

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O uso de flashcards: uma estratégia que estimula a interação oral em Inglês através de questões e respostas em pequenos grupos do 1º Ciclo do Ensino Básico

Rute Joana Araújo Cruz Vidal

M

2021



Rute Joana Araújo Cruz Vidal

O uso de flashcards: uma estratégia que estimula a interação oral em Inglês através de questões e respostas em pequenos grupos do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, orientado pela Professora Doutora Maria Ellison de Matos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Rute Joana Araújo Cruz Vidal

O uso de flashcards: uma estratégia que estimula a interação oral em Inglês através de questões e respostas em pequenos grupos do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo de Ensino Básico, orientada pela Professora Doutora Maria Ellison de Matos.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Dedicado a todos os professores primários de Inglês.

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract.....	7
Índice de gráficos.....	8
Introdução	9
Capítulo I – Contexto de investigação.....	11
1.1.- Contexto escolar	11
1.1.1. - Agrupamento de Escolas Carolina Michaëlis	11
1.1.2. - Instalações	13
1.1.3. – Perfil dos alunos / Perfil das turmas	14
1.2. – Processo de observação e identificação da área de intervenção	15
1.2.1. – Ciclo Zero de Investigação	17
1.2.1.1. - Intervenção na turma do 4º ano	17
1.2.1.2. - Análise e interpretação dos dados recolhidos – ciclo zero da investigação na turma do 4º ano	20
1.3. – Questão de investigação	23
Capítulo II – Fundamentação Teórica	25
2.1 – A importância da interação oral em Inglês na sala de aula.....	25
2.1.1. – A autonomia dos alunos na interação oral em Inglês	29
2.1.2. – A precisão dos alunos na interação oral em Inglês	32
2.2. – O desenvolvimento de questões e respostas na interação oral em Inglês.....	34
2.2.1. – A utilização de métodos visuais, particularmente de flashcards, na produção e interação oral em Inglês	38
Capítulo III – Desenho do estudo	43
3.1. – Metodologia de estudo.....	43
3.2. – Instrumentos de recolha de dados	45
3.2.1. – Grelhas de observação	46
3.2.2. – Formulários de autoavaliação das aulas.....	47
3.2.3. – Questionário aos alunos	48
3.3. – Plano de intervenção e descrição dos ciclos de investigação	49

3.3.1. – 1º Ciclo de Investigação.....	51
3.3.1.1. – Intervenção na turma do 4º ano	51
3.3.1.2 – Análise e interpretação dos dados recolhidos – 1º ciclo de investigação na turma do 4º ano	53
3.3.2. – Análise e interpretação do questionário aos alunos	56
3.3.3. – 2º Ciclo de Investigação.....	58
3.3.3.1. – Intervenção na turma do 4º ano	58
3.3.3.2. – Análise e interpretação dos dados recolhidos – 2º ciclo de investigação na turma do 4º ano	60
3.4. – Discussão global dos resultados	64
Capítulo IV – Conclusão	69
4.1. – Limitações ao estudo	70
4.2. - Áreas de investigação futura	71
Referências bibliográficas	73
Anexos.....	77

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, janeiro de 2021

Rute Joana Araújo Cruz Vidal

Agradecimentos

Após este ano tão controverso a nível mundial, onde, afortunadamente, desenvolvemos e prosseguimos com a prática profissional e a prática de ensino supervisionada, reconhecemos que este relatório de estágio também se construiu através do apoio incondicional de todas as pessoas que se interessaram por o acompanhar. Gostaria, então, de expor o meu agradecimento a estas pessoas.

À Professora Doutora Maria Ellison de Matos, por todo o aconselhamento disponibilizado ao longo deste percurso, pelo constante interesse e acompanhamento, e pelas palavras, que não só proporcionaram a observação e a análise de diversas perspetivas relacionadas com o ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas que também me tornaram numa professora-estagiária, e, por conseguinte, futura professora, refletiva.

Às professoras-orientadoras de estágio da Escola Básica Bom Pastor, as professoras Eva Rothes, Teresa Padrão e Conceição Bastos, por toda a partilha de sabedorias e experiências facultadas no decorrer desta jornada, pois todas as aprendizagens nutridas estarão, certamente, presentes no futuro como professora.

Aos alunos, por todo o acolhimento e colaboração concedida, bem como por toda a experiência construída e divertimento presente nas aulas.

À minha colega de estágio, também professora-estagiária, Daniela Martins, por todos os momentos partilhados lado a lado, pelo sentido de cooperação notável, pelas palavras de incentivo e pela aprendizagem concebida nas suas aulas.

Aos meus pais e restante família, por todo acompanhamento, compreensão, aconselhamento e carinho proporcionado ao longo desta jornada, bem como por toda a motivação transmitida. Saliento que sem este apoio incondicional, seria inimaginável alcançar todos os meus objetivos.

Aos meus amigos imprescindíveis, por todo o apoio e incentivo providenciado, especialmente nesta etapa final.

Resumo

Cada vez mais se valoriza a habilidade de interagir oralmente em Inglês, especialmente devido ao cariz poderoso que a respetiva língua estrangeira apresenta na sociedade corrente, por todo o mundo. Por outras palavras, consideremos a língua Inglesa como uma língua global, que nos permite interagir e/ou comunicar com outras culturas, evitando barreiras linguísticas. Assim, reconhecemos a relevância de se investir em atividades que promovam a interação oral em Inglês entre os aprendizes mais novos, por exemplo através do desenvolvimento de pequenos diálogos, onde estes disponham da oportunidade de trocar questões e respostas ou manter conversas eficazmente, pois somente desta forma é que serão comunicadores eficientes e estarão preparados para encarar situações reais no futuro.

Acreditamos que as *flashcards* são uma ferramenta interessante e produtiva de incentivo à interação oral em Inglês, visto que proporcionam uma memorização e compreensão dos conteúdos de uma maneira mais autêntica e acessível, podendo influenciar e beneficiar as interações orais, tornando-as mais eficazes, perceptíveis e práticas. Entendemos que os aprendizes mais novos devem de ser motivados a desenvolver atividades que visam a interação oral em Inglês na sala de aula. Logo, despertamos interesse em compreender o papel que as *flashcards* poderiam revelar no desenvolvimento do respetivo domínio, segundo a implementação de uma estratégia, onde os aprendizes mais novos dispuseram da oportunidade de questionar e responder sobre conteúdos específicos, usando *flashcards* para os apoiar, e, já numa outra fase de investigação, sem as mesmas, de forma a verificar um progresso. Para além de uma memorização e compreensão mais eficiente, as *flashcards* também beneficiaram outras competências, como por exemplo a autonomia, porém esta só alcançaria resultados mais promissores a longo prazo. Cremos que as *flashcards* podem desenvolver diversas competências, sendo que a interação oral em Inglês é, definitivamente, uma das suas potencialidades.

Palavras-chave: Aprendizes mais novos, interação oral em Inglês, questões e respostas, *flashcards*.

Abstract

The ability to interact orally in English is increasingly valued, especially due to the powerful nature of the respective foreign language in the current society, all over the world. In other words, we consider the English language as a global language, which allows us to interact and/or communicate with other cultures, avoiding language barriers. Thus, we recognise the importance of investing activities that promote oral interaction in English between young learners, for example through the development of small dialogues, where they have the opportunity to exchange questions and answers or maintain conversations effectively, in order to become effective communicators and be prepared to face real situations in the future.

We believe that flashcards are an interesting and productive tool to encourage oral interaction in English, since they provide memorisation and understanding of the contents in a more authentic and accessible way, being able to influence and benefit oral interactions, making them more effective and perceptible. We understand that young learners should be motivated through activities that develop oral interaction in English in the classroom. Therefore, our interest is in understanding the role that flashcards could play in the development of the respective domain, according to the implementation of a strategy where young learners had the opportunity to ask questions about specific contents, using flashcards to support them, and, in another stage of the investigation, without flashcards, in order to determine if there had been any progress. The results revealed in addition to more efficient memorisation and understanding, flashcards also benefited other skills, such as autonomy, but these would only achieve more promising results in the long run. We believe that flashcards can develop several skills, and oral interaction in English is definitely one of its potentials.

Keywords: Young learners, oral interaction in English, questions and answers, flashcards.

Índice de gráficos

GRÁFICO 1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO CICLO ZERO DE INVESTIGAÇÃO	20
GRÁFICO 2 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO CICLO ZERO DE INVESTIGAÇÃO	21
GRÁFICO 3 – FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS.....	22
GRÁFICO 4 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO 1º CICLO DE INVESTIGAÇÃO	53
GRÁFICO 5 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO 1º CICLO DE INVESTIGAÇÃO	54
GRÁFICO 6 – FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS	54
GRÁFICO 7 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO 2º CICLO DE INVESTIGAÇÃO	61
GRÁFICO 8 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO 2º CICLO DE INVESTIGAÇÃO	62
GRÁFICO 9 – FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS	62

Introdução

A presente investigação foca-se na questão de utilizar *flashcards* para estimular a interação oral em Inglês, através de questões e respostas, em pequenos grupos de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Acreditamos que o respetivo domínio necessita de ser valorizado no ensino e na aprendizagem do Inglês desde o ensino primário, de forma a preparar os aprendizes mais novos para a sociedade corrente, onde a interação e a comunicação oral entre diferentes culturas são a chave para o sucesso em diversos aspetos. Por outras palavras, quanto mais cedo os alunos desenvolverem a língua Inglesa, mais cedo enfrentarão as barreiras e/ou as dificuldades linguísticas e definirão estratégias para as ultrapassar eficazmente.

Atualmente, o Inglês é considerado uma língua internacional, por outras palavras, “Among nations it serves as a lingua franca. It is spoken, learnt and understood even in those countries where it is not a native’s language” (Qureshi, 2012, p. 2). O progresso e sucesso da língua Inglesa justifica-se devido ao papel ativo e notório que a mesma tem vindo a desempenhar nos últimos anos nos diversos setores, como por exemplo na medicina, na engenharia, na educação, nos negócios, nas tecnologias, no turismo, nos estudos e pesquisas avançadas, entre outros (Qureshi, 2012). Por conseguinte, entende-se que domínios como a compreensão, interação e comunicação oral em Inglês são fundamentais não só para encarar a sociedade corrente, mas também para se estar integralmente envolvido na mesma. Simultaneamente, observamos a escola como um lugar de partilha de sabedorias e experiências, porém esta também é um lugar que acompanha as exigências da sociedade corrente, de forma a preparar os alunos para enfrentar situações reais eficientemente. Posto isto, e devido à relevância atribuída à interação oral em Inglês, o processo de ensino e de aprendizagem na respetiva língua estrangeira necessita de valorizar, desenvolver e incentivar este domínio na sala de aula, fornecendo aos aprendizes mais novos a oportunidade de iniciar o desenvolvimento da interação oral em Inglês desde cedo, com o intuito de se tornarem autonomamente comunicativos a longo prazo e/ou no futuro.

