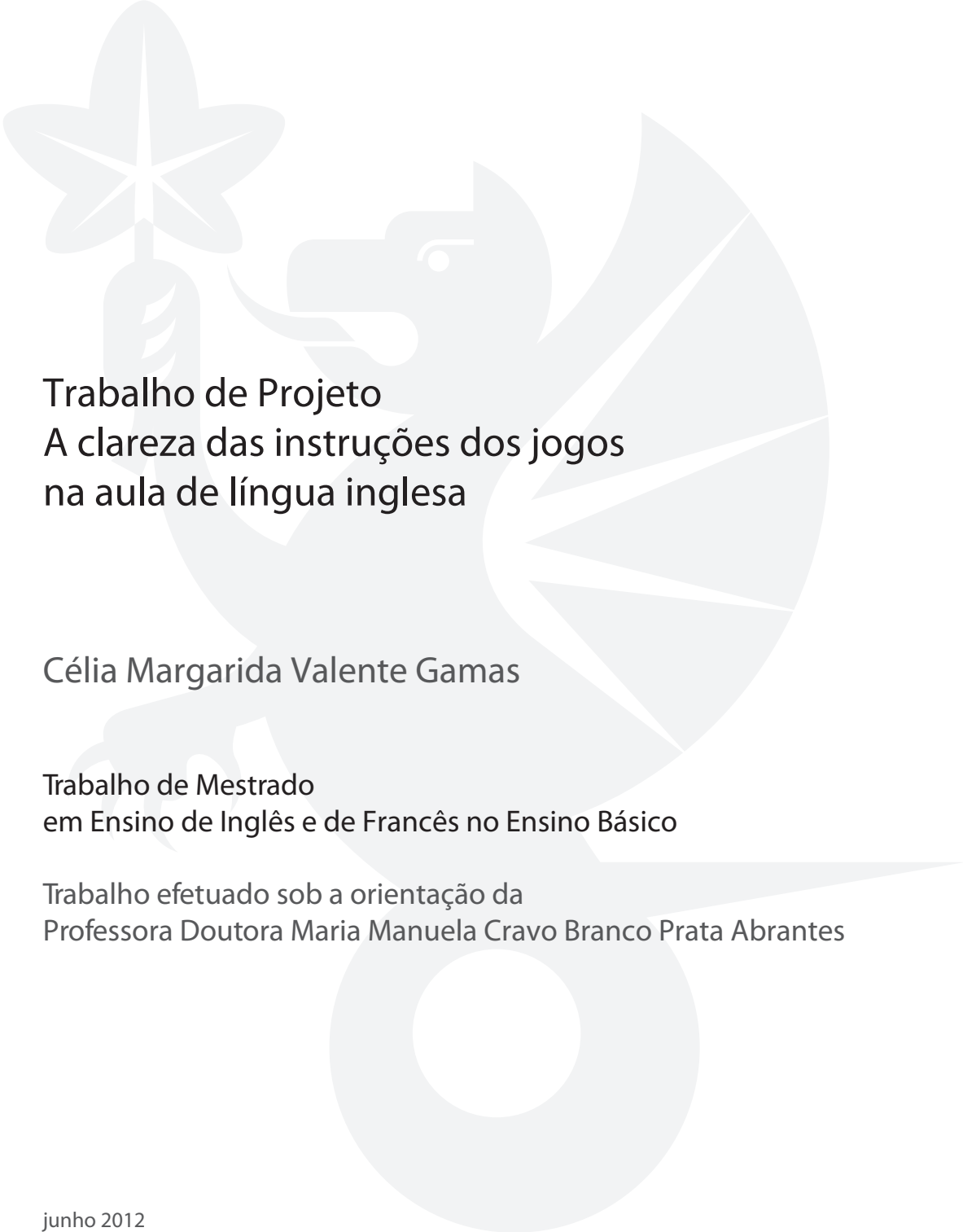




Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



Trabalho de Projeto

A clareza das instruções dos jogos na aula de língua inglesa

Célia Margarida Valente Gamas

Trabalho de Mestrado
em Ensino de Inglês e de Francês no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

junho 2012

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

A clareza das instruções dos jogos na aula de língua inglesa

Célia Margarida Valente Gamas

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Francês no Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes, Professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

O júri

Presidente

Prof. Doutor

Professor de

Prof. Doutor

Professor de

Prof. Doutor

Professor de

Prof. Doutor

Professor de

Prof. Doutor

Professor de

Agradecimentos

Neste momento em que o trabalho de projeto está concluído desejo agradecer a todos pela sua contribuição direta ou indireta.

O primeiro agradecimento vai para a minha orientadora, Prof^a Doutora Maria Manuela Cravo Prata Abrantes, por toda a ajuda que me deu, pelos conselhos, pelas palavras de incentivo e por ter estado sempre presente e disponível.

Ao conselho executivo da escola onde o estudo se realizou por todas as facilidades concedidas.

Aos alunos da turma envolvida no estudo pela boa vontade na participação nos jogos.

Às minhas colegas, Florência Basílio e Elisabeth Pinto da Silva por toda a ajuda e incentivo.

A todos os professores da componente letiva do mestrado de ensino de Inglês e de francês pelos conhecimentos transmitidos, pela disponibilidade, ajuda e compreensão.

Aos meus pais e família por todas as palavras de apoio e incentivo.

Aos verdadeiros amigos.

Obrigada

Palavras chave:

Instruções, jogo, investigação-ação, estratégias

Resumo

Este estudo enquadra-se no discurso do professor de inglês na sala de aula, mais concretamente, no que diz respeito às instruções para os jogos e à sua clareza.

Os seus objetivos foram os seguintes: Identificar técnicas didáticas para a transmissão das instruções do jogo aos alunos; Analisar o nível de compreensão dos alunos perante as regras do jogo num primeiro momento da realização da tarefa; Analisar a qualidade e frequência do questionamento dos alunos na apresentação do jogo e durante a sua execução.

O estudo foi desenvolvido numa turma de 5ºano, no ano letivo 2011/2012, no âmbito da unidade de prática de ensino supervisionada.

Em termos de metodologia de investigação foram descritas e apresentadas as razões da escolha do método de investigação-ação, identificado o contexto da pesquisa e apresentados e descritos os instrumentos utilizados para a recolha de dados. Assim, desenvolveram-se vários instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o questionário aplicado após cada ciclo de investigação, a entrevista a três alunos da turma em questão, quadros de análise das gravações de vídeo e quadros de análise das transcrições das instruções da professora estagiária. É importante referir que a entrevista foi gravada em formato áudio e todos os ciclos de investigação foram gravados em formato vídeo.

Os três ciclos de investigação-ação foram descritos, analisados e interpretados e, perante a análise dos dados recolhidos e respetivas reflexões, podemos afirmar que a utilização de estratégias verbais e não verbais planificadas segundo critérios apresentados neste estudo permitem a compreensão clara e objetiva das instruções dos jogos pelos alunos. O baixo nível de questionamento dos alunos perante instruções cuidadosamente preparadas parece indiciar a um alto nível de compreensão das mesmas.

Keywords:

Instructions, game, action-research, strategies

Abstract

This study is part of the discourse of the teacher of English in the classroom, more specifically, with regard to the instructions of games and its clarity.

Its objectives were: To identify teaching techniques for the transmission of instructions of the game to the students; Analyze the level of understanding of the students regarding to the rules of the game in the first instance of task performance; Analyze the quality and frequency of student questioning during the presentation of the game and during its performance.

The study was conducted in a class of fifth form, in school year 2011/2012, within the supervised teaching practice curricular unit.

In terms of research methodology, the reasons for the choice of the action-research method were described and presented, the research context was identified and presented and the instruments used to collect data were described. So, several instruments to collect data were developed, such as, the questionnaire administered after each cycle of investigation, the interview with three students from the class, tables of analysis of video recordings and tables of analysis of the transcripts from the trainee teacher instructions. It is important to note that the interview was recorded in an audio format and all research cycles were recorded in video format.

The three cycles of action-research were described, analyzed and interpreted and concerning the analysis of collected data and respective reflections we can say that the use of verbal and non-verbal planned strategies according to the criteria presented in this study allow the clear and objective understanding of the instructions of the games by the students. The low level of questioning from the students according to carefully prepared instructions induces to a high level of comprehension.

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice de Quadros.....	vii
Índice de Imagens.....	viii
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	3
1.0 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	3
2.A abordagem comunicativa.....	4
3.A competência comunicativa.....	5
4.O jogo e a sua relevância nas aulas de língua estrangeira	6
5.O jogo e a motivação	8
6.As instruções	8
6.1 As instruções e a metacomunicação	9
6.2 As instruções e o conceito de flexibilidade comunicativa	10
6.3 As instruções e a comunicação não verbal	10
Capítulo II - Metodologia de Investigação	12
1. Opções metodológicas: A metodologia de investigação-ação.	12
1.1 A investigação-ação e o conceito de reflexão.	13
1.2 Tipos de Investigação-Ação.	14
1.3 Ciclos de investigação-ação.....	14
1.4 Características da Investigação-ação.....	15
1.5 Motivos da escolha do método de investigação.	16
2. Questões de investigação	16
3.Contexto de Intervenção.....	16
4.Procedimentos de recolha de dados.	17
4.1 Percurso metodológico do estudo.....	17
4.2 Descrição dos três ciclos de investigação-ação:.....	20
4.2.1 O 1ºciclo de investigação.	20
4.2.1.1 Descrição dos jogos.....	20
4.2.1.2 A planificação do 1º ciclo de investigação.....	21
4.2.1.3 Reflexão:	25
4.2.2 O 2ºciclo de investigação	26
4.2.2.1 A descrição do jogo.....	26
4.2.2.2 A planificação do 2ºciclo de investigação	26
4.2.2.3 Reflexão	31

4.2.3 O 3º ciclo de investigação.....	31
4.2.3.1 A descrição dos jogos.....	31
4.2.3.2 A planificação do 3ºciclo de investigação	32
4.2.3.3 Reflexão:	36
4.3 O questionário	37
4.4 A entrevista	38
4.5 Grelhas de observação dos registos de vídeo	39
4.6 Transcrições das instruções.	40
5. Considerações éticas.....	40
Capítulo III - Apresentação e Análise da informação	41
1.O questionário - Apresentação e análise	41
1.1 Reflexão sobre a análise Global dos questionários:	43
2.A entrevista - Apresentação e análise	44
3.Grelhas de observação dos registos de vídeo - Apresentação e análise	45
4.Análise das instruções nos três ciclos de investigação.....	51
4.1 Análise das instruções: 1ºciclo de investigação	51
4.2 Análise das instruções: 2ºciclo de investigação	56
4.3 Análise das instruções: 3ºciclo de investigação	57
4.4 Reflexão sobre a análise global das transcrições.....	58
5.A triangulação de dados.....	59
5.1 Aplicação da metodologia de triangulação	60
5.2 Reflexão Global:	62
Conclusão	63
Recomendações	65
Referências Bibliográficas	66
Lista de Apêndices.....	68

Índice de Quadros

Quadro 1: Percurso Metodológico do Estudo.....	17
Quadro 2: Questionário aos alunos	37
Quadro 3: Estrutura da entrevista	38
Quadro 4: Resultados obtidos no 1ºciclo de investigação (15/12/2011)	41
Quadro 5: Resultados obtidos no 2ºciclo de investigação (12/01/2012)	42
Quadro 6: Resultados obtidos no 3ºciclo de investigação (24/01/2012).....	43
Quadro 7: Categorização da entrevista	44
Quadro 8: Observação dos registos de vídeo: 1ºciclo/1ºjogo.....	46
Quadro 9: Observação dos registos de vídeo: 1ºciclo/2ºjogo.....	47
Quadro 10: Observação dos registos de vídeo: 1ºciclo/3ºjogo	48
Quadro 11: Observação dos registos de vídeo: 1ºciclo/4ºjogo	48
Quadro 12: Observação dos registos de vídeo: 2ºciclo/1ºjogo	49
Quadro 13: Observação dos registos de vídeo: 3ºciclo/1ºjogo	50
Quadro 14: Observação dos registos de vídeo: 3ºciclo/2ºjogo	51
Quadro 15: Análise da transcrição das instruções do 1ºjogo do 1ºciclo.....	52
Quadro 16: Análise da transcrição das instruções do 2ºjogo do 1ºciclo.....	53
Quadro 17: - Análise da transcrição das instruções do 3ºjogo do 1ºciclo	54
Quadro 18: Análise da transcrição das instruções do 4ºjogo do 1ºciclo	55
Quadro 19: Análise da transcrição das instruções do 1ºjogo do 2ºciclo.....	56
Quadro 20: Análise da transcrição das instruções do 1ºjogo do 3ºciclo.....	57
Quadro 21: Análise da transcrição das instruções do 2ºjogo do 3ºciclo.....	58

Índice de Imagens

Imagem 1: 1ºjogo do 1ºciclo de investigação	12
Imagem 2: 2ºjogo do 1ºciclo de investigação	13
Imagem 3: 3ºjogo do 1ºciclo de investigação	13
Imagem 4: 4ºjogo do 1ºciclo de investigação	14
Imagem 5: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação. A professora escreve o nome do jogo no quadro.	15
Imagem 6: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação . A professora explica o título do jogo.	15
Imagem 7: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação. A professora explica o título do jogo.....	16
Imagem 8: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação. A professora apresenta as personagens do jogo... ..	16
Imagem 9: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação . A professora escreve no quadro a 1ªregra.....	17
Imagem 10: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação. O aluno vira a cabeça para o quadro como exemplo.	17
Imagem 11: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação. A professora vira a cabeça para o quadro como exemplo.	18
Imagem 12: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação. A professora escreve a 2ªregra no quadro.....	18
Imagem 13: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação. A professora exemplifica o vocabulário com gestos.	19
Imagem 14: 1ºjogo do 3ºciclo de investigação. A professora constrói o <i>grid</i> no quadro.....	20
Imagem 15: 1ºjogo do 3ºciclo de investigação. A professora mostra os <i>flashcards</i>	20
Imagem 16: 1ºjogo do 3ºciclo de investigação. A professora demonstra o jogo.....	21
Imagem 17: : 1ºjogo do 3ºciclo de investigação. A professora escreve no quadro a pontuação e o tempo que cada equipa tem para executar o jogo.	22
Imagem 18: 2ºjogo do 3ºciclo de investigação. A professora executa o 2ºjogo	22
Imagem 19: 2ºjogo do 3ºciclo de investigação. A professora escreve as regras no quadro.	23

Introdução

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de prática de ensino supervisionada, do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês no Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

É um estudo pertinente no campo do discurso do professor na sala de aula, mais concretamente, no que diz respeito às instruções para a implementação de jogos. Jim Scrivener (2011:54) afirma que:

“Your most important job as a teacher is perhaps to create the conditions in which learning can take place. The skills of creating and managing a successful class may be the key to the whole success of a course.”

Pensamos que as estratégias utilizadas para dar instruções são um elemento-chave de *class management* e do qual depende o sucesso de qualquer tarefa. O mesmo autor também afirma (2011:65):

“An essentially simple activity can become impossible, not because the students couldn’t do it, but because they didn’t understand what to do. Often students are judged to have failed when it is actually the teacher who failed to clarify what was required.”

A tarefa pedagógica desenvolvida neste estudo é o jogo. De facto, os jogos são atividades motivadoras e divertidas cuja variedade de tipologia permite a um professor praticar a pronúncia, o vocabulário, a gramática, bem como as competências de *reading, speaking, writing, listening*. Contudo, o sucesso da sua implementação na sala de aula depende da clareza das instruções.

O estudo está estruturado em três capítulos e finaliza com uma conclusão e uma secção de apêndices referidos ao longo dos diferentes capítulos.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico que está dividido nos seguintes subcapítulos: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas onde se defende o uso lúdico das línguas; a abordagem comunicativa, onde o jogo se enquadra dentro da tipologia de atividades comunicativas defendidas por esta abordagem; a competência comunicativa, para a qual o jogo enquanto atividade didática pode contribuir; o jogo e a sua relevância para a aula de inglês, onde são apresentadas razões e fundamentos para a utilização dos jogos nas aulas de línguas estrangeiras; o jogo e a motivação; as instruções onde são abordados conceitos como a metacomunicação, flexibilidade comunicativa e comunicação não verbal.

O segundo capítulo intitula-se metodologia de investigação e está dividido nos seguintes subcapítulos: opções metodológicas, a metodologia de investigação-ação; as questões de investigação do estudo em causa; o contexto de investigação; os procedimentos e recolha de dados.

O terceiro capítulo diz respeito à apresentação e análise da informação dos diferentes métodos de recolha de dados e está dividido nos seguintes subcapítulos: o questionário - apresentação e análise dos dados; a entrevista - apresentação e análise; grelhas de observação

dos registos de vídeo - apresentação e análise; análise das instruções; a triangulação de dados onde se apresenta uma reflexão global de toda a análise.

Finalmente apresentamos as conclusões do estudo em causa, fruto da análise da triangulação de dados e das reflexões efetuadas, recomendações para estudos futuros e nos apêndices são apresentados as transcrições da entrevista, das instruções, bem como o material didático utilizado nas diferentes sessões de jogos.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1.0 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) é um documento do Conselho da Europa, elaborado em 2001, no âmbito do Projeto de Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Pluricultural. Este documento define linhas de orientação e a abordagem metodológica a adotar de modo a criar ambientes que propiciem uma aprendizagem motivadora e aproximando-se de contextos reais de comunicação. O QECR define a competência plurilingue e pluricultural como:

“... a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.” (QECR:231)

No que diz respeito à abordagem metodológica a adotar, o documento defende uma abordagem acional. Esta abordagem, segundo Sousa e Bolina (2002:510) é descrita como uma abordagem *“...centrada no aluno, ator social, que usa a língua-alvo para realizar tarefas em circunstâncias e contextos determinados num domínio específico da ação.”*

Assim, perante o QECR:

“O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas, que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho de tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.” (QECR:29)

O QECR pretende basear o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes, definindo objetivos realistas e elaborando métodos e materiais adequados. Os alunos devem ser autónomos na sua aprendizagem, isto é, devem desenvolver capacidades para continuar a aprender fora da sala de aula, tomando iniciativas para planificar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. Tavares afirma:

“O cidadão europeu do futuro é não só aquele que é (o saber-ser), mas também aquele que tem um saber, adquiriu ferramentas para aprender a aprender.” (2007:23)

O professor é o profissional que deve criar atividades que se adaptem às necessidades dos alunos, deve supervisionar o seu progresso e encontrar meios que desenvolvam as suas capacidades individuais de aprendizagem.

No contexto de aprendizagem e ensino de uma língua o QEER também defende o uso lúdico da língua:

“O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua, mas não está apenas confinado ao domínio educativo [domínio privado, público, profissional]” (QEER:88).

São propostos jogos sociais de linguagem orais e escritos, com audiovisuais, de cartas de tabuleiro, mímica, adivinhas, enigmas, jogos de palavras.

2.A abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa tem influenciado o ensino de línguas estrangeiras desde os anos 70, do século XX. Durante décadas, o principal objetivo de aprendizagem de uma língua estrangeira foi a comunicação. Podemos dizer que o método áudio-lingual também assenta nesta perspetiva. Contudo, a partir dos anos 70 do século passado as preocupações com a *competência comunicativa* foram mais evidentes, desenvolvendo-se a abordagem comunicativa. Para Scrivener (2011:31) a abordagem comunicativa *“is based on beliefs that learners will learn best if they participate in meaningful communication”*.

Para Littlewood (1981: x) :

“A communicative approachmakes us consider language not only in terms of its structures (grammar and vocabulary), but also in terms of the communicative functions that it performs.”

