



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO**

**Mestrado em Ensino do Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**A IMPORTÂNCIA DO JOGO NA  
PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA  
ORALIDADE NO ENSINO DO INGLÊS NO  
1º CEB**

**Liliana Isabel Gonçalves de Oliveira**

**Doutora Vera Mónica Bento Carvalho Bernardo**

**PENAFIEL**

2017





**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO**

**Mestrado em Ensino do Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**A IMPORTÂNCIA DO JOGO NA  
PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA  
ORALIDADE NO ENSINO DO INGLÊS NO  
1º CEB**

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Vera Mónica Bento Carvalho Bernardo, Professora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.



À memória do meu tio Ademar, pois sei que ficaria orgulhoso de mim.



## **Agradecimentos**

Porque agradecer nunca é demais, aqui fica o meu mais sincero obrigado...

à minha **Mãe**, por ser única, pelo seu apoio incondicional e por acreditar em mim.

ao meu **Padrasto**, pelo seu apoio.

ao **Pedro Carneiro**, pelo incentivo e paciência.

a todos os meus **amigos** que me apoiaram e compreenderam a minha ausência.

à minha tia **Jesus** e aos primos **Nuno Oliveira** e **Sílvia Pereira**, pelo seu apoio e incentivo

à **Marlene Pereira**, pelas horas perdidas, incentivo e amizade.

à **Professora Doutora Vera Bernardo** por todo o apoio, orientação, incentivo, paciência e pela partilha dos seus conhecimentos que foram fundamentais para a minha formação profissional.

às minhas **colegas/amigas de Mestrado**, pela partilha, pelo apoio nos momentos mais difíceis e pela amizade.

à **Marta Conde**, por estar sempre ao meu lado e por acreditar em mim.

aos **cooperantes** e a todas as **crianças** envolvidas.

aos **Professores**, pela partilha dos seus conhecimentos e apoio.



**Palavras-chave** Prática de Ensino Supervisionada; Investigação no Ensino; Jogos em contexto sala de aula; Competência oral.

**Resumo** O presente relatório de estágio, apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, com vista à conclusão do mestrado profissionalizante, sendo desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, durante o ano letivo 2015/2016 e 2016/2017. Este relatório destina-se não só à análise e descrição dos diferentes momentos da prática pedagógica, mas também à apresentação de um trabalho investigativo, desenvolvido durante a Prática Supervisionada II, centrado no estudo da importância dos jogos na promoção e desenvolvimento da oralidade no ensino de Inglês no 1º Ciclo Ensino Básico.



**Keywords**

Supervised teaching practice; Research in teaching; Games in the classroom; Oral competence;

**Abstract**

The present report, presented to Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, was created within the scope of the Master Degree in English Language Teaching in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education and it is a requisite for the conclusion of the professional master's degree. It was developed throughout the Supervised Teaching Practice, during the school years 2015/2016 and 2016/2017.

This report aims at not only analysing and describing the different moments of the Pedagogical Practice but also at presenting a research carried out during the Supervised Practice II, focused on the study of the importance of games in the promotion and development of the oral competencies in the teaching of English in 1<sup>st</sup> Cycle Basic Education.



## Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos .....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice .....	xi
Lista de Figuras.....	xiii
Lista de Gráficos .....	xv
Lista de Tabelas.....	xvii
Lista de Abreviaturas.....	xix
Introdução.....	1
Parte I - Dimensão Reflexiva.....	3
Introdução .....	5
1. Prática de Ensino Supervisionada .....	6
1.1. Caraterização do Agrupamento.....	7
1.2. Caraterização das turmas.....	9
2. Observação .....	11
2.1. Observação durante a PES I.....	12
2.1.1. Gestão das salas .....	13
2.1.2. Interação na sala de aula.....	13
2.1.3. Discursos na sala de aula.....	13
2.1.4. Atividades educativas .....	14
2.2. Observação durante a PES II .....	14
2.2.1. Gestão das salas .....	15
2.2.2. Interação na sala de aula .....	15
2.2.4. Discursos na sala de aula .....	16
2.2.5. Atividades educativas .....	16
3. Planificação .....	16
3.1. Aula do dia 7 de novembro de 2016.....	18
3.2. Aula do dia 28 de novembro de 2016.....	19
3.3. Aula do dia 4 de janeiro de 2017 .....	20
4. Intervenção.....	21
4.1. Intervenção durante a PES I.....	22

4.2. Intervenção durante a PES II .....	24
5. Reflexão .....	26
5.1. Aula do dia 7 de novembro de 2016.....	27
5.2. Aula do dia 28 de novembro de 2016.....	27
5.2. Aula do dia 4 de janeiro de 2017 .....	28
Conclusão.....	29
Parte II - Dimensão Investigativa.....	31
Introdução.....	33
1. Enquadramento Teórico .....	34
1.1. Definição do conceito de jogo .....	34
1.2. O jogo na sala de aula .....	36
1.3. A importância dos jogos no ensino do inglês no 1º CEB .....	39
1.4. O papel dos jogos na promoção da oralidade .....	42
2. Opções Metodológicas .....	50
2.1. Paradigma da Investigação.....	50
2.2. Questão e objetivos de investigação .....	52
2.3. Sujeitos da Investigação .....	52
2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	53
3. Apresentação e Discussão de Resultados.....	54
Conclusão .....	62
Considerações finais.....	65
Referências Bibliográficas.....	67
Apêndices.....	73
Apêndice A.....	75
Apêndice B.....	79
Apêndice C .....	81
Apêndice D .....	83
Apêndice E.....	85
Apêndice F.....	87
Apêndice G .....	89
Apêndice H .....	91
Apêndice I.....	93
Apêndice J .....	95
Apêndice K.....	97

## Lista de Figuras

Figura 1 – Grelha de Observação: <i>Who wants to be a Recycling Superhero?</i> ...	59
Figura 2 – Grelha de Observação: <i>Quiz Time!</i> .....	60
Figura 3 – Grelha de Observação: <i>Tic Tac Toe</i> .....	61
Figura H1 – Jogo <i>Tic Tac Toe</i> .....	91



## **Lista de Gráficos**

Gráfico 1 – Género e idade dos Sujeitos de Investigação. ....	53
Gráfico 2 - Ano de iniciação da aprendizagem do inglês. ....	55
Gráfico 3 – Atividades que os alunos gostam de realizar nas aulas .....	56
Gráfico 4 - Jogos que os alunos gostam de fazer nas aulas.....	57



## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 – Motivos pelos quais os alunos gostam de participar nos jogos .....58

Tabela 2 – Jogos que os alunos gostariam de realizar nas aulas.....58



## Lista de Abreviaturas

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
EB1	Escola Básica do 1º Ciclo
ISCE	Instituto Superior de Ciências Educativas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEI	Programa Educacional Individual
PES	Prática de Ensino Supervisionada
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal



## Introdução

O presente relatório de estágio, apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (ISCE Douro), foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A sua elaboração tem como principal objetivo a conclusão do mestrado profissionalizante, sendo desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) PES I e PES II, durante os anos letivos 2015/2016 e 2016/2017. A PES permitiu-nos entrar em contacto com o mundo do trabalho, pôr em prática os conhecimentos teóricos, previamente adquiridos, e permitiu-nos desenvolver e aperfeiçoar as nossas competências.

Este relatório destina-se não só à análise e descrição dos diferentes momentos da prática pedagógica, mas também à apresentação de um trabalho investigativo desenvolvido durante a PES II.

Durante a PES pude perceber que a oralidade continua a ser uma competência pouco desenvolvida pelos professores e as estratégias que utilizam para a desenvolver, por vezes, não surtem o efeito pretendido. A timidez, o medo de errar e a falta de motivação dos alunos constituem, muitas vezes, uma barreira na aprendizagem. Foi ao pensar nestas estratégias que surgiu o tema desta investigação: A importância do jogo na promoção e desenvolvimento da oralidade no ensino do inglês no 1º CEB. Os jogos têm-se revelado bons aliados no desenvolvimento da competência oral durante a aprendizagem da língua, especialmente, nos anos iniciais de aprendizagem. Neste sentido, pareceu-me pertinente a sua introdução nas minhas intervenções, tentando perceber de que forma a realização de jogos na sala de aula contribui para a promoção e desenvolvimento desta competência.

Este relatório é composto por duas partes: a primeira parte corresponde à dimensão reflexiva, onde é apresentada a minha experiência ao longo da PES. Inicialmente é feita uma caracterização do contexto educativo, seguida por uma descrição e reflexão dos vários momentos da PES (Observação, Planificação, Intervenção e Reflexão).

A segunda parte corresponde à dimensão investigativa, onde será apresentada uma contextualização teórica sobre o tema e todo o percurso investigativo.

Nas considerações finais, reflito sobre a importância da construção do relatório para o exercício da nossa profissão futura como professores, bem como um balanço sobre este percurso.



## **Parte I - Dimensão Reflexiva**



## Introdução

A escola e os professores, ao longo dos anos, têm assumido um papel fundamental na sociedade em que vivemos, pois eles são os grandes responsáveis pela preparação do futuro das gerações mais novas e pela transformação das mentalidades. Por este motivo, a busca por uma melhoria na qualidade de ensino tem sido constante, levando a uma mudança de atitudes por parte dos profissionais de educação.

Uma preparação rigorosa na formação inicial dos professores é imprescindível, pois deles depende a qualidade de ensino. A Prática de Ensino Supervisionada assume uma importância crucial na formação de profissionais competentes que reflitam constantemente sobre a sua prática. É neste momento que se põe em prática os conhecimentos adquiridos previamente, através da interação com os alunos nas salas de aulas e a resolução de problemas vindos desse contexto. Esta prática constitui um desafio na aquisição de novos conhecimentos, permitindo desenvolver estratégias e refletir sobre elas, de forma reformulá-las e adaptá-las à realidade escolar e, por conseguinte, permitindo o desenvolvimento pessoal e profissional.

A primeira parte deste relatório corresponde à dimensão reflexiva, onde pretendo apresentar a minha experiência ao longo da PES, e está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à caracterização do contexto educativo, onde se faz uma breve descrição do agrupamento e das turmas onde decorreu a prática, refletindo sobre a importância do conhecimento deste para o desenvolvimento da prática educativa. O capítulo seguinte corresponde à Observação, onde se procedeu a um resumo e a uma reflexão sobre os diferentes momentos de observação. O terceiro capítulo corresponde à Planificação e nele se apresenta uma descrição de três planos de aula que foram trabalhados na intervenção. De seguida, na Intervenção, procede-se à descrição geral dos vários momentos da prática. O quinto capítulo, a Reflexão, apresenta a importância e a necessidade da reflexão, para o desenvolvimento pessoal e profissional, e uma reflexão sobre as aulas apresentadas na planificação. Por último, na conclusão, faz-se um resumo do progresso alcançado durante a PES.

## 1. Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada constitui um momento essencial na formação de docentes. Além de completar um ciclo de ensino, a PES tem como principal objetivo, como indicam Caires, Almeida e Vieira (2010), preparar o futuro professor para o acesso ao mundo da prática docente. Segundo Formosinho (2009), a PES é a componente curricular que possibilita, em termos formais, a aprendizagem das competências fundamentais ao bom desempenho docente. Ao longo de todo o ciclo acadêmico, o futuro professor contacta com informações essenciais e é neste momento que têm a possibilidade para pôr em prática as teorias aprendidas e ganhar experiência. Esta componente curricular permite também a mobilização dos saberes necessários e os conhecimentos adquiridos anteriormente ganham mais valor e adquirem um novo significado ao serem postos em prática num contexto real.

Ao longo dos anos, o debate em torno dos desafios que se colocam ao professor do século XXI tem vindo a intensificar-se, nomeadamente, no que concerne o seu perfil, os conhecimentos e competências que deve ter para fazer face aos desafios que lhe são colocados. Por esses motivos, a PES, enquanto momento de formação inicial e contínua, deve promover, além de conhecimentos de natureza científico-didática, a autonomia, a criatividade, a reflexão crítica, o espírito colaborativo e a abertura à pesquisa e à inovação investigativa.

É assim, ao longo da PES, que o futuro professor percebe claramente que o desafio das escolas de hoje é o de proporcionar às crianças momentos e vivências através dos quais elas possam descobrir o mundo que as rodeia ao mesmo tempo que se descobrem a si próprias, não só ao nível das suas capacidades, mas também ao nível das suas dificuldades. Contudo, muitas vezes, os docentes não têm em consideração que a criança quando chega à escola traz consigo conhecimentos empíricos adquiridos no seio do ambiente sociocultural e familiar em que se insere (Bachelard, 1996). Neste caso, não se trata, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida quotidiana. Neste sentido, a tarefa mais difícil para o professor é o mobilizar permanentemente a cultura científica ao mesmo tempo que promove momentos de substituição de um saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dando assim à criança oportunidades para evoluir e adquirir novos conhecimentos. O ensino de novos conhecimentos ocorre através do questionamento constante, da correção dos erros das experiências trazidas pelo aluno e através da superação dos obstáculos que se colocam à aquisição de um novo conhecimento. Neste sentido, a PES, constitui-se como o momento inicial em que

o futuro professor desenvolve competências e se torna capaz de provocar ruturas relativamente ao conhecimento que o aluno já possui.

Desta forma, para que o professor possa desempenhar o seu trabalho da melhor forma possível, é imprescindível conhecer o meio sociocultural e familiar onde os alunos se inserem e de onde são provenientes. Por esse motivo, um dos primeiros aspetos que o futuro docente deve ter em conta, ao iniciar a sua PES, é o conhecimento do contexto educativo onde esta decorrerá e este conhecimento é essencial para que, ao longo do período de observação e intervenção, possa compreender as reações e dificuldades dos alunos e possa adaptar a sua prática pedagógica às características, necessidades e interesses dos alunos.

A PES decorreu em dois momentos distintos<sup>1</sup> em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico pertencentes ao Agrupamento de Escolas D. Manuel Faria e Sousa. Neste sentido, caracterizar-se-á, em seguida, o Agrupamento de Escolas e as Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico onde decorreram os momentos de PES, assim como se fará uma breve caracterização das turmas.

### **1.1. Caracterização do Agrupamento**

O Agrupamento D. Manuel de Faria e Sousa localiza-se no concelho de Felgueiras, distrito do Porto, e abrange cinco freguesias situadas nos limites da cidade: Margaride, Lagares, Varziela, Várzea e Moure. O Agrupamento está sediado na Escola Básica do 2º e 3º Ciclo D. Manuel de Faria e Sousa, situada no centro da cidade de Felgueiras e dele fazem parte cinco Escolas Básicas (com Primeiro Ciclo e Pré-Escolar), um Jardim de Infância e a Escola Básica do 2º e 3º Ciclo D. Manuel de Faria e Sousa.

A PES decorreu em cinco escolas diferentes: Escola Básica do 1º CEB (EB1) de Margaride, Escola Básica do 1º CEB de Covelo, Escola Básica do 1º CEB de Estrada e Escola Básica do 1º CEB de Várzea e Escola Básica do 1º CEB de Felgueiras<sup>2</sup>. Todas as escolas apresentavam um bom ambiente escolar, mas possuíam alguns problemas físicos, sendo que apenas duas das escolas tinham acesso a novas tecnologias, tais como computadores atualizados e quadros interativos.

O par pedagógico desenvolveu a sua PES nas escolas supracitadas, tendo tido o privilégio de ser recebido e orientado pelos professores de Inglês Curricular que contribuíram para o seu crescimento pessoal e profissional.

---

<sup>1</sup> O primeiro momento de PES decorreu entre Março e Junho de 2016 (turmas de 3º ano) e o segundo entre Setembro e Janeiro de 2017 (turmas de 4º ano).

<sup>2</sup> Na Escola Básica de Felgueiras realizaram-se apenas momentos de observação e intervenção relativos à PES II.

A EB1 de Margaride foi erigida no ano letivo 2008/2009 na freguesia de Margaride, mesmo ao lado do agrupamento. É uma escola com boas instalações e com acesso a novas tecnologias, nomeadamente, a computadores e a quadros interativos.

As duas salas onde decorreram os momentos de observação e intervenção eram bastante diferentes. Uma das salas era bastante ampla, arejada e iluminada e os alunos estavam dispostos em pares. A outra sala tinha menos iluminação e as mesas estavam dispostas em U. As paredes, em ambas as salas, estavam decoradas com trabalhos realizados e com um cartaz onde se podia consultar os aniversários dos alunos. Estas salas estavam bem equipadas em termos tecnológicos, havendo recursos como computadores e quadros interativos. A escola possui uma zona exterior para as atividades ao ar livre.

Por seu lado, a EB1 de Covelo situa-se a na freguesia de Moure e no ano letivo de 2015/2016, recebeu apenas duas turmas mistas: uma de 1.º e 4.º ano (com vinte alunos) e uma de 2.º e 3.º ano (com vinte alunos). É uma escola com poucos recursos tecnológicos: não tem quadros interativos nas salas e os computadores existentes já têm alguns anos. No entanto, as salas de aula são bastante amplas permitindo aos professores movimentarem-se com facilidade entre as mesas. Na PES I, a turma de inglês era constituída por apenas seis alunos, pelo que utilizavam apenas uma parte da sala, sentando-se em grupo junto da professora. A decoração era pobre e, apesar de haver um espaço para o *English Corner*, não havia nenhum trabalho exposto. No caso da PES II, os alunos sentavam-se em pares, alinhados em três filas. Ao contrário da sala da PES I, o *English Corner* tinha trabalhos expostos. A escola possui uma zona de recreio grande (uma parte é coberta), ideal para as atividades ao ar livre.

A EB1 de Estrada localiza-se na freguesia de Varziela e dista aproximadamente 3 Km da sede de Agrupamento. É uma escola de construção tipo P3, *i.e.* uma escola de área aberta. No ano letivo 2015/2016, a escola albergava quatro turmas do 1º Ciclo e uma do Jardim de Infância. Nesta escola, nem todas as salas estavam equipadas com recursos tecnológicos. A sala onde decorreu a maior parte das intervenções e das observações não possuía muito espaço e a disposição das mesas não facilitava a movimentação do professor. Estava decorada com os trabalhos dos alunos, das restantes disciplinas, restando apenas um pequeno espaço para a disciplina de inglês. No que concerne à tecnologia, esta sala não possuía nem computador nem quadro interativo. A escola tem uma biblioteca, onde decorreram algumas das observações e das intervenções, equipada com computador e quadro interativo e uma zona de recreio.

Depois do encerramento, no ano letivo de 2010/2011, da EB1 de Calvário e do Jardim de Infância de Várzea, foi criado o Centro Escolar de Várzea, atualmente designada de Escola Básica de Várzea. É uma escola frequentada por alunos

matriculados no Pré-Escolar e no 1.º CEB e está bem equipada em termos tecnológicos. Em relação à sala, era bastante espaçosa e iluminada, a distribuição das mesas era feita em U e permitia que o professor se movimentasse com facilidade. Relativamente à tecnologia, a sala estava equipada com quadro interativo e computadores. As paredes estavam decoradas com os trabalhos dos alunos, havendo inclusive um pequeno espaço para o *English Corner*. Esta escola possuía, à semelhança das restantes, uma zona de recreio para as atividades ao ar livre.

A EB1 de Felgueiras é a maior escola do 1º CEB do concelho de Felgueiras e foi erigida na zona mais antiga da cidade a cerca de 1,5 Km da sede de agrupamento. Nos últimos anos, este estabelecimento tem sido o mais procurado pelos pais e encarregados de educação, o que tornou necessária a ampliação do espaço. As salas onde decorreram as observações e intervenções eram bastante espaçosas e iluminadas. Os alunos estavam distribuídos dois a dois, facilitando a movimentação do professor entre as mesas. As paredes estavam decoradas com os aniversários dos alunos e alguns trabalhos realizados. Uma das salas estava equipada com quadro interativo, enquanto a outra possuía, apenas, um quadro de lousa. A zona de recreio está situada à volta de toda a escola.

## **1.2. Caracterização das turmas**

No ano letivo 2015/2016, as observações e intervenções foram realizadas apenas em turmas de 3º ano, visto que a disciplina de Inglês apenas se tornou curricular nesse ano letivo. Assim, o par pedagógico realizou observações e intervenções nas EB1 de Margaride (Turma 15/12), de Covelo (Turma 17), de Estrada (Turma 18) e de Várzea (a turma era constituída por alunos pertencentes às turmas 19 e 20).

A turma 15/12 era constituída por vinte alunos, dos quais dez eram do género feminino e dez do masculino. Três dos alunos da turma estavam sinalizados como sendo alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE): um tinha autismo e os outros dois apresentavam um atraso de desenvolvimento global e défice cognitivo. A maioria dos alunos vivia na freguesia ou arredores com os pais ou outros familiares. De acordo com as informações recolhidas durante a observação, é possível referir que a turma apresentava um bom comportamento, mas alguns alunos eram bastante faladores. Em termos de aprendizagem, os resultados dos alunos eram razoáveis e as aprendizagens eram realizadas dentro dos padrões normais.

No que concerne a turma 17, esta era uma turma mista, com seis alunos do 3º ano e catorze do 2º ano. Na hora da disciplina de Inglês, os alunos do 3º ano tinham a aula separados dos restantes. Destes seis alunos, três eram do género masculino e os

outros três do feminino que, no geral, não apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem, eram bem comportados e estavam motivados para a aprendizagem.

Por seu lado, a turma 18 era constituída por vinte alunos, dos quais dez eram do género masculino e dez do feminino. A maioria dos alunos vivia com os pais ou outros familiares na freguesia de Varziela ou arredores. Pelo que pôde ser observado, os alunos eram bastante assíduos e pontuais. Porém, em termos comportamentais, eram alunos conversadores e, por vezes, agitados, o que condicionava o normal funcionamento das aulas.

A turma de Inglês de 3º ano da escola de Várzea era uma turma mista constituída por alunos provenientes, como já indicado, de duas turmas distintas: a turma 19 e a turma 20. A turma 19 era uma turma mista constituída por vinte e dois alunos (cinco do 2º ano e dezassete do 3º ano). Na hora da disciplina de Inglês, os cinco alunos do 2º ano separavam-se dos restantes para terem Inglês no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). A turma 20 era, também, uma turma mista, constituída por dezassete alunos (oito do 3º ano e nove do 4º ano) e à semelhança do que acontecia na turma 19, na hora da disciplina de inglês, os oito alunos do 3º ano separavam-se da restante turma para se juntarem à turma 19, enquanto os alunos de 4º ano realizavam trabalho com a professora titular de turma. A turma de Inglês na qual foram realizadas as minhas intervenções era constituída por vinte e cinco alunos, dos quais dezanove eram do género feminino e seis do masculino. Grande parte dos alunos residia na freguesia de Várzea ou na sua periferia. Pelas observações realizadas e durante os momentos de intervenção foi possível verificar que os alunos da turma eram, no geral, bastante interessados pela aprendizagem da língua inglês e eram participativos. Eram alunos bastante assíduos e pontuais, sendo que apenas um chegava constantemente atrasado. Em termos de aprendizagem, os alunos não apresentaram grandes dificuldades; em termos comportamentais, eram alunos ligeiramente conversadores, mas eram bastante respeitadores e cumpridores das regras da sala de aula.

No ano letivo 2016/2017, os momentos de observação e intervenção referentes à PES II incidiram em turmas do 3º e do 4º ano pertencentes às escolas mencionadas anteriormente.

A turma 14 (3º ano), da EB1 de Margaride, era constituída por dezanove alunos, dos quais nove eram do género masculino e dez do género feminino. Existia apenas um aluno sinalizado como sendo um aluno com NEE, tendo, por isso, um currículo adaptado. Em termos comportamentais, os alunos eram bastante agitados e distraíam-se com facilidade. Por seu lado, a turma 15/12 (4º ano), da mesma escola, era constituída pelos mesmos alunos da turma observada no 3º ano durante a PES I. À

semelhança do ano anterior, os alunos eram, no geral, bem comportados e bastante assíduos, apesar de pouco pontuais. A maioria dos alunos, de ambas as turmas, residia na freguesia ou nos arredores com os pais ou outros familiares.

Na EB1 de Covelo, a turma 17 observada no ano letivo anterior, mantinha a sua condição de turma mista, constituída, neste ano letivo, por sete alunos do 4º ano e treze do 3º. Dos alunos do 4º ano, quatro eram do género masculino e os outros três do género feminino; dos de 3º ano, quatro eram raparigas e nove eram rapazes. Os alunos do 4º ano não apresentaram grandes dificuldades, eram bastante autónomos e estavam motivados para a aprendizagem. No caso dos alunos do 3º ano, estes eram mais distraídos, requeriam mais atenção, mas eram bastante participativos. No geral, os alunos eram bastante respeitadores e afetuosos.