As *flashcards*, termo em Inglês, mas também aplicado no Português, para definir cartões, por exemplo, com imagens, estão integradas nos métodos visuais, sendo uma ferramenta que pode estimular a interação oral em Inglês dos aprendizes mais novos,

fomentando pequenos diálogos através de questões e respostas e promovendo a autonomia nos discursos. cremos que as flashcards proporcionam uma aquisição e/ou compreensão mais simples, eficaz e dinâmica do conteúdo aos aprendizes mais novos, tornando-o mais acessível para os mesmos o utilizarem oralmente. Ainda, entendemos que, quando organizados em atividades de grupos, os aprendizes mais novos dispõem da oportunidade de se apoiarem mutuamente e de aprenderem uns com os outros, o que é benéfico para o desenvolvimento do Inglês e, por conseguinte, da interação oral. Logo, a implementação de uma estratégia que envolvesse o uso do respetivo método visual para desenvolver questões e respostas relacionadas com conteúdos específicos seria estimulante para encorajar a interação oral em Inglês. A estratégia que será desenvolvida ao longo desta investigação-ação poderá desafiar os aprendizes mais novos com o intuito dos mesmos, inicialmente, usufruírem das flashcards como uma ferramenta de apoio à interação oral em Inglês, mas, e a longo prazo, que incentive os mesmos a criarem as suas próprias estratégias para interagir sem qualquer tipo de apoio.

Este relatório de estágio está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo centra-se na descrição do contexto escolar e na caracterização da turma referida para a investigação, bem como no retrato das observações e na apresentação do problema diagnosticado nas aulas de Inglês, sendo este a carência de interação oral na respetiva língua estrangeira, através do ciclo zero de investigação. O segundo capítulo foca-se na fundamentação teórica associada à investigação-ação, integrando temas como a interação oral em Inglês na sala de aula, as competências transversais que o respetivo domínio pode desenvolver, como a autonomia e a precisão, o desenvolvimento de questões e respostas, e a utilização de métodos visuais, neste caso concreto, das flashcards, para fomentar a interação oral em Inglês. O terceiro capítulo baseia-se na apresentação e justificação da metodologia aplicada para a investigação-ação e dos instrumentos de recolha de dados escolhidos. De seguida, é exposto o plano de ação implementado, juntamente com a análise e interpretação dos dados recolhidos em cada ciclo de investigação, na qual se verificaram dois, e do questionário aos alunos. Ainda neste capítulo é executada uma discussão global dos resultados obtidos. No quarto capítulo, e último, elaboramos a conclusão desta investigação, compreendendo os benefícios do uso das flashcards para estimular a interação oral em Inglês, bem como é destacado determinadas limitações ao estudo e área de investigação futura.

Capítulo I – Contexto de investigação

Esta investigação decorreu durante os nove meses de iniciação à prática profissional e de prática de ensino supervisionada, no âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, numa escola pública de Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico da área metropolitana do Porto. Embora a iniciação à prática profissional e à prática de ensino supervisionada tenha sido realizada em duas turmas da respetiva escola, uma turma do 3º ano e uma turma do 4º ano, a investigação só foi implementada na turma do 4º ano. O período de investigação foi fundamental para observar, analisar e explorar o contexto escolar e a problemática, de forma a criar e desenvolver um plano de intervenção adequado e eficaz.

1.1. - Contexto escolar

A Escola Básica de 1º Ciclo do Ensino Básico / Jardim de Infância do Bom Pastor, também designada por Escola Básica Bom Pastor, está agregada ao Agrupamento de Escolas Carolina Michaëlis, constituído no ano letivo 2012/2013. Para além da respetiva escola, este agrupamento ainda integra mais três escolas, sendo estas a Escola Básica Constituição, Escola Básica Irene Lisboa e Escola Básica e Secundária Carolina Michaëlis. Assim, o Agrupamento de Escolas Carolina Michaëlis disponibiliza aos alunos uma educação íntegra, desde o pré-escolar ao 12º ano de escolaridade. Geograficamente, o respetivo agrupamento abrange as freguesias de Paranhos e Cedofeita, no concelho do Porto.

1.1.1. - Agrupamento de Escolas Carolina Michaëlis

O Agrupamento de Escolas Carolina Michaëlis localiza-se no conselho do Porto, um dos mais movimentados e povoados conselhos de Portugal, num meio urbano e bastante próximo do centro da cidade, onde a atividade económica se foca no setor terciário, destacando os serviços, o comércio e as diversas grandes e pequenas empresas.

Também, e de uma forma geral, o respetivo agrupamento integra maioritariamente alunos de famílias de classe-média e classe-média baixa.

Ainda, existe um diretor, alguém que é responsável e coordena todas as escolas que estão integradas no Agrupamento, porém é de salientar que todas as escolas também disponibilizam de um coordenador de estabelecimento. Na Escola Básica Bom Pastor, onde decorreu a prática profissional e a prática de ensino supervisionada, existe uma coordenadora de estabelecimento, que mantém o contacto regular com a direção do Agrupamento e gere as atividades escolares na escola.

O lema do Agrupamento de Escolas Carolina Michaëlis proclama “Onde todos contam!”, por outras palavras, ninguém é esquecido e/ou rejeitado, sendo esta a mensagem que se encontra na capa do documento do Projeto Educativo 2018-2021. É, igualmente, neste documento que se encontram e se conhecem os diversos serviços pedagógicos e as atividades complementares disponíveis no Agrupamento, bem como a sua responsabilidade, perspetiva e valores, e onde se destacam os fatores positivos e os fatores a melhorar, e as metas a manter, reforçar e alcançar.

Sendo a escola um lugar que transmite e promove valores, é natural que, voluntariamente ou involuntariamente, esta assuma um papel fundamental também no crescimento pessoal de cada aluno, ajudando a moldar identidades. Atualmente, a sociedade tem procurado fomentar valores específicos e necessários para a convivência, como o respeito, a tolerância ou a cidadania, e para o profissionalismo, como a produtividade, o foco e o empenho. Tais princípios vão de encontro àqueles que estão presentes no documento do Projeto Educativo 2018-2021 do Agrupamento de Escolas Carolina Michaëlis, concretamente o respeito, a cidadania e a eficiência. Assim, é notório que o respetivo Agrupamento pretende não só partilhar conhecimentos através do processo de ensino e aprendizagem, mas também partilhar valores, acompanhar os alunos no seu crescimento e prepara-los para a vida em sociedade.

Ainda no documento do Projeto Educativo 2018-2021 do Agrupamento de Escolas do Carolina Michaëlis são salientados determinados fatores a melhorar, como a partilha de práticas pedagógicas, o que seria benéfico para todos os docentes e alunos, promovendo a colaboração e estimulando novas perspetivas no processo de ensino e aprendizagem, ou a articulação entre os órgãos e as estruturas de coordenação educativas,

promovendo, novamente, a cooperação. Contudo, o Agrupamento expressa e demonstra ter objetivos definidos a alcançar, bem como estratégias planeadas para tal, que também se encontram disponíveis no respetivo documento.

1.1.2. - Instalações

A Escola Básica Bom Pastor, onde decorreu a prática profissional e a prática de ensino supervisionada, foi inaugurada em 1973, porém, em 2012, foi totalmente remodelada, e desde então que dispõe de condições renovadas e apropriadas. Também, a respetiva escola apresenta uma dimensão média, tendo dois pisos. No primeiro piso encontram-se as salas reservadas ao ensino pré-escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a sala polivalente, alguns gabinetes de trabalho e a cantina. Já no segundo piso encontram-se as salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, a biblioteca e a sala dos professores. O recinto exterior dispõe de uma ampla área com um parque infantil e de espaços verdes, onde se pode encontrar uma horta pedagógica.

Todas as salas de aula têm dimensões apropriadas e apresentam um computador com Internet disponível, um quadro interativo, um projetor de teto, um quadro de escrita a giz e/ou a caneta, colunas de amplificação de som e armários para a arrumação do material escolar dos alunos, porém os manuais escolares e os cadernos estão sempre em cima da mesa e são colocados nas cadeiras dos alunos quando as aulas terminam. Apesar de existir uma estrutura geral de organização da sala de aula, por exemplo alunos sentados dois a dois voltados para o quadro em filas de quatro a cinco mesas na vertical e três a quatro mesas na horizontal, as plantas das salas de aula variam conforme as turmas e os docentes titulares das mesmas. Dadas as circunstâncias atuais da pandemia mundial COVID-19, existem salas de aula, por exemplo de turmas com vinte alunos, onde foi possível separar cada um deles por uma mesa, porém também existem salas de aula, por exemplo de turmas com vinte e seis alunos, onde a estrutura mencionada não foi possível, tendo os alunos de permanecer dois a dois na mesa.

1.1.3. – Perfil dos alunos / Perfil das turmas

No ano letivo 2019/2020, ano onde se iniciou o processo de observação, a turma do 3º ano era constituída por 24 alunos, 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Porém, no ano letivo 2020/2021, a respetiva turma, já no 4º ano, era constituída por 26 alunos, 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, devido à entrada de dois novos alunos oriundos de uma escola diferente. Esta turma caracteriza-se por ser uma turma bastante interessada e motivada na aprendizagem do Inglês, demonstrando um entusiasmo constante pelos conteúdos ensinados, bem como uma participação regular. O facto de a turma ser constituída significativamente por vários alunos poderia ser encarado como um fator estimulante de ruídos ou distrações indesejadas dentro da sala de aula, provocando um comportamento negativo, no entanto a turma demonstra ser unida e focada nas suas tarefas, revelando um excelente sentido de responsabilidade e conhecimento das regras da sala de aula. Baseado em determinadas avaliações dos alunos, como por exemplo testes diagnósticos ou de avaliação e fichas, foi possível observar e confirmar que esta turma apresenta um rendimento escolar em Inglês bastante positivo, podendo o mesmo, também, ser justificado pelo empenho, relevância e dedicação que os alunos demonstram desde o início na língua Inglesa. É ainda de salientar que a turma não apresenta alunos com Necessidades Adicionais de Suporte.

Relativamente à aprendizagem do Inglês, todos os alunos tiveram a respetiva disciplina no ano anterior, na qual nenhum dos mesmos se apresentava como iniciante ou revelava grandes dificuldades para o nível esperado. Também, para além da disciplina de Inglês como uma disciplina obrigatória, a grande maioria dos alunos dispõe da autorização dos seus Encarregados de Educação para usufruir igualmente do Inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), pelo menos no 3º e 4º ano, sendo benéfico para o desenvolvimento e crescimento na respetiva língua. Por outro lado, os dois novos alunos que entraram na turma no ano letivo 2020/2021 demonstraram desde o início ligeiras dificuldades em acompanhar os restantes colegas no processo de revisão de conteúdo do 3º ano, visto que desconheciam determinadas matérias, sendo a primeira vez que as estavam a aprender. Ainda assim, esta informação foi valorizada e analisada, de forma a desenvolver não só aulas apropriadas a todos os alunos, mas também a proporcionar aos respetivos dois alunos um processo de aprendizagem justo e efetivo.