O foco principal não é a estrutura da língua, mas *what people do* com estas estruturas quando querem comunicar. Littlewood admite que podemos combinar a visão mais funcional de uma língua com a sua visão mais tradicional e estruturalista, de modo a alcançar uma perspetiva comunicativa mais completa. Com a abordagem comunicativa surgiu a consciencialização de que não é suficiente ensinar a utilizar as estruturas de uma língua estrangeira. Os alunos devem desenvolver estratégias para relacionar estas estruturas com a sua função comunicativa, numa situação real e num tempo real.

Segundo Nunan, uma língua não é apenas um conjunto de itens fonológicos, gramaticais e lexicais prontos para serem memorizados, mas uma ferramenta de comunicação. Foi esta necessidade de comunicação que esteve na origem da criação de diferentes programas para diferentes grupos de discentes. Surgiram assim projetos de *LSP* (Language for Specific Purposes). Nunan afirma (2004: 7):

“No longer was it necessary to teach an item simply because it is ‘there’ in the language. A potential tourist to England should not have to take the same course as an air traffic controller in Singapore or a Columbian engineer preparing for graduate study in the United States.”

Com a abordagem comunicativa, as atividades desenvolvidas numa sala de aula têm como objetivo a comunicação na língua alvo, pois *“Learners learn to communicate by communicating.* (op.cit:8)”

A metodologia de TBL (Task-based learning) inclui-se na abordagem comunicativa. Segundo Nunan (2004:4), TBL é definida como:

“...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.”

No processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa a crianças, Superfine defende a utilização de uma metodologia de *Activity or Task based*. Superfine afirma (2002:30):

“The principles behind the activity based approach is that children are “doers” and learn language primarily because they need it and remember new language better because they have encountered and used it in a realistic situation”. Mais uma vez, temos presente a noção da necessidade de interagir, manipular, comunicar na língua-alvo e em situações reais de completo significado para o aluno como a única forma de verdadeira aprendizagem. Os jogos, bem como as canções e rimas são atividades propostas por esta metodologia que situa a criança no centro da aprendizagem e que pretende utilizar tarefas realistas, que despertem e desenvolvam a curiosidade, a criatividade e o trabalho colaborativo de grupo.

3.A competência comunicativa

Sonino, Z. (1981), citado por Bitti,P. e Zani, B. (1997:19) afirma que a competência comunicativa é o “conjunto de pré-condições, conhecimentos e regras que fazem com que a qualquer indivíduo seja possível e realizável significar e comunicar.” É a capacidade de cada um de produzir e entender mensagens, interagindo com outros interlocutores e respeitando o contexto, os interlocutores e o momento. Esta capacidade abrange não só a habilidade linguística e gramatical, mas também habilidades sociais de saber adequar uma mensagem a um determinado contexto, e habilidades semióticas, no sentido de saber utilizar o código cinésico, as expressões faciais e as expressões do corpo.

A competência comunicativa é uma macrocompetência na qual interagem uma série de outras competências. Berruto (1974) citado por Bitti,P. e Zani,B. (1997:23) descreve essas competências:

- a) A *competência linguística*, capacidade de produzir e interpretar signos verbais. Esta competência inclui a competência fonológica, isto é, a capacidade de produzir e reconhecer sons; a competência sintática ou a capacidade de formar frases; a competência semântica ou a capacidade de produzir e reconhecer significados; a competência “textual” ou a capacidade de reunir e integrar as frases no contexto linguístico.
- b) A *competência paralinguística*, como por exemplo a ênfase e a cadência da pronúncia, intercalar risos, exclamações, etc.
- c) A *competência cinésica*, ou seja comunicar mediante signos gestuais.
- d) A *competência proxémica* que dá relevo ao espaço e às distâncias interpessoais do ato de comunicação.
- e) A *competência executiva*, ou a capacidade de utilizar o ato linguístico para exprimir objetivamente a intenção comunicativa.

- f) A *competência pragmática*, ou a capacidade de usar os signos, linguísticos ou não, tendo em conta a intenção.
- g) A *competência sociocultural*, ou a capacidade de reconhecer os papéis que cada um deve desempenhar nas várias situações sociais ou as características de uma determinada cultura.

Também Littlewood refletiu sobre a noção de competência comunicativa e o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para este autor, o objetivo de ensinar uma língua estrangeira é o desenvolvimento da competência comunicativa. Littlewood afirma (1981:1):

“One of the most characteristic features of communicative language teaching is that it pays systematic attention to functional as well structural aspects of language, combining these into a more fully communicative view.”

O autor defende que a competência comunicativa, numa perspetiva de ensino de línguas estrangeiras, é constituída por quatro domínios. No primeiro domínio o aprendente deve atingir um nível elevado de competência linguística, isto é, deve desenvolver competências na manipulação do sistema linguístico de modo a usá-lo de modo espontâneo e flexível ao transmitir a mensagem pretendida. No segundo domínio, o aprendente deve saber aplicar às estruturas linguísticas as respetivas funções comunicativas, isto é, *“items mastered as part of a linguistic system must also be understood as part of a communicative system.”* No terceiro domínio, o aprendente deve desenvolver competências e estratégias para usar com sucesso a linguagem em situações concretas. O quarto domínio, o aprendente deve ter consciência da função social e cultural da linguagem. Com efeito, as línguas contribuem para um melhor conhecimento de outras culturas.

4.0 jogo e a sua relevância nas aulas de língua estrangeira

“Game playing, having apparently originated as a form of instruction, now appears again to be coming into its own as an instructional activity.”

Rodgers, T. (1978)

Segundo Strecht-Ribeiro (2005:118) *“o recurso aos jogos na educação é praticado desde sempre. Jogar é uma atividade que naturalmente e universalmente as crianças gostam de realizar.”* Contudo, qual a sua verdadeira relevância para as aulas de língua estrangeira?

O jogo constitui um excelente meio para a prática, repetição e o reforço de vocabulário e estruturas nas quatro *skills*, mas acima de tudo é um excelente meio de criação de situações comunicativas e, conseqüentemente, de aprendizagem em sala de aula. O jogo diminui alguns dos obstáculos das aulas de língua estrangeira como a timidez e o medo de experimentar ou de se expor perante os outros. Com o jogo, a criança tem de comunicar com os colegas, num ambiente de cooperação, utilizando todos os recursos linguísticos que possui na língua estrangeira, num ambiente de interação, desenvolvendo as suas capacidades de aprendizagem.

Khan (1991:142) citada por Strecht-Ribeiro (2005:119) afirma que: *“Children play and children want to play. Children learn through playing. In playing together, children interact and in interacting they develop language skills.”* Mesmo quando a criança possui um número reduzido de elementos linguísticos, como no caso da aprendizagem da língua inglesa no 1º ciclo, segundo o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico, o jogo pode permitir uma enorme variedade de manipulações e combinações desses elementos linguísticos por parte da criança, promovendo assim o processo de aprendizagem. Com o jogo, a criança desenvolve a fluência e adquire automatismos na língua alvo, uma vez que durante o jogo a criança não está a pensar na língua que está a aprender, mas utiliza-a para compreender e produzir mensagens que os outros possam compreender. Jogos que impliquem rapidez de ação e comunicação são propícios ao desenvolvimento destes automatismos. Wright *et al.* (2006:2) também defendem que: *“Games provide one way of helping the learners to experience language rather than merely study it.”*

Segundo Wright *et al.* (2006:2) os jogos podem ser mais eficazes como exercícios de repetição do que os exercícios de *drill* convencionais e mecânicos. Os *drills* são exercícios que se concentram numa estrutura da linguagem e podem ocorrer durante um período limitado de tempo. Muitos jogos apresentam as mesmas características dos *drills*, contudo criam um ambiente de necessidade real de comunicação, proporcionando maior envolvimento de emoções e desejo de agir, assim como a utilização recorrente de determinadas palavras e estruturas.

O jogo é uma atividade lúdica que, em termos de *class management*, quer seja o público-alvo constituído por crianças, adolescentes ou adultos e citando Strecht-Ribeiro (2005:119): *“Pode ajudar a resolver problemas do tipo dos que se encontram nas relações interpessoais, pois promove a cooperação em grupo, a sensibilidade aos problemas dos outros, assim como a interdependência e a formação da identidade pessoal, ajudando a quebrar as barreiras artificiais existentes entre as pessoas.”*

Kun Noémi (2008:5) refere: *“Every teacher has to know that there are different learner types as well as different types of intelligence....So, today teachers can no longer do one type of teaching which reaches a whole class simultaneously”*. É suposto os professores de língua estrangeira usarem atividades variadas tendo em conta os diferentes estilos de aprendizagem que obedecem à sigla VARK - *Visual, Auditory, Read/write, kinesthetic*. Estes quatro estilos podem estar presentes numa turma. A vasta tipologia e diversidade de jogos podem ajudar professores a preparar atividades que satisfaçam os estilos de aprendizagem dos seus alunos.

Perante todos os aspetos referidos, o jogo deve ser visto como uma atividade central, de elevado valor pedagógico e que deve pertencer ao repertório de qualquer professor de língua estrangeira. Nobre também (2002:168) afirma:

“No jogo, o uso dos conteúdos programáticos tem de ser relevante para o professor ou educador, caso contrário, estaríamos a cair no erro, muitas vezes apontado pelos críticos do uso de jogos, de permitir que a brincadeira dissolva a pertinência dos assuntos tratados.”

O objetivo lúdico do jogo não se deve sobrepor ao seu objetivo pedagógico ou linguístico.

5.0 jogo e a motivação

“Motivation is, without question, the most complex and challenging issue facing teachers today.”

Scheidecker e Freeman (1999)

Para Richard-Amato (1996), o jogo tem um valor pedagógico no ensino de uma segunda língua. O jogo pode diminuir o nível de ansiedade, é uma atividade motivante, relevante, interessante e compreensível para o aluno. Também Brewster *et.al.*(2002) apresentam a motivação como uma das vantagens de usar jogos na aula de língua inglesa, além de modificarem o ritmo da aula.

A motivação pode ser definida segundo Williams e Burden (1997:120), citado por Bettiol (2001:2) como:

“...a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal or goals”.

Para Bettiol (2001), o interesse de uma pessoa pode ter várias causas, que podem ser internas, vindas do interior do aluno, como o interesse pela atividade ou o desejo de ter sucesso. Outras causas podem ser externas, como por exemplo, a influência de outra pessoa ou de um acontecimento. Contudo, qualquer que seja a causa, o interesse da pessoa é ativado, levando a pessoa a tomar decisões conscientes para agir de modo a alcançar os objetivos relacionados com a atividade proposta. A autora também afirma (2001:2):

“When students are asked to play games in the classroom, they generally get motivated, because games are fun. If students are having fun, they will probably find learning English interesting; consequently, if they find what they are studying interesting they will tend to absorb and retain the content being aimed at much more than if they are only studying because they have to.”

Dörnyei (2001) sugere três vantagens para a utilização do jogo no processo de aprendizagem: quebrar a monotonia, tornar as tarefas mais interessantes e aumentar o envolvimento dos alunos. Em relação à primeira vantagem o autor realça que o jogo pode dar ritmo à sequência da aula. O jogo pode ser utilizado como *warmer* ou depois de uma aula mais expositiva. O autor justifica (2001:74): *“Although various teaching events in a class are traditionally based on the ‘logical flow of information’ (Wlodkowski 1986:145), from a motivational perspective the ‘motivational flow’ is just important.”*

6.As instruções

Dar instruções para a realização de tarefas não é fácil. Uma tarefa considerada simples do ponto de vista do professor pode tornar-se complexa para os alunos, do ponto de vista da sua

compreensão, se as instruções não forem planificadas. Jim Scrivener (2011:65) propõe cinco passos para dar instruções de uma forma efetiva:

1. A consciencialização do modo como cada professor dá instruções. O professor deve ouvir-se a si próprio, gravar-se e pedir a opinião de colegas depois de observadas as gravações.
2. A planificação das instruções. O professor deve incluir nas instruções a informação essencial, utilizar uma linguagem simples, objetiva e uma sequência lógica. As frases devem ser curtas e para cada informação-chave deve usar-se apenas uma frase. Não se deve dar informações óbvias como por exemplo *"I'm giving you a piece of paper."*
3. Na aula, o professor deve manter o silêncio e certificar-se de que todos os alunos estão atentos, fazer *eye contact* com o maior número de alunos, utilizar um tom de voz assertivo. Utilizar gestos para clarificar o seu significado e o silêncio para separar os diferentes momentos da sequência.
4. Fazer demonstrações em vez de dar explicações, sempre que possível.
5. Confirmar se os alunos perceberam o que era para fazer. Não assumir a compreensão das instruções por todos os alunos, num primeiro momento. Pedir a um ou dois alunos para dizerem o que é suposto fazerem para evidenciar a sua compreensão.

Dar instruções também deve implicar economia de tempo. Numa abordagem comunicativa, as aulas devem ser centradas no aluno, logo o *Teacher Talking Time* deve ser inferior ao *Student Talking Time*. Assim, e no que se refere ao tempo das instruções Gower e Walters (1983:36) referem:

"As the teacher's instructions in a class are a means to an end economy and precision are required, to avoid time-wasting and uncertainty. Frequently, showing what to do is more effective than telling what to do."

Em termos concretos, nas instruções para jogos Brewster *et. al.* (2002:183) afirmam:
"On the whole, games need to be short, easy to carry out and easy to explain. Giving instructions is a crucial stage; you may decide to do this in L1 and then check using English (or vice-versa). Keep instructions short, clear and simple and use a limited number of key phrases which the children will quickly get used to."

6.1 As instruções e a metacomunicação

Para Bitti & Zani (1997), toda a comunicação tem dois aspetos: o primeiro aspeto é relativo ao conteúdo da mensagem transmitida e o segundo aspeto é relativo à 'relação' entre os comunicantes. Esta relação constitui a comunicação sobre a comunicação, ou seja a metacomunicação. Assim, metacomunicação é a reflexão sobre a eficácia ou não do código utilizado pelo emissor ao transmitir o conteúdo da mensagem ao recetor. Para Watzlawick (1967), a comunicação eficaz é a capacidade de comunicar com os outros de maneira adequada. É necessário haver uma 'consciência metalinguística' (Mizzau, 1974), isto é, o emissor deve refletir sobre a linguagem utilizada, de modo a torná-la acessível ao recetor para que haja uma

correta descodificação da mensagem. Quer o comportamento verbal, quer o comportamento não verbal têm uma forte função metacomunicativa.

As instruções situam-se no domínio da metalinguagem. A metalinguagem, em contexto de sala de aula, é a linguagem utilizada para dar instruções, explicações, para corrigir, é a linguagem utilizada pelo professor para falar de linguagem. Utilizando as palavras de Gower e Walters (1983:25) “*Metalanguage...all the language that isn't being 'taught'.*” Para estes autores, os alunos aprendem com a metalinguagem uma vez que é linguagem de comunicação. O seu carácter pedagógico é justificado por ser mais uma oportunidade de transmissão e aquisição do saber. É por esta razão que se deve evitar o uso da língua-mãe nas aulas de língua estrangeira. Ao identificar áreas da metalinguagem que não percebem, os alunos desenvolvem processos de aprendizagem e intercompreensão ao tentar perceber essa mesma linguagem. Quer no caso das instruções, ou simplesmente pedir a um aluno para se sentar, estamos perante um contexto claro para os alunos e a linguagem utilizada serve para atingir um objetivo real. Contudo, para Gower e Walters (op.cit.) a metalinguagem deve estar num nível abaixo do nível que está a ser ensinado, de modo a ser compreendida imediatamente por todos, principalmente nos primeiros anos de ensino da língua estrangeira.

6.2 As instruções e o conceito de flexibilidade comunicativa

O conceito de flexibilidade comunicativa introduzido por Goffman (1974) e descrito por Tavares (2000:28) como “*a relação entre o binómio competência comunicativa/contexto e a capacidade de adaptação do sujeito.*” Assim, o sujeito adota comportamentos comunicativos em função da situação em que se encontra, bem como dos seus destinatários. No contexto de sala de aula, se a capacidade adaptativa é uma das características da comunicação pedagógica, pensamos que a clareza e eficácia das instruções também dependem dessa capacidade que o professor deve possuir. Tavares (2000:28) afirma que:

“*...é imprescindível que os professores tenham consciência dos processos de adaptação e ‘enriqueçam’ os seus estilos; por outras palavras, é necessário que desenvolvam a sua competência adaptativa, considerando que a adaptação condiciona o sucesso da comunicação.*”

6.3 As instruções e a comunicação não verbal

Dar instruções é comunicar e muitas das informações podem ser transmitidas por meio de sinais não verbais. Pensamos que no contexto das instruções a comunicação não verbal apoia e completa a comunicação verbal. Watzlawick, Beavin & Jackson (1967) citados por Filipe (1998) afirmam que “*todo o comportamento é comunicativo e tem uma função comunicativa.*” Também para Ekman e Friesen (1969) citados por Filipe (1998) todo o comportamento é comunicativo. Contudo, estes autores apresentam três tipos de comportamento não verbal: O comportamento não verbal informativo, sem intencionalidade nem partilha de código entre o emissor e o recetor; o comportamento não verbal comunicativo, com intencionalidade e que transmite uma mensagem; o comportamento não verbal interativo que influencia o comportamento do recetor.

Pensamos que ao nível das instruções o comportamento não verbal é classificado de comunicativo e interativo.

A cinésica é uma componente da comunicação não verbal. Segundo Tavares (2000:36) foi R. Birdwhistell que em 1952, definiu *Kinesics* como “o estudo do movimento corporal em relação com a comunicação e a cultura.” Os gestos, o olhar, os movimentos faciais, a postura estão incluídos no comportamento cinésico e são estratégias essenciais no momento de dar instruções. Tavares (2000) apresenta a seguinte tipologia de gestos: gestos articulatórios pertencentes ao aparelho fonador; gestos de tipo discursivo de modo a estruturar um discurso; os gestos ilustrativos, de valor semântico, que representam objetos, ações ou movimentos; os gestos de pilotagem interativa ou de regulação da interação na aula; os gestos afetivos que reforçam a relação pedagógica entre professor e aluno. Salientamos os gestos ilustrativos como os mais relevantes para o campo das instruções para jogos. A título de exemplo podemos mimar ações como *write, jump, look, draw a box*.

Capítulo II - Metodologia de Investigação

Este capítulo apresenta e descreve as características do modelo de investigação escolhido para este estudo, bem como as razões para a sua seleção. Refere as questões de investigação, o contexto de intervenção, os procedimentos e instrumentos de recolha de dados e, em particular, a descrição dos três ciclos de investigação-ação.

1. Opções metodológicas: A metodologia de investigação-ação.

“One way of bridging the gap between theory and practice is to encourage teachers to adopt a research orientation to their own classroom, and to engage in research projects of one sort or another.”
(Nunan, 1990)

A metodologia de intervenção e investigação desenvolvida neste estudo foi a metodologia de investigação-ação.

Segundo Coutinho *et al.* (2009), a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações decorrentes da ação humana. Sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade de proceder a mudanças, de intervir na reconstrução de uma realidade, a investigação-ação é a metodologia que se afirma mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e nas instituições educativas.

Burns (1999:24) define investigação-ação afirmando que:

“The major focus of action research is on concrete and practical issues of immediate concern to particular social groups or communities. It is conducted in naturally occurring settings, primarily using methods common to qualitative research (Nunan 1992; McKernan 1996) such as observing and recording events and behaviours.”

