

ANA MARGARIDA MARREIROS BRITO

**A INTERAÇÃO ORAL ENTRE PARES NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS
NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

ANA MARGARIDA MARREIROS BRITO

**A INTERAÇÃO ORAL ENTRE PARES NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS
NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Mestrado em
Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Maria Isabel Orega**



Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

A INTERAÇÃO ORAL ENTRE PARES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

(Ana Margarida Marreiros Brito)

Copyright© Ana Margarida Marreiros Brito, estudante da Universidade do Algarve. A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivo.

Agradecimentos

Esta jornada não teria sido possível sem os colos incondicionais da mãe Alice, do pai João, da avó Margarida, do avô Fidelino, da avó Lucinda, da tia Xuxu, da mana Vânia e, claro, do sobrinho Gabriel.

Agradeço, igualmente, todo o apoio e ombro disponibilizados em todos os momentos pela Ana Batista, minha *twin*, sem a qual esta caminhada não teria tido a mesma graça.

Ao longo do percurso, a amizade e o apoio da Ana Rita Ferreira foram fundamentais, bem como aqueles de todas as colegas ao lado das quais foi percorrido este mestrado.

Embrulhados naquele abraço seguem os restantes agradecimentos:

Ao grupo discente com o qual tive o prazer de trabalhar, na Prática de Ensino Supervisionada, e de construir laços que levarei no coração.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Isabel Orega, por não me deixar fugir do relatório e por me mostrar que eu seria capaz de levá-lo a bom porto.

À Professora Doutora Olga da Fonseca, por fortalecer em mim a ideia de que o ensino e as crianças têm o encanto em que sempre acreditei.

A todo o grupo docente que tive o prazer de conhecer e com o qual aprendi mais do que imaginara.

À professora cooperante, Ana Rita Alexandre, pelo tempo, pela paciência e pela orientação em todos os momentos.

A INTERAÇÃO ORAL ENTRE PARES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Resumo

O presente estudo incide sobre a interação oral entre pares, em sala de aula de língua inglesa, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Com o propósito de promover a prática e o desenvolvimento das competências de oralidade, a nossa intervenção baseia-se na realização de tarefas comunicativas entre pares, inseridas na planificação de uma unidade didática e aplicadas numa turma de 3º ano e numa turma de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os objetivos desta investigação-ação passam por proporcionar maiores oportunidades para a prática das competências de oralidade – *listening*, *speaking* e *oral interaction* –, introduzindo a interação oral entre pares como estratégia fomentadora de oportunidades de utilização real de língua em tarefas comunicativas. Pretendemos, simultaneamente, aferir se este tipo de atividades promoveria a motivação para a aprendizagem da língua. A recolha de dados fez-se por meio do registo de observações por parte da docente e através da colaboração das crianças no preenchimento de questionários. A análise qualitativa dos registos da docente em ambas as turmas leva-nos a crer que o tempo de utilização da língua foi maximizado, sendo o tempo que cada criança teve para praticar a oralidade superior àquele que teria se a interação oral ocorresse apenas com a docente. A análise quantitativa e qualitativa dos dados recolhidos através dos questionários leva-nos a acreditar que a estratégia a que recorremos poderá ser motivadora para as crianças, posto que a maioria revela ter apreciado a atividade. As crianças demonstram apreciar a interação oral em geral – quer com a docente, quer entre pares – o que nos dá a entender que está aberto o caminho para incorporar atividades de interação oral entre pares, de forma recorrente, na planificação das unidades didáticas.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem de inglês para crianças; interação oral entre pares; ensino por tarefas; motivação.

PEER ORAL INTERACTION IN THE PRIMARY ENGLISH CLASSROOM

Abstract

The present study focuses on the oral interaction between peers in the English language classroom in the 1st cycle of basic education. With the purpose of promoting the practice and development of speaking skills, our intervention is based on the completion of communicative tasks between peers, inserted in the planning of a didactic unit and applied in a class of 3rd grade and in a class 4th grade, in the context of the supervised teaching practice of the Master's degree in English teaching in the 1st cycle of basic education. The objectives of this action-research are to provide greater opportunities for the practice of oral skills – listening, speaking and oral interaction –, introducing peer oral interaction as a strategy that encourages opportunities for real use of the language in communicative tasks. We also intend to assess whether this type of activity would promote motivation for language learning. Data collection was made through the teacher's journal and through the collaboration of the children in the completion of questionnaires. The qualitative analysis of the teacher's journal in both classes leads us to believe that the time of use of the language was maximized, and the time each child had to practice was superior to that which would have been if the oral interaction occurred only with the teacher. The quantitative and qualitative analysis of the data collected through the questionnaires leads us to believe that the strategy we have resorting to can be motivating for children, since most of them reveal that they have appreciated the activity. The children show that they appreciate oral interaction in general – either with the teacher or between peers – which gives us the understanding that the way is open to incorporate oral interaction activities between peers, in a recurrent way, in the planning of didactic units.

KEYWORDS: teaching English to young learners; peer oral interaction; task-based language teaching; motivation.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice	viii
Índice de figuras	x
Introdução	1
1. A língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico	4
1.1 As crianças e a aprendizagem.....	7
1.1.1 As crianças e a aprendizagem de línguas.....	9
1.2 O papel da motivação	11
1.3 A abordagem comunicativa e o ensino por tarefas, no ensino--aprendizagem de línguas estrangeiras	12
2. As competências de oralidade.....	15
2.1 Compreensão oral – <i>Listening</i>	15
2.2 Produção oral – <i>Speaking</i>	18
2.2.1 Desafios no ensino-aprendizagem da competência de <i>speaking</i>	21
2.3 A interação oral – <i>Oral interaction</i>	23
2.3.1 A interação oral entre pares – <i>Peer oral interaction</i>	25
3. Metodologia.....	28
3.1 Perguntas de investigação	29
3.2 Objetivos.....	30
3.3 Contexto.....	31
3.3.1 Intervenientes	33

3.4 Desenho da Investigação	33
3.4.1 Turma de 3º Ano do 1º CEB	34
3.4.2 Turma de 4º Ano do 1º CEB	35
4. Recolha e análise de dados.....	35
4.1 Turma de 3º Ano do 1º CEB	36
4.1.1 Questionários.....	37
4.2 Turma de 4º Ano do 1º CEB	45
4.2.1 Questionários.....	46
4.3 Sistematização da análise e discussão dos dados	56
5. Conclusões e recomendações	63
6. Bibliografia.....	65
7. Documentos eletrónicos consultados.....	70
ANEXOS	71
Anexo I – Planificação da unidade didática - 3º ano (Adaptada do manual <i>Let’s Rock! 3</i>).....	72
Anexo II – Planificação da tarefa - 3º ano	73
Anexo III – Ficha de trabalho “Peer interview” – 3º ano	75
Anexo IV – “Our pets” chart – Produto final – 3º ano	76
Anexo V – Questionário - 3º ano	77
Anexo VI – Planificação da unidade didática - 4º ano (Adaptada do manual <i>Let’s Rock! 4</i>).....	78
Anexo VII – Planificação da tarefa - 4º ano	79
Anexo VIII – Cartões para atividade de interação – 4º ano	81
Anexo IX – Questionário - 4º ano.....	83

Índice de figuras

Figura 1. TBL Framework (Leslie, 2015, p.13 adaptado de Willis, 1996, p.52)	14
Figura 2. The "reflective" cycle (Pinter, 2017, p.172)	28
Figura 3. Questionário 3º Ano: Item 1	37
Figura 4. Questionário 3º Ano: Item 2	38
Figura 5. Questionário 3º Ano: Item 3	39
Figura 6. Questionário 3º Ano: Item 4	39
Figura 7. Questionário 3º Ano: Item 5	40
Figura 8. Questionário 3º Ano: Item 6	41
Figura 9. Questionário 3º Ano: Item 7	42
Figura 10. Questionário 3º Ano: Item 8	43
Figura 11. Questionário 3º Ano: Item 9	43
Figura 12. Questionário 3º Ano: Item 10	44
Figura 13. Questionário 3º Ano: Item 11	45
Figura 14. Questionário 4º Ano: Item 1	47
Figura 15. Questionário 4º Ano: Item 2	48
Figura 16. Questionário 4º Ano: Item 3	49
Figura 17. Questionário 4º Ano: Item 4	49
Figura 18. Questionário 4º Ano: Item 5	51
Figura 19. Questionário 4º Ano: Item 6	52
Figura 20. Questionário 4º Ano: Item 7	53
Figura 21. Questionário 4º Ano: Item 8	54
Figura 22. Questionário 4º Ano: Item 9	55
Figura 23. Questionário 4º Ano: Item 10	55
Figura 24. Gráfico percentual - Questionário 4º Ano: Item 7	57
Figura 25. Gráfico percentual - Questionário 3º Ano: Item 6	57
Figura 26. Gráfico percentual geral - Sou capaz de falar em inglês com a professora	57
Figura 27. Gráfico percentual - Questionário 4º Ano: Item 8	58
Figura 28. Gráfico percentual - Questionário 3º Ano: Item 7	58
Figura 29. Gráfico percentual geral - Sou capaz de falar em inglês com colegas	58
Figura 30. Gráfico percentual - Questionário 4º ano - Item 9	59
Figura 31. Gráfico percentual - Questionário 3º ano - Item 8	59
Figura 32. Gráfico percentual geral - Gosto de falar em inglês com a professora	60
Figura 33. Gráfico percentual - Questionário 3º Ano - Item 9	60
Figura 34. Gráfico percentual - Questionário 4º Ano - Item 10	60
Figura 35. Gráfico percentual geral - Gosto de falar em inglês com colegas	60
Figura 36. Gráfico percentual geral - Falar em inglês nas aulas ajuda-me a aprender	61
Figura 37. Gráfico percentual geral - Ouvir a professora e colegas falar inglês ajuda-me a aprender	61

Introdução

Subordinado ao tema “A interação oral entre pares no ensino-aprendizagem de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”, o presente relatório é resultado da reflexão acerca da experiência vivida na Prática de Ensino Supervisionada (PES) e da implementação de um projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Pretendemos apresentar uma reflexão crítica acerca da nossa prática, tendo por base o enquadramento teórico para o ensino-aprendizagem de línguas no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este processo quer-se promotor de uma relação positiva com a aprendizagem de línguas, bem como de uma abertura de horizontes culturais que permitam ao indivíduo aprendiz começar a desenvolver, desde cedo, a competência comunicativa.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QEQR) entende como competência comunicativa a capacidade que o/a aprendiz adquire para “agir utilizando especificamente meios linguísticos.” (Conselho da Europa, 2001, p.29), caracterizando-a, mais adiante, da seguinte forma:

A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: *linguística, sociolinguística e pragmática*. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. [...] A *competência linguística* inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas [...]. As *competências sociolinguísticas* referem-se às condições socioculturais do uso da língua. [...] As *competências pragmáticas* dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) [...]. (pp.34-35).

No contexto português, e à luz do QEQR, também as *Metas Curriculares de Inglês* (Bravo, Cravo & Duarte, 2015) apontam no sentido de promover junto de aprendentes a competência comunicativa, posto que o propósito maior da aprendizagem de uma língua é a comunicação. Este documento enuncia as competências que deverão ser trabalhadas bem como aquilo que se prevê que o/a aprendiz desenvolva em cada uma delas – de acordo com a faixa etária e o nível de proficiência - com vista à promoção da competência comunicativa.

Tendo o ensino-aprendizagem de línguas o propósito maior de promover a comunicação, e sendo esta a visão de utilidade para a língua, sugere-se a abordagem comunicativa como facilitadora desse objetivo. Esta pressupõe o envolvimento do/a

aprendente em tarefas comunicativas sendo, assim, o ensino por tarefas – Task-based Learning (TBL) – a metodologia adotada na nossa PES. Esta advoga que a tarefa seja a “peça” central do processo de planificação da unidade didática (Willis, 1996; Ellis, 2003; Nunan, 2004; Estaire & Zanón, 2004; Leslie, 2015), funcionando como objetivo final que servirá de motivação para as aprendizagens. Ao longo do processo, várias serão as atividades propostas pela/o docente para que as crianças acumulem conhecimentos e competências para a execução da tarefa. O/A aprendente é visto/a, ao longo deste processo, como um agente ativo na construção dos seus conhecimentos, devidamente orientado pela/o docente.

Deste modo, a fim de planificar as unidades didáticas da nossa PES, e ao analisar os documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem de línguas para crianças, foi-nos possível perceber que o principal enfoque deste processo é a prática da oralidade, posto que é através do desenvolvimento das competências que a englobam – compreensão oral (*listening*), produção oral (*speaking*) e interação oral (*oral interaction*) - que será veiculada a comunicação.

Assim, sendo nossa convicção que a prática da oralidade irá ser promotora da aquisição e da aprendizagem da língua, propusemo-nos investir numa análise reflexiva e crítica das nossas práticas, com vista a aferir se as competências da oralidade estariam a ser devidamente desenvolvidas e, conseqüentemente, se a utilização da língua inglesa estaria a ser maximizada durante as aulas.

De acordo com a nossa perceção, a prática da oralidade estava presente em quase todos os momentos da aula, desde as rotinas de abertura da lição, em que as crianças eram chamadas a participar, a momentos de audição de histórias, passando por exercícios de *listening*, *drills*, jogos, canções, etc. Contudo, acabávamos por verificar que:

1. a participação das crianças nem sempre ocorria com equidade, ou seja, era frequente haver maior participação por parte de umas crianças do que de outras, embora fizéssemos um esforço no sentido de obter a participação de todas as crianças;

2. por muito que todas as crianças quisessem participar, o tempo de aula acabava por ser curto para possibilitar a participação de todas;

3. a interação oral ocorria, sobretudo, entre professora e aprendentes, sendo a professora quem “comandava” a interação;

4. as crianças menos participativas (devido à timidez, à ansiedade ou a outros fatores) acabavam por estar em silêncio, se não solicitadas a participar, ou, possivelmente, sob tensão quando pedida a sua participação em frente à turma.

Por sabermos que cada criança tem as suas características - e tendo como objetivo chegar ao maior número de crianças possível, tentando que todas elas aprendam e se sintam motivadas - decidimos implementar uma investigação-ação com o propósito de promover junto das crianças uma estratégia até então não utilizada na nossa prática: a interação oral entre pares.

Por interação oral entre pares – *peer oral interaction* – entende-se a interação entre aprendentes, quer seja em interação a pares ou em pequenos grupos, descentrando, assim, do/a docente o comando das interações.

Esta estratégia não tinha sido ainda implementada por dois motivos: em primeiro lugar, pelo receio de promover um momento que propiciasse a utilização da língua materna, por oposição ao objetivo principal de maximização do uso da língua inglesa; em segundo lugar, receávamos contribuir para a indisciplina das turmas, por sabermos que, especialmente numa delas, ocorriam ocasionalmente conflitos entre alguns elementos. Contudo, com base nas leituras que fomos fazendo e naquilo que fomos verificando ao longo da PES, esta estratégia começou a afigurar-se, cada vez mais, como uma opção válida para a tentativa de resolução do problema que havíamos identificado. Adicionalmente, considerámos que poderia tratar-se de uma estratégia promotora de motivação para as crianças, bem como de uma forma de as deixar menos inibidas.

Deste modo, este relatório começará por apresentar a contextualização teórica que serviu de base à nossa investigação. Posteriormente, no segundo capítulo, será abordada a estratégia metodológica adotada. Aí, explicaremos as razões pelas quais decidimos implementar uma investigação-ação. Adicionalmente, explanaremos os métodos de recolha de dados aplicados à nossa investigação, justificando a nossa decisão pelo recurso a questionários dirigidos às crianças, com vista a recolher as suas opiniões sobre as suas aprendizagens e sobre a forma como se haviam sentido ao realizar a atividade proposta.

Consequentemente, no capítulo quatro, será feita a análise qualitativa e quantitativa dos dados. Neste capítulo, iremos dar conta da interpretação que fazemos das respostas das crianças aos questionários, à luz da literatura acerca da temática, culminando com uma sistematização da análise dos dados recolhidos em ambas as turmas alvo da nossa intervenção.

Finalmente, no capítulo cinco, refletiremos acerca das conclusões a que chegámos sobre as implicações e o impacto da nossa investigação, deixando algumas recomendações para práticas futuras.

1. A língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* português assenta os seus princípios condutores numa miríade de valores que visam facilitar junto dos/as alunos/as a aquisição de competências pessoais e sociais. São eles os seguintes:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (Ministério da Educação, 2001, p.13).

Do mesmo modo, também as competências gerais previstas no *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001) preveem que, ao longo do seu percurso no Ensino Básico, o/a aluno/a desenvolva um vasto conjunto de competências, quer sociais, quer académicas, na perspetiva de se tornar um adulto responsável, tolerante, informado e crítico. Eis as competências elencadas:

- (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- (7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (Ministério da Educação, 2001, p.13).

Tendo em conta o objetivo de promoção destas competências, fará sentido complementá-lo com o ensino-aprendizagem de inglês, uma vez que este poderá ser facilitador da aquisição das competências acima referidas.

O QECR preconiza que o ensino de uma língua estrangeira, ao nível do primeiro ciclo, tenha como principal objetivo “desenvolver uma «consciência linguística», uma consciencialização geral dos fenómenos linguísticos (relação com a língua materna ou com outras línguas presentes no meio e na sala de aula).” (Conselho da Europa, 2001, p.235).

Deste modo, encarando o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como um complemento para a formação integral do indivíduo, são avançados exemplos de objetivos como:

(...) descoberta ou reconhecimento pela escola da pluralidade das línguas e culturas, preparação para um afastamento do etnocentrismo, relativização, mas também, confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente, atenção dada à linguagem corporal e gestual, aspectos sonoros, música e ritmo, experiência das dimensões físicas e estéticas de certos elementos da outra língua (Conselho da Europa, 2001, p.236).

Adicionalmente, em complementaridade com o objetivo acima citado, o QECR preconiza a necessidade de visar o plurilinguismo, numa comunidade europeia cada vez mais vestida de multiculturalismo. Esta noção de “plurilinguismo” advoga que a aprendizagem de uma língua estrangeira não encerre em si mesma um processo estanque, individualista e individualizante, mas promova, principalmente, competências comunicativas que visem interações sociais e culturais enriquecedoras:

A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (Conselho da Europa, 2001, p.23).

Ou seja, a aprendizagem de línguas contribuirá, não apenas para o desenvolvimento pessoal e individual da/o aprendente, mas também para um enriquecimento global e, assim, globalizante.

Esta perspectiva globalizante do processo de ensino-aprendizagem de línguas provém, segundo cremos, de uma Europa cada vez mais pluricultural, onde a necessidade de comunicação entre os elementos que a integram se torna premente.

O ensino e a aprendizagem da língua inglesa, sendo esta considerada a língua universal, fornecerá uma consciência cultural abrangente e cultivará na criança aprendente, desde cedo, a vontade de conhecer o mundo e, assim, fomentará o sentido de tolerância, o respeito por quem a rodeia e a consciência do “eu” enquanto elemento pertencente a uma pequena parte de um mundo vasto, cheio de pessoas e costumes diferentes dos seus.

O ensino-aprendizagem de inglês potenciará no/a aprendente o desenvolvimento das capacidades comunicativas necessárias, não só à própria comunicação, como também, e por via desta, a um maior e mais elaborado conhecimento de si próprio, da sua cultura e da sua identidade.

O ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico surgiu com base nestas necessidades, como se refere nas *Orientações Programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005). Este documento enuncia, assim, os objetivos decorrentes do, então, programa de generalização do ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico:

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- Promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- Fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- Promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- Contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- Favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer;
- Estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- Promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- Fomentar outras aprendizagens (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005, p.11).

1.1 As crianças e a aprendizagem

Importa começar, segundo cremos, por caracterizar o contexto de ação deste relatório de investigação, naquilo que diz respeito aos seus agentes principais – os/as jovens aprendentes do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, começaremos por descrever aquelas que são as características específicas destas crianças, traçando, inicialmente, uma visão geral sobre o modo como aprendem e, mais especificamente, do modo como se sugere que se processe a aprendizagem de línguas.

Quando nos referimos a jovens aprendentes num contexto de ensino-aprendizagem de línguas - Young Learners-, referimo-nos a crianças com idades compreendidas entre os cinco e os doze anos, ou seja, crianças que, no contexto português, frequentam entre o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e o 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Estas crianças têm características específicas na sua forma de estar, de ser e de aprender. De acordo com Shin e Crandall (2014) as crianças, com características que as tornam aprendentes diferentes das pessoas em idade adulta, são:

1. Energetic and physically active
2. Spontaneous and not afraid to speak out or participate
3. Curious and receptive to new ideas
4. Imaginative and enjoy make-believe
5. Easily distracted and have short attention spans
6. Egocentric and relate new ideas to themselves
7. Social and are learning to relate to others (Shin & Crandall, 2014, p.25).

Para além destas características, devemos, ainda, ter em conta que as crianças que frequentam o nível de ensino em que decorreu a nossa intervenção se encontram numa fase em que:

- are learning to read and write in their own language;
- are developing as thinkers;
- understand the difference between the real and the imaginary;
- can plan and organize how best to carry out an activity;
- can work with others and learn from others;
- can be reliable and take responsibility for class activities and routines. (Slattery & Willis, 2010, p.5).

Estamos, então, perante agentes ativos, enérgicos, plenos de potencialidades e de vontade de aprender. É de salientar que, embora as crianças tenham vontade de agradar as que as ensina, poderão facilmente perder o interesse nas atividades propostas. Isto pode acontecer por vários motivos, atribuindo-se um deles ao facto de as crianças apenas conseguirem manter a atenção durante curtos períodos de tempo, principalmente se as

atividades não forem do seu agrado - por serem demasiado complexas ou pouco motivadoras e interessantes (Cameron, 2001, p.1).

Estas características fazem antever, assim, um aliciante desafio para o/a professor(a), no que se refere ao trabalho a ser desenvolvido com crianças destas idades, naquilo que engloba a cuidada planificação e preparação de atividades que possibilitem, não só, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, mas, também, que fomentem o empenho, o interesse e a motivação das crianças, ao longo desse processo.