A turma 9 da EB1 de Felgueiras, onde foram realizados os momentos de intervenção relativos à PES II, era constituída por vinte e um alunos, dos quais dez eram do género masculino e onze do feminino. Esta turma tinha apenas um aluno com NEE seguindo, por isso, um currículo específico. Pelo que pôde ser observado, era uma turma com poucas dificuldades de aprendizagem, bastante interessada, participativa com alunos respeitadores e afetuosos. A turma 10, na qual foi realizado apenas trabalho de observação, era constituída por vinte e um alunos, dos quais dez eram do género feminino e onze do masculino. Nesta turma existia também um aluno com NEE que seguia um currículo específico. Em geral, pelo observado, era uma turma participativa, um pouco agitada, mas motivada para a aprendizagem. A maioria dos alunos de ambas as turmas vivia em Margaride ou nos arredores com os pais e/ou outros familiares.

## **2. Observação**

Após recolher informações sobre o contexto educativo, é importante observar e conhecer o grupo de alunos com que se vai trabalhar, pois só assim será possível adaptar a prática pedagógica às suas necessidades, capacidades, interesses e dificuldades. Esta fase da observação é também importante para poder adquirir conhecimentos sobre métodos e estratégias de trabalho, junto de professores experientes, fundamentais para o desenvolvimento global do futuro profissional. Reis (2011) refere que a observação das aulas, num estágio de iniciação à prática profissional, proporciona o contacto com práticas de ensino de colegas mais experientes e permite a observação, a reflexão e o desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários com o apoio de um mentor ou supervisor. É através da observação que as atitudes e os comportamentos vão sendo modificados tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional.

Os momentos de observação ocorreram em dois momentos distintos, na PES I e na PES II, em escolas do 1º CEB pertencentes ao Agrupamento de Escolas D. Manuel Faria e Sousa, cuja caracterização se apresentou nos Pontos 1.1 e 1.2 da Dimensão Reflexiva deste relatório final.

## **2.1. Observação PES I**

Os momentos de observação decorreram entre 15 de fevereiro e 11 de março de 2016, em quatro escolas do agrupamento: a EB1 de Margaride, EB1 de Covelo (Moure), EB1 de Estrada (Varziela) e EB1 de Várzea.

Iniciámos as observações das aulas da professora cooperante munidas com os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente as grelhas de observação (cf. Apêndice A), facultadas pela professora orientadora. Para Reis (2011), o sucesso da observação das aulas depende de uma preparação cuidadosa e de uma definição prévia do que se vai observar. Por este motivo, este tipo de instrumento foi essencial e ajudou-nos a compreender o que era importante analisar durante as aulas e sobre o que considerar nos momentos de reflexão. Inicialmente, o contacto com a professora cooperante foi intimidante. Contudo, apresentou-se como um elemento bastante importante na nossa integração, realizou reuniões diárias, debateu os pontos importantes a ter em conta e forneceu-nos todos os elementos necessários ao nosso trabalho.

Além destas grelhas, procedemos a uma recolha de dados sobre as turmas, que se afigurou como importante para a compreensão das reações e dificuldades dos alunos e para a adaptação da prática pedagógica às suas características, necessidades e interesses. Estes dados foram fornecidos pelos professores titulares de turma e pelas diretoras das escolas pertencentes ao Agrupamento. O contacto com as professoras titulares, de um modo geral, foi bastante positivo tendo-nos auxiliando sempre que necessário.

A fim de melhorar o nosso desempenho e preparar as intervenções, tendo em conta os alunos com NEE, solicitámos o auxílio da professora de educação especial e do Agrupamento D. Manuel Faria e Sousa, pedindo o acesso ao Programa Educacional Individual (PEI). Contudo, a professora de educação especial não considerou pertinente o acesso a estes documentos, pois eram confidenciais, o que levou à recusa do agrupamento ao nosso pedido. Estas barreiras dificultaram, em parte, o nosso desempenho, pelo que nos obrigou a sermos criativas e a requerermos a ajuda na disciplina de Educação Especial e Inclusão, parte integrante do currículo deste Mestrado.

### **2.1.1. Gestão das salas**

Observámos que em todas as turmas, a professora cooperante usava uma rotina rigorosa, com a abertura da lição, a escrita do sumário e a distribuição dos manuais, o que demonstrou ser bastante positivo para o bom funcionamento das aulas. As rotinas, de acordo com Cameron (2001), são estratégias importantes para a aprendizagem de uma língua, pois favorecem a repetição, aumentam a segurança da criança, interiorizando mais facilmente a língua e, ao mesmo tempo, desenvolvendo as suas capacidades. Apesar de concordarmos com as rotinas, verificámos que quando acabavam, grande parte do tempo já tinha passado, deixando pouco tempo para as restantes atividades.

### **2.1.2. Interação na sala de aula**

Em relação à interação na sala de aula, verificámos que a professora cooperante mantinha uma certa distância no seu relacionamento com os alunos, seguindo religiosamente a premissa *Never smile untill Christmas!*. A sua postura para com os alunos era ríspida e pouco afetuosa, mas durante as reuniões, quando se referia a eles fazia-o de forma bastante carinhosa. Constatou-se, também, que havia um grande respeito entre os alunos e a professora o que facilitou o controlo e gestão das turmas. A professora tentou dar a mesma atenção a todos os alunos, mas como algumas turmas possuíam alunos NEE, nem sempre foi possível.

A língua utilizada, em contexto de sala de aula, era maioritariamente o português e os alunos raramente se pronunciavam e quando o faziam era na sua língua materna, pelo que o tempo de fala do professor era superior. Shin e Crandall (2013) referem que para aprendizagem de uma segunda língua é essencial a exposição constante à língua. Por este motivo, consideramos que o facto de a professora não utilizar a língua inglesa nas aulas e a pobre interação entre aluno/professor fez com que os alunos tivessem bastante dificuldade, principalmente, ao nível da oralidade.

### **2.1.3. Discursos na sala de aula**

No que concerne o discurso da professora cooperante, constatámos que tentou adaptá-lo mediante as dificuldades e níveis de aprendizagem dos diferentes alunos. Como já foi referido no ponto anterior, o seu discurso era feito maioritariamente em português, usando frequentemente as *display questions* e generalizando as questões para toda a turma. O facto de não individualizar as questões fez-nos perceber que os alunos mais tímidos demonstravam algum desinteresse. Além disso, o discurso da aula

era canalizado para o tema da aula e conteúdos a ser abordados, sendo que a professora não dava azo a que outros temas fossem abordados. Caso os alunos levassem para a aula questões, problemas ou assuntos não relacionados com o que estava ou iria ser abordado, a cooperante rapidamente canalizava a atenção dos alunos para o que estava ou iria ser realizado.

Ao longo das suas aulas, a professora foi dando *feedback* positivo aos alunos, umas vezes em inglês, outras na língua materna.

#### **2.1.4. Atividades Educativas**

Durante o período de observação das aulas, verificámos que a professora cooperante se restringiu ao manual da Porto Editora – *Let's Rock* e aos recursos que compunham o *kit* do professor, desde aos planos de aulas às atividades propostas. Pudemos ainda verificar que esta postura adotada pela professora se deveu ao facto de lhe negarem o acesso a materiais, tais como, cartolinas, fotocópias e informações essenciais ao seu desempenho. Porém, a professora tentou, da melhor forma possível, incentivar a participação dos alunos e motivá-los para a aprendizagem.

Durante as suas aulas, as diferentes competências dos alunos foram trabalhadas. Contudo, ao nível da oralidade as atividades selecionadas para promover o seu desenvolvimento foram poucas.

#### **2.2. Observação PES II**

Os momentos de observação da PES II tiveram lugar, entre outubro de 2016 e janeiro de 2017, na EB1 Felgueiras, EB1 de Margaride e EB1 Covelo (Moure).

Mais uma vez iniciámos a observação com a ajuda das grelhas de observação (cf. Apêndice A), às quais tivemos acesso na PES I, sentindo-nos mais seguras em relação ao que teríamos de observar e aos dados que teríamos de recolher para uma melhor apreciação das turmas onde desenvolveríamos a nossa PES. Contrariamente à PES I, todas as professoras se mostraram bastante recetivas aos nossos pedidos e forneceram-nos todo o material necessário, incluindo o PEI e o Currículo Específico Individual (CEI). Com esta informação, ao contrário do que aconteceu na PES I, foi possível aplicar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Educação Especial e Inclusão, o que tornou o processo de observação/intervenção mais consciente. A própria recetividade das professoras de educação especial facilitou este processo. Contudo, consideramos que a postura da professora titular da turma 9 do 4º ano, da EB1 de Felgueiras, foi mais positiva quando comparada com postura da professora da

turma 15/12 do 4º ano da EB1 de Margaride, já que nos pôs a par de estratégias de ensino que podiam ser consideradas para o trabalho com os alunos NEE.

O primeiro contacto com o professor cooperante foi positivo e mostrou-se, desde o primeiro momento, bastante recetivo para nos auxiliar e tentar compreender as nossas motivações e receios. O nosso processo de integração, nas turmas, foi agilizado devido à sua postura calma e inteligente, fazendo-nos sentir parte integrante da comunidade escolar. Desde a elaboração de testes e respetivas cotações, às atividades e à explicação de aspetos relacionadas com o funcionamento da escola, o professor foi extremamente prestável, permitindo-nos ganhar experiência e autonomia.

### **2.2.1. Gestão das salas**

O início das nossas observações coincidiu com o início do ano letivo e pensámos que iríamos verificar como eram estabelecidas as regras dentro da sala de aula. Constatámos, no entanto, que as regras foram previamente estipuladas pela professora titular de turma, ao que o professor cooperante apenas acrescentou o uso da *classroom language*.

Apesar de os lugares onde os alunos se sentavam terem sido definidos também pela professora titular, o cooperante alterou o lugar de alguns alunos, tendo em consideração o bom funcionamento da aula.

Verificámos que o seu método de trabalho era diferente da cooperante anterior: desde a rotina (ao invés de usar a escrita dos sumários utilizava a revisão de conhecimentos adquiridos na aula anterior para lembrar a matéria lecionada) à forma de controlar a turma. Para este controlo, o professor pedia aos alunos para deitarem a cabeça sobre os braços e se manterem em silêncio enquanto um colega distribuía os manuais. Considerámos que esta estratégia funcionou bem como forma de acalmar os alunos e iniciar a aula sem agitação. Apesar de concordarmos com esta estratégia, consideramos que seria pertinente a abertura da lição, por parte dos alunos, pois seria uma mais-valia para o desenvolvimento das suas capacidades.

### **2.2.2. Interação na sala de aula**

Relativamente à interação na sala de aula, constatámos que o cooperante mantinha um bom relacionamento com alunos, mantendo o respeito e um ambiente agradável para a aprendizagem. Surpreendeu-nos a forma calma e assertiva que usava quando se dirigia às turmas, o que resultou numa boa gestão da sala de aula. Tal como aconteceu na PES I, também o professor tentou dar a mesma atenção a todos os alunos, porém, em alguns momentos tentou focar-se nos alunos NEE.

O veículo de comunicação mais usado, dentro da sala de aula, era a língua materna, sendo o tempo de fala do professor superior. Esta postura não nos pareceu viável dada a importância de utilizar a língua-alvo para sua aprendizagem, tal como já mencionado anteriormente. Apesar do tempo de fala do professor ser superior, os alunos participavam ativamente, mas, ao invés de usar a língua inglesa, faziam-no na língua materna.

### **2.2.3. Discursos na sala de aula**

Verificámos que o professor cooperante tentou adaptar o seu discurso mediante os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. O seu discurso era feito maioritariamente em português, usando frequentemente as *display questions*, mas nas turmas do quarto ano, procurou usar as *referential questions*.

Em todas as aulas, o professor usou o humor, exemplos do dia-a-dia para elucidar alguns conceitos e deu reforços positivos às respostas dos alunos, apesar de o fazer em português.

### **2.2.4. Atividades Educativas**

Também este professor se cingiu ao uso do manual, *Let's Rock*, e a todos os recursos e materiais existentes no *kit* do professor. Contudo, a forma como conduzia as aulas provocava entusiasmo nos alunos.

O professor tentava explorar todas as competências linguísticas nas aulas e, periodicamente, fazia avaliações orais usando a leitura e a apresentação de trabalhos. Pudemos observar que os alunos ao nível da oralidade e da escrita tinham alguma dificuldade. A promoção das diferentes competências na aprendizagem de uma segunda língua é bastante importante para o seu desenvolvimento, pois, como referem Vernier, Barbosa, Gusti e Moral (2008), a aquisição de uma nova língua pressupõe o desenvolvimento das quatro competências (ouvir, ler, falar e escrever). Notou-se, por parte do cooperante, uma organização relativamente às avaliações, tendo sempre presente consigo grelhas de observação para a respetiva avaliação dos alunos.

## **3. Planificação**

A planificação é das fases mais importantes no trabalho de um professor, pois é nela que o professor estrutura a sua aula mediante as necessidades, dificuldades e motivações dos alunos. Segundo Richards e Renandya (2002), a planificação pode ser vista como um processo de transformação durante o qual o professor cria ideias para

uma aula com base na compreensão das necessidades, problemas e interesses dos alunos e sobre o conteúdo a lecionar. É nesta fase que os professores precisam de pensar sobre algumas questões cruciais, tais como, os objetivos a atingir, os materiais e atividades a usar, que tipos de problemas poderão surgir e as possíveis soluções. É através da planificação que o professor estrutura uma aula, refletindo e tomando decisões sobre aspetos importantes a ter em conta durante o decorrer da aula e que são determinantes para o sucesso do seu trabalho e da eficácia das aprendizagens.

Para Harmer (1991) antes de iniciar a planificação, deve ter-se em conta alguns aspetos fulcrais, tais como, o nível linguístico dos alunos, o seu contexto educativo, as suas motivações, as suas dificuldades e necessidades e, também, as metas curriculares para o ano letivo em questão. Quanto mais conhecimento o professor tiver das turmas, mais fácil será tomar decisões e criar planos de aula ajustados às necessidades dos alunos. No nosso caso, esta pré-planificação foi possível através dos momentos de observação e das informações recolhidas através das professoras titulares e dos professores cooperantes, que nos ajudaram na criação dos planos. A planificação pode ser feita de uma forma mais ou menos elaborada, dependendo do nível de experiência dos professores, mas é algo essencial, pois dela pode depender o sucesso de uma aula.

Durante a PES foram elaborados planos de aula, conforme as instruções das professoras orientadoras e cooperantes, tentando assim munir-me de confiança, pois a planificação foi pensada ao pormenor tendo em conta qualquer eventualidade. O processo da implementação da planificação foi algo complexo, pois procurei seguir à risca o plano de aula, mas, ao longo do tempo, fui percebendo que este devia ser um processo flexível. A planificação é comparada por Richards (1998), mencionado por Farrel (2002) a um mapa, que serve como um guia para o professor devendo, no entanto, ser um processo flexível, passível de ser reajustado mediante as interações e dinâmicas da turma.

A planificação dá confiança ao professor, na medida em que pensou em todos os pormenores, antecipando os possíveis problemas, permitindo, após a sua implementação, uma reflexão sobre quais os aspetos que correram bem e menos bem, tendo a oportunidade de mudar e melhorar as aulas seguintes.

Os planos de aula surgem no contexto educativo como fragmentos de planos maiores: a planificação anual e as planificações de unidade. É na planificação de unidade que se definem os objetivos a atingir pelo aluno, se selecionam atividades e estratégias globais a usar tendo em vista o desenvolvimento de capacidades, competências e à aquisição e aplicação de conhecimentos, tendo como referência o número de aulas previsto na planificação anual. Estes planos deverão fornecer uma

indicação da sequência de abordagem dos conceitos e teorias relativos à unidade tendo em consideração possíveis pré-requisitos, pelo que se constitui como uma orientação de incomensurável importância para a planificação de aulas. Ao longo da PES foram elaborados pelo par pedagógico diversos planos de unidade nos quais se inseriam as aulas que lecionaram na sua intervenção. Porém, a calendarização dos momentos de intervenção não permitiu a que uma unidade fosse lecionada na sua íntegra e exclusivamente pelos professores estagiários, pelo que o plano de unidade que se apresenta no Apêndice B deu origem a apenas um dos planos de aula que se apresentam em seguida.

Os planos de aula aqui apresentados foram elaborados tendo em conta a investigação e aplicados na PES II. Foram ministradas apenas três aulas para a investigação, previamente acordadas, conforme o calendário e disponibilidade dos professores cooperantes.

### **3.1. Aula do dia 7 de novembro de 2016**

A planificação desta aula (cf. Apêndice C) consistia na exploração da unidade 1: *What can you do to protect the planet?*. A aula foi pensada tendo em conta as rotinas diárias estabelecidas (a distribuição dos manuais e do controlo da turma). Estas rotinas foram pensadas e aplicadas conforme as instruções do professor cooperante, pois durante as observações proporcionaram um resultado bastante positivo para o controlo da turma. Como *warm up*, os alunos seriam questionados sobre o que tinham aprendido na aula anterior fazendo, assim, uma revisão do vocabulário aprendido, incitando a participação e, por conseguinte, permitindo o desenvolvimento da oralidade. Os *warm up* são elementos importantes a considerar no início de uma aula, pois, conforme referem Shin e Crandall (2013), despertam o interesse dos alunos, incitam-os a pensar em inglês, permitem a revisão e/ou introdução do vocabulário e favorecem a participação dos alunos. Neste caso, o propósito da sua utilização seria rever o vocabulário, pôr os alunos a pensar em inglês e incitar a sua participação.

Como um dos objetivos desta aula era a introdução do novo vocabulário, referente à primeira unidade *Let's Protect the planet*, decidi, de forma a despertar o interesse dos alunos, criar uma imagem do planeta Terra poluído. Através desta imagem os alunos seriam questionados sobre o que conseguiam ver e o que poderiam fazer para proteger o planeta. Ao mesmo tempo que os alunos fossem respondendo, seriam colocados *flashcards* no quadro introduzindo, assim, o novo vocabulário. A maior parte dos *flashcards* foram fornecidos com o *kit* do manual, mas como percebi que faltava algum vocabulário, decidi criar os que estavam em falta. O uso deste recurso é

bastante apelativo para os alunos, na medida em que lhes proporciona um estímulo visual, sendo possível memorizar conceitos com mais facilidade.

Para consolidar o vocabulário aprendido e para ficarem com o registro das novas palavras, decidi criar uma ficha com diversas imagens sobre o tema, onde os alunos teriam de legendar a imagem correspondente. Optei por usar esta técnica, pois como pude verificar nas aulas observadas os alunos tinham alguma dificuldade na escrita, tentando assim combater esta lacuna. Como exercícios de consolidação, planeei, também, usar alguns exercícios do manual, pois considerei-os adequados para a atividade.

Como atividade final e para atingir o grande objetivo, desenvolver a oralidade, preparei um jogo chamado *Who wants to be a recycling superhero*, em *PowerPoint* (cf. Apêndice F), baseado no *Quem quer ser Milionário*. O jogo consistia num conjunto de questões que colocavam à prova os conhecimentos sobre o novo vocabulário. Após a explicação do jogo, a turma seria dividida em cinco grupos (quatro grupos com quatro elementos e um com cinco), ganhando o grupo com mais pontos. No final da atividade, cada equipa receberia uma medalha dizendo *Recycling Superhero*.

Na planificação tive a preocupação de antecipar alguns problemas, pensando em possíveis soluções para os mesmos. No caso de alguns alunos acabarem antecipadamente as atividades e, se restasse algum tempo após o término de todas as atividades, teria de levar material extra relacionado com o tema, pedindo, por exemplo, para escreverem sobre cinco diferentes formas de proteger o planeta. Relativamente ao jogo, se os alunos tivessem dificuldades na compreensão das instruções teria de me certificar que todos compreendiam o jogo, ajudando-os sempre que necessário. Na falta de alunos, a divisão da turma em grupos devia ser feita de acordo com esse aspeto.

Para terminar a aula, decidi questionar os alunos se gostaram das atividades e se teriam dúvidas. Com isto, teria a oportunidade de perceber quais as atividades que os alunos mais gostaram e criaria uma oportunidade para tirar dúvidas.

### **3.2. Aula do dia 28 de novembro de 2016**

Esta aula (cf. Apêndice D) foi planeada tendo em conta o teste de avaliação, e como teria de aplicar a minha investigação, os recursos usados foram criados de acordo com este facto. Mais uma vez, foi planeado iniciar a aula com as rotinas diárias, através da distribuição dos manuais e do controlo da turma, estabelecendo um clima de interação entre todos os intervenientes.

Como *warm up*, os alunos seriam questionados sobre o que aprenderam na aula anterior e, como iriam ser sujeitos a um teste de avaliação, seriam também

questionados sobre as possíveis dúvidas. O *warm up* foi preparado para a revisão do vocabulário e para o desenvolvimento da oralidade.

Para fazer uma revisão oral sobre toda a matéria incluída no teste de avaliação (vocabulário referente aos animais e proteção do ambiente, artigo indefinido *a/an* e os verbos *to be* (afirmativa) e *can* (afirmativa e negativa) decidi optar por um jogo, chamado *Quiz Time!* (cf. Apêndice G). Neste jogo construído em *PowerPoint*, cada aluno, através das imagens facultadas, teria de ser capaz de responder a uma questão, lendo a opção correta. Esta técnica foi pensada tendo em conta o desenvolvimento da oralidade e a preparação para o teste.

Para o desenvolvimento e preparação do teste escrito, optei pela criação de uma ficha com exercícios sobre a matéria. Após a explicação dos exercícios, os alunos teriam de completar a ficha e, mais tarde, passaria à sua correção.

Na planificação desta aula foram antecipados alguns problemas para os quais foram sugeridas algumas soluções. Para os alunos que terminassem mais rapidamente as atividades, teria de lhes fornecer material extra e, para aqueles que tivessem mais dificuldades, deveria ajuda-los na realização dos exercícios. No caso de alguma atividade demorar mais tempo do que o previsto, deveria ajustar o tempo nas seguintes atividades.

Para finalizar, os alunos seriam questionados sobre as dúvidas existentes, percebendo, assim, quais os alunos com mais dificuldades.

### **3.3. Aula do dia 04 de janeiro de 2017**

Esta aula (cf. Apêndice E) foi preparada para introdução de uma nova unidade, *Let's Boogie*, e para aplicar a minha investigação. Com a nova unidade tinha de introduzir as partes do corpo humano e, para isso, decidi planear uma aula dinâmica e com recursos que me ajudassem na aplicação da investigação.

Como *warm up*, como era hábito nas minhas planificações, os alunos seriam questionados sobre o que tinham aprendido na aula anterior às férias do Natal.

Como o objetivo desta aula seria a introdução do novo vocabulário, referente às partes do corpo humano, decidi optar pela observação de um *póster*, questionando-os sobre o que conseguiam ver na imagem. Este recurso foi fornecido juntamente com o manual e considerei que era o ideal para o pretendido. Após uma explicação do novo vocabulário, os alunos seriam sujeitos à repetição oral. Esta atividade tinha como objetivo a introdução do novo vocabulário, mas, também, o desenvolvimento da fala e da audição.

Para o registro escrito e para a consolidação do vocabulário, preparei uma ficha, com uma imagem semelhante à do póster utilizado para que os alunos legendassem as imagens. Como exercícios de consolidação foram utilizados os exercícios do manual, conforme as indicações do professor cooperante, pois era importante recorrer a este material.

Como atividade final foi preparado um jogo, *Tic Tac Toe* (cf. Apêndice H), recurso também incluído no manual. Como as questões incluídas neste recurso não se adaptavam à matéria em questão, criei uma série de perguntas originais, que cada aluno teria a oportunidade de responder na língua inglesa e, assim, poder dar ênfase à oralidade e rever o vocabulário aprendido. A turma deveria ser dividida em dois grandes grupos e, no final, o grupo com mais pontos seria o vencedor.

Ao planejar antecipei quatro problemas, sugerindo soluções para a sua resolução. Para os alunos que acabam as atividades rapidamente, teria de lhes fornecer algum material extra. Relativamente ao jogo, se os alunos tivessem dificuldades na compreensão das instruções teria de me certificar que todos compreendiam o jogo, ajudando-os sempre que necessário. Na falta de alunos, a divisão da turma em grupos devia ser feita de acordo com esse aspeto.

Para terminar a aula, decidi questionar os alunos se gostaram das atividades e se ainda teriam dúvidas. Através destas questões teria a oportunidade de refletir sobre as atividades com mais sucesso e tiraria as dúvidas existentes.