Ainda no ano letivo 2019/2020, os alunos foram informados que a professora de Inglês estaria ausente durante o 1º Período do ano letivo 2020/2021 e que uma nova professora de Inglês a substituiria. Assim, no início do ano escolar, bem como da prática de ensino supervisionada, os alunos apresentavam-se curiosos e entusiasmados por conhecer a nova professora de Inglês e por rever as professoras-estagiárias, sendo estas reações previstas e naturais. Simultaneamente, as respectivas reações também estão associadas ao regresso dos alunos às salas de aula na escola, visto que, até então, estes desenvolveram a prática de aprendizagem através de um computador em casa. Devido à corrente pandemia mundial COVID-19, ao longo das primeiras semanas de aulas, os alunos enfrentaram, ainda com determinada estranheza e receio, diversas e diferentes normas e adaptações. Por exemplo, os alunos não podiam partilhar qualquer tipo de material escolar ou livros e deviam de evitar ao máximo possível o contacto físico, atos que eram comuns anteriormente, porém facilmente se conformaram com as novas circunstâncias. Ainda no decorrer da investigação, a professora de Inglês esteve ausente durante três semanas, tendo sido substituída por outra professora de Inglês, na qual esta situação poderia ter suscitado novas reações dos alunos, como por exemplo agitação. Contudo verificou-se o contrário, pois estes acolheram a nova professora, demonstrando uma postura positiva.

1.2. – Processo de observação e identificação da área de intervenção

Após o processo de observação das aulas de Inglês na Escola Básica Bom Pastor, durante aproximadamente um mês e uma semana, no ano letivo 2019/2020, e uma semana, no ano letivo 2020/2021, verificou-se uma insuficiência na interação oral dos alunos, bem como uma carência de atividades dedicadas à mesma nas respetivas aulas.

A metodologia de ensino observada identificava-se e/ou integrava-se maioritariamente na Metodologia Tradicional, por outras palavras, focava-se na leitura de pequenos textos do manual escolar, assim como na sua tradução e interpretação por meios orais, priorizando e desenvolvendo, então, a “...habilidade de traduzir de uma língua para outra...” (Jalil & Procaïlo, 2009, p. 776), de forma aos alunos compreenderem e estabelecerem significados entre a língua Portuguesa e a língua Inglesa. Paralelamente, a prática de exercícios escritos, tanto relativos à leitura e à interpretação de pequenos

textos como aos conteúdos ensinados, também era frequente, sendo que a professora apresentava o vocabulário ou as estruturas gramaticais e, de seguida, os alunos limitavam-se a exercer as atividades escritas (Jalil & Procaïlo, 2009) do manual escolar ou do manual de atividades. Assim, era uma prática de ensino essencialmente concentrada na leitura e na escrita, diminuindo, de certa forma, a relevância da interação e da comunicação oral em Inglês. Contudo, é ainda de realçar que outros instrumentos de ensino também eram utilizados na aprendizagem do Inglês, como canções com ritmos motivadores e apropriados, seguidos de rimas, jogos e repetição de palavras e/ou *drilling* através de ferramentas de ensino visuais, como por exemplo, flashcards, simplesmente de forma infrequente.

Ainda no decorrer do processo de observação das aulas de Inglês no ano letivo 2019/2020, a falta de oportunidades fornecidas aos aprendizes mais novos para estimular a interação oral na respetiva língua despertou a atenção, não só porque é um domínio fundamental no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também porque está indicada nas Aprendizagens Essenciais de Inglês do 4º ano (2018) como uma área a ser desenvolvida. É de salientar que as notas retiradas no respetivo processo de observação foram registadas num caderno, segundo um formato informal, sem a intervenção da professora-estagiária em alguma atividade, por outras palavras, a mesma apenas observou e analisou as atividades das aulas, bem como o desempenho dos alunos. Por conseguinte, a interação oral em Inglês observada nas aulas decorria maioritariamente na correção de exercícios e de trabalhos de casa ou quando se praticava a repetição de palavras relacionadas com determinados vocabulários, e sempre entre a professora e os alunos. Isto é, eram raros os momentos em que os aprendizes mais novos podiam usufruir da interação oral, nomeadamente entre eles, e de forma livre. Adicionalmente, quando questionados em Inglês, os alunos apresentavam dificuldades de compreensão significativas, e respondiam em Português, na qual esta situação pode ser justificada devido ao constante uso da língua Portuguesa nas aulas, criando um hábito, e à falta de atividades que motivam a interação oral em Inglês, concretamente o desenvolvimento de questões e respostas. A respetiva lacuna também proporcionou a análise e a reflexão de outros fatores prejudiciais que poderiam atingir os alunos negativamente, caso a interação oral não fosse valorizada, como por exemplo, ao sentirem-se desconfortáveis a interagir na língua Inglesa, o nível de participação poderia reduzir, assim como o foco e o interesse

na aprendizagem da respetiva língua poderia desaparecer, especialmente devido à falta de compreensão. Através destas análises e reflexões durante o processo de observação, compreendeu-se que a turma do 4º ano necessitava de um enfoque maior na interação oral em Inglês, particularmente no desenvolvimento de questões e respostas, e que esta seria uma potencial área de intervenção, pois a oralidade, onde também está integrada a interação oral, é uma das habilidades que deve ser trabalhada desde a fase inicial de aprendizagem da língua Inglesa (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005), assim como deve de ser desenvolvida livremente, no sentido de que não é aconselhado interromper os aprendizes mais novos quando se encontram a interagir oralmente para corrigir erros, mas sim tentar ultrapassá-los e melhorá-los depois da respetiva atividade ou, até mesmo, noutra fase da aula (Wright, Betteridge. & Buckby, 2006), procurando sempre fortalecer a confiança do aluno na respetiva língua. Cada vez mais é necessário ter conhecimento e promover abordagens comunicativas no ensino do Inglês, especialmente porque a comunicação tornou-se numa prioridade dos aprendizes de línguas estrangeiras (Stakanova & Tolstikhina, 2014), logo seria impensável não despertar atenção pela interação oral dos alunos e não refletir sobre estratégias que a promovam cada vez mais.

Após a definição da área de intervenção relacionada com o desenvolvimento da interação oral, concretamente de questões e respostas, foi necessário recolher dados concretos baseados em critérios específicos. Isto é, registar as observações num caderno, segundo um formato informal, não era o método mais adequado para expor a problemática. Assim, e já no ano letivo 2020/2021, foi elaborado e executado o ciclo zero da investigação numa aula do 4º ano, acompanhado por uma grelha de observação e uma autoavaliação da aula, sendo que, através dos respetivos instrumentos de observação, seria possível recolher dados objetivos e precisos.

1.2.1. – Ciclo Zero de Investigação

1.2.1.1. - Intervenção na turma do 4º ano

Já no ano letivo 2020/2021, foi estudado um plano de ação, também designado por ciclo zero da investigação, que englobou a utilização de uma grelha de observação e uma autoavaliação da aula para assinalar, analisar e comprovar a problemática da

interação oral em Inglês, concretamente o desenvolvimento de questões e respostas pelos aprendizes mais novos. Inicialmente, o respetivo plano de ação seria executado através do jogo da mímica com os alunos organizados em pares, porém, como a turma do 4º ano era relativamente grande (26 alunos), não revelando situações relacionadas com comportamentos negativos, e devido ao intuito de se pretender, também, trabalhar e promover o espírito de equipa, seria benéfico optar por desenvolver a investigação em grupos de quatro alunos (Stakanova & Tolstikhina, 2014). É ainda de salientar que a escolha de elaborar pequenos grupos é vantajosa para envolver produtivamente todos os alunos de grandes turmas nas atividades pretendidas, especialmente porque os alunos mais tímidos ou com níveis de dificuldades de aprendizagem maiores estão mais propensos a desenvolver questões e respostas em ambientes de grupo (Meng, 2009), por outras palavras, em ambientes fora de pressão e na companhia dos seus colegas de turma. Simultaneamente, como a turma do 4º ano era constituída por 26 alunos, seria uma tarefa complexa e longa observar e analisar a performance de cada um deles. Assim, e de forma a desenvolver uma investigação mais efetiva e particular, adotou-se um processo de seleção de 7 alunos, 3 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. O respetivo processo de seleção baseou-se em determinadas atitudes dos alunos perante a língua Inglesa, destacando-se a participação e o interesse nas aulas, o empenho e a produtividade demonstrados em cada tarefa e a disponibilidade que apresentavam para interagir e/ou comunicar em Inglês. Por sua vez, os 7 alunos revelavam heterogeneidade entre eles, o que seria ideal para a investigação, no sentido de que, por exemplo, os alunos mais tímidos fossem encorajados pelos alunos mais agitados a interagir ou os alunos com mais dificuldades tivessem a oportunidade de as ultrapassar através da cooperação com o grupo, isto é, podiam desafiar-se entre si. Eram 7 alunos que se completavam em harmonia, porém, devido à impossibilidade de alterar a planta da sala de aula, não foi possível desenvolver a investigação com os respetivos alunos juntos e organizados em dois grupos, um grupo de quatro e um grupo de três, como era pretendido inicialmente. Assim, a solução passou por manter os mesmos 7 alunos para investigação, mas inseridos em grupos com outros alunos da turma que não estavam indicados para análise.

Após a definição do estudo em pequenos grupos e a seleção de 7 alunos para análise, seguiu-se a implementação do ciclo zero da investigação, de forma a comprovar a problemática relacionada com a interação oral em Inglês. O ciclo zero da investigação

decorreu na aula de Inglês do dia 28 de outubro de 2020, na turma do 4º ano (Anexo 1), tendo esta sido dedicada à continuação do processo de revisões relativas ao 3º ano. O tema da aula foi a Natureza, onde o vocabulário *bee, field, flower, leaf, butterfly* e *tree* foi revisto, assim como a linguagem associada ao mesmo, como por exemplo “*What is he/she doing?*” e “*He/She is catching butterflies / collecting leaves / looking at bees / eating a sandwich / relaxing under a tree / picking flowers.*”. É ainda de salientar que as respetivas revisões foram baseadas no manual escolar adotado pela escola para o ensino de Inglês do 3º ano.

A atividade selecionada para desenvolver o ciclo zero da investigação foi o jogo da mímica, um jogo que despertaria interesse e entusiasmo aos alunos e que motivaria a interação oral, nomeadamente a formulação de questões e respostas revistas durante a respetiva aula. Organizados em grupos de quatro e inseridos em cinco grupos diferentes, os 7 alunos, assim como o resto da turma, ouviram atentamente as instruções do respetivo jogo, na qual o aluno 1 imitava uma ação, por exemplo *eating a sandwich*, o aluno 2 questionava o aluno 3 “*What is he doing?*” e o aluno 3 respondia “*He is eating a sandwich.*”. A ordem dos alunos que imitavam uma ação, questionavam e respondiam seguia os ponteiros do relógio, promovendo a rotatividade e dando a oportunidade a todos os alunos de participar.