Consideramos, então, necessário perceber de que forma as crianças aprendem, para que possamos, assim, desenhar formas de promover as suas aprendizagens.

Ao longo dos anos, têm surgido várias perspetivas sobre a forma como as crianças aprendem. Estas noções têm vindo a mudar e/ou a complementar-se, bebendo umas das outras, pelo que consideramos que nenhuma anula as restantes.

Tomemos como exemplo as teorias de Piaget (1970), Vygotsky (1962) e Bruner (1983) sobre as crianças e as suas aprendizagens.

Piaget (1970) considera que o desenvolvimento cognitivo da criança se dá em função da sua própria ação no meio, sendo a convicção do autor que a criança é uma aprendiz ativa, colhendo aprendizagens por meio das suas ações na resolução dos problemas com os quais se depara. Assim, considera o autor que o desenvolvimento cognitivo da criança se divide em estágios, e que esta só alcançará um estágio do desenvolvimento se tiver antes passado pelo anterior. Ora, esta sua teoria tem sido amplamente criticada por se considerar que, em certa medida, subestima a criança no tocante ao potencial das suas capacidades, bem como à sua individualidade.

Adicionalmente, Piaget foi criticado por ignorar o papel do meio e dos outros agentes com quem a criança interage ao longo do seu crescimento (Cameron, 2001).

Vygotsky (1962), por sua vez, considera fulcral a importância do meio e das interações por ele proporcionadas. Considera Vygotsky que a criança é um ser social e crê, não ignorando, no entanto, a sua individualidade, que o desenvolvimento cognitivo da criança não se compartimenta em estágios, como afirma Piaget, mas, sim, que a criança, devidamente “guiada” por pessoas adultas, conseguirá alcançar competências e aprendizagens – criando o conceito de *Zone of Proximal Development*.

Bruner (1983), à semelhança de Vygotsky, considera que as pessoas adultas e o meio têm um papel fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo das crianças. Assim, Bruner defende que as pessoas adultas, por meio de

scaffolding – a ajuda na resolução de problemas e na mediação das aprendizagens - levarão as crianças a realizar tarefas e a aprender (Cameron, 2001).

Estas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo têm implicações, não só na visão sobre a forma como as crianças aprendem, mas também na visão sobre a forma como as crianças aprendem línguas - quer se trate da aprendizagem da língua materna, quer se trate da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Assim, de acordo com Cameron (2001, p.8), em contexto escolar, caberá ao/a professor(a) a utilização de algumas técnicas de *scaffolding*, que permitirão fomentar o interesse da criança na tarefa a realizar. O/a professor(a) poderá explicar a tarefa de formas variadas, para que a criança compreenda que existem diferentes caminhos que poderão levá-la a realizar a tarefa com sucesso. É, ainda, função do/a professor(a) motivar a criança e encorajá-la em, por vezes inevitáveis, momentos de frustração que surjam ao longo do percurso – no fundo, fazendo pela criança aquilo que ela não é, ainda, capaz de fazer por si própria (Cameron, 2001).

1.1.1 As crianças e a aprendizagem de línguas

As teorias sobre a forma como se crê que se processa o desenvolvimento cognitivo das crianças e as suas aprendizagens servem, igualmente, como pilar de suporte à forma como se crê que as crianças aprendem línguas - quer se trate da primeira língua, quer de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira (Cameron, 2001).

É conveniente, segundo cremos, voltar ao século passado para uma sucinta viagem pelas teorias acerca da aquisição e da aprendizagem de línguas, posto considerarmos que, embora pareçam, por vezes, contradizer-se, elas acabam por complementar-se e por contribuir para a visão que hoje temos sobre a temática.

Entre os anos 1930 e 1960, por meio da teoria behaviorista, havia a convicção de que a aprendizagem se processava por meio de imitação e cópia de modelos, logo, também a aquisição da linguagem seria alimentada pela repetição (Thorndike, 1932; Skinner, 1957).

Mais tarde, por volta da década de 60, a teoria cognitivista trouxe uma visão diferente acerca do papel da criança no processo de aquisição da linguagem: a criança passa, então, a ser vista como um ser ativo, capaz de, autonomamente, acomodar novos

conhecimentos aos que já havia adquirido (Chomsky, 1965; Corder, 1967; Selinker, 1972).

Por oposição, surge a teoria socioculturalist que vem criticar as teorias suprarreferidas, posto considerar que estas ignoram o meio e as interações do indivíduo com o mesmo e, conseqüentemente, fazendo incidir em demasia as suas fundamentações nos processos mentais das crianças (Lantolf & Thorne, 2006); Kirsh, 2008). De acordo com esta teoria da aquisição da linguagem, a mesma só se torna possível pela interação do/a aprendiz com o meio e com os agentes que o/a rodeiam, numa perspectiva funcional de utilização da língua com propósitos comunicativos.

O socioculturalismo vai beber da influência das visões de Vygostsky e de Bruner, na medida em que reforça a importância das interações da criança com o meio e com as aprendizagens proporcionadas pela influência de pessoas adultas, através de *scaffolding*, que permitirá à criança adquirir competências na *Zone of Proximal Development*, tal como afirmam Wood, Bruner e Ross:

Whether he [the child] is learning the procedures that constitute the skills of attending, communicating, manipulating objects, locomoting, or, indeed, a more effective problem solving procedure itself, there are usually others in attendance who help him on his way. Tutorial interactions are, in short, a crucial feature of infancy and childhood (Wood, Bruner & Ross 1976, p.89).

Encaramos, então, atualmente, a criança como um ser ativo na construção de conhecimentos e de aprendizagens, não prescindindo, no entanto, da monitorização e suporte das pessoas que a rodeiam e da influência do meio em que uma e outras se inserem.

Tendemos a concordar com Cameron, quando esta afirma que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira se assemelha, em grande medida, ao processo de aprendizagem da primeira língua. De acordo com a mesma autora, a principal característica que define a aprendizagem de uma língua estrangeira estará relacionada com “the amount and type of exposure to the language” (Cameron, 2001, p.11). Assim, o ensino da língua estrangeira deve privilegiar a exposição à mesma.

No que se refere a este relatório, falamos do ensino-aprendizagem da língua inglesa, que, é sabido, é reconhecida como a língua universal e está presente em vários momentos da vida das crianças, pelo que elas lhe estão bastante expostas. Contudo, devemos sublinhar que o tempo de utilização plena da língua acaba por se restringir, em grande medida, à sala de aula.

Torna-se, então, evidente a importância do *input* – “the language data which the learner is exposed to” (Zhang, 2009, p.91) - recebido pelos/as aprendentes por parte da/o

docente, uma vez que, na maioria dos casos, é através deste/a que se estabelece o contacto com a língua estrangeira em contexto de aprendizagem. O/A docente surge, então, como o principal modelo para a criança que aprende uma língua estrangeira.

Sugere-se, assim, que, em contexto escolar, o tempo de exposição à língua seja maximizado e que a criança tenha a oportunidade de fazer uso da língua em tarefas que deem relevo ao sentido, mais do que à forma, privilegiando a intencionalidade comunicativa: “[...] children see the foreign language ‘from the inside’ and try to find meaning in how the language is used in action, in interaction, and with intention, rather than ‘from the outside’ as a system and form.” (Cameron, 2003, p.107).

Deste modo, a criança verá na utilização real da língua um propósito que irá, desejavelmente, motivá-la e promover as suas aprendizagens.

1.2 O papel da motivação

Motivation is, without question, the most complex and challenging issue facing teachers today (Scheidecker & Freeman, 2015, p.116).

Consideramos relevante refletir brevemente acerca da motivação, numa tentativa de perceber qual a sua influência no processo de aquisição e de aprendizagem de línguas.

De acordo com Gardner (2010, p.8), é impossível avançar com uma definição simples do conceito de motivação. Richards e Schmidt sugerem, no *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, que a motivação para a aprendizagem de línguas abarque “[...] a combination of the learner’s attitudes, desires, and willingness to expend effort in order to learn the second language.” (Richards & Schmidt, 2010, p.377).

Deste modo, segundo Pinter, podemos considerar que “In comparison with the first language, motivation is key in learning other languages.” (Pinter, 2017, p.45). Neste sentido, tendemos a concordar com a autora, quando esta sugere que a fonte mais próxima de motivação, para a criança que se encontra a aprender uma língua estrangeira, será a/o docente. É neste/a que incide a responsabilidade maior de, através das atividades propostas e, acrescentamos, do *rapport* construído com as crianças, promover uma relação positiva com a língua e com a aprendizagem da mesma. É, então, nossa convicção que, se o ambiente em que decorrem as aulas for descontraído e se as atividades realizadas forem prazerosas para as crianças, os seus níveis de motivação serão maximizados e, conseqüentemente, as suas aprendizagens serão potenciadas.

Para que tal seja possível, Dörnyei sugere quatro domínios que os/as docentes deverão ter em consideração na perspectiva de proporcionar um ambiente motivador: criar condições básicas de motivação; gerar motivação inicial nos/as aprendentes; manter e proteger a motivação; encorajar uma reflexão positiva de autoavaliação (Dörnyei, 2005, p.111).

Tendemos a concordar com Dörnyei acerca da necessidade de não só promover a motivação inicial, mas também de a manter ao longo do tempo. Um estudo realizado por Enever (2011), acerca da motivação de jovens aprendentes de inglês, demonstra que os níveis de motivação das crianças estão elevados, bem como as suas atitudes face à aprendizagem da língua são positivas. Ainda assim, verifica-se uma quebra relativamente àquela apreciação, sendo que se verifica que, à medida que as crianças se tornam mais velhas, os seus níveis de motivação tendem a decrescer. Estes resultados vêm reforçar a necessidade de manter constantes os níveis de motivação dos/as aprendentes, a fim de promover a boa relação com a aprendizagem da língua e com vista a desenvolver aprendizagens.

Também para nós, os objetivos da implementação deste projeto passaram por aqueles enunciados por Dörnyei (2005). Ainda que não considerássemos, de um modo geral, que as turmas careciam de motivação, acreditamos que é nossa função, enquanto docentes, procurar formas de manter ou aumentar os níveis de motivação e de, assim, potenciar as aprendizagens das crianças.

1.3 A abordagem comunicativa e o ensino por tarefas, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

As abordagens ao ensino de línguas estrangeiras fazem-se alicerçar nas visões teóricas sobre a natureza das línguas e sobre a aprendizagem das mesmas. A primeira diz respeito à visão da língua na sua essência e no propósito da sua utilização, podendo responder à pergunta “O que se aprende?”. A segunda relaciona-se com os processos cognitivos e psicolinguísticos que a aprendizagem de uma língua acarreta, dando resposta à questão “Como se aprende?” (Richards & Rodgers, 2014).

Assim, da complementaridade entre as teorias da natureza da língua e as teorias da aprendizagem, resultam as abordagens ao ensino-aprendizagem de línguas e os métodos utilizados para o desenvolvimento desse processo.

A abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras resulta, essencialmente, de uma *visão funcional* da língua – enfatizando o propósito da língua como veículo para a expressão de sentido (Richards & Rodgers, 2014). Aquilo que se pretende primeiramente, através desta abordagem, é o desenvolvimento da competência comunicativa (Hymes, 1972). Assim, esta abordagem ao ensino e à aprendizagem de línguas irá promover, junto dos/as aprendentes, o desenvolvimento de competências comunicativas. Estas competências irão ser trabalhadas e, desejavelmente, desenvolvidas através do envolvimento dos/as aprendentes em atividades que possibilitem que estes/as façam uso real da língua - tarefas comunicativas – e que confirmem à aprendizagem de línguas sentido e propósito, numa perspetiva social e funcional da sua utilização.

Deste modo, a metodologia que utilizámos nas aulas lecionadas na PES e na implementação da investigação que, aqui, apresentamos, foi Task Based Learning (TBL).

No seio desta metodologia está a tarefa como “peça” central de toda a planificação da unidade didática. Nunan propõe uma definição de tarefa com a qual tendemos a concordar:

a task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form (Nunan, 2006, p.17).

De acordo com Ellis (2003), a tarefa difere dos exercícios, no propósito que confere ao uso da língua, posto que se foca essencialmente na transmissão de sentido, enquanto que os exercícios se focam primeiramente na forma. Assim, Leslie sugere que, para que seja considerada uma tarefa, uma atividade deverá obedecer aos seguintes parâmetros:

- a) The primary focus is on meaning.
- b) There should be some type of gap between learners which creates a need to exchange information, which could be factual information or an exchange of opinions.
- c) Learners use the language they have at their disposal to complete the activity.
- d) The task should have a sense of completeness and be able to stand alone as a communicative act in its own right. In other words, the outcome of the task is not expressed in terms of language, but of task completion (Leslie, 2015, p.11)

A tarefa poderá, assim, ser vista como o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino e de aprendizagem, posto tratar-se do elemento que lhe dá origem e, simultaneamente, aquele em que este processo irá culminar.

Tratando-se, pois, de um processo, a planificação de uma unidade didática em torno de uma tarefa deverá ser bastante cuidada e organizada. Leslie (2015, p.13) apresenta a estrutura de uma planificação subordinada à metodologia do ensino por tarefas (adaptada de Willis, 1996), contemplando os componentes que devem constar na planificação e elaboração de uma tarefa. Esta estrutura foi tida em consideração na planificação das tarefas que propusemos na implementação da nossa investigação:

Pre-Task		
Introduction to topic and task		
Task cycle		
Task	Planning	Report
Learners do the task	Learners prepare to report on the outcome of their task to the class.	Groups present their report to the class.
Language Focus		
Analysis	Practice	
Learners analyse specific features of the text or recording transcript.	Learners engage in practice of new words, phrases or patterns resulting from analysis stage.	

Figura 1. TBL Framework (Leslie, 2015, p.13 adaptado de Willis, 1996, p.52)

Assim, numa primeira fase, o/a professor(a) irá apresentar a temática, de forma devidamente contextualizada, a tarefa e os objetivos da mesma. Irá, igualmente, propor às crianças atividades que lhes irão servir de suporte para a realização da tarefa final, ou seja, as *pre-tasks*. A fase seguinte – *Task cycle* – pressupõe a realização da tarefa por parte das crianças e engloba momentos de planeamento sobre as suas apresentações à turma e, posteriormente, as apresentações em si mesmas. Ao longo do processo, haverá momentos de análise das estruturas da língua e momentos de prática dessas estruturas, por parte do grupo de discentes.

O ensino por tarefas surge, então, como uma estratégia promotora de oportunidades de utilização real da língua, por parte dos/as aprendentes, sendo as competências da

oralidade as privilegiadas – tal como se sugere nos documentos orientadores acima referidos – e fomentando, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências comunicativas.

2. As competências de oralidade

2.1 Compreensão oral – *Listening*

Tal como referimos, têm vindo a verificar-se alterações no tocante à visão sobre a natureza da língua e, conseqüentemente, no que diz respeito à perspectiva sobre as abordagens no processo de ensino-aprendizagem das línguas e sobre os métodos utilizados para o desenvolvimento desse processo. Do mesmo modo, também as perspectivas que se debruçam sobre as várias competências que os/as aprendentes deverão desenvolver, com vista a fazer um bom aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem de línguas, têm vindo a evoluir e a modificar-se. Assim, debruçar-nos-emos, aqui, sobre as competências de oralidade (*listening, speaking e oral interaction*) sendo que, também elas, têm vindo a acompanhar as tendências de pensamentos em relação ao ensino-aprendizagem de línguas.

Assim, foquemo-nos, em primeiro lugar, na competência de *listening*: de acordo com a visão de Richards, a abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas integra duas perspectivas no que diz respeito à competência de *listening*: “listening as comprehension” e “listening as acquisition” (Richards, 2008, p.3).

A primeira, ainda de acordo com Richards, “[...] is based on the assumption that the main function of listening in second language learning is to facilitate understanding the spoken discourse” (Richards, 2008, p.3). Ou seja, a competência de *listening* irá ser desenvolvida e terá como seu principal propósito possibilitar a compreensão do discurso falado, tendo em conta as suas variantes, ritmos, entoações, e os constrangimentos e desafios que possam condicionar essa compreensão.

Deste modo, para que tal compreensão seja facilitada, e tendo em conta que esta, no discurso falado, exige uma atenção e prontidão diferentes daquelas exigidas para a compreensão do discurso escrito, Richards sugere dois processos: “bottom-up processing” e “top-down processing” (Richards, 2008, p.4).

Bottom-up processing “refers to using incoming input as the basis for understanding the message” (Richards, 2008, p.4), enquanto que *Top-down processing* “refers to the use of background knowledge in understanding the meaning of a message” (Richards, 2008, p.7). cremos, então, que o primeiro processo dá ênfase ao conhecimento do significado das palavras como meio para se chegar à compreensão de uma mensagem falada, partindo “from language to meaning” (Richards, 2008, p.4). Assim, ao ouvir um discurso falado, o/a aprendente irá subdividi-lo em palavras ou conjuntos de palavras que lhe permitirão compreender o significado da mensagem.

O segundo processo assentará em conhecimentos contextuais e conceptuais prévios, que permitirão ao/à aprendente a compreensão do sentido da mensagem recebida tendo em conta o seu contexto, partindo “from meaning to language” (Richards, 2008, p.7).

A segunda visão de *listening*– “listening as acquisition” (Richards, 2008, p.14) – vem complementar, segundo cremos, a primeira, posto que, de acordo com o autor, esta competência vai permitir à/ao aprendente armazenar conhecimentos, para além de apenas promover a compreensão do discurso falado.

Esta aquisição de conhecimentos não será promovida de forma isolada através da competência de *listening*, mas sim através da prática, por meio da produção oral, posto que:

[...] for language development to take place, more is required than simply noticing features of the input. The learner has to try to incorporate new linguistic items into his or her language repertoire, that is, to use them in oral production. [...] In other words, learners need to take part in activities that require them to try out and experiment in using newly noticed language forms in order for new learning items to become incorporated into their linguistic repertoire (Richards, 2008, pp. 15-16).

Assim, em contexto escolar, caberá ao/à professor(a) definir a quantidade e a qualidade de exposição à língua a que as crianças estão sujeitas. No caso de crianças em fase inicial de aprendizagem, esta exposição poderá aumentar gradualmente, de forma a não causar ansiedade na criança, devendo ser clarificada, com recurso à língua materna, sempre que haja necessidade (Brewster, Ellis & Girard, 1992).

Em geral, cremos que a linguagem de sala de aula (*classroom language*) - instruções, *feedback*, etc. - deverá ser transmitida na língua alvo, para que se vá tornando parte da rotina das crianças. Do mesmo modo, concordamos com Brewster, Ellis e Girard (1992) quando sugerem que o/a professor(a) deverá usar estratégias que permitam às crianças desenvolver as suas competências de *listening*. Caberá, então, ao/à docente:

- “1. Give children confidence” (Brewster, Ellis & Girard, 1992, p.98):

O/A professor(a) deverá fazer acompanhar o discurso falado de linguagem gestual e de outros meios visuais de auxílio para que as crianças sejam capazes de compreender melhor aquilo que estão a ouvir. Adicionalmente, o/a professor(a) deverá proporcionar às crianças várias oportunidades para ouvir o *audio* em questão.

- “2. Explain why the children have to listen” (Brewster, Ellis & Girard, 1992, p.99):

Explicar às crianças o objetivo da tarefa irá criar uma atmosfera de maior confiança e concentração. Deste modo, a criança saberá que não se espera que compreenda tudo o que vai ouvir, mas, sim, algo específico.

- “3. Help children develop specific strategies for listening” (Brewster, Ellis & Girard, 1992, p.99):

Estes autores sugerem que o/a professor(a) encoraje as crianças a adivinhar o que vão ouvir, ou a tentar perceber do que se trata, através do contexto, de forma a promover o interesse e a atenção das crianças para a realização das atividades propostas.

- “4. Set a specific listening task” (Brewster, Ellis & Girard, 1992, p.100):

Os/As professores/as deverão planificar de forma cuidada este tipo de atividades, organizando-as em três fases: *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening* (Brewster, Ellis & Girard 1992, p.100). A planificação e a organização da atividade contribuirão para que a criança veja um propósito para a sua realização e, no contexto em que nos inserimos, para a ajudar a alcançar o que vem proposto nas *Metas Curriculares de Inglês* para o 3º e 4º anos do 1ºCEB:

3.º ano

1. Compreender sons, entoações e ritmos da língua

1. Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.
2. Identificar ritmos em rimas, *chants* e canções em gravações áudio e audiovisuais.

2. Compreender palavras e expressões simples

1. Identificar diferentes formas de cumprimentar (*hi, good morning*).
2. Identificar diferentes formas de se despedir (*bye, see you later*).
3. Identificar diferentes formas de agradecer (*thanks, thank you*).
4. Identificar diferentes formas de elogiar e de incentivar (*good, well done*).
5. Identificar formas de aceitar e de rejeitar (*yes, please/no, thank you*).
6. Entender instruções breves dadas pelo professor (*come in, colour the sun yellow*).
7. Identificar números e datas.
8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados.

4.º ano

A1

3. *Compreender palavras e expressões simples*

1. Identificar as horas.
2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções.
3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.

4. *Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada*

1. Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas (*pick up the paper, put your hat on*).
2. Entender frases sobre os temas estudados.
3. Acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas (Bravo, Cravo & Duarte, 2015, p.4).

Exemplos de atividades que poderão fomentar o desenvolvimento da competência de *listening* passam por ouvir histórias, participar em jogos (*Total Physical Response*¹), ouvir canções, rimas, etc.

É nossa convicção que este tipo de atividades dará contributos positivos para a motivação das crianças para a aprendizagem da língua e promoverá uma atmosfera descontraída, divertida e potenciadora de aprendizagens.

Tão ou mais importante que o referido anteriormente acerca das atividades de *listening* é o facto de, por serem tão diversificadas, estas poderem ir ao encontro dos interesses das crianças, sabendo nós que todas as crianças têm diferentes gostos e diferentes formas de aprender. Aliás, de acordo com Harmer (2000, p.37), “(...) each student is an individual with different experiences both in and outside the classroom.” e esta deverá ser, de acordo com a nossa convicção, uma das mais presentes preocupações de quem ensina.