#### **4. Intervenção**

Ao período de observação e planificação seguiu-se o momento de intervenção, momento em que se pôs em prática todo conhecimento adquirido ao longo do mestrado e que contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Para Scalabrin e Molinar (2013), o estágio supervisionado permite aos futuros professores dominar instrumentos teóricos e práticos indispensáveis à concretização das suas funções, tendo como objetivo beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento no campo profissional. Para estes autores, este momento é visto como crucial para um futuro profissional que deseje estar preparado para o mundo de trabalho. O contacto com a realidade de trabalho, a interação com os alunos e com todo o contexto educativo fazem desta etapa uma das mais importantes para o desenvolvimento do futuro docente.

#### 4.1. Intervenção durante a PES I

A nossa intervenção decorreu entre 14 de março e 3 de junho de 2016 em duas escolas do agrupamento D. Manuel Faria e Sousa, a EB1 de Estrada (Varziela) e a EB1 de Várzea.

Durante este período, fomos pontuais e assíduas, cumprindo com afinco a nossa função de estagiárias e mostrando-nos sempre recetivas quando solicitavam a nossa participação nas diferentes atividades. O relacionamento com o corpo docente e não docente foi um pouco complexo, pois a posição tomada, por parte da professora de ensino especial e do respetivo agrupamento (conforme mencionado, no ponto 2.1.), dificultou, de alguma forma, as nossas intervenções e a postura adotada pela professora cooperante. Ao longo da PES I, a postura da cooperante mudou, resultando numa boa dinâmica e favorecendo o trabalho em equipa. O bom relacionamento entre os membros do par pedagógico ajudou o trabalho em equipa, sendo possível criar aulas em regime de *Team Teaching*. Relativamente à interação com os alunos, apesar de ter criado uma relação de proximidade e respeito, tive alguma dificuldade em controlar o ruído dentro da sala de aula.

Relativamente às minhas intervenções, na EB1 de Várzea, os alunos revelaram-se bastante interessados e participativos nas diferentes atividades propostas e, apesar da minha dificuldade em controlar o ruído, eram bastante respeitadores. Ao longo das minhas intervenções, tive o cuidado de planear aulas diferentes, tendo em conta as necessidades, dificuldades e motivações dos alunos, seguindo as instruções e opiniões da professora cooperante e da professora orientadora. Ao iniciarmos a nossa prática foi-nos solicitado que criássemos planos de aulas e recursos estimuladores à aprendizagem, não nos restringindo ao manual. Por insistência da professora cooperante, utilizei, várias vezes o manual, mas como tive a necessidade de dinamizar as minhas intervenções e motivar os alunos para a aprendizagem, criei diversos recursos e materiais originais, que divertiram e proporcionaram a aprendizagem dos alunos. O uso do manual, para Harmer (1991), pode ser um recurso valioso para os professores, pois permite, entre outras coisas, poupar tempo na preparação das aulas, mas o seu uso constante pode resultar na desmotivação dos alunos. Este sugere um equilíbrio entre o uso do manual e o uso de recursos originais, promovendo a motivação dos alunos. Por este motivo, tentei criar alguns recursos que estimulassem os alunos para a aprendizagem.

Durante as observações e as intervenções consegui perceber que os alunos sentiam dificuldades na oralidade. Este problema fez-me refletir sobre possíveis estratégias para o combater (recorrendo a jogos, por exemplo), pelo que se tornou no

tema central da investigação. Por falta de experiência, não tive em conta as várias fases do processo, deixando de lado, neste semestre, a investigação.

Ao longo da intervenção fui-me tornando mais independente, tentando criar as minhas próprias dinâmicas e evitando erros desnecessários. Preparei aulas para o desenvolvimento das várias competências, incidindo principalmente na oralidade. Nas aulas tentava colocar questões dirigidas à turma em geral, mas, também, individualizando-as, tentando perceber as dificuldades de cada aluno e tentando corrigir os erros que iam dando. Esta postura foi adotada porque, nos momentos de observação, reparei que a professora não o fazia com frequência, o que resultava na falta de interesse por parte dos alunos mais tímidos. Ao mesmo tempo que corrigia os alunos, fui percebendo que não o deveria fazer com tanta frequência, pois isso desmotivava e quebrava o raciocínio. Para Harmer (1991), o processo de correção dos erros e do *feedback* positivo devem ser feitos de forma equilibrada e com alguma subtilidade de forma a não correr o risco de desmotivar os alunos.

Quando observava a professora cooperante, a língua utilizada era maioritariamente o português. Para não cometer o mesmo erro, tentei em todas as minhas intervenções usar, o mais possível, a língua inglesa. Ao contrário do que acontece com a língua materna, os alunos não estão constantemente expostos à língua inglesa, pelo que se torna imperativo o uso frequente da língua-alvo no contexto de sala de aula. Para Kareema (2014), a melhor maneira para aprender e ensinar uma língua estrangeira é usá-la, pelo que devem ser criadas oportunidades para que os alunos possam praticar a língua-alvo e, por consequência, reduzir o tempo de fala do professor, evitando que os alunos se sintam desmotivados e sem interesse em participar. Apesar de concordar com esta técnica, tive alguma dificuldade em utilizar constantemente a língua, pois senti que, por vezes, constituía uma barreira para a aprendizagem.

Foi solicitada a nossa colaboração para a construção dos testes de avaliação, da respetiva matriz e cotação, seguindo as instruções da professora cooperante. Esta não foi uma tarefa fácil, mas serviu de preparação para o futuro.

A nossa colaboração foi também requerida para as atividades do Dia da Criança e para a Festa de Final do Ano Letivo. Na atividade do Dia da Criança, a nossa parceria permitiu uma maior organização e sucesso das atividades. No final, os alunos manifestaram-se bastante agradados com as atividades. Na festa de final de ano letivo, os alunos cantaram a música *The English Class Song*, incluída no manual *Start* da Gailivro e a respetiva coreografia. O *Team Teaching* resultou na preparação dos alunos pois, enquanto uma cantava, a outra ajudava na organização e na coreografia. Esta atividade teve bastante êxito juntos dos alunos, pois enquanto se divertiam foram aprendendo.

Este período, apesar das dificuldades sentidas, foi uma boa experiência, na medida em que nos preparou para o futuro.

#### **4.2. Intervenção durante a PES II**

Os momentos de intervenção, do par pedagógico, decorreram entre outubro de 2016 e janeiro de 2017, na EB1 de Felgueiras, EB1 de Margaride e EB1 de Moure.

Assim como aconteceu na PES I, o par pedagógico cumpriu com todas as suas funções de estagiárias, sendo sempre assíduas, pontuais e mostrando-nos sempre motivadas e empenhadas. Desta vez, o contato com o corpo docente e não docente foi bastante positivo, pois todos se mostraram disponíveis para nos ajudar, facilitando, assim, o nosso trabalho. O relacionamento com o novo cooperante foi, desde cedo, uma experiência bastante agradável e enriquecedora, já que nos ajudou em tudo o que pôde, facultou-nos informações bastante pertinentes para o nosso futuro, deu-nos confiança, calma e força para fazermos um bom trabalho. Silva (2014) menciona que somente com a atuação conjunta do docente experiente supervisionando e orientando, os estagiários caminham de forma atenta, reflexiva e questionadora, ou seja, o apoio e orientação dos docentes experientes ajudam os futuros profissionais a refletir e a desenvolver as suas competências. No que diz respeito à interação com os alunos, consegui, desde início, criar um bom relacionamento, inclusive com os alunos com NEE. Estabeleci as minhas regras e dinâmicas, às quais se mostraram bastante respeitadores e participativos em tudo o que lhes era pedido. Ao contrário do que aconteceu na PES I, não tive dificuldades no controlo da turma.

No que concerne às minhas intervenções na EB1 de Felgueiras, a turma era bastante respeitadora, interessada e motivada para aprendizagem, participando ativamente em todas as atividades. À semelhança do que aconteceu na PES I, tive a preocupação de criar vários planos de aula, recorrendo à criação de recursos motivadores e seguindo as instruções e opiniões do professor cooperante. Senti-me bastante confiante na elaboração e implementação dos planos de aula. O professor cooperante pediu-nos, também para utilizar o manual, mas deu-nos mais liberdade na sua utilização. Como percebi que alguns recursos e materiais existentes no manual eram ideais para as atividades que havia planificado, decidi optar pelo uso equilibrado do manual e a criação de alguns materiais originais, tendo em consideração os meus objetivos. Ao longo das observações consegui apurar que os alunos tinham bastantes dificuldades ao nível da oralidade. Como na PES I pude ver pela reação dos alunos, que os jogos eram atividades que provocavam entusiasmo e que os motivava para a

aprendizagem, decidi iniciar a minha investigação criando planos de aula e recursos tendo em vista este fim.

Durante este período tentei promover o desenvolvimento das diferentes competências (ouvir, escrever, ler e falar) dando ênfase, mais uma vez à oralidade. Tive o cuidado de individualizar as questões, criando oportunidade para que todos pudessem participar e perceber quais os alunos com mais dificuldades.

Durante as aulas tentei usar o humor para os cativar e dar pistas para que conseguissem chegar onde era pretendido, usando a técnica de *scaffolding*. Nos jogos e noutras atividades manuais, usei a técnica de *modelling*, pois usando esta técnica os alunos não sentiam tanta dificuldade na compreensão das instruções.

Tal como na PES I, o veículo de comunicação mais usado era a língua materna e as dificuldades ao nível de oralidade também persistiam. Contrariamente ao professor cooperante tentei, em todas as aulas, interagir com os alunos em inglês, usando a língua materna apenas quando necessário. A língua-alvo deixou de ser uma barreira e os alunos foram reagindo positivamente aos meus estímulos, compreendendo o que era dito e respondendo em inglês sempre que conseguiam.

Mais uma vez, a nossa colaboração foi requerida para construção dos testes de avaliação e respetiva cotação, à qual acedemos prontamente, pois era uma mais-valia para a nossa aprendizagem. Ao falarmos com o professor percebemos que não queria utilizar os testes pré-definidos pelo *Let's Rock*, pois achava-os demasiado fáceis. Por este motivo, construímos testes originais, que incluíam elementos desafiadores, nomeadamente, ao nível de interpretação e da escrita.

Em certos momentos, foi-nos solicitado, por parte de alguns professores de diferentes escolas, a nossa participação nas atividades desenvolvidas, nomeadamente, o magusto, a feira de outono e a decoração de Natal. Estas atividades foram enriquecedoras, pois tivemos a oportunidade de contactar com os alunos fora do contexto de sala de aula e, desta forma, aumentar os laços afetivos que tínhamos criado com eles.

Este período foi marcado pela realização de um projeto multidisciplinar (Projeto de Sensibilização para a Inclusão e a Diferença) realizado em *Team Teaching* com as colegas de mestrado, que nos deu alguma bagagem para o futuro. Este contou com a colaboração de vários elementos, desde professoras orientadoras, professor cooperante, professoras titulares, diretor do agrupamento e alunos, que nos ajudaram a ultrapassar todas as dúvidas e receios. Foram precisas muitas horas de recolha de dados, pesquisas de documentação e entrega dos alunos, mas, foi bastante enriquecedor, ver o resultado final. As crianças envolveram-se bastante, mostraram-se bastante motivadas para tudo o que realizámos. A estratégia de *Team Teaching*

constituiu uma boa ferramenta de trabalho, tendo resultando em pleno. Para Buckley (2000), o trabalho em equipa melhora a qualidade do ensino, até porque os pontos fortes dos professores são combinados e as fraquezas remediadas. Trabalhámos mais vezes em equipa, tanto com a colega de estágio, como as colegas de turma, o que resultou em aulas bem pensadas e estruturadas, que se traduziram em bons resultados e todos saímos a ganhar. Foi uma boa experiência trabalhar com pessoas talentosas e aprender com elas.

## **5. Reflexão**

O mundo e a sociedade em que vivemos têm sido alvo de grandes transformações desencadeadas pelo avanço tecnológico e a globalização, que por sua vez têm tornado as sociedades mais competitivas e exigindo, cada vez mais, profissionais competentes. Face a estas exigências foi necessário repensar o ensino, reformulando-o para a atender às necessidades da nova sociedade. Segundo Alarcão (2001), os educadores têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Neste sentido, foi requerida uma mudança de atitude aos profissionais da educação que deixam de ser apenas um transmissor de conteúdos, passando a ser um professor reflexivo, que questiona a sua própria prática, com vista a modificá-la e a melhorá-la, dando solução aos problemas com que se vai deparando. Segundo Alarcão (2005), os professores desempenham um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduz à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. Por isso, o professor deve refletir sobre os problemas e situações vividas dentro do seu contexto educativo, tentando arranjar soluções e não apenas importar teorias que nada tenham a ver com a sua comunidade profissional.

Uma preparação rigorosa na formação inicial dos professores é imprescindível, pois destes depende a qualidade de ensino. Por este motivo, a PES assume uma importância crucial na formação de profissionais competentes, que reflitam constantemente sobre a sua própria prática, pois, como refere Freire (2002), é pensando na prática de ontem que se consegue melhorar a prática de amanhã. É nesta fase que se põem em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, contactando com situações reais, que nos façam refletir tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional. Também nós, estudantes de mestrado, tivemos a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos teóricos aprendidos nas diversas disciplinas e contactar com esta realidade pela primeira vez.

### **5.1. Aula dia 7 de novembro de 2016**

A intervenção do dia 7 de novembro centrou-se na exploração da unidade 1: *What can you do to protect the planet?*. Durante a planificação foram sentidas algumas dificuldades em relação ao tema, o que levou a uma pesquisa mais profunda. Os recursos e materiais utilizados foram pensados e preparados de forma a motivar os alunos para aprendizagem e para o desenvolvimento da oralidade.

A aula iniciou conforme o planeado, com as rotinas diárias e com o *warm up* e os alunos participaram ativamente, tendo sido possível rever os conteúdos, pô-los a pensar em inglês e praticar a oralidade. Rapidamente se passou para as fases seguintes e, mais uma vez, os alunos participaram com entusiasmo em tudo o que lhes foi pedido, revelando-se bastante interessados e conhecedores do tema. Esta turma não demonstrou grandes dificuldades, no que concerne à compreensão do vocabulário, apresentando-se sempre bastante motivada para aprendizagem e respeitadora das regras.

Durante a aula, tentei desenvolver as várias competências linguísticas, dando especial ênfase à oralidade. As atividades criadas deram-me a oportunidade de perceber quais os alunos mais tímidos e com dificuldades e aqueles mais motivados e com menos dificuldades.

Tentei seguir o plano de aula, mas ao perceber que o tempo estava a passar, tive de o adaptar, deixando de realizar os exercícios escritos e optando por iniciar o jogo. Como já referi anteriormente, a implementação do plano de aula é um processo flexível, devendo ser adaptado e reajustado mediante as interações e dinâmicas da turma. Optei pelo jogo, pois este iria incluir tudo o que foi aprendido e poderia praticar a oralidade, com vista ao seu desenvolvimento e, por conseguinte, dar início à investigação. Os exercícios do manual não foram esquecidos, tendo sido pedido aos alunos para os completarem como trabalho de casa.

Apesar de tentar falar sempre em inglês, devido à complexidade do tema, optei por utilizar a língua materna em várias situações para facilitar aprendizagem. O jogo foi bem conseguido e penso que foi uma boa estratégia para o desenvolvimento da oralidade. Os alunos estavam tão motivados e relaxados, que conseguiram ultrapassar algumas barreiras e o objetivo da aula foi conseguido. Os alunos com mais dificuldades em falar inglês desinibiram-se e conseguiram responder às questões sem medo.

### **5.2. Aula dia 28 de novembro de 2016.**

Esta aula foi planeada tendo em consideração o teste de avaliação. Como tinha de aplicar a minha investigação, foram criados recursos e materiais originais, de forma a

motivar os alunos e a desenvolver a oralidade. Segundo Harmer (1991), a motivação é um elemento essencial para a aprendizagem de uma língua, pois sem ela o sucesso da aprendizagem não será alcançado. Por este motivo, decidi criar um jogo, através do qual pudesse motivar os alunos para a aprendizagem, ao mesmo que praticavam a oralidade.

Através das rotinas diárias, foi possível criar uma ligação com os alunos. O facto de insistir em falar inglês fez com que eles se habituassem e comesçassem a reagir de acordo com o pretendido - responder em inglês - apesar de o fazerem com alguma timidez e receio de errar. Para iniciar a aula, além das rotinas diárias, comecei com uma breve revisão oral dos conteúdos e aproveitei para tirar dúvidas. Desta forma, foi possível perceber quais os alunos que já tinham iniciado o estudo em casa.

No geral, a turma estava motivada e até o aluno NEE participou e respondeu à pergunta corretamente, mas na língua materna. Em relação aos exercícios orais, percebi que os alunos ainda tinham alguma dificuldade, principalmente, na aplicação do artigo indefinido (*a/an*), pelo que se tornou necessário proceder a uma explicação mais detalhada no quadro, para poderem entender.

Mais uma vez, tentei pôr em práticas as competências linguísticas. Percebi durante a realização dos exercícios escritos, que os alunos, ao nível de escrita, ainda tinham algumas dificuldades. Por este motivo, fui ajudando sempre que precisavam, sendo um aspeto que foi tido em conta nas aulas seguintes.

O plano da aula foi cumprido e o idioma de comunicação foi maioritariamente o inglês, o que não constituiu uma barreira na aprendizagem. Esta aula, a meu ver, correu bastante bem e os alunos aderiram a tudo o que lhes foi pedido sem grandes dificuldades. Mais uma vez, os jogos promoveram um momento de descontração e pelo que pude observar, a timidez e o receio não constituíram uma barreira ao uso da língua.

### **5.3. Aula dia 04 de janeiro de 2017.**

Esta aula foi preparada para introdução de uma nova unidade, "*Let's Boogie*", que visava a introdução do vocabulário relativo às partes do corpo humano. Durante a aula foram usados os diferentes materiais e recursos do professor, pois eram adequados ao pretendido e continha elementos bastante atrativos.

As rotinas diárias foram cumpridas e com a ajuda de algumas pistas, da minha parte, os alunos lembraram o que tinham aprendido antes de irem de férias do Natal. Ao mesmo tempo que os questioneei, escrevi algumas das palavras no quadro para reforçar a aprendizagem.

A introdução do vocabulário é algo que leva o seu tempo, as palavras novas têm de ser explicadas, trabalhadas e repetidas para que os alunos as interiorizem mais facilmente. Por este motivo, e porque o tempo passa rapidamente, suprimi os exercícios do manual passando ao jogo, através do qual consolidaria todo o vocabulário aprendido e promoveria a oralidade. Como trabalho de casa foi-lhes pedido que completassem os exercícios do manual, previstos para a aula.

Depois de uma análise percebi que tinha cometido um erro, pois, durante a explicação do jogo, mencionei que a equipa com mais pontos ganhava. Como a turma é bastante competitiva fez com que, no final do jogo, os alunos que não ganharam se tivessem mostrado revoltados e tornou-se difícil gerir a turma. Para os controlar tive de pôr fim ao jogo e voltar a reforçar que não importa ganhar ou perder e que o interesse do jogo era tentar aprender de uma forma divertida.

O plano de aula teve de ser ajustado, mas penso que foi a melhor opção, pois o objetivo da aula foi cumprido. Nem sempre tudo corre como planeado e algumas aulas servem de lição para o futuro, pois é através dos erros que vamos aprendendo e tentando melhorar.

## **Conclusão**

Como já mencionado anteriormente, a PES é um momento especial e crucial, na vida de um futuro profissional. Foi através desta prática que comecei a ter noção de como será a minha vida profissional, os problemas que terei de enfrentar e como solucioná-los. Através desta experiência, tornei-me numa pessoa mais crítica, aprendi a observar e a retirar dessas observações o mais importante, a criar estratégias e a refletir dia-a-dia sobre o que devo fazer para melhorar. É com estas observações e reflexões que conseguimos fazer face às diferentes dificuldades de cada aluno e adaptar as nossas estratégias para as combater, e no final, atingir o grande objetivo: a promoção da aprendizagem. Inicialmente foram cometidos erros, próprios da inexperiência e da insegurança, que me fizeram crescer e refletir sobre como atuar e melhorar o meu desempenho, dando, assim, lugar a uma pessoa mais segura e confiante. Para Shön (1992) e Fontana e Fávero (2013) é importante incrementar a prática reflexiva na formação inicial dos professores.

Esta experiência permitiu-me, também, aprender como se trabalha em equipa e deu-me a oportunidade de trabalhar com uma colega de estágio, orientadores e cooperantes que me ajudaram bastante e que foram essenciais ao longo deste percurso.

Para mim foi um desafio e apesar de ainda ter um longo caminho a percorrer, fez-me crescer tanto em termos pessoais, como profissionais. Acima de tudo fez-me ver que não se pode parar, que tem de se estar em constante atualização para conseguirmos acompanhar as mudanças que vão surgindo na educação e no mundo. O professor, segundo Filho e Quaglio (2013) deve ser um profissional de atitude inquietante, questionando permanentemente as condições em que exerce sua profissão, refletindo sobre seu processo reflexivo de formação e o que propõe aos seus alunos.

A escola e os professores têm um papel ativo na transformação das mentalidades, daí ser importante que os professores sejam capazes de refletir dia-a-dia sobre a sua prática, adaptarem-se às necessidades de cada aluno e criar estratégias para que possam motivar os alunos para a aprendizagem.

## **Parte II - Dimensão Investigativa**



## Introdução

Segundo Ponte (2004), os professores, durante sua prática, deparam-se com inúmeros problemas e, em vez de aguardarem soluções vindas do exterior, muitos tornam-se investigadores, pesquisando diretamente os problemas que se lhes colocam. Esta investigação da própria prática, além de contribuir para o esclarecimento e resolução dos problemas, proporciona o desenvolvimento profissional dos docentes e, também, em alguns casos, o desenvolvimento da cultura profissional.

Durante a PES deparei-me com alguns problemas que me fizeram refletir e encontrar soluções para os combater, dando, assim, origem a esta investigação. Através das observações, pude perceber que a oralidade continua a ser uma competência pouco desenvolvida pelos professores e as estratégias que utilizam para a desenvolver, por vezes, não surtem o efeito pretendido. A timidez, o medo de errar e a falta de motivação dos alunos constituem, muitas vezes, uma barreira na aprendizagem. Foi ao pensar nestas estratégias que surgiu o tema desta investigação: A importância do jogo na promoção e desenvolvimento da oralidade no ensino do inglês no 1º CEB. Os jogos têm-se revelado bons aliados no desenvolvimento da competência oral, durante a aprendizagem da língua. Neste sentido, pareceu-me pertinente a sua introdução nas minhas intervenções, tentando perceber de que forma a realização de jogos na sala de aula contribui para a promoção e desenvolvimento desta competência.

Esta segunda parte do relatório, corresponde à dimensão investigativa e é constituída por três capítulos. No primeiro capítulo procede-se ao enquadramento teórico, onde se apresenta o conceito de jogo e o seu papel na sala de aula, bem como a sua importância na aprendizagem e na promoção da oralidade. No segundo capítulo é descrito e explicado todo o percurso investigativo, apresentando a questão e os objetivos da investigação, os sujeitos e os instrumentos de recolha de dados. No terceiro capítulo são apresentados e analisados os resultados obtidos através dos instrumentos de investigação. No final, procede-se à conclusão, onde se dá resposta à questão da investigação.

# 1. Enquadramento Teórico

Segundo Fortin, Côté e Filon (2009), o enquadramento teórico deve anteceder, acompanhar e seguir o enunciado das questões de investigação. Assim, neste capítulo definir-se-á o problema em estudo e analisar-se-á o que os diferentes autores estudaram, ao longo do tempo, sobre o tema e de que forma as suas conclusões contribuíram para a solução do problema enunciado. De forma a compreender a problemática desta investigação, o conceito de jogo, a sua presença na educação, enquanto ferramenta didática, assim como a sua contribuição para a aprendizagem da língua inglesa e para o desenvolvimento da oralidade serão abordados.

## 1.1. Definição do conceito de jogo

O jogo, do latim *jocu, i*, é entendido como uma atividade lúdica ou competitiva, com regras bem estabelecidas, durante o qual os praticantes se opõem, pretendendo ganhar ou conseguir um resultado melhor do que o(s) seu(s) oponente(s). Este conceito varia de pessoa para pessoa devido à sua formação e às suas vivências, pelo que se torna uma tarefa complexa defini-lo (Kishimoto, 1995; Parlett (1999), citado por Salen & Zimmerman, 2004). Esta complexidade deve-se, sobretudo, às inúmeras atividades que podem ser consideradas como jogo. Kishimoto (1995) ilustra este aspeto ao afirmar que:

“[q]uando se diz a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar histórias, de brincar de "mamãe e filhinha", de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros. (p. 105).