Como referido no primeiro parágrafo, foi utilizada uma grelha de observação (Anexo 2) e uma autoavaliação da aula (Anexo 3), de forma a recolher dados específicos que comprovassem a insuficiência na interação oral em Inglês, concretamente o desenvolvimento de questões e respostas. A grelha de observação revelou ser um instrumento essencial para a recolha e análise de informação, especialmente porque apresentava parâmetros particulares necessários e relacionados com o estudo, integrando critérios relativos à linguagem, como a compreensão das instruções, o uso do Português ou do Inglês na interação oral e o nível de precisão na mesma, à produção oral, tendo este setor sido fundamental para observar e compreender a autonomia que os alunos demonstravam quando questionavam e respondiam em Inglês, e a outras competências necessárias num grupo, como o empenho e a colaboração com os colegas. Já a autoavaliação da aula incluiu a reflexão sobre o conteúdo revisto na mesma, bem como a perceção e/ou a reflexão dos alunos relativamente ao uso da língua Portuguesa ou da língua Inglesa no jogo da mímica, tendo sido, igualmente, um instrumento fundamental

não só para conhecer a perspectiva dos alunos, mas também para lhes proporcionar um momento de autoanálise. Adicionalmente, a grelha de observação foi preenchida pela professora-estagiária enquanto os alunos estavam na atividade do jogo da mímica, e a autoavaliação da aula foi-lhes entregue na fase final da mesma, na qual, após os alunos a completarem, foi recolhida pela professora-estagiária.

1.2.1.2. - Análise e interpretação dos dados recolhidos – ciclo zero da investigação na turma do 4º ano

Segundo a grelha de observação do ciclo zero da investigação, na área da linguagem, compreendemos que os 7 alunos utilizaram o Português e o Inglês na interação oral, tendo sido pouco perceptível compreender qual foi a língua mais estimulada. Já a nível de precisão na interação oral em Inglês, 5 alunos revelaram dificuldades em pronunciar determinadas palavras, porém demonstraram empenho em tentar pronuncia-las devidamente, e 2 alunos apresentaram um nível de imprecisão significativo, tendo sido complexo entender o que tencionavam dizer.

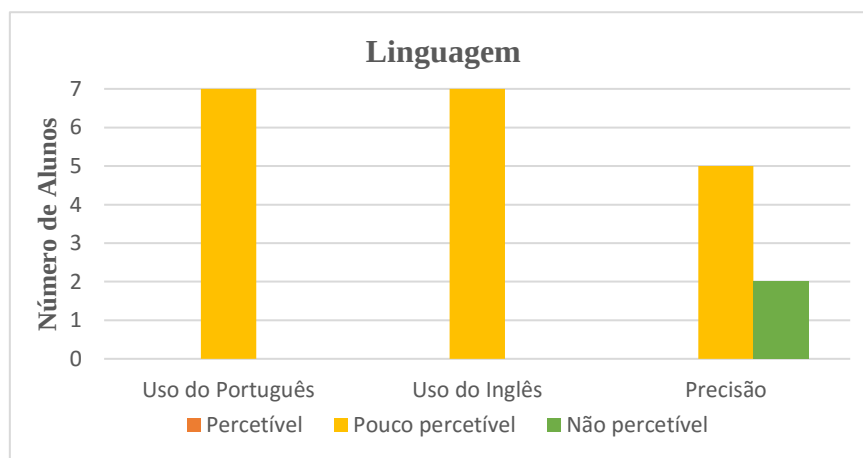


Gráfico 1: Grelha de Observação do ciclo zero de investigação

Relativamente à área da produção oral, constatamos que, em 7 alunos, 6 conseguiram questionar autonomamente em Inglês, e 1 revelou pouca perceptibilidade, tendo confundido o pronome interrogativo “What” com o “When”. Já a responder em Inglês, 6 alunos utilizaram primordialmente o Português, e depois demonstraram interesse

em alcançar a resposta em Inglês, solicitando o apoio dos colegas do grupo, que lhes podiam fornecer pistas. Somente 1 aluno respondeu autonomamente em Inglês.

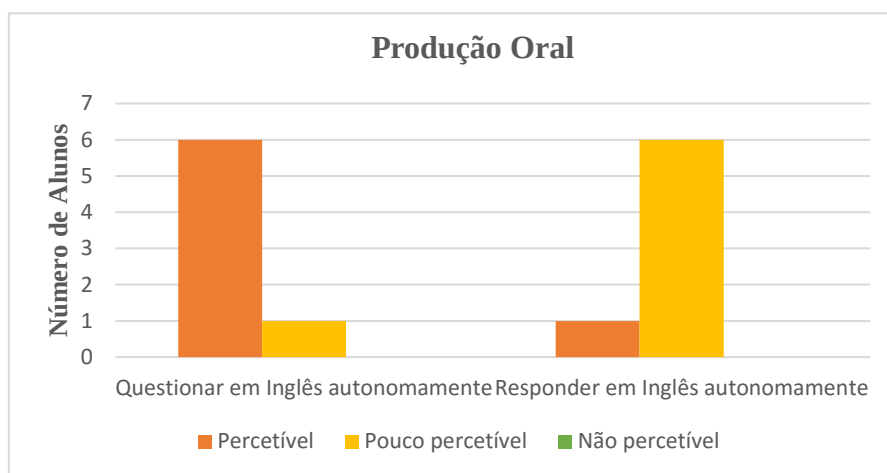


Gráfico 2: Grelha de Observação do ciclo zero de investigação.

Consequentemente, e através do critério da produção oral relativa a questões e respostas em Inglês, apercebemo-nos que os alunos revelaram mais dificuldade a responder na respetiva língua do que a questionar. Também, a formulação da questão era mais simples do que a das respostas, que, por sua vez, eram mais extensas e variavam conforme a imitação, desafiando os aprendizes mais novos a pensar e/ou a relembrar, bem como a identificar cada ação. Já em relação à interação oral numa perspetiva geral no jogo da mímica, constatamos que os alunos encararam e utilizaram o Português como uma solução rápida quando existiu incompreensão ou quando não conseguiam identificar a ação, porém é de evidenciar que houve interesse e empenho em tentar utilizar o Inglês. Quanto à satisfação relativa à atividade, os 7 alunos demonstraram dedicação, entusiasmo, envolvimento e motivação.

Durante o preenchimento da grelha de observação do ciclo zero da investigação, observamos que alguns alunos não eram capazes de formular respostas completas, sendo que respondiam, por exemplo, “*Catching butterflies.*”, e não “*She is catching butterflies.*” como foi mencionado para fazerem nas instruções. Assim, compreendemos que na próxima grelha de observação, seria interessante incluir a capacidade dos alunos em formular respostas completas. Igualmente, outro aspeto que nos despertou a atenção foi a habilidade dos alunos em identificar o conteúdo da aula, pois é fundamental que sejam

capazes de o reconhecer, de forma a utilizarem-no corretamente, logo também seria essencial incluir este critério na próxima grelha de observação.

Segundo a autoavaliação da aula, 6 em 7 alunos responderam que usaram mais ou menos o Inglês para comunicar maioritariamente no jogo da mímica, sendo que 1 aluno respondeu que só usou respetiva língua. Já em relação à utilização do Português, 4 alunos responderam que usaram mais ou menos e 3 que não usaram maioritariamente.

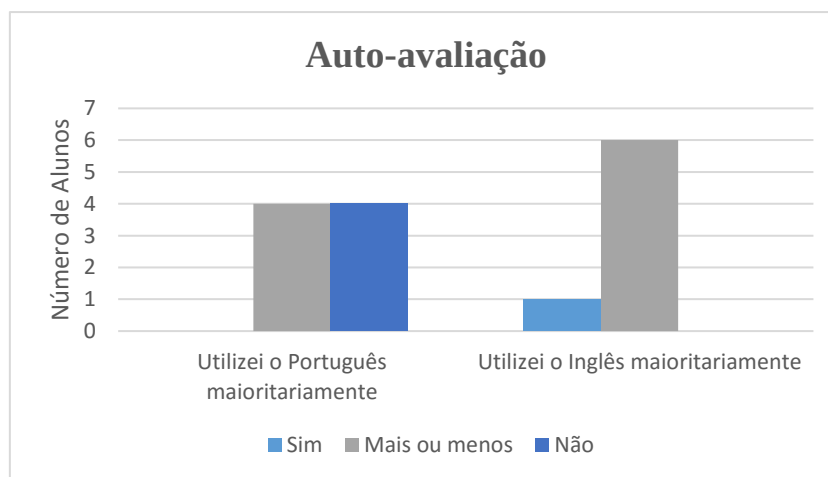


Gráfico 3: Formulário de autoavaliação dos alunos.

Também, apercebemo-nos que os alunos estavam atentos e conscientes de que ainda utilizavam o Português na interação oral onde o Inglês deveria de ser desenvolvido e priorizado. Contudo, foi notório o interesse e a dedicação que revelaram em fortalecer a interação oral em Inglês, nomeadamente quando se apoiavam uns aos outros durante o jogo da mímica. Assim, os alunos demonstraram ter a capacidade de detetar uma falha na respetiva área da oralidade, mas também se mostraram empenhados e motivados a ultrapassá-la.

Através da grelha de observação e da autoavaliação da aula do ciclo zero da investigação, reconhecemos formalmente que os alunos apresentavam uma insuficiência na interação oral em Inglês, não a desenvolvendo devidamente, e que, por vezes, encaravam o Português como a solução mais rápida para a incompreensão ou a falta de conhecimento.

1.3. – Questão de investigação

Ainda no processo de observação no ano letivo 2019/2020, o interesse pela interação oral em Inglês na turma do 4º ano assinalou-se como uma potencial área de investigação. Por conseguinte, foram refletidas diversas possibilidades com visão a estimular a comunicação em Inglês entre os aprendizes mais novos, como por exemplo, a utilização de jogos interativos ou o desenvolvimento de estratégias em pequenos grupos. Porém, nenhuma das possíveis alternativas era concreta, isto é, não apresentava um instrumento ou um método particular que realmente motivasse a interação oral em Inglês, o que não seria benéfico para a investigação.

Durante uma aula no ano letivo 2019/2020, a professora de Inglês lecionou o tema associado às *playground activities* com o apoio visual de flashcards, na qual estas eram mostradas aos alunos de forma a que eles fossem capazes de identificar as atividades do recreio através de imagens, bem como pronuncia-las corretamente. Assim que a professora mostrava uma flashcard, a reação dos alunos era bastante positiva, demonstrando sempre empenho, entusiasmo e motivação, assim como envolvimento. E, sendo que o foco dos alunos predomina essencialmente quando os mesmos se encontram verdadeiramente interessados e envolvidos (Stakanova & Tolstikhina, 2014), foi possível compreender que as flashcards seriam uma ferramenta de ensino adequada para aplicar juntamente com uma estratégia que promovesse a interação oral em Inglês. Contudo, ainda nos questionávamos sobre o desenvolvimento dessa mesma estratégia. Após termos observado e refletido sobre a forma como as flashcards eram utilizadas, na qual a professora mostrava uma flashcard e questionava os alunos, por exemplo, “*What are they doing?*”, estimulando respostas, por exemplo, “*Playing hopscotch.*”, algumas perguntas invadiram o nosso processo de análise: E se fosse dada a oportunidade aos aprendizes mais novos de exercerem o papel de professores? Isto é, e se os alunos utilizassem flashcards para questionar e produzir/obter respostas dos seus colegas de turma, exatamente como a professora faz? As respetivas observações e reflexões foram fundamentais para compreender que a criação de uma estratégia com flashcards, onde os alunos tivessem a oportunidade de questionar e responder aos colegas de grupo exatamente como a professora fazia, poderia ser eficaz na promoção da interação oral em Inglês.