2.2 Produção oral – *Speaking*

Tal como foi referido anteriormente, a competência de *listening*, por si mesma, não contribuirá para a aquisição e aprendizagem de uma língua. Não basta que o/a aprendente receba *input*; é, também, necessário que exista uma negociação de sentido sobre o que se ouviu, para que, então, se proceda ao *output* – “the language a learner produces” (Zhang, 2009, p.93).

¹ Total Physical Response (TPR) é uma abordagem ao ensino de línguas que surgiu por volta de 1960 e que associa o *listening* a uma resposta por meio de execução de ações, sem que haja verbalização de resposta. Exemplo de uma atividade que utilize a abordagem TPR é o jogo *Simon says...* em que a criança deverá executar a ação que lhe é dita.

Tendo em consideração que “[...] the processing of comprehension is different from the processing of production, and the ability to understand the meaning conveyed by sentences differs from the ability to use a linguistic system to express meaning” (Al Hosni, 2014, p.23) e que é nosso objetivo proporcionar uma aprendizagem significativa, deverá ser dada à criança a oportunidade de praticar através da produção oral, ou seja, da competência de *speaking*.

A competência de *speaking* é vista como uma competência fundamental para a aquisição de uma língua estrangeira e, em grande medida, o seu desenvolvimento e evolução serão fulcrais para a motivação da pessoa que aprende, independentemente da sua faixa etária:

The mastery of speaking skills in English is a priority for many second-language or foreign-language learners. Consequently, learners often evaluate their success in language learning as well as the effectiveness of their English course on the basis of how much they feel they have improved in their spoken language proficiency (Richards, 2008, p.19).

Considera-se que se trata de uma competência difícil de trabalhar e de desenvolver, posto que é aquela sobre a qual as crianças têm maiores expectativas e aquela que mais tempo demora a mostrar resultados, uma vez que requer a utilização de várias capacidades em simultâneo. Para se falar fluentemente “(...) we have to monitor our output and correct any mistakes, as well as plan for what we are going to say next.” (Pinter, 2017, p.66).

Convém ter bem presente aquilo que se pode esperar das crianças do 1º CEB, em termos de produção oral, com vista a não colocar demasiado elevadas as expectativas e, assim, a não correr o risco de causar desmotivação, tanto para o/a professor(a), como para as crianças:

At the beginning stages with children, it is a good idea to focus on simple but purposeful and meaningful pattern drilling and personalized dialogue building in order to prepare them to be able to talk about themselves and their world, and to begin to interact with their friends in class and other speakers of the language (Pinter, 2017, p.67).

Vejamos, então, que os objetivos para os quais nos remetem as metas curriculares para o 3º e 4º anos do 1º CEB vão ao encontro da afirmação de Pinter, anteriormente citada:

3.º ano

A1

1. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua

1. Repetir as letras do alfabeto.
2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados.

3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.
 4. Repetir rimas, *chants* e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais.
- 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas**

1. Comunicar informação pessoal elementar: *name, age, family*.

4.º ano

A1

3. Produzir sons, entoações e ritmos da língua

1. Dizer rimas, *chants* e cantar canções.

4. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas

1. Expressar agrado e desagrado (*I love Christmas pudding, I don't like turkey*).

2. Descrever o que é/não é capaz de fazer (*I can ride a bike, I can't swim*).

3. Falar sobre os temas trabalhados (Bravo, Cravo & Duarte, 2015, p.10).

Com vista a alcançar os objetivos propostos nas metas curriculares, concordamos com Shin e Crandall que nos sugerem sete princípios fundamentais a ter em consideração na elaboração e planificação de atividades promotoras da competência de produção oral (Shin & Crandall, 2014, pp. 124-130):

- “1. Build classroom routines in English”:

Concordamos com a sugestão das autoras que evidenciam, tal como referimos anteriormente, que linguagem de sala de aula deverá ser utilizada em inglês, bem como outras rotinas: *greetings, farewells*, participação na abertura da lição, etc., posto que, aos poucos, entrarão na vida das crianças, que a utilizarão com propósitos comunicativos.

- “2. Use speaking activities that reflect real-life communication”:

São sugeridas algumas atividades que se aproximem do contexto real de comunicação, tais como: canções, rimas, *chants*, histórias, dramatizações simples, jogos, diálogos, etc.

- “3. Use speaking activities that are developmentally appropriate”:

Reforça-se, deste modo, a ideia de que as expectativas relativamente à produção oral das crianças sejam adequadas, posto que, ao exigirmos algo que as crianças não são capazes ainda de alcançar, poderemos correr o risco de promover um ambiente de desconforto e de desmotivação.

- “4. Use a variety of activities to improve both accuracy and fluency”:

Deverá ser dada às crianças a oportunidade de praticar de forma controlada - para que sejam interiorizadas - as estruturas trabalhadas, para que, posteriormente, elas possam fazer uso da língua de forma mais livre e criativa, por exemplo, em diálogos e atividades de “fim aberto”.

- “5. Build classroom interaction by giving students plenty of opportunities”:

Criar frequentes momentos de interação, quer seja entre professor(a)/aprendente ou aprendente/aprendente, cremos, promoverá a prática da oralidade necessária à aprendizagem da língua.

- “6. Keep the speaking environment active – do not correct errors explicitly”:

Tendo como princípio orientador que a aprendizagem de uma língua tem o propósito maior de possibilitar a comunicação, não será proveitoso que se interrompam momentos comunicativos para evidenciar e individualizar a ocorrência de erros. Estes devem ser trabalhados em grande grupo, de forma a beneficiar a prática de todos os elementos da turma.

- “7. Equip your YLs [Young Learners] with negotiation strategies”:

De modo a tentar evitar o recurso à língua materna, quando a criança encontra um obstáculo à compreensão do discurso falado, poderemos ensinar-lhe estruturas de clarificação de sentido, tais como: *Can you repeat, please?* ou *How do you say ... in English?*, etc. A utilização destas expressões irá ajudar as crianças na clarificação do sentido das mensagens e terá utilidade, também, em contextos reais de comunicação.

Importa ressaltar o facto de não encarmos as referidas expectativas e as metas curriculares como barreiras intransponíveis, na medida em que consideramos que não encerram em si mesmas os limites para aquilo que a criança é capaz de fazer.

No entanto, e por muita criatividade que se tenha, sabemos que, tendo em conta o número de crianças por turma, dar oportunidade de participação a todas as crianças pode ser um verdadeiro desafio para o/a professor(a). Adicionalmente, sabemos que todas as crianças são diferentes e que, quando se trata de se exporem, podem ter algumas reservas – o que vai contribuir para que surjam alguns constrangimentos quanto à prática e ao desenvolvimento da produção oral.

2.2.1 Desafios no ensino-aprendizagem da competência de *speaking*

Learners need chances to say what they think or feel and to experiment in a supportive atmosphere using language they have heard or seen without feeling threatened (Willis,1996, p.7).

Não ficamos por aqui em termos de constrangimentos à prática e ao desenvolvimento da competência de *speaking*. Acrescem, aos que referimos anteriormente, outros

fatores inibitórios do desenvolvimento da competência da produção oral a que, consideramos, o/a professor(a) deverá estar atento/a: aquilo que pode, muitas vezes, ser interpretado pelo/a professor(a) como falta de motivação, falta de vontade ou falta de conhecimentos por parte de alguns elementos do corpo discente poderá, na verdade, ser mais do que isso. Existem fatores emocionais, como a ansiedade, aliados a fatores sociais, como o medo de errar perante os pares, que poderão pôr em risco a aquisição e a aprendizagem de uma língua estrangeira. A ansiedade é um fator que se afigura como um obstáculo à participação espontânea por parte das crianças e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da competência de *speaking*: “Some of the strongest correlations between affective variables and achievement measures involve anxiety” (MacIntyre e Gardner, 1994, p.284).

Ainda que saibamos que uma das vantagens de iniciar a aprendizagem de línguas estrangeiras na infância é o facto de as crianças serem menos inibidas, de se preocuparem menos com a opinião dos pares e de terem menos medo de errar (Cameron, 2001; Kirsch, 2008; Shin & Crandall, 2014; Pinter, 2017) - quando comparadas com adolescentes e aprendentes em idade adulta -, é nossa convicção que o mesmo não impede que haja, na verdade, crianças que se sentem ansiosas face à exposição.

De acordo com Al Hosni (2014, p.23), para além da ansiedade, existem outras razões que podem comprometer o uso da língua estrangeira:

“1. Inhibition” – este fator relaciona-se com a timidez, com o medo de errar perante os pares e, até mesmo, perante o/a professor(a);

“2. Nothing to say” – pode haver escassez de momentos que promovam a interação oral;

“3. Low or uneven participation” – tal como referimos anteriormente, atendendo ao número de crianças por turma, pode tornar-se, por vezes, inevitável a participação iníqua;

“4. Mother-tongue use” – o recurso à língua materna como zona de conforto para as crianças.

É nossa convicção que estes obstáculos podem ser ultrapassados – ou que a sua influência pode ser diminuída – caso o/a professor(a) faça uso de estratégias que promovam um ambiente descontraído e agradável em que não exista pressão, ou que esta seja diminuta, posto que pode ser assustador para elas o facto de sentirem que estão constantemente a ser avaliadas pelas suas contribuições para a aula.

Creemos, adicionalmente, que o *feedback* dado pelo/a professor(a) às crianças, aquando da sua participação, deve primar por ser um reforço positivo e que quaisquer correções de erros devem ser feitas em tom construtivo. O/A professor(a) deverá, ainda,

deixar que o/a aprendiz termine a sua intervenção, para que, só depois, se proceda a uma eventual correção, preferencialmente em grupo, a fim de não individualizar a ocorrência do erro:

“[...] teachers should create a classroom atmosphere that makes YLs [Young Learners] comfortable speaking out and working with the language. If correction is necessary for a common error or a difficult word, then a teacher can use choral repetition instead of individual repetition, so everyone gets practice and no one is singled out (Shin & Crandall, 2014, p.130).

Este processo será, de jure, conduzido de forma descontraída, aproveitando os momentos de correção para benefício de todo o grupo.

Importa, ainda, salientar que, sendo a comunicação o propósito da aprendizagem de línguas e que, nesta perspectiva, importa mais o sentido do que a forma, será pertinente que o/a professor(a) avalie, em primeira instância, que erros devem ser corrigidos e quais aqueles que podem ser tolerados, por não colocarem em causa a comunicação efetiva (Mitkovska, 2016).

2.3 A interação oral – *Oral interaction*

Everything happening in the classroom happens through a process of live person-to-person interaction (Allwright, 1984, p.156).

De acordo com Swain (1985), e tal como referimos anteriormente, receber e compreender o *input* proveniente de outros/as falantes não é o suficiente para a aquisição e aprendizagem de uma língua. O/A aprendiz necessita, adicionalmente, de oportunidades de produzir enunciados orais na língua em aprendizagem; ou seja, o *output* é essencial.

Deste modo, a abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas aponta a prática da oralidade como primordial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, a interação oral, entre docente e aprendentes e entre aprendentes, assume um papel central na aquisição de aprendizagens e pode ser determinante para a maximização do uso da língua como meio para a comunicação (Leslie, 2015). É da interação oral que se irão retirar importantes aprendizagens, na medida em que se permite ao/à aprendiz uma maior exposição à língua, bem como se possibilita o uso dos meios linguísticos que aquele/a possui, com o propósito de comunicar:

Interaction contributes to development because it is the means by which the learner is able to crack the code. This takes place when the learner can infer what is said even though the message contains linguistic items that are not yet part of his competence and when the learner can use the discourse to help him/her modify or supplement the linguistic knowledge already used in production (Ellis, 1984, p.95).

Assim, a interação oral na sala de aula de língua estrangeira é “*the fundamental fact of classroom pedagogy.*” (Allright; 1984, p.156).

Quando falamos de interação oral entre o/a docente e discentes, o padrão mais comum é o padrão conhecido como IRE, ou seja, *Iniciation – Response – Evaluation*, em que o/a docente coloca uma questão, seguida de uma breve resposta por parte do/a aprendiz, finalizada com a avaliação do/a docente (Sinclair & Coulthard 1975, citado por Leslie, 2015, p.17). Este padrão coloca o papel de liderança no/a professor(a), no sentido em que é este/a quem define quem participa e quando a interação termina, promovendo interações que exigem respostas curtas por parte dos/as aprendentes. Por esse motivo, foi alvo de algumas críticas, posto que tende a limitar a quantidade e a qualidade da interação, tendo sido, por isso, sugerida por Wells (1993) uma sua reconceptualização. De acordo com a proposta de Wells, aquele padrão de interação tornar-se-ia mais eficaz sob a forma de IRF, ou seja, *Iniciation – Response – Follow-up*, na medida em que o/a docente substituiria a fase de avaliação da intervenção do/a aprendiz por um momento em que este/a teria a oportunidade de elaborar ou clarificar a sua resposta.

Estudos realizados em torno da temática (Consolo, 2000; Duff, 2000) vêm dar razão a Wells, posto concluírem que o padrão IRF acaba por dar oportunidade ao/à aprendiz para se expressar mais livremente e poderá, eventualmente, chamar a atenção para aspetos específicos da língua.

Ao analisarmos a nossa prática, cremos que a interação oral está presente em muitos dos momentos de uma aula de língua estrangeira, podendo ocorrer sob a forma de diferentes padrões.

Tendo em conta que a nossa intervenção teve como público-alvo crianças em fase inicial de aprendizagem da língua, somos levadas a crer que os momentos de interação que mais promovemos nas aulas terão correspondido ao padrão IRE, posto considerarmos que, sem recurso à língua materna, dificilmente as crianças seriam capazes de reelaborar as suas respostas ou expressar as suas ideias. No entanto, acreditamos que o fizemos de

forma a que a terceira fase do padrão – a avaliação – cumprisse sempre a função de dar *feedback* à criança, motivando-a para continuar a participar oralmente.

Ainda assim, cremos ter recorrido também ao padrão IRF na medida em que terá havido momentos de interação em que, na última fase da mesma, tenhamos feito uso da repetição para levar a criança a reelaborar a sua resposta ou a clarificá-la – por exemplo, levando a criança a utilizar uma frase completa em vez de responder utilizando uma única palavra.

Por conseguinte, tendemos a concordar com Seedhouse quando, ao analisar excertos de interações, afirma que “the interaction is in fact dynamic, fluid and locally managed on a turn-by-turn basis to a considerable extent.” (Seedhouse (2006, p.113), considerando que, de acordo com os objetivos e o foco da aula, assim deverão ser estabelecidas formas coerentes de interação, podendo a/o docente fazer uso de cada um dos padrões sempre que tal se mostre necessário.

Não obstante a importância que atribuímos à interação oral entre docente e discentes, viraremos, em seguida, a nossa atenção para a interação oral entre pares, posto ser esse o foco da nossa investigação.

2.3.1 A interação oral entre pares – *Peer oral interaction*

Tal como referimos anteriormente, a visão sobre a utilidade da língua e sobre os propósitos de a aprender relacionam-se diretamente com o modo como se aborda o processo de ensino-aprendizagem da mesma.

Deste modo, a interação entre pares nem sempre foi uma estratégia usada no processo de ensino-aprendizagem de línguas, posto que, em tempos, a sala de aula era vista apenas como o local onde o/a docente transmitia conhecimento à/aos aprendentes. Neste sentido, os pares eram apenas pessoas que estavam juntas, no mesmo local, a aprender um determinado conteúdo.

Contudo, com o passar do tempo e, conseqüentemente, com as mudanças no paradigma do ensino-aprendizagem de línguas, a interação entre pares passou a ser vista como uma estratégia válida e promotora de aprendizagens (Philp, Adams & Iwashita, 2014).

Quando falamos de interação oral entre pares, estamos a referir-nos a “any communicative activity carried out between learners in the same class group in pairs or

small groups with minimal or no participation from the teacher.” (Leslie, 2015, p.5). Ou seja, estamos a retirar ao/à professor(a) o papel de comando das interações, atribuindo-o, neste caso, às crianças. A função docente, nos casos em que este tipo de atividades seja proposto, passa a ser a de monitorização da atividade com vista a assegurar o seu cumprimento, resolvendo problemas que possam eventualmente surgir e tentando minimizar o recurso à língua materna.

A interação entre pares é descrita como uma estratégia com uma estrutura “collaborative, multi-party, symmetrical participation” (Blum-Kulka & Snow, 2009, p.291). Esta estruturação vai ao encontro dos nossos objetivos: duas ou mais crianças são colocadas numa situação que exige colaboração com vista a alcançar um objetivo comum e, para além disso, as crianças estão em igualdade no que diz respeito aos papéis desempenhados, ao contrário da interação docente-discentes em que é o/a docente quem define o decorrer da interação.

Podemos afirmar que das interações entre pares resultam oportunidades para praticar a língua em situação real de comunicação, posto promoverem “a context for experimenting with the language.” (Philp, Adams & Iwashita, 2014, p.17). Este fator poderá contribuir para a maximização do uso da língua, na medida em que funcionará, diríamos, como complemento necessário à interação entre docente e discentes, uma vez que “teacher-learner interaction in a full class setting guarantees each learner very little time to actually speak, but talking time for any one student is dramatically expanded in peer interactions.” (Hymes, 2001, em Philp, Adams & Iwashita, 2014, p.2)

A interação oral exige a prática das competências de *listening* e de *speaking*, quase simultaneamente. Se se considera que a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá pela prática daquelas duas competências, como referimos anteriormente, então, podemos afirmar que a interação oral entre pares será uma das estratégias mais adequadas para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Como sabemos, os recursos linguísticos de que dispõem as crianças em fase inicial de aprendizagem são limitados e o recurso à língua materna pode ser tentador. No entanto, Oliver e Philp (2014) verificaram que, quanto mais atividades de interação forem desenvolvidas, menores vão sendo as ocorrências de episódios de recurso à língua materna, uma vez que, quanto mais os/as aprendentes se habituarem a pensar em língua estrangeira e a negociar sentido com colegas, ao invés de serem ajudadas/os pela/o docente, menor necessidade terão de recorrer à “segurança” da língua materna e/ou de procurar auxílio no/a docente.

As conclusões a que chegaram Oliver e Philp (2014) coincidem com aquelas a que chegou Pinter (2007), num estudo realizado com crianças de dez anos: a autora conclui que, quanto mais familiarizadas as crianças estiverem com as atividades de interação oral entre pares, melhor se vai tornando o seu desempenho, tanto no que diz respeito aos recursos linguísticos utilizados, como no tocante ao recurso à língua materna – que vai sendo cada vez menos frequente. Quer isto dizer que as crianças vão adquirindo estratégias de negociação de sentido e de clarificação das respostas dadas, através da prática das competências da oralidade.

Assim, por considerarmos que todas as crianças são especiais e diferem nos seus gostos, acreditamos que a interação oral entre pares poderá ser motivadora. Esta estratégia beneficiará, particularmente, as crianças que, não se sentindo tão confortáveis na interação oral com o/a docente, principalmente se esta ocorrer em frente ao grande grupo, sintam maior conforto na interação com colegas. Esta é, aliás, uma das principais vantagens que identificamos no recurso à interação oral entre pares.

Deste modo, acreditamos que os afetos e as emoções têm uma palavra importante a dizer no tocante ao processo de aquisição e aprendizagem de línguas, podendo promovê-lo ou comprometê-lo em determinados momentos, muito embora a pesquisa nesta área seja ainda escassa (Leslie, 2015). Deste modo, concordamos com Brown e White, posto termos a convicção de que se trata de um assunto relevante:

[...] we cannot ignore the assertion of the emotion revolution, namely that the feeling of what happens is central to consciousness, to what we notice and to how we engage with input, interaction and the features of our environment (Brown & White, 2010, p.347).

Na mesma linha de pensamento, surgem outros fatores que podem interferir no processo de aprendizagem de línguas quando falamos de interação oral entre pares: *pair dynamics* - “collaborative, expert/novice, dominant/passive or dominant/dominant” - (Storch, 2002, p.128). Embora os seus estudos tenham sido realizados com adultos, o autor sugere que o meio social e as relações pessoais entre aprendentes terão influência no decorrer das atividades.

Em suma, consideramos esta estratégia relevante em diferentes aspetos: a) no aumento do tempo de utilização da língua por parte da criança aprendente; b) na possibilidade de promover o espírito de cooperação e entreajuda, fomentando o desenvolvimento de competências sociais; c) na promoção de maior autonomia e confiança no uso da língua.

3. Metodologia

A critical reflection can trigger a deeper understanding of teaching.
(Richards & Lockhart, 1994, p.9).

De acordo com Burns (2009), a investigação-ação caracteriza-se por ser uma metodologia resultante de uma postura reflexiva por parte da pessoa que investiga, no que diz respeito às suas práticas enquanto profissional de uma determinada área.

Sendo esta que aqui apresentamos uma investigação-ação no âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, cremos que a mesma permitirá à professora-investigadora a aquisição de um conhecimento mais aprofundado sobre o grupo de crianças com quem trabalha e sobre o contexto em que ambas se inserem, podendo, deste modo, promover o seu desenvolvimento enquanto profissional de educação. Assim, o ponto de partida para uma investigação-ação será a identificação de uma problemática, ou seja, algo que o/a professor(a)-investigador(a) identificou como sendo um problema que carece de uma intervenção que possa solucioná-lo:

(...) one of the main aims of AR [Action Research] is to identify a ‘problematic’ situation or issue that the participants who may include teachers, students, managers, administrators, or even parents – consider worth looking into more deeply and systematically. Again, the term problematic does not mean that the teacher is an incompetent teacher. The point is that, as teachers, we often see gaps between what is actually happening in our teaching situation and what we would ideally like to see happening (Burns, 2009, p.2).

