, com vista à identificação de elementos ou traços comuns e proceder a inferências ou generalizações sobre esse fenómeno.

O recurso ao questionário permite ao investigador, obter, comparar e generalizar dados de forma quantitativa. Ponderando aspetos como a idade dos alunos e a pouca disponibilidade demonstrada desde o primeiro momento para responder a inquéritos, o facto de os alunos terem tido muita dificuldade em responder à questão aberta que lhes foi colocada no IQ1, bem como o tempo muito limitado para responderem, optámos por perguntas fechadas. Estas são adequadas quando “a natureza das variáveis mais relevantes é conhecida e é são adequadas quando o investigador pretende obter informação quantitativa” (Sá et al., 2021, p. 18). No entanto, após uma primeira análise dos dados recolhidos, surgiu uma questão pertinente a ser colocada aos alunos, pelo que numa aula já após a implementação do projeto, pedimos-lhes que respondessem a uma questão aberta (IQ5) ([Anexo 8](#)), “útil quando o investigador pretende obter informação qualitativa que sirva, por exemplo, como complemento ou elemento indicador do contexto da informação quantitativa obtida” (*ibidem*). Esta pergunta tinha como objetivo compreender alguns dos resultados quantitativos recolhidos nos inquéritos por questionário e comparar com a observação da professora estagiária.

Por fim, outro instrumento utilizado foi uma grelha de observação individual dos alunos ([Anexo 9](#)), desenhada para anotar e comparar a avaliação do desenvolvimento da CCO. Este tipo de grelhas, cujo uso sistemático nas aulas de LE é sustentado por Monteiro et al. (2013) para promoção de alunos mais fluentes e competentes na comunicação oral, foi sendo adaptada e utilizada em diferentes atividades individuais ou em pares e

preenchida durante ou logo após a aula, recorrendo, por vezes, às gravações, para que pudéssemos avaliar da forma mais fidedigna possível o desempenho dos alunos. Este tipo de recursos

“pode contribuir para a implementação de uma nova cultura avaliativa, com o intuito de otimizar o processo de aprendizagem dos estudantes e validar a obtenção de resultados, pelos quais o docente pode recolher sistematicamente informação sobre as aprendizagens alcançadas e as potencialidades individuais dos estudantes na língua-alvo, permitindo a tomada de decisões relacionadas à prática docente” (Coelho, 2019, p. 185).

Em suma, os instrumentos escolhidos (gravação audiovisual, inquéritos por questionário, notas de campo e grelhas de observação) ambicionavam recolher dados relativos a 3 categorias:

- **Atitudes dos alunos em relação à prática da oralidade**
- **Conhecimentos e capacidades dos alunos no desenvolvimento da CCO**
- **Representações dos alunos em relação às atividades propostas.**

No capítulo seguinte, apresentaremos os resultados dos inquéritos aos alunos e os dados recolhidos por meio do visionamento das gravações, das notas de campo e das grelhas de avaliação individual dos alunos durante a implementação deste projeto e faremos a análise, interpretação e posterior reflexão sobre os mesmos.

3. Análise e interpretação dos dados do projeto

Neste terceiro capítulo, faremos a análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo deste projeto de intervenção. Tendo em conta os objetivos a que nos propusemos, começaremos por apresentar os dados relativos ao tempo despendido em atividades de desenvolvimento da CCO que nos parece servir de base para a análise dos restantes dados deste projeto. Apresentaremos, depois, os dados recolhidos nas diferentes categorias, sendo que para cada uma apresentaremos uma síntese e uma reflexão sobre as informações obtidas.

3.1. Duração das atividades de desenvolvimento da CCO

Deste modo, partindo do princípio de que se aprende a falar, falando, o trabalho em grupo ou em pares para a prática da CCO é mais efetivo ao permitir aumentar o tempo disponível para todos os alunos falarem, uma vez que não seria possível, devido à duração das aulas (1 hora) e ao número de alunos, que todos falassem o mesmo tempo. Nunan (2005) acrescenta ainda um par de outras vantagens para os aprendentes, como o maximizar do tempo “to engage in genuine conversation, developing skills in turn-taking, speaker selection and change and so on. Speaking as a social activity is thereby promoted” (p. 55), conclui. Assim, considerámos pertinente contabilizar o tempo despendido na realização destas atividades, que pode ser visto no quadro abaixo, tomando como exemplo apenas as aulas da unidade dos animais.

Sessão	Tempo utilizado	Estruturas desenvolvidas
Aula 1 “ <i>It’s an animal</i> ”	5:30 minutos	<i>It’s a/an + animals</i>
Aula 2 “ <i>The monkey can climb</i> ”	8 minutos	<i>Animals</i> <i>It can /can’t + action verbs</i> <i>And/but</i>
Aula 3 “ <i>Can the dog run? Yes, it can</i> ”	15:30 minutos	<i>Can it... + action verbs?</i> <i>Yes, it can / No, it can’t</i>
Aula 4 “ <i>Do all animals live in the zoo?</i> ”	10 minutos	<i>Where does the lion live?</i> <i>It lives in the...</i>
Aula 5 “ <i>This is a monkey</i> ”	27 minutos	Todas as estruturas anteriores (frases afirmativas)
Total	66 minutos	-

Tabela 5: Tempo despendido nas atividades de desenvolvimento da CCO.

Se recorrermos à planificação da unidade ([Anexo 3](#)) podemos verificar que todas estas atividades envolveram alguma componente de interação oral em pares ou em grande grupo, otimizando o tempo disponível para que todos os alunos pudessem falar Inglês na aula. Ainda que de uma forma organizada e orientada previamente por parte da docente, que consideramos necessária uma vez que “young speakers between five and ten years lack awareness of how to cater for other participants in discourse, and are not very skillful in planning their talk” (Cameron, 2001, p. 52), os alunos tiveram tempo dedicado exclusivamente ao desenvolvimento da CCO, com alguma liberdade para introduzirem as estruturas anteriormente estudadas de forma contextualizada.

Podemos afirmar, tomando como referência a tabela número 5, o visionamento das gravações e também de acordo com as anotações nas grelhas de observação de aulas, mostram que proporcionámos tempo efetivo de utilização do Inglês – aumento do *STT*, para o qual muito terá contribuído o número de atividades direcionadas para o desenvolvimento da CCO, o tempo disponibilizado para as mesmas e o facto de estas permitirem a comunicação em duplas ou grupo, maximizando as oportunidades de oralidade em LE. Segundo Monteiro et al. (2011), “as habilidades de comunicação oral não são inatas e devem ser treinadas em sala de aula, como outras competências” sendo que o desenvolvimento da CCO, ou seja, da clareza, coerência, eficácia e adequação da comunicação ao contexto, surgem associados à frequência em que a mesma ocorre e à importância da empatia e do autocontrolo. Este tempo despendido em aulas de LE apresenta-se como essencial tanto para o aumento da confiança dos alunos nas suas capacidades, como para a avaliação que os docentes podem fazer da componente da oralidade, com o objetivo de a melhorar e de ver progressos efetivos nos seus alunos ao longo do tempo.

3.2. Categorias de análise

Como já referimos anteriormente, os objetivos principais deste projeto de intervenção numa turma do 4.º ano de escolaridade, passaram por proporcionar aos alunos atividades motivadoras e significativas, em que trabalhassem e desenvolvessem a CCO, dando enfoque à produção e interação oral e potenciando, dessa forma, o aumento da autoconfiança dos alunos em relação a esta competência em LE. Por conseguinte, ao longo deste estágio curricular e, especificamente, do projeto de intervenção, ambicionávamos recolher dados que permitissem perceber de que forma podemos trabalhar a CCO em aula

de Inglês no 1.º CEB e que aspetos devem ser considerados para atividades que desenvolvam essa competência, através de uma análise das atitudes, capacidades e conhecimentos demonstrados pelos alunos, bem como das representações dos mesmos em relação às atividades que lhes foram propostas. Considerando os dados que recolhemos através de diferentes métodos (respostas dos alunos aos inquéritos por questionário, vídeo-gravações, grelhas de observação de aula, notas de campo e grelhas de observação individual dos alunos) durante as sessões do projeto e, no intuito de perceber de que forma podemos trabalhar a CCO em aula de Inglês do 1.º CEB, a análise e interpretação dos resultados do projeto faz-se em 3 categorias de análise complementares:

- **Atitudes dos alunos em relação à prática da oralidade**
- **Conhecimentos e capacidades dos alunos no desenvolvimento da CCO**
- **Representações dos alunos em relação às atividades propostas.**

De acordo com a DGE (2017), no *Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória*, “as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, e são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (p.16). Partindo do pressuposto de que estas três dimensões estão interligadas e são indissociáveis do processo de desenvolvimento da CCO, acreditamos que os dados recolhidos por meio de diferentes instrumentos e as conclusões referentes a cada uma das categorias de análise, que apresentaremos de seguida, são pertinentes neste contexto e vão ao encontro das nossas questões de investigação, permitindo compreender como podemos seguir as orientações curriculares definidas pelo Ministério da Educação.

Em todas as categorias de análise foi feito o cruzamento das respostas dos alunos nos inquéritos por questionário com a observação feita pela professora estagiária, sendo indispensável em contexto educativo para a interpretação destes dados, já que “observation enable the researcher to understand the contexts of teaching and learning, to see things that might otherwise be missed in the classroom, or and to discover things that the young pupils might not freely talk about” (Chou, 2014, p. 288) em entrevistas ou em inquéritos por questionário.

3.2.1. Atitudes dos alunos em relação à prática da oralidade

Um dos objetivos principais deste projeto era não só desenvolver a CCO dos alunos, mas também motivá-los para essa aprendizagem, potenciando a autoconfiança e autoestima dos mesmos em relação à produção oral em LE, por considerarmos que a atitude das crianças e a forma como se sentem influencia consideravelmente o seu desempenho. Assim, é imprescindível compreender de que forma os alunos foram sensíveis às tarefas de produção e interação oral, que visavam desenvolver a CCO.

De acordo com o dicionário de língua portuguesa, e abordando o conceito do ponto de vista da didática da aprendizagem da LE, podemos definir uma atitude como uma demonstração de uma intenção, por gesto ou postura de corpo, ou um modo de proceder que equivale a um comportamento. Sabemos que o contexto social e as variáveis cognitivas e afetivas de cada indivíduo afetam a forma como aprendem e aquilo que aprendem. Castellotti & Moore (2002) definem atitude como “une disposition à reagir de manière favorable ou non à une classe d’objet” (p. 7) de acordo com as informações de que dispõem à data, sejam elas objetivas ou estereotipadas. Por esta razão, acreditamos que as atitudes dos alunos em relação à prática da oralidade têm um papel determinante na forma como participam nas atividades propostas e, conseqüentemente, na sua aprendizagem e no desenvolvimento da CCO. A análise das atitudes dos alunos em relação à prática da oralidade durante o decorrer deste projeto torna-se, assim, imprescindível e tem o objetivo de facultar uma reflexão sobre as mesmas e um possível reposicionamento sobre o desenvolvimento desta competência no ensino-aprendizagem do Inglês no 1.º CEB.

Porém, uma atitude não é diretamente observável, se não por meio dos comportamentos que origina, uma vez que “les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, et sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu’elles genèrent” (Castellotti & Moore, 2002, p. 8). Considerando que “as atitudes são adquiridas e não fortuitas; estáveis e perduráveis, difíceis de alterar, mas ao mesmo tempo flexíveis, já que podem sofrer alterações e adaptações, porque são de natureza dinâmica e daí, de cariz evolutivo” (Simões, 2006, p. 103), para esta primeira categoria de análise – as atitudes dos alunos em relação à prática da oralidade – teremos em consideração as respostas a três inquéritos por questionário – o inquérito inicial (IQ1) ([Anexo 2](#)), o inquérito de feedback no fim da primeira intervenção (IQ2) ([Anexo 5](#)) e o inquérito final (IQ4) ([Anexo 7](#)), bem como a nossa observação da

turma e de cada aluno individualmente ao longo das sessões, as notas de campo e o visionamento das gravações e as grelhas de observação individual dos alunos.

O que dizem os alunos sobre a prática da oralidade?

O IQ1 ([Anexo 2](#)) que os alunos preencheram antes da implementação deste projeto, era composto por 3 grupos de perguntas: as suas atividades favoritas em aula de Inglês, o que sentiam em relação a alguns aspetos da prática da oralidade em aula de Inglês e como se sentiam quando falavam Inglês na aula. Pretendíamos, assim, conhecer melhor a turma ao nível das atividades pelas quais demonstravam mais interesse e os alunos enquanto indivíduos e as suas perceções em relação a falar Inglês.

No fim da primeira intervenção, uma atividade de Produção e Interação Oral proposta aos alunos ([Anexo 1](#)), em articulação com o projeto que pretendíamos desenvolver, pedimos que preenchessem o IQ2 ([Anexo 5](#)), o qual tinha como objetivo conhecer a perceção dos alunos em relação à tarefa realizada, tanto ao nível das suas atitudes e formas de sentir, como ao nível dos conhecimentos.

Por fim, na última aula do projeto, tivemos a oportunidade de distribuir um questionário final, o IQ4 ([Anexo 7](#)), onde foram apresentadas aos alunos perguntas semelhantes às do IQ1 ([Anexo 2](#)), divididas nos mesmos três grupos, mas exclusivamente referentes às atividades desenvolvidas no decorrer das sessões de intervenção do projeto. Importava saber a opinião dos alunos acerca das atividades que mais apreciaram, o que sentiram em relação a alguns aspetos da prática da oralidade e como se sentiram quando falaram Inglês nas aulas. O objetivo era ter a voz dos alunos após a implementação de um projeto de intervenção que tinha como foco a produção oral em LE e compreender as suas atitudes em relação a estas atividades, e ainda se as referidas inicialmente se teriam mantido ou alterado.

No que se refere às atitudes dos alunos em relação à prática da oralidade na aula de Inglês, tomámos em consideração as respostas dadas nos grupos 2 e 3 do IQ1 ([Anexo 2](#)) e do IQ4 ([Anexo 7](#)), representadas no gráfico abaixo. Em todos estes inquéritos, o número de alunos presentes nessas aulas foi de 20 alunos.

Inquéritos por questionário - Inicial (IQ1) e Final (IQ4)

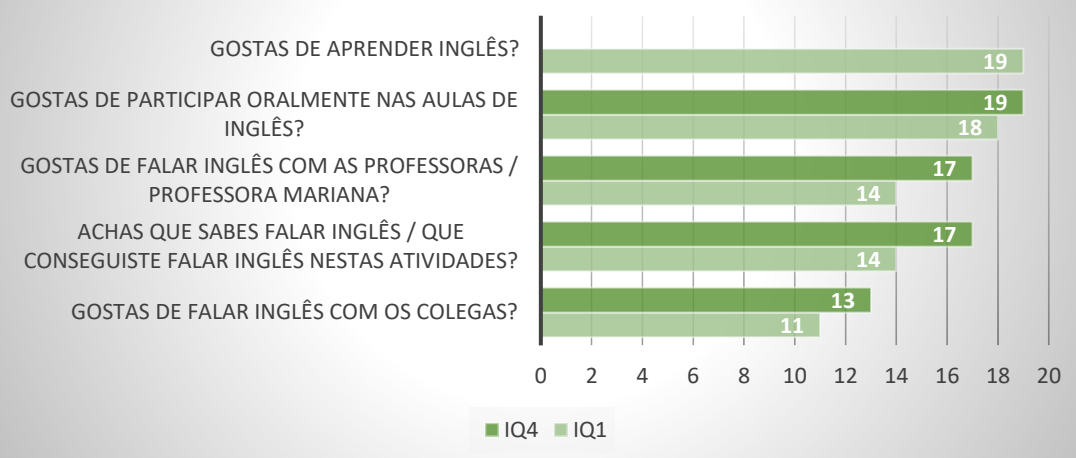


Gráfico 1: Resultados dos IQ1 e IQ4 (grupo 2).

Ilustrando aquilo que já tinha sido observado em algumas aulas pela professora estagiária, as respostas ao IQ1 ([Anexo 2](#)), preenchido antes da implementação do projeto, demonstraram que a turma é motivada e tem vontade de aprender, com 19 crianças a responder que gostam de aprender Inglês. Praticamente o mesmo número (18 alunos) dizem gostar de participar oralmente na aula de Inglês, o que, em certa medida, contrapõe os resultados do grupo de perguntas 1, que vimos anteriormente, em que apenas um aluno disse que falar Inglês estava entre as suas atividades preferidas. Em relação à capacidade de comunicar oralmente, só 14 alunos consideraram saber falar Inglês e a maioria disse que achava que falar Inglês era difícil. No que diz respeito a gostar de falar Inglês, os alunos demonstram preferência por fazê-lo com a professora (14 alunos), em detrimento dos colegas (cerca de metade da turma).

Já nas respostas ao IQ4 ([Anexo 7](#)), no fim do projeto, a esmagadora maioria dos alunos (19) disse ter gostado de participar oralmente em aula de Inglês, bem como considera que participou com empenho nas atividades e que estas foram importantes para aprender Inglês. No mesmo sentido, 17 alunos gostaram de falar Inglês com a professora estagiária e acharam que conseguiram falar Inglês nas atividades mencionadas. Apenas 13 afirmaram ter gostado de falar Inglês com os colegas.

Ainda neste gráfico, podemos ver que dos 20 alunos que responderam ao IQ2 ([Anexo 5](#)), 18 afirmaram ter gostado da atividade de interação oral que lhes foi proporcionada ainda antes do projeto da unidade didática - Os animais.

De acordo com o gráfico 1, comparativo das respostas dadas ao IQ1 e ao IQ4, pode concluir-se que a turma continuou motivada e empenhada, como já se mostrava inicialmente, mas que ainda assim houve um aumento em todas as respostas em relação a gostar de falar Inglês nas aulas, tendo em conta os seus diferentes aspetos. Praticamente todos os alunos afirmaram gostar de participar oralmente em aula de Inglês. Este facto foi, aliás, comprovado pelo entusiasmo e envolvimento geral da turma em todas as atividades propostas, como pôde ser observado e relatado, pela professora estagiária, a professora cooperante e a colega de d'idade. Há também um aumento da autoconfiança demonstrada pelos alunos nas suas capacidades, não só pelas respostas à pergunta 5 “Achas que sabes falar Inglês/que conseguiste falar Inglês?” destes inquéritos, como também pelo facto de ter havido um aumento das participações dos alunos em Inglês, quer solicitadas, quer espontâneas. A este respeito, tome-se como exemplo o número de alunos que quis apresentar o seu diálogo aos colegas na primeira atividade com os cartões (apenas 10 alunos) e os que quiseram fazer a apresentação final para a turma toda (18 alunos), corroborando, assim, a crescente autoconfiança nas suas capacidades e, possivelmente, um aumento da sua autoestima. Em ambas as situações, foi permitido aos alunos optar por não se apresentarem para a turma toda, mas só para a professora, caso se sentissem menos intimidados, e foi-lhes dado tempo de treino e preparação prévia da tarefa.