Assim, para Burns (op.cit.), esta metodologia, que se enquadra no paradigma qualitativo, identifica e investiga problemas dentro de uma situação específica, sendo a investigação contextualizada, localizada e de baixa-escala, o que a torna apelativa para professores e as suas turmas; é avaliativa e reflexiva tendo como objetivo mudar as práticas de ação; reúne uma quantidade relevante de dados através de diferentes métodos de recolha. De facto, a quantidade relevante de dados recolhidos possibilita a triangulação dos mesmos, tornando assim válidos e seguros os resultados obtidos através desta metodologia. Burns afirma ainda (1999:25):

“Another argument which is made in favour of considering action research as viable research is that the data collection methods adopted by the researchers can be triangulated. Triangulation involves gathering data from a number of different sources so that the research findings or insights can be tested out against each other. This increases the reliability and validity of the research.”

1.1 A investigação-ação e o conceito de reflexão.

A metodologia de investigação-ação valoriza a prática e com esta está relacionado o conceito de reflexão. De facto, a prática educativa traz à luz muitos problemas para resolver, ou seja, muitas oportunidades para refletir. Donald Schön (1983) citado por Coutinho *et al.* (2009:358), defensor da “*prática reflexiva*”, considera que o professor é o profissional com a capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, podendo refletir sobre as suas próprias ações e fazer das suas práticas a base de teorias de ação. Schön (op.cit.) defende os seguintes conceitos:

- *Reflexão na Ação* que ocorre durante a prática letiva, fazendo parte de um processo de observação. No exato momento em que o problema se depara é necessário intervir para atuar.
- *Reflexão sobre a Ação* que tem lugar após a prática letiva ter sido levada a efeito com o propósito de rever as operações efetuadas. É uma análise retrospectiva do que se passou.
- *Reflexão sobre a Reflexão na Ação* que permite ao professor compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua ação educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e reorientar a sua prática no futuro.

A reflexão é uma das componentes mais importantes da investigação-ação. Para Nunan (1992) trata-se de uma reflexão rigorosa, geradora de resultados mais efetivos. Burns (1999:26) também afirma:

“First, it requires systematic data collection and analysis, and therefore it differs significantly from the more intuitive introspection and reflection that may be part of professional development programmes.”

De facto, para García (1992) os professores reflexivos devem dominar um conjunto de destrezas para poderem concretizar um ensino reflexivo.

Pollard e Tann (1987) citados por García (1992:61) apresentam as seguintes destrezas necessárias à realização de um ensino reflexivo:

- Destrezas empíricas que têm a ver com a capacidade de diagnóstico. *“Implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos.”*
- Destrezas analíticas que consistem em *“analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria.”*
- Destrezas avaliativas relacionadas com a *“emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados.”*
- Destrezas estratégicas que se referem *“ao planeamento da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada.”*

- Destrezas práticas que consistem na capacidade de “*relacionar a análise com a prática.*”
- Destrezas de comunicação com as quais os professores reflexivos comunicam e partilham as suas ideias com outros professores.

Segundo García (op.cit),além das destrezas mencionadas, vários autores (Krogh & Crews, 1989; Ross, 1987), identificaram três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo. No entanto, o autor (1992:62) também afirma que: “*John Dewey já tinha referido ao defender nos anos 30 que «o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar».*” Assim, as atitudes defendidas são: a *mentalidade aberta* que consiste na ausência de preconceitos que não permitam considerar novos problemas e assumir novas ideias. García afirma (1992:62): “*Esta atitude obriga, portanto, a escutar e respeitar diferentes perspetivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe.*”; a *responsabilidade intelectual*, ou seja, aceitar e adotar as consequências de qualquer posição assumida de uma forma íntegra e ética; o *entusiasmo* que consiste em encarar a atividade com curiosidade, energia e capacidade de renovação.

Assim, esta metodologia pretende melhorar, é praxis, é reflexão, é análise de uma forma sistemática até atingir um patamar de mudança. Para Coutinho *et al* (2009:360):

“O essencial na I-A (Investigação-ação) é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.”

1.2 Tipos de Investigação-Ação.

Carr e Kemmis (1993) citados por Abrantes (1996) apresentam três tipos de investigação-ação:

Investigação-ação técnica que se caracteriza pela presença de um investigador do qual os professores envolvidos estão dependentes. As questões de investigação são propostas aos professores que se limitam a colocá-las em prática.

Investigação-ação prática é caracterizada por um protagonismo ativo e autónomo do professor, sendo o processo de investigação conduzido por este. O investigador tem uma relação de cooperação com os professores ajudando-os a utilizar a investigação-ação e a desenvolver processos de autorreflexão.

Investigação-ação emancipatória caracteriza-se por uma investigação completamente autónoma por parte dos professores a partir de questões problemáticas detetadas por eles.

1.3 Ciclos de investigação-ação.

Na investigação-ação temos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua, cíclica ou em espiral e que se resumem na sequência: planificação, ação, observação e reflexão.

Os participantes na investigação devem, segundo Kemmis e McTaggart (1988:10) *in* Burns (1999:32) desenvolver um plano de ação para melhorar o que já está a acontecer; agir para implementar o plano; observar os efeitos do plano de ação no contexto em que ocorre, e refletir sobre esses efeitos, de modo a planificar um novo plano de ação.

1.4 Características da Investigação-ação.

De acordo com Coutinho *et al.* (2009:362) e vários autores como Kemmis Y McTaggart (1988), Zubert-Skerritt (1992), Cohen e Manion (1994), Denscombe (1999), Elliot (1991), Cortesão (1998), a Investigação-ação apresenta as seguintes características:

- *Participativa e colaborativa*, pois implica todos os intervenientes no processo de investigação. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade, (Zuber-Skerritt, 1992).
- *Prática e interventiva*, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, mas intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada (Coutinho, 2005).
- *Cíclica*, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática (Cortesão, 1998).
- *Crítica*, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atua como agente de mudança, crítico e autocrítico das eventuais restrições. Os participantes mudam o seu ambiente e são transformados no processo (Zuber-Skerritt, 1992).
- *Autoavaliativa* porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

São metas da investigação-ação melhorar a prática educativa, ao mesmo tempo que se procura uma melhor compreensão da referida prática, articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação/desenvolvimento profissional, fazer dos educadores/professores protagonistas da investigação.

Para Abrantes (1996:54):

“A investigação-ação é assim um processo através do qual os professores se organizam para aprenderem com a sua experiência, produzirem teoria a partir da prática, com a finalidade de melhorarem as suas atuações e se desenvolverem profissionalmente, utilizando a reflexão de forma sistemática.” É essencial que o professor reflita sobre a sua atuação e experiência de modo a surgir uma melhoria no seu ensino.

1.5 Motivos da escolha do método de investigação.

Os motivos da escolha da metodologia de investigação-ação assentam no facto de ser uma metodologia essencialmente prática, que se aplica facilmente num contexto específico de sala de aula para resolver problemas educativos. É uma metodologia que permite uma reflexão ao longo de toda a pesquisa e uma interação permanente entre o professor-investigador e os sujeitos da amostra.

Outro motivo deve-se ao facto de ser um método que se consegue colocar em prática num curto período de tempo, após a aquisição de conhecimentos sobre o processo. No caso específico deste estudo, a duração da investigação correspondia à duração da unidade de prática supervisionada, no 3º semestre do Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês para o Ensino Básico. Durante este período foi possível produzir materiais, planificar e implementar estratégias de ação e técnicas de recolha de dados, refletir sobre cada ciclo de investigação-ação de forma sistemática e contínua e permitir a mudança de atitudes e comportamentos da professora estagiária.

No passo seguinte, apresentamos as questões de investigação que estão na base do nosso estudo.

2. Questões de investigação

Como já referimos, a base deste estudo consiste na clareza das instruções para a implementação de tarefas, nomeadamente de jogos na sala de aula.

As questões de investigação a que os objetivos deste estudo pretendem dar resposta são as seguintes:

1. Como identificar instruções claras para a organização de jogos?
2. O nível de compreensão das regras do jogo melhora com a introdução de diferentes técnicas?
3. A quantidade de perguntas dos alunos sobre as instruções diminui com a frequência com que realizam jogos?

3. Contexto de Intervenção

O presente estudo enquadra-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês no Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Os dados para o estudo em causa foram recolhidos no Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva em Castelo Branco, concretamente, na turma 5º3, na disciplina de Inglês. A turma é constituída por vinte e oito alunos, doze raparigas e dezasseis rapazes, apresentando uma média de idades de dez anos. Contudo, o número de alunos objeto do estudo é de vinte e sete alunos, uma vez que um aluno apresenta graves problemas de assiduidade.

4.Procedimentos de recolha de dados.

Na presente secção apresentamos um quadro explicativo das diferentes fases da investigação, a que chamamos percurso metodológico do estudo, bem como os instrumentos utilizados para a recolha de dados e sua pertinência para o estudo.

4.1 Percurso metodológico do estudo

O percurso metodológico de todo o processo de investigação foi dividido em quatro fases. O percurso metodológico está descrito no quadro abaixo indicado.

Quadro 1: Percurso Metodológico do Estudo

1ª Fase - Aplicação dos 3 ciclos de investigação-ação e realização de uma entrevista		
	Objetivos	Instrumentos de recolha de dados
<p>1º ciclo de investigação- Ação</p> <p>Data: 15/12/2011</p>	<p>Recolher informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nível de compreensão dos alunos perante as regras do jogo num 1º momento de realização da tarefa. • Qualidade do questionamento dos alunos durante a apresentação do jogo e durante a sua execução. • Frequência do questionamento dos alunos durante a apresentação do jogo e durante a sua execução. <p>O ciclo de investigação obedeceu às seguintes etapas: planificação, ação, observação e reflexão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gravações vídeo • Questionários
	<p>Recolher informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nível de compreensão dos alunos perante as regras do jogo num 1º momento de realização da tarefa. • Qualidade do questionamento dos alunos durante a apresentação do jogo e durante a sua execução. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravações vídeo • Questionários

<p>2º ciclo de investigação-ação</p> <p>Data: 12 /01/2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Frequência do questionamento dos alunos durante a apresentação do jogo e durante a sua execução. <p>O ciclo de investigação obedeceu às seguintes etapas: planificação, ação, observação e reflexão.</p>	
<p>3º ciclo de investigação-ação</p> <p>Data: 24/01/2012</p>	<p>Recolher informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nível de compreensão dos alunos perante as regras do jogo num 1º momento de realização da tarefa. • Qualidade do questionamento dos alunos durante a apresentação do jogo e durante a sua execução. • Frequência do questionamento dos alunos durante a apresentação do jogo e durante a sua execução. <p>O ciclo de investigação obedeceu às seguintes etapas: planificação, ação, observação e reflexão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gravações vídeo • Questionários
<p>Entrevista a três alunos</p> <p>Data: 14/02/2012</p>	<p>Recolher informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A clareza das instruções dos jogos. • A utilização de demonstrações. • A apresentação das regras no quadro. • A necessidade de tradução para português. • A preferência dos alunos relativamente aos jogos. • As dificuldades sentidas nas diferentes sessões. • A utilização de gestos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação áudio

2ª Fase - Análise dos dados referentes a cada instrumento utilizado	
Instrumento	Objetivos de análise
Grelhas de observação das Gravações vídeo dos três ciclos de investigação-ação	<p>Desempenho da professora relativamente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas didáticas utilizadas. <p>Desempenho dos alunos relativamente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nível de compreensão perante as regras do jogo num 1º momento de realização da tarefa. • Qualidade do questionamento durante a apresentação do jogo e durante a sua execução. • Frequência do questionamento durante a apresentação do jogo e durante a sua execução. • Motivação • Disciplina • Interação dos grupos • Reações relevantes
Transcrições das instruções	<p>Analisar as instruções da professora no que se refere a estratégias verbais e estratégias não verbais.</p>
Questionários dos alunos	<p>Analisar os dados quantitativos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceção imediata das instruções da professora. • Necessidade de nova explicação. • Necessidade de tradução. • Necessidade de ver primeiro a atuação dos outros. • Execução do que a professora pediu.
Transcrição da entrevista	<p>Analisar a transcrição da entrevista tendo em conta as categorias 'instruções' e 'nível de dificuldade' e respetivas sub-categorias.</p>
3ª fase - Triangulação dos dados referentes a cada instrumento de análise	
4ª fase - Apresentação das conclusões	

4.2 Descrição dos três ciclos de investigação-ação:

Iremos apresentar agora uma descrição dos três ciclos de investigação, nomeadamente no que diz respeito aos jogos utilizados, à planificação das aulas de prática supervisionada onde os jogos foram realizados, com o intuito de contextualizar os três ciclos e a reflexão efetuada no final de cada ciclo.

4.2.1 O 1º ciclo de investigação.

No 1º ciclo de investigação foram planificados jogos tendo em conta os conteúdos programáticos já estudados como os números ordinais, perguntar e responder sobre a origem, a nacionalidade, a idade e as profissões, o vocabulário dos animais e foi utilizado um texto com vocabulário adaptado à idade etária dos alunos. Como atividade de *Warming up* a professora projetou um poster. (Apêndice 1) A professora questionou os alunos sobre o que estavam a ver. Pretendeu-se utilizar os seguintes atos de fala. *Teacher: What do you see? SS: A poster with the British flag. Teacher: Right. What does it say? SS: A language competition.* A professora informou os alunos de que iriam iniciar a *Language Competition*. Foram formados seis grupos de quatro alunos e um grupo de três alunos.

4.2.1.1 Descrição dos jogos

- 1º jogo: *A matching game with ordinal numbers.* (Apêndice 2) A professora distribuiu a cada grupo um conjunto de cartões. Cada grupo tinha que fazer corresponder o número ordinal à sua forma escrita. Foi estabelecido um tempo de dois minutos para completar a atividade. A professora verificou o desempenho de cada grupo. Cada grupo vencedor recebeu um ponto.

Características do jogo: O jogo deve ser executado de forma cooperativa entre os vários elementos de cada grupo; representa um desafio pois tem um tempo limite e todos os grupos podem ser vencedores; tem um objetivo explícito e proporciona a prática dos números ordinais.

- 2º jogo: *A matching game with questions and answers.* (Apêndice 3) A professora distribuiu a cada grupo um conjunto de cartões. Cada grupo tinha que fazer corresponder perguntas às respetivas respostas. Foi estabelecido um tempo de 4 minutos para completar a atividade. A professora verificou o desempenho de cada grupo. Cada grupo vencedor recebeu um ponto.

Características do jogo: O jogo deve ser executado de forma cooperativa entre os vários elementos de cada grupo; representa um desafio pois tem um tempo limite e todos os grupos podem ser vencedores; tem um objetivo explícito e permite a prática de perguntar e responder sobre a origem, a nacionalidade, a idade e as profissões.

- 3ºjogo: *A flashing text*. (Apêndice 4) A professora distribuiu a cada grupo um texto com espaços em branco. A professora projetou o texto completo. Contudo, a professora balouçou objetos em frente da luz do projetor, de modo a dificultar o visionamento correto do texto. Foi estabelecido um tempo de um minuto para completar a atividade. A professora verificou o desempenho de cada grupo. Cada grupo vencedor recebeu um ponto por cada palavra correta.

Características do jogo: O jogo deve ser executado de forma cooperativa entre os vários elementos de cada grupo; representa um desafio pois tem um tempo limite e todos os grupos podem ser vencedores; tem um objetivo explícito e tem como base a prática de vocabulário apropriado à faixa etária dos alunos.

- 4ºjogo: *What's behind?* (Apêndice 5) Este jogo consistia num *powerpoint* com quatro slides. Cada slide era constituído por uma 1ª imagem de quadrados coloridos, que escondia a imagem de um animal. Cada grupo, de uma forma sequencial, escolheu uma cor, a professora removeu os quadrados com essa cor. Todos os grupos podiam tentar adivinhar a qualquer momento o animal que estava por detrás dos quadrados. Ganhou o grupo que adivinhou em primeiro lugar o animal que estava “escondido”. Cada grupo vencedor recebeu um ponto.

Características do jogo: O jogo deve ser executado de forma cooperativa entre os vários elementos de cada grupo; representa um desafio perante o grande grupo, pois só um grupo poderá ser vencedor. O jogo tem um objetivo explícito e proporciona a prática de vocabulário já adquirido na unidade extracurricular de inglês no 1º ciclo.

4.2.1.2 A planificação do 1º ciclo de investigação

School: Escola EB 2/3 Afonso de Paiva **Year:** 2011/2012 **Class:** 5º3 **Teacher:** Célia Gamas

Level: 1 **Book:** Jump in **Unit:** 2

Number of lessons: 43/44 (forty-three/forty-four)

Date: Thursday, 15th December 2011

Summary: A language competition.

Grammar: The verb to Be - affirmative, negative, interrogative forms.

Vocabulary: The ordinal numbers, jobs.

Teacher's intentions	Assumptions	Moments/strategies	Time	Material	Student's performance
Lead students: Greet teacher, write lesson, date, weather	Greetings: Good morning, hello, hi, How are you? Fine, thanks, goodbye, See you, have a nice day, See you on...	<p>1. Warming up</p> <p>T greets students and writes lessons, date and weather on the board.</p> <p><i>T: Good morning, students. Today are lessons number 43 and 44. Let's write the date, Thursday, the 15th December 2011. What is the weather like, today? Today is</i></p> <p><i>SS copy to their notebooks.</i></p>	5 m	Board Notebook	SS greet teacher and write down the register
SS form groups of four. Each group chooses a leader.		<p>2.A language competition</p> <p>T projects on board a poster with the title <i>A language Competition</i></p> <p><i>. T: What do you see? SS: A poster with the British flag.</i></p> <p><i>T: Right. What does it say? SS: A language competition.</i></p> <p><i>T: Yes, Today we are going to start our language competition. We are going to do some games in English. We are going to form seven groups of four students each. Each group must choose a leader.</i></p>	10m	Board	SS form groups of four. Each group chooses a leader.
Groups do a matching game.		<p>3. First game: A matching Game with ordinal numbers.</p> <p>T gives each group a set of cards. SS must match the ordinal numbers with their written form. Each group has</p>	15m	A set of cards, board	Groups do a matching game.

<p>Groups do a second matching game</p>		<p>2 minutes to complete the task. T says stop and SS must stop doing the task. T checks which group was able to complete the task correctly. Each winning group receives 1 point. Instructions won't be given correctly to see how SS react. <i>T: Now, we are going to do a matching game. Each group must match the ordinal numbers with its written form. You have two minutes. 1,2,3 START...STOP.</i></p> <p>T writes the groups' score on board.</p>	<p>20m</p>	<p>A set of cards, board</p>	<p>Groups do a second matching game.</p>
<p>Groups must memorize and write the correct missing words on the worksheet</p>		<p>4. Second game: A matching game with questions and answers.</p> <p>T gives another set of cards to each group. SS must match the questions with the answers. SS have 4 minutes to complete the task. T corrects each group's exercise and scores. Each winning group receives 1 point. Instructions won't be clear to see how SS will react. <i>T: Ready. We are going to do another matching game. You must match the questions with the right answers. 1,2,3 START...STOP:</i></p>	<p>15m</p>	<p>Projector, worksheet</p>	

<p>Each group tries to find out what's behind the squares in the slides of the powerpoint</p>		<p>4. Third game: Flashing text. T delivers the groups a worksheet with a text with missing words. The groups have 1minute to see the complete text projected on the wall. T will make the task difficult by swinging objects in front of the image. T corrects each group's exercise and scores. Each winning group receives 1 point. Instructions won't be clear to see how SS will react. <i>T: Each group has a text with missing words. I will project the full text on the wall for 1 minute. You must complete the missing words. 1,2,3 START...STOP.</i></p> <p>5. Fourth game: What's behind? T projects a ppt on the wall with four slides. Each slide has a first image of coloured squares and behind the squares is an image of an animal. Each group chooses a colour to be removed. Wins the group which finds out first the hidden animal. T writes the scores on board. The winning group receives 1 point. Instructions won't be clear to see how SS react.</p>	<p>15m</p>	<p>Projector, board</p>	<p>Groups must memorize and write the correct missing words on the worksheet</p> <p>Each group tries to find out what's behind the squares in the slides of the powerpoint.</p>
---	--	--	------------	-------------------------	---

Ainda tendo em conta a linha de pensamento para tornar as instruções mais claras, a utilização do quadro, de gestos e de estratégias verbais propostas por Abrantes (1996) para as instruções como a utilização de frases curtas, a sequência lógica, a repetição, a reformulação, a objetividade, a utilização de vocabulário simples e o rigor morfo-sintático foram tomadas em consideração.