Contudo, cada uma destas atividades, que podem ser consideradas como jogos, possui características distintas: nos jogos de faz-de-conta, o imaginário é um elemento essencial, nos jogos de xadrez, o conhecimento das regras padronizadas, possibilitam a movimentação das peças, enquanto na construção de um barco com recurso a peças Lego®, por exemplo, é necessária não só a representação mental, mas também a habilidade manual para o construir. Kishimoto (1995) acrescenta ainda que uma característica marcante dos jogos é a existência de regras e que “todo o jogo acontece em um tempo e espaço, com uma sequência própria da brincadeira” (p. 113).

Apesar do conceito de jogo variar de pessoa para pessoa, tal como já mencionado, quando se ouve/lê a palavra jogo é feita, quase de imediato, uma associação com o ato de brincar, tal como indicado por Kishimoto (1995), isto porque os jogos fazem parte da vivência e quotidiano infantil. Por este motivo, diversos autores,

tais como Callois (1990 [1958]), Piaget (2006 [1975]), e Huizinga (2000) também se debruçaram sobre o conceito nos seus estudos.

O jogo é, segundo Huizinga (2000), uma atividade que tem acompanhado o ser Humano desde os primórdios da humanidade e é algo que os animais também fazem naturalmente. O autor menciona sobre esta questão que:

“[o] jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens.” (p. 5).

Callois (1990 [1958]) entende o jogo como uma atividade livre, voluntária, praticada dentro de um limite de tempo e espaço que possibilita ao jogador a entrada num universo único e reservado, que lhe proporciona um escape às suas vivências diárias. O autor acrescenta ainda que só se joga quando se quer e se se quiser, pois ao sermos forçados a jogar, o jogo acaba por perder uma das suas características principais, *i. e.*, deixa de ser uma atividade livre. Salen e Zimmerman (2004) acrescentam que os jogadores estão envolvidos numa espécie de conflito amigável, governado por regras e que apresenta sempre um resultado quantificável, ou seja, a existência de um vencedor e um vencido, ou de um empate.

Numa perspectiva pedagógica, Piaget (2006 [1975]) defendeu, no seu estudo, que o jogo é algo fundamental no processo de aprendizagem das crianças. Segundo o estudioso, todas as atividades de aprendizagem que sejam realizadas em contexto escolar, sejam elas a introdução à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, podem ser realizadas por meio de atividades de índole lúdica, tornando assim o ensino motivador e prazeroso para a criança. Wright, Betteridge e Buckby (2006) e Talak-Kirky (2010) acrescentam que estas atividades são, por vezes, desafiadoras, mas possibilitam a interação entre alunos e o desenvolvimento do pensamento de forma a solucionar problemas que lhe são colocados. Neste sentido, os jogos proporcionam um ambiente de sala de aula construtivista, onde a aprendizagem se torna o ponto central.

Tendo em consideração as definições de jogo apresentadas, pode-se afirmar que o conceito de jogo é vasto e, por consequência, difícil de definir. Contudo, os vários autores consideram que os jogos são atividades comumente associados ao divertimento e ao quotidiano infantil, mas que pelas suas características podem ser facilmente transpostos e usados em contexto de sala de aula como elemento essencial para a motivação e promoção da interação entre alunos e professores.

## 1.2. O jogo na sala de aula

Como já mencionado, o jogo tem acompanhado o Homem através da História e à medida que novas descobertas foram sendo feitas e que mudanças sociais e culturais foram ocorrendo, também o jogo e a sua presença no ensino se foi modificando. Isto acontece porque o jogo, enquanto elemento social, assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui, ou seja, a forma como o jogo é encarado depende do lugar e da época em que se vive.

Em termos pedagógicos, como refere Kishimoto (1995), o jogo nem sempre foi encarado como algo importante para a aprendizagem, na Antiguidade Clássica, os mais respeitados filósofos começaram a formular as primeiras considerações sobre a importância dos jogos no ensino, pois, até então, os jogos eram encarados como atividades não-sérias. Para Platão, por exemplo, as crianças deveriam ser envolvidas, desde pequenas, em atividades lúdicas nas quais predominasse a brincadeira e o jogo, pois considerava-as como atividades fundamentais para a formação do carácter e da personalidade das crianças. O jogo era, segundo Platão, o “melhor meio pedagógico para a educação da sociedade e, sobretudo, dos seus líderes” (Bernardo, 2009, p. 61). Por sua vez, Aristóteles, considerava o jogo como uma atividade de entretenimento, de lazer e descanso, fulcral para a continuidade do trabalho. O jogo estava apenas presente na educação, devido à sua importância para o descanso da mente. Kishimoto (1994) parafraseia Aristóteles e menciona que:

“é antes no trabalho que se tem de buscar distração, pois é exatamente quando se está cansado que se tem necessidade de descansar. O trabalho provoca sempre esforço e cansaço. Aí está por que é necessário, quando se buscam os prazeres, atentar para o instante próprio para deles fazer uso, como se apenas se desejasse, usá-los a título de remédio. O movimento que o exercício transmite ao espírito livra-o e descansa-o pelo prazer que lhe confere” (p. 117)

O jogo era, assim, entendido como uma atividade de recuperação para o trabalho intelectual e tanto Platão como Aristóteles o consideravam como uma forma de preparar as crianças para a vida futura e não como um instrumento pedagógico.

Como referido anteriormente, a forma como o jogo é encarado depende da época e da sociedade em que se vive, ou seja, do contexto-social em que está inserido. Na Idade Média, por exemplo, com a influência do Cristianismo, as atividades lúdicas e os jogos eram rejeitados, uma vez que eram vistos como atividades frívolas, de divertimento e associadas aos jogos de azar (jogos de dados e cartas, por exemplo).

A partir do séc. XVI e com o advento do Renascimento, novas perspetivas começaram a surgir. Os Renascentistas consideravam a brincadeira como algo

importante para o desenvolvimento da inteligência e facilitador do estudo. Segundo Wajskop (1995), foi neste período que se começaram a considerar os jogos como uma forma de preservar a moralidade das crianças, proibindo-se os jogos considerados “maus” (jogos de azar ou os que envolviam a caça), mas aconselhando os “bons”, ou seja, os jogos que envolviam a escrita, os jogos de faz-de-conta e os jogos tradicionais. O prazer, típico da brincadeira, passou a ser visto como uma atividade inata que protegia dos males causados pelo trabalho árduo. A mesma autora refere que foi também nesta época que se começou a valorizar a infância e se começou a introduzir os jogos e a brincadeira na educação da criança.

Contudo, é apenas no séc. XVII e XVIII, com as influências de pensadores e filósofos como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, que a infância é verdadeiramente valorizada e, por conseguinte, se começaram a introduzir os jogos e os materiais didáticos na educação.

Rousseau veio contradizer a visão negativa que se tinha da criança, vista como um homem em miniatura, sem valor, e mostrou, através das suas obras, que a criança possui uma natureza própria e que deve ser desenvolvida. Segundo Bernardo (2009), Rousseau, com as suas teorias, veio revolucionar a forma como se encarava a infância, e destacou a importância do lúdico na educação.

Fröbel, por seu lado, foi um dos propulsores do lúdico e da brincadeira na educação. Fundou o primeiro jardim-de infância (*Kindergarten*) e defendeu que as crianças aprendiam melhor a brincar, dando ainda mais relevância ao lúdico. Segundo Kishimoto (1995), o pensador considerou o jogo como uma “conduta espontânea e livre e instrumento de educação da infância” (p. 121).

Foi com esta visão positiva que, a partir do séc. XIX, o jogo se transformou no objeto de investigação da pedagogia. No final do séc. XVIII surge a Revolução Industrial na Europa, levando a um crescimento das cidades e, por conseguinte, a uma maior oferta de trabalho nas indústrias. As mulheres passam a ter de trabalhar, de forma a complementar o rendimento familiar e garantir a subsistência, levando assim à criação de creches e instituições para tomarem conta das crianças, enquanto as mães trabalhavam. A partir deste momento, como refere Bernardo (2009), “os jogos passaram a associar-se às crianças e começaram a surgir nas escolas como instrumentos pedagógicos” (p. 65). Kishimoto (1995) menciona que, no séc. XIX, a Psicologia da Criança recebeu uma influência da biologia e surgiram teorias como a do Exercício Preparatório de Groos (1896). Segundo esta teoria, o jogo é considerado como uma necessidade biológica - um instinto, um ato voluntário - uma espécie de pré-exercício das funções da vida adulta tendo como objetivo a preparação das crianças para essa fase da vida. Isto acontece porque os jogos possibilitam, entre outros, uma imitação da

vida real. O jogo torna-se, assim, essencial para treinar os instintos herdados, ou seja, através dos jogos são transmitidos hábitos das gerações anteriores, importantes para a construção e desenvolvimento da criança.

No século. XX, com o aparecimento de novas teorias, nomeadamente de autores como Piaget e Vygotsky, a infância e o jogo voltam mais uma vez, a ser valorizados e alvo de estudos. Estes autores dedicaram-se ao estudo da Psicologia do Desenvolvimento Infantil e explicaram a forma como a criança se desenvolve, facilitando o entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Piaget considerava que o processo de construção do conhecimento não podia ser determinado pelas estruturas internas do indivíduo, mas era o resultado de interações ocorridas entre o indivíduo e o meio. De acordo com esta teoria, o jogo é considerado como um veículo para o desenvolvimento intelectual, pois é através da brincadeira e da imitação da realidade, que este processo ocorre. Piaget defendeu que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre em quatro estágios de desenvolvimento: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e das operações formais. Cada um destes estágios está relacionado um tipo de jogo: jogos de exercício (estágio sensório-motor), jogos simbólicos (estágio pré-operatório) e jogos de regras (estágio das operações concretas). Como refere Kishimoto (1995), para Piaget, a criança ao manifestar a conduta lúdica, apenas demonstra o nível dos estágios cognitivos. O jogo é o elemento principal para a construção do conhecimento, particularmente, nos períodos sensório motor (dos 0 aos 2 anos) e pré-operatório (dos 2 aos 6 anos.). É através dos objetos que as crianças agem e vão sendo capazes de assimilar as informações e assim construir o seu conhecimento.

Por sua vez, para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo processa-se através da interação social, ou seja, da interação com outros indivíduos. Kishimoto (1995) acrescenta ainda que para Vygotsky “os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural” (p. 123), ou seja, a interação social desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, na medida em que o sujeito precisa de interagir socialmente para desenvolver. Vygotsky defende que para haver aprendizagem, a interação social, deve ocorrer dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>3</sup> (ZPD) que corresponde à distância existente entre aquilo que a criança já conhece e aquilo que ela consegue realizar com a ajuda de outros. O professor, aqui, tem um papel fundamental, pois ele deve proporcionar estratégias, como os jogos e brincadeiras, onde a criança possa brincar, experimentar, conhecer e criar, desenvolvendo assim as suas potencialidades. Como menciona Bernardo (2009), para

---

<sup>3</sup> Também designada de Zona de Desenvolvimento Próximo.

Vygotsky, o jogo é um resultado de processos sociais, um elemento fundamental no processo de socialização, sendo muitas vezes, um processo de recriação. Os jogos proporcionam uma interação social, em que a criança vai imitando o mundo à sua volta e, assim, vai desenvolvendo as suas capacidades.

Como se pode verificar, ambas as teorias indicam que o uso de jogos no desenvolvimento da criança é fundamental, mas são opostas, na medida em que, para Piaget a aprendizagem é determinada pelo desenvolvimento cognitivo da criança e para Vygotsky, a aprendizagem promove o seu desenvolvimento cognitivo.

Ao longo dos anos, vários foram os pontos de vista sobre o jogo na aprendizagem, mas quase todos consideraram o jogo como um elemento importante para o desenvolvimento da criança. Estes autores contribuíram para a forma como o jogo é encarado atualmente e para a importância que o jogo e lúdico têm no processo ensino-aprendizagem, em especial, nos primeiros anos de escolaridade.

### **1.3. A importância dos jogos no do inglês no 1º CEB**

Como já referido anteriormente, o jogo e o lúdico têm ganhado bastante importância no processo ensino-aprendizagem, principalmente no ensino de uma segunda língua nos primeiros anos de aprendizagem.

A língua inglesa tornou-se imprescindível nos dias de hoje e com o fenómeno da globalização ganhou o estatuto de língua de comunicação global. Devido a esta crescente importância, várias medidas têm sido implementadas nas escolas para que os aprendentes da língua se tornem proficientes. O Dec. Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, refere que o Ministério da Educação tem vindo a avaliar, desde 2011, o sucesso registado pelos alunos e tem procurado dar maior coerência e solidez ao ensino deste idioma para que os alunos terminem o 9º ano com um nível de proficiência linguística correspondente aos níveis B1/B2 (Utilizador Independente) de acordo com os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). Uma dessas medidas foi a inclusão da disciplina de inglês, com o carácter curricular, a partir do 3º ano de escolaridade, dando-se mais um passo na qualidade do ensino da língua. Com estas medidas, pretende-se uma maior uniformidade e um progresso mais sólido, de maneira a que, no final de um período de sete anos consecutivos de aprendizagem de cariz obrigatório, seja possível atingir níveis mais elevados de proficiência.

Bento, Coelho, Joseph e Mourão (2005) enfatizam a importância dos jogos e do lúdico na aprendizagem e desenvolvimento da língua por trazerem inúmeras vantagens para a aprendizagem da língua. Uma das principais razões pela qual os jogos são importantes deve-se ao facto de tornarem a aprendizagem divertida o que, por

consequente, faz com que os alunos se tornem participantes ativos no processo de aprendizagem. Ao se divertirem, os alunos estão mais atentos nas aulas e conseguem aprender melhor.

O jogo é uma atividade carregada de divertimento e todas as crianças gostam de jogar. Lewis e Bedson (1999) consideram que os jogos são divertidos e que todas as crianças gostam de brincar sendo este, por si só, um argumento suficientemente forte para os incluir nas aulas de inglês. O jogo é vital e faz parte do crescimento e da aprendizagem e através dele, as crianças podem experimentar, descobrir e interagir com o ambiente que as rodeia, desenvolvendo assim as suas capacidades. Para estes autores, a não inclusão de jogos na aprendizagem de uma segunda língua, priva a criança do contacto com um instrumento fundamental para o entendimento do seu mundo. Além disso, os jogos estimulam a competitividade e o facto de quererem ganhar o jogo, faz com que os alunos se mantenham motivados, concentrados e desejem aprender mais. Para Yolageldili e Arikan (2011),

“[c]ompetition, which is associated with games, plays a crucial role as for the nature of games requires. Learners are excited by competition because the question of who will win or lose remains unanswered until the game is over.” (p. 220)

Os jogos competitivos, apesar de serem favoráveis para a aprendizagem, devem ser bem pensados, para não surtirem um efeito contrário. De acordo com Lewis e Bedson (1999), os jogos podem ser competitivos, mas não é uma pré-condição. Além desta tipologia de jogo, as crianças podem usar as suas competências linguísticas em jogos cooperativos, nos quais o grupo trabalha em sintonia para atingir os objetivos. Este tipo de jogos pode ajudar crianças mais tímidas e com mais dificuldades pois, o facto de estarem inseridos num grupo e serem ajudados pelos seus elementos faz com que se sintam mais confortáveis, aumentando assim, a sua autoconfiança. Mubaslat (2012) enumera algumas vantagens para o uso de jogos na aprendizagem do inglês, tais como prender a atenção dos alunos, a diminuição do *stress* e a possibilidade de poderem usar a língua em contexto simulados da realidade que encontrarão fora da sala de aula. O autor acrescenta que, por vezes, a timidez e o medo de errar constituem uma barreira para a aprendizagem da língua, tal como já mencionado e, nessas circunstâncias, o uso dos jogos diminui estes possíveis obstáculos, pois as crianças, quando jogam, estão a divertir-se e os medos são ultrapassados.

Dependendo do tipo de jogo e dos seus objetivos, o aluno tem a possibilidade de desenvolver as diferentes competências (ouvir, falar, ler e escrever). Sobre isso, Wright, Betteridge e Buckby (2006) afirmam que:

“[t]he learners want to take part, and in order to do so must understand what others are saying or have written, and they must speak or write in order to express their own point of view or give information. Games provide one way of helping the learners to experience language rather than merely study it.” (p. 2)

Estes autores mencionam, também, que as crianças possuem diferentes estilos de aprendizagem (Visual, Auditivo ou Cinestésico<sup>4</sup>) e que, cada professor deve adaptar as suas aulas de forma estimular esses estilos. Os jogos, devido à sua diversidade e diferentes tipologias, ajudam os professores na seleção e preparação de atividades que estimulem os alunos e os seus diferentes estilos de aprendizagem. Contudo, tal como ressalva Moir (2013), ensinar crianças pequenas pode ser imprevisível. Num dia, podem considerar uma atividade interessante, mas, no dia seguinte, podem considerá-la aborrecida. Para contornar estes obstáculos, os professores devem encontrar estratégias capazes de captar a atenção dos alunos e os jogos afiguram-se como excelentes aliados para manter as crianças confortáveis e motivadas para a aprendizagem ao mesmo tempo que podem ser usadas para introduzir diversidade à dinâmica da aula.

Apesar das várias vantagens inerentes à utilização do lúdico e dos jogos nas aulas, muitos profissionais ainda ficam reticentes quanto ao seu uso, pois existem alguns fatores que dificultam o bom funcionamento das aulas. Para que tal não aconteça, o professor deve ter em consideração alguns aspetos. Um aspeto importante a ter em conta é a definição clara dos objetivos. O jogo deve ter um objetivo específico, não deve ser pensado apenas para entreter, mas sim para fomentar a aprendizagem e para que o jogo seja bem-sucedido, as regras devem ser claras e o objetivo final deve ser bem definido e explicado (Lewis & Bedson, 1999).

O conhecimento profundo das turmas é outro aspeto a considerar, pois é importante adequar o tipo de jogos e estratégias às diferentes características das turmas, para que a atividade seja bem-sucedida. A formação de grupos é uma estratégia que pode ou não funcionar. Wright, Betteridge e Buckby (2006) propõem o trabalho de pares em detrimento dos trabalhos em grupo quando existem problemas de indisciplina, pois assim, o professor poderá controlar melhor o ruído e promover a aprendizagem. Em turmas competitivas devem privilegiar-se os jogos cooperativos, evitando o mal-estar de quem perde. Wright, Betteridge e Buckby (2006) referem que a realização de um jogo na sala de aula deve proporcionar o sucesso, *i.e.*, a aprendizagem ao afirmarem:

---

<sup>4</sup> Em Inglês, a abreviatura VAK refere-se a *Visual, Auditory e Kinesthetic*.

“[t]he problem with some games is that they tend to make one person the winner and the rest losers. What we need in the classroom is for everybody to experience success as much as possible. Look for games or ways of playing games which allow for that.” (p. 9)

O professor encontra todo o tipo de alunos numa sala de aula e cada característica deve ser respeitada, tal como referido anteriormente, pois ao não se ter isso em conta pode-se correr o risco de os alunos se sentirem desmotivados e o objetivo da aula não ser alcançado. Outro aspeto a considerar é a gestão da sala de aula, o professor deve ter em conta a disposição e o tamanho da sala de aula e adequar o tipo de atividade às condições que tem à sua volta.

Em suma, para que as atividades sejam desenvolvidas com sucesso, vários aspetos têm de ser respeitados. As aulas têm de proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, onde a criança possa utilizar a imaginação, ganhar confiança e, acima de tudo, possa desenvolver as suas capacidades. Além disso, é importante ressaltar que os jogos, pela sua natureza, são motivantes, possibilitam a diminuição do *stress* vivido dentro da sala de aula quando se aprende uma segunda língua e facilitam a comunicação, a interação social e permitem o desenvolvimento das várias competências.

#### **1.4. O papel do jogo na promoção da oralidade**

Como já mencionado previamente, a aprendizagem de uma segunda língua não é uma tarefa fácil, pois o medo de errar e a timidez podem constituir-se como uma barreira à aprendizagem. A motivação, como referem Dörnyei (2001), Gardner (2007), Jurišević e Pižorn (2013), desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Durante o longo e, por vezes, entediante processo de aprendizagem de uma segunda língua, o entusiasmo, o compromisso e a persistência do aluno, podem ser determinantes para o sucesso ou fracasso da aprendizagem. Para estes autores, o fator motivação está intimamente ligado às aprendizagens, pois se não houver motivação suficiente, mesmo os alunos mais brilhantes não conseguirão alcançar o nível de proficiência pretendido. Por isso, para que os alunos possam desenvolver as diversas competências comunicativas é importante que o método de ensino usado pelo professor, especialmente no ensino de crianças, seja motivador e as atividades sejam do agrado das crianças. Neste sentido, um método de ensino onde predomine o lúdico é extremamente importante nos primeiros anos de aprendizagem do idioma. Os jogos, neste contexto, desempenham um papel fundamental, pois, como já foi referido, motivam os alunos para a aprendizagem, diminuem o *stress* e a ansiedade, promovem a interação e, por conseguinte, o desenvolvimento das várias competências. De acordo

com Linse (2005), quando se fala da aprendizagem de uma segunda língua, faz-se a associação às quatro competências linguísticas: o ouvir, o falar, o escrever e o ler. A aquisição e desenvolvimento destas competências são essenciais para dominar a língua-alvo. Por esse motivo, Kurniasih (2011) defende que para poder usar a língua como meio de comunicação, os alunos precisam de dominar estas quatro competências e o seu ensino deve ser realizado de forma compartimentada, porque cada uma dessas competências tem a capacidade para desenvolver a aptidão do aluno em lidar com as restantes.

Contudo, a presença de um método de ensino eclético e flexível que se observa nos dias de hoje nas salas de aula, especialmente, nos anos iniciais de aprendizagem de uma língua estrangeira nem sempre foi uma realidade. A verdade é que os métodos de ensino também se foram adaptando e abraçando as mudanças que foram ocorrendo na sociedade. O avanço tecnológico e a crescente preocupação em melhorar a qualidade do ensino das línguas fez com que surgissem diferentes métodos e abordagens.

O ensino das línguas começou por ser dominado pelo Método Tradicional ou Método da Gramática-Tradução. Embora as origens deste método tenham surgido no século XIX, esta metodologia surge com maior proeminência nas primeiras décadas do século XX. Este método dominou o ensino das línguas na Europa entre 1840 e 1940, embora ainda hoje, em algumas partes do mundo, continue a ser posto em prática com algumas modificações. Este método assentava na premissa, mencionada por Kelly (1969), “to know everything about something rather than the thing itself” (p. 53). As aulas centradas neste método privilegiavam o uso do dicionário, o estudo e aprendizagem das regras gramaticais e a tradução de textos literários clássicos, em grego ou latim, como base da compreensão da língua. Os alunos eram sujeitos a exercícios de aplicação de regras gramaticais e de tradução, dando especial importância à escrita e à leitura, deixando de lado a oralidade. Segundo Leffa (1998), para os seguidores deste método toda a informação necessária para construir uma frase ou entender um texto era realizada através da língua materna. Se os objetivos deste método excluía a prática da língua falada, o texto escrito, em especial, o texto literário era o material didático privilegiado para o ensino da língua, uma vez que os pressupostos teóricos deste método eram os da Filosofia e os da Gramática Normativa que consideravam a literatura como uma forma de linguagem pura e a língua falada como a sua deturpação. Este método, pelos seus objetivos e fragilidades, foi duramente criticado e estas críticas abriram caminho para o aparecimento do Método Direto.