Outro aspeto que sobressai nas respostas dos alunos, é o facto de existir uma preferência por falarem Inglês com a professora em detrimento da opção de falar Inglês com os seus pares. Após uma primeira análise destes dados, considerámos importante perceber juntos dos alunos esta preferência demonstrada. Aproveitando a possibilidade de continuar as observações de aulas, mesmo após o término do projeto, perguntámos-lhes as razões que justificam dizerem que gostam mais de falar com a professora ou com os colegas, consoante as suas preferências, por meio de um inquérito por questionário (IQ5) ([Anexo 8](#)). As respostas, das quais destacamos algumas (tabela 6), foram bastante semelhantes.

Gosto de mais de falar Inglês com a professora porque...	Gosto mais de falar com os colegas porque...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Sinto <u>orgulho</u> e ela <u>corrige-me</u>” ▪ “Sinto-me <u>mais confiante</u> com a professora” ▪ “É divertido com a professora, ela é fixe e <u>corrige-me</u>” ▪ “<u>Os colegas julgam</u> os outros” ▪ “A professora <u>pode avaliar</u>” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “É <u>divertido</u> e é <u>fixe</u>” ▪ “<u>Gosto</u> de atividades de grupo” ▪ “<u>Gostei muito</u> e é fácil” ▪ “Habituo-me a falar com a turma” ▪ “Sinto-me <u>mais confiante</u>” ▪ “<u>Não tenho vergonha</u>”

Tabela 6 – Resultados do IQ5.

A maioria dos alunos que disseram preferir falar Inglês com a professora, mencionaram que a mesma os corrige e os pode avaliar, mas também o facto de a professora os fazer sentirem-se bem e mais confiantes e quando esta os parabeniza, e de como se sentem orgulhosos quando conseguem falar Inglês. No mesmo sentido, afirmam que sentem que os colegas se julgam uns aos outros e que, por essa razão, se sentem mais intimidados quando têm de falar com os pares.

Quanto aos alunos que dizem gostar de falar Inglês com os colegas, estes referem principalmente o tipo de atividade mais motivante, que, por conseguinte, os diverte mais. Por outro lado, alguns afirmaram ter menos vergonha de falar com os pares do que com a professora, bem como o facto de estarem mais habituados a comunicar com eles, fora da sala de aula, ainda que não em LE. Estes dados são, por isso, curiosos, já que as anotações nos diários das sessões, bem como o visionamento *a posteriori* das gravações indicam um envolvimento e empenho constante dos alunos nestas tarefas de pares, bem como um entusiasmo geral, como será referido mais adiante.

Como se sentem os alunos quando falam Inglês na aula?

Outro aspeto essencial a ser analisado neste estudo exploratório, era saber como os alunos se sentiam quando falavam Inglês na aula, para além das pequenas frases que já utilizam em rotinas diárias (o tempo, o nº da lição, cumprimentarem-se, etc). Assim, no último grupo do IQ1 ([Anexo 2](#)) perguntámos aos alunos como se sentiam quando falavam Inglês na aula e no IQ4 ([Anexo 7](#)) as mesmas opções foram apresentadas para a seleção de como se sentiram quando falaram Inglês nas aulas da professora estagiária, após a

realização das atividades descritas anteriormente. Foram apresentadas as mesmas opções de sentimentos/emoções no IQ1 e no IQ4. Contudo, à data, considerámos importante não limitar o número de respostas dos alunos no IQ4, ao contrário do IQ1 (no qual tinham podido escolher apenas 3 opções), uma vez que isso seria também limitar de alguma forma a veracidade daquilo que teriam sentido. Esta opção mostrou-se importante para que os alunos fossem livres de escolher as opções que entendessem. No entanto, a longo prazo, percebemos que esta opção pode enviesar os resultados, impedindo uma análise comparativa direta entre o grupo três do IQ1 e do IQ4, ainda que não invalide uma interpretação dos mesmos. Também no IQ2 ([Anexo 5](#)), após a realização da primeira atividade de interação oral foi pedido aos alunos que dissessem se se sentiram “contentes e entusiasmados” ou “nervosos ou envergonhados”. Em todos os inquéritos estiveram sempre presentes em aula 20 alunos.

No que se refere às respostas dadas no IQ1 ([Anexo 2](#)), mais de metade da turma (12 alunos) diz sentir-se “contente” e metade “orgulhosa”, enquanto 9 alunos dizem sentir-se “nervosos”. O mesmo número de alunos (7) diz sentir-se “envergonhado” e “confiante”, 6 “entusiasmados” e 2 “com medo”, conforme podemos observar na tabela abaixo (tabela 6). Nesta primeira fase antes da implementação do projeto, pudemos verificar que, no geral, os alunos se mostraram interessados em aprender Inglês e predispostos a falar Inglês nas aulas, demonstrando já algum gosto por esta competência comunicativa, ainda que se sintam, por vezes, intimidados ou inibidos ao fazê-lo.

Quando falo Inglês na aula sinto-me / senti-me...	IQ1	IQ2	IQ4
Contente	12		16
Orgulhoso	10		11
Confiante	7		11
Entusiasmado	6		11
Com medo	2		2
Envergonhado	7		13
Nervoso	9		13
Contente/entusiasmado		16	
Nervoso / envergonhado		11	

Tabela 7: Resultados dos IQ1 e IQ4 (grupo 3) e IQ2 (grupo 1).

No IQ2 ([Anexo 5](#)), após a realização do role-play em diálogo da primeira intervenção ([Anexo 1](#)) que fizemos em contexto, 16 alunos disseram ter-se sentido entusiasmados e contentes e 11 alunos disseram sentir-se nervosos ou envergonhados no decorrer da tarefa. Por fim, no IQ4 ([Anexo 7](#)), como podemos ver no gráfico acima, 16 alunos dizem ter-se sentido contentes, 13 envergonhados e nervosos, 11 entusiasmados e confiantes e 2 com medo.

A percentagem de sentimentos positivos (*contente, orgulhoso, confiante e entusiasmado*) assinalados nos três inquéritos, corrobora a autoconfiança progressiva que pudemos observar ao longo das aulas, através das suas participações em Inglês, e o facto de mais alunos se mostrarem desinibidos e com vontade de se quererem expor oralmente aos colegas e à professora em Inglês, como lhes era proposto.

Na tabela abaixo (tabela 8), encontram-se sistematizadas as anotações da professora estagiária nas Grelhas de Observação Individual dos alunos ([Anexo 9](#)), no que se refere ao campo “Demonstraram à vontade e entusiasmo” na realização das atividades de desenvolvimento da CCO. Podemos então verificar que as atitudes dos alunos durante o decorrer das atividades de produção oral foram maioritariamente positivas, tendo demonstrado entusiasmo e à vontade na execução das tarefas, com exceção de um ou dois alunos, muito tímidos e reservados. Este entusiasmo foi visível, por exemplo, que mesmo quando não estavam a ser diretamente observados pela professora, estes continuavam a falar Inglês no contexto que lhes era pedido. Até mesmo quando puderam sair para um terraço contíguo à sala, prosseguiram no treino das suas apresentações e a corrigiram-se mutuamente.

Demonstraram à vontade e entusiasmado na realização das atividades de Interação oral	
Aula e Atividade	Nº de alunos/ nº total de alunos em aula
Aula 2 – Responder à professora	Todos
Aula 3 – Jogo “Guess who”	16/17
Aula 4 - Perguntar e responder sobre os habitats dos animais	16/19
Aula 5 – Apresentação oral	18/20

Tabela 8: Anotações nas grelhas de observação individual dos alunos.

Estes resultados em relação às atitudes demonstradas pelos alunos ou referidas por estes nos inquéritos por questionário vão também ao encontro de situações observadas, como o facto de os alunos mostrarem vontade de continuar a realizar as atividades de oralidade repetidamente. Outro aspeto de relevar, é o facto de os alunos se terem tornado encorajadores dos próprios colegas em momentos em que era necessário exporem-se uns aos outros oralmente em LE. Na apresentação final, por exemplo, houve quatro alunos que não queriam inicialmente ir apresentar o seu animal aos colegas, mas ouviram-se frases como “*Vai X (nome do aluno)*”, “*Boa!*” e palmas quando estes terminaram com sucesso a tarefa. No mesmo sentido, no fim das apresentações em que os alunos cumprirem exemplarmente o que lhes era pedido ou em que concluíram, ainda que com algumas dificuldades, ouviram-se aplausos, gestos de incentivo e expressões como “*Good!*”, “*Boa*”, “*Uau*”.

Todas as situações vivenciadas e observadas em aula, as atitudes observadas pelas professoras presentes nas aulas, bem como as respostas a estes inquéritos, revelam a perspetiva positiva com que os alunos foram encarando as tarefas de oralidade que lhes foram sendo propostas. Não obstante este envolvimento e interesse demonstrado pelos alunos, é inegável um aumento dos sentimentos menos positivos assinalados pelos alunos no IQ1 e IQ4, como pudemos ver na tabela 6. Uma vez que a alegria e o entusiasmo foi geralmente notado, estamos em crer que parte destas respostas se deve ao facto de termos permitido que os alunos assinalassem no último inquérito todas as opções que considerassem verdadeiras, como explicámos anteriormente. No entanto, após uma verificação minuciosa das respostas, é possível também perceber que vários alunos, nos três inquéritos, assinalaram, simultaneamente, sentimentos que à primeira vista podem ser entendidos como contraditórios. A título de exemplo, no IQ2 ([Anexo 5](#)) quase metade dos alunos (8 em 20) afirmaram sentir-se simultaneamente “entusiasmados e contentes” e “nervosos ou envergonhados”, denotando tanto a possível confusão de emoções que as crianças sentem ou não sabem identificar, bem como a dificuldade ou desatenção com que respondem aos inquéritos que lhes são pedidos nestas idades. Houve mesmo um aluno que respondeu “Não sei” a estas perguntas. Esta escolha simultânea de opções contraditórias poderá também indicar que os alunos se sentiram realmente felizes na realização das tarefas, ainda que nervosos pelo tipo de tarefa a que estavam a ser expostos, uma vez que “speaking a foreign language is arguably the skill students feel most exposed and

threatened by when practising it, their perceptions of their competence may play a key role in determining their self-esteem, motivation and anxiety levels” (Daubney, 2004, p. 78).

Embora a alteração na orientação da resposta ao terceiro grupo do IQ1 e IQ4 influencie, inevitavelmente, os resultados comparativos, há algumas conclusões que podem ser retiradas destas respostas, como veremos mais à frente.

Atitudes - conclusões

No que respeita à categoria das atitudes dos alunos em relação às atividades de desenvolvimento da CCO, e de acordo com a análise realizada por meio de inquéritos por questionário aos alunos, observação direta, notas de campo e visionamento das gravações, podemos concluir que a maioria dos alunos gostou de falar Inglês nestas aulas e demonstrou atitudes de empenho e entusiasmado, bem como uma progressiva autoconfiança nas suas capacidades e no à-vontade ao nível da comunicação oral em LE. Acreditamos que a exposição mais frequente à comunicação oral nas aulas deste projeto, bem como a incidência frequente nas estruturas em aquisição ao longo da unidade, poderá ter contribuído para um progressivo à-vontade neste tipo de atividades. Daubney (2004) defende que “learners’ active engagement with and enjoyment of classroom materials are also indicators of affect arising out of learning, as indeed is the pleasure of learning and being able to relate what one is doing with one’s needs and interests” (p. 49), pelo que cremos que estes dados apontam para uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Da mesma forma, os alunos manifestaram nas respostas aos inquéritos ter sentido algum receio e ansiedade na realização das tarefas, o que vai ao encontro de uma ideia presente no senso comum de que os alunos geralmente têm mais receio de falar uma LE em aula do que de atividades que trabalhem outras competências e que, aos seus olhos, os exponha menos aos outros e esta fragilidade.

A nosso ver, haverá três aspetos essenciais que podem justificar esta dicotomia de sentimentos positivos e negativos mencionados pelos alunos. Primeiramente, ao não restringir o número de respostas assinaláveis, podemos afirmar que há uma perceção mais realista, uma vez que é expectável que possamos sentir várias sensações diferentes ao mesmo tempo, especialmente quando somos sujeitos a atividades novas que tanto podem gerar motivação e interesse como ansiedade. Em segundo lugar, parece-nos também importante referir que nem sempre as crianças destas idades sabem identificar de forma

clara aquilo que sentem, havendo também alunos que preenchem os questionários de maneira muito desatenta e precipitada, pelo que é normal que assinalem várias respostas, ainda que opostas. Nunan (2015) defende mesmo que “being reflective is not something that comes naturally to all learners, and they therefore need systematic opportunities to think critically about their learning” (p. 26), pelo que os inquéritos por questionário a crianças, apesar de apresentarem limitações do ponto de vista da precisão, são uma oportunidade para os alunos refletirem no seu percurso e na forma como realizaram as atividades propostas. Por fim, parece-nos evidente que uma exposição mais frequente e autónoma (através de tarefas de pares e apresentações) à comunicação oral em LE pode ter aumentado a ansiedade e o nervosismo de algumas crianças. Ainda que tenhamos tentado diminuí-lo por meio de atividades lúdicas num ambiente o mais descontraído possível, a realização de atividades diferentes das quais estamos habituados, é um fator gerador de ansiedade na maioria das pessoas e as crianças não são exceção, sendo que identificam por vezes este sentimento como “medo” daquilo que desconhecem.

Porém, a timidez ou nervosismo que os alunos disseram sentir dever-se-ão também ao despertar de uma maior compreensão das tarefas e uma autoconsciência das suas capacidades que, porventura, desconheciam, o que influenciará também uma autoavaliação mais realista e, por essa razão, potenciadora de uma maior progressão na aprendizagem. Nunan (2015) defende mesmo que para permitir que os alunos cresçam ao nível da CCO, devemos expô-los a situações que fujam em certa medida daquilo que já tomam como certo, sendo que “good speaking teachers create a non-threatening environment and encourage learners to leave their comfort zone and engage in tasks that require creative language use” (p. 49). Concordamos, pois, com Daubney, M (2004) quando defende que a ansiedade, geralmente encarada como uma emoção negativa na sala de aula, pode, se não em excesso, ter aspetos positivos e facilitadores da progressão na aprendizagem. O autor distingue os conceitos de “*facilitating anxiety*” e “*debilitating anxiety*” (Kleimnmann, cit por Dabney, 2004), ou seja, uma ansiedade e nervosismo que facilita um processo de aprendizagem e uma que debilita e impede os alunos de agir. O primeiro “helps the learner to ‘fight’ the new task or structure and is often seen as that state somewhere between anxiety and nervousness that keeps us alert and gives us a competitive edge”, enquanto que a “debilitating anxiety causes us to ‘flee’ the new task or structure and hence leads to avoidance behaviour” (Daubney, 2004, p. 68).

Conclui-se ainda que há mais alunos que preferem atividades que impliquem falar com a professora do que com os colegas. A nosso ver, esta escolha poderá derivar de vários fatores. Primeiramente, a menor exposição dos alunos a atividades colaborativas, o que aparenta ser transversal às várias áreas curriculares. Tradicionalmente o *Teacher Talking Time (TTT)* é superior ao *Student Talking Time (STT)* facto que contribui para a menor necessidade de os alunos colaborarem e comunicarem entre si, em tarefas propostas. Num estudo levado a cabo em diferentes contextos educativos de jovens e adultos, Nunan (2015) já observava a evidente preferência dos alunos pela comunicação com o professor, em detrimento de atividades que envolvessem a comunicação entre pares. No entanto, defende que embora as tarefas que envolvam pares possam não ser a primeira escolha dos alunos, estas são imprescindíveis para a evolução da CCO e os alunos acabarão por perceber os seus benefícios. Já os alunos que dizem preferir falar com os colegas indicam sentir alguma vergonha ou receio de falar em Inglês com a professora. Se por um lado é importante que se sintam mais à vontade a falar com os pares, por outro é importante que não sintam qualquer tipo de julgamento por parte da professora e se sintam à vontade e sem medo de serem corrigidos, dando também abertura à melhoria e à progressão nas aprendizagens.

3.2.2. Conhecimentos e capacidades no desenvolvimento da CCO

O aumento do *STT* tanto através das atividades orientadas no decorrer da aula era um dos principais objetivos deste projeto, uma vez que, para adquirirem competências discursivas, “in addition to being exposed to large amounts of comprehensible input (...) children need both to participate in discourse and to build up knowledge and skills for participating” (Cameron, 2001, p. 57). Ao nível das atividades propostas, pretendia-se que estas se constituíssem por tarefas previamente orientadas e semiestruturadas, num contexto familiar ao nível vocabular, gramatical e de estrutura frásica, nas quais os alunos teriam de pôr em prática conhecimentos que lhes permitiriam desenvolver a CCO. Assim, como referimos no capítulo anterior, em todas as aulas os alunos tiveram oportunidades criadas com o propósito de atuarem num contexto de comunicação oral, começando com interações mais simples com a professora e passando por situações de interação com os pares e em grande grupo. Apesar de em certos momentos não encontrarem todas as estruturas necessárias e poderem vir a misturar com a língua de escolarização, “when children are put in a situation where they want to share understanding with other people

through the foreign language, they will search their previous language-using experience for ways to act in the foreign language” (Cameron, 2005, p. 39), e daí advém a importância, em nosso entender, de haver alguma exposição prévia ao tipo de frases a utilizar.

Como dissemos anteriormente, a CCO desenvolve-se através da junção de conhecimentos, capacidades e atitudes. Analisámos na categoria anterior, os dados recolhidos relacionados com as atitudes, pelo que é agora essencial analisar as capacidades desenvolvidas pelos alunos, uma vez que o nosso objetivo principal era, de facto, desenvolver a capacidade de comunicar oralmente, ou seja, desenvolver uma competência plurilingue.