Assim, e ainda durante o processo de observação, formulou-se a questão de investigação:

- Será que as flashcards estimulam a interação oral em Inglês, nomeadamente o desenvolvimento de questões e respostas, em pequenos grupos de alunos?

Capítulo II – Fundamentação Teórica

2.1 – A importância da interação oral em Inglês na sala de aula

A escola é um lugar de partilha de conhecimentos sobre diversas temáticas, porém é igualmente um lugar de crescimento tanto pessoal como coletivo, isto é, um lugar que visa preparar os alunos para a sociedade no futuro, no sentido de os mesmos serem capazes de encarar e reagir adequadamente face a situações reais. Assim, e sendo o Inglês uma língua bastante operante na atualidade, bem como valorizada e priorizada, o ensino e a aprendizagem da respetiva língua nas escolas são fundamentais. Como vivemos numa sociedade onde a interação e a comunicação oral predominam, e tendem a predominar cada vez mais, estes dois domínios devem de ser valorizados, explorados e desenvolvidos nas aulas de Inglês desde o princípio, e, posto isto, não se pretende descartar outras áreas essenciais, como por exemplo, a leitura e a escrita, pretende-se, antes, ir ao encontro das necessidades dos alunos e às exigências do futuro. Compreendemos que um dos principais objetivos dos professores é permitir que os seus alunos estejam aptos a utilizar o Inglês para interagir e/ou comunicar oralmente (Derakhshan, Khalili & Beheshti, 2016), especialmente porque a interação oral é um ato e/ou um domínio natural que faz parte da vida diária de cada indivíduo. Porém, é necessário reconhecer que a interação oral ainda não apresenta o mesmo nível de prioridade e de abordagem detalhada que outros domínios, como a leitura e escrita, apresentam (Oliver & Philp, 2014), o que não beneficia os alunos no desenvolvimento da língua Inglesa.

Segundo Halliwell (1992), os alunos, particularmente os aprendizes mais novos, necessitam de falar, caso contrário nunca serão produtivos neste domínio, assim como a única forma de saber utilizar uma língua é simplesmente utilizando-a. Deste modo, é necessário que o professor compreenda a importância de criar e integrar um espaço de tempo na sua aula dedicado exclusivamente à interação oral, bem como que produza atividades onde os alunos disponham da oportunidade de a praticar. Ainda, e de acordo com o Quadro Europeu de Referência Comum para as Línguas (2001),

Para realizar tarefas comunicativas, os utilizadores terão que se empenhar em actividades comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação. Muitas actividades comunicativas, como a conversação e a correspondência, são *interactivas*, ou seja, os participantes são, alternadamente, produtores e receptores.

(Quadro Europeu de Referência Comum para as Línguas, 2001, p. 89).

Assim, compreendemos que para se desenvolver a interação oral é preciso existir produtores, indivíduos que comunicam oralmente, e recetores, indivíduos que recebem o que lhes é transmitido. É nas atividades dedicadas à comunicação oral que os aprendizes mais novos dispõem da oportunidade de interagir, isto é, de serem produtores e recetores, praticando e desenvolvendo a interação oral, bem como criando e explorando estratégias para que a mesma se torne produtiva e perceptível. Portanto, quanto mais os alunos forem motivados e desafiados a interagir oralmente em Inglês, mais propensos estão para elaborar e produzir estratégias, que visam ultrapassar as barreiras e/ou as dificuldades, contribuindo para o sucesso do respetivo domínio.

Antes do documento relativo às Metas Curriculares de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (Bravo, Cravo & Duarte, 2015) ter sido renovado, o mesmo dispunha de um Caderno de Apoio para os professores (Bravo, Cravo & Duarte, 2015), incluindo uma área dedicada à fala, designada por “*Let’s start speaking*” (2015, p. 20), onde se encontrava a apresentação e a descrição de várias atividades que visavam o desenvolvimento da fala, da interação e da comunicação oral. Então, entendemos que a oralidade, e todos os domínios que à mesma estão associados, não só estão integrados no processo de ensino e aprendizagem de Inglês, como também são valorizados no próprio currículo. Ainda, um fator que despertou curiosidade foi as atividades propostas estarem essencialmente direcionadas para a interação oral entre professor e alunos, e não entre alunos, embora fosse possível desenvolvê-las em pares ou grupos. Já nas Aprendizagens Essenciais de Inglês relativas ao 4º ano de escolaridade (2018), documento que atua como referência recente para guiar e apoiar os professores durante a sua prática, constatamos que a competência comunicativa é um domínio que se mantém presente, abrangendo vários critérios, na qual se destaca a compreensão oral e a interação oral. Na compreensão oral (Aprendizagens Essenciais, 2018), pretende-se que os alunos sejam capazes de

entender palavras, expressões ou instruções de forma simples. Já na interação oral (Aprendizagens Essenciais, 2018), tenciona-se que os alunos estejam aptos para interagir de forma contextualizada não só com o professor, mas também com os colegas, por exemplo em pares ou grupos, igualmente de maneira simples e planeada, isto é, a interação oral que desenvolverem já foi previamente introduzida, não sendo desconhecida pelos alunos. Logo, o processo de ensino e aprendizagem de Inglês deve de integrar a interação oral como um domínio essencial ao desenvolvimento da respetiva língua, especialmente porque a mesma proporciona tanto aos professores como aos alunos estratégias que facilitam a compreensão, a precisão, o desempenho académico e o desenvolvimento da alfabetização (Lyster, 2007, citado por Guillén, 2007), não devendo de ser menos praticada ou desconsiderada face a outros domínios.

Reconhecemos, também, que “Hoje a aprendizagem de uma língua estrangeira não se centra numa aula dominada pelo professor, por textos ou estruturas gramaticais” (Vale, 2016, p. 27), por outras palavras, a respetiva aprendizagem visa incluir os alunos e promover mais domínios, não obedecendo inteiramente a uma estrutura tradicional. É necessário que o professor e os alunos contribuam para a gestão da aula de uma forma equilibrada. Embora, e ainda recentemente, o professor era quem possuía a palavra maioritariamente dentro da sala de aula, atualmente pretende-se contrariar esta perspetiva, no sentido do professor e dos alunos procurarem um equilíbrio entre o tempo que disponibilizam para desenvolver, particularmente, a interação oral, bem como o instinto e o atributo natural para interagir e falar que os aprendizes mais novos possuem (Halliwell, 1992) deve de ser valorizado e considerado como um aspeto vantajoso à aprendizagem do Inglês. Ainda assim, o respetivo domínio está sob a influência de diversos fatores dentro da sala de aula. Tanto o professor como os alunos necessitam de promover e adotar um ambiente benéfico e propício ao desenvolvimento da interação oral, isto é, um ambiente “... onde os alunos são constantemente encorajados e apoiados, para que estes se expressem oralmente, sem medo de enfrentar as suas dificuldades” (Vale, 2016, p. 28). Quantas mais vezes a interação oral for incentivada e desenvolvida, mais confiança e autoestima em relação à língua Inglesa os aprendizes mais novos irão sentir, daí ser fundamental criar um ambiente apropriado e fomentar atividades que a estimulem, como por exemplo através de diálogos, questões e respostas espontâneas ou contextualizadas, demonstrando sempre disponibilidade para tal.

Também, a forma como o professor executa a correção de erros na sala de aula é bastante relevante, pois pode contribuir inadvertidamente para o processo de inibição (Halliwell, 1992). É importante que a correção de erros exercidos pelos aprendizes mais novos não seja uma constante, principalmente quando estes estão a interagir oralmente em Inglês, de maneira a não os desencorajar, nem diminuir a confiança e autoestima face à respetiva língua, que ainda estão a desenvolver. Analisemos a precisão na interação oral como um critério necessário, pois sem a mesma, torna-se impercetível compreender o que dizemos e o que nos é dito, porém entendamos, também, que até na nossa língua materna, cometemos ligeiros erros, tanto com palavras como no desenvolvimento de estruturas fráscas (Halliwell, 1992). Assim, o professor não deve de descartar a precisão na interação oral, mas também deve de promover a fluência, pois esta é o resultado do conhecimento, da confiança e da autoestima que os alunos nutrem pela língua Inglesa.

Adicionalmente, a organização dos alunos em grupos apresenta significativamente benefícios na interação oral na sala de aula. Entendemos que os grupos incentivam a cooperação (Bakhsh, 2016), porém não é oportuno formar grupos com mais do que cinco alunos, pois pode desenvolver-se um caos dentro da sala de aula, na qual um dos principais propósitos para a respetiva formação deixa de ser válido, tornando-se numa atividade não produtiva (Phillips, 2013, citado por Bakhsh, 2016). Para além de permitir que os alunos se sintam mais confortáveis a interagir oralmente e de promover a responsabilidade e a autonomia na utilização da língua Inglesa (Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017), a formação de grupos também proporciona aos alunos a oportunidade de se apoiarem mutuamente entre si e de aprenderem uns com os outros, por exemplo “... strong students assist weaker peers in pair or group work.” (Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017, p. 138). Assim sendo, e sempre que o ambiente dentro da sala de aula o permitir, o professor deve de explorar e desenvolver atividades em grupo, onde os alunos disponham da possibilidade de interagir oralmente uns com os outros, usufruindo da língua alvo de forma livre e sem a pressão da presença que o mesmo pode suscitar.

É fundamental compreender que o desejo de falar é um fator positivo na aprendizagem (Halliwell, 1992) e não um inimigo, mesmo em turmas constituídas por vários alunos. O respetivo desejo deve de ser encarado e promovido pelo professor como um aspeto facilitador no desenvolvimento de atividades dedicadas à interação oral pelos alunos. Já a sala de aula, e a aula de Inglês em si, devem de despertar a interação oral e

criar um ambiente propício para tal, uma atmosfera onde os aprendizes mais novos se sintam confortáveis a interagir, e consequentemente, a aprender, uns com os outros tanto de forma contextualizada como de forma espontânea, e onde a palavra não lhes seja rejeitada.

2.1.1. – A autonomia dos alunos na interação oral em Inglês

Associamos a autonomia à independência, isto é, à capacidade de exercer um ato de forma autónoma, sem procurar ou necessitar, teoricamente, de auxílio. Porém, a verdade é que definir autonomia de uma forma concreta na área da educação, nomeadamente no âmbito de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, torna-se numa tarefa complicada (Paiva, 2006). Isto porque deparamo-nos com a existência de diversas interpretações e análises sobre a autonomia, na qual alguns autores focam-se na utilização autónoma da língua, outros na aprendizagem autónoma da língua, e outros chegam, inclusive, a encarar a autonomia como uma característica de um cidadão produtivo na sociedade democrática (Ivanovska, 2014).

Ao analisarmos a perspetiva de que a autonomia de um aluno se baseia na capacidade que o mesmo detém para monitorizar a sua aprendizagem (Holec, 1981, citado por Ivanovska, 2014), entendemos que o aluno é o responsável pelas suas decisões e estratégias apresentadas e desenvolvidas. Ainda assim, a respetiva perceção não pode ser considerada inteiramente válida, visto que no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, neste específico caso, o Inglês, existem inúmeros fatores que influenciam a conquista da autonomia de um aluno, como por exemplo a sua motivação face a um conteúdo ou atividade, a sua autoestima e confiança face à língua em questão, os métodos e abordagens aplicados pelo professor na aula, bem como o género de tarefas propostas, entre outros. Compreendamos que, antes de um aluno conseguir alcançar a autonomia, em qualquer domínio da língua estrangeira, o mesmo necessita de apoio e estímulos para tal. Além disso, a autonomia não é uma característica que se adquire de forma imediata, analisemo-la, então, como o resultado de um processo desenvolvido, essencialmente, segundo a colaboração entre professor e alunos.