De acordo com Pinter, o cariz reflexivo de uma investigação-ação torna-a num processo cíclico:

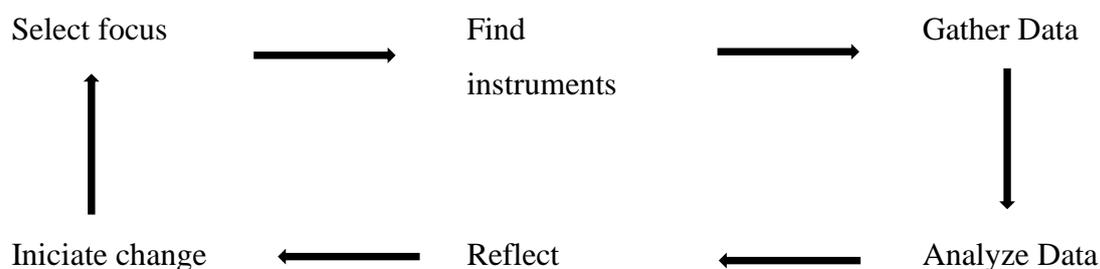


Figura 2. The "reflective" cycle (Pinter, 2017, p.172)

Assim, ao analisar de forma crítica e reflexiva o decorrer das aulas da PES, foi-se tornando óbvio que havia um problema que não estava a ser devidamente colmatado através das estratégias utilizadas em aula. Tratava-se da dificuldade em dar “tempo de antena” a todas as crianças durante a aula, promovendo atividades verdadeiramente comunicativas e não apenas exercícios de *drill* ou de interação professora-aprendente. Ao detetar este problema, optámos por avançar com a planificação de um projeto de investigação-ação que pudesse, desejavelmente, colmatar as falhas que tínhamos vindo a identificar.

A fim de perceber como iria resultar a nossa intervenção, decidimos que a recolha de dados iria ser feita através de registos resultantes da observação da prestação das crianças no decorrer da realização das atividades propostas, tendo em conta os seguintes parâmetros:

1. Utilização da língua inglesa *versus* recurso à língua materna;
2. Comportamentos e atitudes.

Adicionalmente, considerámos de maior importância recolher, analisar e refletir sobre a opinião daqueles que são os principais elementos afetados pela nossa intervenção: as crianças. O recurso ao questionário, como instrumento de recolha de dados, teve, também, como objetivo dar às crianças a oportunidade, não só de colocar em prática o seu espírito crítico, como também de promover a sua reflexão sobre o processo e sobre as suas aprendizagens, mostrando-lhes, simultaneamente, que as suas opiniões são importantes e são valorizadas.

Os registos das observações da docente serão analisados qualitativamente e as respostas das crianças aos questionários terão uma análise quantitativa e qualitativa, na medida em que pretendemos verificar o número de crianças que dá cada resposta – e, posteriormente, a percentagem - para, então, aferirmos o impacto da nossa intervenção nas turmas. Iremos, depois, interpretar essas respostas à luz da literatura que serve de base a este estudo.

3.1 Perguntas de investigação

Uma vez detetado o problema e definido um plano de ação para tentar colmatá-lo, as questões que regeram a investigação foram as seguintes:

- Será o tempo de utilização da língua maximizado com o recurso a atividades de interação oral entre pares?

- Será a interação oral entre pares potenciadora do desenvolvimento das competências de oralidade?

- A interação oral entre pares é motivadora para as crianças?

3.2 Objetivos

Depois de identificado o problema e encontradas as questões da nossa investigação, chega o momento de definir objetivos (Quivy & Campenhoudt, 1998). O principal motivo que nos levou a realizar esta investigação-ação foi o de tentar solucionar um problema encontrado ao longo da PES: a dificuldade sentida em proporcionar igualdade de oportunidades de participação e de desenvolvimento da competência de *speaking* por parte das crianças, ou seja, aquilo que sentimos é que os 60 minutos de aula acabavam por ser insuficientes para que se conseguissem proporcionar oportunidades para que todas as crianças participassem.

Adicionalmente, observámos que os exercícios de *drill* e outros momentos de interação entre docente e discentes, realizados nas aulas, demoravam demasiado tempo (dado o tamanho das turmas), acabando por se tornar um pouco monótonos, pouco motivadores e, segundo sentimos, pouco significativos em termos de aprendizagem, uma vez que cada criança tinha de esperar que todas as outras participassem para que se pudesse prosseguir para outra atividade. A nosso ver, isto acabava por dispersar a atenção da generalidade dos elementos da turma, contribuindo de forma negativa para a motivação das crianças, por um lado, e condicionando a gestão do tempo, por outro, posto que eram momentos que acabavam por dar origem a algumas dificuldades em recuperar a atenção e o interesse do grupo.

Acresce, ainda, como obstáculo identificado, a existência da possibilidade de nem todas as crianças se sentirem à vontade para participar em frente a toda a turma, pois sabemos que fatores como a inibição, a insegurança e a ansiedade de falar numa língua estrangeira em frente aos pares podem funcionar como verdadeiros desafios à interação docente-discente e discente-discente em frente ao grande grupo, como referimos anteriormente.

Assim, foi nosso propósito desenvolver uma unidade didática que privilegiasse a oralidade e pudesse, em algum momento, promover a interação entre pares, a fim de aferir, por um lado, se as crianças seriam capazes de utilizar, de facto, a língua estrangeira para levar a cabo a tarefa comunicativa proposta e, por outro lado, perceber, junto delas, se este tipo de atividade funcionaria como uma estratégia promotora de motivação para a aprendizagem.

Para além dos objetivos enunciados, foi também nosso propósito desafiar a nossa prática em sala de aula promovendo este tipo de atividade, que considerávamos, por um lado, aliciante e, por outro, um verdadeiro desafio no que diz respeito à gestão dos comportamentos e do “barulho” a que naturalmente daria origem.

Deste modo, propusemo-nos, ainda, descentrar da professora o protagonismo e a detenção do controle dos momentos de interação oral para lhe atribuir um papel regulador, de monitorização e mediação do trabalho e dos comportamentos dos/as discentes e de gestão do tempo destinado à realização das atividades propostas.

3.3 Contexto

A presente investigação decorreu, então, no âmbito do mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES). Durante a PES foram lecionadas duas turmas: uma turma de 3º Ano e uma turma de 4º ano.

A PES decorreu em duas escolas do 1ºCEB do Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, em Faro.

O Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa foi criado a 24 de abril de 2013 e integra no seu conjunto nove escolas dirigidas a diferentes níveis de ensino: EB1/JI da Bordeira, EB1/JI da Conceição, EB1 de Estoi, Escola Básica da Lejana, EB1/JI de St. Bárbara de Nexe, EB1 N.º 5 de Faro (Vale Carneiros), EB 2,3 Dr. Neves Júnior, EB 2,3 Poeta Emiliano da Costa e Escola Secundária Pinheiro e Rosa (sede do agrupamento).

Geograficamente, as escolas deste Agrupamento distribuem-se pelas freguesias de Faro, Santa Bárbara de Nexe, Conceição e Estoi. Assim, este Agrupamento denota uma abrangência urbana e rural.

O Projeto Educativo deste agrupamento para o triénio 2015-2018 apresenta como missão “Despertar sonhos, alcançar metas, construir o futuro.”, afirmando reger-se pelos seguintes princípios (p.4):

- pelo sucesso académico/profissional e cívico dos alunos;
- pela promoção de cidadãos bem sucedidos, membros ativos e intervenientes na sociedade;
- pelo envolvimento dos alunos e famílias;
- pela qualidade do ambiente interno e das relações externas;
- pela otimização dos recursos (p. 4)

As aulas da PES foram lecionadas em duas das escolas que compõem este Agrupamento: Escola E.B.1 nº5 de Faro (Vale Carneiros) e a Escola Básica da Lejana.

A Escola E.B.1 nº 5 de Faro (Vale Carneiros) foi construída em 1987. Este estabelecimento foi alvo de obras de requalificação em 2011 e situa-se numa área marcadamente urbana que se faz rodear por vários blocos de apartamentos.

O espaço escolar é composto por dez salas de aula, quatro zonas de expressões entre as salas (onde se realizam atividades de apoio e outras), biblioteca, espaço polivalente, refeitório com cozinha e sala de docentes. Todas as salas de aula estão equipadas com computador e quadro interativo. Esta escola tem ao dispor de docentes e discentes vinte computadores e onze quadros interativos.

O espaço exterior dispõe de campo de jogos e parque infantil adequados ao desenvolvimento social das crianças, disponibilizando um espaço que fomenta o convívio e a interação.

Nesta escola, a Prática de Ensino Supervisionada foi levada a cabo com uma turma do 4º ano.

A Escola Básica da Lejana foi inaugurada em setembro do ano de 2014 e situa-se na área urbana de Faro, numa zona com pouca construção, que se encontra em expansão, dispondo de bons acessos.

Esta escola dispõe de três salas de Educação Pré-escolar, doze salas de 1º Ciclo, sendo uma delas destinada à unidade de multideficiência, refeitório, sala polivalente, biblioteca e sala de multimédia, sala de docentes e uma arrecadação. Todas as salas estão equipadas com computador, quadro interativo, telefone e ar condicionado.

Este estabelecimento de ensino é frequentado por 175 crianças no 1º ciclo e 69 crianças na valência de educação pré-escolar.

O seu espaço exterior divide-se em duas áreas: uma destinada às crianças da educação pré-escolar e outra destinada às crianças do 1º ciclo. Oferece um campo de jogos e

um parque infantil adequados ao desenvolvimento social das crianças, disponibilizando um espaço que fomenta o convívio e a interação. Para além disso, tem uma horta pedagógica

Nesta escola, a Prática de Ensino Supervisionada foi realizada com uma turma do 3º ano.

3.3.1 Intervenientes

As *Metas Curriculares de Inglês* para o Ensino Básico (Bravo, Cravo e Duarte, 2015) aconselham, no que diz respeito às competências de oralidade, que a interação entre pares seja promovida apenas no 4º ano do 1ºCEB. Porém, por ser nossa convicção que a interação oral entre pares é uma estratégia motivadora, enriquecedora e promotora do desenvolvimento das competências da oralidade, tal como referimos anteriormente, considerámos pertinente alargar a nossa intervenção à turma de 3º ano do 1ºCEB.

Adicionalmente, considerámos que poderia ser interessante observar a reação das crianças da turma de 3º ano, bem como as suas respostas ao questionário e poder, assim, comparar com aquilo que seria observado na turma de 4º ano e com os dados que seriam recolhidos através dos questionários preenchidos por parte desta turma.

Assim, a nossa intervenção foi implementada numa turma de vinte e um elementos de 4º ano do 1º CEB da Escola E.B.1 nº 5 de Faro (Vale Carneiros) e numa turma composta por vinte e três elementos de 3º ano do 1º CEB da Escola Básica da Lejana.

3.4 Desenho da Investigação

Tendo como pano de fundo orientador os documentos estruturantes de que falámos anteriormente (Conselho da Europa, 2001; Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005; Bravo, Cravo & Duarte, 2015) desenhámos, para cada ano de escolaridade, uma unidade didática que culminasse com uma tarefa comunicativa de interação entre pares. Os principais objetivos que nortearam esta investigação foram: aferir se, de facto, o tempo de utilização da língua estrangeira seria potenciado - ou se, por outro lado, as crianças utilizariam a língua portuguesa para comunicar, contornando, assim, a atividade proposta;

e recolher as percepções das crianças acerca da atividade, a fim de perceber se a mesma seria uma mais valia para as suas motivações para a aprendizagem da língua.

Assim, a cada turma, propusemos uma atividade de interação oral entre pares. Na turma de 3º ano, a atividade iria culminar na tarefa final de unidade didática. Na turma de 4º ano, a atividade proposta iria servir como preparação para a tarefa final da unidade didática. Tratar-se-ia, então, de uma *pre-task* (Willis, 2006).

No decorrer das atividades, foram registadas as nossas observações, de acordo com os parâmetros mencionados. Desses registos foi feita uma análise qualitativa.

Posteriormente, virá a análise quantitativa e qualitativa das respostas aos questionários, com o objetivo de perceber se as atividades seriam promotoras de motivação para as crianças.

3.4.1 Turma de 3º Ano do 1º CEB

Esta turma é composta por vinte e cinco crianças de nacionalidade portuguesa. Duas destas crianças estão matriculadas no 2º ano de escolaridade, pelo que não têm a unidade curricular de inglês como parte do seu currículo. Assim, nas aulas de inglês, esta turma é composta por vinte e três crianças.

Por motivos que nos são alheios e que, segundo cremos, resultam da necessidade de conciliar os horários das docentes de inglês, uma vez por semana integram esta turma três discentes provenientes de outra sala. Assim, as aulas de inglês destas três crianças são lecionadas por duas professoras, em duas turmas. Consequentemente, uma vez por semana, a turma onde lecionámos a PES era composta por 26 crianças.

Nesta turma não existem casos de discentes com necessidades educativas especiais.

Trata-se, segundo cremos, de uma turma relativamente homogénea, no que diz respeito à capacidade de aprendizagem dos seus elementos, motivada e bastante interessada, e, talvez por isso, algo conversadora e irrequieta. As crianças são muito participativas e demonstram interesse nas atividades propostas.

O manual adotado nesta escola foi o *Let's Rock! 3* (Abreu & Esteves, 2015) e a unidade didática trabalhada com esta turma incidiu sobre a temática dos animais de estimação – *Let's adopt a pet!*. Tendo em conta que existe uma planificação anual que tem, necessariamente, de ser cumprida, esta era a unidade didática destinada para a altura da nossa intervenção.

3.4.2 Turma de 4º Ano do 1º CEB

Esta turma é composta por vinte e uma crianças de nacionalidade portuguesa e uma de nacionalidade russa. Vinte e uma crianças têm nove anos de idade, no início do ano letivo, e uma tem dez anos. Houve quatro discentes retidas/os ao longo do seu percurso, um/a no 2º ano de escolaridade e três no 3º ano de escolaridade. Esta turma tem um/a aluno/a com necessidades educativas especiais.

Trata-se, de acordo com o que fomos observando ao longo da prática, de uma turma um pouco agitada, conversadora em que, por vezes, surgem conflitos. Ainda assim, consideramos que se trata de uma turma interessada e motivada para a aprendizagem da língua e para a realização das atividades propostas.

O manual adotado nesta escola foi o *Let's Rock! 4* (Abreu & Esteves, 2015) e a unidade didática trabalhada com esta turma incidiu sobre a temática dos espaços à nossa volta: a cidade e as habitações – *Let's go around our city!*

4. Recolha e análise de dados

Durante a prestação das crianças nas atividades de interação entre pares, o nosso papel baseou-se na monitorização das mesmas, aferindo se as crianças estavam a cumprir os seus propósitos - interagindo utilizando a língua inglesa - e auxiliando em momentos de bloqueio na comunicação. Considerámos que a nossa intervenção nas atividades deveria acontecer apenas caso se verificasse que as crianças não estavam a ser capazes de levar a cabo a tarefa, por exemplo, recorrendo em demasia à língua materna, e no esclarecimento de eventuais dúvidas.

Assim, neste capítulo, daremos conta da análise qualitativa que fazemos dos registos decorrentes da observação das atividades de interação entre pares, bem como da análise quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos através dos questionários preenchidos pelas crianças, fazendo a sua interpretação à luz da literatura que contextualiza a nossa intervenção.

Decidimos apresentar em primeiro lugar a análise dos resultados obtidos na turma de 3º ano e, posteriormente, daqueles recolhidos na turma de 4º ano. Finalmente, faremos

uma sistematização da análise dos resultados tentando facilitar a compreensão daquilo que se observou e registou nas duas turmas.

4.1 Turma de 3º Ano do 1º CEB

A atividade proposta decorreu em dois momentos que consideramos importantes: o primeiro trata-se da tarefa em si mesma; o segundo refere-se à apresentação dos resultados obtidos através da atividade de interação.

Aquilo que propusemos às crianças foi que se imaginassem como jornalistas com a função de entrevistar o seu par com vista a aferir quais os animais de estimação que este tinha para que, em conjunto com os restantes grupos da turma, fosse construído um gráfico representativo dos animais de estimação da turma (Anexo IV). Assim, foi distribuída por todas as crianças uma folha de entrevista (Anexo III) que elas teriam de preencher com as informações recolhidas na entrevista ao seu par. Trata-se, de acordo com Mackey (2012), de uma “two-way task” posto que exige a cooperação entre as crianças na troca de informação para chegar a um resultado final.

Creemos ter conseguido proporcionar às crianças um momento agradável, didático e promotor de aprendizagens, a julgar pela atmosfera descontraída que se sentiu e ao facto de se ouvir um “barulho saudável” de muitas vozes que interagiam fazendo uso real da língua inglesa.

Notámos, ainda, a importância da ajuda, havendo crianças que ajudavam as outras a levar a cabo a atividade, corrigindo pequenas incorreções que detetavam e/ou auxiliando quando havia algum bloqueio. Neste sentido, a nossa intervenção acabou por ser apenas ao nível de alguns esclarecimentos no preenchimento dos dados recolhidos e na gestão do tempo da atividade.

Em suma, através do que pudemos observar, o recurso à língua materna foi diminuto (ocorrendo apenas em pequenos esclarecimentos), o que nos leva a confirmar que, de facto, o tempo útil de utilização da língua inglesa por parte das crianças foi maximizado e que conseguimos, assim, proporcionar-lhes mais oportunidades – e oportunidades mais significativas - de fazer uso real da língua em comparação com o que outro tipo de atividades já realizadas poderia fazer.

4.1.1 Questionários

O recurso aos questionários tem, como referimos, a intenção de promover junto das crianças a capacidade de reflexão e análise das suas aprendizagens, bem como de lhes mostrar que podem (e devem, cremos) dar a sua opinião acerca das atividades desenvolvidas, fomentando assim o pensamento crítico.

Com estes propósitos em mente, estruturámos os questionários da seguinte forma: os itens 1, 2, 3, 4 e 5 têm o intuito de aferir a opinião das crianças acerca das suas aprendizagens ao longo da unidade didática. Os restantes itens (6, 7, 8, 9, 10 e 11) relacionam-se com a interação oral com a professora e com os pares, tendo como objetivos perceber se aquelas formas de interação são motivadoras para as crianças e, mais especificamente, qual delas poderá ir mais ao encontro das suas preferências.

No preenchimento dos questionários participaram vinte e duas crianças.

1 – Sou capaz de dizer os nomes dos animais de estimação

Com o primeiro item do questionário tivemos o intuito de perceber se as crianças consideravam que tinham aprendido o vocabulário trabalhado e se conseguiam reproduzi-lo. Verifica-se, através das suas respostas, que a grande maioria se considera capaz, havendo apenas quatro crianças que responderam “mais ou menos”.

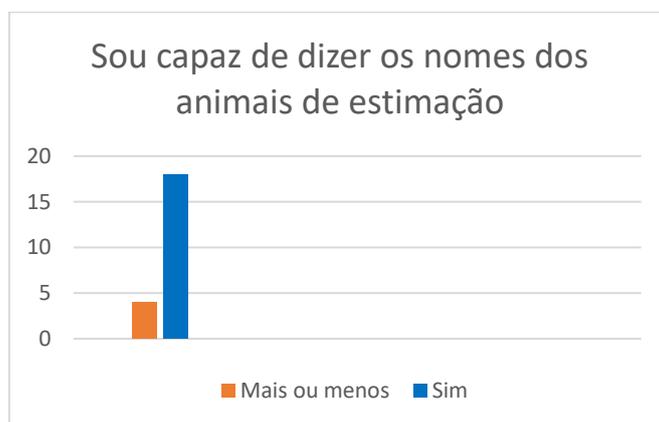


Figura 3. Questionário 3º Ano: Item 1

2 – Sei dizer onde estão as coisas

As respostas a esta pergunta permitiram-nos perceber se as crianças se consideravam capazes de utilizar corretamente e compreender as preposições de lugar *in*, *on*, *under*. Apesar de não terem tido necessidade de utilizar preposições de lugar na tarefa

que lhes propusemos, este foi um dos conteúdos trabalhados ao longo da unidade didática e considerámos pertinente que neste questionário as crianças pudessem fazer uma análise global das suas aprendizagens.

Considerando as respostas dadas pelas crianças, verificamos que apenas uma criança respondeu “não”, três crianças responderam “mais ou menos” e as restantes dezoito responderam “sim”. Apesar de a grande maioria ter considerado que alcançou este objetivo, consideramos que deverá ser feito algum trabalho de reforço para que nenhuma criança se sinta insegura.

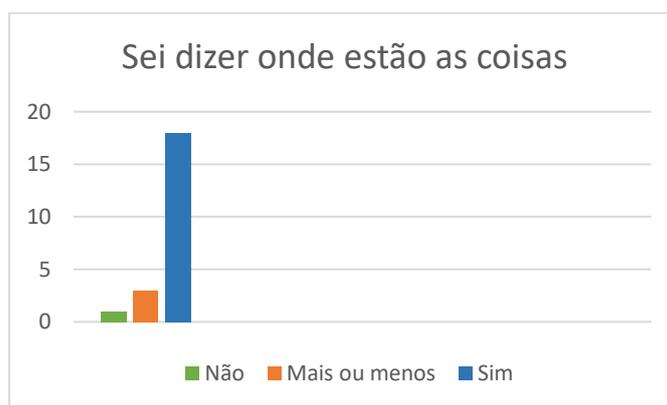


Figura 4. Questionário 3º Ano: Item 2

3- Sei dizer que animais de estimação tenho

A terceira pergunta pretende aferir se as crianças se consideram capazes de compreender e utilizar corretamente o verbo *to have got* no presente, na primeira pessoa do singular, por exemplo na estrutura “I have got a dog.” e na forma abreviada “I’ve got...”. Esta estrutura já havia sido trabalhada na unidade didática anterior e foi reforçada na presente unidade didática. A nossa perceção dizia-nos que a estrutura estaria já adquirida, posto que as crianças a utilizavam sem grande hesitação. Para além disso, a canção trabalhada no início da unidade didática deu, segundo cremos, um contributo bastante positivo para o reforço daquela estrutura (Davies, 2017; Hancock, 2013; Paquette & Rieg, 2008).

Deste modo, confirmando o que pensávamos, vinte crianças responderam “sim” a esta pergunta e apenas duas responderam “mais ou menos”.