Uma vez que as capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem, podemos “observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário” (Conselho da Europa, 2001, p. 154). Estas capacidades para comunicar em LE, permitem ao aprendente lidar eficazmente com o contexto em que ocorre a comunicação e fazer o melhor uso dos seus conhecimentos.

Ao nível de conhecimentos linguísticos relacionados com a CCO, e tendo em conta o nível linguístico e a temática, avaliámos a aplicação de conhecimentos ao nível lexical, gramatical e fonético, por serem as dimensões linguísticas abordadas no decorrer desta sequência didática.

A comunicação oral acontece quando os aprendentes mobilizam capacidades e conhecimentos linguísticos. Neste caso, iremos analisar se as atividades realizadas terão contribuído para o desenvolvimento da CCO dos alunos, avaliando o seu discurso em vários momentos, tendo por critério a utilização do vocabulário e das estruturas de frases abordadas especificamente nesta unidade didática (*It's; It's a/an; It can... but it can't*; *It lives in the ...; Can the... climb?*; *“Where does the ... live?”; “What colours is it...?” etc*).

Assim, para esta segunda categoria de análise, contribuíram os dados recolhidos por meio das notas de campo, das grelhas de observação da colega de diáde, das vídeo-gravações e das grelhas de observação individual dos alunos ([Anexo 9](#)). Estas últimas foram utilizadas em todas as aulas, com exceção da primeira, com o objetivo de verificar se os alunos conseguiam estruturar oralmente e em contexto frases de forma correta e quais as dificuldades mais observadas que padeciam de mais prática. A ideia era que a avaliação

fosse discreta e que os alunos não se apercebessem da mesma ou que, pelo menos, não a considerassem como tal, evitando uma “pressão avaliativa” potenciadora de receios e maior nervosismo. Outro aspeto importante era avaliar o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, começando pela interação professor (pergunta) – aluno (resposta) e evoluindo para a avaliação da interação oral entre pares, com um maior número de estruturas em utilização e progressivamente mais complexas. No final, o objetivo era avaliar a capacidade de os alunos fazerem uma pequena apresentação oral, com as estruturas adquiridas, algo que se mostra como essencial no seu futuro académico e ao qual deverão ser expostos desde cedo, diminuindo a ansiedade e a inibição própria destes momentos em que nos sentimos olhados e julgados pelos outros.

Monteiro et al. (2013) defendem a utilização das grelhas de observação e registos como estratégia para a avaliação da CCO ao nível pedagógico-didático, exigindo-se “que estes instrumentos sejam operacionais, fiáveis e capazes de traduzir com rigor o nível de desempenho dos alunos” (p. 121), ainda que, para espelhar na íntegra uma produção oral, nos devamos apoiar em registos de vários aspetos e fatores. O preenchimento de grelhas de observação e avaliação de alunos ao nível da CCO, não é, porém, fácil de executar de forma rápida em tempo real, durante a aula, uma vez que, com exceção da apresentação oral em que todos os alunos estavam a ouvir os colegas, nas restantes aulas, os alunos estavam a realizar atividades simultâneas e as solicitações são sempre muitas. Assim, optámos por tomar nota das informações mais relevantes e preencher de forma mais exhaustiva no fim da aula e também após o visionamento das gravações. No entanto, estamos cientes da dificuldade acrescida desta avaliação num contexto educativo fora do estágio, em que não existem gravações e em que o professor tem diferentes turmas no mesmo dia.

Logo na primeira aula da unidade dos animais ([Anexo 3](#)), os alunos tiveram oportunidade de realizar em grande grupo um jogo de adivinhar qual era o animal através do som que ouviam. Constatámos, após o visionamento da gravação, não só o interesse e empenho na atividade, tendo quase todos os alunos tentado participar de forma sistemática (14 em 17 alunos presentes), como a utilização correta e espontânea das frases completas “*It’s a/an + animal*”, demonstrando que conseguiram compreender tanto o significado da frase como a utilização correta dos artigos, tendo o objetivo específico para esta aula sido alcançado. Ainda a este respeito, importa referir que uma aluna muito reservada e tímida, que quase não falava nas aulas, participou ativamente nesta atividade, concluindo-se,

assim, que a diversidade de atividades apela às múltiplas inteligências, podendo aumentar as participações dos alunos.

No decorrer da segunda aula “*The Monkey can climb*”, os alunos realizaram uma atividade de expressão plástica, pintando um animal que lhes tinha sido distribuído e que seria utilizado na última aula. Enquanto os alunos pintavam, e aproveitando este momento de descontração, mas simultaneamente de concentração e menos ruído, a professora estagiária circulou pela sala pedindo que respondessem, individualmente, às perguntas “*What’s this?*” e “*What can a ... do?*” em relação ao seu animal, preenchendo simultaneamente a grelha de observação e avaliação individual dos alunos ([Anexo 9](#)). O objetivo era que respondessem de forma completa “*It’s a/an...*” e “*The ... can...*”, sendo que os *flashcards* com os verbos de ação ainda se encontrava no quadro, caso precisassem de ajuda.

Número total de alunos: 18					
Conseguiu compreender a pergunta	Respondeu de forma adequada, com possíveis incorreções	Precisou de ajuda para responder	Utilizou corretamente os artigos (<i>the / a/ an</i>)	Utilizou corretamente o pronome <i>It</i>	Utilizou corretamente as formas verbais (<i>is/can/can't</i>)
16	13	6	13	12	13

Tabela 9: Grelha de observação individual dos alunos (aula 2).

Consultando a tabela acima preenchida pela professora estagiária com recurso à observação direta e às gravações, podemos perceber que quase todos os alunos compreenderam a pergunta. Quase 75% dos alunos conseguiu responder de forma adequada, ainda que com pequenos erros ou incorreções, tendo utilizado as expressões aprendidas de forma correta. Ainda assim, 1/3 dos alunos precisou da ajuda da professora para responder, o que não é surpreendente, uma vez que apenas tinham aprendido grande parte deste vocabulário na própria aula, tratando-se de competências comunicativas cujas habilidades se desenvolvem com a prática. Foi também observado que os alunos demonstraram alguma confusão na utilização do pronome *IT* e *I*, ao nível da pronúncia (lendo AIT) e em relação a qual utilizar.

Na terceira aula do projeto, “*Can the dog run?*”, impunha-se a necessidade de avaliar e analisar a interação oral entre pares durante as tarefas propostas ([Anexo 3](#)). Na tabela abaixo, são apresentados os dados recolhidos nesta aula, com recurso à observação direta, às gravações e ao preenchimento da grelha de observação individual, após a realização da atividade em pares e do jogo *Guess Who*. Estavam na aula apenas 17 crianças.

Número total de alunos: 17 alunos			
Conseguiu compreender as perguntas com facilidade	Conseguiu perguntar de forma adequada, com possíveis incorreções	Precisou de ajuda para responder / perguntar	Conseguiu responder de forma adequada, utilizando as estruturas (<i>It is; It can; It can't e action verbs</i>)
15	11	7	15

Tabela 10: Grelha de observação individual dos alunos (aula 3)

A tabela acima (tabela 10) mostra-nos que grande parte dos alunos compreendeu com facilidade as perguntas, mas 7 ainda necessitaram de ajuda dos colegas ou da professora (nos momentos em que esteve com eles) para formular as perguntas e/ou respostas. A maioria conseguiu utilizar as estruturas *It is /It can/ It can't* de forma correta nas respostas, no entanto foi visível que foi mais difícil para os alunos formularem as perguntas, especificamente no que toca à colocação do sujeito/verbo, o que nos parece compreensível não só pelo facto de ser a primeira aula em que contactavam com esta estrutura pergunta-resposta, numa atividade de pares emissor-recetor, mas também pelo facto de os alunos estarem habituados a que as perguntas partam maioritariamente do professor, deixando as respostas para o aluno.

Mais curioso, contudo, é que os dados observados pela professora não vão ao encontro da autoavaliação feita pelos alunos no fim desta aula ([Anexo 6](#)). A autoavaliação “não apenas para constatar a execução de tarefas na língua-alvo, mas para que o estudante tome consciência do que foi realizado, a qualidade dessa ação, o que gostaria de ter feito, que aspetos poderia melhorar e ainda que resultados alcançou, a partir dessas ações. (Coelho, 2019, p. 190).

Nº total de respostas: 17 alunos			
Eu sou capaz de...	Sim	Mais ou menos	Não
Perguntar “ <i>Can a... ?</i> ”	17	-	-
Responder “ <i>Yes, it can</i> ” ou “ <i>No, it can’t</i> ”	17	-	-
Perguntar “ <i>Is it big or small?</i> ”	15	1	1
Responder “ <i>It’s big</i> ” ou “ <i>It’s small</i> ”	13	4	-
Perguntar “ <i>What colour is it?</i> ”	15	2	-
Responder a <i>colour</i>	15	2	-

Tabela 11: Autoavaliação dos alunos (aula 3).

Na tabela acima (tabela 11), podemos ver que em relação às perguntas e respostas que deveriam ser capazes de formular ([Anexo E](#)), todos os alunos afirmaram conseguir perguntar e responder sobre o que um animal consegue ou não fazer, quase todos (15) disseram conseguir perguntar se é grande ou pequeno e qual a cor do animal e responder sobre a mesma, e 13 dizem ser capazes de responder se o animal é grande ou pequeno. Em relação a ser capaz de perguntar se é grande ou pequeno, um aluno diz precisar de mais prática e outro diz ainda não conseguir. 4 alunos dizem precisar de mais prática em relação a conseguir responder se é grande ou pequeno e 2 em relação a perguntar e a responder sobre a cor.

Os resultados do inquérito de autoavaliação são, no mínimo, curiosos. As perguntas e respostas sobre a cor e o tamanho, eram, no nosso entender, as mais fáceis, tanto pelo vocabulário mais restrito e familiar (*cores/ big/small*) como pelo facto de os alunos estarem habituados a responder a essas perguntas sobre vários assuntos. No entanto, antes de lhes ser proposta esta tarefa em pares, apenas praticámos em grande grupo as perguntas com o verbo CAN, assumindo que as outras seriam facilmente utilizadas. Apesar de terem podido socorrer-se do apoio visual dos cartões que tinham parte das perguntas e respostas, os alunos poderão ter sentido que não estavam familiarizados com as estruturas que iam além do verbo *Can* e dos *action verbs*.

O facto de terem tido oportunidade de praticar um determinado padrão de pergunta-resposta (com o verbo *Can + abilities*), durante cerca de 10 minutos, e nas atividades de follow-up (jogo *Guess who* em pares e em equipas) terem tido de utilizar também outras

que já deveriam ser conhecidas, poderá ter influenciado a forma como os próprios alunos entenderam aquilo em que terão tido mais dificuldade.

Outro ponto interessante nas respostas ao IQ3 ([Anexo 6](#)) é o facto de 88% a 100% dos alunos terem respondido que conseguiram perguntar o que lhes era solicitado, contrariamente ao que foi observado pela professora. A este respeito, tomamos como referência a ideia de Chou (2014, p. 289) quando diz que

“the reliability and validity of self-assessment are not always high due to learners’ own interpretations of, say, their learning outcomes. To circumvent the potential problem of low reliability in self-assessment questionnaires, it is often recommended that one should replace them, or supplement them, with achievement tests, standardised proficiency tests, and other external measures”.

Por esta razão, fazemos aqui uma comparação efetiva e interpretativa da forma como os alunos se autoavaliaram e o que foi observado ao nível de capacidade discursiva por parte da professora. A discrepância entre a forma como os alunos se autoavaliaram e a observação da professora pode estar relacionada com vários motivos: a não consciência exata dos erros cometidos (uma vez que, acima de tudo, conseguiram sempre comunicar) e a maior exigência da professora (mais atenta à estrutura da frase). A este respeito, podemos concluir que, no entender dos alunos, a tarefa foi cumprida, sendo que, ao trabalhar a CCO, o completar com sucesso a tarefa deverá ser também o objetivo primordial dos professores, uma vez que, como defende Pinter (2007), “tasks should also mirror comparable real-world activities and task completion has priority over other performance outcomes” (p. 192).

Ainda no jogo (*Guess Who*) realizado na terceira aula para exercitar a interação praticada em pares, estipulámos como regra que os mesmos alunos da equipa não poderiam fazer mais do que uma pergunta, numa tentativa de que mais alunos participassem. Mesmo assim, nas quatro rondas de perguntas, apenas 10 alunos fizeram perguntas, ainda que praticamente todos tenham tentado adivinhar as respostas. Neste ambiente mais descontraído, mas no qual tinham de obter uma informação importante para ganharem o jogo, foi mais uma vez visível alguma dificuldade em formular as perguntas com exatidão, mas uma progressiva autoconfiança e desinibição em fazê-lo, chegando a gritar perguntas,

misturar alguns verbos, esforçando-se por comunicar apenas em Inglês. Pudemos observar na vídeo-gravação que os alunos, talvez devido ao entusiasmo do jogo e da competição, demonstraram menos hesitação na formulação das perguntas do que na atividade anterior em pares, na qual tinham recorrido mais aos cartões para apoio visual. Foi notável o envolvimento na atividade, bem como um esforço por prestarem atenção ao que os outros diziam, uma vez que precisavam saber os animais já descobertos,. Esta atitude é, a nossa ver, um importante estímulo para uma crescente autonomia na produção e interação oral, uma vez que o falante precisa compreender o outro para que possam comunicar. Concluímos, por isso, que o objetivo principal estava a ser alcançado – a comunicação oral eficaz em contexto.

Na penúltima aula “*Do all animals live in the zoo?*”, na qual estavam presentes 19 alunos, a observação específica da produção oral e o preenchimento da grelha de observação individual fez-se durante uma atividade de interação oral entre pares, com imagens de animais distribuídos pela professora a cada aluno. Os alunos deveriam perguntar e responder mutuamente “*Where does the lion live?*” “*It lives in the Savannah*”, por exemplo. A professora também circulou pela sala e perguntou a cada aluno onde vivia o animal da imagem.

Nº total de respostas: 19 alunos		
Perguntou/ Respondeu de forma adequada, com possíveis incorreções	Precisou de ajuda para responder / perguntar	Utilizou corretamente o verbo Live
16	9	15

Tabela 12: Grelha de observação individual dos alunos (aula 4)

A tabela acima (tabela 12) é o resultado dos dados apontados pela professora no decorrer desta atividade. Dos 19 alunos presentes nesta aula, vemos que a maioria dos alunos conseguiu completar a tarefa, ainda que quase metade tenha precisado de ajuda da professora ou de recorrer às frases escritas para formular de forma correta a pergunta, na qual demonstraram maior dificuldade. Há que salientar que a pergunta não era uma estrutura com que os alunos estivessem familiarizados antes desta aula, uma vez que incluía o verbo auxiliar “*Do*” na 3ª pessoa (“*Does*”), não sendo fácil compreender em tão pouco tempo. Ainda assim, acreditamos que a exposição à LE, mesmo em contexto de *speaking*, e ainda que não com uma explicitação clara das regras de gramática envolvidas, pode ser benéfica para os alunos ao saírem da sua zona de conforto e ao terem oportunidade

de utilizar um discurso diferente daquele a que estão habituados. Tal como defende Martins & Cardoso (2015), “a exposição deve ser centrada primeiro em contextos significativos e compreensíveis para que os aprendentes possam depois compreender as funções e os significados” (p. 145) uma vez que a explicitação das regras necessárias pode ser muito complexa nestas idades e pode ser adquirida por meio da exposição à língua e sua assimilação inconsciente. No que respeita à utilização do verbo “Live”, o erro mais comum foi a troca da pronúncia da palavra, sendo que diziam “laive” em vez de “live”, sendo este também um erro muito comum nestas idades com a incerteza quanto à pronúncia de “AI” ou “I” neste tipo de palavras.

Por fim, a última aula, “*This is a monkey*”, apresentou-se como uma oportunidade para os alunos demonstrarem os conhecimentos de CCO desenvolvidos nesta unidade, tanto através da apresentação oral como do último jogo ([Anexo 3](#)). A tabela abaixo representa uma avaliação da prestação dos alunos durante a apresentação oral.

Nº Total de alunos: 20									
Precisou de ajuda da professora/colegas para começar ou continuar	Leu o texto	Fluência	Utilizou corretamente as formas verbais (is/can/can't)	O aluno foi capaz de dizer...					Pronúncia (-/+ /++)
				Animal	Cor	Big/small	Abilities	Habitat	
1	13	18	18	Todos					- 3 + 2 ++ 15

Tabela 13: Grelha de observação individual dos alunos (aula 5).

Tendo-lhes sido dada a oportunidade de utilizar o texto que tinham escrito para a apresentação, podemos perceber acima (tabela 13) que a maioria dos alunos (13 em 20) utilizaram a folha para ler a sua apresentação ou parte dela, não pondo em prática de forma autónoma essas capacidades comunicativas sem recurso visual. No entanto, tendo em conta a idade dos alunos e o facto de só agora começarem a fazer apresentações orais, este parece-me um número aceitável para aquilo que lhes era solicitado. De notar que foi, a nosso ver, e por várias razões, uma boa opção ter permitido que os alunos lessem a apresentação. Primeiramente, foi um texto preparado na mesma aula em que foi apresentado, com pouco tempo de prática, apesar das estruturas utilizadas terem sido praticadas em diferentes momentos ao longo das cinco aulas do projeto. Depois, era a primeira apresentação oral

deste ano letivo na aula de Inglês. Por fim, acreditamos que se não tivéssemos permitido a utilização do texto escrito, muitas crianças teriam tido receio de apresentar aos colegas, por poderem achar que não conseguiriam decorar o texto. Encarámos a atividade como uma preparação para que, futuramente, mais alunos possam fazê-la de forma progressivamente mais autónoma. Apesar disso, houve 7 alunos que apresentaram sem recurso ao texto escrito. Há um aluno em concreto que nos surpreendeu. É uma criança com temperamento e comportamento difícil na maioria das aulas, sendo desmotivado e pouco empenhado. Foi, aliás, o único aluno que respondeu quase sempre “não” nos inquéritos. Por estas razões, e considerando as suas dificuldades de aprendizagem e o receio de que não quisesse apresentar aos colegas, frisámos que poderia ler o seu texto. Mas o aluno em questão disse-nos que só precisava de ler uma parte da apresentação, não tudo. Além de surpreendente a resposta do aluno, foi um momento marcante para a professora estagiária. As nossas atitudes, a forma como nos relacionamos com os alunos, a par das atividades que preparamos podem fazer a diferença na motivação de um aluno para aprender. A sua expressão de orgulho no fim da apresentação quando foi parabenizado pelos colegas e pela professora por ter superado um obstáculo e ter conseguido, foi gratificante.