Paralelamente, e uma vez mais, a cooperação entre professor e alunos é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, particularmente na interação oral em Inglês, pois

Ele pode ser (...) conselheiro; conhecedor; pesquisador; consultor; orientador; (...); e, no contexto de LE, ele pode ser, também, um bom modelo (ou não tão bom) da língua que está sendo aprendida, pois, muitas vezes, o professor é o único falante competente com o qual o falante tem contato.

(Paiva, 2006, p. 102)

Reconhecemos que, numa perspectiva generalizada, e também segundo observações analisadas pela professora-estagiária de maneira informal no decorrer do processo de observação, geralmente, dentro da sala de aula, é o professor que introduz a linguagem e/ou as estruturas frásicas, que, por norma, são contextualizadas, e que, mais tarde, serão utilizadas pelos alunos em atividades. Assim que a respetiva fase introdutória está concluída, o professor não deve de especular que os aprendizes mais novos sejam imediatamente capazes de interagir oralmente de forma autónoma, especialmente porque seria algo injusto e inadequado. Então, o professor procura desenvolver e atingir a autonomia através da prática de atividades que a promovam. Isto é, antes da autonomia ser alcançada, os aprendizes mais novos necessitam previamente de acompanhamento, apoio e motivação, assim como necessitam de estar envolvidos em atividades que visam trabalhar a respetiva característica. Contudo, também entendemos que são raros e/ou infrequentes os momentos proporcionados aos alunos para executarem uma tarefa de forma deveras autónoma (Paiva, 2006) dentro da sala, particularmente tarefas associadas à interação oral. Por exemplo, existe uma tendência de o professor interferir nas atividades onde a interação oral está a ser desenvolvida, sobretudo para corrigir erros, ajudar na formulação de frases, fornecendo pistas, ou encorajar diálogos, dizendo palavras de incentivo. Embora todos estes exemplos referidos sejam executados sem a intenção de prejudicar os alunos, inevitavelmente interferem na autonomia que os mesmos constroem em relação à utilização do Inglês, podendo dificultar o empenho que os alunos revelam para interagir oralmente, bem como deixa-los desconfortáveis (Paiva, 2006). Assim, e inicialmente, o professor deve de acompanhar os aprendizes mais novos no processo de aprendizagem, expondo estratégias eficazes para os mesmos ultrapassarem as suas

dificuldades linguísticas, cabendo-lhe, também, a competência de “... estimular e encorajar os alunos para que estes se sintam mais confiantes e percam o medo de cometer erros na língua alvo...” (Vale, 2016, p. 24), ou simulando diálogos, fornecendo previamente uma prática do que será pretendido e desenvolvido pelos alunos. É também nesta fase precedente que os aprendizes mais novos são expostos à linguagem, retendo não só o conhecimento da mesma, como também o conhecimento de novas e diferentes estratégias para a produzir efetivamente e autonomamente. Porém, o professor só conseguirá promover a autonomia na interação oral em Inglês dos alunos, bem como alcança-la, se lhes proporcionar atividades que a permitam. Isto é, atividades sobre conteúdos com estruturas previamente analisadas, onde os alunos apresentem a oportunidade de interagir uns com os outros livremente, e onde o papel do professor é, aproximadamente, como mero observador da performance dos mesmos. Constatamos que em situações reais e futuras, os alunos não irão usufruir do apoio do professor, sendo perceptível que a efetividade e a autonomia na interação oral são duas características ambicionadas pelos aprendizes de línguas estrangeiras:

If language learners are to be efficient communicators in their target language, they must be autonomous to the extent of having sufficient independence, self-reliance and self-confidence to fulfil the variety of social, psychological and discourse role in which they will be cast.

(Swarbrick, 1993, p. 82).

Portanto, assim que os alunos iniciam uma atividade dedicada à interação oral em Inglês, é necessário que o professor lhes dê a oportunidade de interagir livremente, de forma a que explorem e desenvolvam as suas próprias estratégias para comunicar oralmente, e que cultivem a confiança não só nos seus discursos, mas também nos seus conhecimentos sobre a língua Inglesa. Quanto mais otimistas e seguros os aprendizes mais novos se sentirem face à respetiva língua, mais efetivos e autónomos oradores serão no futuro.

Abordar a autonomia dos alunos na interação oral em Inglês sem mencionar o papel do professor, especialmente dentro da sala de aula, seria impensável, pois, e como foi possível constatar, este desempenha uma função essencial no processo de desenvolvimento da autonomia dos mesmos. Assim, encaramos a autonomia como uma característica que “... deve ser construída numa parceria entre aluno e professor” (Vale,

2016, p. 26), por outras palavras, o professor age como um apoiante e motivador do progresso da autonomia dos alunos, essencialmente através da elaboração e execução de atividades que a incentivem, bem como os alunos, também, necessitam de se mostrar disponíveis para tentarem progredir de forma independente na utilização da língua Inglesa. Entendemos, então, que, caso não se verifique a respetiva cooperação entre professor e alunos, dificilmente estes alcançarão a autonomia na interação oral em Inglês, destacando, também, que os alunos em questão são aprendizes mais novos, na qual a carência de autonomia ainda está a ser desenvolvida, e, assim sendo, o professor pode revelar-se uma figura fundamental no processo de aquisição da mesma.

2.1.2. – A precisão dos alunos na interação oral em Inglês

Relacionamos a precisão à exatidão ou à clareza. Entender o conceito de precisão não aparenta ser tão complexo como o da autonomia, talvez por ser uma designação que envolve critérios mais concretos e definidos, especialmente no âmbito da fala e/ou interação oral em Inglês.

Reconhecemos que a precisão na fala, e consequentemente, na interação oral, é a utilização da linguagem produzida de acordo com as regras da respetiva língua alvo (Yuan & Ellis, 2003, citado por Wang, 2014). Por outras palavras, esta componente é analisada segundo o uso adequado do vocabulário, da gramática e da pronúncia (Derakhshan, Khalili & Beheshti, 2016). Ainda, a construção de frases de forma apropriada é também considerada um fator essencial na precisão enquanto se interage oralmente, pois, para além de se apresentar uma pronúncia perceptível e se conhecer as regras relativas ao uso do vocabulário e da gramática, é necessário saber aplicar todos estes aspetos corretamente, de forma a tornar o discurso oral o mais claro e coerente possível. Entendemos, então, que a “Accuracy refers to the use of correct forms where utterances do not contain errors affecting the phonological, syntactic, semantic or discourse features of a language” (Byrne, 1988, citado por Lan, 1994, p. 3).

Assim que o professor inicia a exploração e o desenvolvimento do domínio da fala, da interação ou da comunicação oral, a eficiência comunicativa dos alunos torna-se num dos principais objetivos a alcançar (Pratama & Awaliyah, 2015). Entendemos que o desempenho na interação oral em Inglês abrange diversos critérios, na qual a precisão

está incluída. Para os aprendizes mais novos desenvolverem uma interação oral produtiva, precisam de conhecer o vocabulário, as regras gramaticais, os sons das palavras, as estruturas frásicas, entre outros, especialmente porque existe a necessidade de compreensão, de atribuir significados e de apresentar coerência naquilo que produzem, caso contrário estariam unicamente a proferir palavras soltas. Por conseguinte,

Learners should be able to make themselves understood, using their current proficiency to the fullest. They should try to avoid confusion in the message due to faulty pronunciation, grammar, or vocabulary, and to observe the social and cultural rules that apply in each communication situation.

(Pratama & Awaliyah, 2015, p. 20)

Assim sendo, numa interação oral, tanto o produtor como o recetor dispõem da necessidade de compreensão, e a respetiva necessidade está significativamente associada à precisão. Ainda, o contexto social e cultural em que ambos estiverem inseridos pode influenciar as normas de utilização da língua, na qual o conhecimento das mesmas proporciona uma interação oral mais pertinente.

Contudo, a precisão na interação oral em Inglês também revela a sua complexidade, especialmente nos aprendizes mais novos, pois dominar os vocabulários, as regras gramaticais, a pronúncia das palavras ou as estruturas frásicas simultaneamente, de forma a produzir um discurso oral perceptível (Pratama & Awaliyah, 2015), bem como apresentar um comportamento apropriado quando estão a interagir oralmente uns com os outros em grupos, pode resultar numa tarefa complicada e, por ventura, confusa para os mesmos. Adicionalmente, a precisão na interação oral suscita a correção de erros e/ou falhas, na qual se esta retificação for constante, pode prejudicar os alunos (Halliwell, 1992), influenciando negativamente o desenvolvimento da confiança e da autoestima dos mesmos face ao Inglês, chegando a afetar, por exemplo, a área da fluência. É fundamental que os alunos compreendam o que dizem e o que lhes é dito, através de um discurso oral claro e adequado, porém é de igual forma importante revelarem a capacidade de interagir fluentemente e evitarem sentir-se atrapalhados e/ou confusos. Segundo Halliwell (1992), a comunicação é uma área que não necessita inteiramente de precisão, e que, apesar de existirem diversos sotaques e de, inclusive, os próprios nativos cometerem erros na língua materna, a compreensão e a comunicação são possíveis de se estabelecer. Assim,

reconhecemos que, por vezes, o ênfase atribuído à precisão na interação oral é sobrestimado, na qual existem outros critérios que, inevitavelmente, influenciam o discurso oral, como por exemplo a fluência. Abordando brevemente o conceito de fluência, entendemos que esta não se dedica à correção de erros, sejam estes de vocabulário, gramática ou pronúncia, mas sim pretende encara-los como elementos naturais do processo de desenvolvimento da língua, considerando-os toleráveis (Dincer, Yesilyurt & Göksu, 2012). Torna-se uma tarefa complicada abordar a precisão sem mencionar a fluência, especialmente porque “Accuracy brings fluency and fluency brings further accuracy.” (Willerman, 2011, citado por Dincer, Yesilyurt & Göksu, 2012, p. 100), no sentido de que ambos se harmonizam, se completam. Tal expressão poderá ser considerada verosímil, pois se analisarmos o conceito de competência gramatical, isto é, a competência que envolve o conhecimento do vocabulário, da gramática, dos sons das palavras, da pronúncia, entre outros (Scarcella & Oxford, 1992, citado por Derakhshan, Khalili & Beheshti, 2016), entendemos que esta apoia os alunos na compreensão e na produção da língua Inglesa de forma precisa e imediata, influenciando positivamente a fluência (Richards & Renandya, 2002, citado por Derakhshan, Khalili & Beheshti, 2016). Quanto mais conhecimento um aluno revelar sobre as normas de utilização do Inglês, mais perceptível, coerente e fluente é o seu discurso oral, sendo que a sua confiança na maneira como as analisa e aplica é, conseqüentemente, maior.