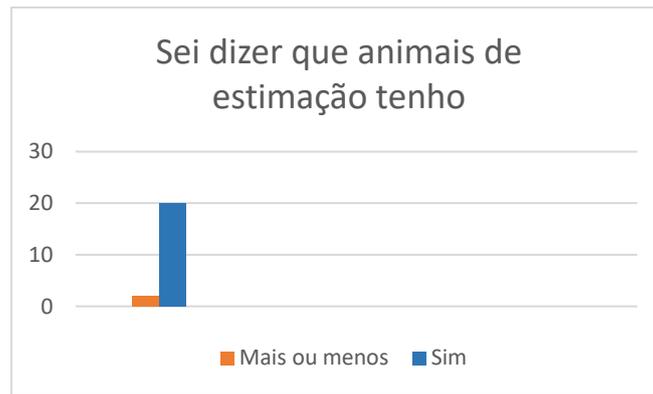


Figura 5. Questionário 3º Ano: Item 3

4 - Sei perguntar a colegas que animais de estimação têm

Para além de saber utilizar o verbo *to have got* na primeira pessoa do singular na forma afirmativa, também se pedia às crianças que aprendessem a forma interrogativa “Have you got...?”. Assim, esta estrutura foi apresentada às crianças de forma lúdica, através da canção “Have you got a pet?”, proposta pelo manual *Let’s Rock! 3* (Abreu & Esteves, 2015). A partir do momento em que foi trabalhada a canção, cremos que a estrutura ficou automatizada, não tendo as crianças revelado dificuldades em empregá-la.

As respostas das crianças ao item 4 demonstram isso mesmo, posto que três crianças responderam “mais ou menos” e dezanove crianças responderam afirmativamente. Cremos, assim, que o facto de termos recorrido à canção para trabalhar a forma interrogativa do verbo foi decisiva para que as crianças fossem capazes de interiorizar a estrutura, na linha do que defendem Davies (2017), Hancock (2013), Paquette e Rieg (2008), entre outros/as, a propósito da importância do uso das canções na aprendizagem de línguas.

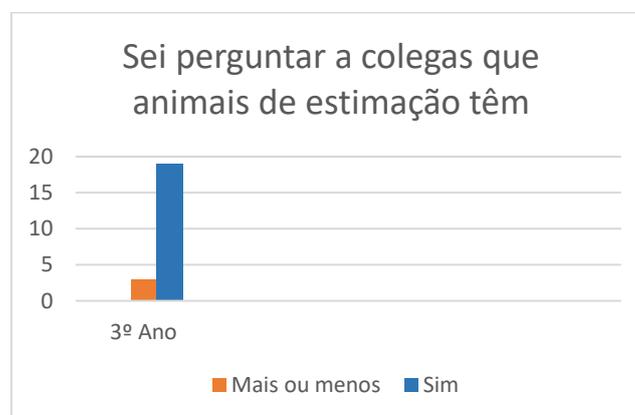


Figura 6. Questionário 3º Ano: Item 4

5- Sei dizer que animais de estimação tem o meu par

No seguimento da pergunta anterior, e uma vez que foi trabalhado o verbo *to have got* na 3ª pessoa do singular, e foi essa a forma que as crianças apresentaram no produto final da tarefa proposta, considerámos relevante perceber em que medida se sentiam confortáveis e consideravam que tinham adquirido a estrutura. A nossa ideia era a de que tal teria acontecido, posto que, nas apresentações da tarefa e na preparação da mesma, as crianças não demonstraram dificuldades em utilizá-la.

Assim, observando as respostas dadas pelas crianças a esta questão, verificamos que uma criança respondeu “não”, uma criança respondeu “mais ou menos” e as restantes vinte crianças afirmaram saber usar a estrutura, juntamente com o vocabulário trabalhado.

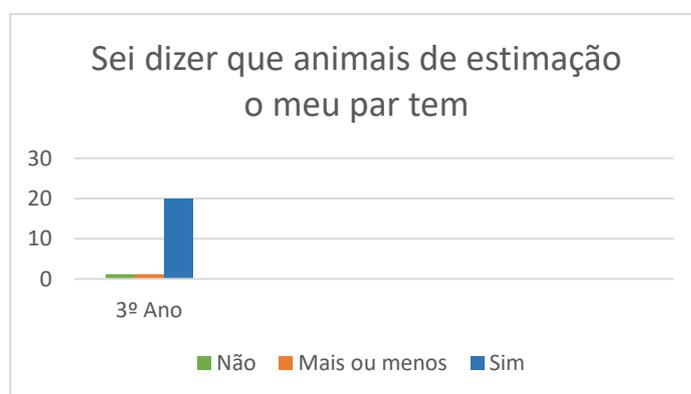


Figura 7. Questionário 3º Ano: Item 5

6 - Sou capaz de falar em inglês com a professora

O objetivo a que nos propusemos ao fazer esta pergunta às crianças foi o de aferir se elas se consideravam capazes de interagir em inglês com a professora, quando essa oportunidade se verificava.

Em todas as aulas havia interação constante entre a professora e o grupo discente, quer fosse nas rotinas de abertura da lição em que a docente perguntava às crianças o número da lição, o dia da semana, o mês, o estado do tempo, etc., quer noutros momentos ao longo da aula, todos eles com o objetivo de permitir que o máximo de crianças participassem espontaneamente.

Uma vez que nem todas as crianças se propunham a participar e, por outro lado, as mesmas crianças queriam participar nos vários momentos promovidos, cabia à docente seleccionar quem responderia, quer de forma espontânea, quer quando por si solicitada.

É nossa convicção que as respostas de algumas crianças a esta pergunta poderão estar de alguma forma relacionadas com o facto de se sentirem inibidas no que diz respeito

à participação em frente ao grande grupo (vd. Al Hosni, 2014), posto que oito crianças responderam “mais ou menos”. Contudo, fazendo uma análise global das respostas, cremos que todas as crianças se sentem capazes de interagir com a professora e que para isso contribui, em grande medida, o ambiente tranquilo e descontraído que tentámos imprimir às aulas, bem como ao *feedback* construtivo e motivador que as crianças recebiam por parte da professora (vd. Shin & Crandall, 2014).

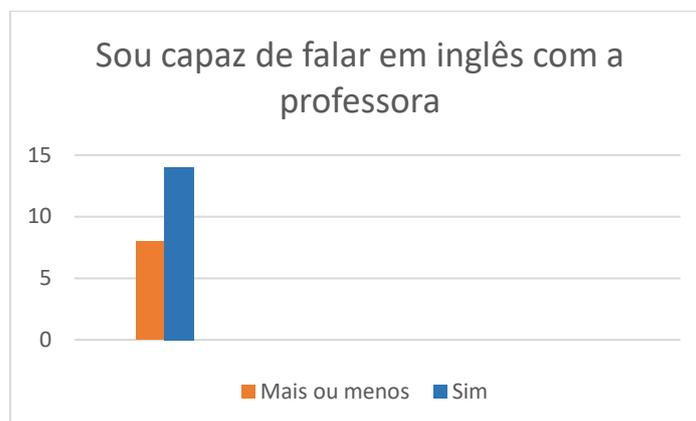


Figura 8. Questionário 3º Ano: Item 6

7- Sou capaz de falar em inglês com colegas

Esta pergunta prende-se com o facto de pretendermos saber se as crianças se sentiam capazes de falar em inglês com colegas, como havia sido proposto na tarefa das entrevistas. Com base na observação que fizemos no decorrer da atividade, a nossa convicção é a de que as crianças alcançaram os objetivos propostos, tendo sido capazes de comunicar e de levar a cabo a tarefa. As suas opiniões confirmam aquilo que pensávamos, sendo que dezassete crianças responderam “sim” e apenas cinco responderam “mais ou menos”, não tendo sido registada qualquer resposta negativa.

Estes resultados levam-nos a confirmar que, trabalhando em grupo ou a pares, as crianças mais inibidas se sentirão mais à vontade e mais capazes de falar em língua estrangeira (Al Hosni, 2014; Leslie, 2015; Leslie, 2017).

Adicionalmente, verificámos que – apesar da curta amostra – não deveria ser excluída a hipótese de promover a interação oral entre discentes no 3º ano do 1º CEB, contrariamente ao que sugerem as metas curriculares (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015). Em todo o caso, tal como referimos anteriormente, não consideramos as referidas metas como barreiras intransponíveis – nem cremos que elas tenham sido desenvolvidas com esse propósito.

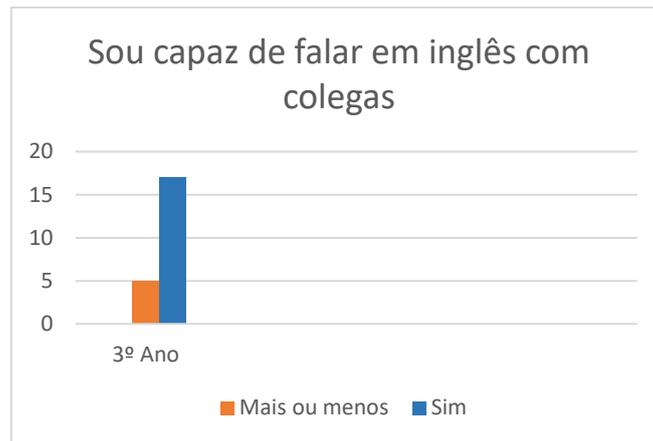


Figura 9. Questionário 3º Ano: Item 7

8 – Gosto de falar em inglês com a professora

Embora bastante semelhante à pergunta 6, a pergunta 8 difere daquela na medida em que pretendemos aqui perceber se a criança desfruta e gosta da interação oral com a professora. Assim, o nosso objetivo é aferir se a interação oral com a professora é motivadora para a criança.

Ao analisarmos as respostas das crianças, concluímos que as crianças gostam de interagir oralmente com a professora. Estas respostas não nos surpreendem, na medida em que vêm confirmar que as crianças destas idades gostam de receber atenção por parte da professora e gostam de a agradar (Cameron, 2001). Para além disso, temos a convicção de que a relação construída ao longo do tempo com a turma motivou um sentimento constante de que as vozes das crianças seriam ouvidas em vários momentos das aulas, havendo sempre abertura às suas intervenções.

Assim, seis das sete crianças que haviam respondido “mais ou menos” à pergunta 6, responderam “sim” à pergunta 8, o que nos leva a crer que, embora possam pensar que nem sempre são capazes de interagir oralmente com a professora, elas gostam de o fazer e sentem-se confortáveis e motivadas para fazê-lo. Por outro lado, uma das crianças que respondera “sim” no ponto 6, responde agora “mais ou menos”. Refletindo sobre o assunto, podemos pensar que a criança se sente capaz de interagir oralmente com a professora, mas pode não gostar especialmente de fazê-lo, preferindo a interação oral com colegas.

Fazendo uma análise global das respostas das crianças a esta questão e reconhecendo o importante contributo da interação oral em sala de aula para a

aprendizagem de uma língua estrangeira, é com agrado que percebemos que vinte das crianças inquiridas se sentem motivadas para fazê-lo.

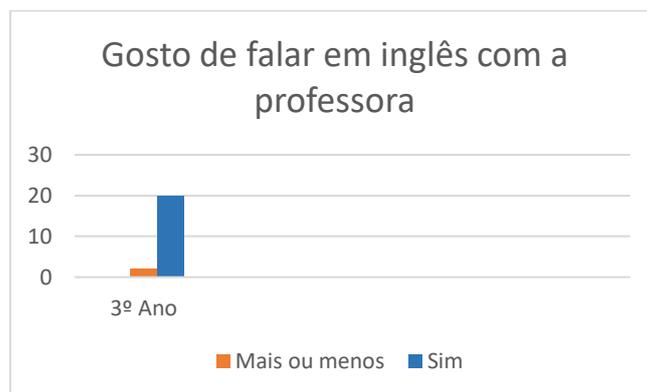


Figura 10. Questionário 3º Ano: Item 8

9 – Gosto de falar em inglês com colegas

Esta questão relaciona-se diretamente com a questão 7, diferindo da mesma na medida em que pretendemos agora perceber se a criança gosta de interagir oralmente em inglês com os/as colegas, a fim de aferirmos se o tipo de atividade proposto potenciará a motivação das crianças.

Através das suas respostas (uma criança respondeu “mais ou menos” e as restantes vinte e uma responderam “sim”), e sendo realistas quanto ao tamanho da amostra, estamos em condições de confirmar que este tipo de atividade, para além de potenciar o tempo real de utilização da língua, será motivador para as crianças, o que irá, de acordo com vários autores já referidos, promover a aprendizagem e aquisição da língua.

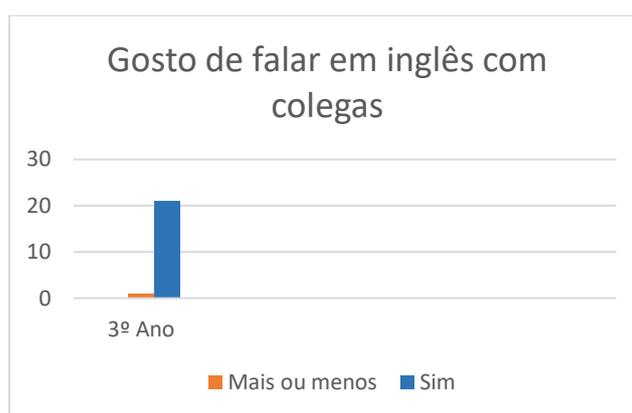


Figura 11. Questionário 3º Ano: Item 9

10 - Falar em inglês nas aulas ajuda-me a aprender

Ao colocar as questões 10 e 11 às crianças tivemos como objetivo tentar perceber junto delas quais as suas ideias sobre a influência da forma como as aulas foram conduzidas e do tipo de atividades que foram propostas, nas suas aprendizagens. Deste modo, quisemos saber se as crianças consideravam que falar em inglês nas aulas era útil para as suas aprendizagens.

Consideramos positivas as respostas, na medida em que apenas uma criança respondeu “mais ou menos” e as restantes vinte e uma responderam “sim”. É nossa convicção que estas respostas se coadunam com o que a literatura sugere quanto ao papel fundamental do desenvolvimento da produção oral e da interação oral na aprendizagem de línguas, e que essa importância é reconhecida pelas crianças. Não arriscamos dizer que as crianças têm noção dessa importância, mas, pelo facto de considerarem que falar em inglês as ajuda a aprender, podemos afirmar que se sentem motivadas para fazer uso da língua e isso, por si só, já é uma vantagem para a aprendizagem de línguas.

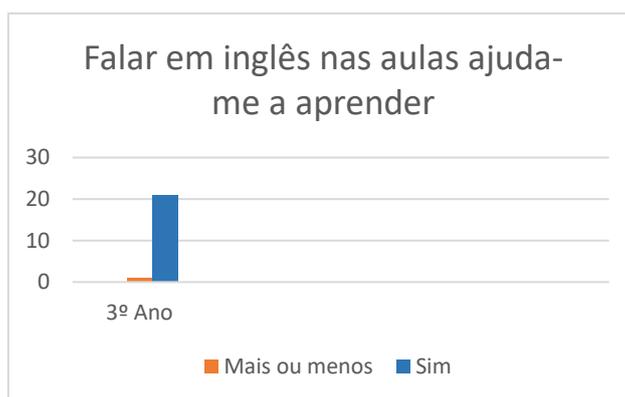


Figura 12. Questionário 3º Ano: Item 10

11 - Ouvir a professora e colegas falar inglês ajuda-me a aprender

À semelhança do objetivo da questão anterior, pretendemos com a pergunta 11 perceber quais as perceções das crianças quanto à interação oral em sala de aula. Assim, tendo em conta o que sabemos sobre a importância do desenvolvimento da competência de *listening* na aprendizagem de línguas, consideramos que também as crianças acham importante ouvir a professora e os/as seus/suas colegas falar inglês. Arriscamo-nos a dizer, então, que a prática das competências da oralidade é, também, reconhecida pelas crianças como uma mais valia para as suas aprendizagens.

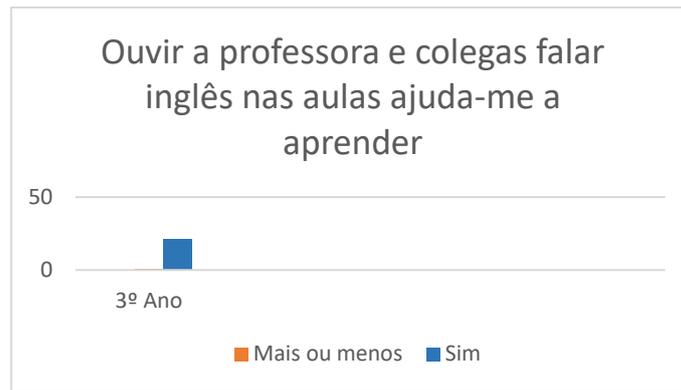


Figura 13. Questionário 3º Ano: Item 11

4.2 Turma de 4º Ano do 1º CEB

A atividade proposta para esta turma enquadrou-se na unidade didática “Let’s go around our city!”, proposta pelo manual adotado *Let’s Rock! 4* (Abreu & Esteves, 2015). Ao longo da unidade didática, as crianças tiveram a oportunidade de adquirir vocabulário relacionado com os serviços existentes numa cidade, bem como com as divisões de uma casa. Quanto a estruturas gramaticais, esta unidade veio acrescentar, àquilo que as crianças já conheciam, os plurais irregulares de nomes terminados em *-sh*, *-s* e *-ch* e as preposições de lugar (*behind*, *in front of*, *next to*).

A atividade de interação entre pares que propusemos às crianças foi uma atividade de troca de informações: a pares, a criança A recebia a planta de uma casa que devia descrever à criança B (*My house has got...* ou *It has got two bedrooms*); a criança B, com base nas informações recebidas, desenharia, numa planta de casa em branco, as divisões indicadas pela criança A); depois, trocavam e a criança B faria a descrição de uma outra casa para que a criança A a desenhasse (Anexo VIII). Após concluída a atividade, as crianças comparavam as casas originais com as casas desenhadas, com o objetivo de verificar se a atividade se tinha desenrolado com sucesso – se as crianças tinham sido capazes de comunicar. De acordo com Mackey (2012), esta trata-se de uma “one-way task”, posto que “involves transmission of information from one person to another” (Leslie, 2015, p.19).

Após a explicação da atividade proposta, e depois de perceberem que iriam trabalhar em pares, houve uma reação de entusiasmo geral na sala.

Durante a realização da atividade, foi notória a dedicação das crianças e o seu empenho em levar a bom porto a atividade, sendo dignos de registo os momentos de clarificação sempre que o/a colega mostrava ter dúvidas (desde gestos, à repetição do que havia sido dito), o que nos parece ser resultado de um louvável espírito de entreaajuda.

4.2.1 Questionários

O recurso aos questionários tem, como referimos, a intenção de promover junto das crianças a capacidade de reflexão e análise das suas aprendizagens, bem como de lhes mostrar que podem (e devem, cremos) dar a sua opinião acerca das atividades desenvolvidas, fomentando assim o pensamento crítico.

Com estes propósitos em mente, estruturámos os questionários da seguinte forma: os itens 1, 2, 3 e 4 têm como intuito aferir a opinião das crianças acerca das suas aprendizagens ao longo da unidade didática, promovendo uma postura reflexiva e crítica. Os restantes itens (5, 6, 7, 8, 9 e 10) relacionam-se com a interação oral com a professora e com os pares, tendo como objetivos perceber se aquelas formas de interação são motivadoras para as crianças e, mais especificamente, qual delas poderá ir mais ao encontro das suas preferências.

No preenchimento destes questionários participaram vinte e uma crianças.

1 - Sei dizer os nomes dos lugares da cidade

Tendo em conta que um dos objetivos propostos para a unidade didática se prendia com o facto de as crianças aprenderem os nomes de alguns serviços existentes nas cidades, a primeira pergunta do questionário que lhes dirigimos pretendia aferir se as crianças consideravam que este objetivo tinha sido alcançado. Através das suas respostas, podemos verificar que a maioria das crianças acredita que alcançou parcialmente o objetivo, sendo que treze, das vinte crianças, responderam “mais ou menos” e apenas sete responderam “sim”. Conhecendo o grupo, podemos confirmar que as respostas não fogem muito àquilo que esperávamos, posto que:

- a unidade didática era extensa em termos da quantidade de vocabulário trabalhado, abordando os serviços existentes na cidade, os tipos de habitação e as suas divisões;

- embora todas as crianças habitassem no meio urbano, para algumas delas, as suas vivências e experiências pessoais e familiares limitavam os seus conhecimentos acerca dos serviços que uma cidade oferece.

Assim, podemos considerar que a unidade didática foi desafiante para as crianças, principalmente no que diz respeito aos lugares existentes numa cidade.

Devemos, contudo, acrescentar que nos motiva o facto de, apesar das dificuldades registadas, nenhuma criança ter sentido que não tinha alcançado os objetivos propostos.

Creemos, pois, que as crianças estavam motivadas e se empenharam ao longo da unidade didática.

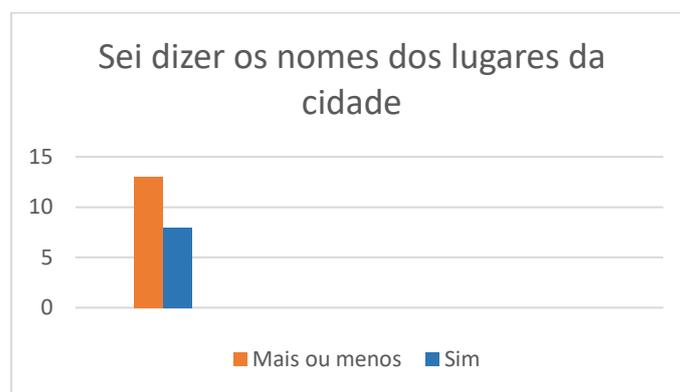


Figura 14. Questionário 4º Ano: Item 1

2- Sei dizer os nomes das divisões da casa

À semelhança da questão anterior, também a pergunta 2 teve como objetivo perceber se as crianças sentiam que o vocabulário relacionado com as divisões da casa tinha sido adquirido. As respostas das crianças vêm confirmar aquilo que referimos relativamente às dificuldades por elas sentidas no que diz respeito ao vocabulário relacionado com os espaços da cidade, ou seja, quanto maior for a proximidade da criança com a temática em estudo, mais facilitada será a aquisição do vocabulário (Cameron, 2001; Pinter, 2017). Assim, nas respostas a este item obtivemos catorze “sim” e apenas seis “mais ou menos”.