Embora a fluência discursiva ao nível da produção ou da leitura não tenham sido perfeitas em todos os alunos, podemos perceber que o vocabulário foi adquirido tanto ao nível do conhecimento como da pronúncia, e que as estruturas gramaticais que tinham sido abordadas (*It's a /an; It lives in the..../ It can/can't*) foram desenvolvidas no discurso oral com sucesso. Um aspeto crucial e que contribui para esta análise foi o facto de, em dados momentos das apresentações, os alunos se terem auto e hetero-corrigido, principalmente ao nível da pronúncia das palavras (*lives, but, monkey*).

Conhecimentos e capacidades - conclusões

A análise de dados relativa às capacidades e conhecimentos leva-nos a crer que os alunos foram capazes de atingir os objetivos específicos ao nível dos conhecimentos e capacidades (a utilização em contexto de determinadas estruturas fráscas e *chunks*) estipuladas para esta unidade didática. Pudemos aperceber-nos de um aumento progressivo das frases afirmativas completas no decorrer das aulas, culminando com a última atividade do projeto – um *Quiz*, em grupo, em que as respostas esperadas foram todas, espontaneamente, completas (*It's a/an, it's the..., yes, it can, no, it can't*). Não obstante,

apontámos alguns aspetos em que os alunos demonstraram maior dificuldade, ou erros mais comuns ao longo do projeto.

Primeiramente, a maior dificuldade na formulação das perguntas do que nas respostas foi transversal a todas as atividades em que houve interação exclusivamente entre os alunos (*role-play* da 1.^a intervenção e atividades das aulas 3, 4 e 5 da unidade dos animais). Estamos em crer que há duas razões preponderantes para esta ocorrência: uma social e uma gramatical. O docente é, tradicionalmente, visto como o inquiridor pela própria criança, como afirma Monteiro et al. (2013) “o professor é, classicamente, o principal solicitador e estruturador, limitando o desenvolvimento da competência de comunicação por parte do aluno” (p. 119), o que pode contribuir para o facto de os alunos denotarem mais dificuldade na utilização de frases interrogativas em LE. Outro fator a ter em consideração é o facto de as perguntas em Inglês exigirem o reconhecimento de uma estrutura sintática diferente da língua portuguesa. Ainda que relevante e digno de reflexão, não nos parece grave, uma vez que muitos alunos conseguiam exercitar a sua CCO com a entoação da pergunta, ainda que com a ausência de alguns componentes, como tendo sido, mais comumente, o pronome ou verbo auxiliar. A este respeito, acreditamos, tal como Thornbury (1995) que a gramática tem um papel mediador, mais do que ser um fim em si mesma da comunicação.

No decorrer destas aulas, notámos ainda que a outra dificuldade ou erro mais comum dos alunos se referia à pronúncia das palavras com I (a lerem-se I ou AI), dos U (a lerem-se U ou A), e EY (ex. *donkey*) e por vezes a confusão entre *I* e *It*. No entanto, a nossa perspetiva da última aula é a de que os alunos superaram a maioria das dificuldades demonstradas ao nível do vocabulário e da pronúncia, como referimos acima acerca da apresentação oral. Este facto foi especialmente visível no jogo do final da última aula, no qual os alunos tinham de responder a um *Quiz* (Anexo H) em que as respostas esperadas estavam de acordo com todas as estruturas abordadas ao longo da unidade. Pudemos perceber que todas as respostas dadas espontaneamente pelos alunos, em grande grupo, foram completas, sem qualquer apoio visual ou ajuda da professora.

Neste enquadramento, parece-nos pertinente distinguir os conceitos falados por diferentes autores (Martins & Cardoso, 2015; Nunan, 2015; Richards, 2008; Thornbury, 1995) acerca do que propomos aos alunos e do que procuramos nestas atividades: *accuracy* ou *fluency*. Quando procuramos *accuracy*, é importante corrigir com

frequência os alunos ao nível da pronúncia, vocabulário ou gramática, tanto no fim do discurso ou mesmo interrompendo o mesmo. No entanto, neste projeto o nosso objetivo era essencialmente trabalhar a *fluency*, não tendo os alunos sido interrompidos na maioria das situações em que havia erros, mas em que a inteligibilidade do discurso não era comprometida. “When engaging students in fluency practice, encourage the learners to get their meaning across without worrying too much about accuracy – just as long as their speech is comprehensible and they can convey to the listener what they want to say”, defende Nunan (2015, p.55).

Acreditamos, tal como Richards (2008), que proporcionar tarefas que desenvolvam a *fluency*, em vez de se focarem na *accuracy*, é o caminho a tomar no ensino de Inglês no 1.º CEB, uma vez que a gramática não é ensinada de forma explícita, mas sim implícita nos conteúdos discursivos que são abordados. A ideia de *corrective feedback* é também abordada por Gabillon & Ailincain (2017) que sustentam que “repair (error-correction) can be used as a learning tool if it is not over done and when it is done efficiently” (p. 961), ou seja, quando o aprendente compreenda o objetivo da correção. Estamos em crer que tentámos em todos os momentos seguir esta abordagem, para que os alunos não se sentissem constantemente corrigidos, incentivando-os a continuar e prosseguir, uma vez que acreditamos que a interrupção constante (para corrigir pronúncia ou pequenos erros de estrutura de frase) pudessem interferir com o objetivo final das tarefas finais (jogos, apresentação). No mesmo sentido, fomos corrigindo os alunos quando circulávamos pela sala e observávamos a produção oral individual ou em duplas e fomos fazendo um levantamento dos erros mais frequentes, tendo alertado os alunos para os mesmos antes das apresentações orais da última aula.

Outro ponto que consideramos relevante é que, pelas respostas ao inquérito de autoavaliação, conclui-se a previsibilidade na repetição de padrões, nestas idades, é importante para trabalhar a CCO num contexto de interação “where learners are able to project upcoming components of the sequence, and the repetitive use provides rich and constant environments for input and reinforcement (...) affording novices the chance to engage in interaction by repeated listening, responding, and practicing” (Watanabe, 2016, p. 49). A repetição, entendida como prática de padrões discursivos em diferentes contextos, poderá ser propícia ao desenvolvimento da CCO, sendo vista como uma forma de fornecer aos alunos um maior acesso a formas linguísticas e de lhes permitir desenvolver a automaticidade na LE, partindo de situações com linguagem muito controlada para

momentos de produção oral mais espontânea, utilizando expressões já compreendidas (Duff, 2000, p. 109). Também Pinter (2007) partilha desta opinião, quando afirma que

“the analysis of the data illustrates that repetition of this kind can be beneficial at low levels of proficiency with children (...) suggesting that teachers with beginner-level child learners can be more confident that peer–peer interactions offer multiple benefits to learners and practising with similar tasks is an effective way of encouraging these positive changes to take place” (p. 203).

Consideramos também que a dificuldade que os alunos disseram sentir na aula 3 (interação oral em pares – jogo “*guess who*”) em relação às perguntas e respostas que não foram especificamente aprendidas nestas aulas (cor, tamanho) poderá estar relacionada com os alunos estarem ainda habituados a fragmentar muito as aprendizagens e a não as ver como um todo, mesmo a nível intersdisciplinar “l’enseignement des langues reste envisagé le plus solvante sinon sur le mode de la strict séparation, du moins sur celui de l’ignorance institutionnelle de la plupart des systèmes éducatifs européens qui fonctionnent sur le principe du cloisonnement disciplinaire” (Castellotti & Moore, 2002, p. 16). No entanto, Consolo (2006) afirma que “an interactive approach is the most adequate way to see the whole without losing its parts, and how everything is related” (p. 33). Encarar a aprendizagem como um processo mais holístico também ao nível dos conhecimentos e conteúdos linguísticos é essencial para professores e alunos. De acordo com Edgar Morin, citado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017, p. 5), um dos pilares a ser considerado na educação é o “ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana”. Também nas *Aprendizagens Essenciais do Inglês 4.º ano* (DGE, 2018), está presente esta necessidade de promover estratégias de aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, que impliquem articulação e uso de outros conhecimentos.

Podemos ainda concluir que a “familiarity of content and context in foreign language use will help children as speakers and as listeners” (Cameron, 2001, p. 53) e é um fator importante para a realização de tarefas de desenvolvimento da CCO e para o desenvolvimento da confiança dos alunos nestas idades, uma vez que se autoavaliaram melhor na utilização das frases que tinham acabado de conhecer praticar nessa mesma aula.

Por fim, o facto de muitos alunos terem utilizado os textos escritos para ler a sua apresentação oral não se nos apresenta como uma derrota em relação aos objetivos estipulados. Os alunos estão numa fase em que as apresentações orais começam a ser mais frequentes, no entanto ainda pouco habituados às mesmas e ainda com algum receio de se exporem à turma, o que nos parece compreensível. No entanto, esse era também um dos objetivos deste projeto: criar condições para que mais alunos se sentissem confiantes para falar Inglês em aula de LE, ainda que saibamos que o tempo foi muito reduzido para produzir efeitos em todos os alunos. Como defende Cameron (2001, p.1) as diferentes características linguísticas, psicológicas e sociais das crianças devem ser tidas em conta e as atividades ajustadas em função das mesmas. Esta situação leva-nos de volta ao conceito de *scaffolding*. Acreditamos que nesta situação conseguimos ir ao encontro de equilíbrio entre exigências e apoio, uma vez que “too many demands early on will make them anxious and fearful of the foreign language; too few demands will make language learning seem boring. Careful selection and grading of goals is one of the key tools available to teachers to build success into learning” (Cameron, 2001, p. 29), pelo que nesta atividade da apresentação oral conseguimos equilibrar o que lhes era pedido e permitir que os alunos escolhessem a situação que se lhes apresentava mais confortável ou desafiante, sabendo que haverá sempre tempo para trabalhar esta última componente. Ainda assim, consideramos que deveremos continuar a trabalhar a autoconfiança dos alunos e a necessidade de serem audazes, uma vez que concordamos com Daubney (2004) quando defende que “given the nature of language learning, part of which is the need to experiment and play with language and exchange ideas in order to push oneself along the road of acquisition, the notion of risk-taking becomes a central feature of the classroom” (p. 98). Acreditamos que se os alunos diminuïrem a ansiedade, aumentarão a participação oral em sala de aula de LE, sendo este facto o grande impulsionador da criação de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento da CCO para os próprios alunos.

Em suma, podemos verificar que as estruturas fráscas e discursivas, especialmente do lado da resposta (frase afirmativa) foram adquiridas com sucesso pela maioria dos alunos. Para este facto poderá ter contribuïdo a escolha das estruturas fráscas, de fácil adaptabilidade a diferentes contextos, constituindo-se como *chunks* da língua inglesa, uma vez que estas expressões “are likely to be produced as whole units, and help to avoid long pauses while taking part in talk” (Cameron, 2001, p.50).

3.2.3. Representações dos alunos sobre as atividades propostas

Outro dos objetivos deste projeto de intervenção era determinar que tipo de atividades podem ser realizadas com alunos do 1.º CEB para desenvolver a CCO, em aula de Inglês, percebendo o envolvimento dos alunos e as suas percepções em relação às mesmas. Para isso, pretendíamos avaliar o ambiente gerado na sala de aula no decorrer das atividades propostas e analisar e interpretar as respostas dos alunos em relação às atividades de que mais gostaram e as razões que poderão estar por detrás dessas escolhas. Da mesma forma, quisemos também conhecer a sua opinião em relação à importância das mesmas. Em suma, era nosso objetivo conhecer as representações dos alunos em relação às atividades de desenvolvimento da CCO nas quais participaram.

Tal como as atitudes, as representações também são flexíveis e passíveis de serem alteradas, se as circunstâncias que formam essa imagem mental se alterarem, como afirma Castellotti & Moore (2002): “les représentations sont malléables, elles se modifient (et on peut donc aussi les modifier - d’autre part, les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d’apprentissage, qu’elles contribuent à fortifier ou à ralentir (p. 10). Assim, sabendo que as representações dos alunos sobre determinada atividade podem influenciar a sua aprendizagem, importa refletir sobre essas representações e as razões que as poderão ter originado e que poderão, possivelmente, servir de base para alterações às dinâmicas que incutimos nestas aulas.

As representações encaram-se aqui como a imagem e a interpretação que os alunos fizeram, mentalmente, das suas vivências nas atividades a que foram expostos em sala de aula. Para as representações dos alunos em relação às atividades de desenvolvimento da CCO contribuem fatores de natureza diversa como os conhecimentos, as capacidades, as características individuais e socioemocionais das crianças e as próprias relações entre os alunos na sala de aula. Assim, a noção de representação está diretamente ligada às atitudes e motivação demonstradas pelos alunos, como explica Mariko (2005) “cependant, parmi les variables individuelles considérées comme intervenant dans l’acquisition des langues, les facteurs affectifs, c’est-à-dire les notions d’attitude et de motivation, nous paraissent proches de celle de représentation” (p. 70). Tentámos com recurso às respostas dos alunos aos inquéritos encontrar um quadro comum em relação à imagem com que os alunos ficaram destas atividades. Considerámos que aquilo que os alunos pensaram destas atividades se apresenta como informação relevante para compreender a melhor forma de

trabalharmos a CCO com alunos destas idades e de que forma podemos, futuramente, adaptar as atividades que lhes propusemos.

Para a análise desta categoria contribuíram a recolha de dados através do IQ2 e IQ4, bem como o visionamento das gravações e a observação direta da professora estagiária e respetivas anotações em notas de campo.

Embora em todas as aulas os alunos tenham sido solicitados a contribuir oralmente em LE, tanto lendo respostas ou textos, como respondendo espontaneamente a perguntas, houve um conjunto de atividades especificamente dedicadas ao desenvolvimento da CCO em todas as sessões. No que respeita à opinião dos alunos em relação a estas atividades, tomemos como referência os dados recolhidos por meio dos inquéritos por questionário (IQ2 e IQ4), bem como a observação *in loco*, o visionamento das gravações e as notas de campo e grelhas de observação preenchidas pela colega de diáde. No primeiro grupo de perguntas do IQ2 ([Anexo 5](#)), após a realização do *role-play*, 19 alunos em 20 afirmaram ter gostado da atividade. Nesta primeira sessão de intervenção, nem todos os alunos quiseram apresentar-se para os colegas, mas todos praticaram os diálogos em pares nos lugares, tendo sido observado que estavam efetivamente a falar Inglês em conversação e tendo, mesmo, alguns pedido para continuar ou voltarmos a fazer aquela atividade.

No IQ4 ([Anexo 7](#)) foi proposto aos alunos que indicassem as atividades que mais gostaram durante as aulas deste projeto (unidade dos animais), estando os resultados apresentados na tabela abaixo.

Inquérito Final aos alunos		
Nº total de respostas* – 20 alunos		
*podiam escolher as que quisessem		
Aula 4 “ <i>Do all animals live in the zoo?</i> ”	Perguntar e dizer onde vivem os animais (em duplas)	8
Aula 3 “ <i>Can the dog run?</i> ”	Perguntar e responder sobre os animais (em duplas, com colegas)	10
Aula 1 “ <i>It’s an animal</i> ” Aula 2 “ <i>The monkey can climb</i> ”	Responder à professora sobre os animais	12
Aula 3 “ <i>Can the dog run?</i> ”	Guess who – jogo de adivinhar qual o animal	15
Aula 4 “ <i>This is a monkey</i> ”	Apresentar o seu animal (trabalho final)	16

Tabela 14: Atividades favoritas dos alunos realizadas durante o projeto.

Assim, para os 20 alunos presentes nesta última aula, em relação às atividades especificamente vocacionadas para a prática da oralidade (tabela 14), ficou claro que os jogos e a apresentação final foram as atividades favoritas para pelo menos metade dos alunos. Seguem-se, as atividades de responder às perguntas da professora sobre os animais (individualmente), com 7 respostas, e as atividades em dupla com 5 e 3 respostas respetivamente.

É possível verificar que há uma clara preferência tanto pelo jogo “*Guess Who*”, realizado na terceira aula, como pela apresentação final, atividades que são muito distintas. No jogo (aula 3) os alunos puderam pôr em prática os conhecimentos em aquisição sem a ajuda da professora, que serviu apenas como mediadora do processo. O facto de precisarem de exercitar a CCO para alcançar o objetivo de recolher/ passar informação em falta para “adivinhar e ganhar”, tornou o jogo, a nossa ver, mais motivante e significativo aos olhos das crianças, tendo estas manifestado muito empenho no decorrer do mesmo. De acordo com Cameron (2001. p.61), as atividades que se assemelham a jogos são mais “*fast moving*” e têm uma componente competitiva, potenciando o interesse dos alunos, o que pode justificar o facto de, na mesma aula, a mesma tarefa de perguntar e responder utilizando as estruturas de frases aprendidas, tenha sido preferida no jogo em grande grupo (15 alunos) em detrimento da atividade de pares (10 alunos).

Na tabela 14 podemos ainda verificar que as atividades menos escolhidas foram as atividades de pares. Perguntar e dizer os habitats dos animais (na aula 4 “*Do all animals live in the zoo?* – [Anexo 3](#)) foi a atividade menos selecionada pelos alunos como sendo das suas favoritas e foi efetivamente a atividade que, devido a vários fatores, consideramos ter sido a menos bem-sucedida, como já referimos no capítulo anterior. Sabemos que “repetition can either further students’ social and effective interests or, when used excessively, frustrate students, resulting in their diverting classroom discussion in other directions” (Duff, 2000, p. 111). Assim, tendo sido a atividade apressada e pouco explicitada e clara, levou a um pequeno descontrolo e conseqüente aborrecimento e perda de interesse pelos alunos. Não é, por isso, surpreendente que tenha sido a menos escolhida por estes. Concordamos com Cameron (2001) quando afirma que até o aluno mais motivado perderá o interesse quando não compreende de forma clara os propósitos ou os objetivos de uma tarefa.

Por fim, o número de respostas “SIM” (19 em 20) à última pergunta do grupo dois do IQ4 ([Anexo 7](#)) “Achas que estas atividades foram importantes para aprender Inglês?”, denota o reconhecimento das próprias crianças em relação à importância da oralidade para a aprendizagem da LE. Praticamente todas consideraram que as atividades de produção oral realizadas nas aulas deste projeto foram importantes para aprender Inglês, e, por isso, valorizaram-nas no desenvolvimento das suas capacidades de comunicação oral.