Os apoiantes do Método Direto, por oposição aos do Método Tradicional, favoreciam o ensino das línguas modernas em vez das clássicas, e embora fosse aceite

o uso criterioso da tradução, a maioria rejeitava a tradução como pedra basilar no ensino das línguas. Estes apoiantes favoreciam um período de *incubação no listening* antes do *speaking* e, de um modo geral, o ensino das competências recetivas antes das produtivas. Além disso, os apoiantes deste método recusavam o uso da língua materna na sala de aula, pois consideravam que uma segunda língua se aprende através do seu uso. As aulas são ministradas na língua-alvo, recorrendo a situações da vida real e o professor apoiava a sua prática com imagens e gestos que o ajudassem a transmitir significados evitando assim a tradução. Este método incidia na oralidade e o aluno, através de diálogos sobre assuntos do quotidiano, punha em prática a língua-alvo. Nos níveis iniciais era seguida uma abordagem exclusiva áudio-aural (ouvir e falar), partindo sempre dos conceitos mais simples para os mais complexos. Segundo Mendes (2009), o ensino da gramática, ao contrário do método tradicional, é feito indutivamente e utiliza, também, a técnica da repetição para a aprendizagem da língua. A língua, segundo os seguidores deste método, é entendida como um hábito ou competência que devia aprender-se e desenvolver-se, opondo-se de certa forma ao advogado pelos defensores do Método Natural<sup>5</sup>, que a idade e origem social dos alunos tinham um grande peso no processo de ensino e aprendizagem de um idioma. Contudo, problemas como a falta de preparação dos professores, face à exigência no domínio da língua e das técnicas a seguir, e a falta de suporte didático dificultaram a sua implementação. À semelhança do método tradicional, este método também recebeu as suas críticas e aos poucos outros métodos foram ganhando adeptos.

O Método Audiolingual, influenciado pelas teorias behaviouristas, surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano necessitava de falantes de várias línguas estrangeiras para desempenharem funções de intérpretes e tradutores, mas não foi possível requisitá-los. De forma a colmatar esta lacuna foi desenvolvido o Método Audiolingual que possibilitava o treino intensivo com recurso a frases padrão básicas (os alunos aprendiam as estruturas da língua através de exercícios de repetição até à sua automatização e os erros eram imediatamente corrigidos pelos professores). Neste método, à semelhança do Método Direto, o desenvolvimento da oralidade era privilegiado. De acordo com Leffa (1998), tudo o que não fosse fala, não era considerado como língua, ou seja, o foco principal era a oralidade e, só mais tarde, quando o aluno mecanizava os padrões da língua oral é que se ensinavam os restantes *skills* (ler e escrever). Este método foi também rejeitado pelos mesmos problemas do passado e porque, confrontados com situações de

---

<sup>5</sup> O Método Natural baseou-se nos estudos de Rousseau e nas reformas de Pestalozzi que partiram do princípio que as crianças aprendem naturalmente, *i.* e do princípio de que a oralidade precedia a literariedade.

comunicação real, os aprendentes do idioma através deste método não eram capazes de interagir de forma adequada.

Na década de 60 do século XX surge a Abordagem Comunicativa, cujo principal objetivo era o desenvolvimento da competência comunicativa. Como refere Richards (2006), o foco central no ensino da gramática foi posto em causa a partir do momento em que se questionou o facto de a proficiência linguística envolver muito mais do que apenas a competência gramatical. A Abordagem Comunicativa tem como objetivo principal capacitar os alunos para o uso da língua em contexto real e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento da competência oral. Para Thompson (1996), citado por Martins e Cardoso, (2015) e para Cook (2008), a Abordagem Comunicativa requer que os alunos falem uns com os outros, visto que é através das interações que conseguem desenvolver a aprendizagem da língua-alvo, pois são expostos ao uso significativo da língua. Depreende-se que, nesta abordagem, as atividades de interação, na sala de aula, são muito importantes para que os alunos possam adquirir a competência oral. Através de experiências e atividades, dentro de um contexto social, o aluno desenvolve as suas competências comunicativas. Outro dos objetivos desta abordagem consiste no desenvolvimento da fluência e Richards (2006) expõe que a fluência é o uso natural da língua que ocorre quando um falante se envolve numa interação significativa e mantém uma comunicação compreensível, apesar das limitações da competência comunicativa. Para este autor, o uso de estratégias comunicativas é valorizado, de modo a que a mensagem seja recebida e que não haja interrupções na comunicação.

Atualmente, opta-se pelo uso de um método eclético, tal como já mencionado anteriormente, em que o professor, face à população alvo, adapta e inclui o melhor de cada método para que o desenvolvimento da aprendizagem decorra de acordo com as necessidades dos alunos. Leffa (1998) menciona que a melhor solução é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula, e que a melhor atitude é incorporar o novo no antigo.

Apesar da evolução dos métodos de ensino, o desenvolvimento da competência oral continua a ser uma tarefa difícil. De acordo com Shumin (2002), referido por Kawai (2008):

“developing oral skills in a second language is not an easy task. When the learner is not in the target language environment, it is likely that learning to speak that language will be especially difficult, since learners have minimum exposure to the target language and culture, which is crucial to understanding sociolinguistic traits (such as genre and speech styles), paralinguistic traits (such as pitch, stress, and intonation), nonlinguistic

traits (such as gestures and body language) and cultural assumptions in verbal interaction.” (p. 218)

O autor considera assim que para adquirir e desenvolver a competência oral, os alunos têm de estar num ambiente favorável à aprendizagem, onde o contacto com a língua e a sua cultura seja constante.

Em Portugal, segundo Martins e Cardoso (2015), este enfoque da competência oral teve um grande impulso com o lançamento do QECRL em 2001. Este documento pretendia uma aproximação entre os países europeus, ultrapassando as barreiras de comunicação e uniformizando o ensino e a aprendizagem das línguas vivas. Foi a partir deste que as competências comunicativas passaram a estar em posição de destaque, o que levou a uma reflexão sobre que tipo de estratégias utilizar para a desenvolver. Segundo o QECRL:

“[a]ssegurar, o melhor possível, que todos os sectores da população disponham de meios efectivos para adquirirem um conhecimento das línguas de outros Estados-membros (ou de outras comunidades no seio do seu próprio país), assim como as capacidades para o uso dessas mesmas línguas, de modo a permitir-lhes satisfazer as suas necessidades comunicativas e [...] promover programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas.” (p. 21-22).

Entende-se com isto que é imperativo desenvolver as competências comunicativas dos alunos e oferecer-lhes estratégias para atingir a proficiência. Estas medidas, propostas pelo QECRL, levaram à criação de programas de ensino e manuais, onde se pode encontrar esta crescente preocupação em desenvolver a oralidade.

As Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º CEB, um suporte à prática docente, auxiliam os docentes no trabalho diário em prol do desenvolvimento global da criança e no seu sucesso na aprendizagem das línguas. Este documento ressalva a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira e fornece linhas condutoras para a sua aprendizagem. Bento, Coelho, Joseph e Mourão (2005) propõem que a operacionalização curricular deste referencial dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial sem, no entanto, descurar os restantes *skills*. Além disso, é importante que os alunos tenham possibilidade para aprender a discriminar e imitar sons, assim como entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas; por fim, segundo as mesmas autoras é imprescindível que se privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação real nas quais se possa explorar a produção oral.

Este documento, como se pode perceber, evidência a competência oral sem, no entanto, descuidar os restantes *skills*, pois são igualmente importantes para a proficiência da língua. Também nas Metas Curriculares de Inglês para o 1º CEB, a ênfase na oralidade é reforçada. Cravo, Bravo e Duarte (2014) referem que o ensino de Inglês no 1º ciclo privilegia a oralidade e que aprendizagem deve ser consolidada de forma gradual, partindo da compreensão oral e da repetição, para as situações simples de interação e de expressão, articulando com a leitura e a escrita. Como podemos aferir pelo que temos vindo a mencionar, o desenvolvimento da oralidade tem ocupado um lugar de destaque na aprendizagem de uma segunda língua, isto porque o objetivo principal da aprendizagem de uma língua estrangeira é ser capaz de a usar em interações fora do contexto da sala de aula.

É inegável que comunicar é algo intrínseco ao ser humano e a fala é algo a que se recorre diariamente nas mais diversas ocasiões e com objetivos distintos. A criança, desde muito pequena, começa por pronunciar algumas palavras e vai, através do contacto com as pessoas que o rodeiam, desenvolvendo as suas competências orais. Quando a criança começa a falar, apodera-se do código linguístico da sua língua materna e utiliza-o para transmitir e receber mensagens. Este é um processo igualmente importante na aquisição de uma segunda língua. Segundo Karshen (1981), o processo de aquisição da linguagem, quer na língua materna e quer numa segunda língua, são semelhantes. Conceição (2011) defende também que este processo requer uma interação significativa na língua-alvo e que as crianças devem ser expostas a programas ricos em significado e a situações da vida real, de maneira a que a comunicação aconteça de uma forma natural. Entende-se com isto, que uma pessoa aprende a comunicar numa língua através de interações significativas com os seus semelhantes e sendo expostas a atividades que reflitam o dia-a-dia. A comunicação oral na língua materna é um processo que ocorre naturalmente, pois os falantes estão continuamente expostos à língua, mas este processo torna-se mais lento na aprendizagem de uma segunda língua, pois o tempo de exposição é menor.

Desta forma, para dominar uma segunda língua, é extremamente importante a aquisição e desenvolvimento da competência oral, mas o seu desenvolvimento está dependente dos restantes *skills*, principalmente do *listening*. Linse (2005) refere que existe uma ligação entre o ouvir e o falar, pois ambos fazem parte da competência oral. Através da audição os alunos preparam-se para reproduzir os sons que traduziram em palavras e frases com sentido. Por este motivo, como referem Cunningham e Edmonds (1999), citados por Posada e Francis (2012), a competência oral não é apenas pronunciar palavras, visto que envolve várias ações: o falante deve conhecer as

palavras e usá-las no momento apropriado, assim como deve usar a entoação e as regras gramaticais corretamente.

Apesar de todas estas diretrizes, a expressão oral continua, até hoje, como já mencionado anteriormente, a ser negligenciada na sala de aula, pois os professores dão-na como adquirida e supõem que ao praticarem as restantes competências, estão também a criar oportunidades para praticar a expressão oral. Segundo, Chaney e Burk (1998) no passado, a comunicação oral foi negligenciada, pois acreditava-se que ela se desenvolvia naturalmente ao longo do tempo e que as competências cognitivas envolvidas na escrita eram transferidas automaticamente para a competência oral.

Contudo, tal como indica Bastos (2013), expor oralmente pressupõe uma competência de comunicação e esta implica uma dimensão discursiva estruturada, uma consciência linguística, um conhecimento lexical, morfológico, sintático e pragmático, diferente da espontaneidade do discurso oral decorrente da interação verbal que ocorre na discussão de textos na sala de aula.

Percebe-se, então, que os professores devem criar oportunidades dentro da sala para que os alunos consigam desenvolver as suas competências comunicativas, envolvendo-os em atividades interessantes e motivadoras. Ur (1996) indica a existência de quatro características essenciais para o sucesso das atividades que envolvam a competência oral: exposição e oportunidades constantes no uso da língua (onde todos os alunos consigam ter a mesma oportunidade de falar e serem expostos à língua-alvo), motivação elevada (pois quando os alunos se sentem interessados pela atividade, ficam desejosos por falar e querem contribuir para objetivo final da atividade) e que a linguagem seja usada num nível aceitável (os aprendizes se consigam expressar de forma fluente e com confiança). Problemas como a timidez, o medo de errar, a falta de motivação e o uso da língua materna podem constituir um entrave no desenvolvimento desta competência. Segundo Estrada e Ortega (2016), a capacidade de falar uma língua estrangeira perante a turma, para muitas crianças é sinónimo de medo, ansiedade e é, por vezes, penoso, pois falar implica conhecer o assunto, ser conhecido pelos outros ou estar preparado para a crítica. Estas autoras referem que falar em voz alta exige confiança e motivação e que para diminuir estes problemas, o professor deve criar atividades motivadoras e próximas às realidades vividas no quotidiano, de maneira a que o desenvolvimento ocorra naturalmente. Lima, Sousa e Luquetti (2014) referem que os alunos devem ser motivados a vivenciar situações próximas às ocorrências quotidianas para que compreenda como atuar em situações efetivas de comunicação. As atividades de grupo são também uma boa solução, pois diminuem a timidez e a inibição dos alunos e proporcionam um maior contacto com a língua. Ur (1996) explica

que as atividades de grupo ou pares implementam, durante um período de tempo, a conversação total dos alunos e desinibe aqueles que têm medo de falar para a turma. Esta autora menciona, também, que as atividades devem ser simples para que os alunos consigam falar fluentemente e com o mínimo de hesitação possível.

Como já referido previamente, para a aquisição e desenvolvimento de uma segunda língua, é crucial a exposição constante à língua-alvo e, para que isso aconteça, o professor deve falar majoritariamente em inglês, pois se assim não o fizer, o aluno não terá motivos para usar a segunda língua. Na verdade, a confiança que o professor transmite quando usa a língua-alvo, neste caso o Inglês, motiva os alunos a falar. O professor deve ser um exemplo a seguir, utilizando desde a primeira aula, o Inglês, e reforçando que o mesmo vai ser usado como veículo de comunicação dentro da sala de aula. A aprendizagem de uma língua, para Hosni (2014), não ocorre quando a criança tem consciência do esforço despendido para aprender, mas é sim o resultado de mecanismos subconscientes espontâneos ativados quando os alunos estão envolvidos na comunicação com a segunda língua. As atividades utilizadas devem proporcionar este despertar do subconsciente, devem motivar e interessar aos alunos e devem proporcionar uma aprendizagem eficaz. Neste sentido, os jogos podem ser excelentes aliados na aquisição e no desenvolvimento das competências, nomeadamente na competência oral. Este tipo de atividades proporciona aos alunos oportunidades para iniciar uma conversa, ou seja, os jogos são vistos como um meio importante para a criação de situações comunicativas dentro da sala de aula. Jogar é uma característica inerente ao ser humano e é vital para o desenvolvimento da criança e para Linse (2005), jogar é um aspeto vital e importante para o desenvolvimento da linguagem na criança (não só na aquisição da língua materna, mas também no desenvolvimento de uma segunda língua). Além disso, a motivação é crucial para aquisição e desenvolvimento da oralidade e também aqui, os jogos desempenham um papel preponderante, pois de acordo com Lewis e Bedson (1999), Bento, Coelho, Joseph e Mourão (2005), Mubaslat (2012), pelo seu carisma divertido, aumenta o interesse e a motivação dos alunos, diminui o *stress* e a ansiedade, criando excelentes oportunidades para o desenvolvimento desta competência. De acordo com Wright, Betteridge e Buckby (2006), os jogos ajudam, os professores, a criar contextos em que o uso da língua é significativo e a oralidade é desenvolvida já que os alunos se sentem mais motivados a participar. Porém, os alunos necessitam perceber o que lhes é transmitido e, ao mesmo tempo, devem ter conhecimentos já adquiridos que lhes permitam usar a fala para expressar a sua opinião ou dar informações. Os jogos em grupo e/ou pares são importantes, pois promovem a interação social, garantindo que todos alunos, mesmo os mais tímidos, tenham a oportunidade de praticar a competência oral e estar em

permanente contato com a língua. Neste sentido, reforça-se aqui que as atividades que refletem situações da vida real são importantes para o desenvolvimento da oralidade e para Grundy (2003), os jogos são, muitas vezes, ensaios transparentes da vida real, fazendo deles, as atividades mais sérias no contexto de sala de aula. Para Ranta (2008) e Cook (2008), as atividades com jogos proporcionam o desenvolvimento da fluência, porque, por serem atividades mais livres e divertidas, os alunos se sentem mais confiantes e motivados, levando-os a exprimirem-se sem hesitações. É, também por este motivo que os alunos, através dos jogos, conseguem aprender sem ter consciência do esforço despendido. Segundo Uberman (2002), citado por Posada e Francis (2012), a maioria dos jogos são espontâneos e fazem com que os alunos não sintam a pressão ou o medo de serem julgados e cometerem erros.

Em suma e refletindo sobre o que foi escrito, os jogos são uns excelentes aliados no desenvolvimento da oralidade, pois promovem a interação e a motivação, componentes cruciais na aprendizagem de uma língua. Para que esta competência se torne mais fácil de alcançar, os professores devem recorrer a um método eclético inteligente que lhe permitam implementar estas estratégias de forma a criar um ambiente favorável, onde os alunos são encorajados e motivados a se exprimirem na língua-alvo, neste caso, em Inglês.

## **2. Opções Metodológicas**

Segundo Aires (2015), a coerência e a interação entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo. Por este motivo, e após se ter delineado todo o percurso teórico, este capítulo iniciar-se-á com a apresentação das opções metodológicas aplicadas na presente investigação, definir-se-á a questão e os objetivos de investigação, caracterizar-se-ão os sujeitos de investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados e, posteriormente, proceder-se-á à apresentação e discussão dos resultados obtidos durante o estudo.

### **2.1. Paradigmas de investigação**

Segundo Coutinho (2015), é através da investigação que se reflete e se problematizam as dúvidas provenientes da prática. A presente investigação surge, também, dos problemas encontrados durante a prática pedagógica e pretende ser um contributo para a sua compreensão e para a reflexão sobre o assunto. Por esta razão, optou-se pela realização de uma investigação fundamentada pelo paradigma qualitativo.

Coutinho (2015) menciona que não é fácil encontrar uma definição homogênea para a investigação qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994), por exemplo, a expressão investigação qualitativa é um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características e que o seu objetivo assenta na compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação. As estratégias mais representativas deste tipo de paradigma, para estes autores, são as observações participantes e as entrevistas em profundidade. No entanto, para Coutinho (2015), ao nível conceptual, o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações a partir dos atores intervenientes no processo. Verifica-se, então, que uma investigação sustentada pelo paradigma qualitativo permite compreender e explicar, não só os comportamentos, mas também as intenções e as situações que estão na origem desses comportamentos, constituindo o investigador como o instrumento de recolha de dados.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características: a fonte direta da recolha de dados é o ambiente natural (constituindo o investigador como instrumento principal), é descritiva (sendo a sua primeira preocupação descrever e só mais tarde analisar os dados), os investigadores interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos, os dados são analisados indutivamente e os investigadores não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados, que foram recolhidos, se vão agrupando.

Optou-se pela investigação qualitativa pelas características apresentadas, pois como referem Bogdan e Biklen (1994), o facto de se pretender recolher dados no ambiente natural em que as ações sucedem, descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa. Este tipo de investigação, centrada em temas ligados à educação, possibilita uma compreensão mais profunda dos fenómenos em estudo e constitui uma mais-valia na recolha de informações. (Oliveira, 2006).

No seu dia-a-dia, os professores deparam-se com uma grande variedade de problemas e, como menciona Ponte (2004), ao invés de esperarem por soluções vindas do exterior, muitos têm tentado investigar os problemas por conta própria. Foi também no decorrer da prática supervisionada que surgiu a problemática e a questão de investigação, que funcionam como linha condutora deste estudo. Esta abordagem surge da necessidade do professor lidar com os problemas que vão surgindo e encontrar soluções para os mesmos e pela necessidade de uma constante reflexão, avaliação e

reformulação da sua prática. Segundo Ponte (2004), a investigação da própria prática é importante, pois contribui para o esclarecimento e resolução dos problemas, proporciona o desenvolvimento profissional e, muitas vezes, pode ajudar a melhorar as organizações em que eles se inserem.

## **2.2. Questão e objetivos de Investigação**

A aprendizagem de uma segunda língua, neste caso o Inglês, como mencionado anteriormente, é um processo difícil, já que a timidez, o medo de errar e a falta de motivação podem constituir-se como uma barreira à aprendizagem. Cada vez mais se torna imperativo que as crianças consigam comunicar na língua-alvo e, para isso, é determinante o uso de estratégias que promovam o desenvolvimento da competência comunicativa. Os recursos ao lúdico, nomeadamente aos jogos, têm-se revelado como um bom aliado no desenvolvimento desta competência durante a aprendizagem da língua. Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação:

**De que forma a realização de jogos na sala de aula contribui para a promoção e desenvolvimento da oralidade no ensino de inglês no 1º CEB?**

Pretende-se assim, com esta investigação, compreender de uma forma mais profunda, a importância dos jogos na promoção e desenvolvimento da oralidade no ensino do inglês do 1º CEB. De modo a responder à questão de investigação, foram delineados os seguintes objetivos de investigação:

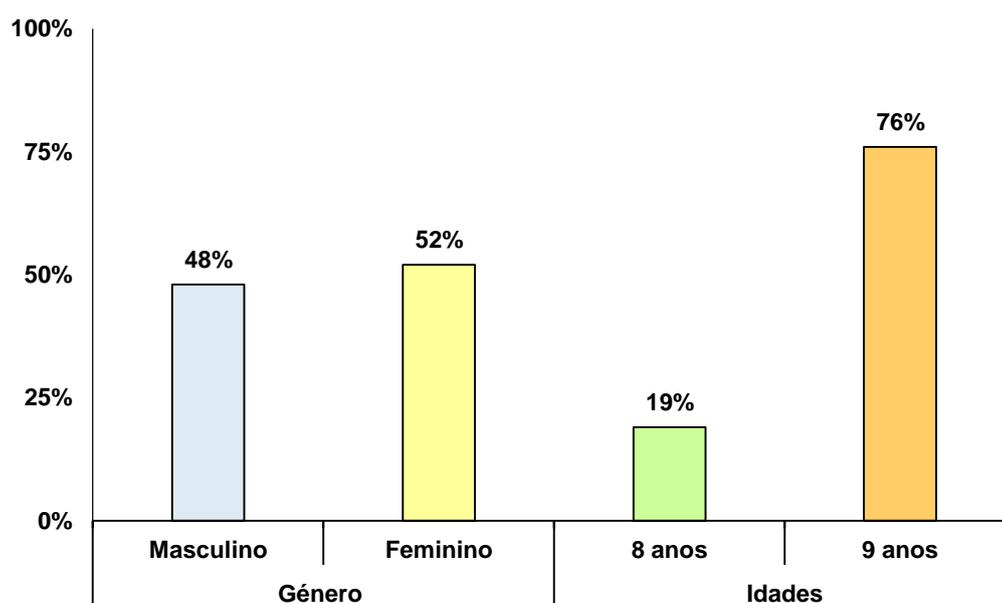
- Aferir as perceções dos alunos em relação ao uso de jogos no contexto de sala de aula;
- Monitorizar o desenvolvimento dos alunos, em termos de competência oral, a partir da realização de atividades com jogos;
- Refletir sobre a eficácia das atividades com jogos e sobre a eventual necessidade de revisão permanente.

## **2.3. Sujeitos da Investigação**

Neste tipo de metodologia de investigação não se privilegia uma amostra aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, ou seja, a escolha dos sujeitos de investigação depende de determinados critérios que permitam ao professor-investigador recolher e aprender o máximo sobre a problemática em estudo. Neste

caso, a amostra não é aleatória, uma vez que os sujeitos de investigação foram selecionados a partir do universo de alunos/turmas que constituíram os momentos de observação e intervenção relativos à PES II.

Selecionou-se a turma 9 do 4º ano da EB1 de Felgueiras, na qual a professora-investigadora realizou as suas intervenções pedagógicas. Esta turma era constituída por vinte e um alunos, dos quais 48% eram do género masculino e 52% do feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos (cf. Gráfico 1).



**Gráfico 1** – Género e idade dos Sujeitos de Investigação.

## 2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados é uma etapa muito importante numa investigação, pois, como referem Aires (2015) e Coutinho (2015), a qualidade científica dos resultados e a concretização dos objetivos do trabalho de campo dependem dela. Tendo em conta as etapas da investigação e os objetivos a alcançar optou-se pela técnica da observação participante, utilizando as grelhas de observação, os diários de bordo e os inquéritos por questionário como instrumentos de recolha dos dados necessários.

O inquérito por questionário (Apêndice I) foi elaborado de acordo com os objetivos desta investigação, tendo sido validado através de um teste-piloto aplicado a um grupo de alunos com as mesmas características dos sujeitos de investigação, nomeadamente, em termos de idade e ano de escolaridade. Durante a aplicação do teste-piloto, algumas questões suscitaram dúvidas pelo que foi necessário proceder à sua reformulação. Segundo Coutinho (2015), os questionários têm como objetivo

recolher informações sobre atitudes, sentimentos, valores e opiniões. Por este motivo, a escolha deste instrumento revelou-se essencial, pois possibilitou a aferição, de uma forma mais rápida, das opiniões dos alunos em relação ao uso de jogos no contexto de sala de aula. Este questionário foi aplicado a toda a turma e, para que não houvesse dúvidas, a professora acompanhou o seu preenchimento, lendo e dando instruções de forma clara e precisa.