2.2. – O desenvolvimento de questões e respostas na interação oral em Inglês

Indubitavelmente, está na natureza das crianças despertarem curiosidade pelo mundo que as rodeia, sentindo sempre a necessidade de conhecer e compreender. O entusiasmo pelo desconhecido desenvolve nas crianças a ambição de formular questões e o desejo de obter respostas às mesmas, na qual este instinto natural pode ser explorado no processo de ensino e aprendizagem da língua Inglesa, concretamente no domínio da interação oral.

Reconhecemos que aprender a falar Inglês é um domínio que necessita de uma prática constante (Derakhshan, Khalili & Beheshti, 2016) e que envolve um processo, especialmente para os alunos que pretendem alcançar uma oralidade perceptível, fluente,

adequada e coerente. Geralmente, o processo de aprendizagem no domínio da oralidade inicia-se através de diálogos e de respostas a questões simples (Szpotowicz, 2012), introduzidas e motivadas pelo professor. Estas estratégias podem apresentar diversas intenções, como por exemplo envolver os aprendizes mais novos nas atividades da aula, fomentar a participação, promover o pensamento crítico, estimular a interação oral, praticar vocabulários e estruturas gramaticais específicas, entre outros, por isso são tão aplicadas e valorizadas. Ainda, verificamos que “... the act of verbal questioning and answering that occurs between teacher and student is more frequent than any other event in EFL classrooms” (Richards, 2003, citado por Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017, p. 135). Regularmente, esta interação oral decorre entre professor e alunos, cabendo ao professor a função de questionar e aos alunos a de responder. Entendemos, então, que

This type of interaction is usually controlled by the teacher who is the dominant figure in the classroom. The students’ role is limited to providing answers and receiving commands. In this case, the class teacher is the sender and the students are receivers.

(Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017, p. 137)

É um género de interação oral que se sucede notavelmente quando o professor pretende introduzir, rever e/ou praticar, por exemplo, conteúdos desde vocabulários a estruturas gramaticais e linguagem específica, como questões e respostas concretas. Assim, o professor procura partilhar o seu conhecimento com os alunos, apoiando-os na aquisição e na prática do mesmo. Também, é na respetiva interação oral que o professor, por vezes, pretende retificar determinadas falhas, por exemplo na pronúncia de palavras ou na construção precisa de frases. Logo, compreendemos que “The primary function of this type of interaction is to practise language in a controlled pattern.” (Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017, p. 137). Salientamos que no documento das Aprendizagens Essenciais de Inglês do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (2018), a simplicidade na competência comunicativa é destacada, por exemplo no critério da compreensão oral “Compreender palavras e expressões muito simples...” (Aprendizagens Essenciais de Inglês, 2018, p. 5) ou no critério da interação oral “... interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente...” (Aprendizagens Essenciais de Inglês, 2018, p. 6). Por outras palavras, e como se trata de aprendizes novos que ainda se encontram na fase

inicial do processo de aprendizagem da língua Inglesa, as questões desenvolvidas pelo professor não devem de apresentar um caráter complexo, devem, sim, revelar sempre simplicidade e percutibilidade, e a mesma perspectiva se aplica nas respostas pretendidas pelos alunos. Também, é importante que os aprendizes mais novos disponham de uma análise prévia tanto das questões como das respostas pretendidas, com o intuito de compreenderem, essencialmente, os seus significados e de saberem utilizar e/ou produzir oralmente a linguagem de forma adequada. Caso contrário, seria inapropriado exercer questões e exigir respostas aos alunos quando os mesmos não conhecem as respetivas estruturas frásicas, nem compreendem o que lhes está a ser questionado e o que é esperado como resposta. A formulação de questões e, conseqüentemente, a produção de respostas, devem de estar baseadas segundo o nível em que os alunos se encontram e os objetivos a alcançar na aula (Qashoa, 2013, citado por Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017).

Paralelamente, deparamo-nos com outro género de interação oral na sala de aula, onde o intercâmbio de questões e respostas pode ser observado e realizado apenas entre os alunos. Determinamos que “... teachers should encourage learners to produce communicative outputs and be engaged in communicative activities and that consequently, teacher’s involvement should be minimized.” (Harmer, 2017, citado por Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017, p. 137), ou seja, podemos interpretar que após a interação oral entre professor e alunos, onde a apresentação e, também, a prática de questões e respostas são desenvolvidas, os alunos necessitam de ter a oportunidade de aplicar as respetivas aprendizagens não só por eles mesmos, mas também entre eles e sem a constante presença do professor para os apoiar ou retificar falhas. Assim sendo, a formação de pares ou de grupos é fundamental em atividades que visam o reforço do domínio da fala, especialmente porque existe um maior nível de interação oral entre alunos do que existe entre professor e alunos (Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017), e estando os alunos sem a presença constante do professor, mais estratégias para ultrapassar as dificuldades serão refletidas e aplicadas pelos mesmos, logo um maior aproveitamento do Inglês é concretizado. Indiscutivelmente, é um domínio que os alunos desenvolvem de uma melhor forma em grupo (Celce-Murica, 2001, citado por Derakhshan, Khalili & Beheshti, 2016). Mesmo assim, é necessário ter em consideração que, por vezes, quando os alunos se encontram em grupo, a língua materna sobrepõe-se à língua Inglesa, que é a pretendida para interagir oralmente. Logo, é importante que o professor permita a

liberdade na utilização do Inglês, não revelando uma constante presença a retificar erros e/ou falhas na interação oral, mas também é essencial que o mesmo se mantenha atento à performance dos aprendizes mais novos, e, conseqüentemente, dos grupos em si, de forma a evitar que os alunos optem por utilizar a língua materna, descartando lentamente a língua pretendida para as atividades.

O desenvolvimento do domínio da oralidade, por exemplo da comunicação oral, é explorado, essencialmente, através da interação oral (Rivers, 1987, citado por Derakhshan, Khalili & Beheshti, 2016). Reconhecemos que quando se interage com um ou mais indivíduos, um diálogo é construído, onde existe a partilha de ideias ou perspectivas, bem como, usualmente, se formulam questões e se obtêm respostas. Logo, tanto as questões como as respostas são essenciais para o desenvolvimento de uma interação oral eficaz, onde os participantes demonstram a capacidade de manter uma conversa. Ainda, “Through questions, teachers encourage students’ talk and facilitate verbal interaction in the classroom...” (Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017, p. 138), especialmente porque quando um professor formula uma questão, automaticamente e regularmente, uma resposta é expectada pelos alunos, e, mesmo que a resposta seja curta e simples, o foco do professor encontra-se na disponibilidade que os alunos revelam para lhe responder, para interagir oralmente. Decerto, o desenvolvimento de questões e respostas na sala de aula influencia positivamente a interação oral dos alunos, pois, através do respetivo desenvolvimento, os alunos são estimulados a interagir, na qual, a longo prazo e conseqüentemente, a interação oral será reforçada, estando cada vez mais desenvolvida e/ou avançada.

Ainda, apercebemo-nos que o desenvolvimento de questões e respostas na sala de aula pode ser estimulado através de diversos instrumentos de ensino e de aprendizagem. Porém, destacamos os métodos visuais como ferramentas bastante úteis para fomentar a oralidade, e, conseqüentemente, a interação oral. Isto é, como os métodos visuais permitem que os alunos estejam focados e envolvidos, bem como atentos ao conteúdo corrente e ao seu significado, os mesmos podem tornar-se mais participativos e comunicativos (Pateşan, Balagiu & Alibec, 2018), podendo, inclusive, formular questões e responder tanto ao professor como aos colegas, incentivando um diálogo, especialmente porque se verifica um nível de compreensão acessível e claro.

2.2.1. – A utilização de métodos visuais, particularmente de flashcards, na produção e interação oral em Inglês

Constatamos que “Today’s younger generation of learners are more familiar with the visual interface of multimedia and internet technologies” (Macwan, 2015, p. 91), especialmente porque vivemos numa era onde as tecnologias são encaradas como elementos de inovação e progresso, sendo apresentadas às crianças cada vez mais cedo. Também, reconhecemos que a área da educação está em constante movimento e transformação, em particular, de acordo com as exigências do mundo que a rodeia. Por conseguinte, o desenvolvimento das tecnologias, nomeadamente das que se dedicam e/ou estão associadas às crianças, influencia a área da educação, no sentido de que proporciona novas ferramentas de ensino e de aprendizagem ao professor e aos alunos. Assim, o professor encontra-se numa posição onde o seu foco também tem de estar direccionado para as novas tendências, de forma a ser capaz de manter os seus métodos de ensino, bem como os seus materiais, atualizados, originais, apropriados e efetivos, e de motivar os aprendizes mais novos, proporcionando-lhes diversidade e inovação e evitando abordagens e estratégias tradicionalistas e antiquárias.

A utilização de métodos visuais visa o aproveitamento de imagens, vídeos, posters, flashcards (Macwan, 2015), entre outros, para fins de ensino e aprendizagem, fornecendo uma instrução mais recente, produtiva, distinta e motivadora. Observamos que “The importance and usefulness of using visual learning aids in the classrooms is becoming general understood and common place in education” (Macwan, 2015, p. 91), na qual é necessário salientar que, através dos respetivos métodos visuais, tanto o professor como os alunos dispõem da oportunidade de desenvolver diversos domínios no Inglês e de exercer inúmeras atividades onde os mesmos podem ser mencionados e/ou reutilizados. Os métodos visuais oferecem diversas potencialidades, como por exemplo apoiam os alunos a associar significados com palavras, mantendo-os envolvidos e motivados (Macwan, 2015, citado por Martin, Ramirez-Avila & Guzman, 2020), destacando a efetividade das flashcards neste preciso exemplo, ou, também, podem auxiliar e estimular a oralidade (Saker, Andrews, Lockwood, Morrish & Pledge, 2014), e, consequentemente, a interação oral, visto que “An understanding of visual – verbal language enables better structures and efficiencies of communication.” (Macwan, 2015,

p. 93). Contudo, é ainda pertinente sublinhar que os métodos visuais necessitam de ser adequados face à situação de ensino e aprendizagem corrente, bem como devem de ser utilizados de forma apropriada, pois se o contrário se verificar, pode gerar distração e confusão entre os alunos (Madhuri, 2013).

As flashcards consistem numa imagem, palavra ou frase numa carta/cartão (Komachali & Khodareza, 2012, citado por Sitompul, 2013), e, quando plastificadas, atuam como uma ferramenta de ensino que o professor pode reutilizar e/ou reaproveitar no futuro (Shin, 2006). Atualmente, realçamos o respetivo método visual como um dos mais presentes e utilizados no processo de ensino e aprendizagem do Inglês com aprendizes mais novos, especialmente porque tem alcançado e desenvolvido inúmeras estratégias na educação da respetiva língua, reforçando-a e favorecendo-a. Ainda, e inclusive em Portugal, é importante referir que são vários os manuais escolares fornecidos aos professores primários de Inglês que contêm flashcards associadas a diversos conteúdos, servindo como ferramentas de apoio ao ensino e à aprendizagem do Inglês, e sendo, até mesmo, aconselhadas pelos próprios manuais escolares a serem exploradas e aplicadas ao longo das aulas. Frequentemente, as flashcards são utilizadas pelos professores para introduzir novo conteúdo, assim como para o consolidar, praticar e rever, por exemplo, através de exercícios e/ou atividades de repetição de palavras, ajudando a moldar a precisão e a pronúncia das mesmas, ou de jogos, salientando o jogo da memória e jogos de adivinhas, que motivam a oralidade e, conseqüentemente, a interação oral. Compreendemos que “Pictures are very effective. Pictures provide associations for the learning of new words” (Macwan, 2015, p. 93), tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, no sentido de que os alunos observam uma determinada imagem e são capazes de a associar, de forma imediata, ao conteúdo pretendido, ao seu significado.