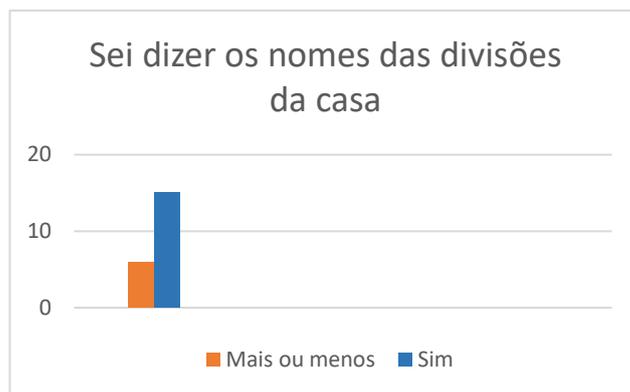


Figura 15. Questionário 4º Ano: Item 2

3 – Sei formar plurais regulares e irregulares

Ao mencionarmos o elevado nível de exigência da unidade didática, estávamos a referir-nos à abrangência e ao contexto do vocabulário. No entanto, devemos acrescentar que, também ao nível da gramática, essa exigência se verificou, nomeadamente no tocante à formação de plurais irregulares (terminados em -s/-sh e -ch). Os plurais regulares tinham vindo a ser trabalhados desde o início do ano letivo, de forma implícita, tal como se sugere que aconteça quando se trabalha com estas idades (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005; Bravo, Cravo & Duarte, 2015).

Ainda assim, por vezes, verifica-se a necessidade de falar explicitamente de gramática com o intuito de ajudar as crianças a perceberem uma dada estrutura da língua em estudo. Foi o que se verificou com a formação dos plurais irregulares que, a par de nos terem parecido um pouco descontextualizados e algo forçados, tiveram, a nosso ver, de ser abordados de forma explícita. Acreditamos que, desta forma, foi mais fácil para a maioria das crianças a interiorização e a aplicação das regras da formação de plurais. A estratégia que utilizámos foi a de guiar as crianças na descoberta da regra que se aplica, através de *scaffolding* (Bruner, 1983). Cremos que se trata de uma estratégia eficaz, na medida em que envolve as crianças no processo de aprendizagem.

As respostas a esta pergunta apontam para isso; apesar de haver um elemento que considera que não alcançou o objetivo, oito crianças responderam “mais ou menos” e onze acreditam que o objetivo foi alcançado.

Concluimos, então, que se verifica a necessidade de fazer algum trabalho de reforço para que nenhuma criança sinta insegurança e, conseqüentemente, desmotivação.

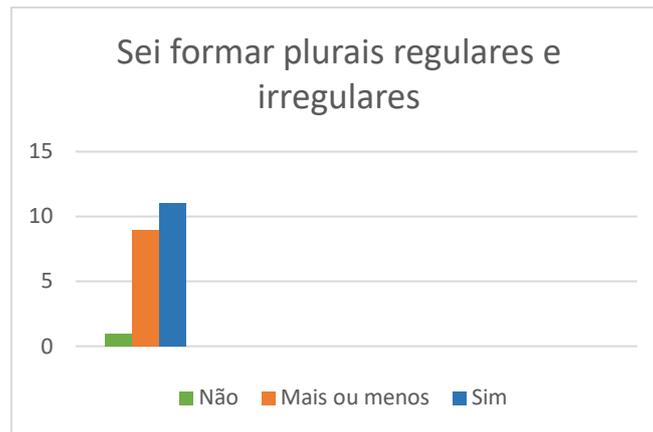


Figura 16. Questionário 4º Ano: Item 3

4 - Sei localizar pessoas e objetos

As respostas a esta pergunta permitiram-nos perceber se as crianças se consideravam capazes de compreender e de utilizar corretamente as preposições de lugar. As preposições *in*, *on*, *under* e *near* já tinham vindo a ser trabalhadas ao longo do ano letivo e, nesta unidade didática, as crianças foram apresentadas às preposições *behind*, *in front of* e *next to*. Tendo em conta que estas novas preposições estavam a ser trabalhadas havia pouco tempo quando foram realizados os questionários, é com agrado que verificamos que a maioria das crianças respondeu “sim” (onze) e oito crianças responderam “mais ou menos”, havendo apenas uma criança que considera que não compreende nem sabe utilizar as preposições. Consideramos que tal dificuldade se possa prender com o facto de as preposições terem surgido no contexto de uma unidade didática exigente, não só em termos de vocabulário, mas também no que se refere a aspetos gramaticais.

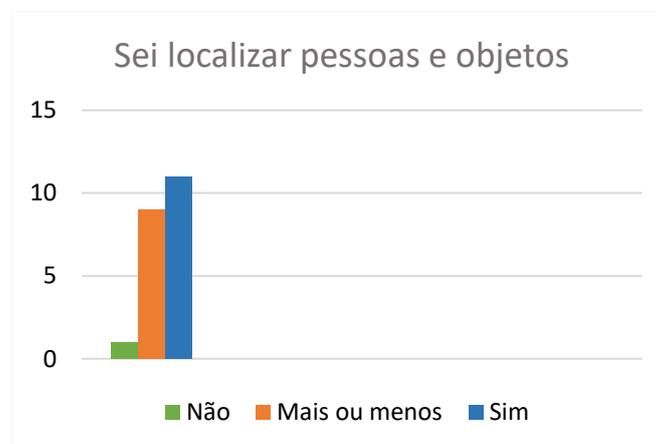


Figura 17. Questionário 4º Ano: Item 4

5 - Sou capaz de falar em inglês com a professora

Uma vez que um dos motivos que pode levar as crianças a não praticarem adequadamente as competências da oralidade se prende com o facto de haver escassez de momentos promotores dessa mesma prática (Al Hosni, 2014; Shin & Crandall, 2014), foi constante a nossa preocupação em contornar esse obstáculo. Assim, ao longo de todas as aulas, os momentos de interação entre professora e corpo discente foi prática recorrente, desde as rotinas da abertura da lição, em que as crianças eram motivadas a participar oralmente, a outros momentos de pergunta/resposta relacionados com as temáticas em estudo. Adicionalmente, consideramos que o ambiente descontraído em que decorreram as aulas tornava estes momentos de interação convidativos à participação das crianças (vd. Pinter, 2017). É, então, com relativa surpresa que verificamos que as crianças se dividem na resposta à pergunta 5, sendo que dez crianças responderam “mais ou menos” e as restantes onze responderam “sim”, não se registando, ainda assim, nenhuma resposta “não”. Conhecendo o grupo de discentes, arriscaríamos apresentar dois cenários capazes de justificar as suas respostas:

- a visão da professora, enquanto modelo para as crianças (vd. Cameron, 2001), poderá contribuir para que estas considerem que não estão “à altura” ou devidamente preparadas para interagir com ela em inglês;

- a inibição de participar em frente ao grande grupo poderá, igualmente, contribuir para que nem todas as crianças se sintam totalmente capacitadas para a interação com a docente (vd. Al Hosni, 2014).

Apesar dos números, convém ressaltar que nenhuma criança manifestou não se sentir capaz de interagir oralmente com a professora, o que nos leva a crer que foi produtiva a tentativa constante de criar um ambiente tranquilo e amigável para o qual contribuiu a preocupação recorrente em dar às crianças um *feedback* positivo em relação às suas intervenções (vd. Shin & Crandall, 2014).



Figura 18. Questionário 4º Ano: Item 5

6 - Sou capaz de falar em inglês com colegas

Ao colocar esta pergunta às crianças, pretendíamos perceber se elas se sentiam capazes de interagir oralmente em inglês com colegas, ou seja, se sentiam que a atividade que lhes havia sido proposta se adequava às suas capacidades e se se tinham sentido confortáveis ao realizá-la.

A observação que fizemos da atividade de interação proposta às crianças deixou-nos com a sensação de que, na sua grande maioria, as crianças tinham sido capazes de a levar a cabo. Houve apenas alguns episódios de necessidade de intervenção por parte da docente, no sentido de esclarecer vocabulário, embora não consideremos que se tenham registado bloqueios que impedissem a comunicação entre as crianças. Assim, registam-se treze “sim”, sete “mais ou menos” e um “não”. A resposta negativa e as sete respostas “mais ou menos” poderão, no nosso entender, relacionar-se com o facto de este tipo de atividade ser novidade para as crianças posto que “[...] being familiar with a task is believed to be beneficial in terms of learners’ ability to focus on form [...]” (Mackey, Kanganas & Oliver, 2007, p.289) e, conseqüentemente, cremos, para que os/as aprendentes se sintam mais seguros/as de si na realização das mesmas. Para além disso, o facto de ter sido implementada no contexto de uma unidade didática com a qual as crianças não se sentiram tão confortáveis como com as anteriores poderá ter contribuído para que algumas crianças se sentissem “mais ou menos” preparadas. Ainda assim, o balanço que fazemos é positivo e acreditamos que, com a continuação deste género de atividades, as crianças iriam gradualmente sentir-se mais capazes e seguras de si mesmas.

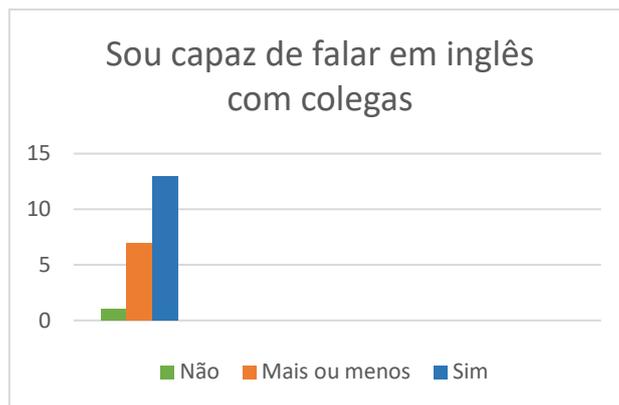


Figura 19. Questionário 4º Ano: Item 6

7 – Gosto de falar em inglês com a professora

Ao fazer esta pergunta, estávamos na disposição de perceber se as crianças consideravam motivadora a interação oral com a professora. Dado que, ao longo das aulas, a turma se mostrou, em geral, participativa, a nossa convicção era a de que as crianças, na sua maioria, gostavam de interagir oralmente com a professora. Ao analisar as suas respostas, concluímos que a nossa convicção se confirmava, com exceção de uma criança que respondeu “não”. No entanto, consideramos importante ressaltar que esta resposta negativa vem da parte de uma criança bastante participativa, tanto de forma espontânea, como quando solicitada, participando por diversas vezes ao longo das aulas. Fica-nos, então, a dúvida relativamente a esta resposta.

Salientamos, ainda, o facto de cinco das dez crianças que responderam “mais ou menos” à pergunta 5, responderem “sim” à presente pergunta. Isto leva-nos a pensar que, embora essas cinco crianças duvidassem um pouco das suas capacidades, elas gostam de interagir oralmente com a professora. Consideramos este aspeto positivo, na medida em que nos parece vir valorizar o esforço de criar e manter sempre um ambiente descontraído e amigável ao longo das aulas, reforçando positivamente as intervenções das crianças, com o objetivo de minorizar a sua insegurança e ansiedade.



Figura 20. Questionário 4º Ano: Item 7

Pergunta 8 – Gosto de falar em inglês com colegas

Esta pergunta pretendia, à semelhança da pergunta anterior, aferir se as crianças se sentiam motivadas a interagir oralmente com colegas, a fim de percebermos se o tipo de atividade que lhes propusemos seria ou não uma atividade motivadora.

Verifica-se um total de quatro respostas “mais ou menos”, duas “não” e quinze “sim”.

Salientamos o facto de haver três crianças que revelam ser “mais ou menos” capazes de interagir com colegas (item 6) e que, apesar disso, respondem afirmativamente ao item 8.

Por outro lado, uma criança considera-se “mais ou menos” capaz de interagir oralmente com colegas (item 6) e responde que não gosta de o fazer (item 8).

Na nossa opinião, as respostas negativas poderão derivar do facto de as crianças não terem tido oportunidade de escolher os pares com quem realizariam a atividade.

A organização da sala de aula nas aulas de inglês era a escolhida pela professora titular. A nossa opção por não fazer alterações à organização das mesas prendeu-se, apenas, com a agilização da gestão do tempo de aula, embora tenhamos sentido que teria sido importante uma disposição diferente, que permitisse maior interação entre as crianças em diversas alturas. Assim, o critério para a formação dos pares para a realização da atividade foi baseado na habitual organização da sala de aula pela professora titular, ou seja, não foram as crianças que escolheram os pares, estes já estavam formados, posto que a disposição das mesas era a tradicional - duas crianças por mesa, de frente para o quadro. Assim, podem ter ocorrido casos em que as crianças tiveram de interagir com

outras com quem poderiam estar pouco à vontade ou com quem pudesse existir algum tipo de conflito que nos possa ter escapado.

No fundo, sabemos que todas as crianças são diferentes e pode, simplesmente, haver crianças que não gostam deste tipo de atividades. Talvez esta hipótese pudesse ser testada promovendo mais atividades do género sobre diferentes temáticas, com diferentes objetivos, permitindo às crianças a escolha dos/as colegas com quem trabalhar ou, até, aumentando o número de crianças por grupo.

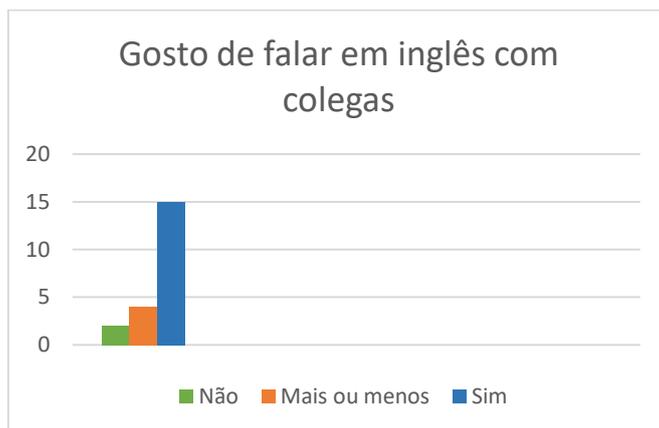


Figura 21. Questionário 4º Ano: Item 8

Pergunta 9 - Falar em inglês nas aulas ajuda-me a aprender

Ao colocar a questão 9, tivemos como objetivo perceber junto das crianças quais as suas ideias sobre a influência da forma como as aulas foram conduzidas e sobre o tipo de atividades propostas. Consideramos positivas as respostas, na medida em que apenas uma criança respondeu “mais ou menos” e as restantes vinte responderam “sim”. É nossa convicção que estas respostas se coadunam com o que a literatura sugere quanto ao papel fundamental do desenvolvimento da produção oral e da interação oral na aprendizagem de línguas, e que essa importância é reconhecida pelas crianças.

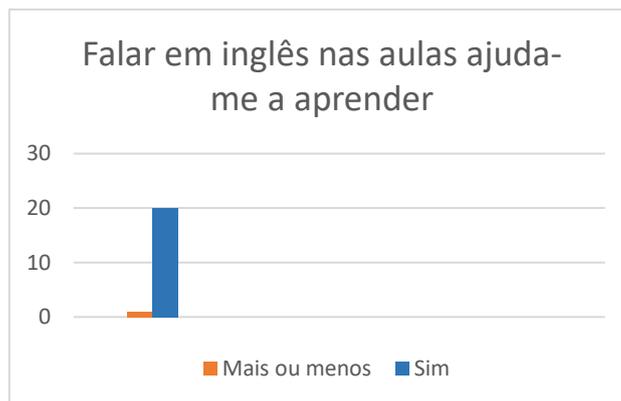


Figura 22. Questionário 4º Ano: Item 9

Pergunta 10 - Ouvir a professora e colegas falar inglês ajuda-me a aprender

À semelhança do objetivo da questão anterior, pretendemos com a pergunta 10 perceber quais as perceções das crianças quanto à interação oral em sala de aula. Assim, tendo em conta o que sabemos sobre a importância do desenvolvimento da competência de *listening* na aprendizagem de línguas, bem como a maximização da exposição da criança aprendente à língua em estudo (Cameron, 2001; Shin & Crandall, 2014; Richards, 2008; Pinter, 2017), verificamos que também as crianças acham importante ouvir a professora e os/as seus/suas colegas falar inglês. Arriscamo-nos a dizer, então, que a prática das competências da oralidade é, também, reconhecida pelas crianças como uma mais valia para as suas aprendizagens.

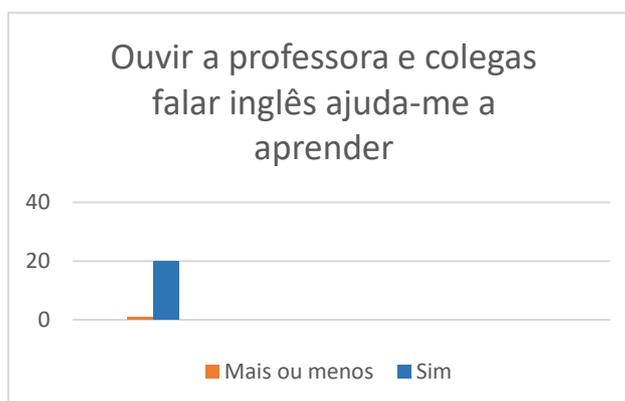


Figura 23. Questionário 4º Ano: Item 10

4.3 Sistematização da análise e discussão dos dados

Após a reflexão sobre o decorrer das atividades propostas e sobre a análise dos resultados obtidos através dos questionários realizados em cada turma, surge, na nossa opinião, a necessidade de sistematizar as nossas interpretações, tentando dar resposta às perguntas que moveram esta investigação. Dividimos esta sistematização em cinco pontos que consideramos fundamentais:

1. Observações registadas no decorrer da atividade de interação entre pares:

De acordo com a nossa opinião, as atividades foram muito bem recebidas por parte das crianças, em ambas as turmas. Houve, da parte dos dois grupos de discentes, grande interesse nas atividades e empenho na realização das mesmas.

É de salientar que, em ambas as turmas, consideramos que o empenho referido se traduziu na maximização da utilização da língua inglesa, tendo sido observados escassos momentos de recurso à língua materna.

2. Reflexão das crianças acerca das suas aprendizagens:

Quanto à reflexão sobre as suas aprendizagens, podemos verificar que a quantidade de crianças que considera que alcançou os objetivos propostos é bastante satisfatória. Notámos, no entanto, nos itens referentes a este parâmetro, algumas divergências entre a turma de 3º ano e a turma de 4º ano. Na nossa opinião, tal poderá dever-se ao facto de as crianças de 4º ano serem, talvez, mais conscientes e/ou críticas relativamente às suas capacidades.

Adicionalmente, estamos em crer que a unidade didática trabalhada com a turma de 4º ano era bastante mais complexa do que aquela que se trabalhou na turma de 3º ano e que isso se refletiu nas respostas das crianças a estes itens. Não nos referimos à maior exigência devido ao ano de escolaridade – essa consideramos natural, face ao nível de desenvolvimento das crianças – mas sim ao facto de tratar de conceitos e de noções cuja compreensão depende, em certa medida, das vivências de cada criança.

Creemos, contudo, ter conseguido motivar as crianças para a realização das atividades propostas ao longo da unidade didática, em particular, através do recurso à atividade de interação entre colegas. Acreditamos que isso terá contribuído para que as crianças sentissem que tinham adquirido as aprendizagens propostas para a unidade didática.

3. Auto-avaliação das crianças acerca da interação oral com a professora e com colegas:

Com os itens referentes à interação com a professora e com colegas – itens 6 e 7 (3º ano) e itens 5 e 6 (4º ano) – pretendíamos perceber se as crianças se consideravam capazes de interagir oralmente quer com a professora, quer com colegas. Adicionalmente, quisemos aferir se haveria diferença para as crianças entre interagir com a professora e com colegas. A interpretação que fazemos das respostas das crianças leva-nos a crer que elas se sentem mais confortáveis ao interagir oralmente com colegas do que com a professora. Tal como referimos, isto poderá estar relacionado com o facto de as crianças verem na professora um modelo e terem a sensação de não conseguir “estar à altura” de interagir com ela. Deste modo, percebe-se que a interação entre pares dá às crianças uma maior segurança e sentimento de “accomplishment”, uma vez que as respostas indicam que se sentem mais capazes de interagir com colegas do que com a docente.