4.2.2 O 2º ciclo de investigação

No 2º ciclo de investigação foi planificado um jogo tendo em conta os conteúdos programáticos a nível vocabular da descrição física e a nível gramatical do verbo *Have got*. Como atividade de *Warming up* a professora projetou o poster *The Language Competition*. (Apêndice 1). A professora informou os alunos de que iam efetuar a segunda sessão da *Language Competition*. Os alunos formaram os mesmos grupos da sessão anterior.

4.2.2.1 A descrição do jogo

Back to the board game. Este jogo obedeceu ao seguinte procedimento: A professora colocou uma cadeira em frente ao quadro. A professora projetou personagens da Walt Disney (Apêndice 6). Cada grupo escolheu um membro para se sentar na cadeira. A professora escolhia uma das personagens projetadas e escrevia o seu nome no quadro. Como regra fundamental do jogo, o aluno que estava sentado na cadeira, não se podia virar para trás a fim de ver o nome escrito no quadro. O aluno tinha de fazer quatro perguntas ao grupo. No final das perguntas tentava adivinhar o nome da personagem escolhida. Cada equipa vencedora recebia um ponto.

Características do jogo: O jogo deve ser executado de forma cooperativa entre os vários elementos de cada grupo; representa um desafio, pois apenas com quatro perguntas deve-se conseguir adivinhar a personagem escolhida; tem um objetivo explícito e proporciona a prática de vocabulário da descrição física e do verbo *Have got*

4.2.2.2 A planificação do 2º ciclo de investigação

School: Escola EB 2/3 Afonso de Paiva Year: 2011/2012 Class: 5º3 Teacher: Célia Gamas

Level: 1 Book: Jump in Unit: 2

Number of lessons: 51/52 (fifty-one/fifty-two)

Date: Thursday, 12th January 2012

Summary: A language competition: Back to the board game.
 The verb have got in the interrogative form - short answers.
 Exercises.

Grammar: The verb have got - interrogative form - short answers.

Vocabulary: The body, physical description.

Teacher's intentions	Assumptions	Moments/strategies	Time	Material	Student's performance
Lead students: Greet teacher, write lesson, date, weather	Greetings: Good morning, hello, hi, How are you? Fine, thanks, goodbye, See you, have a nice day, See you on...	<p align="center">1. Warming up</p> <p>T greets students and writes lessons, date and weather on the board. <i>T: Good morning, students. Today are lessons number 51 and 52. Let's write the date, Thursday, 12th January 2012. What is the weather like, today? Today is</i> <i>SS copy to their notebooks.</i></p>	5 m	Board Notebook	SS greet teacher and write down the register
		<p align="center">2. Correction of the homework.</p> <p>T corrects the homework on board. SS answer orally. <i>T: Let's start by doing the correction of the homework on board. Exercise A, page 15, Activity book. You had to write the expressions under the pictures.</i></p>	10m	Board, activity book	SS correct the homework.
		<p align="center">3. A language Competition</p> <p>T introduces the Language Competition. T projects the</p>	40m	Board, projector	SS perform the "Back to the board game."
SS correct the homework.					

<p>SS perform the “Back to the board game.”</p>		<p>poster “<i>Language Competition</i>” on the wall. SS must form the same groups as in the previous session of this activity.</p> <p><i>T: Ok, Today we are going to do the second session of the Language Competition. I need you to form the same groups. I will tell you the names of each group.</i></p> <p>T starts the competition by explaining and demonstrating the game to SS.</p> <p><i>T: Today, we are going to play the game called “Back to the Board”. What does this mean?</i></p> <p><i>SS: It means that someone is back to the board. That person cannot see the board.</i></p> <p><i>T: Right.</i> T puts a chair in front of the board. <i>T: One member of each team must come here and sit on this chair. So, he is back to the board. Now, each team must choose that member. (The teams choose the members).</i></p> <p>T shows the SS famous characters.</p> <p><i>T: Now, I am going to show you some famous characters. I am sure that you know them all.</i></p> <p>T demonstrates the game to SS.</p> <p><i>T: Student W comes here and</i></p>			
---	--	---	--	--	--

<p>SS do exercise A</p>		<p><i>Yes, I have.</i> <i>No, I haven't.</i> <i>Has he got blue eyes?</i> <i>Yes, he has.</i> <i>No, he hasn't.</i> <i>Has she got black eyes?</i> <i>Yes, she has.</i> <i>No, she hasn't.</i> <i>Has it got a long tail?</i> <i>Yes, it has.</i> <i>No, it hasn't.</i> <i>Have we got a small nose?</i> <i>Yes, we have</i> <i>No, we haven't.</i> <i>Have you got blond hair?</i> <i>Yes, you have.</i> <i>No, you haven't.</i> <i>Have they got a moustache?</i> <i>Yes, they have.</i> <i>No, they haven't.</i></p>			
<p>SS do exercise B</p>		<p>5. Practice T gives SS a worksheet . SS must do exercise A. <i>T: Let's do exercise A. Let's write the sentences as questions.</i></p> <p>SS answer orally. T does the correction on board.</p>	<p>10m</p>	<p>Worksheet, board</p>	<p>SS do exercise A</p>
<p>SS write homework and summary on their notebooks.</p>		<p>SS must do exercise B. <i>T: Let's do exercise B. Write the short answers to the questions in exercise A. Look at the ticks and crosses.</i> SS answer orally. T does the correction on board.</p>	<p>10m</p>	<p>Worksheet, board</p>	<p>SS do exercise B</p>

		6.Homework/summary T writes homework and summary on board. <i>T: Let's write down homework and summary.</i>	5m	Board, notebooks	SS write homework and summary on their notebooks.
--	--	--	----	------------------	---

4.2.2.3 Reflexão

Neste 2º ciclo de investigação, foi utilizada como técnica didática principal a demonstração, apoiada por estratégias verbais e não verbais sugeridas para dar instruções de uma forma clara e objetiva. Após observação dos registos vídeo e reflexão, concluímos que o bom nível de compreensão do jogo e o baixo nível de questionamento revelaram o sucesso da utilização destas estratégias de comunicação. Depois de efetuada a demonstração, o jogo foi efetuado pelos grupos sem surgir qualquer tipo de questionamento. Assim, no 3º ciclo de investigação pretendeu-se continuar a utilizar as mesmas estratégias, como forma de reforço dos aspetos que estavam a ser concluídos, bem como a utilização de um jogo já efetuado no 1º ciclo de investigação, de modo a testar a capacidade de compreensão e de memorização das regras desse mesmo jogo ou, se ainda algum tipo de questionamento se poderia vir a verificar.

4.2.3 O 3º ciclo de investigação

Nesta sessão foram praticados os conteúdos programáticos a nível vocabular da roupa, do corpo humano, da família e da descrição física e a nível gramatical a estrutura *I am wearing...*. Como atividade de *Warming up* a professora projetou o poster *The Language Competition*. (Apêndice 1). A professora informou os alunos que iriam efetuar a terceira sessão da *Language Competition*. Os alunos formaram os mesmos grupos da sessão anterior.

4.2.3.1 A descrição dos jogos

- 1º jogo: *Grid Matching Game*. (Apêndice 7) A professora construiu uma tabela no quadro com os tópicos *Family, Body, Clothes*. A professora distribuiu a cada grupo cinco *flashcards* com vocabulário diversificado referentes aos três tópicos acima mencionados. Um membro de cada grupo ia ao quadro e colocava os *flashcards* nas colunas que pensava serem as corretas. Os restantes membros do grupo deviam ajudar o colega. Cada grupo tinha um minuto. Cada grupo recebia um ponto por cada *flashcard* corretamente colocado.

- **Características do jogo:** O jogo deve ser executado de forma cooperativa entre os vários elementos de cada grupo; representa um desafio pois cada grupo tem apenas 1 minuto para colocar os flashcards nas respetivas colunas. O jogo tem um objetivo explícito e proporciona a prática de vocabulário e de estruturas gramaticais.
- *2ºjogo: A flashing text.* (Apêndices 8 e 9) Este jogo corresponde ao 3ºjogo utilizado no 1ºciclo de investigação.

4.2.3.2 A planificação do 3ºciclo de investigação

<p>School: Escola EB 2/3 Afonso de Paiva Year: 2011/2012 Class: 5º3 Teacher: Célia Gamas</p> <p>Level: 1 Book: Jump in Unit: 2</p> <p>Number of lessons: 57/58 (fifty-seven/fifty-eight)</p> <p>Date: Tuesday, 24th January 2012</p>					
<p>Summary: The language competition. Revision exercises.</p> <p>Grammar: The verb have got: What are you wearing? I am wearing...</p> <p>Vocabulary: Clothes, body, family, physical description.</p>					
Teacher's intentions	Assumptions	Moments/strategies	Time	Material	Student's performance
Lead students: Greet teacher, write lesson, date, weather	Greetings: Good morning, hello, hi, How are you? Fine, thanks, goodbye, See you, have a nice day, See you on...	1. Warming up T greets students and writes lessons, date and weather on the board. <i>T: Good morning, students. Today are lessons number 57 and 58. Let's write the date, Tuesday, 24th January 2012. What is the weather like, today? Today is</i> SS copy to their notebooks.	5 m	Board Notebook	SS greet teacher and write down the register
			10m	Board,book	SS correct the homework

<p>SS correct the homework</p>		<p>2. Correction of the homework.</p> <p>T corrects the homework on board. SS answer orally. <i>T: Let's start by doing the correction of the homework on board.</i></p>			
<p>SS start the language competition. SS form groups.</p>		<p>3. Language Competition</p> <p>T introduces the 3rd session of the language competition. T projects the poster on the wall. <i>T: Look at the wall. What can you read? SS: Language Competition. T: Today, we are going to finish our Language Competition. Let's form the groups.</i></p>	<p>5m</p>	<p>Board, projector</p>	<p>SS start the language competition. SS form groups.</p>
<p>SS perform the first game of the session.</p>		<p>SS form their groups for the language competition.</p> <p>T projects on the wall an informative sheet with the family and body vocabulary. SS repeat the vocabulary. T introduces the first game by explaining the rules and demonstrating.</p> <p><i>T: Ok. Look at the wall. Let's revise the family and body vocabulary. Repeat the words.</i></p> <p>1st game: Matching Game</p>	<p>15m</p>	<p>Board, flashcards</p>	<p>SS perform the first game of the session.</p>

<p>SS must memorize and complete the text.</p>		<p>T builds on board a grid with the words Family, Body, Clothes.</p> <p><i>T: Now, let me explain the first game. Look at these words: family, body, clothes. I am going to give to each group five flashcards with vocabulary. A member of each group must come to the board and put the flashcards in the right column. The groups can help. Each group have only one minute. Each group receives a point for each correct flashcard.</i></p> <p>While explaining T does a demonstration. T writes the time and score on board.</p> <p><i>Time: 1 minute</i> <i>Score: 5 points (A point for each correct flashcard)</i></p> <p>2nd Game</p> <p>Flashing text T delivers to each group two worksheets with a text with missing words. The groups have 1minute to see the complete text projected on the wall. T will make the task difficult by swinging objects in front of the image. T</p>	<p>20m</p>	<p>Board, worksheet, projector</p>	<p>SS must memorize and complete the texts.</p>
--	--	---	------------	------------------------------------	---

		<p>corrects each group's exercise and scores. Each winning group receives 1 point for each correct word.</p> <p><i>T: Each group has a text with missing words. I will project the full text on the wall for 1 minute. You must complete the missing words. 1,2,3 START...STOP.</i></p>	5m	questionnaire	SS complete a questionnaire
SS complete a questionnaire		T delivers a questionnaire about the games. SS complete the questionnaire.	8m		
		<p><i>T: Now, you must complete the questionnaire.</i></p> <p>4: Revisions for the achievement test.</p>	8m	Worksheet,board	SS do exercise A,B, C and D.
SS do exercise A ,B,C and D.		T delivers a worksheet of revision for the achievement test. SS have 5 minutes to complete exercise A and B alone. SS answer orally. T corrects on board.	8m		
		<p><i>T: Now, we are going to do exercises of revision for the achievement test. You have 5 minutes to do exercises A and B alone.</i></p> <p><i>...T: Let's correct the exercises.</i></p>		Worksheet, board	
		SS start to do exercise C			

<p>SS write summary on their notebooks.</p>		<p>alone. SS answer orally. T corrects on board. <i>T: Now, try to do exercise C. ...T: Let's correct exercise C.</i></p> <p>T explains exercise D. SS must look at the pictures and complete the texts with the given words. SS answer orally, T corrects on board.</p> <p><i>T: Look at the pictures and complete the texts with the given words.</i></p> <p>Summary T writes summary on board. SS copy to their notebooks</p>	<p>4m</p>	<p>Board, notebooks</p>	<p>SS write summary on their notebooks.</p>
---	--	---	-----------	-------------------------	---

4.2.3.3 Reflexão:

Após observação da aula em causa, os alunos revelaram um nível de compreensão das regras dos jogos muito elevado. No que diz respeito aos dois jogos de *flashing text* com uma tipologia que já tinha sido utilizada no 1º ciclo de investigação não houve necessidade de repetição das regras, uma vez que os alunos se lembraram das mesmas no momento da execução do jogo. Este facto vem reforçar a ideia de que esta tipologia foi de fácil compreensão para os alunos.

Neste momento e perante o facto de os três ciclos de investigação terem terminado é importante referir que foram sentidas diferenças entre a planificação das instruções de acordo com estratégias verbais e não verbais cuidadosamente preparadas e o momento da sua execução, dentro de um contexto de sala de aula e sujeito a condicionalismos e reações imprevistas que tornam o processo de *colocar em prática* mais complexo do que o suposto inicialmente.

Pensamos ser relevante mencionar que na última aula de prática de ensino supervisionada foram distribuídos certificados (Apêndice 10) à equipa vencedora, como recompensa pela sua participação eficaz. Aos restantes alunos foi distribuída uma lembrança como estímulo e elemento motivador de interesse pela aprendizagem de uma língua estrangeira.

4.3 O questionário

O questionário aos alunos foi constituído por cinco perguntas de resposta fechada e foi redigido com base em Abrantes (1996). O questionário foi aplicado no final de cada ciclo de investigação e apresenta a seguinte estrutura:

Quadro 2: Questionário aos alunos

Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Itens
Avaliar a clareza das instruções para os jogos.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão imediata das instruções da professora. • Necessidade de nova explicação. • Necessidade de tradução. • Necessidade de ver primeiro a atuação dos outros. • Execução do que a professora pediu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos. • Pedi para explicar outra vez. • Pedi para traduzir. • Esperei que o outro grupo começasse para ver como o outro grupo fazia. • Fiz o que a professora mandou.

Exemplo do questionário:

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva

Nome do professor: Célia Gamas		
Aula nº _____	Ano: _____	Turma: _____
Data: _____	Tarefa: _____	

Questionário aos alunos sobre a clareza das instruções para os jogos.

Nome do Aluno: _____

	Sim	Não
1- Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Pedi para explicar outra vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Pedi para traduzir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Esperei que o outro grupo começasse para ver como o grupo fazia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5- Fiz o que a professora mandou.

(Se responderes Não à pergunta nº5, explica porquê.)

Não fiz porque_____.

4.4 A entrevista

Segundo Morgan (1988) citado por Bogdan e Biklen (1994:134) uma entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.”

Bogdan e Biklen (1994:134) também referem que:

“Em investigação qualitativa ...a entrevista é usada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Para estes autores uma boa entrevista aumenta a riqueza dos dados da investigação em causa.

Neste estudo, a entrevista (Apêndice 12) foi semi-estruturada e realizada no final dos três ciclos de investigação, a três alunos. A entrevista teve lugar numa sala da biblioteca da escola, num ambiente privado e descontraído.

A entrevista obedeceu ao seguinte guião:

Tema: Opinião dos alunos sobre a clareza das instruções.

Objetivos gerais:

- Recolher dados sobre a clareza das instruções durante os três ciclos de investigação-ação.
- Perceber se a utilização de gestos, do quadro, de demonstrações tornaram as regras do jogo mais claras.

Quadro 3: Estrutura da entrevista

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos
A clareza das instruções: sua frequência.	Recolher a opinião dos entrevistados sobre a clareza das instruções dos jogos.	<ul style="list-style-type: none"> • As instruções para os jogos foram sempre claras? • Percebeste logo num primeiro momento o que era para fazer? 	A frequência na clareza das instruções e técnicas pedagógicas utilizadas durante a sua aplicação.

A demonstração nas instruções.	Recolher a opinião dos entrevistados sobre a utilização de demonstrações.	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudou a demonstração? 	
A apresentação das regras nas instruções.	Recolher a opinião dos entrevistados sobre a apresentação das regras no quadro.	<ul style="list-style-type: none"> • Quando usei o quadro com algumas regras. Ajudou? 	
A necessidade de tradução das instruções.	Recolher a opinião dos entrevistados sobre a necessidade de tradução para português.	<ul style="list-style-type: none"> • Vocês sentiram necessidade que eu traduzisse para português? 	
O jogo preferido.	Recolher a opinião dos entrevistados sobre o jogo que mais gostaram.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual foi o jogo que mais gostaste? 	
A sessão com maior dificuldade.	Recolher a opinião dos entrevistados sobre qual das três sessões foi a mais difícil e porquê.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é que foi a sessão mais difícil, a primeira, a segunda ou a terceira? 	
A utilização de gestos nas instruções.	Recolher a opinião dos entrevistados sobre a utilização de gestos nas instruções.	<ul style="list-style-type: none"> • Foi fácil quando eu expliquei com gestos? 	

4.5 Grelhas de observação dos registos de vídeo

O registo vídeo dos vários ciclos de investigação foi outra das técnicas utilizadas para a recolha de dados para a investigação. Segundo Jacinto (2003) a opção por registo vídeo permite a análise e reanálise dos dados recolhidos, sempre que for necessário, no seu todo ou por partes. Para a autora o vídeo é mais eficaz que um observador humano que toma notas porque permite a recolha e o registo de fenómenos complexos. O registo vídeo ajuda a registar aspetos que podem passar despercebidos ao observador direto.

Para Fernandes (2004:10) *“o vídeo pode ser um auxiliar precioso na tarefa de supervisão e orientação dos professores estagiários”*. Neste estudo a utilização do registo de vídeo promoveu

a realização do processo de autoscopia, permitindo o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e autónoma. A autoscopia permite ao professor estagiário a autoanálise da sua atuação e a autoconfrontação com a sua imagem. Como Fernandes (2004:23) afirma:

“...o processo de autoscopia permite desenvolver faculdades de auto-observação e auto-crítica, diagnosticando comportamentos pedagógicos a melhorar, no sentido de aperfeiçoar a ação de cada um.”