De seguida, nas três aulas dedicadas à investigação, foram utilizadas atividades com jogos, procedendo à recolha de dados através de uma grelha de observação e do diário de bordo. A observação, de acordo com Aires (2015), consiste na recolha de informação, de modo sistemático através do contacto direto com situações específicas e é considerada uma técnica poderosa nas Ciências da Educação, pois é através dela que o investigador entra em contacto direto com a realidade e se envolve com a população que pretende estudar permitindo, assim, o registro dos seus comportamentos, atividades e atitudes. Segundo Coutinho (2015), as grelhas são instrumentos de observação estruturada, em que o observador parte para o campo de investigação com um instrumento previamente definido, tendo em conta os objetivos do estudo. A escolha deste instrumento foi pertinente, uma vez que possibilitou a monitorização e o registro do desenvolvimento dos alunos, nomeadamente no âmbito da competência oral. Esta grelha de observação (Apêndice J) foi preenchida durante a aplicação dos jogos e, a sua elaboração, teve por base a usada por Posada e Francis (2012) no estudo que realizaram e cujo objetivo era perceber qual o impacto dos jogos no desenvolvimento da competência oral em alunos do 4º ano de escolaridade. Os diários de bordo (Apêndice K) foram elaborados no final de cada aula e são vistos como instrumentos de observação não estruturada, onde o investigador registra detalhadamente tudo o que observa. Estes diários, como refere Bogdan e Biklen (1994), são fundamentais para o sucesso de uma investigação qualitativa, já que o investigador escreve tudo aquilo que ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, permitindo-lhe refletir sobre os dados recolhidos.

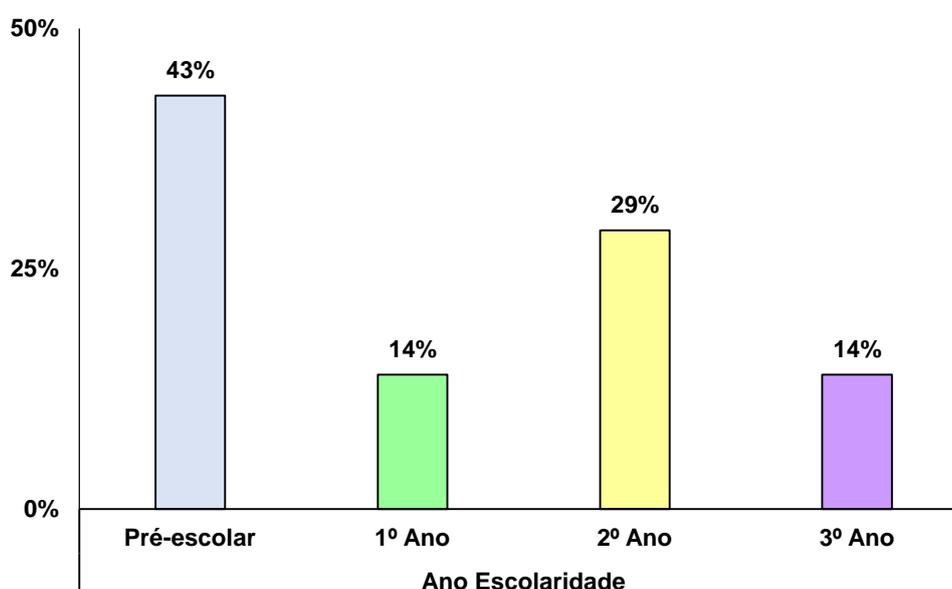
### **3. Apresentação e Discussão de Resultados**

A análise de dados, para Bogdan & Biklen (1994), é um processo de busca e de organização sistemático de materiais que vão sendo recolhidos e acumulados com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. É através desta análise que se vai poder responder à questão e aos objetivos desta investigação. Este subcapítulo é, então, dedicado à apresentação e discussão dos dados obtidos através dos questionários

aplicados aos alunos, das grelhas de observação, onde se registraram as suas atitudes e comportamentos, face a atividades com jogos e das notas de campo.

Como já foi referido anteriormente, inicialmente, os alunos responderam a um questionário (Apêndice I), constituído por dez questões de resposta fechada e uma de resposta aberta, sendo o respetivo tratamento de carácter quantitativo. A aplicação deste questionário foi importante para confirmar se os alunos gostavam de atividades com jogos, dado que estas seriam alvo de investigação. No momento da aplicação do inquérito, foi explicado aos alunos os objetivos do questionário, assim como as respetivas instruções.

O questionário iniciou-se com três questões que tinham como principal objetivo caracterizar a turma sendo que alguns resultados foram já apresentados anteriormente. A Q4<sup>6</sup> tinha como objetivo perceber em que ano os alunos iniciaram a aprendizagem do idioma. Assim, tal como representado no Gráfico 2, 14% dos alunos indicaram que iniciaram a aprendizagem do inglês no 1º ano, 29% no 2º ano e 14% apenas no 3º ano. Contudo, a maioria dos alunos (43%) mencionou que iniciou a aprendizagem da língua ainda durante o ensino pré-escolar.

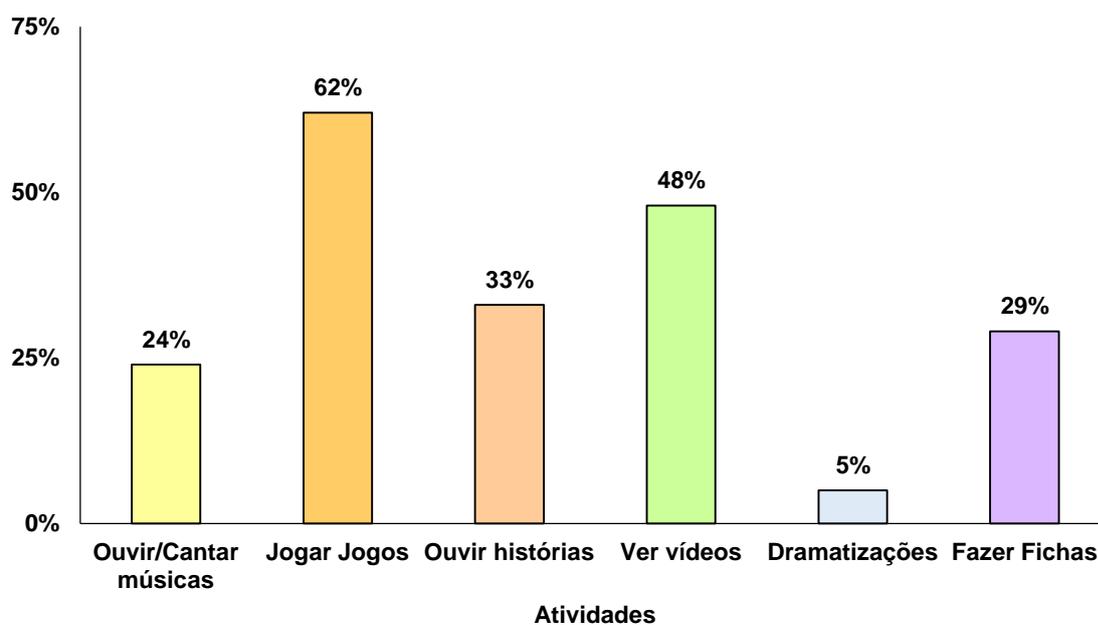


**Gráfico 2** - Ano de iniciação da aprendizagem do inglês

Através da Q5 procurámos determinar se os alunos gostavam ou não de aprender inglês e todos os alunos (100%) responderam afirmativamente. Procurámos ainda verificar quais as atividades que os alunos mais gostavam de realizar nas aulas

<sup>6</sup> Doravante referir-nos-emos às questões através da letra Q seguida do número da questão do questionário (Exemplo: Q4)

de inglês (Questão 6) e se, em específico, gostavam de realizar jogos na aula (Questão 7). Importa referir que na Q6, os alunos podiam assinalar duas das atividades que lhes eram apresentadas ou assinalar uma e indicar outra não mencionada. Após uma primeira análise, verificámos que nenhum aluno optou por indicar outras atividades além das mencionadas no questionário. Relativamente às atividades mencionadas, 62% dos alunos indicaram gostar de fazer jogos, 48% referiram ver vídeos, 33% ouvir histórias e 24% mencionaram ouvir/cantar músicas. Das atividades de índole mais lúdica presentes no questionário, apenas 5% referiu gostar de fazer dramatizações (*Role Play*). Importa ainda referir que 29% dos participantes no estudo mencionaram, tal como ilustrado no Gráfico 3, a realização de atividades menos lúdicas, nomeadamente, as fichas de trabalho. Quanto à Q7, 100% dos alunos indicaram gostar de realizar jogos, o que consolidada os resultados obtidos na Q6, à qual 62% dos alunos responderam a realização de jogos como atividades da sua preferência.

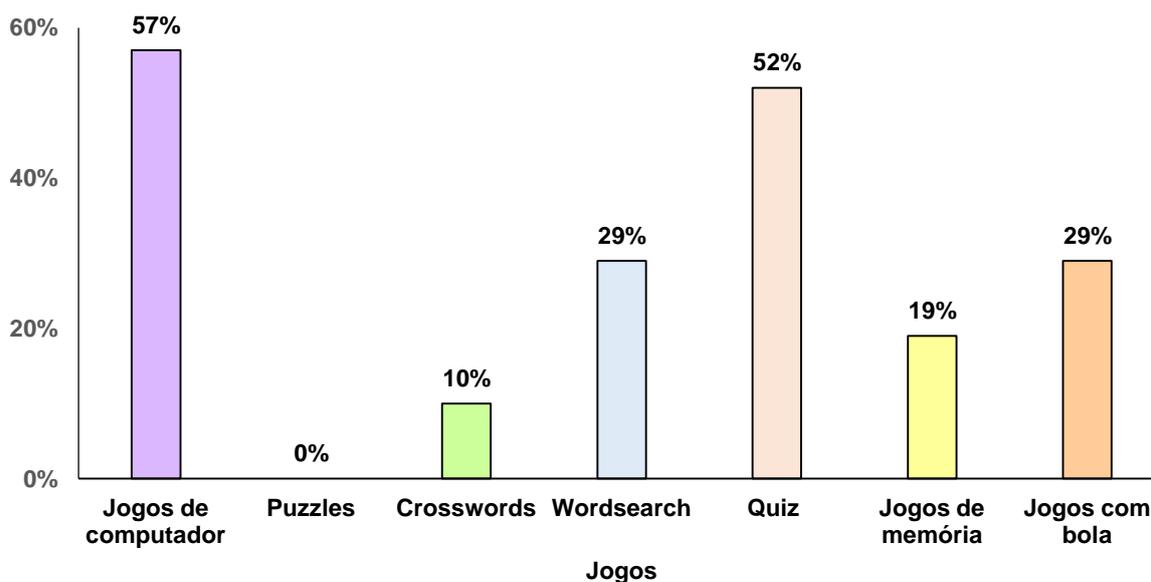


**Gráfico 3** – Atividades que os alunos gostam de realizar nas aulas.

As respostas obtidas nestas duas questões foram essenciais para dar continuidade à investigação, pois permitiram-nos perceber que os jogos são das atividades preferidas dos alunos. Outro instrumento de recolha, que possibilitou confirmar estes dados, foi o diário de bordo, no qual foi registado que a palavra jogo foi recebida pelos alunos com grande entusiasmo (cf. Apêndice K).

Considerando que é importante conhecer o que os alunos gostam de fazer e quais são os seus interesses, optámos por questioná-los sobre o tipo de jogos que os

alunos preferem (Q8). À semelhança da Q6, os alunos tinham opção para indicar outro jogo que não tivesse sido mencionado, mas novamente nenhum indicou outros além dos apresentados. Assim, dos jogos que lhes propúnhamos, 57% dos alunos indicaram os jogos de computador e 52% mencionaram os jogos de pergunta e resposta (Quiz). Como menos expressividade, os alunos indicaram as sopas de letras (*Wordsearch*) e os jogos com bola (29%), os jogos de memória (19%) e as palavras cruzadas (10%). Nenhum aluno indicou os puzzles como hipótese (Cf. Gráfico 4).



**Gráfico 4** - Jogos que os alunos gostam de realizar nas aulas.

As respostas obtidas à Q8 possibilitaram a elaboração dos jogos realizados durante as aulas dedicadas à investigação e possibilitaram-nos ter em conta os interesses dos alunos.

Em seguida, procurámos aferir as opiniões dos alunos acerca dos jogos e questionámo-los se consideravam que os jogos os ajudavam a aprender (Q9) e se gostavam de participar nos jogos (Q10). Mais uma vez, a totalidade dos alunos responderam afirmativamente a ambas as questões, o que reforça a importância que o jogo tem para estes alunos e que também aparece descrito, tal como já mencionado previamente, no diário de bordo.

Considerámos pertinente, na sequência da Q10, aferir os motivos que levam os alunos a gostar de participar em jogos. Tal como noutras questões, os alunos podiam seleccionar, no máximo duas opções das apresentadas ou, em alternativa, seleccionar uma das fornecidas e indicar uma que não tivesse sido mencionada e que, na sua opinião, melhor justificava a sua resposta à questão.

Tal como sistematizado na Tabela 1, verificamos que 52% dos alunos gostam de participar nos jogos porque são divertidos e 48% porque os considera como ferramentas que os ajudam a aprender. Além disso, os alunos consideram a sua participação nestas atividades como importante porque podem realizá-los em pares ou grupo (29%) e porque possibilitam a interação com os colegas (29%).

**Tabela 1** – Motivos pelos quais os alunos gostam de participar nos jogos.

Motivos	Percentagem (%)
São divertidos	52%
Ajudam a aprender	48%
Posso aplicar os conhecimentos	14%
Posso trabalhar em pares/grupo	29%
A aula torna-se menos cansativa	24%
Posso aprender com os meus colegas	29%

Por fim, solicitámos aos alunos que indicassem dois jogos que gostariam de realizar na sala de aula e as opções indicadas pelos alunos encontram-se sistematizadas na Tabela 2. Conforme se pode observar, os jogos que os alunos gostariam de realizar nas aulas são: o Quem quer ser Milionário (52%), os jogos com bola (43%) e os jogos com mimica (14%). Os alunos mencionaram outros jogos, mas de forma menos significativa: *Puzzles*, Jogos de Rir

**Tabela 2** – Jogos que os alunos gostariam de realizar nas aulas.

Jogo	Percentagem (%)	Jogo	Percentagem (%)
Jogos com Cartas	5%	Jogos de <i>Tablet</i>	1%
Jogos com Bola	43%	Sopa de Letras	1%
Quem quer ser Milionário	53%	Jogo de Memória	1%
Jogos com Mímica	14%	Jogo do Silêncio	1%
Puzzles	5%	Adivinhas	1%
Jogos de Computador	3%	--	--

Este questionário foi um instrumento de incomensurável importância para a investigação, pois permitiu-nos verificar que, tal como mencionado anteriormente, os alunos gostam de realizar jogos nas aulas e que os ajudam a aprender.

Tendo em conta os resultados obtidos nos questionários foram preparadas três aulas utilizando atividades com jogos e procedendo à recolha de dados através de uma grelha de observação e do diário de bordo. Como foi referido, esta grelha de observação

(Apêndice J) foi preenchida durante a aplicação dos jogos. Contudo, como a monitorização da atividade e o preenchimento da grelha de observação, que incluísse informação relativa a todos os alunos, não era exequível, optámos por registar informações relativas a apenas alguns alunos da turma. Neste sentido, optámos por seleccionar um grupo de alunos que formassem uma amostra heterogénea que nos permitisse verificar se a realização de jogos possibilitava ou não a promoção e desenvolvimento da oralidade. Assim, nesta observação seleccionámos 6 alunos que designámos na grelha de observação como A1, B2, C3, F4, J5 e P6.

A grelha foi elaborada de forma a recolher dados sobre alguns aspetos da competência oral, nomeadamente, o conhecimento sobre o tema, a articulação, a fluência, a projeção e a entonação de voz, uso do vocabulário correto e a motivação. Cada um destes itens foi avaliado com *Excelente, Bom, Adequado e Fraco*.

Na primeira aula dedicada à investigação foi realizado o jogo *Who wants to be a Recycling Superhero?* (cf. Apêndice F) tendo em conta a exploração da unidade *What can you do to protect the planet?*. O jogo selecionado, inspirado no *Quem quer ser Milionário*, foi elaborado em *PowerPoint* e consistia num conjunto de questões que testavam os conhecimentos dos alunos sobre o novo vocabulário e sobre a temática em estudo. Para a realização do jogo, a turma foi dividida em cinco grupos (quatro grupos com quatro elementos e um com cinco) e as regras do jogo foram-lhe explicadas de forma clara.

Durante a sua realização, um aluno, ajudado pelos seus colegas de grupo, teria de responder corretamente a uma questão, promovendo, desta forma, o desenvolvimento das competências orais.

Nome do jogo: <i>Who wants to be a Recycling SuperHero?</i>		Data da observação: 07/11/2016																				
Nome	Competência Oral														6							
	1				2				3				4				5					
	E	B	A	F	E	B	A	F	E	B	A	F	E	B	A	F	E	B	A	F	S	N
1. A1		X				X					X				X				X		X	
2. B2	X					X					X				X				X		X	
3. C3			X				X				X				X				X		X	
4. F4		X				X					X				X				X		X	
5. J5			X				X					X			X				X		X	
6. P6			X				X					X			X				X		X	

E – Excelente      B – Bom      A – Adequado      F – Fraco      S – Sim      N – Não

**Figura 1** – Grelha de Observação: *Who wants to be a Recycling Superhero?*

Através da grelha de observação, é possível verificar que os alunos não demonstraram grandes dificuldades, tendo revelado conhecimentos sobre o tema e aplicando o novo vocabulário em contextos corretos. Tal como indicado, na grelha de observação relativa ao primeiro jogo, os conhecimentos dos alunos variaram entre o

adequado e o bom, sendo que o aluno B2 se destacou dos restantes ao apresentar um nível excelente nestes domínios (cf. Apêndice K). Importa mencionar que a divisão de grupos influenciou estes resultados, pois os alunos com mais dificuldades, interagindo com os colegas, conseguiram superar algumas barreiras (cf. Apêndice K). Relativamente aos restantes aspetos, os resultados obtidos foram ligeiramente diferentes. Apesar de, em termos de articulação, os alunos terem apresentado um desempenho variável entre o adequado e o bom, sendo capazes de reproduzir sons e pronunciar palavras em inglês de forma perceptível, relativamente à fluência, os resultados obtidos variaram entre o fraco e o adequado (quatro alunos adequado e dois fracos), bem como em relação à produção e à entonação (três alunos adequado e três fraco). Nesta atividade os alunos encontravam-se bastante motivados. Pelo já descrito, este jogo, pelo seu carácter competitivo e por se realizar em grupo, motivou os alunos, e possibilitou aos alunos com mais dificuldades a participação ativa na aula. Apesar de, em alguns aspetos, tais como a fluência, a projeção e entonação de voz, os alunos ainda demonstrarem algumas dificuldades, o jogo criou oportunidades para que todos pudessem participar e proporcionou um ambiente de interação, ideal para que pudessem utilizar a língua-alvo, desenvolvendo a oralidade, tal como ocorreu durante o estudo realizado por Posada e Francis (2012).

Na segunda aula foi realizado o jogo *Quiz Time!* (cf. Apêndice G), tendo em conta as revisões para o teste. Este jogo, também criado em *PowerPoint*, consistia num conjunto de questões sobre a matéria que seria contemplada no teste e cada aluno, através das imagens facultadas teria de responder individualmente às questões. Para dar início ao jogo, as instruções foram fornecidas, explicando que cada aluno tinha de responder a uma questão, lendo a resposta correta.

Nome do jogo: <i>Quiz Time</i>		Data da observação: <i>28/11/2016</i>																				
Nome	Competência Oral														6							
	1				2				3				4				5					
	E	B	A	F	E	B	A	F	E	B	A	F	E	B	A	F	E	B	A	F	S	N
1. <i>A1</i>		X				X				X					X			X			X	
2. <i>B2</i>	X					X					X				X			X			X	
3. <i>C3</i>			X				X				X				X				X		X	
4. <i>F4</i>		X				X				X				X				X			X	
5. <i>J5</i>			X				X				X				X				X		X	
6. <i>J6</i>			X				X				X				X			X			X	

E – Excelente      B – Bom      A – Adequado      F – Fraco      S – Sim      N – Não

**Figura 2** – Grelha de Observação: *Quiz Time*.

Durante a realização deste jogo, os alunos não apresentaram dificuldades, quer em termos de conhecimento sobre o tema, quer sobre o uso correto do vocabulário, sendo de destacar, novamente, o aluno B2. Ao nível da fluência, os resultados obtidos

variaram entre o adequado e/ou bom, mas em termos de projeção e entonação de voz, apenas um aluno demonstrou um bom desempenho. O facto de não estarem em grupo pode ter influenciado este resultado, pois notou-se alguma insegurança nas respostas (cf. Apêndice K). O aluno J5, na projeção e entonação de voz, demonstrou um fraco desempenho, revelando bastante dificuldade em se fazer ouvir. Pelo descrito no diário de bordo, este resultado foi afetado por um acontecimento inesperado (um funcionário da escola entrou na sala e interrompeu a atividade), levando o aluno a retrair-se. Globalmente, os alunos mostraram-se motivados durante a realização do jogo, mas o facto de terem de jogar individualmente condicionou o desempenho de alguns alunos (cf. Apêndice K).

O terceiro jogo utilizado foi o *Tic Tac Toe* (cf. Apêndice H), recurso incluído no manual *Let's Rock*, concebido de forma a introduzir uma nova unidade e o vocabulário relativo às partes do corpo humano. Como as questões incluídas neste recurso não se adaptavam à matéria em questão, criei uma série de perguntas originais, em que cada aluno teve a oportunidade de responder. Para dar início ao jogo a turma foi dividida em dois grandes grupos e, no final, o grupo com mais pontos seria a vencedor.

Nome do jogo: <i>Tic Tac Toe</i>		Data da observação: 04/01/2017																				
Nome	Competência Oral														6							
	1				2				3				4				5					
	E	B	A	F	E	B	A	F	E	B	A	F	E	B			A	F	E	B	A	F
1. A1		X			X				X				X				X				X	
2. B2	X					X				X					X		X				X	
3. C3			X			X				X					X		X				X	
4. F4	X				X				X				X				X				X	
5. J5			X			X				X					X			X			X	
8. P6			X				X				X				X			X			X	

E - Excelente      B - Bom      A - Adequado      F - Fraco      S - Sim      N - Não

**Figura 3** – Grelha de Observação: *Tic Tac Toe*.

Considerando a grelha de observações para este jogo, verifica-se que três alunos revelaram conhecimentos sobre o tema bons e/ou excelentes (dois alunos excelente e um bom) e os restantes três demonstraram um desempenho adequado. No que diz respeito ao uso correto do vocabulário, os alunos demonstraram um desempenho bom e/ou excelente. Através destes resultados, é possível verificar que, mais uma vez, os alunos não tiveram dificuldades em relação ao vocabulário aprendido. Em relação à articulação, a maioria dos alunos demonstrou um desempenho bom e/ou excelente, sendo capazes de reproduzir sons em inglês de forma clara. No que concerne a fluência, os alunos obtiveram resultados bom e/ou excelente (dois excelentes e dois bons) e apenas dois alunos obtiveram resultados adequados. Durante a realização do jogo, os alunos encontravam-se bastante motivados e participativos na

atividade. A interação com os membros do grupo e a motivação que demonstraram, ajudou os alunos a participar de forma mais confiante e sem receios (cf. Apêndice K). Neste jogo destacaram-se dois alunos (A1 e F4), que demonstraram em todos os aspetos excelentes resultados. Os dois alunos que, normalmente, revelam mais dificuldades (J5 e P6) também conseguiram melhorar a sua fluência e projeção da voz, podendo assim concluir que este jogo, foi uma boa estratégia para o desenvolvimento das competências orais.

Apesar dos resultados positivos obtidos neste jogo, constatou-se que o fator competitividade fez com que, no final do jogo, o ambiente não fosse o mais adequado a uma sala de aula: os alunos não gostaram de perder e ficaram insurretos, tendo sido necessário recorrer a estratégias para os controlar. Para controlar a turma, tive de concluir o jogo e voltar a reforçar que, não importa ganhar ou perder e que o objetivo do jogo era tentar aprender de uma forma divertida (cf. Ponto 5.3. da Dimensão Reflexiva deste Relatório).

Analisando os resultados obtidos de uma forma global, após a realização dos três jogos, verificou-se que, de uma forma progressiva, os alunos apresentaram uma melhoria em termos das competências orais. O fator motivação foi um denominador comum durante a realização dos jogos tendo sido essencial para a existência de uma participação ativa e, por conseguinte, contribuiu para o desenvolvimento da oralidade. Os jogos por serem uma atividade motivadora e divertida, permitiram que os alunos se fossem sentindo confiantes, deixando de lado os problemas com a timidez e a insegurança. Como refere Dörnyei (2001), o fator motivação é determinante para o sucesso ou fracasso da aprendizagem. Os jogos em grupo foram, também, boas estratégias, pois permitiram que todos os alunos tivessem oportunidade de participar.