Representações dos alunos – conclusões

Em relação a esta terceira categoria de análise de dados (as representações dos alunos sobre as atividades propostas para o desenvolvimento da CCO) podemos concluir que os alunos demonstraram empenho e envolvimento na realização destas atividades de desenvolvimento da CCO, com especial destaque para as mais lúdicas, que envolviam objetivos concretos de comunicação, mas também aquelas em que havia maior liberdade de ação, como gerir os papéis desempenhados na comunicação oral, o que diziam, o tempo, em vez da obrigatoriedade de participarem apenas quando solicitados. De acordo com as informações recolhidas nos inquéritos por questionário aos alunos, estes demonstram uma preferência por atividades em grande grupo ou individuais, em detrimento das tarefas em pares, embora em todas se tenham mostrado interessados e empenhados, constituindo-se numa participação mais ativa na aula, que se apoia na ideia de que nas atividades de jogos, “children are more likely to take risks and make mistakes without feelings of frustration about not learning” (Chou, 2014, p. 294).

Os jogos, e especificamente quando envolvem perguntas e respostas entre pares, são também uma maneira lúdica e divertida de trabalhar a CCO em LE com crianças, criando oportunidades de interação real e com objetivos específicos. No jogo “*Guess Who*”, existe uma lacuna de informação entre o que um aluno sabe e o que os outros querem saber, gerando momentos de conversação real em que os alunos fazem aquilo que vários autores chamam de “negociação de informação e sentido” (Duff, 2000; Martins & Cardoso, 2015; Nunan, 2015). Nunan defende que “negotiation of meaning in conversation is believed to be important for language acquisition”, (2015, p. 51) e refere ainda as vantagens deste tipo de atividades, uma vez que os intervenientes têm de agir de forma a tornar o seu discurso inteligível e compreensível para os outros. A linguagem utilizada restringia-se a um leque de enunciados previamente abordados nesta unidade, no entanto, os alunos eram livres de as utilizar da forma que mais lhes conviesse para o objetivo em

questão. Com efeito, os alunos estavam a fazer uso da competência estratégica, também necessária para desenvolver a CCO. No mesmo sentido, Chou (2014), cita estudos de Burton (2008) e afirma que “by playing games, children were able to develop turn-taking skills in oral discussion [which] imply that games, songs and stories based on well-defined pedagogical objectives can be very beneficial in developing young learners’ communication abilities” (p. 291).

A importância do jogo é referida também por Pomerantz & Bell (2007), ao afirmarem que “the analysis suggests that these humorous moments provide opportunities for new and more varied forms of participation and language use, contributing to the expansion of learners’ overall communicative repertoires” (p. 556).

As experiências de gamificação, ou seja, a aplicação dos conceitos de jogo a atividades educativas, influenciam o comportamento dos alunos, influenciando a sua motivação e o seu envolvimento, fazendo florescer as emoções dos alunos, já que “with the appliance of gamified pedagogy in the classroom context, we found that the activities’ rhythm and cadence were less formal, making the learning process more spontaneous” (Fortunato & Cruz, 2018, p. 241). De notar até que algumas das crianças mais tímidas e que raramente participam por iniciativa própria na aula se envolveram na atividade. A título de exemplo, uma das alunas sabia a resposta e, por timidez, não a queria dizer em voz alta e mas percebemos que a disse à colega do lado para que esta pudesse dar a resposta pela sua equipa. Rapidamente pedimos que dissesse em voz alta, demonstrando confiança na sua resposta e nas suas capacidades, uma vez que apesar da timidez e hesitação de alguns alunos em participar, “with the teachers’ encouragement, they become active and willing to participate” (Chou, 2014, p. 289).

A maioria dos alunos também não demonstrou qualquer inibição perante a interação direta com a professora e em grande parte das atividades propostas para o desenvolvimento da CCO (inclusivamente as de pares), vários alunos pediam para continuar ou para repetir, o que consideramos ser um sinal de que foram bem aceites pelas crianças.

No caso da apresentação final, foi visível o orgulho que os alunos demonstraram nas suas competências comunicativas ao exibirem o seu trabalho. Acreditamos que, neste caso, o facto de poderem perceber capacidades que até aí poderiam não acreditar ter os fez sentirem-se orgulhosos do trabalho final. Apesar de a maioria dos alunos ter recorrido ao texto escrito para apresentar o seu animal (como veremos mais à frente) esta atividade

trabalhou o seu à-vontade e confiança a falar Inglês, sozinhos, para os colegas e professora, assim como a capacidade de apresentar algo oralmente, competência que deverá ser trabalhada em todas as áreas curriculares, desde cedo, de acordo com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018).

Quanto ao facto de as atividades de pares terem sido as menos escolhidas, acreditamos que, mais uma vez, o facto de estarem pouco habituados a trabalhar neste registo e a ainda pouca autonomia, aliada a alguns atritos com os colegas do lado podem explicar estas escolhas. Outro fator que pode justificar a menor preferência por atividades de pares é a heterogeneidade da turma tanto ao nível do à-vontade no desenrolar das atividades, como das capacidades para as realizar. Apesar de a maioria dos alunos se ter mostrado entusiasmada na realização destas atividades em pares, houve alguns elementos que, tendo mais conhecimentos, se possam ter sentido menos valorizados ou impossibilitados de alcançar o desempenho excelente que esperavam na tarefa. Se por um lado é compreensível, por outro é importante que saibam trabalhar em conjunto e com todos os colegas, o que fará com que se tornem cidadãos mais respeitosos e capazes de lidar com as diferenças. Todavia, foi também visível que alguns alunos já têm a generosidade de ajudar o colega a melhorar e a conseguir realizar a tarefa, o que foi especialmente interessante de observar.

Um outro aspeto que consideramos pertinente referir ao nível das atividades de desenvolvimento da CCO que foram implementadas neste projeto é o de que todas se socorriam de algum suporte visual. Este poderia traduzir-se em *flashcards* colados no quadro com palavras, cartões com parte das perguntas/respostas ou o texto da apresentação. Muitos alunos (os que se mostravam mais inseguros ou com maior dificuldade) orientavam-se por este apoio visual para realizar as tarefas propostas, demonstrando maior segurança e algum conforto que é, na nossa opinião, se não sempre necessário, pelo menos auxiliador, nesta faixa etária, dependendo das características socio emocionais de cada aluno. Na verdade, concordamos com Cameron (2001) que defende que as “speaking activities, because they are so demanding, require careful and plentiful support of various types, not just support for understanding, but also support for production” (p. 41).

Por fim, consideramos gratificante que os alunos tenham afirmado compreender a importância de atividades que trabalhem a CCO para o seu desenvolvimento e evolução na aprendizagem, e que tenham demonstrado motivação, interesse e empenho na realização

das mesmas ainda que evidenciassem, por vezes algum receio na realização das mesmas, como vimos anteriormente.

A este respeito, alguns autores (Chou, 2014; Nunan, 2015) defendem a importância dos inquéritos por questionários aos alunos, como forma de avaliarem não só aquilo que aprendem como a forma como aprendem, uma vez que

“children as young as ten can describe how, for example, they go about new vocabulary. This does not mean that they know intuitively the most effective way of learning vocabulary, but raising awareness of how they go about learning new words is a first step toward exploring a range of alternative ways of increasing their vocabulary” (Nunan, 2015, p. 24).

Apesar de progressivamente mais dinâmica, a interação oral ainda se estabelece mais e durante mais tempo do professor para os alunos, ainda que os alunos esperem “que a aula se torne num espaço que privilegie a interação, no qual eles desejam ser também emissores. Esta interação verbal resulta de uma aprendizagem, na medida em que “tal como se aprende a ler e a escrever também se aprende a estruturar enunciados orais, socialmente reconhecidos e instituídos” (Monteiro et al., 2013, p. 120).

Atrevemo-nos, assim, a acrescentar que estas atividades se apresentaram como uma mais-valia para o desenvolvimento da CCO dos alunos, não só a nível cognitivo (capacidade e conhecimentos para falar Inglês) como emocional (confiança nas suas capacidades e disposição para falar Inglês em diferentes contextos na sala de aula).

3.3. Conclusões

Sabemos que a CCO se desenvolve através de atitudes, capacidades e conhecimentos, e que as representações que os alunos fazem das atividades em que participam têm influência na sua aprendizagem. Interpretámos os dados recolhidos ao longo deste projeto à luz desta ideia. Concluímos que em relação às atitudes todos os alunos desta turma se se mostraram motivados ao longo das sessões e especialmente nas

atividades de produção e interação oral, mostrando progressivamente mais dinamismo, à vontade e confiança na realização das tarefas.

Ao nível das capacidades e conhecimentos, podemos afirmar que os alunos atingiram os objetivos propostos para esta unidade didática, tendo sido capazes de comunicar em contexto nas tarefas propostas, tanto em pares, como individualmente. Notámos também que os erros mais comuns se prenderam com o som de determinados vocábulos ou sílabas, mas que as retificações feitas pela professora e mesmo entre colegas, deram origem a maior correção na última aula. Também na elaboração das perguntas os alunos demonstraram maior dificuldade do que na utilização de frases declarativas, e apontamos a estrutura diferente da língua portuguesa e a maior predominância das perguntas por parte do professor, como razões para este facto. No entanto, acreditamos que esta situação não se apresentou como grande obstáculo à comunicação entre pares e em grupo nos jogos, tendo os alunos utilizado técnicas como a própria entoação para serem capazes de comunicar eficazmente.

Pudemos ainda perceber que muitos alunos se socorreram dos seus textos para ler a apresentação final e não apenas falar. No entanto, sendo que só agora os alunos começam a ser expostos a apresentações orais, quer na língua de escolarização quer na LE, pareceu-nos aceitável que, nesta fase, ainda tivessem algum receio de não ler o texto e de apresentar sozinhos, embora acreditemos que alguns deles tê-lo-iam conseguido.

Da mesma forma, conseguimos perceber quer pelo envolvimento dos alunos quer pelas suas respostas aos questionários que as atividades marcadamente lúdicas são as suas preferidas e aquelas onde demonstram maior capacidade de comunicação espontânea. Consideramos que estas atividades podem trabalhar de forma clara, objetiva e observável conteúdos discursivos orais.

Por fim, mas não menos importante, pudemos contabilizar o tempo utilizado para a prática da oralidade dos alunos em LE e acreditamos ter alcançado uma boa gestão de tempo durante estas aulas, trabalhando diferentes competências, mas dando destaque à produção oral. As atividades propostas proporcionaram tempo efetivo de utilização da língua inglesa por todos os alunos e esse era também o principal objetivo deste projeto.

Tal como Consolo (2006) cremos na importância da interação oral nas aulas de LE, “supporting the belief that the quality of observable interactive patterns of student participation in classroom discourse correlates with learning outcomes” (p. 34).

Acreditamos, pois, que a conjugação das atitudes, conhecimentos e capacidades, bem como o tipo de atividades propostas e o tempo que lhes foi dedicado levou ao crescimento socio emocional e cognitivo dos alunos na aula de Inglês, contribuindo para o sucesso acadêmico destes.

Considerações finais

A ideia deste projeto para a realização do estágio curricular do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB partiu de três fatores: profissionais (dificuldade em trabalhar a CCO em contexto de sala de aula), pessoais (insegurança na produção oral) e sociais (importância de comunicar, compreender e interagir num mundo global). Partimos para este estágio com a certeza de que queríamos desenvolver a CCO com crianças do 1.º CEB, proporcionando-lhes oportunidades para a prática da oralidade com a professora e entre pares, potenciando, assim, o tempo efetivo de utilização da LE por parte dos alunos. Sabemos, após várias leituras, que a CCO envolve diferentes dimensões, exigindo de nós, professores, o reconhecimento de um conjunto diverso de aspetos.

Neste contexto do 1.ºCEB, considerámos pertinente focar o nosso estudo nas três características base de uma competência: conhecimentos, capacidades e atitudes, bem como nas representações dos alunos em relação às atividades linguísticas que lhes foram propostas. Elaborámos, deste modo, uma planificação de seis sessões, nas quais se previa pelo menos uma atividade de produção e/ou interação oral, com um crescente grau de complexidade ao nível dos enunciados. Baseámo-nos em alguns princípios da metodologia áudio-oral e na abordagem comunicativa, por acreditarmos que em ambas encontramos aspetos relevantes para o desenvolvimento desta competência.

Tendo em conta os objetivos a que nos propusemos, o estágio foi encarado segundo a perspetiva de investigação-ação, com o intuito de responder às questões: Como trabalhar a CCO em aula de Inglês do 1.ºCEB e que aspetos devemos considerar nestas atividades? Para isso, elaborámos um conjunto de atividades que considerávamos motivantes e desafiadoras para os alunos, bem como um conjunto de instrumentos de recolha de dados que nos permitissem analisar e interpretar as informações obtidas à luz da nossa observação participante e das leituras teóricas realizadas.

Esta ação-investigação constituiu-se como um estudo exploratório que apresentou limitações, mas do qual podemos, agora, elencar um conjunto de conclusões acerca de aspetos que poderemos considerar como base para prática letiva ou futuros projetos de desenvolvimento da CCO em aula de Inglês do 1.º CEB.



Figura 1: Esquema da investigação

Antes de mais importa referir que nenhum estudo está isento de constrangimentos e limitações. Neste caso, a principal dificuldade foi gerir o número de alunos, os seus comportamentos e os diferentes ritmos nas atividades de desenvolvimento da CCO, nas quais desejávamos que todos participassem, sem, no entanto, subvalorizar as outras competências que deverão ser trabalhadas nas aulas. Neste sentido, outro obstáculo para trabalhar o desenvolvimento da CCO, foi também a reduzida duração das aulas de Inglês (na prática, menos de uma hora efetiva de aula), e, conseqüentemente, o pouco tempo disponível para dedicar às atividades de produção e interação oral, que por si só são mais demoradas. Por fim, a necessidade de avaliar, de alguma forma, o desempenho dos alunos em tarefas de oralidade em pares e em grupos apresentou-se também como uma dificuldade acrescida.

Em relação aos aspetos que poderiam ter corrido melhor ou que gostaríamos de melhorar no futuro, após uma autorreflexão concluímos que devemos diminuir a utilização da língua portuguesa no decorrer das aulas, por nos termos apercebido que, embora apresentássemos as instruções em Inglês, traduzíamos logo de seguida e talvez não tivesse sido necessário em vários momentos. Gostaríamos também de tentar propiciar atividades de utilização da CCO em Inglês progressivamente mais exigentes, personalizadas e autónomas. Embora tenhamos consciência que isso exige mais tempo com os alunos e um trabalho sequencial ao longo de um ano letivo, acreditamos que deveremos pensar em atividades menos escolarizadas e mais reais, que desenvolvam não só a CCO, mas também uma competência plurilingue e intercultural. Estamos ainda em crer que criar oportunidades para que os alunos se ouçam, dando tempo para que identifiquem os seus próprios erros e os corrijam, é uma mais-valia para a sua aprendizagem.

No que respeita às informações recolhidas ao longo do projeto, em termos gerais, podemos afirmar que em relação às atitudes os alunos afirmaram ter gostado de falar Inglês nas aulas, tendo revelado grande envolvimento e empenho em todas as tarefas que lhes foram propostas, e demonstrado uma progressiva autoconfiança e à-vontade na exposição oral. Concluímos também que muitos alunos gostam de falar com os colegas em LE, mas estão em maior número os que dizem preferir falar com a professora, tendo-o justificado principalmente com a ideia de avaliação e correção por parte da docente, o que evidencia um hábito ainda enraizado no nosso ensino do professor como figura central nas aulas. Ainda em relação às atitudes, alguns alunos afirmaram terem-se sentido nervosos ou envergonhados nas atividades de desenvolvimento de CCO, o que demonstra, a nosso ver, que uma exposição mais frequente a atividades de produção oral pode aumentar a ansiedade, mas que a mesma pode também ser fator potenciador de progressão nas aprendizagens. Ainda ao nível das atitudes, os alunos tornaram-se também encorajadores dos colegas para a realização de determinadas tarefas, o que consideramos um aspeto muito positivo na relação entre pares relacionada com a prática da oralidade.

Ao nível das capacidades e conhecimentos, concluímos que o vocabulário e as estruturas fráscas foram, no geral, bem compreendidos, tendo os alunos conseguido utilizá-las nas diferentes tarefas e tendo havido um aumento das respostas completas em Inglês ao longo das aulas. Houve, claramente, uma maior dificuldade na formulação de perguntas do que nas respostas afirmativa ou negativas, o que se explica não só pela diferença gramatical na estrutura da frase interrogativa em relação ao Português, mas também, mais uma vez, por termos um ensino tradicionalmente transmissivo, onde o professor aparece como o principal solicitador, deixando as respostas do lado dos alunos. Os conhecimentos dos alunos foram ainda visíveis através da auto e hereto-correção ocorrida em diferentes momentos, demonstrando um claro domínio dos alunos sobre os enunciados que estavam a ser trabalhados.

Por fim, em relação às representações dos alunos no que respeita às atividades de desenvolvimento da CCO, pudemos perceber que há uma clara preferência por jogos de equipas ou atividades em grande grupo, em detrimento de atividades em pares. Encaramos estes dados como um sinal de que o fator competitivo e a forma mais dinâmica e lúdica como decorrem estas atividades podem ser positivas por potenciar maior descontração e confiança na produção oral dos alunos, e, por isso, também diminuidora da ansiedade ou medo de errar. Ainda nesta categoria, pudemos perceber que os alunos reconheceram a

importância da prática da oralidade para a aprendizagem da LE. A este respeito acreditamos que a forma como os alunos dizem ter vivenciado as suas experiências de aprendizagem em aula é um ponto essencial para equacionarmos a melhor forma de desenvolver a CCO no 1.º CEB e o tipo de atividades a propor.