Simão (2001:457) citado por Fernandes (2004:10) concluiu que a utilização do vídeo ajuda *“os professores a tomarem consciência dos processos que utilizam e a compreenderem os seus efeitos.”*

Tendo em conta o objetivo do nosso estudo, foram elaboradas grelhas de observação que pretendiam focar critérios de investigação, tendo em conta o desempenho da professora relativamente a técnicas didáticas utilizadas, e o desempenho dos alunos relativamente a:

- Nível de compreensão dos alunos perante as regras do jogo num 1º momento de realização da tarefa.
- Qualidade do questionamento dos alunos durante a apresentação do jogo e durante a sua execução.
- Frequência do questionamento dos alunos durante a apresentação do jogo e durante a sua execução.
- Motivação
- Disciplina
- Interação dos grupos
- Reações relevantes

4.6 Transcrições das instruções.

Procedeu-se à análise das transcrições das instruções das várias filmagens tendo em conta os critérios definidos por Abrantes (1996) e Scrivener (2011). Assim, a autora dividiu as estratégias facilitadoras das instruções em estratégias verbais e estratégias não verbais. Como estratégias verbais temos o rigor morfo-sintático, o vocabulário simples, a objetividade (precisas/imprecisas), a sequência lógica, a repetição, a reformulação, a frase curta. Como estratégias não verbais temos a utilização do quadro, os gestos, a demonstração.

5. Considerações éticas

Neste estudo foram tidas em conta algumas questões éticas como a comunicação, o acordo mútuo, a autorização, a confidencialidade e fidelidade perante os resultados obtidos e as pessoas envolvidas no estudo. Assim, foi pedido autorização por escrito ao Diretor do Agrupamento de escolas Afonso de Paiva (Apêndice 13) e foi tida em conta a questão do anonimato com a criação de siglas e números para a identificação dos alunos.

Capítulo III - Apresentação e Análise da informação

Após a apresentação da opção metodológica, das questões de investigação, do contexto de intervenção, e dos procedimentos de recolha de dados, segue-se a apresentação e análise da informação obtida.

1.0 questionário - Apresentação e análise.

Como já referimos anteriormente, no final de cada ciclo de investigação os alunos preencheram um questionário (ver cap.II). Iremos agora apresentar os resultados quantitativos de cada ciclo e respetiva análise.

Quadro 4: Resultados obtidos no 1ºciclo de investigação (15/12/2011)

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1. Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos.	23 (85,2%)	4 (14,8%)
2. Pedi para explicar outra vez.	3 (11.1%)	24 (88.9%)
3. Pedi para traduzir.	3 (11.1%)	24 (88.9%)
4. Esperei que o outro grupo começasse para ver como o grupo fazia.	5 (18.5%)	22 (81.5%)
5. Fiz o que a professora mandou.	26 (96.3%)	1 ^a) (3,7%)

a) “Não fiz porque me portei mal.”

Apresentação dos dados:

Apesar de no 1ºciclo de jogos as instruções não terem sido planificadas cuidadosamente (não se ter recorrido a estratégias verbais e não verbais preparadas criteriosamente), a maior parte dos alunos (85,2%) disse ter percebido imediatamente o que era pretendido em cada jogo, apenas 4 alunos responderam negativamente a este item; de um universo de 27 alunos apenas 3 alunos pediram uma nova explicação ou para traduzir; 5 alunos esperaram que o outro grupo começasse; 96.3% fez o que a professora mandou.

Reflexão:

Os alunos estão habituados à tipologia de jogos apresentada. De um modo geral, o vocabulário apresentado já estava adquirido e o trabalho colaborativo em grupo ajudou à resolução das atividades. Contudo, após análise das gravações de vídeo, foram registadas

dificuldades no primeiro momento de execução do 4ºjogo devido ao facto de ser novidade para os alunos e de as instruções terem sido dadas em simultâneo com a sua execução. No entanto, importa salientar que foi um jogo num total de quatro jogos e quando os alunos foram questionados se perceberam imediatamente o que era fazer, 85,2% respondeu de forma afirmativa. Pensamos que as quatro respostas negativas se devem a causas como dificuldades de aprendizagem da língua inglesa, logo dificuldades na compreensão das regras dos jogos.

Quadro 5: Resultados obtidos no 2ºciclo de investigação (12/01/2012)

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1. Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos.	20 (74%)	7 (26%)
2. Pedi para explicar outra vez.	3 (11.1%)	24 (88.9%)
3. Pedi para traduzir.	2 (7.4%)	25 (92.6%)
4. Esperei que o outro grupo começasse para ver como o grupo fazia.	15 (55.6%)	12 (44.4%)
5. Fiz o que a professora mandou.	27 (100%)	0 (0%)

Apresentação dos dados:

Neste ciclo de jogos as instruções foram planeadas seguindo estratégias verbais e não verbais cuidadosamente preparadas. 74% dos alunos percebeu imediatamente o que era para fazer. Contudo, 26% respondeu negativamente a este item. Apenas 3 alunos pediram para explicar outra vez e apenas 2 para traduzir. Contudo, cerca de 55.5% esperou que o outro grupo começasse para ver como se fazia.

Reflexão:

A professora pediu a colaboração da equipa 5 para fazer uma demonstração antes do início do jogo. Quando 15 alunos responderam de forma afirmativa à pergunta 4 do questionário significa que esperaram pelo grupo que estava a fazer a demonstração, antes de começarem a realizar o jogo. Pensamos que 7 alunos responderam negativamente ao 1º item porque este jogo implicava questionar os colegas com o verbo *Have got* na forma interrogativa e este conteúdo gramatical poderia ainda não estar bem sistematizado para estes alunos.

Quadro 6: Resultados obtidos no 3º ciclo de investigação (24/01/2012)

Perguntas	Frequências	
	Sim	Não
1. Percebi imediatamente o que a professora disse para fazermos.	20 (74%)	7 (26%)
2. Pedi para explicar outra vez.	1 (3,7%)	26 (96.3%)
3. Pedi para traduzir.	0 (0%)	27 (100%)
4. Esperei que o outro grupo começasse para ver como o grupo fazia.	6 (22.2%)	21 (77.8%)
5. Fiz o que a professora mandou.	24 (88.9%)	3 ^a) (11.1%)

a) 1 “Não fiz porque o meu colega não me parava de tirar as coisas.” 2 “Não fiz porque o meu colega Leonardo estava sempre a chatear.” 3 “Não fiz porque os meus dois colegas portaram-se mal.”

Apresentação dos dados:

Neste ciclo de jogos as instruções foram planeadas seguindo estratégias verbais e não verbais preparadas com cuidado. (Foi feita uma demonstração para o 1º jogo; não foi feita uma demonstração para o 2º jogo porque já era conhecido pelos alunos do 1º ciclo de investigação). 74% dos alunos perceberam imediatamente o que era para fazer. Contudo, 7 alunos responderam negativamente a este item. Apenas 1 aluno pediu para explicar outra vez. Nenhum aluno pediu para traduzir. Apenas 6 alunos esperaram que o outro grupo começasse para ver como o grupo fazia.

Reflexão:

De um modo geral, não foram reveladas dificuldades na compreensão das regras. A demonstração foi suficiente para a compreensão das instruções do 1º jogo. O vocabulário utilizado já tinha sido adquirido pelos alunos e o trabalho colaborativo de grupo ajudou à sua resolução. Os alunos perceberam automaticamente o que era para fazer no segundo jogo assim que a professora distribuiu o material, uma vez que o jogo já era conhecido. Pensamos que 7 alunos responderam negativamente ao 1º item devido a dificuldades de aprendizagem em relação aos conteúdos vocabulares necessários à execução dos jogos.

1.1 Reflexão sobre a análise Global dos questionários:

A maior parte dos alunos disse perceber imediatamente o que é para fazer, incluindo no 1º ciclo de jogos. O jogo faz parte do quotidiano escolar dos alunos, a tipologia de jogos apresentada era fácil e a técnica de demonstração utilizada nos 2º e 3º ciclos de investigação foi suficiente para a compreensão das regras num 1º momento.

São poucos os que pediram para explicar ou para traduzir devido ao facto de o trabalho colaborativo em grupo ajudar a ultrapassar as dificuldades de compreensão das instruções.

2.A entrevista - Apresentação e análise

Como já referido no capítulo anterior, a entrevista (apêndice 12) foi realizada no final dos três ciclos de jogos, a três alunos. Após apresentação do guião (ver cap.II), apresentamos de seguida o resultado da categorização da mesma e respetiva análise. Salientamos que as categorias e subcategorias de análise surgiram dos objetivos gerais do guião da entrevista, nomeadamente no que respeita à clareza das instruções durante os três ciclos de investigação-ação e a utilização de gestos, do quadro e da demonstração como forma de tornar as regras do jogo mais claras.

Quadro 7: Categorização da entrevista

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto		
		Aluno1	Aluno2	Aluno3
Instruções	Frequência da clareza	“Às vezes.” “[Falhou] os outros alunos não estarem com atenção.”	“Mais ou menos.” “...pensei, depois percebi.”	“Só houve um jogo [2ª sessão] que eu demorei algum tempo a perceber.”
	Demonstração	“Ajudou.”	“Ajudou.”	“É que você primeiro explicou por palavras e aí não estava a perceber, mas quando fez a demonstração percebi.”
	Apresentação das regras	“Sim.” [Ajudou.]	“Sim.” [Ajudou.]	“Sim.” [ajudou]
	Necessidade de tradução das instruções	“Às vezes.”	“Perguntava às minhas colegas.”	“Não perguntava a ninguém, ficava atento para perceber.”
	Utilização de gestos	“Sim, ajudou.”	“Sim, ajudou.”	“Sim, ajudou.”

Nível de dificuldade	Sessão com maior dificuldade	“Primeira.” “Não sabíamos as instruções.”	“Primeira.” “Não estávamos habituados.”	“Segunda.”
	Jogo preferido (menor dificuldade)	“Powerpoint com as cores.”	“Foi aquele que nós estávamos virados de costas.”[Back to the board game]	“Foi um em que nos deram uns papéis e nós tínhamos que os ordenar.” [Grid Matching Game.]

Reflexão:

No que diz respeito à frequência da clareza das instruções, dois alunos responderam que nem sempre foram claras. Contudo, não perguntaram diretamente à professora, tentaram perceber dentro do grupo onde estavam inseridos, ou dentro do contexto turma.

No universo de três alunos, as demonstrações, os gestos, as regras no quadro e as estratégias verbais utilizadas ajudaram na compreensão das instruções. A resposta foi inânime. Só um aluno é que revelou necessidade de tradução, mas o trabalho colaborativo em grupo ajudou a superar as dificuldades de compreensão de vocabulário.

O ciclo de investigação que revelou maior dificuldade foi o primeiro. Existe neste aspeto uma contradição com o resultado dos questionários. No entanto, pensamos que os alunos queriam dizer que ainda não estavam preparados para a atividade global da *Language Competition*, pois todo o 1º ciclo de investigação era novidade.

Cada aluno apontou um jogo diferente como jogo favorito, facto que relacionamos com os gostos de cada um e respetivos estilos de aprendizagem.

3. Grelhas de observação dos registos de vídeo - Apresentação e análise

Iremos apresentar as grelhas de observação dos registos de vídeo e respetiva análise. Os itens numerados de 1 a 6 foram elaborados a partir dos objetivos de estudo que estiveram na origem das questões de investigação. Assim, os objetivos de estudo são: Identificar técnicas didáticas mais adequadas para a transmissão das instruções do jogo aos alunos; Analisar o nível de compreensão dos alunos perante as regras do jogo num primeiro momento da realização da tarefa; Analisar a qualidade e frequência do questionamento dos alunos na apresentação do jogo e durante a sua execução. O item 7 diz respeito a aspetos que nos parecem importantes para a investigação e observáveis no registo vídeo como a motivação, a disciplina, a interação dos grupos e reações relevantes.

É importante referir que o termo qualidade do questionamento refere-se ao facto de o conteúdo das perguntas apresentadas pelos alunos revelar compreensão, não compreensão ou pedido de esclarecimento das instruções dadas para a execução dos jogos. O termo frequência

do questionamento refere-se a aspetos quantitativos e igualmente relevantes no contexto de compreensão, não compreensão ou pedido de esclarecimento das instruções.

Foi utilizada a seguinte legenda para a análise dos registos de vídeo:

NO - Não observável

ONI - Observável Nível Insuficiente - Nível não relevante para a investigação.

ONS - Observável Nível Suficiente - Nível revelante para a investigação.

ONB - Observável Nível Bom - Nível muito relevante para a investigação.

Quadro 8: Observação dos registos de vídeo: 1ºciclo/1ºjogo

1º jogo - Matching game with ordinal numbers.	
1 Técnicas didáticas utilizadas pela professora.	A simples exposição das regras em frente à turma.
2 Nível de compreensão das regras do jogo num 1º momento da realização da tarefa.	ONB - O nível de compreensão foi bom, uma vez que todos os grupos começaram o jogo.
3 Qualidade do questionamento durante a apresentação do jogo.	NO
4 Qualidade do questionamento durante a execução do jogo.	ONS - Dois alunos, de grupos diferentes, perguntaram o que era para fazer.
5 Frequência de questionamento durante a apresentação do jogo.	NO
6 Frequência de questionamento durante a sua execução.	ONI - Dois alunos perguntaram o que era para fazer uma vez.
7 Outras Observações: motivação, disciplina, Interação dos grupos, reações relevantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelam motivação. • Os membros dos grupos colaboram entre si.

Reflexão:

Definimos o 1º momento de realização da tarefa o momento logo após a apresentação das instruções. É observável que dois alunos de grupos diferentes perguntaram o que era para fazer.

Podemos interpretar que nenhum membro do grupo a que estes alunos pertenciam sabia o que era para fazer. No entanto, a pergunta só foi feita uma vez, o que significa que ao observar os outros grupos perceberam o que era pretendido. Assim, o nível de qualidade e questionamento foi muito baixo.

Logo após o 1º momento de exposição das instruções os grupos começaram a realizar a tarefa, uma vez que o jogo de *matching* é um jogo intuitivo para os alunos.

Quadro 9: Observação dos registos de vídeo: 1º ciclo/2º jogo

2º jogo - Matching game with questions and answers	
1 Técnicas didáticas utilizadas pela professora.	A simples exposição das regras em frente à turma.
2 Nível de compreensão das regras do jogo num 1º momento da realização da tarefa.	ONB - O nível de compreensão foi bom para os grupos começarem o jogo.
3 Qualidade do questionamento durante a apresentação do jogo.	ONI - Apenas um aluno pergunta o que é para fazer.
4 Qualidade do questionamento durante a execução do jogo.	NO
5 Frequência de questionamento durante a apresentação do jogo.	ONI - O mesmo aluno faz a pergunta duas vezes.
6 Frequência de questionamento durante a sua execução.	NO
7 Outras Observações: motivação, disciplina, Interação dos grupos, reações relevantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelam motivação. • Os membros dos grupos colaboram entre si.

Reflexão:

Não se registou um questionamento relevante durante a apresentação do jogo e, durante a sua execução o questionamento foi nulo, uma vez que a tipologia do jogo era muito semelhante ao 1º jogo. O nível de questionamento foi baixo, logo o nível de compreensão foi muito bom.

Quadro 10: Observação dos registos de vídeo: 1ºciclo/3ºjogo

3º jogo - A Flashing text	
1 Técnicas didáticas utilizadas pela professora.	A simples exposição das regras em frente à turma.
2 Nível de compreensão das regras do jogo num 1º momento da realização da tarefa.	ONB - O nível de compreensão foi bom para os grupos começarem o jogo.
3 Qualidade do questionamento durante a apresentação do jogo.	NO
4 Qualidade do questionamento durante a execução do jogo.	NO
5 Frequência de questionamento durante a apresentação do jogo.	NO
6 Frequência de questionamento durante a sua execução.	NO
7 Outras Observações: motivação, disciplina, Interação dos grupos, reações relevantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelam motivação. • Alguns alunos estão agitados na tentativa de observar corretamente o texto projetado. • Os membros dos grupos colaboram entre si.

Reflexão:

Os alunos não questionaram as regras do jogo durante a sua apresentação e durante a sua execução, perceberam que era um jogo de preenchimento de espaços.

Quadro 11: Observação dos registos de vídeo: 1ºciclo/4ºjogo

4º jogo - What's behind?	
1 Técnicas didáticas utilizadas pela professora.	A exposição das regras ao mesmo tempo que se iniciava o jogo.
2 Nível de compreensão das regras do jogo num 1º momento da realização da tarefa.	ONS - O nível de compreensão foi suficiente para alguns alunos tentarem decifrar a imagem escondida no slide.
3 Qualidade do questionamento durante a apresentação do jogo.	ONB - Alguns alunos não perceberam as regras do jogo. <i>"Professora, não sei como é para fazer..."</i> <i>"Professora, nós ainda não percebemos."</i>
4 Qualidade do questionamento durante a execução do jogo.	NO

5 Frequência de questionamento durante a apresentação do jogo.	ONB - Três alunos, de grupos diferentes não estavam a perceber.
6 Frequência de questionamento durante a sua execução.	NO
7 Outras Observações: motivação, disciplina, Interação dos grupos, reações relevantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelam motivação. • Alguns alunos estão agitados na tentativa de observar corretamente o slide projetado e na tentativa de descobrir a imagem escondida no slide. • Os membros dos grupos colaboram entre si.

Reflexão:

A apresentação do jogo foi feita ao mesmo tempo da sua execução. Verificou-se muito barulho entre os grupos. A necessidade de questionamento foi notória e teve alguma relevância num primeiro momento de apresentação e execução do jogo, o que revelou pouca compreensão das regras do jogo. A observação do comportamento dos colegas não os estava a ajudar a compreender as regras do jogo. O jogo era constituído por 4 slides. Este 1º momento correspondeu ao 1º slide. Nos restantes slides o jogo foi realizado normalmente, sem qualquer questionamento por parte dos alunos.

Grelhas de observação dos registos de vídeo: 2º ciclo de investigação

Quadro 12: Observação dos registos de vídeo: 2º ciclo/1º jogo

1º jogo - Back to the board game	
1 Técnicas didáticas utilizadas pela professora.	A professora utilizou a demonstração e a técnica de <i>eliciting</i> através de gestos, e o quadro.
2 Nível de compreensão das regras do jogo num 1º momento da realização da tarefa.	ONB - O nível de compreensão foi bom para os grupos começarem o jogo.
3 Qualidade do questionamento durante a apresentação do jogo.	ONI - Apenas um aluno pediu para traduzir.
4 Qualidade do questionamento durante a execução do jogo.	NO
5 Frequência de questionamento durante a apresentação do jogo.	ONI - Apenas um aluno pediu para traduzir.

6 Frequência de questionamento durante a sua execução.	NO
7 Outras Observações: motivação, disciplina, Interação dos grupos, reações relevantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelam motivação. • Os membros dos grupos colaboram entre si.

Reflexão:

A qualidade e a frequência do questionamento durante a demonstração não foram relevantes para a investigação. A professora utilizou a demonstração e a técnica de *eliciting* através de gestos e o quadro para explicar as regras dos jogos. Não se registou qualquer tipo de questionamento durante a execução do jogo, logo a demonstração foi suficiente para a compreensão do jogo.

Grelhas de observação dos registos de vídeo: 3ºciclo de investigação

Quadro 13: Observação dos registos de vídeo: 3ºciclo/1ºjogo

1º jogo - Grid Matching game	
1 Técnicas didáticas utilizadas pela professora.	A professora utilizou a demonstração e o quadro.
2 Nível de compreensão das regras do jogo num 1º momento da realização da tarefa.	ONB - O nível de compreensão foi bom para os grupos começarem o jogo.
3 Qualidade do questionamento durante a apresentação do jogo.	NO
4 Qualidade do questionamento durante a execução do jogo.	NO
5 Frequência de questionamento durante a apresentação do jogo.	NO
6 Frequência de questionamento durante a sua execução.	NO
7 Outras Observações: motivação, disciplina, Interação dos grupos, reações relevantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelam motivação. • Os membros dos grupos colaboram entre si.