## **Conclusão**

Os resultados obtidos permitiram compreender a importância dos jogos na promoção e desenvolvimento da oralidade e responder à questão que despoletou esta investigação.

Lewis e Bedson (1999) consideram que o jogo é uma atividade carregada de divertimento e que todas as crianças gostam de jogar. Através desta investigação, foi possível verificar que os alunos gostam de jogar e que os jogos os ajudam a aprender.

Podemos, também, concluir que os alunos, de uma forma progressiva, demonstraram melhorias ao nível da competência oral. Ao longo da aplicação dos jogos, o aspeto que obteve sempre os melhores resultados foi a motivação que contribuiu para que os alunos, mesmo os mais tímidos e com dificuldades, participassem e pudessem

praticar as suas capacidades comunicativas. Como referem Dörnyei (2001), Gardner (2007), Jurišević e Pižorn (2013), o fator motivação está ligado à aprendizagem e pode ser determinante para o seu sucesso ou fracasso, pois se não houver motivação suficiente, os alunos não conseguirão alcançar o nível de proficiência pretendido. Como já foi referido, o *stress*, a ansiedade e o medo de errar podem constituir uma barreira na aprendizagem, mas como os jogos possuem um carácter lúdico, os alunos sentem-se naturalmente motivados, deixando de lado essas barreiras e criando excelentes oportunidades para o uso da língua-alvo e, por conseguinte, para o desenvolvimento da oralidade. Pode também concluir-se que as atividades em grupo foram uma boa estratégia, pois criaram momentos em que todos os alunos puderam participar e interagir, ao mesmo tempo que a timidez e a inibição iam diminuindo. Como refere Ur (1996), as atividades de grupo ou pares proporcionam, durante um período de tempo, a conversação total dos alunos e desinibe aqueles que têm medo de falar para a turma. Através da realização destes jogos, os alunos foram expostos a situações de comunicação real, em que tinham de comunicar para transmitir uma mensagem, sendo expostos à língua de uma forma constante e sem que se apercebessem que estavam a aprender, desenvolvendo, assim, a oralidade. Para Ur (1996), a exposição e as oportunidades constantes para o uso da língua são características essenciais para o desenvolvimento da competência oral e este aspeto esteve presente nesta investigação.

Desta forma e respondendo à questão inicial, podemos concluir que os jogos promovem o desenvolvimento da oralidade. Através do seu carácter divertido motivam os alunos a participar, diminuem o *stress* e o medo de errar, criam momentos de interação e exposição significativa à língua, ajudando à promoção e desenvolvimento da oralidade. Tal como aconteceu no estudo de Posada e Francis (2012), os jogos revelaram ser uma boa estratégia, a ser usada em contexto de sala de aula, para a promoção e desenvolvimento da oralidade.

A realização dos jogos, nesta investigação, teve um impacto positivo no desenvolvimento da oralidade dos alunos. Contudo, os professores, no seu dia-a-dia, devem procurar constantemente estratégias que favoreçam o desenvolvimento da oralidade sem, no entanto, descurar as restantes competências. Para isso, é importante que o professor mantenha uma postura reflexiva, que analise o seu contexto escolar, que reconheça a individualidade dentro de cada turma e que selecione estratégias do agrado dos alunos e adequadas à sua faixa etária e ao seu nível de conhecimentos. Considerando a faixa etária dos alunos do 1º CEB e o facto de jogar ser uma atividade natural nestas idades, os jogos devem ser incluídos no contexto da aprendizagem, pois favorecem a promoção e desenvolvimento da aprendizagem de uma forma natural para a criança.

Em suma, a realização de jogos durante esta investigação permitiu a criação de um ambiente de sala de aula motivador, do agrado dos alunos, e favoreceu a criação de momentos de interação, comunicação em contexto, aplicação dos conhecimentos adquiridos, entreajuda, mas, acima de tudo, permitiu que todos os alunos, sem exceção, pudessem participar e pudessem praticar e desenvolver as suas competências orais.

## Considerações Finais

Este relatório de estágio, além de crucial para o exercício da minha futura profissão como docente já que me permite obter certificação profissional, para a docência, tem também um papel de incomensurável importância na minha formação, na medida em que me fez desenvolver, não só pessoal, mas também profissionalmente.

Para Nóvoa (1992), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Podemos então perceber que todo este processo de formação e a construção deste relatório é essencial, visto que, ao implicar um registo diário de todas as atividades e práticas vividas em contexto real, nos permite ter uma visão mais crítica dos acontecimentos e refletir sobre eles, tentando perceber o que pode ser melhorado e modificado. É inegável a importância da reflexão no exercício da nossa profissão, pois como refere Fontana e Fávero (2013), ela proporciona uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades.

A construção deste relatório permitiu-me, também, desenvolver as minhas capacidades investigativas, criando estratégias para o desenvolvimento das competências orais dos alunos. Fiquei convicta que a realização de jogos, em contexto sala de aula, permite a criação de um ambiente motivador, do agrado dos alunos e favorece a criação de momentos de interação, comunicação em contexto, aplicação dos conhecimentos adquiridos, entretida, mas, acima de tudo, permite que todos os alunos participem podendo praticar e desenvolver as suas competências orais.

Consegui ao longo de todo este processo desenvolver as minhas capacidades, vencer os meus medos e receios, tornando-me numa pessoa mais confiante e autónoma. Acima de tudo, penso que consegui tornar-me numa pessoa mais crítica e reflexiva e, apesar de ter um longo caminho pela frente, penso estar no caminho certo para me tornar um profissional competente.



## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *A escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bachelard, G. (1996). *O novo espírito científico*. Lisboa. Edições 70.
- Baranita, I. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Bastos, E. (2013). *A Competência de Comunicação Oral no processo de Ensino e Aprendizagem das Línguas Portuguesa e Espanhola*. [Dissertação de Mestrado]. Braga: Universidade do Minho.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S. J. (2005). *Programa de generalização do ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico – Orientações programáticas, materiais para o ensino e aprendizagem*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Bernardo, V. (2009). *O Lúdico na sala de aula: a importância das histórias infantis na aprendizagem de inglês no 1º Ciclo*. [Dissertação de Mestrado]. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buckley, F. J. (2000). *Team Teaching: What, Why, and How?*. Thousand Oaks: Sage.
- Callois R. (1990 [1958]). *Os Jogos e os Homens: A máscara e a vertigem*. São Paulo: Canuto.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Vieira, D. (2010). Os estágios curriculares no quadro dos desafios de Bolonha: avaliação das vivências e perceções dos estagiários. In: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa. *La docencia en el nuevo escenario del espacio europeo de educación superior* (pp.131-134). Vigo: Universidad de Vigo.

- Chaney, A. & Burk, T. L. (1998). *Teaching oral communication in grades K-8*. Boston: Allyn and Bacon
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conceição, B. (2011). *“Pela Boca Vive o Feixe”*: potenciar a oralidade no processo de ensino e aprendizagem das línguas Inglesa e Espanhola. [Dissertação de Mestrado]. Braga: Universidade do Minho.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching* (4ª Edição). Londres: Hodder Education.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2ª Edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1º Ciclo*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República 240/2014, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Estrada, L. & Ortega, D. (2016). *Teaching Speaking Skill Through Language Games in a Fifth Grade of a Public School from Pereira*. Pereira: Universidade Tecnológica de Pereira.
- Farrell, T. (2002). Lesson Planning. In: Richards & Renandya, *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. (pp.30-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores Aprendizagem Profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

- Fontana, M. J. e Fávero A. A. (2013). Professor Reflexivo: Uma integração entre teoria e prática. In *Revista de Educação IDEAU*, 8, pp. 1 – 14.
- Filho A. T. e Quaglio (2013). Professor Reflexivo: Mais Que Um Simples Modismo – Uma Possibilidade Real. In *Revista da Faculdade de Educação*, 9, pp. 55-71.
- Fortin M-F., Côte J. & Filon F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, R. C. (2008). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, pp. 9-20
- Grundy, P. (2003). *Beginners*, (8ª Edição). Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. (3ª edição). Londres: Pearson Education
- Hosni, S. (2014). Speaking Difficulties Encountered by Young EFL Learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2, pp. 22-30.
- Huizinga J. (2000). *Homo Ludens*. (4ª Edição). São Paulo: Perspectiva.
- Juriševič, M. & Pižorn, K. (2013). Young Foreign Language Learners' Motivation – A Slovenian Experience. *Porta Linguarum*, 19, pp. 179-198
- Kareema M. I. F. (2014). Increasing Student Talk Time in the ESL Classroom: An Investigation of Teacher Talk Time and Student Talk Time. In: Elango, P. (Ed.) *Proceedings of the fourth International Symposium of SEUSL* (pp. 233-238). Sri Lanka: South Eastern University of Sri Lanka. Disponível em: [http://www.seu.ac.lk/symposium2014/downloads/Proceedings\\_2014.pdf](http://www.seu.ac.lk/symposium2014/downloads/Proceedings_2014.pdf), consultado em 4 de abril de 2017.
- Karshen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Kawai, Y. (2008). Speaking and good language learners. In Griffiths, C. (Ed.). *Lessons from Good Language Learners*. (pp. 218-230). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kishimoto T. M. (1994). O jogo e a educação Infantil. *Perspectiva*, 22, pp. 105-128. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10745/10260>, consultado em 22 de fevereiro de 2017.
- Kurniasih E. (2011). Teaching the Four Language Skills in Primary EFL Classroom: Some Considerations. *Journal of English Teaching*, 1, pp. 70-81.
- Leffa, V.J. (1988). Metodologia do Ensino de Línguas. In Bohn, H. I. & Vandresen P.(Org.) *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. (pp. 211-236). Florianópolis: UFSC.
- Lewis, G. & Bedson G. (1999). *Games for Children*. Oxford: University Press.
- Lima, A. (2015). O Lúdico em Clássicos da Filosofia: uma análise em Platão, Aristóteles e Rousseau. In *Anais do II CONEDU: Congresso Nacional de Educação*. Campina Grande. (pp. 14-17). Campina Grande: Editora Realize.
- Lima, J. M. (2008). *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Lima, L., Sousa, S. & Luquetti, E. (2014). O ensino da habilidade oral da Língua inglesa nas escolas públicas. *Cadernos do CNLF*, 18, pp. 88-113.
- Linse C. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Mendes, A. (2009). *A importância da língua inglesa e a problemática do erro durante o processo de aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado]. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Martins, C. & Cardoso M. (2015). Let's Talk, Shall We? A Oralidade no Ensino Inglês em Portugal. *Saber & Educar: Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico*, 20, pp. 138-159.
- Moir N. (2013). *Starting and Ending Lessons*. Oxford: Oxford University Press.

- Mubaslat, M. M. (2012). *The effect of using educational games on the students' achievement in English language for the primary stage*. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED529467>, consultado em 14 de março de 2017.
- Oliveira, P. (2006). Metodologias de investigação em educação. *Tilologias*, pp. 32-33 Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57434>, consultado em 20 de abril de 2017.
- Nóvoa A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. (2006[1975]). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ponte, J. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar*, 24, pp. 37-66.
- Posada, C. & Francis, A. (2012). *Application of Games for the Development of Speaking Skill in Fourth Graders from Remigio Antonio Cañarte School*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira
- Ranta, (2008). Aptitude and good language learners. In Griffiths, C.(Ed.) *Lessons from Good Language Learners*. (pp. 142-155) Cambridge: Cambridge University Press.
- Reis, P. (2011). *Cadernos do CCAP 2: Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente.*, Lisboa: Ministério da Educação/CCAP
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards & Renandya, (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, E. (2008). El juego como escuela de vida: Karl Groos. *Revista Miscelánea de Investigación*, 22, pp. 7-22.
- Scalabrin, I. C. & Molinari, A.M.C. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Científica – UNAR*, 7. Disponível em <http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013>, consultado em 31 de janeiro de 2017.

- Silva, A. (2014). *O Estágio Como Espaço de Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ. Disponível em: <https://pinba.files.wordpress.com/2014/08/o-estc3a1gio-como-espac3a7o-de-for mac3a7c3a3o-profissional.pdf>, consultado em 13 de fevereiro de 2017.
- Shin & Crandall (2013). *Teaching Young Learners English: From Theory to Practice*. Boston: Heinle/Cengage Learning.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação* (pp. 79-90). Lisboa: Dom Quixote.
- Talak-Kirky A. (2010). *Using Games In a Foreign Language Classroom*. [Dissertação de Mestrado]. Vermont: SIT Graduate Institute Brattleboro.
- Tekinbaş K. S. & Zimmerman E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. (17ª Edição). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vernier, S., Barbuzza, S., Giusti, S. D., & Moral, G. D. (2008). The five language skills in the EFL classroom. *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, 10, pp.263-291. Disponível em: [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/2647/vernieryotrosfiv elanguageskills.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2647/vernieryotrosfiv elanguageskills.pdf), consultado em 15 de março de 2017
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Caderno de Pesquisa São Paulo*, 92, pp. 62-69.
- Wright A., Betteridge, D. & Buckby M. (2006). *Games for Language Learning* (3ª Edição). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yolageldili G. & Arikan A. (2011). Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Leaners. *Elementary Education Online*, 10, pp. 219-220.

## **Apêndices**



## Apêndice A

### Ficha de Observação e Registo de Aulas de Inglês do 1.º CEB

<b>Nome:</b>			
<b>Escola:</b>		<b>Data:</b>	<b>Observação n.º</b>
<b>Hora:</b>			

#### Organização da sala de aula

Como estão dispostas as mesas e as cadeiras?	
A que distância uns dos outros se sentam os alunos? E do professor? Os alunos estão agrupados de alguma forma?	
Qual o aspeto da sala de aula? O que está afixado nas paredes? Existe um espaço disponível para o Inglês “ <i>English Corner</i> ”?	
Que recursos estão disponíveis na sala?	
Existem interrupções/barulhos causados por fatores exteriores?	
As cadeiras são confortáveis? Existe suficiente luz e espaço de trabalho na sala de aula?	
Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam em cada aula?	
A disposição da sala permite que o professor se movimente com facilidade entre as mesas?	

#### Gestão da Sala de Aula

Quem define o que se vai fazer na aula?	
Este plano é flexível? Qual é a reação do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta Ou aborda um tema diferente do planeado?	
Qual é a rotina diária?	
Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são comunicadas?	
Como é que os alunos estão organizados para trabalhar - individualmente, em grande grupo, em pequenos grupos?	

### Interação na Sala de Aula

O tempo de fala do professor é igual ou superior ao dos alunos?	
Qual é o padrão de interação - fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo, ou um misto? Quem regula este padrão? Como é dada a palavra às pessoas?	
Sobre o que é que se fala na aula (atividades letivas, experiências pessoais, etc.)?	
Com que frequência/em que situações é usada a língua inglesa?	

### Discurso do Professor

Como é que o professor felicita os alunos?	
Que tipos de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, com uma resposta certa, de resposta aberta, etc.)?	
O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta?	
Qual a reação do professor às perguntas dos alunos?	
O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas?	
Como é que o professor mostra que está a ouvir?	
Como é que o professor dá instruções?	

### Discurso dos Alunos

Que tipos de perguntas fazem os alunos? Com que frequência?	
Que tipos de resposta dão os alunos? Qual a extensão das suas respostas?	
Com que frequência os alunos comunicam entre si em inglês?	
Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o gênero, a origem cultural ou outra variável?	

### Relação Entre Alunos – Sentimentos de Comunidade

Existe movimento dentro da sala de aula? De que tipo?	
Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor?	
Como é que os alunos pedem ajuda (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles)?	
Os alunos ajudam na tomada de decisões	

acerca das atividades e dos conteúdos das aulas?	
--	--

#### **Clima de Sala de Aula**

Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?	
O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?	
O humor é usado de forma apropriada?	
O professor inferioriza ou envergonha os alunos?	
O professor ouve atentamente os alunos?	
O professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos?	
Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem?	
Existe um clima de colaboração e de ajuda?	
Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	

#### **Atividades Educativas**

Tema / atividades da aula	
Quais os <i>skills</i> trabalhados na aula?	
As atividades educativas adequam-se aos objetivos propostos?	
As atividades educativas são complementares e estão bem articuladas?	
A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?	
Existe diferenciação de atividades de acordo com as necessidades dos alunos?	
O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade?	
O professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade?	
As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos?	
As explicações são claras para os alunos?	
Os exemplos, as metáforas e as analogias são adequados?	
O professor recorre a Situações do dia-a-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula?	
O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos?	



## Apêndice B

### Plano de Unidade (nome unidade)

<b>Unit 1</b> <i>Let's protect the planet!</i>	
<b>Number of lessons: 4</b>	<b>Class: 4<sup>th</sup> Grade</b>
<b>Aim(s)</b>	By the end of the unit the students should be able to: 1. Identify vocabulary related to recycling and protection of the environment; 2. Use correctly can and can't in sentences related to the environment; 3. Sing a song; 4. Write simple sentences about the protection of the environment;
<b>Vocabulary</b>	recycle: green, yellow, blue and red bin; paper; plastic containers; glass bottles, make a compost heap, pick up litter, turn off the tap, plant a tree,, cannot litter
<b>Grammar structures/ Lexical chunks</b>	What can you do to protect the environment Use lexical chunks or sentences that include May, Can, can't
<b>Activities</b>	Brainstorming Listening to a song Playing Games Written exercises.
<b>Materials/Resources</b>	Worksheets Computer Interactive board Flashcards Student's book and workbook Notebook Posters  Glue Cardboard Colouring pencils Markers
<b>Final activity</b>	Creation of a bulletin board related to the topic
<b>Cross-curricular articulation</b>	Estudo do Meio: Environment and its protection/ solutions to protect it;
<b>Assumptions</b>	Students are already familiar with: - verb can (affirmative); - colours - the question word "What"
<b>Assessment</b>	Direct observation, Participation Writing Speaking Written Test



## Apêndice C

### Plano de aula do dia 7 de novembro de 2016

**Trainee:** Liliana Oliveira

**Teacher:** Eurico Alves

**Class:** EB1 de Felgueiras

**Date:** 07/11/2016 – 9.00 a.m.

**Summary:** *Unit 1- Let's protect the planet. "What can you do to protect the planet?" Play a game: Who wants to be a recycling superhero?*

Time	Teacher activity	Learner activity	Interaction	Stage aims
5 min	The Teacher greets the students and asks who is going to distribute the class's books and tells the rest of the class to put their heads on the table and to remain in silence.	The students greet the teacher. One of the students distributes the class's books. The rest of the students remain in silence.	Whole Class	Develop routine Build rapport.
5 min	Warm up activity: The teacher asks the students what they have learnt in the previous lesson.	The students answer the teacher's question.	Whole Class	Review of the vocabulary. Develop speaking skills.
15 min	The teacher shows the students a picture of a polluted planet Earth and asks: "what can you see in this picture?" and "what can you do to protect the planet?" and at the same time she sticks the flashcards on the board with the new vocabulary.	The students raise their hands and answer the teacher's questions.	Whole Class	Teach/learn new vocabulary related to the theme; Develop students' listening speaking skills
5 min	The teacher hands out a sheet of paper with pictures related to theme and asks the students to write the words under each picture, copying them from the board.	The students write the words under each picture.	Individual	Consolidate vocabulary. Developing writing skills.
10 min	The teacher asks students to solve some exercises on their workbook (exercises 1 and 2, on page 6). The teacher corrects the worksheet.	The students listen to the teacher's instructions and solve the exercises.	Individual	Consolidation exercises. Develop writing skills.

<b>15 min</b>	<p>The teacher tells the students that they are going to play a game: "Who wants to be a recycling superhero", and explains the game.</p> <p>The teacher divides the class in 5 groups (four groups with four elements and one with five). At the end, the team with the most points is the winner. Each team receives a medal saying recycling superheroes.</p>	The students play the game according to the teacher's instructions.	Individual	Consolidate vocabulary. Develop speaking skills.
<b>5 min</b>	Teacher asks if they enjoyed the class and if they have any doubts left.	The students answer her question.	Whole class	Acknowledge students' opinion.

<b>Assumptions</b>	The students may be familiar with some words related to the theme.
<b>Anticipated problems</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher should bring extra material to those who easily finished their assignment;</li> <li>• The students may have difficulties while solving the exercises, so the teacher may help them.</li> <li>• Students may have some difficulties following the instructions of the game, so the teacher should ensure that all students have understood how to play it and should help them whenever they need during the game.</li> <li>• If there is some time left, the teacher should bring extra material related to the theme, example: the students should write on a piece paper five ways to protect the planet, after finishing it they should read it out loud.</li> <li>• Some students may be missing classes, so groups must be created accordingly. Some groups may be a bit larger (one student more) if needed.</li> </ul>

## Apêndice D

### Plano de aula do dia 28 de novembro de 2016

**Trainee:** Liliana Oliveira

**Teacher:** Eurico Alves

**Class:** EB1 de Felgueiras

**Date:** 28/11/2016 – 9.00 a.m.

**Summary:** *Revisions for the English test.*

Time	Teacher activity	Learner activity	Interaction	Stage aims
3 min	The Teacher greets the students and asks who is going to distribute the class's books and tells the rest of the class to put their heads on the table and to remain in silence.	The students greet the teacher. One of the students distributes the class's books. The rest of the students remain in silence.	Whole Class	Develop routine/ Build rapport.
5 min	Warm up activity The teacher asks the students what they have learnt in the previous lesson. Then she tells them that they're going to have a test and asks them if they have any doubts.	The students answer the teacher's question.	Whole Class	Review of the vocabulary. Develop speaking skills.
25 min	The teacher tells the students that they are going to play a game. This game includes all the themes: verb to be (I am, You are, He/She is), what can you do to protect the planet (vocabulary and can/can't); animals (vocabulary and a/an).	The students listen to the teacher's instructions and play the game.	Individual/ whole class	Review of the vocabulary. Develop speaking skills. Preparation for the test.
25 min	The teacher hands out a worksheet with some exercises about the theme, she explains the exercises and asks the students to solve them. Then the teacher corrects the exercises on the board.	The students listen to the teacher's instructions and solve the exercises. The students correct the exercises.	Individual	Review the vocabulary. Develop writing skills. Prepare for the test.
2 min	Teacher asks if they enjoyed the class and if they have any doubts left.	The students answer her question.	Whole class	Acknowledge students' opinion.

<b>Assumptions</b>	Students are familiar with the vocabulary of recycle, places at school, farm and zoo animals and the lexical chunk.
<b>Anticipated problems</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher should bring extra material to those who easily finished their assignment;</li> <li>• The students may have difficulties doing the exercises, so the teacher may help them.</li> <li>• The teacher should adjust the activities if the students take too long to end them.</li> </ul>



## Apêndice E

### Plano de aula do dia 4 de janeiro de 2017

**Trainee:** Liliana Oliveira

**Teacher:** Eurico Alves

**Class:** EB1 de Felgueiras

**Date:** 04/01/2017 – 9.00 a.m.

**Summary:** *Unit 3 – “Let’s boogie!” – The body.*

Time	Teacher activity	Learner activity	Interaction	Stage aims
5 min	The Teacher greets the students and asks who is going to hand out the students’ books and tells the rest of the class to put their heads on the table and to remain in silence	The students greet the teacher. One of the students distributes the student’s books. The rest of the students remain in silence.	Whole Class	Develop routine/ Build rapport.
5 min	Warm up activity: The teacher asks the students some questions about the subjects taught/learnt before Christmas Holidays.	The students answer the teacher’s question.	Whole Class	Review of the vocabulary. Develop speaking skills.
20 min	The teacher shows to the students a poster with parts of the body and asks: “what can you see in this picture?” and at the same time she explains the new vocabulary. Then she asks the students to repeat the new vocabulary out loud.	The students raise their hand and answer the questions. The students repeat the new vocabulary out loud.	Whole class	Review of the vocabulary. Teach/learn new vocabulary related to the theme; Develop students’ listening and speaking skills.
5 min	The teacher asks students to solve some exercises on the student’s book (exercises 3 and 5 on pages 50 and 51). The teacher corrects the worksheet.	The students listen to the teacher’s instructions and solve the exercises.	Individual	Consolidation exercises. Develop writing skills.
20 min	The teacher tells the students that they are going to play a game: The Tic – Tac – Toe Game, and explains the game. The teacher divides the class in 2 groups (At the end, the team with the most points is the winner.	The students write down about their favourite animal and make a draw. The students read the sentences aloud.	Individual	Consolidation exercises. Develop speaking skills.