Em resposta às nossas questões iniciais de investigação, concluímos, então, que para trabalhar a CCO é importante propiciar momentos diversificados para a prática da oralidade, através de atividades lúdicas, interessantes e motivadoras para os alunos, que respondam às diferentes inteligências emocionais, ritmos e formas de aprender. Consideramos que as atividades de pares e de grupos e as que criam uma dinâmica de jogo são as mais motivantes para os alunos e aquelas que tornam mais eficiente a utilização da LE. Também não poderá ser esquecido o incentivo à autoestima e à autoconfiança dos alunos, através do reforço positivo durante e após as tarefas. Acreditamos, ainda, que é necessário criar instrumentos de avaliação e de autoavaliação do desenvolvimento da CCO adequados às atividades propostas. A avaliação, especialmente da oralidade, é não só uma necessidade, como também um desafio. Avaliar a oralidade é difícil, não só porque não é mensurável num papel de certos e errados, como também porque, ainda mais do que noutros domínios, as características individuais das crianças (a timidez ou inibição, o maior ou menor à vontade, a maior ou menor capacidade de concentração) são condicionantes do produto final. A avaliação e análise das capacidades/dificuldades dos alunos e as competências já adquiridas permite propiciar tarefas de progressão mais significativas e desafiantes. A autoavaliação permite aos alunos refletirem sobre a sua própria aprendizagem, identificando progressos, capacidades ou dificuldades, e propiciando um aumento do empenho e da valorização das tarefas. Recomendamos ainda a criação de momentos periódicos de exposição/apresentação de competências adquiridas, proporcionando aos alunos o reconhecimento das suas próprias conquistas e progressão individual e coletiva, não só ao nível dos conhecimentos e capacidades, mas também das suas atitudes, que deverão evoluir favoravelmente ao longo do tempo. Por fim, a CCO no 1.º CEB poderá ser desenvolvida tendo em conta tarefas onde se dê ênfase à “*fluency*”, não valorizando em demasia a “*accuracy*”, tanto porque se pretende que os alunos consigam efetivamente comunicar em LE, ainda que não de uma forma perfeitamente correta, como também pelo facto de constantes correções individualizadas durante a prática da oralidade poderem diminuir a autoestima dos alunos e ter o efeito contrário ao que se pretende.

Em relação aos aspetos que deveremos considerar nas atividades de desenvolvimento da CCO, acreditamos, primeiramente, que a repetição e a práticas de enunciados em diferentes contextos deve ser considerada, por permitir que os alunos se sintam progressivamente mais confiantes na utilização de determinadas estruturas e as compreendam em diversas situações. Ainda como forma de auxiliar os alunos nesta faixa etária e como fator diminuidor da ansiedade ou nervosismo, ponderamos a utilização de apoios visuais (imagens, fragmentos de enunciados, algum vocabulário, etc), ainda que os alunos possam ou não utilizá-los. Assim, na nossa opinião, julgamos que o equilíbrio entre desafio e dificuldade é de extrema importância neste contexto, uma vez que uma tarefa demasiado desafiadora pode impedir os alunos de prosseguir, mas uma que seja demasiado fácil também os impede de progredir e aumentar os seus conhecimentos e capacidades.

Numa retrospectiva destas aulas e da análise destes dados, acreditamos que se forem criadas oportunidades diversificadas para os alunos trabalharem a CCO ao longo do seu percurso académico, o grau de confiança aumentará progressivamente e a ansiedade tornar-se-á mais diminuta, uma vez que as crianças se sentem mais seguras quando trabalham em ambientes e tarefas familiares. Arriscamo-nos, assim, a dizer que, se pudéssemos continuar este projeto, questionando os alunos sobre as suas atitudes em relação à comunicação oral em Inglês, certamente que os resultados seriam ainda mais positivos no final do ano. No fundo, concluímos que o grau de envolvimento dos alunos nas atividades, determinará, em grande parte a capacidade de desenvolver a CCO.

As crianças do 1.º CEB, são naturalmente curiosas e faladoras, inquietas e irrequietas. Precisam de adultos doces, mas também firmes, que se mostrem interessados e flexíveis. Não somos perfeitos, e não somos iguais em todas as aulas. Em todos os momentos, dependemos, também nós, adultos e professores, de fatores e circunstâncias externos que nos tornam mais cansados ou impacientes nuns dias, mais divertidos ou entusiasmantes noutros. Um professor não ignora que também os alunos têm as suas circunstâncias, que não são iguais todos os dias e tenta valer-se de diferentes estratégias e abordagens para que nenhum dos seus alunos fique pelo caminho.

Temos consciência de que as atividades que implicam o desenvolvimento da CCO, são, geralmente, geradoras de barulho, conversas paralelas, ou distrações. Aprender a gerir e mesmo a permitir alguma imprevisibilidade das aulas, especificamente em tarefas que requerem a CCO, é permitir que os alunos cresçam em autonomia e desenvolvam essa

competência, mas também permitir-nos crescer e progredir enquanto docentes. Acreditamos, até, que este é um dos grandes desafios nas aulas do 1.º CEB e, em parte, o grande desafio da educação do século XXI – a perceção de que é “fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções” (DGE, 2017, p.13). Acreditamos, agora mais do que nunca, de que “planear é também correr riscos, ousar experimentar, delinear cenários de intervenção” (Leite, 2010, p.8). Aprendemos com as tentativas a que nos propomos, com as aulas que correm menos bem e com os nossos próprios alunos que nos indicam, dia após dia, o melhor caminho para os orientar e guiar. Estamos em crer que abrimos caminho para, no mínimo, perspetivarmos de forma diferente o ensino-aprendizagem da oralidade em aula de Inglês no 1.º CEB.

Reflexão final

Iniciei a minha experiência profissional como professora das Atividades de Enriquecimento Curricular há mais de uma década, dando também aulas numa Escola de Línguas. No entanto, a minha formação universitária inicial era na área da *Comunicação*, pelo que grande parte do meu conhecimento pedagógico advém da minha prática diária com os alunos. Enquanto professora autoavaliava-me com frequência e a forma como ensino e como me relaciono com os alunos foi-se modificando ao longo dos anos, acredito eu, sempre para melhor. Matricular-me neste mestrado tinha como intuito a profissionalização nesta área, bem como o aperfeiçoamento da prática pedagógica e a obtenção de conhecimento sobre uma componente mais teórica relacionada com o ensino e a aprendizagem de línguas.

Nas Unidades Curriculares (UC) deste mestrado, tivemos oportunidade de nos familiarizarmos com as políticas educativas e linguísticas europeias, com a legislação, com quadros de referência para o ensino e a aprendizagem de línguas, com documentos reguladores e orientações curriculares para o ensino do Inglês no 1.º CEB em Portugal. Estes conhecimentos permitem-nos compreender melhor as necessidades dos alunos portugueses e a urgência de os dotar cada vez mais cedo de competências linguísticas e comunicativas que os tornem melhores cidadãos num mundo tão global.

Nalgumas UC, mais focadas no ensino-aprendizagem da LE no 1.º CEB, pudemos conhecer processos de aquisição da língua, bem como identificar características cognitivas, motoras e socioemocionais das crianças nesta faixa etária, apresentando-se estes conhecimentos como imprescindíveis para desenvolver a prática pedagógica que se seguiu.

A nível mais prático, reconhecemos a existência de diferentes abordagens e estratégias de ensino de Inglês nos primeiros anos de escolaridade e pudemos compreender melhor a importância de uma abordagem intercultural no ensino de uma LE. Na prática pedagógica supervisionada, tivemos oportunidade de desenvolver planificações para aulas, desenhadas como um todo em relação aos vários temas que fomos abordando – programa, motivação, diversidade, diferenciação e enfoque nas várias vertentes (compreensão e expressão oral e escrita). A possibilidade de implementar estas planificações em contexto, permitiu-nos refletir sobre a sua organização, avaliação e os processos de comunicação em sala de aula, ouvindo as opiniões da colega de diáde, professores orientadores e professores

cooperantes. A realização deste estágio sob a forma de uma investigação-ação permitiu-nos observar as práticas docentes, implementar atividades que nos pareceram importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento global dos alunos. O mesmo estimulou uma autorreflexão e um questionamento pessoal sobre o que desejamos para a nossa prática letiva futura, encarando a mesma como uma aprendizagem constante sobre aquilo que propomos aos nossos alunos com vista a uma melhoria das práticas pedagógicas.

No que respeita à organização e métodos de avaliação neste mestrado, considero que as apresentações e as discussões abertas sobre os temas, em todas as UC, entre docentes e todos os discentes foram uma mais-valia e um grande contributo para o nosso desenvolvimento profissional, conquanto nos permitiram pensar sobre outras perspetivas, debater pontos de vista que refletem vivências diversificadas, avaliar a nossa prestação enquanto professores e redefinir aquilo que já tínhamos como certo. Com todos os trabalhos aprendemos, de todos retirámos ilações acerca das nossas prestações e ideias para as nossas aulas.

Há três aspetos fulcrais que se tornaram ainda mais evidentes após a conclusão deste mestrado. Primeiramente, algo que já não suscitava qualquer dúvida, mas que ficou ainda mais claro em relação ao tema escolhido, é o facto de os aspetos afetivos e cognitivos serem essenciais e indissociáveis na aprendizagem de uma LE, mais ainda quando falamos do desenvolvimento da CCO numa aula com crianças. Depois, o facto de ter compreendido que, para ensinar os nossos alunos, temos antes de nos desafiar e permitir-nos também crescer, sem medo de deixar errar e vivenciar a língua em todas a sua espontaneidade. É necessário confiarmos em nós e nos nossos alunos, para lhes darmos oportunidades de crescer e de desenvolverem as suas competências sem receios e com vontade de aprender mais. Num programa da RTP, a presidente do Conselho Nacional de Educação, Maria Emília Braderó dizia “um bom professor é capaz de perceber onde o aluno está e onde o quer levar, não esquecendo e valorizando aquilo que ele já sabe”. Esta frase resume parte do que pensamos e aprendemos ao longo destes dois anos - para levarmos os alunos mais além, é necessário também valorizar e reforçar positivamente aquilo que os alunos já sabem e já conseguem fazer, aumentando, assim, a sua autoestima, motivação e confiança nas suas capacidades. Por fim, este mestrado apresentou-se como uma oportunidade única para mobilizar e articular prática e teoria, dando abertura à constante indagação e investigação em contexto educativo. Deparámo-nos com certezas que se tornaram dúvidas e, posteriormente, hipóteses ou opções mais abrangentes. Ao longo deste processo,

melhorámos a nossa capacidade de análise e reflexão, abrindo o leque de possibilidades para a criação de novos ambientes de aprendizagem. Estamos agora mais predispostas a prosseguir num caminho de reflexão e formação contínua, numa ótica de desenvolvimento profissional constante ao longo de toda a carreira docente.

A conclusão deste mestrado com sucesso exigiu tempo, dedicação e empenho, para que pudéssemos elaborar os trabalhos de forma a ficarmos satisfeitos e orgulhosos do resultado. Há sempre algo que poderia ser melhorado ou feito de forma diferente, mas estou confiante em ser capaz de criar bons momentos de aprendizagem nas aulas de Inglês. Acredito que a nossa própria motivação para o ensino é parte do sucesso do mesmo, já que “teachers who have positive attitudes towards English and teaching the language will influence children’s motivation to learn, their enjoyment of their English classes and, ultimately, their achievement” (Hayes, 2014, p. 28). Acredito que, no final e acima de tudo, a escola tem de ser um lugar onde as crianças constroem memórias felizes.

Este foi um trabalho árduo, mas proveitoso a todos os níveis e de grande enriquecimento profissional e pessoal. Acima de tudo conquistámos maior capacidade de gestão e organização de tempo, mais autonomia na elaboração de trabalhos e mais confiança na apresentação de ideias. Tudo é muito diferente de quando se é apenas estudante. Quando já trabalhamos e temos família constituída, o desafio é maior, mas as conquistas também.

Referências bibliográficas

- Andrade, A.I.; Araújo e Sá, M.H.; Bartolomeu, I.; Martins, F.; Melo, S.; Santos, L.; Simões, A.R. (2003). *Análise de construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos*. IV Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação - Percursos e Desafios, Universidade de Évora
- Biasotto-Holmo, M. (2008). Para uma abordagem enunciativa no ensino/Aprendizado de língua estrangeira. *Revista do GEL*, vol.5(2), p. 163-179. <https://livrozilla.com/doc/1038048/abordagem-%C3%A1udio-oral>
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. (8ª Edição). Cambridge University Press.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langue set enseignements. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conselho da Europa.
- Chou, M. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a foreign Language (EFL) learner's motivation through games, songs and stories. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, vol. 42(3), p.284-297. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.680899>
- Coelho, M. (2019). Avaliação da competência comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas: investigando o uso de recursos para além dos exames tradicionais. *Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino tecnológico*, vol. 5, nº12, p. 180-201.
- Conselho da Europa. (2001) Quadro Europeu Comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_com_um_referencia.pdf
- Consolo, D. (2006). Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications for teacher development. *Linguagem & Ensino*, vol. 9, n.2, p.33-55. https://www.researchgate.net/publication/253870485_Classroom_oral_interaction_in_foreign_language_lessons_and_implications_for_teacher_development
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.; Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol.XIII, nº2, p. 455-479.

- Cruz, M.; Pinheiro, A.; Medeiros, P.; Costa, J. (2022). O projeto Primary English Practice Programme for ages 6-7 e a reconfiguração da profissionalidade docente. *Revista Brasileira de Educação*, vol.27. DOI: 10.1590/S1413-24782022270013
- Daubney, M. (2004) *Ansiedade linguística em situação de comunicação oral na sala de aula: um estudo de caso com professores de língua inglesa* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro: <https://opac.ua.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=169288>
- Despacho n.º 1/2015 do Ministério da Educação e Ciência. (2015). Diário da República n.º 3/2015, Série II de 2015-01-06, páginas 172 – 177. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/1-2015-66030796>
- Direção Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais – Inglês no 1.ºCiclo (4.ºano).
- Direção Geral da Educação. (2017) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Direção Geral da Educação. Aprendizagens Essenciais – Inglês 4º ano. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf
- Direção Geral de Educação. (2005). Programa de Generalização de Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_ingles_3e4_anos.pdf
- Duff, P. (2000). Repetition in foreign language classroom interaction. *The development of second and foreign language learning through classroom interaction*, p. 109-138.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014) *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/tell-it-again-storytelling-handbook-primary-english-language-teachers>
- European Commission (2023). Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition.
- Figueiredo, V. & Cruz, M. (2020). Learning or acquisition? – English L2 in a CLIL context at primary level. *issuEs '22 - Issues in Education*, p.87-103

- Fortunato, M.; Moreira, A., Simões, A. (2021). Práticas dos Docentes de Inglês no 1.ºCEB: o que dizem os relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência. *Indagatio Didactica*, vol.13 (5), p.45-72.
- Fortunato, M. & Cruz, M. (2018). From input to output through gamification in Primary English Teaching
- Gabillon, Z. & Ailincain, R. (2017). Using Video Recorded Corpus to Analyze Classroom Interactions in Elementary School EFL Classes. *TOJET*, 949-968.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communique en langue étrangère – des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. (2.ªedição). PETER LANG.
- Hayes, D. (2014). *Factors influencing success in teaching English in state primary schools*. British Council.
https://www.researchgate.net/publication/309398215_Factors_influencing_success_in_teaching_English_in_state_primary_schools
- Himeta, M. (2005). La notion de représentation en didactique des langues. *Enseignement du français au Japon*, n°33, p.69-85.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e Concepção da Arte de Ensinar*. Coleção Situações de Formação. Universidade de Aveiro.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa*. (3.ªedição). Editorial Graó.
- Martins, C. & Cardoso, M. (2015). Let’s Talk, shall we? – A oralidade no ensino do Inglês em Portugal. *Saber & Educar - Perspetivas didáticas e metodológicas no Ensino Básico*, n°20, p.138-156. <http://hdl.handle.net/10198/17495>
- Martins, C. & Cardoso, M. (2015). Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino básico.
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da Competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 2013, 26(2), p. 111-138.
- Mourão, S. (2022, Maio, 15). *Aprender Inglês? Sim. O mais cedo possível*. Porto Editora – Pais e Alunos. <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver/?id=113742&langid=1>
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. (1.ªEdição). Routledge.
- Pinter, A. (2007). Some benefits of peer–peer interaction: 10-year-old children practising with a communication task. *Language Teaching Research* vol. 11(2), p. 189–

207.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362168807074604?journalCode=ltra>

- Pomerantz, A. & Bell, N. (2007). Learning to Play, Playing to Learn: FL Learners as Multicompetent Language Users. *Applied Linguistics* 28/4, p.556-578. DOI:10.1093/applin/amm044
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e desempenho docente* (1.ª edição). disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986 /1999). *Approaches and Methods in language teaching – A description and analysis*. (1.ª Edição) Cambridge University press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in language teaching – second edition*. Cambridge University press.
- Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking – from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. (1987). Longman Dictionary of Applied Linguistics. (1.ª edição. Longman Group Limited.
- Roldão, M. & Leite, T. (2012). O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol.20, n.76, p. 481-502. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2358#:~:text=URI%3A-http%3A/hdl.handle.net/10400.21/2358,-ISSN%3A%C2%A0>
- Roldão, M. (2010). Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional. *Coleção Situações de Formação*. Universidade de Aveiro. <https://silo.tips/download/construao-de-planosindividuais-de-trabalho-e-desenvolvimento-profissional>
- Sá, P., Costa, A.P., Moreira, A. (2021). Reflexões em torno de recolha de dados Metodologias de Investigação. Universidade de Aveiro.
- Saez, N. (2013). Input, interaction and corrective feedback in L2. *Learning. Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 2013, Vol, 13, N. 1, p. 49-53. https://www.academia.edu/17535239/Input_interaction_and_corrective_feedback_in_L2_learning
- Simões, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro].