Reflexão:

A professora utilizou a demonstração e o quadro para explicar as regras do jogo. Não se registou qualquer questionamento durante a apresentação e execução do jogo. Assim, o nível de compreensão foi muito alto. A demonstração foi suficiente para a compreensão do jogo.

Quadro 14: Observação dos registos de vídeo: 3ºciclo/2ºjogo

2º jogo - A flashing text	
1 Técnicas didáticas utilizadas pela professora.	A simples exposição em frente à turma. (A professora utilizou um jogo já conhecido do 1ºciclo de investigação)
2 Nível de compreensão das regras do jogo num 1º momento da realização da tarefa.	ONB - O nível de compreensão foi bom para os grupos começarem o jogo.
3 Qualidade do questionamento durante a apresentação do jogo.	NO
4 Qualidade do questionamento durante a execução do jogo.	NO
5 Frequência de questionamento durante a apresentação do jogo.	NO
6 Frequência de questionamento durante a sua execução.	NO
7 Outras Observações: motivação, disciplina, Interação dos grupos, reações relevantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelam motivação. • Os membros dos grupos colaboram entre si.

Reflexão:

O nível de questionamento durante a apresentação e execução do jogo foi nulo, uma vez que os alunos já conheciam o jogo do 1ºciclo de investigação.

4. Análise das instruções nos três ciclos de investigação

4.1 Análise das instruções: 1ºciclo de investigação

A análise, no que diz respeito às estratégias verbais e estratégias não verbais remete para os termos verificável/não verificável. Serão apresentadas observações, bem como, exemplos das transcrições (Apêndice 11) como justificação das observações anotadas.

Quadro 15: Análise da transcrição das instruções do 1ºjogo do 1ºciclo

Estratégias verbais	1ºjogo -Matching game with ordinal numbers	
Rigor morfo-sintático	Verificável.	Exemplo: “You have to match the ordinal numbers with its written form.”
Vocabulário simples	Verificável.	Exemplo: “You have to match the ordinal numbers with its written form.” “...1,2,3 start.” “You have two minutes.”
Objetividade (precisas/imprecisas)	Verificável. As instruções são precisas em relação ao objetivo do jogo.	
Sequência lógica	Não verificável. A informação do tempo disponível para a realização da tarefa foi dada após o início do jogo.	
Repetição	Verificável. A instrução para o jogo foi repetida após o início do jogo.	
Reformulação	Não verificável.	
Frase curta	Verificável.	Exemplo: “You have to match the ordinal numbers with its written form.” “...1,2,3 start.” “You have two minutes.”
Estratégias não verbais		
Quadro	Não verificável.	
Gestos	Não verificável.	
Demonstração	Não verificável.	

Quadro 16: Análise da transcrição das instruções do 2º jogo do 1º ciclo

Estratégias verbais	2º jogo - Matching game with questions and answers	
Rigor morfo-sintático	Verificável.	Exemplo: “Let’s do game number 2.” “Match the questions with the answers.”
Vocabulário simples	Verificável.	
Objetividade (precisas/imprecisas)	Verificável. As instruções são precisas em relação ao objetivo do jogo.	
Sequência lógica	Verificável.	
Repetição	Verificável.	
Reformulação	Não verificável.	
Frase curta	Verificável.	Exemplo: “Let’s do game number 2.” “Match the questions with the answers.”
Estratégias não verbais		
Quadro	Não verificável.	
Gestos	Não verificável.	
Demonstração	Não verificável.	

Quadro 17: - Análise da transcrição das instruções do 3ºjogo do 1ºciclo

Estratégias verbais	3ºjogo - A flashing text.	
Rigor morfo-sintático	Verificável.	Exemplo: <i>“I am going to project this text on the wall...yes...and you have just one minute to fill the words that are missing.”</i>
Vocabulário simples	Verificável. Contudo, a professora recorreu ao português.	Exemplo: <i>“You start when I say start.”</i> <i>“...wait until I project the image...Esperem até eu projetar a imagem.”</i>
Objetividade (precisas/imprecisas)	Verificável. As instruções são precisas em relação ao objetivo do jogo.	
Sequência lógica	Verificável.	
Repetição	Verificável.	
Reformulação	Não verificável.	
Frase curta	Não verificável.	Exemplo: <i>“I am going to project this text on the wall...yes...and you have just one minute to fill the words that are missing.”</i>
Estratégias não verbais		
Quadro	Não verificável.	
Gestos	Verificável, mas não relevantes. (Foram utilizados gestos apenas para indicar o tempo e o lugar dentro da sala de aula onde o texto iria ser projetado.)	
Demonstração	Não verificável.	

Quadro 18: Análise da transcrição das instruções do 4º jogo do 1º ciclo

Estratégias verbais	4º jogo -What's behind?	
Rigor morfo-sintático	Verificável.	Exemplo: "We are going to see a slide" "...You must guess what's behind the squares."
Vocabulário simples	Verificável.	Exemplo: "Choose a colour." "What's behind the squares."
Objetividade (precisas/imprecisas)	Verificável. As instruções são precisas em relação ao objetivo do jogo.	
Sequência lógica	Não verificável. As instruções foram dadas muito rapidamente, o jogo foi iniciado sem a maioria dos alunos ter percebido o seu objetivo.	
Repetição	Verificável.	
Reformulação	Verificável. A professora recorreu à língua portuguesa para incentivar a compreensão da instrução.	
Frase curta	Verificável.	Exemplo: "Choose a colour." "What's behind the squares."
Estratégias não verbais		
Quadro	Não verificável.	
Gestos	Não verificável.	
Demonstração	Não verificável.	

4.2 Análise das instruções: 2º ciclo de investigação

Quadro 19: Análise da transcrição das instruções do 1º jogo do 2º ciclo

Estratégias verbais	1º jogo -Back to the board game	
Rigor morfo-sintático	Verificável.	Exemplo: “You are going to look at the, at the wall and I am going to project some characters that you already know.” “Now, I am going to demonstrate the game.”
Vocabulário simples	Verificável.	Exemplo: “Which characters can you see here?”
Objetividade (precisas/imprecisas)	Verificável. As instruções são precisas em relação ao objetivo do jogo.	
Sequência lógica	Verificável. A professora apresentou primeiro as personagens e durante a demonstração foi escrevendo as regras no quadro.	
Repetição	Verificável.	Exemplo: “Rules, rules, turn, turn the head is forbidden, ok, it’s forbidden.”
Reformulação	Verificável. A professora recorreu à língua portuguesa para incentivar a compreensão da instrução.	Exemplo: “Não pode virar a cabeça.”
Frase curta	Verificável.	
Estratégias não verbais		
Quadro	Verificável. As regras foram escritas no quadro.	
Gestos	Verificável.	
Demonstração	Verificável	

4.3 Análise das instruções: 3º ciclo de investigação

Quadro 20: Análise da transcrição das instruções do 1º jogo do 3º ciclo

Estratégias verbais	1º jogo -Grid Matching game	
Rigor morfo-sintático	Verificável.	Exemplo: <i>“I am going to demonstrate the game.”</i> <i>“I have got here three flashcards.”</i>
Vocabulário simples	Não verificável. A professora utilizou expressões desnecessárias, que deveriam corresponder a atos.	Exemplo: <i>“Let me write it down.”</i>
Objetividade (precisas/imprecisas)	Verificável.	
Sequência lógica	Verificável.	
Repetição	Verificável.	
Reformulação	Não verificável.	
Frase curta	Não verificável.	<i>“Each group, pay attention, has only one minute to put their flashcards in the right column, place.”</i>
Estratégias não verbais		
Quadro	Verificável	
Gestos	Verificável	
Demonstração	Verificável	

Quadro 21: Análise da transcrição das instruções do 2ºjogo do 3ºciclo

Estratégias verbais	2ºjogo -A flashing text	
Rigor morfo-sintático	Verificável.	Exemplo: <i>"I am going to project a text."</i> <i>"I am going to swing my hand..."</i>
Vocabulário simples	Não verificável.	Exemplo: <i>"I am going to swing my Hand."</i>
Objetividade (precisas/imprecisas)	Verificável.	
Sequência lógica	Verificável.	
Repetição	Verificável.	
Reformulação	Não verificável.	
Frase curta	Não verificável.	Exemplo: <i>"All the teams have one minute and you will receive one point for each correct word."</i>
Estratégias não verbais		
Quadro	Verificável	
Gestos	Verificável	
Demonstração	Não verificável (Os alunos já conheciam o jogo.)	

4.4 Reflexão sobre a análise global das transcrições.

Após análise das transcrições das instruções torna-se evidente a introdução de diferentes técnicas no 2º e no 3º ciclo de investigação, em oposição ao 1ºciclo de investigação, nomeadamente no que diz respeito à introdução do quadro, dos gestos e da demonstração.

No que concerne à utilização de frases curtas, a professora, apesar de ter consciência da melhor forma de dar instruções, no próprio momento, inserida no contexto de sala de aula, pareceu ter alguma dificuldade em pô-las em prática, nomeadamente no 3ºciclo de investigação.

Recorreu-se à utilização da língua materna sempre que não era possível haver qualquer tipo de entendimento entre a professora e os alunos e foram utilizadas expressões consideradas óbvias e segundo Scrivener (2011) desnecessárias.

5.A triangulação de dados

Comparing different kinds of data (e.g. quantitative and qualitative) and different methods (e.g. observation and interviews) to see whether they corroborate one another...This form of comparison, called triangulation, derives from navigation, where different bearings give the correct position of an object."

Silverman (1993)

De acordo com Burns (1999), a triangulação é uma técnica de análise que deriva das metodologias qualitativas de modo a confirmar e validar a informação recolhida, bem como as reflexões efetuadas. Burns afirma (1999:163):

"The aim of triangulation is to gather multiple perspectives on the situation being studied... using a single method gives us only a partial view of a complex social situation, such as a classroom, where people interact."

Neste trabalho, a triangulação de dados tem como base os métodos de recolha de informação utilizados: o inquérito, a entrevista, as grelhas de observação dos registos de vídeo, as transcrições das instruções.

Como metodologia adotada, decidimos a partir das três questões de investigação, destacar três tópicos que servirão de base para efetuar a triangulação de dados e elaborar as respetivas reflexões. Os tópicos são:

- 1º tópico: A clareza das instruções.
- 2ºtópico: A introdução de diferentes técnicas e a compreensão das regras.
- 3ºtópico: O nível de questionamento dos alunos.

Terminamos a triangulação com a apresentação de uma reflexão global, de modo a refletir nas questões de investigação e apresentando possíveis respostas para essas mesmas questões.

5.1 Aplicação da metodologia de triangulação

1º tópico: *A clareza das instruções*

Perante as estratégias verbais utilizadas para dar instruções de uma forma cuidada e planificada como o rigor morfo-sintático, o vocabulário simples, a objetividade, a sequência lógica, a repetição, a reformulação e a utilização de frases curtas e de estratégias não verbais como a utilização do quadro, do gesto e da demonstração (Abrantes, 1996; Scrivener, 2011; Gower e Walters, 1983) e tendo em conta os diferentes métodos de recolha de dados podemos afirmar que a nível da entrevista, do inquérito, das grelhas de observação dos registos de vídeo e das transcrições das instruções existem dados que reclamam o sucesso da utilização destas estratégias ao dar instruções.

Método de recolha de dados	Observação
Entrevista	As respostas dos três alunos entrevistados no que diz respeito à utilização de gestos, do quadro e da demonstração foi positiva e unânime no sentido de estas técnicas ajudarem a clarificar as instruções.
Inquérito	Nos 2º e 3º ciclos de jogos, onde as instruções foram planificadas cuidadosamente tendo em conta as estratégias verbais e não verbais já definidas, os alunos afirmaram perceber imediatamente o que era para fazer.
Grelha de observação dos registos de vídeo.	A análise das grelhas de observação dos registos de vídeo dos 2º e 3º ciclos de jogos evidenciam a utilização de técnicas didáticas adequadas e o baixo nível de questionamento dos alunos.
Transcrições das instruções	A análise das transcrições das instruções reforça a utilização de estratégias verbais e não verbais como forma de tornar as instruções claras.

2ª tópico: A introdução de diferentes técnicas e a compreensão das regras

É relevante afirmar que o nível de compreensão das regras do jogo foi sempre muito elevado, principalmente no 2º ciclo e no 3º ciclo de investigação. No 1º ciclo de investigação registaram-se dificuldades de compreensão significativas apenas no 4º jogo. As grelhas de observação dos registos de vídeo tornam esta afirmação evidente, sendo apoiada pelos resultados da entrevista e do inquérito.

Método de recolha de dados	Observação
Entrevista	A utilização do quadro, de gestos e da demonstração aumentaram o nível de compreensão das instruções dos jogos.
Inquérito	Nos 2º e 3º ciclos de jogos, os alunos afirmaram perceber imediatamente o que era para fazer, não sendo relevante a necessidade de nova explicação ou de tradução.
Grelha de observação dos registos de vídeo.	Nos 2º e 3º ciclos de jogos, o nível de compreensão das regras do jogo num 1º momento da realização da tarefa foi sempre muito bom.

3º tópico: O nível de questionamento dos alunos

Após análise das grelhas de observação dos registos de vídeo a quantidade de perguntas efetuadas pelos alunos foi sempre reduzida, permitindo-nos poder concluir que o nível de compreensão foi elevado. Mais uma vez a análise da entrevista, do inquérito e as grelhas de observação dos registos de vídeo ajudam a certificar esta conclusão.

Método de recolha de dados	Observação
Entrevista	Dois dos entrevistados afirmaram que preferiam não perguntar, ou em caso de dúvida questionavam os colegas e nunca a professora.
Inquérito	Em todos os ciclos foram poucos os alunos que pediram uma nova explicação o que faz notar a inexistência de necessidade de questionamento.
Grelhas de observação dos registos de vídeo.	Em todos os ciclos de jogos o nível de questionamento foi muito baixo, o que deixou transparecer um alto nível de compreensão.

5.2 Reflexão Global:

A ausência de questionamento perante as regras do jogo num primeiro momento da realização da tarefa poderá indiciar que o nível de compreensão é elevado tendo todos os grupos começado a executar os jogos. Em contraste, é importante referir que no 4º jogo do 1º ciclo de investigação foi notório algum questionamento, uma vez que se tratava de uma tipologia nova em sala de aula. Nos restantes ciclos, com a introdução do quadro, da demonstração, dos gestos e as várias estratégias verbais utilizadas não houve qualquer questionamento, podendo inferir-se que o nível de compreensão foi alto. Assim, podemos concluir que a compreensão melhora com a introdução de diferentes técnicas.

É importante salientar que, em caso de dúvidas, os alunos não fazem perguntas diretas ao professor, preferem confiar na observação do comportamento dos colegas de grupo ou de turma, ou questionar os próprios colegas. Pensamos que a frequência com que os alunos realizam jogos desde a educação pré-escolar, os jogos que realizam em atividades extracurriculares ou de lazer induz à não necessidade de questionamento. Os alunos tentam perceber por si, ou através do trabalho colaborativo com os colegas de grupo ou da observação do comportamento da turma. Uma outra causa que podemos apontar é a timidez dos alunos. O questionamento é uma forma de exposição e, no caso concreto do nosso estudo, seria uma forma de expor dúvidas e a não compreensão das regras perante a professora e a turma.

No 3º ciclo de investigação foi utilizado o 1º jogo do 1º ciclo de investigação. Concluímos que a repetição da mesma tipologia de jogos diminui qualquer necessidade de questionamento sobre as instruções. Os alunos memorizam de um modo satisfatório as instruções para a realização de atividades que lhes dão prazer.

São muitas as investigações em que o investigador chega ao fim do processo de análise de dados e apercebe-se de que poderia ter agido de um modo mais satisfatório em vários pontos do processo. Assim, neste estudo em concreto poderíamos ter adotado uma tipologia de jogos menos óbvia e mais desafiante para os alunos, o que poderia ter influenciado a análise do nível de questionamento num 1º momento da execução dos jogos. O questionário utilizado no 1º ciclo de investigação abrangia os quatro jogos. Verificamos que os alunos deveriam ter preenchido um questionário para cada jogo de modo a obter um resultado mais exato sobre a compreensão das instruções num 1º momento.

Como já referido (ver cap.II) todo o processo de observação dos registos de vídeo foi também um processo de autoscopia. Assim, todo o processo permitiu uma perceção da professora estagiária em termos de imagem, da forma de ser e de relacionamento com os alunos, a sua forma de agir e a sua presença em sala. Depois de um processo de autoanálise pensamos que é importante melhorar a forma de estabelecer *eye contact* com os alunos, é necessário trabalhar uma postura mais séria e rígida de forma a captar a atenção de todos os alunos no momento da transmissão das instruções, bem como a utilização de frases curtas e pausas ao longo do discurso de modo a facilitar a interação em sala.

Conclusão

Este trabalho intitulado *A clareza das instruções dos jogos na aula de língua inglesa* foca o discurso do professor na sala de aula e o modo como consegue implementar a realização de tarefas pelos alunos e dá relevo ao jogo, atividade pedagógica, extremamente motivante e relevante para os alunos.

Martin (1995:1) citado por Brewster *et al.* (2012:172) define jogo como “*any fun activity which gives young learners the opportunity to practise the foreign language in a relaxed and enjoyable way.*” Depois do nosso estudo concluído, definimos jogo como uma atividade motivante e divertida que proporciona a prática de vocabulário e estruturas gramaticais de uma língua estrangeira e cujo principal objetivo é a comunicação numa situação real. Para os alunos constitui uma atividade desafiante com um objetivo explícito a atingir. O jogo pode ser executado individualmente ou em grupo, proporcionando um trabalho cooperativo, desenvolvendo assim capacidades de cooperação e interajuda.

Quanto às questões a que pretendemos dar resposta concluímos que a utilização de estratégias verbais como o rigor morfo-sintáctico, o vocabulário simples, a objetividade, a sequência lógica, a repetição, a reformulação e a utilização de frases curtas e de estratégias não verbais como a utilização do quadro, do gesto e da demonstração (Abrantes, 1996; Scrivener, 2011; Gower e Walters, 1983) constituem técnicas didáticas adequadas na transmissão clara de instruções para jogos.

No que diz respeito à segunda questão de investigação, a ausência de questionamento sobre as regras do jogo num primeiro momento da realização da tarefa e durante a sua execução revela que a introdução de diferentes técnicas proporciona um bom nível de compreensão das regras do jogo. Pensamos que esta ausência de questionamento pode estar relacionada com o aumento da frequência da realização de jogos, e assim respondemos à terceira questão de investigação.

Apresentamos como causa para o baixo nível de questionamento, o facto de desde o ensino pré-escolar os nossos alunos desempenharem este tipo de atividade, em contexto escolar, ou como forma de lazer nos tempos livres e ainda a timidez e o medo de exposição perante a turma. Assim, o questionamento ao professor é evitado. Os alunos tentam decifrar as regras do jogo de uma forma autónoma, ou apoiando-se na colaboração dos colegas, ou através de todos os sinais ou pistas presentes no contexto de sala de aula. Pela mesma razão e tendo em conta a tipologia de jogos apresentada neste estudo, foi difícil planificar jogos que causassem surpresa nos alunos, isto é, que fossem completamente desconhecidos, o que teria dado um impulso diferente ao 1º ciclo de investigação ao nível do questionamento sobre as regras.

Em relação ao desenvolvimento profissional, todo o estudo constitui uma reflexão e tomada de consciência que qualquer professor estagiário deve ter no que concerne ao discurso do professor na sala de aula e a importância das instruções como fator determinante para uma correta dinâmica de aula e conseqüente promoção da aprendizagem.