<b>5 min</b>	Teacher asks if they enjoyed the class and if they have any doubts left.	The students answer her question.	Whole class	Acknowledge students' opinion.
--------------	--	-----------------------------------	-------------	--------------------------------

<b>Assumptions</b>	The students may be familiar with some words related to the theme.
<b>Anticipated problems</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher should bring extra material to those who easily finish their task;</li> <li>• The students may have difficulties doing the exercises, so the teacher may help them.</li> <li>• Students may have some difficulties following the instructions of the game, so the teacher should ensure that all students have understood how to play it and should help them whenever they need during the game.</li> <li>• Some students may be missing classes, so groups must be created accordingly. Some groups may be a bit larger (one student more) if needed</li> </ul>

# Apêndice F

## Jogo: Who wants to be a Recycling Superhero?

**Who wants to be a**



**Recycling Superhero**

Look at the picture.



What can you do to protect the planet?

A.) I can recycle

B.) I can make a compost heap

C.) I can plant a tree

D.) I can turn off the tap

Look at the picture.



What can you do to protect the planet?

A.) I can switch off the light.

B.) I can litter.

C.) I can turn off the tap.

D.) I can recycle.



Can you recycle paper?

A.) Yes, I can

B.) No, I can't

In which bin can Wilson put the paper?



A.) Yellow bin

B.) Blue bin

C.) Red bin

D.) Green bin

Look at the picture.



What can you do to protect the planet?

A.) I can't play

B.) I can't switch off the light

C.) I can't litter

D.) I can turn off the tap



Can you recycle glass bottles?

A.) Yes, I can

B.) No, I can't



Can you put batteries in a compost heap?

A.) Yes, I can

B.) No, I can't

In which bin can Rocky put the batteries?

A.) Blue bin      **B.) Red bin**

C.) Green bin      D.) Yellow bin

What can Rocky recycle in the yellow bin?

A.) Glass bottles      B.) Food leftovers

**C.) Plastic containers**      D.) Paper

Look at the picture.  What can you do to protect the planet?

A.) I can litter      B.) I can make a compost heap

C.) I can pick up litter      **D.) I can switch off the lights**

In which bin can Liu put the glass bottles?

A.) Yellow bin      B.) Red bin

C.) Blue bin      **D.) Green bin**

Look at the picture.  What can you do to protect the planet?

A.) I can pick up litter      B.) I can't litter

C.) I can make a compost heap      **D.) I can plant a tree**

Look at the picture.  What can you do to protect the planet?

A.) I can't litter      **B.) I can pick up litter**

C.) I can litter      D.) I can turn off the tap

Can you put metal cans in the yellow bin?

**A.) Yes, I can**      B.) No, I can't

What can Rocky put in a compost heap?

A.) Glass bottles      B.) Paper

**C.) Food leftovers**      D.) Plastic containers

# Apêndice G

## Jogo: Quiz Time!



Listen and complete the sentence with the correct word.

How old are you?

Well done

40   14   4

I'm  years old.

Complete the sentence with the correct word.

Well done

is   are   am

Lucy, you  very beautiful today.

Complete the sentence with the correct word.

Well done

is   are   am

Ricardo  my best friend.

Look at the picture.

Well done

What can you do to protect the planet?

a) I can't pick up litter   b) I can pick up litter

c) I can litter   d) I can't litter

Look at the picture.

Well done

Can you recycle metal cans?

a) Yes, I can   b) No, I can't

Look at the picture and complete the sentence with the correct word.

Well done

car   can't   can

To protect the planet, I  recycle.

Look at the picture.

Well done

In which bin can Rocky put the metal cans?

a) Red bin   b) Green bin

c) Yellow bin   d) Blue bin

Look at the picture.



Well done

What can you do to protect the planet?

a) I can't turn off the tap      b) I can switch off the light

c) I can recycle      d) I can turn off the tap

Look at the picture.



Well done

In which bin can Rocky put the newspaper?

a) Red bin      b) Green bin

c) Yellow bin      d) Blue bin

Look at the picture and complete the sentence with the correct word.



Well done

can      can't      cant

To protect the planet, I **can't** litter.

Look at the picture.



Well done

What can Rocky do to protect the planet?

a) Rocky can make a compost heap.      b) Rocky can't make a compost heap

c) Rocky can switch off the light      d) Rocky can turn off the tap

Look at the picture and complete the sentence with the correct word.



Well done

playground      gym      classroom

To protect the planet, Lucy can pick up litter in the **playground**.

Look at the picture and complete the sentence with the correct word.



Well done

canteen      library      classroom

The children are in the **library**.

Look at the picture.



Well done

What animal is this?

a) This is a turkey      b) This is a rooster

c) This is a chicken      d) This is an turkey

Look at the picture.



Well done

What animal is this?

a) This is an bear      b) This is a bear

c) This is a bear      d) This is a lion

## Apêndice H

### Jogo: Tic Tac Toe

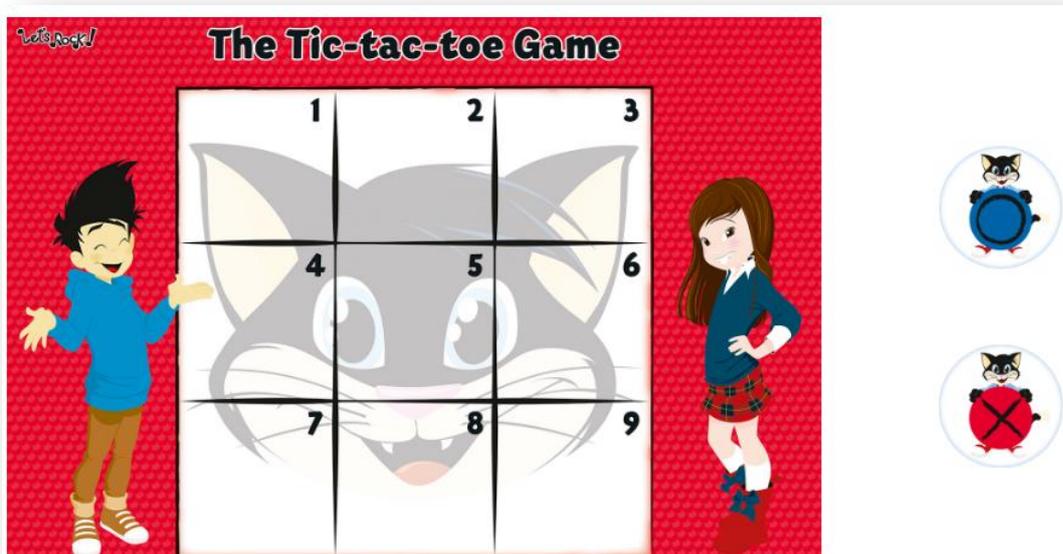


Figura H1 – Jogo Tic Tac Toe<sup>7 8</sup>

#### Questions

##### First round

1. What's this? (legs)
2. What's this? (Arms)
3. What's this? (knees)
4. What's this? (toes)
5. What's this? (chest)
6. What's this? (shoulders)
7. What's this? (feet)
8. What's this? (hair)
9. What's this? (tummy)

##### Second Round

1. What's this? (body)
2. What's this? (head)
3. What's this? (hands)
4. How many fingers do we have?
5. What's this? (nose)
6. What's this? (mouth)
7. What's this? (Ears)
8. How many eyes do we have?
9. What's this (neck)

##### Third Round

1. How many toes do we have?
2. How many chests do we have?
3. Complete the sentence: Our hands have got ten \_\_\_\_\_.(fingers)
4. Complete the sentence: We have got \_\_\_\_\_ ears.
5. How many necks do we have?
6. How many arms do we have?
7. Complete: I have got \_\_\_\_\_ feet.
8. How many shoulders do we have?
9. Complete: Our face have got two years, two eyes, a mouth and a \_\_\_\_\_. (nose)

<sup>7</sup> Este jogo faz parte integrante do projeto Let's Rock 4, da Porto Editora.

<sup>8</sup> Imagem disponível em: <https://lmsev.escolavirtual.pt/playerteacher/resource/1426531>



# Apêndice I

## Questionário aplicado aos alunos

“O A importância do jogo na promoção e desenvolvimento da oralidade no Ensino do Inglês no 1º CEB”

Questionário aos Alunos de 1º Ciclo

*O presente questionário surge no âmbito da elaboração do Relatório de Mestrado em Ensino de Inglês 1º Ciclo Ensino Básico sobre o papel dos jogos na promoção da oralidade no ensino de Inglês a decorrer no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.*

### Instruções:

Neste questionário gostaria de saber o que achas da realização de jogos na aula de inglês.

O questionário é anónimo por isso não escrevas o teu nome.

Não há respostas certas ou erradas.

Marca as tuas respostas com uma cruz (✖) ou um certo (✓).

Lê as perguntas com muito cuidado e responde sinceramente ao que te é pedido. Se não perceberes o que te é pedido, pede ajuda ao teu professor.

**1. Sou:**

Rapaz

Rapariga

**2. Tenho \_\_\_\_\_ anos.**

**3. Frequento o:**

3º Ano

4º Ano

**4. Em que ano começaste a aprender inglês?**

Pré-Escolar

1º ano

2º ano

3º ano

**5. Gostas de aprender inglês?**

Sim

Não

**6. Que atividades gostas mais de fazer nas aulas? Indica apenas duas atividades.**

Ouvir/Cantar músicas;

Dramatizações/Role play

Jogar jogos

Fazer fichas

Ouvir histórias

Outro (Qual?) \_\_\_\_\_

Ver vídeos

**7. Gostas de realizar jogos nas aulas de inglês?**

- Sim                       Não

**8. Que tipos de jogos gostas de fazer nas aulas? Indica apenas dois jogos.**

*(Responde a esta questão só se respondeste "Sim" na pergunta 7).*

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Jogos de computador            | <input type="checkbox"/> Jogos de perguntas e respostas |
| <input type="checkbox"/> Puzzles                        | <input type="checkbox"/> Jogos de memória               |
| <input type="checkbox"/> Crosswords (palavras-cruzadas) | <input type="checkbox"/> Jogos com bola                 |
| <input type="checkbox"/> Wordsearch (sopa de letras)    | <input type="checkbox"/> Outro (qual?) _____            |

**9. Achas que os jogos ajudam a aprender?**

- Sim                       Não

**10. Gostas de participar nos jogos?**

- Sim                       Não

**Se sim, porquê? Indica apenas duas opções.**

*(Responde a esta questão só se respondeste "Sim" na pergunta 10).*

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> São divertidos                 | <input type="checkbox"/> A aula torna-se menos cansativa    |
| <input type="checkbox"/> Ajudam a aprender              | <input type="checkbox"/> Posso aprender com os meus colegas |
| <input type="checkbox"/> Posso aplicar os conhecimentos | <input type="checkbox"/> Outra (qual?) _____                |
| <input type="checkbox"/> Posso trabalhar em pares/grupo |   |

**Se não, porquê? Indica apenas duas opções.**

*(Responde a esta questão só se respondeste "Não" na pergunta 10).*

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Medo de errar                   | <input type="checkbox"/> Não gosto de trabalhar em pares/grupo |
| <input type="checkbox"/> Falta de interesse na atividade | <input type="checkbox"/> Não gosto de regras                   |
| <input type="checkbox"/> Não entendo o que é pretendido  | <input type="checkbox"/> Outra (qual?) _____                   |

**1. Que jogos gostarias de fazer na sala de aula que nunca fizeste?**

Indica, apenas, **dois (2)**.

\_\_\_\_\_

## Apêndice J

### Exemplo de Grelha de Observação e Descritores de desempenho

<i>Nome do jogo:</i> _____										<i>Data da observação:</i> ____/____/____												
Nome	<i>Competência Oral</i>																				6	
	1				2				3				4				5					
	E	G	A	P	E	G	A	P	E	G	A	P	E	G	A	P	E	G	A	P	Y	N
1.																						
2.																						
3.																						
4.																						
5.																						
8.																						

E – Excelente

G – Bom

A – Adequado

F – Fraco

<b>1 - O aluno revela conhecimento sobre o tema.</b>	O aluno participa ativamente. O aluno é capaz de seguir as instruções e de trabalhar em grupo para alcançar o objetivo do jogo.
<b>2 – O aluno articula corretamente.</b>	O aluno é capaz de reproduzir sons e pronunciar palavras em inglês de forma perceptível.
<b>3 – O aluno é fluente.</b>	O aluno é capaz de se expressar sem hesitações.
<b>4 – O aluno apresenta uma projeção e entonação de voz apropriada</b>	O aluno mostra uma projeção e entonação de voz apropriada. O aluno consegue projetar a voz de forma a ser ouvido.
<b>5 – O aluno usa o vocabulário corretamente.</b>	O aluno comunica eficazmente e apresenta um vocabulário variado e rico para o seu nível de aprendizagem.
<b>6 – O aluno está motivado.</b>	O aluno está envolvido na atividade ou jogo e está disposto a atingir o objetivo. O aluno apresenta características positivas para a aprendizagem, tais como: segue as instruções, reage às dicas do professor, trabalha de forma colaborativa e cooperativa, exhibe comportamento autónomo.



## Apêndice K

### Diário de Bordo (Aulas dedicadas à investigação)

#### Aula 1

**Data:** 07 de novembro de 2016

**Tema da aula:** Reciclagem / Investigação

**Horário:** 9:00 às 10:00

**Jogo:** *Who wants to be a recycling Superhero?* (cf. Apêndice F)

A intervenção do dia sete de novembro centrou-se na exploração da unidade 1: *What can you do to protect the planet?*. Em termos de planificação de aula, senti algumas dificuldades, pois possuía um conhecimento limitado acerca do tema, pelo que foi necessário pesquisar sobre o tema. Além disso, procurei criar recursos e seleccionar actividades que proporcionassem a transmissão de conhecimentos de forma leve, mas que os alunos conseguissem perceber todos os conteúdos. Esta aula foi planeada tendo em conta a investigação.

A aula iniciou com as rotinas diárias, e foram colocadas questões aos alunos sobre o que se tinha aprendido na aula anterior, estimulando-os para o uso da língua inglesa. Em seguida, introduzi o novo vocabulário, através dos *flashcards* e, em seguida, fiz uma revisão das palavras oralmente, individualizando as questões de forma a promover a oralidade. Os alunos mostraram-se bastante ativos e participativos, devido aos conhecimentos sobre o tema que já possuíam. No entanto, alguns alunos mostravam-se mais tímidos e com algumas dificuldades em responder. Uma aluna, em particular, sobressaiu em termos participativos devido ao seu conhecimento sobre o tema. Em relação ao aluno NEE, para esta aula, preparei uma ficha, com a ajuda da professora de ensino especial que o acompanha; no entanto, o aluno recusou-se a realizá-la. Este aluno, por vezes, encontra-se mais agitado e recusa-se a participar em algumas actividades.

Ao aperceber-me de que o tempo estava a passar, decidi iniciar o jogo, uma vez que proporcionaria a revisão e reforço de tudo o que foi aprendido, iniciando, assim, a investigação.

O jogo seleccionado baseou-se no “Quem quer ser milionário”. O Jogo consistia, assim, num conjunto de questões que colocavam à prova os conhecimentos sobre o novo vocabulário. A Turma foi dividida em grupos e foi explicado em que consistia o jogo, fornecendo todas as instruções necessárias. A divisão de grupos foi pensada de forma a não criar agitação na sala e a distribuir os alunos de forma equilibrada, ou seja, os mais desinibidos e com menos dificuldades, junto dos mais tímidos e com dificuldades. Este

momento foi recebido com entusiasmo, pois, pelo que pude perceber, todos gostam de trabalhar em grupo e a competição é um fator bastante motivador, todos querem dar o seu melhor para ganhar o jogo. Quando perceberam que o jogo era baseado no *Quem quer ser milionário*, ficaram eufóricos, o que tornou necessário uma chamada de atenção para os acalmar.

Durante a realização do jogo, um aluno, ajudado pelos seus colegas de grupo, teria de responder e ler a resposta correta, tentando desta forma promover as competências orais. Os alunos foram jogando com bastante entusiasmo e, ao nível da compreensão, não se registraram grandes dificuldades. Ao mesmo tempo que os alunos iam respondendo, fui registrando os seus comportamentos e atitudes na grelha de observações (Cf. Apêndice B). Não foi uma tarefa muito fácil, pois, por vezes, é difícil monitorizar os alunos e ao, mesmo tempo, dar continuidade à aula.

Todos os alunos tiveram a oportunidade de falar e, pelo que pude perceber, mesmo os alunos mais tímidos conseguiram participar e falar em inglês. O jogo desinibiu-os e conseguiram responder às questões de forma mais segura. Uma das alunas, bastante tímida e com algumas dificuldades de aprendizagem, participou e respondeu corretamente à questão, embora ainda demonstrasse alguma timidez. Um dos alunos (Aluno B) possui um nível de inglês um pouco superior aos restantes colegas e, normalmente, durante as aulas, demonstra alguma apatia, mas ao jogar mostrou-se bastante motivado e participativo. No que concerne ao aluno NEE, nesta parte da aula, quis participar e gostou de trabalhar em equipa, respondendo, inclusive, às questões corretamente, apesar de o fazer na língua materna. O trabalho de grupo revelou ser uma boa estratégia, pois, o facto de estarem em grupo, ajudou os alunos com mais dificuldades a superar algumas barreiras, não só oralmente, mas também em termos de compreensão do vocabulário. Tal como no jogo original, houve uma recompensa final, uma medalha com a frase: *Recycle Superhero*, que foi recebida com entusiasmo e todos quiseram exibi-la.

Como já referi, os alunos estavam bastante entusiasmados e motivados para a aprendizagem, o que fez com que conseguissem participar usando a língua-alvo e respondessem às questões sem medo. O jogo, no meu entender, foi bem organizado e pensado e julgo que foi uma boa estratégia para o desenvolvimento da oralidade. Os alunos estavam tão motivados e relaxados, que, apesar de algumas dificuldades, conseguiram ultrapassar a barreira da timidez e o objetivo da aula foi alcançado.

## Aula 2

**Data:** 28 de novembro de 2016

**Tema da aula:** Revisões / investigação

**Horário:** 9:00 às 10:00

**Jogo:** *Quiz Time!* (cf. Apêndice G)

Esta aula foi planeada tendo em conta as revisões para o teste e na necessidade em dar continuidade à investigação. Refletindo sobre o que aconteceu na aula de revisões do teste anterior, optei por uma estratégia diferente, principalmente porque precisaria de realizar jogos de forma a recolher informações para a minha investigação. Quando cheguei à sala, verifiquei a disposição das mesas tinha sido alterada, mas isso não constituiu um problema para a realização do que estava planeado.

Através das rotinas diárias, tenho conseguido, ao longo destas intervenções, criar uma ligação com os alunos e o facto de insistir em falar inglês, fez com que se habituassem e começassem a reagir de acordo com o pretendido, apesar de o fazerem com alguma timidez e receio de errar.

Comecei esta aula com uma breve revisão oral dos conteúdos e os alunos aproveitaram para tirar dúvidas. Desta forma, pude perceber que alguns alunos tinham iniciado o estudo em casa. Mais uma vez a turma demonstrou bastante interesse e motivação pela aula.

Foi realizado o jogo *Quiz Time!* que incluía toda a matéria que seria avaliada no teste. Cada aluno tinha de responder a uma questão, lendo a resposta correta, estimulando, assim, a oralidade. Iniciei o jogo com as instruções necessárias e explicando que cada aluno devia responder a uma questão, individualmente. Uma vez mais, a palavra jogo, foi recebida com grande entusiasmo. Os alunos, no geral, não demonstraram muitas dificuldades acerca da matéria aprendida, mas como não estavam em grupo e, tendo de responder sozinhos, os mais tímidos demonstraram alguma dificuldade, tanto na oralidade, como no conhecimento da matéria. O Aluno B, mais uma vez, demonstrou bastante interesse e a sua apatia, demonstrada em aulas anteriores, foi substituída pela motivação, respondendo corretamente e usando a língua com bastante fluência. No decorrer desta atividade, quando estava a tentar criar uma ligação com uma aluna tímida e retraída, fui interrompida pelo funcionário, o que criou desde logo uma quebra na concentração da turma e a aluna voltou a retrair-se. Infelizmente, não é a primeira vez que tais situações ocorrem, mas parece não haver nada a fazer, é algo recorrente nas diferentes escolas. O aluno D, durante as aulas, tem-se revelado bastante

apático e sem interesse, tentei integrá-lo no jogo, mas não demonstrou grande entusiasmo. O aluno NEE participou e respondeu à pergunta corretamente, mas não conseguiu ler em inglês.

Esta aula, no meu ponto de vista, correu bastante bem e os alunos aderiram a tudo o que lhes foi pedido sem grandes dificuldades. Mais uma vez, os jogos promoveram um momento de descontração onde puderam usar a oralidade, mas apesar das poucas dificuldades apresentadas e da motivação que demonstraram, durante a atividade, alguns alunos retraíram-se e não demonstraram tanta segurança a falar. O facto de terem de jogar sozinhos pode ter sido a razão pela qual se sentiram mais retraídos. Todas as atividades têm de ser bem pensadas de forma a poder estimular a aprendizagem e cumprir o objetivo final, neste caso, o desenvolvimento da competência oral.

### **Aula 3**

**Data:** 04 de janeiro de 2017

**Tema da aula:** Partes do corpo/investigação

**Horário:** 9:00 às 10:00

**Jogo:** *Tic Tac Toe* (cf. Apêndice H)

Após as férias de Natal, regressei às intervenções para dar a minha última aula. Esta aula foi preparada para introdução de uma nova unidade, *Let's Boogie* e para aplicar a minha investigação. Com a nova unidade, tive de introduzir as partes do corpo humano e, para isso, decidi criar uma aula dinâmica e com recursos que me ajudassem na investigação.

Apesar de terem estado de férias, quando os questionei sobre o que tinham dado na última aula, com ajuda de algumas pistas, começaram a responder. Ao mesmo tempo que os questionei, escrevi algumas das palavras no quadro para reforçar a aprendizagem. Para iniciar com o novo vocabulário, utilizei um póster, recurso do manual *Let's Rock*, pois achei que era o ideal para o pretendido. Ao verem o póster ficaram imediatamente entusiasmados. É interessante ver reações tão entusiasmadas, por parte dos alunos, com recursos tão simples. Comecei a explicar o novo vocabulário e ao mesmo tempo coloquei questões de forma a verificar se reconheciam algumas palavras. Um dos alunos destacou-se dos restantes, pois reconheceu quase todas as palavras. Esse aluno é bastante inteligente e, por vezes, como já referi anteriormente, nota-se um certo desânimo. Por este motivo, tento em todas as aulas desafiá-lo para que o possa estimular. Como é habitual nas minhas intervenções, tento dar ênfase à oralidade e também à escrita, pois tenho verificado algumas lacunas.

Para consolidar o vocabulário aprendido e aplicar a minha investigação, decidi utilizar o jogo *Tic Tac Toe* (cf. *Apêndice H*), recurso incluído no manual. Criei uma série de perguntas que cada aluno teve a oportunidade de responder na língua inglesa, e assim poder dar ênfase à oralidade. Decidi utilizar este jogo, porque tem por base o conhecido, três em linha, e seria facilmente reconhecido pelos alunos. Expliquei o jogo, dividi a turma em dois grandes grupos e cada aluno teve a oportunidade de participar. O trabalho em grupo voltou a revelar-se uma boa estratégia, pois os alunos com mais dificuldades sentiram-se mais confiantes e com vontade de participar. A entreaajuda entre os membros do grupo resulta em participações mais confiantes e sem receios.

Pude ainda observar que alguns alunos já conseguiram falar sem grandes receios, com mais firmeza e alguma fluência. Os alunos que, normalmente mostram apatia, neste jogo estavam eufóricos e participaram com entusiasmo.

Os alunos desta turma são bastante competitivos e o facto de ter mencionado que quem tivesse mais pontos ganhava, fez com que, no final do jogo, o ambiente não fosse o mais adequado a uma sala de aula: os alunos não gostaram de perder e ficaram revoltados. Para controlar a turma, tive de concluir o jogo e voltar a reforçar que, não importa ganhar ou perder e que o objetivo do jogo era tentar aprender de uma forma divertida.

A aula, a meu ver, correu bem, tive de fazer alguns ajustes para poder ter tempo para jogar, mas consegui alcançar o objetivo. Infelizmente, nem sempre tudo corre como planeado e algumas aulas servem de lição para o futuro. Todas as variáveis devem ser consideradas e estratégias para as ultrapassar devem ser pensadas antemão. Como é uma turma competitiva, deveria ter pensado numa solução para controlar esta situação, caso se verificasse