- Terribili, A., Quaglio, P. (2008). Professor Reflexivo: mais que um simples modismo – uma possibilidade real. *Revista da Faculdade de Educação, Ano VI (nº9)*, p. 55-71. http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_9/artigo_9/55_71.pdf
- Thornbury, S. (1995). *How to teach speaking*. Longman.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language – A Usage-Based Theory of Language Acquisition* (1.ª edição). Harvard University Press.
- VoxEurop. (2020, fevereiro, 11). *Falar mais do que uma língua na Europa continua a ser um privilégio*. <https://voxeurop.eu/pt-pt/falar-mais-do-que-uma-lingua-na-europa-continua-a-ser-um-privilegio/>
- Watanabe, A. (2016). Engaging in an Interaction Routine in EFL Classroom: the development of L2 interactional competence over time. *Novitas-ROYAL – research on Youth and Language, 10(1)*, p. 48-70.
- Xia, X. (2018). Na Effective Way to Memorize New Words – Lexical Chunk. *Theory and Practice in Language Studies, vol. 8(11)*, p.1494-1498. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0811.14>
- Comissão Europeia (2023). Eurydice report - Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>

Anexos

Anexo 1

1.ª Intervenção (20-30 minutos) “Who are you?” 4.º ano	
Aprendizagens Essenciais	<p>ÁREAS TEMÁTICAS/ SITUACIONAIS:</p> <ul style="list-style-type: none">• Numerais ordinais nas datas <p>COMPETÊNCIA COMUNICATIVA:</p> <p><u>Compreensão oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada. <p><u>Interação oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais;• Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais. <p><u>Produção oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente. <p>COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA:</p> <p><u>Comunicar eficazmente em contexto</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral, muito simples, como forma de promover a confiança. <p><u>Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros
Objetivos gerais da atividade	<ul style="list-style-type: none">• Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;• Incentivar a participação e a interação oral individual e em grupo, na língua estrangeira, favorecendo atitudes de autoconfiança;• Motivar para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua e a autonomia na realização de tarefas;• Proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa, integradora e socializadoras;• Fomentar a autoestima dos alunos através de reforço positivo verbal.

Competências a adquirir pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de interagir em diálogo, entre colegas, na língua estrangeira, numa situação previamente apresentada com frases já conhecidas dos alunos, com recursos visuais de apoio (cartões com palavras). 	
Domínios	<ul style="list-style-type: none"> • Listening and Speaking: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar-se e perguntar informações pessoais do outro; ✓ Meses e numerais ordinais nas datas; ✓ Países 	
Atividade		Tempo
Lição, Data, Tempo e sumário: Lesson nº10 Thursday, 20th October 2022 It's... Summary: Oral interaction activity		5 minutos
Introdução à atividade: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perguntar aos alunos como se desenrola um diálogo de apresentação – imaginar que chega um colega novo à turma; ▪ Apresentar um diálogo como exemplo em powerpoint – ler e praticar com 2 ou 3 alunos; 		5 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuir os cartões (anexo A) e pedir que pratiquem os diálogos, em pares, no lugar; 		15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir aos alunos que se dirijam ao fundo da sala/ou terraço da sala, em roda: pedir que conversem em pares, com recurso às informações dos cartões (ver anexo atividade) – os colegas ouvem quem se vai apresentando. 		10 minutos

Anexo A

Hello!

Name?

How old...?

From?

Birthday?

Nice to meet ...

Bye!



Gabriel

10 years old

14th October

Brazil

Giulia

9 years old

Italy

7th August



Anexo 2

Questionário Inicial aos Alunos

1. Assinala com um X, as tuas 3 atividades favoritas na aula de Inglês.

• Ler em Inglês	
• Escrever em Inglês	
• Ouvir uma música / ver um vídeo	
• Cantar em Inglês	
• Falar em Inglês (com os colegas ou com a professora)	
• Ler/ouvir uma história	
• Fazer jogos em equipa	
• Outra. Qual?	

2. Lê as frases e escreve YES (sim) ou NO (não) nos espaços em branco.

- Gostas de aprender Inglês? _____
- Gostas de participar oralmente nas aulas de Inglês? _____
- Gostas de falar Inglês com as professoras? _____
- Gostas de falar Inglês com os colegas? _____
- Achas que falar Inglês é fácil? _____
- Achas que sabes falar Inglês? _____

3. O que gostarias de aprender em Inglês? _____

4. Assinala com um X as hipóteses mais corretas (podes escolher até 3).

Normalmente, quando falo Inglês na aula, sinto-me...	
• Contente	
• Com medo	
• Orgulhoso	
• Envergonhado	
• Confiante	
• Nervoso	
• Entusiasmado	
•	



Anexo 3

Planificação da unidade didática – <i>Animals</i>	
Turma	4.º ano – 22 alunos
Nº sessões	5 aulas de 60 minutos
Manual	Let's Rock 4
Aprendizagens Essenciais Inglês - 4.º ano	<p>➤ <u>Competência comunicativa</u></p> <p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; ▪ Entender instruções simples para completar pequenas tarefas; ▪ Acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual; ▪ Identificar palavras e expressões em rimas, lengalengas e canções. <p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; ▪ Ler pequenas histórias ilustradas com vocabulário conhecido; Compreender instruções muito simples com apoio visual; <p>Interação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; ▪ Perguntar e responder sobre preferências pessoais; ▪ Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; ▪ Interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; ▪ Participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. <p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicar informação pessoal elementar; ▪ Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; ▪ Dizer rimas, lengalengas e cantar; ▪ Indicar o que é, ou não, capaz de fazer. <p>Produção escrita</p> <p>Preencher espaços lacunares em textos muito simples com palavras dadas;</p> <p>➤ <u>Competência estratégica</u></p> <p>Comunicar eficazmente em contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula;

- Reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro;
- Preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral como forma de ganhar confiança e apresentar à turma;

Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos

- Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões;
- Demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como *please* e *thank you*, solicitando colaboração em vez de dar ordens ao interlocutor;
- Planear, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou um trabalho de grupo.

Pensar criticamente

- Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões;

Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto

- Cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas;
- Ouvir, ler e reproduzir histórias;

Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem

- Participar numa reflexão e discussão no final da aula para identificar atividades associadas aos objetivos de aprendizagem e ao cumprimento dos mesmos;
- Utilizar dicionários de imagens;
- Realizar atividades simples de auto e heteroavaliação.

Objetivos Gerais para as sessões da sequência didática

- Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua, enquanto veículo de comunicação;
- Contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socio afetivas;
- Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- Promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e diferenciação pedagógica;
- Incentivar a participação oral individual, entre pares e em grupo, favorecendo atitudes de autoconfiança;
- Motivar para valores como o respeito pelo outro, a cooperação e a ajuda mútua;
- Potenciar o tempo efetivo de utilização da língua.

Objetivos Específicos para os alunos

Ao longo desta unidade, o aluno deverá ser capaz de:

- ✓ Utilizar oralmente frases em Inglês inerentes às rotinas da sala de aula – data, tempo, pedidos/dúvidas;
- ✓ Compreender frases simples com indicações dadas pela professora;
- ✓ Reconhecer, escrever e ler vocabulário relacionado com o tema;
- ✓ Reconhecer diferentes letras, sílabas e sonoridades em Inglês.
- ✓ Compreender, ler e escrever frases simples com estruturas gramaticais abordadas;
- ✓ Utilizar oralmente frases simples, com estruturas previamente abordadas, em contextos de comunicação estabelecidos;
- ✓ Interagir oralmente com a professora e com os colegas, perguntando e respondendo a questões simples sobre tópicos familiares e com auxílio visual;
- ✓ Apresentar oralmente um animal;
- ✓ Acompanhar uma canção /vídeo com letra e gestos.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descrever por escrito um animal com uma estrutura textual apresentada previamente; ✓ Apresentar oralmente um animal, referindo-se a nome, cor, tamanho, capacidades e habitat.
Metodologias e estratégias utilizadas	Método áudio-oral – Presentation, Practice, Production Abordagem comunicativa - Task Based Learning
Domínios e Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ VOCABULARY Pets (<i>dog, cat, bird, fish, turtle, rabbit, spider, frog</i>) Farm animals (<i>duck, sheep, rooster, horse, chicken, turkey, donkey, pig, goat, cow</i>) Wild Animals (<i>lion, tiger, elephant, hippo, giraffe, monkey, shark, crocodile, owl, dolphin, bear, penguin</i>) Big / Small Action verbs (<i>fly, jump, walk, swim, climb, run, dance, stomp, clap</i>) Os Habitats dos Animais (<i>in the sea, in the farm, in the forest, in the jungle, in the desert, in the artic, in the savannah</i>) Prepositions of Place (<i>in, on, under, in front of, behind</i>) ➤ GRAMMAR Question words: <i>What /How many/ Where...?</i> Connectors: <i>And/But</i> Formas verbais: <i>It is / It can / It can't</i> ➤ READING Compreensão de frases simples (<i>The bird can fly</i>) Compreensão de pequenos textos/ diálogos relacionados com o tema ➤ LISTENING Compreender ordens e realizar pequenas tarefas: <i>Draw / colour / write / find / match / read / choose / copy / repeat / ask / answer / guess</i> Ouvir e compreender ações e frases simples: Ex: <i>The chicken is brown / It can jump / It lives in the jungle</i> Compreender perguntas simples <i>What colour is the zebra? Can a hippo fly?</i> ➤ SPEAKING Responder a perguntas simples: <i>What colour is the zebra? / Is the dog big or small? How many cats can you see in the picture? / Can a hippo fly? Where does the elephant live? What can a frog do? Have you got a dog?</i>

	<p>➤ WRITING Preencher espaços em frases Elaboração de um pequeno texto de descrição de um animal, com uma estrutura previamente apresentada.</p>
<p>Recursos e materiais</p>	<p>Quadro branco Computador Caneta de quadro Figuras de animais <i>Flashcards</i> Manual do aluno Fichas de atividades Folhas brancas Cola</p>
<p>Conhecimentos Prévios</p>	<p>Esta unidade é planeada assumindo que os alunos já terão adquirido os seguintes conhecimentos lexicais e gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Pets</i> ✓ <i>Colours</i> ✓ <i>Numbers</i> ✓ <i>Personal Pronouns (I, It)</i> ✓ Estruturas frásicas: <i>It is /It's / My favourite... is...</i>
<p>Parâmetros de Avaliação</p>	<p>➤ Atitudes e Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interesse pela aprendizagem da língua ✓ Empenho na realização das atividades propostas ✓ Responsabilidade e autonomia nas tarefas propostas ✓ Participação espontânea e/ou quando solicitada ✓ Respeito por si e pelos outros ✓ Conhecimento e respeito pelas regras da sala de aula <p>➤ Conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreensão oral e escrita ✓ Produção oral e escrita <p>➤ Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fichas de trabalho ✓ Exercícios do livro ✓ Observação direta ✓ Grelha de observação do aluno <p>➤ Autoavaliação</p>

Planificação das sessões

Aula 1 “It’s an animal”				
Domínios	Atividades	Tempo	Recursos	Recolha de dados
Produção oral Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escrever a Lição, sumário, data e tempo ➤ Sumário: <i>Animals vocabulary</i>. 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quadro interativo ➤ Acesso à internet ➤ Quadro branco e caneta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta
Expressão oral e compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação do vocabulário dos animais – recurso ao manual e à escola virtual – distinguir <i>Pets, Farm Animals and Wild Animals</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pág. 34, 35 e 36 (ex.1) – repetir os nomes dos animais; ▪ Despertar para a consciência e variação fonológica: reconhecer sons SH (<i>fish</i>) / U (<i>duck, turtle</i>) / EE (<i>sheep</i>) / F/PH (<i>elephant</i>) / I (som i, ɜ: e aɪ – <i>Fish, Bird, Tiger</i>); 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quadro interativo ➤ Manual e Escola Virtual 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta
Expressão escrita Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolução de exercícios do livro: pág. 36 e 37 (ex. 3,4,5,6 e 7) - individualmente ou em pares; <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Pay attention”: A/AN (significado e escrever no quadro: A antes de consoantes; AN antes de vogais) ▪ Correção em grande grupo – pedir a vários alunos para responderem; 	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Manual e Escola Virtual 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta
Interação e produção oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interação Oral – mostrar animais em imagens e responder a perguntas como: <i>What’s this? What colour is the dog? Is it big or small? What’s your favourite animal? Where is the owl (point or use prepositions of place)?</i> 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quadro branco ➤ Ímans ➤ <i>Flashcards Animals</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta ➤ Fazer perguntas aos alunos

Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ouvir os sons dos animais e adivinhar qual é o animal: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade em grande grupo com participação espontânea / solicitada. ▪ Lembrar de responderem... <i>It's a/an...</i> https://freeanimalsounds.org/sounds/ ▪ Escolher os audios: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Farm Animals</u> (1. Sheep; 2. Chicken; 3. Pig, 4. Goat; 8. Rooster; 9. Turkey; 11. Cat; 12. Duck; 13. Horse; 15. Donkey) ▪ <u>Forest sounds</u> (3. Frog; 8. Owl) ▪ <u>Jungle animals</u> (1. Crocodile; 5. Elephant, 11. Lion; 14. Tiger) 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Computador / telemóvel ➤ Acesso à internet ➤ Colunas? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta
Compreensão e expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação de uma rima divertida (explicar que um <i>crocodile</i> pode ser um <i>alligator</i>): “<i>See you later, alligator; In a while, crocodile</i>” ➤ Visualização de um vídeo e canção sobre os “<i>Animals</i>” e despedidas: https://www.youtube.com/watch?v=l3jDgBKD9l0 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quadro interativo ➤ Acesso à internet 	-
AULA 2 “The monkey can climb”				
Expressão oral e escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escrever a Lição, sumário, data e tempo ➤ Sumário: <i>Animals and action verbs.</i> 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quadro branco ➤ Caneta ➤ Caderno 	-
Expressão e compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Action Verbs: Jogo de movimento: <ul style="list-style-type: none"> ▪ A professora pede que todos se levantem e afastem as cadeiras, diz as ações e faz gestos, pedindo que os alunos repitam os vocábulos e imitem as ações: <i>fly, jump, walk, swim, climb, run, sing, clap, stomp.</i> 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acesso à internet ➤ Quadro interativo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A professora faz apenas os gestos e pede que os alunos digam a ação e depois diz as palavras e pede que façam os gestos correspondentes; 			
Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escrever as ações numa folha com imagens e colar no caderno (Anexo B): a professora coloca as imagens no quadro e escreve as ações em cima das imagens para copiarem; 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Folha com imagens ➤ Caderno ➤ Cola 	-
Expressão e produção oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verbo Can / Can't <ul style="list-style-type: none"> ▪ A professora cola alguns <i>flashcards</i> de <i>animals</i> no quadro e diz/escreve “<i>The elephant can walk, but it can't fly</i>” – compreender a utilização da estrutura na frase: ▪ Relembrar o pronome IT e o conetor BUT ▪ Pedir que identifiquem significado de CAN e CAN'T ▪ Sugerir que os alunos digam frases sobre outros animais. 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Flashcards</i> ➤ Quadro branco ➤ Caneta 	➤ Observação direta
Expressão e compreensão escrita Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ficha de exercícios (Anexo C): completar com os <i>action verbs</i>, o verbo <i>can/can't</i> ou o nome do animal; ▪ Correção em grande grupo – pedir aos alunos que leiam as frases – participação de 22 alunos (pedir a todos que leiam as frases, por ordem, para não esquecer ninguém); 	15 minutos	➤ Ficha de exercícios	➤ Observação direta ➤
Compreensão e produção oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pintar um animal em papel – a professora distribui um animal diferente por cada aluno (em A5) e pede que pintem: <ul style="list-style-type: none"> ▪ enquanto pintam, a professora pergunta individualmente: “<i>What's that? What can the dog do?</i>” e os alunos respondem: “<i>It's a/an... The dog can run</i>”. ▪ Colocar o nome e a professora recolhe para elaboração posterior do projeto final; 	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quadro interativo ➤ Acesso à internet 	➤ Preencher grelha individual sobre a competência comunicativa (anexo 9);

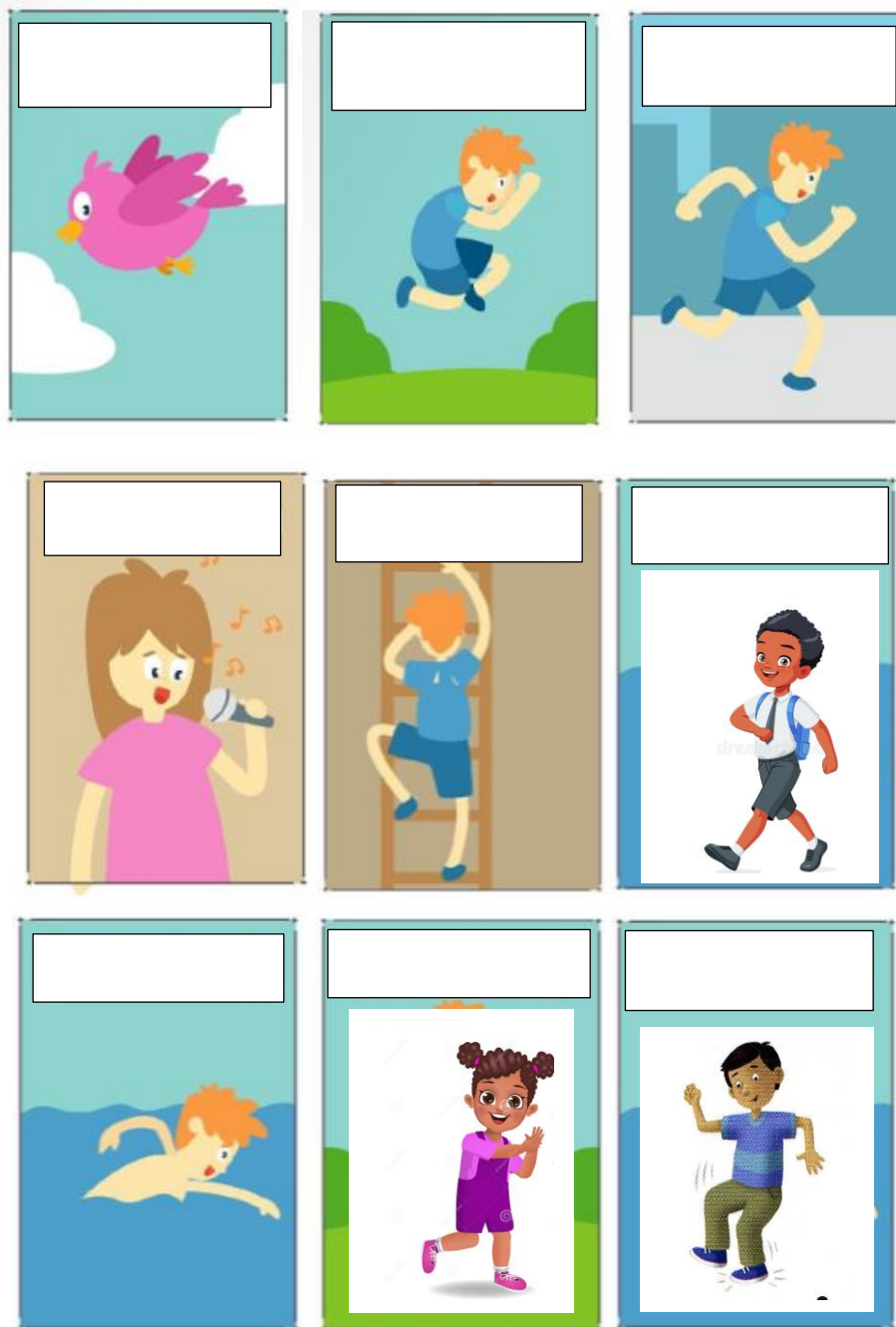
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enquanto pintam, ouvir a música e ver o vídeo sobre os “Animals” e despedidas: https://www.youtube.com/watch?v=I3jDgBKD9I0 			
AULA 3 “Can the dog run? Yes, it can!”				
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escrever a Lição, sumário, data e tempo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sumário: <i>Animals - Can/ Can’t – Ask and answer.</i> 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quadro branco ➤ Caneta de quadro 	-
Expressão e compreensão escrita Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exercícios do manual: páginas 38, 39 (ex. 1,2,3,4,5,6) – realização dos exercícios em grande grupo; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura do Texto em diálogo – participação espontânea; 	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Manual do aluno ➤ Quadro interativo ➤ Escola Virtual 	➤ Observação direta
Interação e produção oral Expressão e compreensão escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colar alguns <i>flashcards</i> / mostrar algumas figuras e perguntar aos alunos, dando o exemplo das respostas (escrever no quadro): <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Can an owl run? Yes, it can / No, it can’t</i> ➤ Ficha de atividades: <i>Yes, it can. No, it can’t</i> (Anexo D) - colar no caderno. 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Flashcards</i>/figuras dos animais ➤ Quadro branco ➤ Quadro interativo ➤ Ficha de atividades 	➤ Observação direta
Produção e Interação oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verbo <i>Can / Can’t</i> – Interação oral entre pares: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Em duplas/trio, perguntar e responder sobre os animais do fim do livro (página dos <i>mini flashcards</i>) “<i>Can a bird fly? Yes, it can. /No, it can’t</i>” – distribuir cartões com perguntas e respostas para ajudar (Anexo E – cartões 1); 	5 minutos	➤ Manual do aluno	➤ Observação direta - com possível utilização da grelha de observação individual (anexo 9) ➤ Autoavaliação (anexo 10)
Produção e Interação oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Guess who?</i> – atividade de produção oral entre pares: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Em duplas/trio, perguntar e responder sobre os animais do fim do livro para adivinhar em qual estão a pensar (página dos <i>mini flashcards</i>) “ – lembrar algumas perguntas e 	5 minutos	➤ Manual do aluno	