Segundo Alarcão e Moreira (1997:122), a investigação-ação constitui uma estratégia de formação reflexiva na formação inicial de professores, aumentando assim a sua compreensão do

ensino, contribuindo para o aperfeiçoamento das suas capacidades de raciocínio e consciencialização, levando a uma melhoria dos processos de resolução de problemas e a uma maior flexibilidade e abertura à mudança. O futuro professor envolve-se diretamente num processo de questionamento sistemático da prática e como Nóvoa afirma (1992:27) citado por Jacinto (2003:25), no que diz respeito à formação inicial de professores “...há que promover a formação de profissionais crítico-reflexivos, responsáveis pela sua autonomia e desenvolvimento profissional.” Acreditamos que a investigação-ação está inteiramente relacionada com o desenvolvimento profissional porque a sua componente reflexiva implica mudança da prática.

Em termos objetivos, a autoanálise realizada através da observação das gravações vídeo foi um exercício de autoscopia, que ao longo dos três ciclos de investigação permitiu a perceção de comportamentos a adotar ou não e proporcionou uma mudança em termos de conceções e práticas de lecionação. Podemos afirmar que houve uma tomada de consciência pela professora estagiária de atitudes a ter em conta não só em termos do discurso em sala de aula, mas também em termos de presença, de postura, de atitudes. Pensamos que as gravações vídeo têm todas as potencialidades para a formação de professores e para a reflexão sobre a ação, enriquecendo todo um processo de formação.

Recomendações

Para estudos futuros e após análise do trabalho efetuado decidimos apresentar duas recomendações.

Como primeira recomendação seria útil a criação de uma tipologia de jogos mais desafiante para os alunos de modo a testar com maior viabilidade a compreensão das regras num primeiro momento da realização da tarefa.

Como segunda recomendação aconselhamos a distribuição de um questionário no final de cada jogo, e não no final da aplicação dos jogos de cada ciclo de investigação de modo a apurar os resultados com maior precisão.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, M. M. (1996). A clareza das instruções no discurso do professor de Inglês - uma perspectiva de reflexão sobre a praxis. Tese de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. (Não publicada)
- Alarcão, I., & Moreira, M. A. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Alarcão, *O Professor Reflexivo* (pp. 120-135). Porto: Porto Editora.
- Bettioli, E. (2001). *Can learners be motivated to speak a foreign language through the use of games?* In *Linguagem em (Dis)curso*, 2 Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/203/231 Acedido em: 20 de Fevereiro de 2012
- Bitti, P., & Zani, B. (1997). *A comunicação como processo social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Essex: Pearson Education Limited.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura* (Vol.XIII pp. 455-479) Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF Acedido em: 10 de Novembro de 2011
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernandes, S. D. (2004). *Vídeo-Formação: Uma experiência de videoscopia com professores estagiários*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/573/1/V%C3%ADdeo-Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acedido em: 10 de Março de 2012
- Filipe, B. (1998). A linguagem não verbal do professor de inglês - um contributo para a prática reflexiva. Tese de mestrado apresentada à universidade Nottingham e à Escola Superior de Educação de Castelo Branco (não publicada).
- García, C. M. (1992). A Formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional.
- Gower, R., & Walters, S. (1983). *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann international.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nobre, C. R. (2002). O jogo no ensino precoce da língua inglesa. In *Educação & Comunicação*, 7, pp. 165-171. Disponível em: http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/262/1/n7_art15.pdf Acedido em: 10 de Janeiro de 2012
- Noèmi, K. (2008). *Games in teaching English as a Foreign language*. Saarbrücken: Verlag.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richard-Amato, P. (1996). *Making it happen*. New York: Longman.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Sousa, M. T., & Bolina, M. C. (2002). Aprender ensinando, aprender comunicando - uma prática cognitivo-comunicacional em língua estrangeira. In M. Fernandes, *O Particular e o Global no virar do Milénio. Cruzar Saberes em Educação* (pp. 509-515). Lisboa: Colibri/SPCE.
- Strecht- Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Superfine, W. (2002). Why use activity based learning in the young learner classroom? In *Educação & comunicação*, 7 pp. 27-36. Disponível em: <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1412.1.pdf>
- Tavares, C. F. (2000). *Os media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Lista de Apêndices

Apêndice 1: Poster

Apêndice 2: Watching game with ordinal numbers

Apêndice 3: Matching game with questions and answers

Apêndice 4: A Flashing text

Apêndice 5: What's behind

Apêndice 6: Personagens da Walt Disney

Apêndice 7: Grid Matching Game

Apêndice 8: A flashing text

Apêndice 9: A flashing text

Apêndice 10: Certificado

Apêndice 11: Transcrições das instruções

Apêndice 12: A entrevista

Apêndice 13: Pedido de autorização de gravações de vídeo

Apêndices



CLASS:5º3

Apêndice 2: Matching game with ordinal numbers.

1st - first

2nd - second

3rd - third

8th - eighth

9th - ninth

13th - thirteenth

15th - fifteenth

19th - nineteenth

20th - twentieth

Apêndice 3: Matching game with questions and answers.

Where is she from? - She is from England.

What's your nationality? - I'm English.

How old is she? - She is 10 years old.

Is she s nurse? - Yes, she is.

Where are you from? - I am from Portugal.

What's his job? - He is a policeman.

Are you an actor? - No, I'm not.

Apêndice 4: A Flashing text.



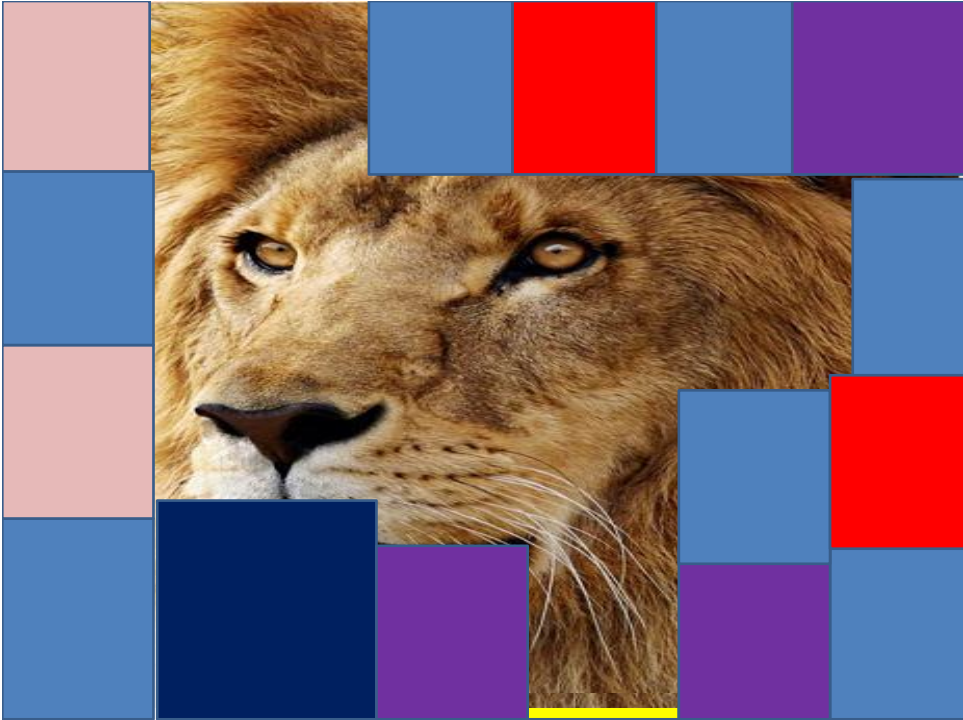
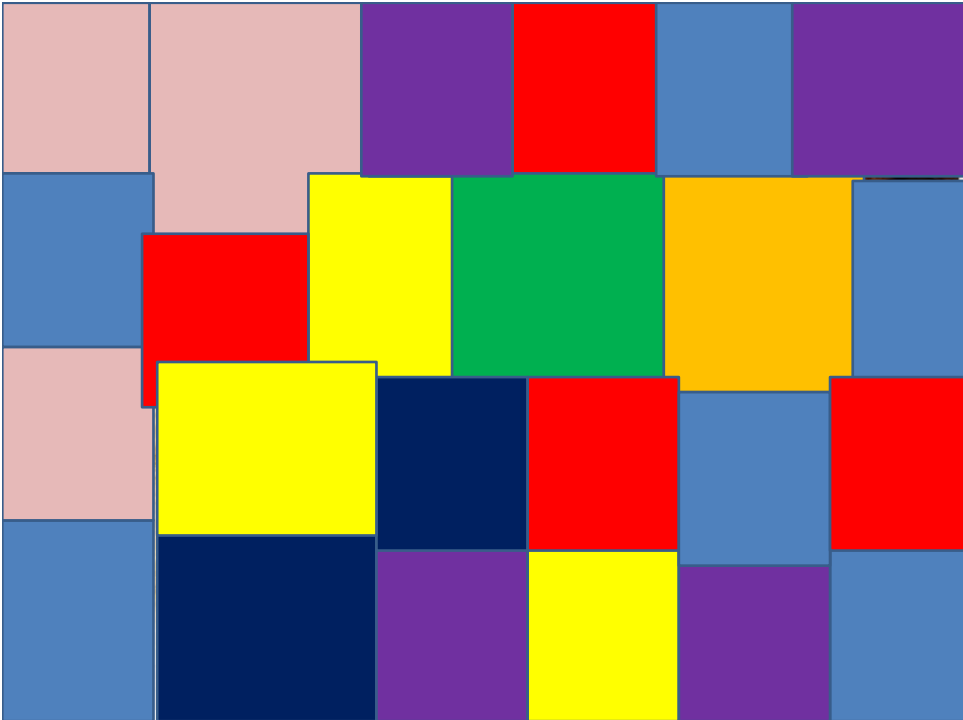
Hello! My name is Puss in Boots. I'm a brave cat. I'm very smart and strong. Kitty and Humpty Dumpty are my friends.

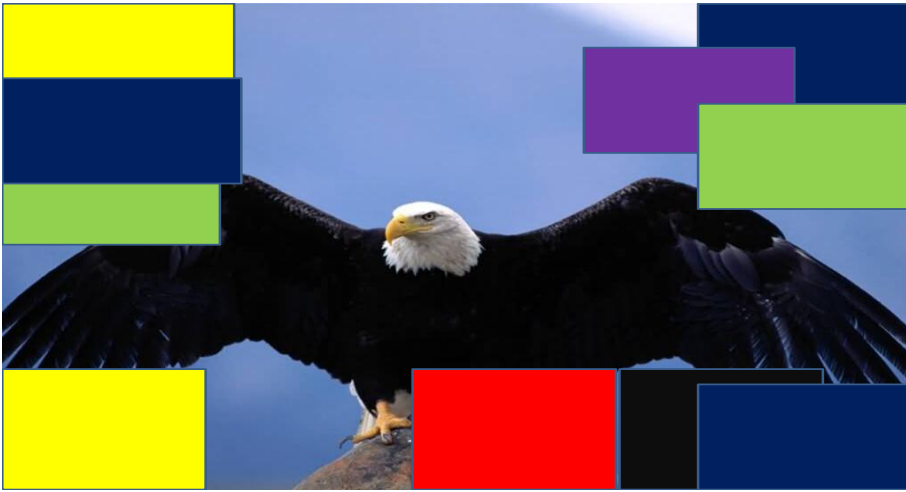
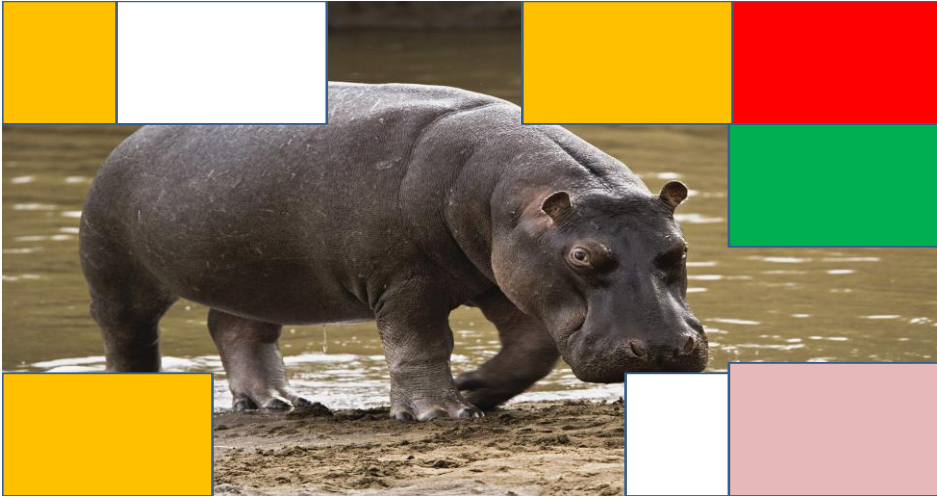
Team: _____



Hello! My _____ is Puss in _____. I'm a _____ cat. I'm very _____ and _____.
Kitty and Humpty _____ my friends.

Apêndice 5: What's behind?





Apêndice 6 : personagens da Walt Disney



Fiona

Shreck

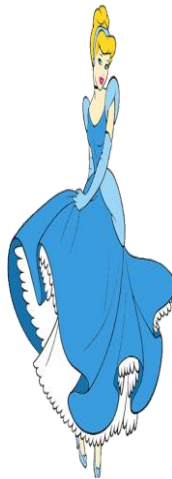
Snow White

Carl

Russel



Tintin



Cinderella



Humpty Dumpty



Dash



Puss in Boots



Robert



Lucky Luke



Abraham



Violet



Wilma



Language Competition: vocabulary game

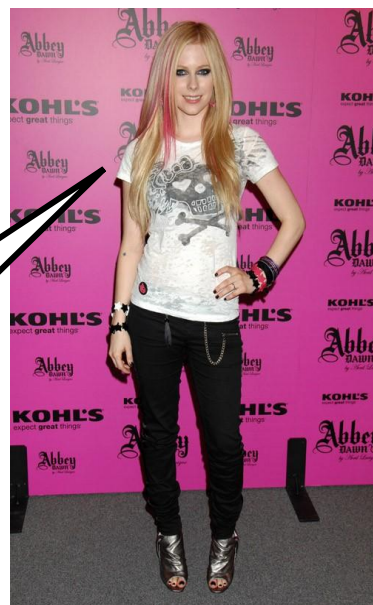
FAMILY	BODY	CLOTHES
Son Mother Father Sister Brother Uncle Aunt Cousin	Head Mouth Neck Feet Ear Arm Finger Hair Nose Shoulder Toe Hand Eyes Leg	Jeans T-shirt Trainers Socks Cap Shorts Skirt Jumper Sandals Boots Suit Dress High heel shoes

Apêndice 8: A flashing text

Hi! I'm Avril Lavigne. I'm **medium-height** and **thin**. I have got **long**, straight, **blond** hair and **blue eyes**. Today, I'm wearing a **white** T-shirt, **black trousers** and **grey high heel shoes**. My shoes are **fantastic!**



Hi! I'm Avril Lavigne. I'm 1_____and 2_____. I have got 3_____, straight, 4_____hair and blue 5_____. Today, I'm wearing a 6_____T-shirt, black 7_____and grey high heel 8_____. My shoes are 9_____!



Apêndice9: A flashing text

Hello! I'm Daniel Radcliffe. I'm tall and thin. I have got short, brown hair and blue eyes. Today, I'm wearing a white shirt, a black jacket, blue jeans and black shoes. I am a famous actor!



Hello! I'm Daniel Radcliffe. I'm 1_____ and 2_____. I have got 3_____, brown hair and 4_____ eyes. Today, I'm wearing a white 5_____, a 6_____ jacket, blue 7_____ and black 8_____.

I am a famous actor!



LANGUAGE COMPETITION CERTIFICATE

This certifies that _____ has
successfully finished the Language
Competition in English.

School Year: 2011/2012

Teacher: _____

Apêndice 11: Transcrições das instruções

Instruções: 1ª ciclo de investigação/1º jogo

Legenda: T = teacher; S= student; SS= students [S] - student's name

T: Look at me now...look at me...you have to learn what this game is about...ok...this game is about the ordinal numbers...you have...you must...you have to match the ordinal number with its written form. [silêncio]

SS: yes...

T: did, did you understand? [silêncio]

SS: yes...

T: Yes...good, so...1, 2, 3 start...you have two minutes, two minutes, 1,2,3 start two minutes remember.

S: Acho que já sei.

S1: É para fazer o quê?

T: ...you have to match the numbers with its written form.

S2: O que é para fazer?

T: You have to match the ordinal numbers with its written form... [S] match the ordinal numbers with its written form...

T: one minute.

SS: Acabamos....

[Barulho durante a execução do jogo]

T: You have one minute left.



Imagem 1: 1ºjogo do 1ºciclo de investigação

Instruções: 1ºciclo de investigação/2º jogo

T:Let's do game number 2.

[A professora distribui as tiras de papel do 2ºjogo.]

T:Are you ready?

S1: Não sei o que é para fazer, stora.

SS: Podemos stora. [Começar o jogo.]

S1: Não sei o que é para fazer com isto.

T: Match the questions with the answers...Match the questions with the answers.



Imagem 2: 2ºjogo do 1ºciclo de investigação

Instruções: 1ºciclo de investigação/3ºjogo

T: I am going to project this text on the wall...yes...and you have just one minute to fill the words that are missing...wait until I project the image...Esperem até eu projetar a imagem, Ok. **[Alguns alunos começaram a ler o texto e a tentar preencher as palavras que faltavam.]** You start when I say start yes, you only start when I say start.

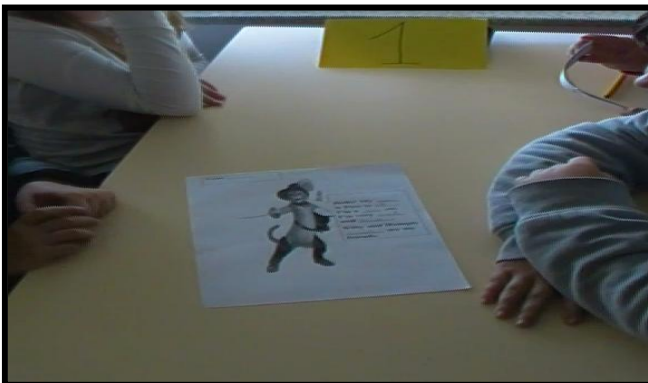


Imagem 3: 3ºjogo do 1ºciclo de investigação

Instruções: 1ª ciclo de investigação/4º jogo

T: We are going to see a slide...Ok...this is very quick...team 1, team 1, [S], choose a colour, you must guess what's behind the squares, you are going to guess what's behind the squares, [S] , choose a colour.

[A apresentação do jogo foi feita ao mesmo tempo da sua execução. Verificou-se muito barulho entre os grupos.]

S1 : Professora, não sei como é para fazer ...

T: Choose a colour.

SS: Escolhe uma cor...red.

T: Red, let me see, red...,

S2: Nós não conseguimos perceber.

S3: Professora, nós ainda não percebemos.

T: Let me see, so, all the teams, what's behind the squares. Team A what is it? What is it? Yes, tell me,

SS: É um leão.

T: In English.

SS: Lion.

T: Lion, yes, team....



Imagem 4: 4ºjogo do 1ºciclo de investigação

Instruções: 2º ciclo de investigação/1º jogo

T: Listen... Look at me. Today we are going to play another game...yes...[S], ...look at me...the game is called, is called *Back to the board*.



Imagem 5: 1º jogo do 2º ciclo de investigação. A professora escreve o nome do jogo no quadro.

S: Professora, é tipo o jogo da forca.

T: No, this is not the hangman, this is not the hangman...the game is called *Back to the board* ...Ok...What does this mean? O que é que isto significa?

S: Atrás do quadro.