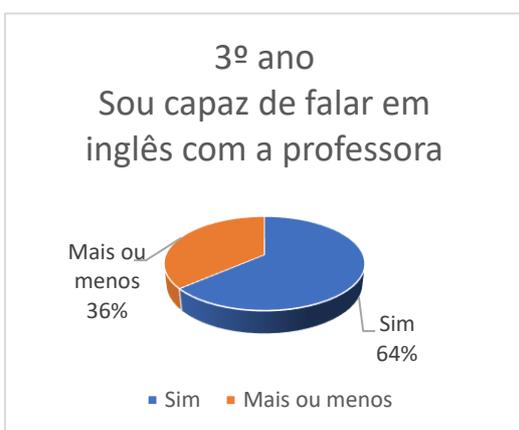


Figura 25. Gráfico percentual - Questionário 3º Ano: Item 6

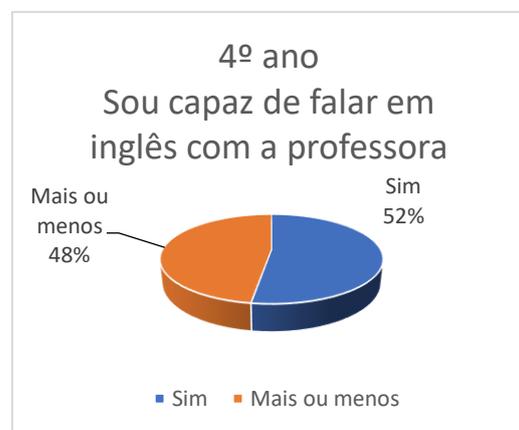


Figura 24. Gráfico percentual - Questionário 4º Ano: Item 7

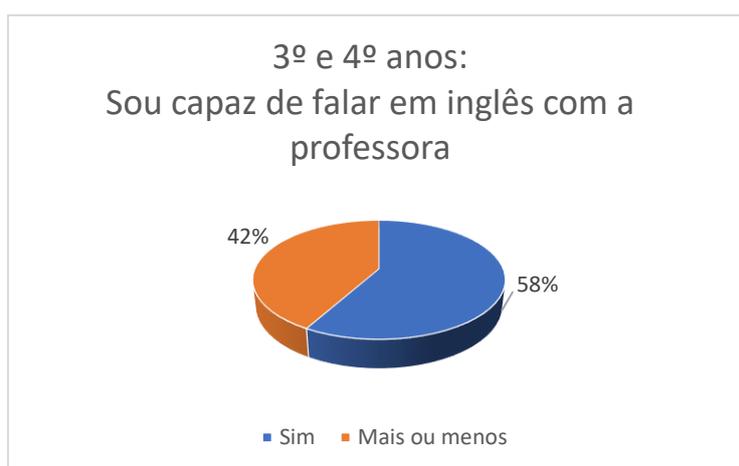


Figura 26. Gráfico percentual geral - Sou capaz de falar em inglês com a professora

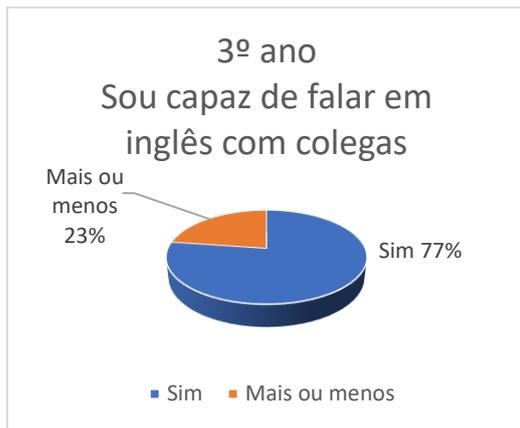


Figura 28. Gráfico percentual - Questionário 3º Ano: Item 7

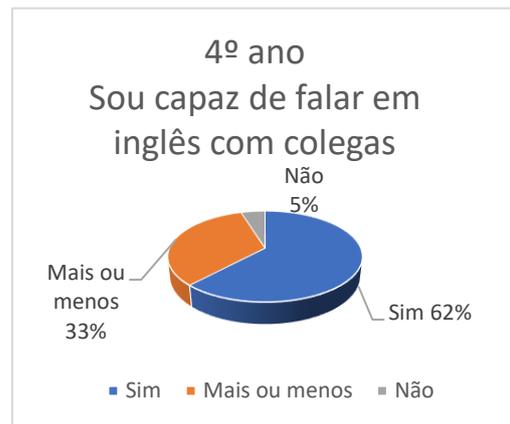


Figura 27. Gráfico percentual - Questionário 4º Ano: Item 8

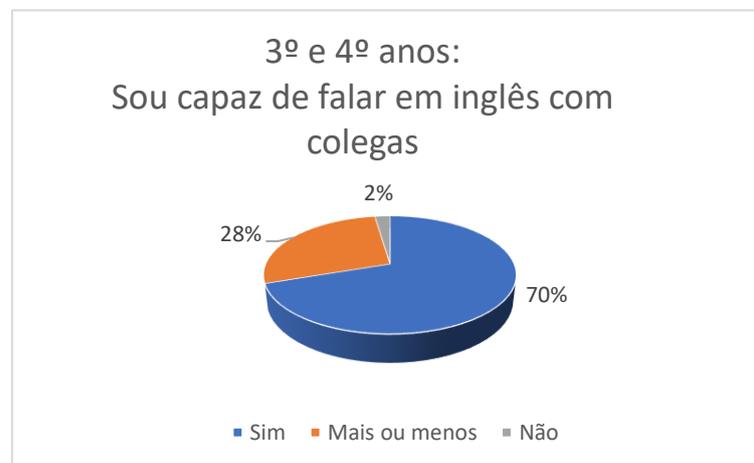


Figura 29. Gráfico percentual geral - Sou capaz de falar em inglês com colegas

4. Opinião das crianças acerca da interação oral:

Quanto aos itens relacionados com a interação oral, quer entre docente e discentes, quer entre discentes – itens 8 e 9 (3º ano) e itens 7 e 8 (4º ano) - podemos verificar que, se por um lado, as crianças da turma de 3º ano mantêm as suas respostas, demonstrando que o seu gosto por interagir com a docente e entre pares é igual, já na turma de 4º ano podemos verificar uma diferença: a percentagem de crianças que gostam de interagir com colegas é inferior, quando comparada com a percentagem de respostas afirmativas à questão anterior. Estamos em crer que estas respostas poderão estar relacionadas com alguns conflitos existentes entre alguns elementos da turma, bem como com facto de não termos dado oportunidade às crianças de escolherem os seus pares. Estamos, por um lado, a tentar que todas as crianças sejam capazes de conviver com todos os seus pares,

promovendo o espírito de amizade e entreatajuda. No entanto, por outro lado, estamos em posição de reconhecer que permitir que sejam as crianças a escolher os pares talvez pudesse ter evitado este tipo de resposta. Seria interessante, em oportunidades futuras, poder analisar, adicionalmente, as dinâmicas entre pares (*vd.* Storch, 2002) para tentar perceber se foi de facto esse o fator que influenciou as respostas das crianças da turma de 4º ano.

Outro fator que pode ter pesado nos resultados apresentados prende-se com o facto de estas crianças não estarem habituadas a realizar este tipo de atividade (*vd.* Mackey, Kanganas & Oliver, 2007). É nossa convicção que, ao serem envolvidas em mais atividades deste género, as respostas possam ser diferentes.

Muito embora a percentagem de respostas “sim” seja superior no que se refere à interação oral com a professora, estamos em crer que o recurso a atividades de interação oral entre pares será uma aposta positiva, sempre que surja a oportunidade de a pôr em prática. Afinal, não podemos esquecer que uma das características das crianças destas idades é o gosto em agradar à/ao docente (Cameron, 2001; Shin & Crandall, 2014), e isso poderá também ter contribuído para a ligeira diferença entre as respostas a estes itens.

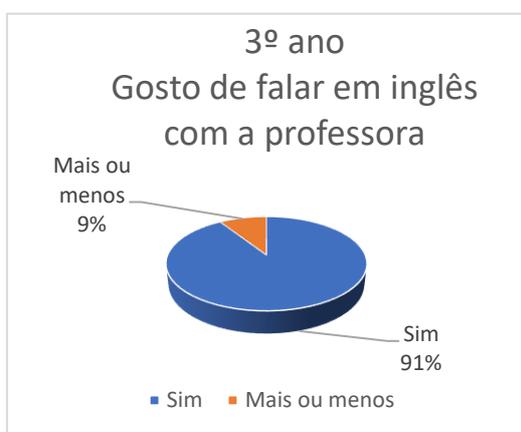


Figura 31. Gráfico percentual - Questionário 3º ano - Item 8

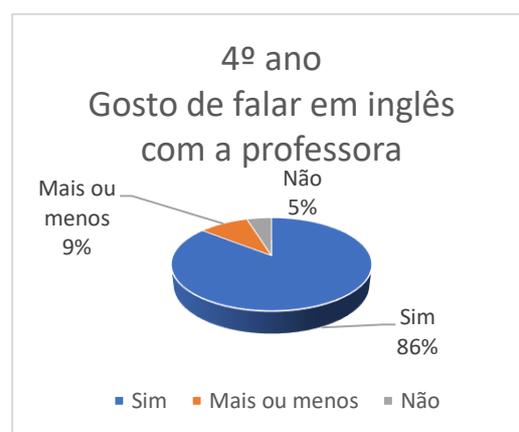


Figura 30. Gráfico percentual - Questionário 4º ano - Item 9

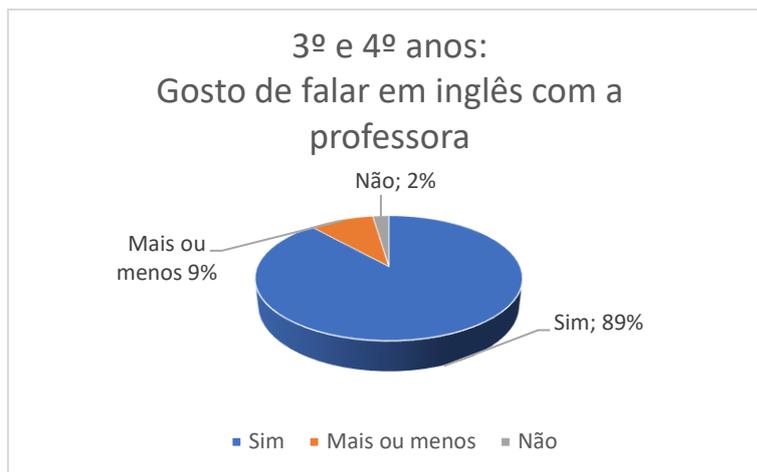


Figura 32. Gráfico percentual geral - Gosto de falar em inglês com a professora

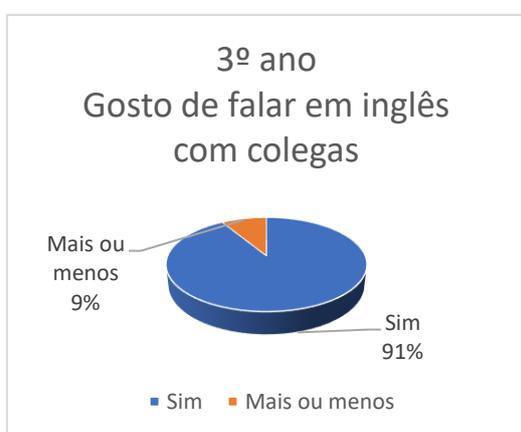


Figura 33. Gráfico percentual – Questionário 3º Ano – Item 9

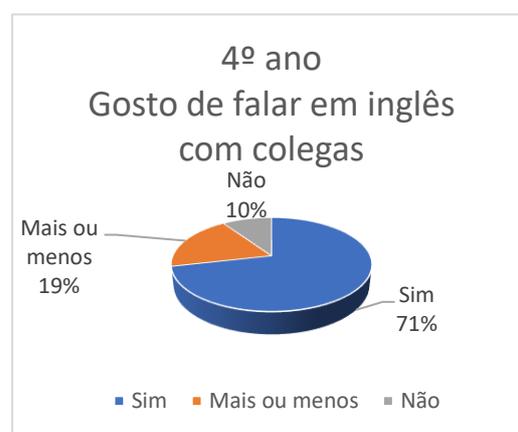


Figura 34. Gráfico percentual – Questionário 4º Ano – Item 10

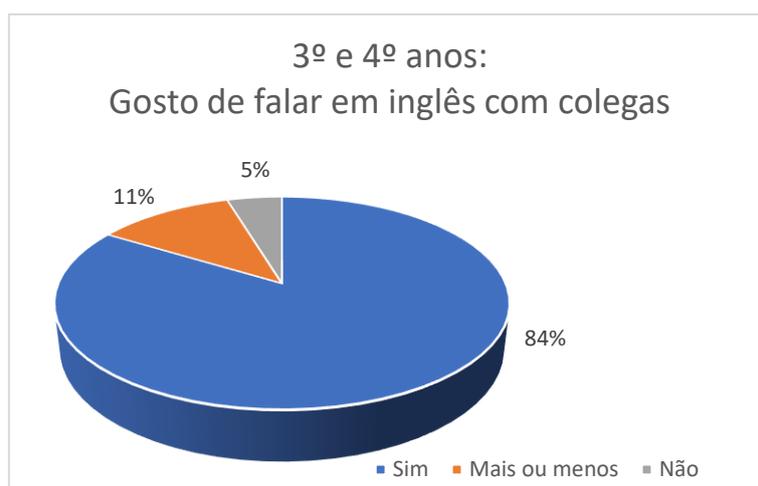


Figura 35. Gráfico percentual geral – Gosto de falar em inglês com colegas

5. Opinião das crianças acerca das vantagens em ouvir a professora e colegas e em falar em inglês nas aulas:

Não se registando grandes diferenças entre as respostas das duas turmas, apresentamos apenas os gráficos gerais correspondentes aos dois últimos itens do questionário. As respostas a estes dois itens são representativas de que as crianças têm alguma noção de que é importante estar em contacto com a língua, seja por meio de ouvir outras pessoas a produzi-la, seja quando são as próprias crianças a produzi-la. Apesar de reconhecermos que as crianças não terão a real consciência das vantagens da maximização da exposição à língua para a aquisição e aprendizagem da mesma e para o desenvolvimento da competência comunicativa, consideramos positivas as respostas, na medida em que poderão contribuir para uma boa receção por parte das crianças ao tipo de atividades que lhes propusemos.

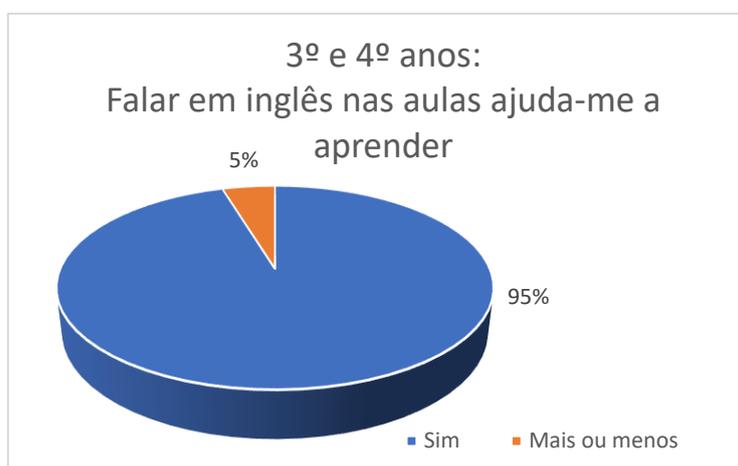


Figura 36. Gráfico percentual geral – Falar em inglês nas aulas ajuda-me a aprender



Figura 37. Gráfico percentual geral – Ouvir a professora e colegas falar inglês ajuda-me a aprender

De um modo geral, cremos ter conseguido obter resposta para as perguntas que moveram esta investigação-ação:

- Será o tempo de utilização da língua maximizado com o recurso a atividades de interação oral entre pares?

Quanto à primeira questão, uma resposta afirmativa é suportada pela literatura que contextualiza este relatório. Ainda assim, tínhamos receio de implementar as atividades, posto que nunca o tínhamos feito e que seria também novidade para as crianças. Adicionalmente, ousámos incluir a turma de 3º ano, ainda que tal não estivesse previsto nas Metas Curriculares (Bravo, Cravo & Duarte, 2015).

Após a implementação das atividades, estamos em condições de afirmar que, na nossa opinião, cada criança teve mais oportunidades e mais tempo para fazer uso real da língua, do que teria numa aula em que não se realizasse a atividade.

Assim, concluímos que a atividade possibilitou que a utilização da língua estrangeira fosse maximizada, tendo as crianças recorrido pouco à língua materna, logo, foi potenciado o desenvolvimento das competências de oralidade.

Para além do recurso à língua materna, outro dos cenários que tememos que pudesse surgir era o barulho excessivo por parte das crianças e a consequente desordem na sala de aula. Ressalvamos que tal não aconteceu na medida em que houve, de facto, mais barulho, mas tratou-se de um “barulho agradável” de várias vozes a fazer uso real da língua, num ambiente alegre de cariz comunicativo.

- Será a interação oral entre pares potenciadora do desenvolvimento das competências de oralidade?

O que concluímos é que, de facto, sendo potenciadas as oportunidades de fazer uso real da língua em tarefas comunicativas, as competências de oralidade serão desenvolvidas. Estamos, contudo, conscientes de que não reunimos condições para a generalização das nossas conclusões, por se tratar de uma amostra pequena e por termos realizado a atividade apenas uma vez.

- A interação oral entre pares é motivadora para as crianças?

Acreditamos que a interação oral entre pares se afigura como uma estratégia promotora de motivação para a aprendizagem de línguas. É esta a nossa convicção, não apenas pelas respostas dadas pelas crianças nos questionários, mas também pelas nossas observações ao longo da realização das atividades em ambas as turmas. Tal como referimos anteriormente, a receção das crianças à atividade foi de grande entusiasmo e o

que sentimos foi que lhes estávamos a proporcionar uma “lufada de ar fresco”, posto que não haviam ainda experienciado atividades deste tipo.

5. Conclusões e recomendações

Tendo em conta que o principal objetivo da nossa investigação-ação era a promoção da prática das competências da oralidade, cremos que a estratégia utilizada possibilitou que o objetivo fosse alcançado. Acreditamos, também, através da análise dos registos das nossas observações, que o tempo de utilização da língua e de exposição à mesma foi maximizado, promovendo oportunidades para as crianças fazerem uso real da língua nas tarefas comunicativas propostas. O entusiasmo, o empenho e a alegria com que as crianças realizaram as tarefas propostas dão-nos a convicção de que, embora diferentes na sua natureza, ambas as tarefas foram bem recebidas. Para além disso, as respostas obtidas através dos questionários levam-nos a crer que as atividades de interação oral entre pares poderiam facilmente tornar-se parte integrante da planificação das unidades didáticas, de uma forma recorrente.

Temos a consciência de que, dadas as limitações do contexto em que foi implementada a investigação, pudemos apenas desenvolver atividades pontuais e com uma amostra reduzida, pelo que os dados recolhidos não possibilitam a generalização das nossas interpretações. No entanto, cremos ter confirmado aquelas que foram as leituras que nortearam este projeto, tendo noção, contudo, de que muito há ainda a estudar e a investigar neste âmbito.

Nesse sentido, e num contexto de maior autonomia e flexibilidade, consideramos que seria vantajoso aplicar um teste diagnóstico, bem como recolher registos áudio e vídeo das atividades realizadas com as crianças, para que, de forma mais precisa e fundamentada, pudéssemos confirmar aquelas que foram as nossas interpretações. A referida recolha de dados possibilitaria não só a sistemática adaptação das estratégias, como também o estudo sobre as dinâmicas entre pares – fator que nos permitiria alargar o âmbito do estudo às relações afetivas entre pares, à influência das emoções no ensino-aprendizagem de línguas e, eventualmente, verificar se o sexo da criança tem influência na sua prática e/ou na sua reflexão sobre a mesma.

Não obstante, é com confiança que recomendamos o recurso a esta estratégia, enquanto meio de promoção das competências da oralidade, bem como recurso capaz de promover momentos agradáveis, motivadores e, assim, promotores de uma relação positiva com a aprendizagem de línguas.

Analisando de forma reflexiva e crítica o nosso percurso ao longo da PES e da nossa intervenção, concluímos que os nossos receios não tinham fundamento e descobrimos o quão enriquecedor e gratificante é enfrentar os nossos medos e sair da nossa zona de conforto – tão perigosa e, por vezes, opositora à promoção de oportunidades significativas de aprendizagem para as crianças com as quais vamos cruzando o nosso percurso enquanto docentes.

6. Bibliografia

- Abreu, C. & Esteves, V. (2015).** *Let's Rock, Inglês 3º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Abreu, C. & Esteves, V. (2015).** *Let's Rock, Inglês 4º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Al Hosni, S. (2014).** Speaking difficulties encountered by young EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(6), 22-30.
- Allwright, R. L. (1984).** The importance of interaction in classroom language learning. *Applied linguistics*, 5(2), 156-171.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S. (2005).** *Orientações Programáticas* Ministério da Educação e Associação Portuguesa de Professores de Inglês.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. E. (2009).** Introduction: The potential of peer talk. *Discourse Studies*, 6: 291-306
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015).** *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1º Ciclo*. Ministério da Educação.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (1992).** *The primary English teacher's guide*. London: Penguin Books.
- Brown, J., & White, C.J. (2010).** A social and cognitive approach to affect in SLA. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48: 331-353
- Bruner, J. (1983).** *Child's talk: Learning to use language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Burns, A. (2009).** *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Cameron, L. (2001).** *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2003).** Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105-112.
- Chomsky, N. (1986).** *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Greenwood Publishing Group.

- Conselho da Europa (2001).** *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação.* Lisboa: Edições ASA.
- Consolo, D. A. (2000).** Teachers' action and student oral participation in classroom interaction. *Second and foreign language learning through classroom interaction*, 91-108.
- Corder, S. P. (1967).** The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Davies, G. M. (2017).** Songs in the young learner classroom: a critical review of evidence. *ELT Journal*, 71(4), 445–455.
- Dörnyei, Z. (2005).** *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Duff, P. (2000).** 'Repetition in foreign language classroom interaction', in *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* ed. by J.K. Hall & L.S. Verplaetse (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum), pp.91-108
- Ellis, R. (1984).** *Classroom Second Language Development: a study of classroom interaction and language acquisition.* Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R. (1999).** *The Study of Second Language Acquisition.* NY: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003).** *Task-based language learning and teaching.* NY: Oxford University Press.
- Enever, J. (2011).** *Early language learning in Europe.* London: British Council.
- Erdoğan, V. (2005).** Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Estaire, S & Zañon, J. (1994).** *Planning Classwork: A Task-Based Approach.* Oxford: Heinemann.
- Gardner, R. C. (2010).** *Motivation and second language acquisition: The Socio-educational Model.* New York: Peter Lang Publishing.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette, UK: Basic books.

Garton, S., Copland, F., & Burns, A. (2011). Investigating global practices in teaching English to young learners. *ELT Research papers*, 11(1), 1-24.

Gass, S. M. (2003). Input and interaction. *The handbook of second language acquisition*, 2, 224-256.

Hancock, M. (2013). *Singing Grammar Book and Audio CD: Teaching Grammar Through Songs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. (3rd ed.). Edinburgh: Pearson Education.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269293, 269-293.

Kirsch, C. (2008). *Teaching foreign languages in the primary school: Principles and practice*. New York: Continuum.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development* (Vol. 398). Oxford: Oxford University Press.

Leslie, C. E. (2015). *Peer interaction and learning opportunities in cohesive and less cohesive L2 classrooms*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Leslie, C. E. (2017). Learning Opportunities in Peer Interaction and the Influence of the Social Context. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 8, 13-32.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305.