	respostas e distribuir cartões para ajudar (Anexo E – cartões 2): <i>What colour is it?/ Is it big or small?/ Can it swim?</i>			
Produção e Interação oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Guess who – jogo de equipas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ A professora divide a turma em 2 grupo (team A/team B) e escolhe 3 alunos de cada equipa e atribui um animal a cada um (da mesma página dos mini <i>flashcards</i>) e pergunta aos restantes “<i>Guess who! Ask questions to your colleagues</i>” - escrever pontos no quadro. ▪ Usar as perguntas da tarefa anterior como: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>What colour is it? It’s...</i> ✓ <i>Is it big or small? It’s...</i> ✓ <i>Can it fly? Yes, it can / no, it can’t.</i> ▪ Explicar que as tentativas válidas só com frases completas “<i>It’s a/an...</i>” 	10 minutos	➤ <i>Mini-flashcards</i> do manual do aluno	
-	➤ Preenchimento de um inquérito de autoavaliação	5 minutos		➤ Autoavaliação (anexo 10)
AULA 4 “Do all animals live in th zoo?”				
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escrever a Lição, sumário, data e tempo ➤ Sumário: <i>Animals- Habitats.</i> <i>Ask and answer – oral interaction.</i> 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quadro branco ➤ Caneta de quadro 	-
Compreensão e expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização dos exercícios do manual - páginas: 42, 43 e 47 (ex:1,2,3,4,5,6) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Correção em grande grupo. 	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Manual do aluno ➤ Quadro interativo ➤ Escola Virtual 	➤ Observação direta
Expressão oral e escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mostrar primeira página da unidade novamente: <i>Do all animals live in the zoo?</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os habitats dos animais (<i>Where do Animals live?</i>) 	15 minutos	➤	➤ Observação direta

Expressão escrita e oral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colar no caderno os habitats dos animais e dizer/escrever os nomes de 1 animal em baixo de cada imagem (Anexo F) ▪ Correção: dizer algumas frases em grande grupo: “<i>The elephant lives in the jungle</i>” 			
Compreensão e expressão escrita Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ficha de trabalho relacionada com o tema (Anexo G) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Correção em grande grupo – com recurso à projeção no quadro interativo 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fiche de atividades ➤ Quadro interativo 	➤ Observação direta
Interação oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distribuir <i>flashcards</i> de animais pelos alunos e pedir que perguntem e respondam em duplas (escrever no quadro a pergunta e resposta) <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Where does the frog live? It lives in the...</i> 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Flashcards</i> ➤ Quadro interativo ➤ Acesso à internet 	➤ Observação direta com possível preenchimento de grelha de observação individual (anexo 9)
	➤ Música para terminar a aula			
AULA 5 “This is a monkey”				
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escrever a Lição, sumário, data e tempo ➤ Sumário: <i>Animals- Habitats.</i> <i>Ask and answer – oral interaction.</i> 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quadro branco ➤ Caneta de quadro 	-
Expressão escrita Produção oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaboração de um pequeno texto sobre o seu animal (escrever na mesma folha do animal que pintaram) – texto pré-definido dado como exemplo no quadro: <i>“The is a monkey. It is brown and big. I. It can climb, but it can’t fly. It lives in the jungle”</i> 	40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Folhas brancas ➤ Corda ➤ Molas 	➤ Observação direta com preenchimento de grelha de observação

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentarem à frente ou em voz alta / em alternativa só para a professora e um colega do lado; ▪ Possibilidade de gravarem apresentações em som e ouvirem-se e repetirem; ▪ No fim pendurar numa corda com molas – exposição dos trabalhos dos alunos; 			<p>individual (anexo 9)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gravação de som com o telemóvel;
Interação oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ QUIZ - Jogo de equipas em grande grupo (Anexo H) – sobre as imagens – (metade equipa pergunta/metade responde); 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quadro interativo ➤ Powerpoint 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta
-	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Autoavaliação da unidade - inquérito aos alunos para recolha de <i>feedback</i> (anexo 11) ➤ Música para terminar a aula, se houver tempo 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionário de autoavaliação 	-









Anexo B



Anexo C

1. Look at the pictures and complete the sentences with the correct words.

This is a frog. It can jump.

jump run fly swim		
		
This is a frog . It can jump .	This is a It can	This is a It can
		
This is a It can	This is a It can	This is a It can
		
This is a It can	This is a It can	This is a It can
turtle frog fish tiger bird rabbit lion monkey dolphin		

2. Read and complete the sentences with **CAN** or **CAN'T**.



1) A spider _____ fly, but it _____ make a web.



2) A crocodile _____ swim, but it _____ sing a song.



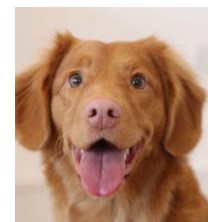
3) An elephant _____ run, but it _____ dance.



4) A bear _____ fly, but it _____ climb a tree.



5) A dog _____ climb, but it _____ run very fast.



6) A horse _____ jump, but it _____ play the guitar.

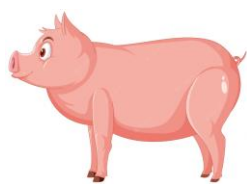


7) A dolphin _____ walk, but it _____ swim very well.



8) An owl _____ fly and it _____ see in the dark.

3. Read and choose the correct animal: **Tiger; Penguin Giraffe; Shark.**



I am small.
I can swim and I can walk.
I can't run.
I am a _____.

I am small.
I can swim.
I can't run.
I am a _____.

I am small.
I can swim.
I can't run.
I am a _____.

I am big.
I can run and I can climb trees.
I can't fly.
I am a _____.

I am big and pink.
I can walk.
I can't climb.
I am a _____.

Anexo D

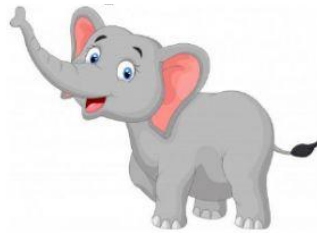
Read the questions and answer:
Yes, it can. OR No, it Can't.

1. Can a lion swim?



.....

2. Can an elephant walk?



.....

1. Can a snake fly?



.....

4. Can a monkey climb?



.....

5. Can a zebra run?



.....

6. Can a tiger dance?



.....

Anexo E

- Cartões impressos para auxiliar a tarefa de interação oral entre pares.

1

Can a/an

fly?

jump?

walk?

dance?

swim?

run?

stomp?

2

Is it big or small?

What colour is it?

Can it ...?

1

Yes, it can.

No, it can't.

2

It's...

It's...

Yes, it can / No, it can't

Anexo F

HABITATS

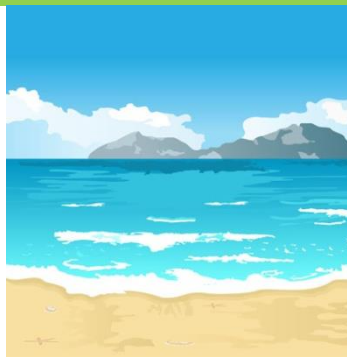
Write an animal
under each
picture



IN THE FOREST



IN THE DESERT



IN THE SEA



IN A HOME



IN THE JUNGLE



ON A FARM



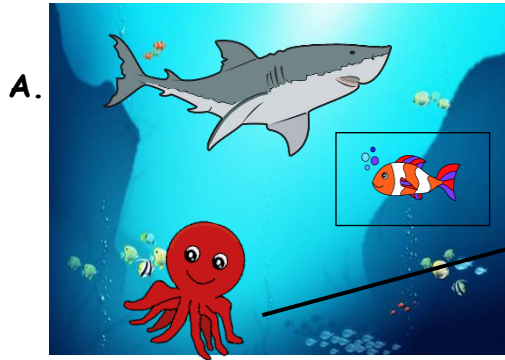
IN THE SAVANNAH



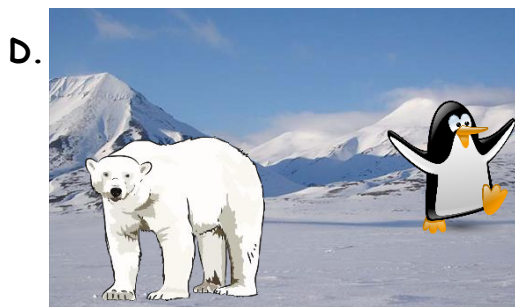
IN THE ARTIC

Anexo G

1. Read and complete the sentences and match them to the pictures.



Example: An octopus lives in the sea.



1. A horse lives on the _____.
2. A lion lives in the _____.
3. A pig lives on the _____.
4. A polar bear lives in the _____.
5. A fish lives in the _____.
6. An owl lives in the _____.
7. A shark lives in the _____.
8. An elephant lives in the _____.
9. A penguin lives in the _____.
10. A monkey lives in the _____.

Anexo H

QUIZ – apresentado em powerpoint aos alunos

TEAM A

1. What is this?



TEAM B

2. What is this?



TEAM A

3. What colour is a hippo?

TEAM B

4. What colour is a horse?

TEAM A

5. What can a bird do?

TEAM B

6. What can a shark do?

TEAM A

7. Can an owl swim?

TEAM B

8. Can a monkey climb?

TEAM A

9. Where does a fish live?

TEAM B

10. Where does a goat live?

TEAM A

11.

It's a pet.

It's small and brown.

It can run and walk.



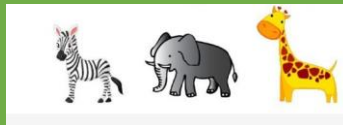
TEAM B

12.

It's big and grey.

It lives in the Savannah.

It can walk and stomp its feet.



TEAM A

13.

It can climb trees.
It lives in the jungle.
It likes bananas.



TEAM B

14.

It can run very fast.
It's big.
It's the king of the animals.



Anexo 4

Grelha de Observação de Aula – Inglês no 1.º Ciclo do EB	
Nome da estagiária: Mariana Coronha	Nº alunos: 22 ()
Turma:	Data /Hora:
Introdução das atividades	
1. A professora relaciona as atividades com aprendizagens anteriores ou futuras?	
Compreensão e expressão / produção oral	
2. A professora estimula a participação dos alunos? De que forma?	
3. Que tipo de perguntas faz a professora em Inglês? Ex: <i>Yes/no</i> OU <i>Question words</i>	
4. No geral, os alunos conseguiram compreender e responder às perguntas da professora em Inglês?	
5. Os alunos costumam responder em português? Se sim, a professora incentiva os alunos a responder em Inglês? Se possível, assinalar nº vezes que a professora pediu que reformulassem a resposta em Inglês.	
6. A professora dá tempo para os alunos pensarem antes de responderem?	
7. A professora dá feedback aos alunos depois das suas respostas? De que tipo? (assinalar as repostas ouvidas)	
8. Todos os alunos participaram utilizando o Inglês pelo menos uma vez?	

Atividades de Produção Oral	
9. No geral, os alunos respeitaram a regra de adivinhar o som dos animais e a mímica respondendo “It’s a /an...”) - Todos, muitos, alguns, poucos	
10. No geral, os alunos mostraram-se motivados nestas atividades?	
Observação geral da aula	
11. A professora utilizou com frequência o reforço positivo verbal para incentivar a expressão oral?	
12. A professora geriu o comportamento da turma de forma construtiva? Como?	
13. Houve alterações à planificação da aula? Se sim, em que momentos e porquê?	
14. Os tempos para as atividades foram adequados às necessidades dos alunos?	
15. Que atividades despertaram mais/menos interesse e empenho nos alunos?	

Anexo 5

Questionário - Feedback dos alunos

Atividade de Compreensão e Produção Oral



1. Responde YES (sim) ou NO (não) nos espaços em branco.

1. Gostaste da atividade que fizemos de diálogo com os cartões (perguntas e respostas)? _____
2. Estavas entusiasmado e contente? _____
3. Estavas nervoso ou envergonhado? _____

2. Lê as frases e escolhe YES ou NO - coloca um X.

Quando falo em Inglês, acho que...	YES	NO
1. Sei dizer olá /boa tarde		
2. Sei perguntar o nome		
3. Sei dizer o nome		
4. Sei perguntar a idade		
5. Sei dizer a idade		
6. Sei perguntar o país de origem		
7. Sei dizer de que país sou		
8. Sei perguntar a data de aniversário		
9. Sei dizer a data de aniversário		
10. Sei despedir-me		






Anexo 6



Questionário de autoavaliação

Atividade de interação oral entre pares

- Depois de realizares com empenho a atividade que te foi proposta, escolhe a hipótese mais correta (coloca um X na coluna indicada).

EU SOU CAPAZ...	Sim <i>YES, great work!</i> 	Mais ou menos <i>More or less! We need more practice!</i> 	Não <i>No, but I can do it!</i> 
1. Perguntar "Can a... ?"			
2. Responder "Yes, it can" ou "No, it can't"			
3. Perguntar "Is it big or small?"			
4. Responder "It's big" ou "It's small"			
5. Perguntar "What colour is it?"			
6. Responder a colour			



Anexo 7

Questionário Final aos Alunos

1. Assinala com um X, as atividades de oralidade em que mais gostaste de participar nas aulas de Inglês.

• Responder à professora sobre os animais que estavam no quadro	
• Perguntar e responder sobre os animais (em dupla, com os colegas)	
• <i>Guess who</i> - jogo de adivinhar qual era o animal (em grupo)	
• Perguntar e dizer onde vivem os animais	
• Apresentação do teu animal	

2. Lê as frases e escreve YES (sim) ou NO (não) nos espaços em branco.

- Gostaste de participar oralmente nas aulas de Inglês? _____
- Gostaste de falar Inglês com a professora Mariana? _____
- Gostaste de falar Inglês com os colegas? _____
- Achas que participaste com empenho nas atividades de oralidade? _____
- Achas que conseguiste falar Inglês nestas atividades? _____
- Achas que estas atividades foram importantes para aprender Inglês?

3. Assinala com um X as hipóteses corretas.

Quando falei Inglês nas aulas, senti-me...	
• Contente	
• Com medo	
• Orgulhoso	
• Envergonhado	
• Confiante	
• Nervoso	
• Entusiasmado	
• Outro?	



Anexo 8

Questionário Final aos Alunos



1. Gostas mais de falar Inglês com a professora ou com os colegas (em atividades de pares)? _____ (podes responder os dois)

2. Justifica a tua resposta.



Anexo 9

GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS – AULA 2

Nome do aluno	Conseguiu compreender a pergunta (Sim/não)	Respondeu de forma adequada, com possíveis incorreções	Precisou de ajuda para responder	Utilizou corretamente os artigos (<i>the / a/ an</i>)	Utilizou corretamente o pronome <i>It</i>	Utilizou corretamente as formas verbais (<i>is/can/can't</i>)	Demonstrou à vontade / entusiasmo
1.							

GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS – AULA 3

Nome do aluno	Conseguiu compreender as perguntas com facilidade	Conseguiu perguntar de forma adequada, com possíveis incorreções	Precisou de ajuda para responder / perguntar	Conseguiu responder de forma adequada, utilizando as estruturas (<i>It is; It can; It can't e action verbs</i>)	Demonstrou à vontade / entusiasmo na participação
1.					

GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS – AULA 4

Nome do aluno	Perguntou/ respondeu de forma adequada, com possíveis incorreções	Precisou de ajuda para responder / perguntar	Utilizou corretamente o verbo <i>Live</i>	Demonstrou à vontade / entusiasmo
1.				

GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS – AULA 5

Nome do aluno	Precisou de ajuda da professora/colegas para começar ou continuar	Leu o texto	Fluência (-/+ /++)	Utilizou corretamente as formas verbais (<i>is/can/can't</i>)	O aluno foi capaz de dizer...					Pronúncia (-/+ /++)
					Animal	Cor	Big/ small	Abilities	Habitat	
1.										