T: Ah, no, back ,ok ,I am back to the board [A professora faz uma demonstração com gestos]

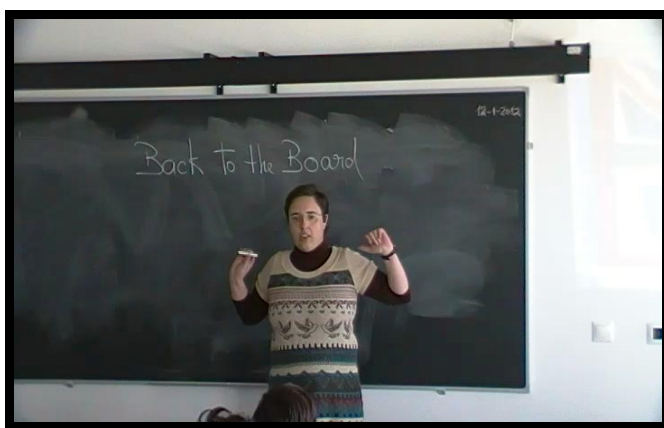


Imagem 6: 1º jogo do 2º ciclo de investigação. A professora explica o título do jogo.

S: É anterior do quadro.

T: Não...I am...If I sit here I am back to the board. [A professora senta-se de costas para o quadro.]



Imagem 7: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação. A professora explica o título do jogo.

S: Está de costas para o quadro.

T: Ok. Now, you are going to look at the, at the wall and I am going to project some characters that you already know...Ok...wait... ok, ok can you see [S], can you see, this is very important, ...yes... yes...which characters can you see here, So, you can tell me the names, the first one.

SS: Fiona.

T: The second one.

SS: Shrek.

T: Then.

SS: Snow White.

T: Then.

SS: Karl.

T: Then.

SS: Russel.

T:Ok...I have here more.... [A professora apresenta todas as personagens.]



Imagem 8: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação . A professora apresenta as personagens do jogo.

T: Now, I am going to demonstrate the game and... let me see. I'm gonna ask team 5 and I'm gonna ask [S] to come here and sit on a chair....we are going to demonstrate the game ...ok...I

don't want to hear questions after the demonstration. The game is called *Back to the board*...[S]
is back to the board...he cannot...pay attention...rule number one...he cannot turn his head.



Imagem 9: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação. A professora escreve no quadro a 1ªregra.

S: Não pode virar a cabeça.

T: Rules, rules, turn, turn the head is forbidden, Ok, It's forbidden. You cannot turn the head, otherwise your team loses the game.

S: Pode traduzir.

T:[S], can you turn the head to the board?

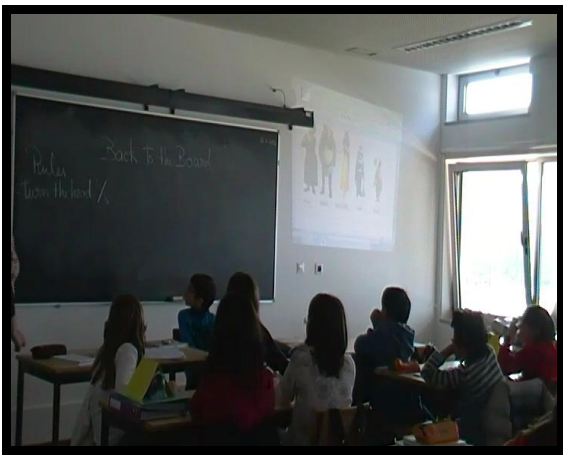


Imagem 10: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação. O aluno vira a cabeça para o quadro como exemplo.

T: Turn again, I am going to turn my head to the board.



Imagem 11: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação - A professora vira a cabeça para o quadro como exemplo.

T: He cannot do this. [S], you cannot do this. [S] understood.

S: Tu não podes fazer isso.

T: Rule number 2 must ask and you are going to understand why ...

S: Isso são regras.

T:Yes, ask four questions, [S] must ask four questions to team number 5.



Imagem 12: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação - A professora escreve a 2ªregra no quadro.

T: To his team, Now, [S], we are going to demonstrate, we are going to play the game, [S], please, don't turn your head to the board and you cannot talk to [S].

SS: Não podemos dizer nada.

T: Only team number 5 can talk to [S], now, I am going to choose a character from this slide...and...ok [**A professora escolhe uma personagem do slide e escreve o seu nome no quadro.**]...[S] doesn't know...right...the character that I have just chosen...

S: Não pode virar a cabeça.

T:No, and he doesn't know the name that I wrote here.

S: Tem que tentar adivinhar o nome que está no quadro.

T: Yes. Four questions to your team Ok I'm gonna help you with the structure, we are going to use the verb have got, ok, has he got long hair, for example, has he got short hair, ah, I don't know, ask your team...start asking...four questions... So, I remember you, the first slide has Fiona, Shrek, Snow White, Karl and Russel, **[A professora aponta para o slide projetado na parede.]** Ok, I chose one member and I wrote it here. **[A professora aponta para o quadro.]** Maybe it is Fiona, maybe it is Shrek, maybe it is Snow White, maybe it is Karl, maybe it is Russel, now, ask one question to your team, Has the character got, ah, I don't know, dark hair, Has the character got dark hair?...[S],[S],[S], **[A professora chama a atenção dos restantes membros do grupo.]** Yes, he has, No, he hasn't . Has the ...right...Has the character got dark hair?

SS: No.

T: No?

SS: yes, yes.

T: yes, he has. So, the character has got dark hair, That you know...Another question: Is he tall? Is he short? Is he tall?



Imagem 13: 1ºjogo do 2ºciclo de investigação - A professora exemplifica o vocabulário com gestos.

SS: Noooo!

T:No, it isn't.

T: Right, No he isn't. So, he is short. [S], he has got dark hair, right, and he is short. Another question. Is he a male or a female? Is he a man, a male or a female? Is he a he or a she?

SS: He.

T: You know already that is he, so, another question, fat, thin, young, old... is a he...I don't know...ask your team sssss....

S: Has he got blue eyes?

T: Has he got blue eyes?

T: We can't see right. It's not a good question...for the eyes, look, fat, [S], thin, he is short, remember, he is short, he's got dark hair **[A professora exemplifica o vocabulário com gestos.]** I am going to remember the characters Fiona, Shrek, Snow White, Karl and Russel.

S:Russel

T: Ok, ask your team, in English, pergunta lá.

S: Is he Russel?

SS: Yes.

T: Ok, this closes the demonstration. Very good. Sit down. It was not the game. Now, let's start...remember....did you understand?

Instruções: 3º ciclo de investigação/1º jogo

T: I am going to...[S]...I am going to demonstrate the game...look, I am going to build a grid on the wall...I am going to write here *family, body, clothes*.

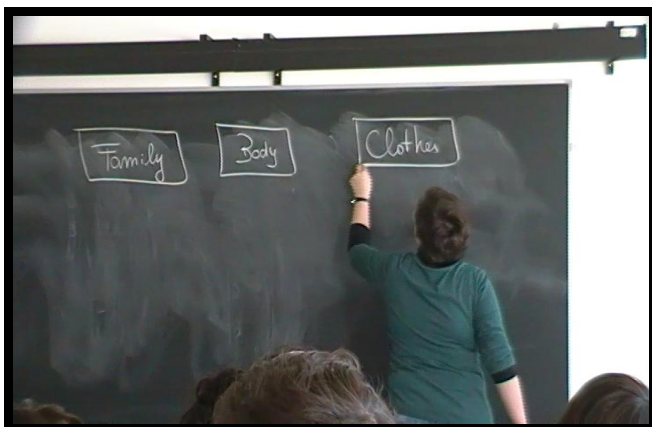


Imagem 14: 1º jogo do 3º ciclo de investigação . A professora constrói o *grid* no quadro.

T: Family, body, clothes.

[A professora explica o vocabulário com gestos.]

...Clothes, what we are wearing ...Sim, [S], right! Are you ready? Ok, so, look. Now, I am going to do a demonstration. I have got here three flashcards, three flashcards. Let me show you.

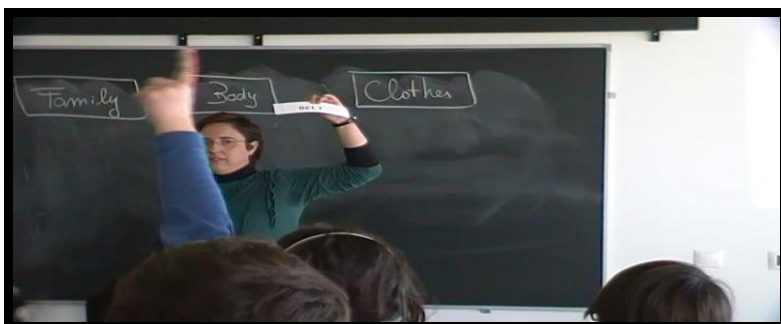


Imagem 15: 1º jogo do 3º ciclo de investigação .A professora mostra os *flashcards*.

T: Belt.

SS: Belt.

T: Teeth.

SS: Teeth.

T: Daughter.

SS: Daughter.

T: So, what do we need to do. We need to put the flashcards. You are going to do it because we are going to use this material. [A professora mostra o postick.] So, daughter, this is a demonstration...I will put it here, yes!

SS: yes!

T: What about belt!

SS: clothes!

T: What about teeth?

SS: Body.

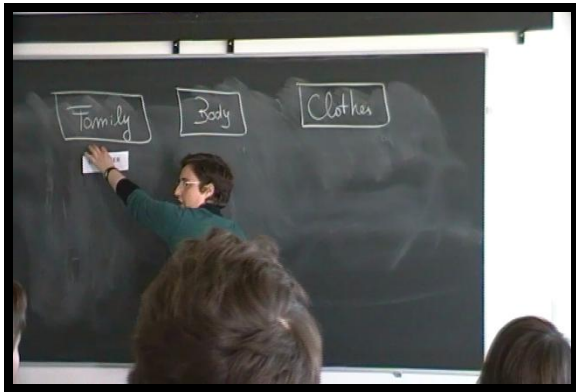


Imagem 16: 1ºjogo do 3ºciclo de investigação . A professora demonstra o jogo.

T: Now, what about the rules! What about the rules. What is this? The rules?

SS: Regras.

T: How each group must play the game. Ok. Each group, pay attention, has only one minute.

[gesto] to put their flashcards in the right column, place. Let me write it down. One minute. [A professora escreve no quadro.] One person from each group must come here and put the cards in the right place. The other teams must be quiet. [gestos]

S:É um minuto.

T: Yes. The other teams must be quiet. [S]. Don't talk. Ok. You can't help the team that is doing the game. Ok. I minute...the total is 5 points.

SS: 5 pontos.

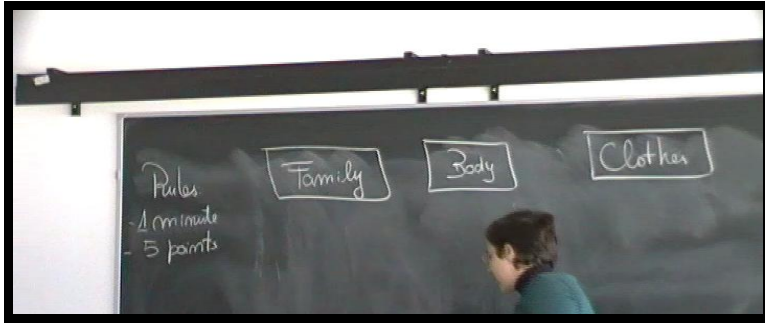


Imagem 17: 1º jogo do 3º ciclo de investigação . A professora escreve no quadro a pontuação e o tempo que cada equipa tem para executar o jogo.

T: Because each team, look, each team has five flashcards. [A professora mostra os flashcards.] This is one point, two points, three points, four points, five points. Now, pay attention, be quiet, the other teams can't help the team that is doing the game.

S: A equipa não pode ajudar o seu colega amigo.

T: The team must help, but you that are watching [gestos], don't help, otherwise, you will lose. Because if I hear a noise, if I hear a noise, I think, oh the other teams are helping team 1, so, they are out of this game. So, they are not going to do this game with the flashcards

S: São eliminadas.

T: . Ok, Now, I am going to deliver you the flashcards.

Instruções: 3º ciclo de investigação/2º jogo

T: Ok, now let's continue. We have two more games. Ok. These games you know already, you know already. Look at me. I am going to project a text.

S: Um texto.

T: Yes , I am going to swing my hand, I am going to swing...Do you remember?



Imagem 18: 2º jogo do 3º ciclo de investigação . A professora executa o 2º jogo.

S: Eh! Oh professora é esse?

S: Professora, posso fazer eu?

T: No. I am going to repeat.... All the teams have 1 minute and you will receive one point for each correct word. Ok. 1 minute, 1 point for each word. Ok, 1 minute, 1 point for each word. Let's start.

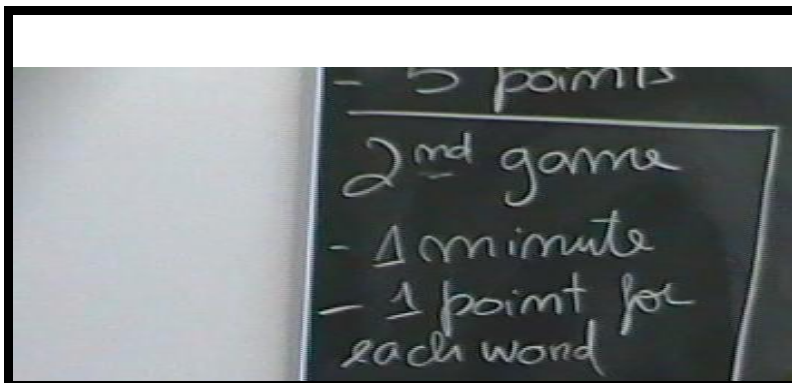


Imagem 19: 2ºjogo do 3ºciclo de investigação . A professora escreve as regras no quadro.

Apêndice 12: A entrevista

Entrevista: 14/02/2012 - áudio-gravada

Legenda: P = Professora; A1 = Aluno 1; A2 = Aluno 2; A3 = Aluno 3 [N] =nome do aluno

P: As instruções para os jogos foram sempre claras para ti?

A1: Às vezes.

P: Às vezes. Só às vezes. O que é que achas, por exemplo, que falhou?

A1: Os outros [alunos] não estarem com atenção.

P: Ok. [N], vou repetir a pergunta. As instruções para os jogos foram sempre claras? Percebeste logo num primeiro momento o que era para fazer?

A2: Sim. Mais ou menos.

P: Não foi fácil?

A2: ah...pensei, depois percebi.

P: Exato. E para ti, [N]?

A3: Só houve um jogo que eu demorei algum tempo a perceber.

P: Qual é que foi? Lembras-te?

A3: Era aquele que era para estar virado. Escrevíamos um nome no quadro e depois um menino estava virado de costas.

P: Esse foi o mais difícil. Deixa-me só fazer agora aqui a segunda pergunta porque tem a ver com o que o [N] está a dizer. É assim, quando eu utilizei gestos e o quadro, e nesse jogo que o [N] está a dizer, que era aquele que o menino ficava de costas e depois tem de fazer perguntas ao grupo, nós fizemos uma demonstração. Isso não ajudou, ou ajudou. [N]?

A1: Ajudou.

P: Ajudou a demonstração. [N]?

A2: Ajudou.

P: [N]?

A3: Ajudou.

P: Então foi difícil para ti porquê?

A3: Não estava a perceber.

P: A demonstração?

A3: Não, não estava a perceber. É que você primeiro explicou por palavras e aí não estava a perceber, mas quando fez a demonstração eu percebi.

P: E quando usei o quadro com algumas regras. Não foram muitas. Eu escrevi lá só algumas regras. Ajudou?

A1: Sim.

A2: Sim.

A3: Sim.

P: Vocês sentiram necessidade que eu traduzisse para português?

A1: Eu, às vezes sim, só às vezes. Algumas não.

P: Pois tu disseste isso no questionário. E tu, [N] sentiste necessidade que eu traduzisse para português?

A2: Quando tinha dúvidas numa palavra perguntava às minhas colegas.

P: Ah, perguntavas às tuas colegas e elas diziam?

A2: Sim, elas depois explicavam.

P: E tu, [N]?

A2: Eu não perguntava a ninguém mas ficava atento para perceber. Nesse jogo, eu estive para perguntar para traduzir para português, mas não perguntei, tentei perceber eu.

P: Tentaste perceber com a continuação do jogo e como nós íamos fazendo o jogo. Ok.

P: [N], qual foi o jogo que mais gostaste?

A1: ah...

P: Nós fizemos... a primeira sessão foi aquele do Matching, dos números ordinais, depois foi aquele que vocês só jogaram uma vez, o powerpoint, com as cores. Qual foi o que mais gostaste, então?

A1: Ah. Gostei desse. Foi o powerpoint com as cores.

A2: Não estou a ver qual era esse?

P: Só jogamos uma vez. Eu projetei um powerpoint, uma imagem que tinha cores, depois vocês diziam uma cor e, eu ia tirando a cor, e tinham que adivinhar o animal que estava lá debaixo. Então, qual é que foi?

A1: Foi o powerpoint que estava com as cores e depois nós tínhamos que descobrir o animal que lá estava.

P: Ok. [N], então qual é que foi o teu jogo favorito?

A2: Foi aquele que nós estávamos virados de costas.

P: Foi!! [Forte entoação] Esse foi o mais difícil, quer dizer, nos questionários foi o mais difícil. Todos os meninos acharam o mais difícil. *The Back to the board game*. E tu, [N]?

A3: O jogo que eu gostei mais foi um em que nos deram uns papéis e nós tínhamos que os ordenar...tinham profissões. Nós até fomos lá ao quadro.

P: Sim, sim. Foi. Tinhas que colar no quadro os vários jobs, family e body. Ok. Ok. Só mais uma pergunta. É uma repetição daquilo que vocês já responderam. Sentiram facilidade na primeira sessão. Qual é que foi a sessão mais difícil, a primeira, a segunda ou a terceira.

A2: Foi a primeira, pois era o início.

P: [N], foi a primeira...as instruções...a professora não usou gestos, nem nada.

A2: A primeira porque foi a primeira vez que nós jogamos o jogo...ainda não estávamos...depois na última já estávamos mais habituados.

P: Isso também é verdade. E tu, [N], discordas?

A3: A mais difícil foi a segunda.

P: Pois, vocês disseram todos que era a segunda...alguns...a maior parte, por causa do jogo. E tu, [N]?

A1: Eu concordo com a [N]. Acho que foi também a primeira porque nós ainda não sabíamos as instruções, nem nada...

A2: As regras.

A1: Pois...

P: Então, agora a última pergunta que é para vocês irem para o apoio? Foi fácil quando eu expliquei com gestos? Ajudou? Vocês sentem que o uso dos gestos e a demonstração ajudou, apesar de eu não falar português, quase que não traduzi.

A1: Sim, ajudou.

A2: Sim, ajudou.

A3: Sim, ajudou.

Apêndice 13: Pedido de autorização de gravações de vídeo



Exmo. Senhor. Director do
Agrupamento de Escolas Afonso de
Paiva

Castelo Branco, 04.11.2011

Assunto: Pedido de autorização de Gravação Vídeo

Exmo. Senhor. Director,

Na qualidade de professora estagiária de inglês, na turma 5º3, do Mestrado de Ensino de Francês e de Inglês para o Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, eu, Célia Margarida Valente Gamas, venho por este meio pedir autorização para realizar gravações vídeo no âmbito de um projecto a desenvolver para o mestrado em causa.

É de salientar, que apenas a professora estagiária será gravada em vídeo.

Agradeço a sua amável colaboração.

Sem outro assunto de momento,

Os melhores cumprimentos

Célia Margarida Valente Gamas
Célia Margarida Valente Gamas