Mackey, A. (2013). *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Mackey, A., Kaganas, A. P., & Oliver, R. (2007). Task familiarity and interactional feedback in child ESL classrooms. *Tesol Quarterly*, 41(2), 285-312.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação** (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Mitkovska, L.** (2016). Error analysis in the English language classroom. *Vizione*, 26.
- Nunan, D.** (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'. *Asian EFL journal*, 8(3).
- Oliver, R., & Philp, J.** (2014). *Focus on oral interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A.** (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 227-232.
- Piaget, J.** (1970). *The science of education and the psychology of the child. The Essential Piaget*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Philp, J., Adams, R., & Iwashita, N.** (2014). *Peer interaction and second language learning*. New York and London: Routledge.
- Pinter, A.** (2007). Some benefits of peer-peer interaction: 10-year-old children practising with a communication task. *Language Teaching Research*, 11(2), 189-207.
- Pinter, A.** (2017). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.** (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª Edição). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Richards, J. C.** (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C.** (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S.** (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W.** (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Edinburgh: Pearson Education.
- Scheidecker, D., & Freeman, W.** (2015). *Bringing out the best in students: How legendary teachers motivate kids*. Simon and Schuster.

- Seedhouse, P. (2006).** Interaction in second language classrooms. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(2), 111-122.
- Selinker, L. (1972).** Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Shin, J. K. & Crandall, J. (2014).** *Teaching Young Learners English: From Theory to Practice*. Boston: National Geographic Learning.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975).** *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1957).** *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slattery, M. & Willis, J. (2010).** *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Storch, N. (2002).** Patterns of interaction in ESL pair work. *Language learning*, 52(1), 119-158.
- Swain, M. (1995).** Three functions of output in second language learning. *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of HG Widdowson*, 125-144.
- Thorndike, E. L. (1932).** *The fundamentals of learning*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Vygotsky, L. (1962).** *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wells, G. (1993).** Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and education*, 5(1), 1-37.
- Willis, J. (1996).** *A framework for task-based learning*. London: Pearson PTR.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976).** The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zhang, S. (2009).** The role of input, interaction, and output in the development of oral fluency. *English Language Teaching*, 2(4), 91-100.

7. Documentos eletrónicos consultados

“Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa (2015-2018)”. Consultado a 26 de maio, 2018, em:

https://www.aeprosa.pt/downloads_pdfs/paginas/142/anexos/projetoeducativo201518_a_provadocg.pdf

ANEXOS

Anexo I – Planificação da unidade didática - 3º ano (Adaptada do manual *Let's Rock! 3*)

Unit 2.2 - Let's adopt a pet!		7 aulas
Metas curriculares: Objetivos Específicos	Metas curriculares: Objetivos Transversais	Sumários
<p>Domínio Intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - Animais de estimação - Expressar-se com vocabulário limitado e apropriado ao nível <p><i>I've got a dog.</i> <i>Liu has got a cat.</i> <i>Have you got a pet?</i> <i>Yes, I have.</i> <i>No, I haven't.</i></p> <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nouns (plural) • Adjectives • Determiners • Personal Pronouns • Prepositions of place: <i>in, on, under, near</i> • The verb to be • The verb to have (<i>got</i>). • Question words: <i>how, what, where</i> 	<p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificar vocabulário da unidade – Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais: <p>Interação e Produção Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cumprimentar – Despedir-se – Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais – Apresentação final (<i>Show and Tell</i>) <p>“Falar sobre um animal de estimação original e criativo”</p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificar vocabulário das unidades anteriores – Identificar o vocabulário da unidade – Leitura de histórias. – Ler pequenas frases com vocabulário conhecido <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> – Legendar imagens – Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas. – Ordenar palavras para escrever frases 	<p>Aula nº 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducing unit 2.2 (p.62, 63) <p>Aula nº 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Learning and practising new vocabulary related to pets (p.64) - Listening to the “pet song” (p.68) <p>Aula nº 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reading comprehension of the story “Pet day at school” (p.66, 67) - Learning and practising the prepositions of place (p.65) - Playing the game “Go fishing” (p. 68) <p>Aula nº 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reading comprehension of the text “I’ve got a pet” (p.70, 71.) - Listening and written practice (p.71) - Using “has got” in context. <p>Aula nº 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparing and doing the pair interview. <p>Aula nº 6</p> <ul style="list-style-type: none"> - Show and tell: “... has got two dogs”. <p>Aula nº 7</p> <p>Follow-up: Chart interpretation. How many children have got a dog?, etc,</p>
<p>Ferramentas de Avaliação</p> <p>Observação direta; Participação das crianças nas aulas; Trabalhos na aula; Testes de avaliação; Autoavaliação</p>		

Anexo II – Planificação da tarefa - 3º ano

<i>Unit: 2.2 - Let's adopt a pet</i>			
Overview			
Linguistic dimension			
CEFR Level	Skill(s)	Unit Duration	Target language
A1 – 3rd grade	Listening, speaking, writing	120 minutes	English
ICT dimension			
ICT resources	-		
ICT competences	-		
Detailed description of the task			
Situation / theme(s)	Let's adopt a pet		
I can...	<p>I can...</p> <p>Recognise simple words and sentences in context; Understand familiar words and sentences; Ask and answer simple questions on familiar topics; Use simple sentences to talk about myself and others. Interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.</p>		
Product	Chart		
Product requirements or prerequisites	<p>The students should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identify numbers and count; - Identify colours; - Ask and answer using -have got: "Have you got? Yes, I have./No, I haven't." - Understand and use the structure "He/She has got two dogs." 		
Division of roles (optional)	Pair work		
Consolidating activities suggested or follow up plan	The students use the data they've collected on the interviews to show and tell the class and build a chart		
Success factors or evaluation criteria	<p>Students will have succeeded if they achieve the following:</p> <p>Use L2</p>		

	<p>Work well in pairs;</p> <p>Correctly pronounce words and identify mistakes;</p> <p>Correctly use grammatical structures;</p>
Authors	Ana Margarida Brito
Didactic added value of the task and other information	
Additional methodological or didactic comments	The whole class would see the final product and exchange opinions. If both teacher and students find it relevant for other classes to see their work, the final product could be shown to other classes.
Reasons why this task is a model of best practices	This task intends to promote students' autonomy, confidence and motivation towards the foreign language as it enhances the development of oral skills.
Reasons why this task travels well	The context and content may be adjusted according to the curricular goals set for the target.
Rationale and/or theoretical underpinnings of the task	Task-based language teaching, CEFR, communicative approach, peer oral interaction.

Anexo III – Ficha de trabalho “Peer interview” – 3º ano

1. Look at the example

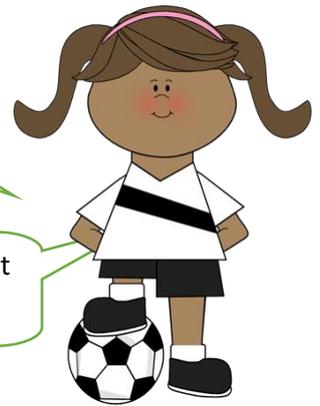


Peter

Have you got a cat?
Have you got a dog?
Susan has got two dogs.

No, I haven't.

Yes, I have. I've got two dogs.



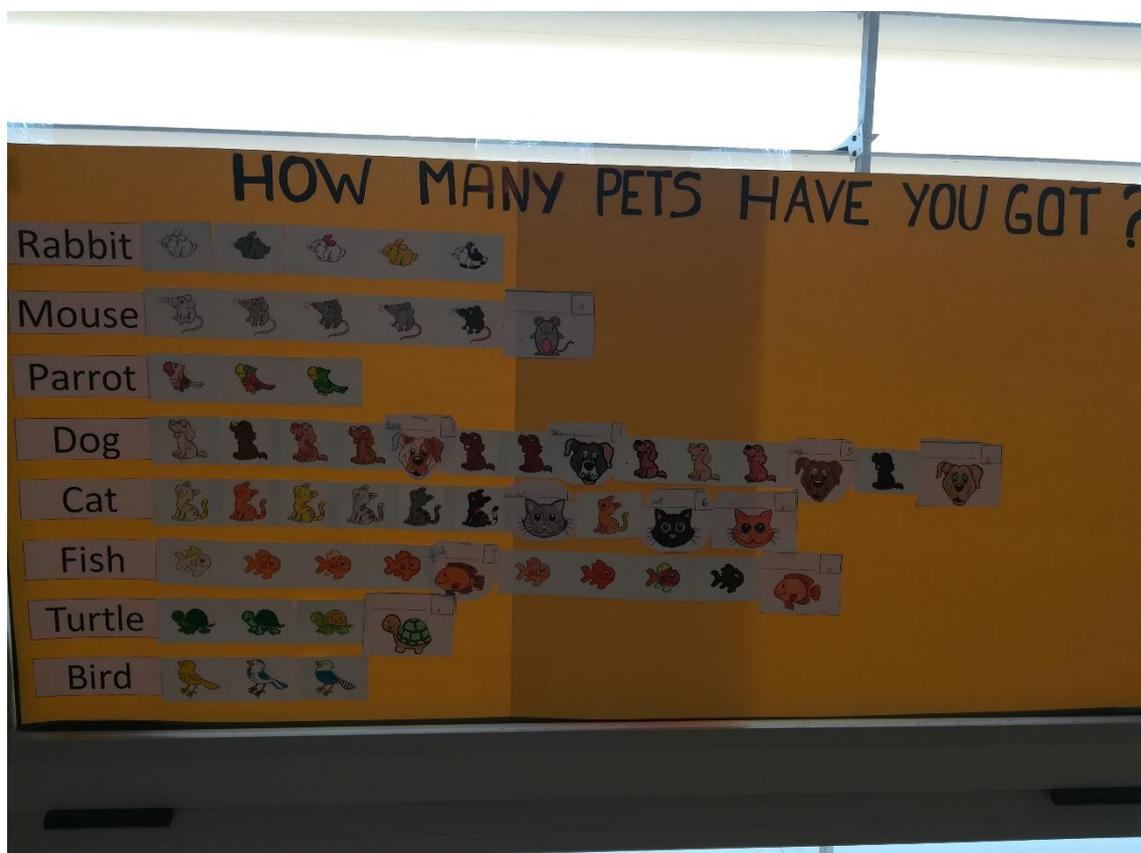
Susan

2. Now ask your partner and write the number:



3. Write about your partner:

Anexo IV – “Our pets” chart – Produto final – 3º ano



Anexo V – Questionário - 3º ano

Nome: _____				
	Coloca uma cruz (X) de acordo com a tua opinião.	Não	Mais ou menos	Sim
1.	Sei dizer os nomes dos animais de estimação.			
2.	Sei dizer onde estão as coisas.			
3.	Sei dizer que animais de estimação tenho.			
4.	Sei perguntar a colegas que animais de estimação têm.			
5.	Sei dizer que animais de estimação tem o meu par.			
6.	Sou capaz de falar em inglês com a professora.			
7.	Sou capaz de falar em inglês com colegas.			
8.	Gosto de falar em inglês com a professora.			
9.	Gosto de falar em inglês com colegas.			
10.	Falar em inglês nas aulas ajuda-me a aprender.			
11.	Ouvir a professora e colegas falar em inglês ajuda-me a aprender.			

Anexo VI – Planificação da unidade didática - 4º ano (Adaptada do manual *Let's Rock! 4*)

Unit 5 - Let's go around our city!		6 aulas
Metas curriculares: Objetivos específicos	Metas curriculares: Objetivos Transversais	Sumários
<p>Domínio Intercultural</p> <p>2.4. Identificar os espaços à sua volta.</p> <p>Léxico e Gramática</p> <p>3.3. Identificar as horas</p> <p>4.4. Identificar vocabulário relacionado com os espaços à nossa volta/ where we live</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divisões da casa: <i>kitchen, bedroom, attic, bathroom, toilet, dining room, living room, garage, hall, garden</i> • Locais e edifícios: <i>park, hospital, bus stop, fire station, market, shopping centre, sports centre, bookshop, train station, town hall, cinema, school, church</i> <p>5.1. Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. Verbs <i>to be, to have (got)</i> Question words: <i>what, where</i></p> <p>5.2. Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nouns in the singular and in the plural (-s/-es) • Prepositions of Place: next to, behind, in front of 	<p>Compreensão oral</p> <p>6. 2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções.</p> <p>6.3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.</p> <p>7.1 Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas</p> <p>7.2. Entender frases sobre temas estudados.</p> <p>Interação Oral</p> <p>9.1. Utilizar palavras e expressões para concordar (<i>me too, so do I</i>)</p> <p>9.4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.</p> <p>Produção oral</p> <p>11.3. Falar sobre os temas trabalhados.</p> <p>Leitura</p> <p>12.1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens.</p> <p>12.2. Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.</p> <p>Escrita</p> <p>13.1. Legendar sequências de imagens.</p> <p>13.2. Preencher espaços lacunares em textos muito simples, com palavras dadas.</p> <p>14.2. Escrever sobre si (<i>My house</i>)</p>	<p>Aula nº 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducing unit 5 - Learning and practising new vocabulary related to places in the city - Playing the game “Puzzle picture” <p>Aula nº 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Learning new vocabulary related to parts of the house - Playing the game “Where’s Rocky?” <p>Aula nº 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reading comprehension of the story ”The big day” - Using the plural in nouns <p>Aula nº 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reading comprehension of the story ”Just in time” - Using and practising in front of, behind, next to <p>Aula nº 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pair work: house description. <p>Aula nº 6</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparing and doing the “Show and Tell”
Ferramentas de Avaliação		
Observação direta; Participação das crianças nas aulas; Trabalhos na aula; Testes de avaliação; Autoavaliação		

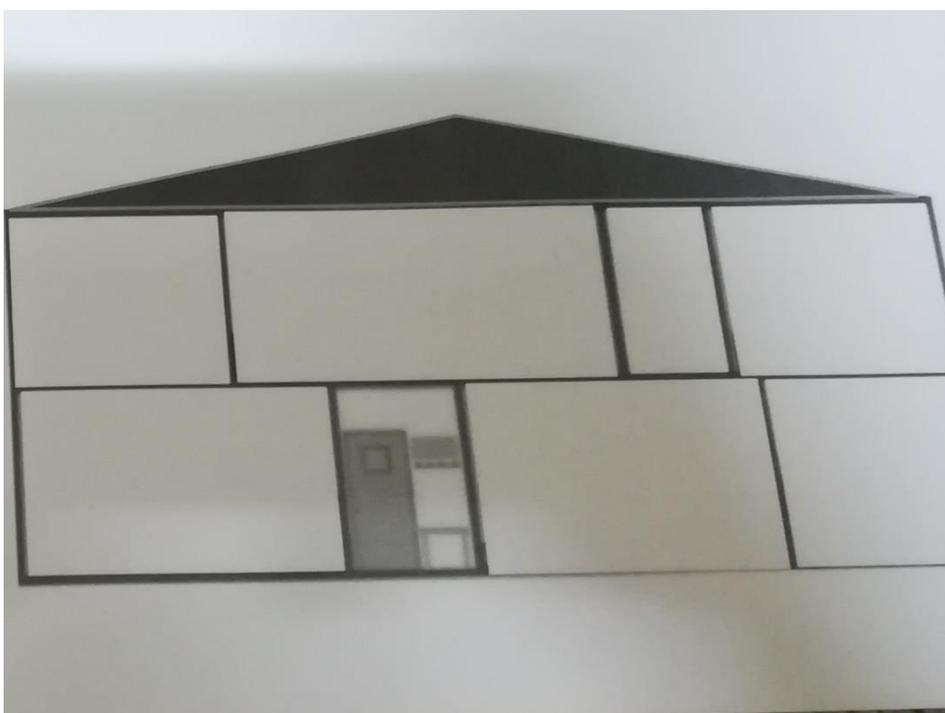
Anexo VII – Planificação da tarefa - 4º ano

<i>Unit: 5 – Let's go around our city</i>			
Overview			
Linguistic dimension			
CEFR Level	Skill(s)	Duration	Target language
A1 – 4th grade	Listening, speaking	60 minutes	English
ICT dimension			
ICT resources	-		
ICT competences	-		
Detailed description of the task			
Situation / theme(s)	House		
I can...	I can... <ul style="list-style-type: none"> - Recognise simple words and sentences in context; - Understand familiar words and sentences; - Ask and answer simple questions on familiar topics; - Use simple sentences to talk about myself and others. - Interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help. 		
Product	Spot the differences		
Product requirements or prerequisites	The students should be able to: <ul style="list-style-type: none"> - Identify numbers and count; - Identify colours; - Describe a house; - Understand and use the structure “It has got...” 		
Division of roles (optional)	Pair work		
Consolidating activities suggested or follow up plan	The students draw one house and present it to the class.		
Success factors or evaluation criteria	Students will have succeeded if they achieve the following: Use L2		

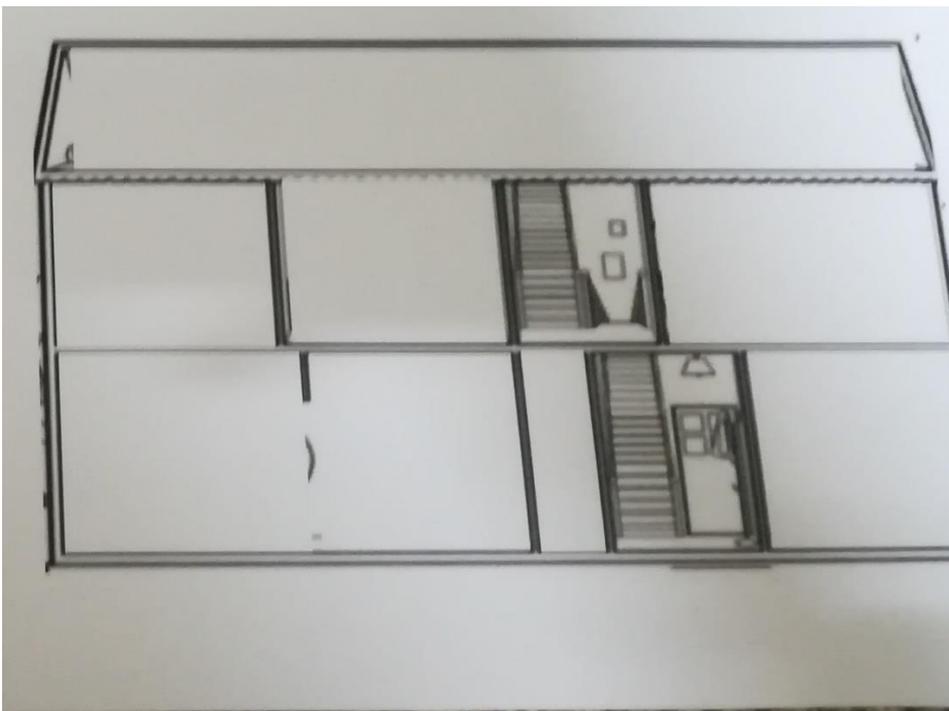
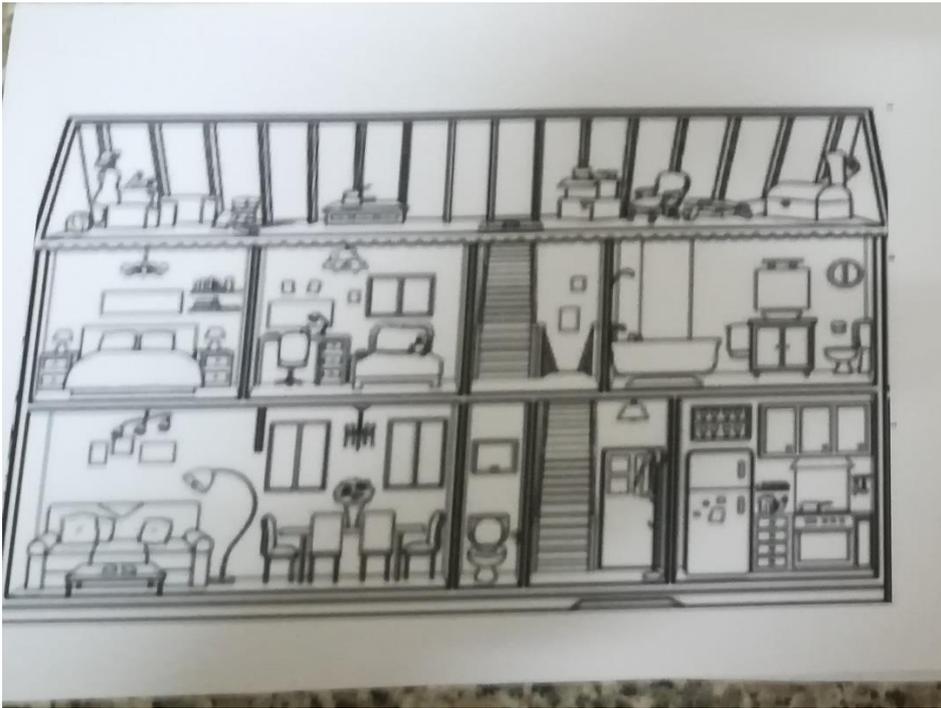
	<p>Work well in pairs;</p> <p>Correctly pronounce words and identify mistakes;</p> <p>Correctly use grammatical structures;</p>
Authors	Ana Margarida Brito
Didactic added value of the task and other information	
Reasons why this task is a model of best practices	This task intends to promote students' autonomy, confidence and motivation towards the foreign language as it enhances the development of oral skills.
Reasons why this task travels well	The context and content may be adjusted according to the curricular goals set for the target.
Rationale and/or theoretical underpinnings of the task	Task-based language teaching, CEFR, communicative approach, peer oral interaction.

Anexo VIII – Cartões para atividade de interação – 4º ano

Cartão A



Cartão B



Anexo IX – Questionário - 4º ano

Nome: _____

	Coloca uma cruz (X) de acordo com a tua opinião.	Não	Mais ou menos	Sim
1.	Sei dizer os nomes dos lugares da cidade.			
2.	Sei dizer os nomes das divisões da casa.			
3.	Sei formar plurais regulares e irregulares.			
4.	Sei localizar pessoas e objetos.			
5.	Sou capaz de falar em inglês com a professora.			
6.	Sou capaz de falar em inglês com colegas.			
7.	Gosto de falar em inglês com a professora.			
8.	Gosto de falar em inglês com colegas.			
9.	Falar em inglês nas aulas ajuda-me a aprender.			
10.	Ouvir a professora e colegas falar em inglês ajuda-me a aprender.			