Paralelamente, apuramos que as flashcards não só apresentam efetividade na aprendizagem de vocabulário, como também na aprendizagem de estruturas gramaticais ou frásicas (Palka, 1998, citado por Derakhshan, Khalili & Beheshti, 2016), sendo esta vertente benéfica para o desenvolvimento da oralidade. Por outras palavras, se os alunos dispõem do conhecimento concreto e apropriado face à utilização de vocabulários, aplicação de termos gramaticais e construção de frases, inevitavelmente, a sua interação oral, e inclusive precisão, será favorecida, no sentido de se tornar mais enriquecida e

pertinente. Também, “The use of flashcards is also used in activities for communication development at early ages, and the main reason is that linking pictures with some educational content foster memory and facilitate understanding” (Dumitru-Tabacaru & Bucuroiu, 2020, p. 31), isto é, reconhecemos que as flashcards podem fomentar uma interação oral produtiva nos aprendizes mais novos, a longo prazo, pois as imagens são mais práticas de se recordar em comparação com as palavras, ficando na memória (Nashir & Laili, 2018, citado por Dahniarti, Siti & Fajar, 2020). O respetivo método visual pode ser utilizado como um auxiliar no desenvolvimento oral dos alunos, no sentido de que, quando observarem uma flashcard, sejam capazes de recordar o conteúdo que está associado à mesma, bem como os significados, e, subsequentemente, sejam eficientes a produzir oralmente o que a partir da mesma é recordado. Por exemplo, se um professor ensinar uma linguagem específica, como uma questão e uma resposta relacionadas com um determinado conteúdo, através de uma flashcard, assim que o mesmo voltar a exibí-la, é expectável que os alunos estejam aptos para reconhecer o conteúdo e relembrar o que com ela está associado, neste caso, a questão e a resposta, produzindo-as oralmente, de forma mais prática e rápida. Logo, em atividades direcionadas à interação oral, onde os alunos estão, preferencialmente, organizados em grupos, as flashcards podem desenvolver um papel fundamental tanto na produção oral como na respetiva interação, apoiando-os a recordar os conteúdos e a aplica-los efetivamente.

Constatamos, então, que as flashcards promovem com acessibilidade e clareza a compreensão dos conteúdos, o que é benéfico para os aprendizes mais novos, pois quanto mais estes esclarecidos se sentirem, mais disponibilidade e envolvimento demonstrarão nas atividades das aulas. Verificamos que as flashcards podem reforçar a aquisição da língua Inglesa, sendo que “The language acquisition can be achieved by using meaningful visuals that are more helpful in the students’ memorization of new vocabulary or structures” (Pateşan, Balagiu & Alibec, 2018, p. 357), bem como podem motivar uma participação mais ativa dos alunos. Por conseguinte, e como já referido anteriormente, a respetiva aquisição através de flashcards pode refletir-se, por exemplo, na habilidade dos alunos em comunicar oralmente em Inglês, pois esta associação entre imagens e significados permite a recordação e o reconhecimento de vocabulários e estruturas gramaticais e frásicas com mais facilidade, tornando a utilização dos mesmos oralmente mais acessível, e possibilitando a criação de um espaço na aula para o desenvolvimento

de diálogos e/ou de interação oral, tanto com o professor como com outros alunos, onde questões e respostas podem ser motivadas. Entendemos que as flashcards sobre um conteúdo específico e previamente analisado pode fomentar a interação oral, nomeadamente o desenvolvimento de questões e respostas, porque quando se observa uma imagem, existe a necessidade de se compreender o que é visível na mesma, assim como o que esta significa. Mas, e para atender à respetiva necessidade, o professor e os alunos precisam de passar por um processo de questões e respostas. Por exemplo, se o conteúdo das flashcards for os objetos da sala de aula, o professor procurará questionar os alunos com “What is this?”, mostrando-lhes a imagem de uma caneta, e incentivará os mesmos a responder, segundo o que observam, com “This is a pencil”. Ao se desenvolver esta questão e resposta, assim que os alunos observarem a flashcard de uma caneta, eles lembrar-se-ão de como a resposta à respetiva questão é construída e saberão aplicá-la oralmente.

Ainda, entendemos similarmente que as flashcards podem influenciar o desenvolvimento da autonomia dos alunos quando interagem oralmente em Inglês. Concordamos que “Autonomy is an undisputed educational goal for all learners” (Teng & He, 2015, p. 382), no sentido de que todos os alunos ambicionam alcançar a independência no domínio oral, de forma a serem capazes de interagir e comunicar sem dificuldades ou apoios. Porém, e também como foi analisado no capítulo 2.1.1., a autonomia é alcançada segundo um processo cooperativo entre professor e alunos, sendo que este revela um papel fundamental na passagem da dependência dos alunos face ao apoio do professor para a independência do mesmo (Teng & He, 2015), ou, até mesmo, para a independência de instrumentos de ensino e aprendizagem, como as flashcards. Destacamos que “... when primary school students are provided with sufficient guidance through using flashcards, they will attempt to take responsibility for their own learning.” (Teng & He, 2015, p. 385), sendo, então, benéfico utilizar flashcards para promover a autonomia na interação oral em Inglês. Isto é, como as flashcards apoiam a associação de imagens e significados, os alunos recordar-se-ão dos conteúdos observáveis nas mesmas de uma forma mais acessível e prática, e facilmente os aplicarão por eles mesmos, especialmente porque os reconhecem e/ou recordam, sem necessitar do auxílio do professor. Entendemos que as flashcards podem ser utilizadas em atividades, jogos ou estratégias que fomentem a interação oral em Inglês, bem como a autonomia, com os

alunos organizados em grupos, porém também é necessário reconhecer que as flashcards não devem de ser usufruídas em todas as atividades, caso contrário os alunos podem criar uma dependência das mesmas, o que não é benéfico, nem produtivo para o futuro. As flashcards devem de ser encaradas e de atuar como um instrumento de ensino e aprendizagem que incentiva a interação oral em Inglês de forma imediata e a autonomia a longo prazo.

Os métodos visuais, particularmente as flashcards, são ferramentas de ensino e aprendizagem bastante úteis, especialmente devido aos benefícios que proporcionam (Sitompul, 2013), caso sejam explorados e usufruídos de forma apropriada. Reconhecemos que as utilizações dos respetivos materiais permitem aulas mais ativas (Macwan, 2015), autênticas e motivadoras, criando não só um ambiente propício à produção e interação oral, mas também disponibilizando ferramentas e atividades efetivas para o desenvolvimento dos respetivos domínios. Através das flashcards, os alunos compreendem e relembram os conteúdos, sendo capazes de os produzir oralmente de uma forma mais dinâmica e original, destacando que “One picture can elicit unlimited words.” (Allen, Kate & Marquez, 2011, citado por Macwan, 2015, p. 95).

Capítulo III – Desenho do estudo

3.1. – Metodologia de estudo

O tema primário desta investigação focou-se na potencialidade das flashcards em estimular a interação oral em Inglês, nomeadamente o desenvolvimento de questões e respostas, em pequenos grupos de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Por conseguinte, e após vários processos de observação e de reflexões, conhecimento e experiência de diversos métodos de ensino, bem como de abordagens, e pesquisas na relevância da interação oral em Inglês, particularmente nos aprendizes mais novos, uma investigação foi elaborada e implementada, com o intuito de compreender a veracidade do respetivo tema.

Inicialmente, e ainda na etapa do ciclo zero de investigação, sucederam-se diversos processos de observação e de análises informais relacionados com os comportamentos e/ou as atitudes que os alunos demonstravam face à produção e interação oral em Inglês na sala de aula. Também, refletiram-se e desenvolveram-se perspectivas e opiniões, conduzindo à possibilidade de se optar por uma metodologia qualitativa para esta investigação, onde a procura pela compreensão seria priorizada, evitando a elaboração de análises estatísticas (Bell, 1997) e/ou matemáticas. Porém, como esta investigação também pretendia analisar critérios específicos, de forma a alcançar resultados concretos, verificamos que determinadas características da metodologia quantitativa necessitariam de ser aplicadas, com o intuito de se desenvolverem pesquisas e se obterem resultados mais restritos, eficazes e objetivos, procedendo-se, então, à elaboração de uma grelha de observação e uma autoavaliação da aula, ambas com componentes precisas, evitando a subjetividade que a metodologia qualitativa suscitaria. Neste sentido, tanto no 1º ciclo de investigação como no 2º ciclo de investigação, optamos por manter uma abordagem mais próxima da metodologia quantitativa, mantendo as grelhas de observação e as autoavaliações das aulas, com componentes precisas, como instrumentos de recolha de dados. Contudo, também foi elaborado um questionário em contexto de entrevista aos alunos, servindo, igualmente, como instrumento de recolha de dados, na qual o mesmo teve características oriundas da metodologia quantitativa e da

metodologia qualitativa. Logo, revelou-se uma tarefa complexa definir de forma precisa uma metodologia de estudo a implementar nesta investigação, sobretudo porque tanto a metodologia qualitativa como a metodologia quantitativa dispunham de conceitos, métodos/técnicas ou instrumentos de recolha de dados bastante úteis para a mesma. Então, concluiu-se que era possível de as harmonizar, salientando que “... há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.” (Bell, 1993, p. 20). Simultaneamente, ainda é oportuno destacar que

Classificar uma pesquisa como quantitativa, qualitativa ou etnográfica, como inquérito ou investigação-ação, etc., não significa que o investigador, uma vez escolhido um determinado tipo de abordagem, não possa mudar os métodos normalmente associados a esse estilo. Cada abordagem tem os seus pontos fortes e fracos, sendo cada uma delas particularmente indicada para um determinado contexto.

(Bell, 1997, p. 20)

Entendemos, então, que é plausível usufruir de técnicas oriundas de diferentes metodologias, o que é benéfico para as investigações, no sentido de que cada contexto apresenta as suas singularidades e, assim, o investigador dispõe da oportunidade de escolher e utilizar a técnica mais adequada para o contexto pretendido.

Consideramos esta investigação como uma investigação-ação, sendo encarada como “... um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (...), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos...” (Cohen & Manion, 1994, citado por Bell, 1997, p. 20-21). Isto é, assim que um problema é detetado, o mesmo desperta várias suposições e/ou expectativas, bem como motiva a criação de planos de ação que visam não só comprovar o problema, mas também combatê-lo, explorando e aplicando soluções eficazes, onde a recolha de dados através de diferentes instrumentos desempenha uma função essencial. Simultaneamente, nesta investigação-ação, o professor também desenvolve o papel de investigador, ou seja, é um professor-investigador, no sentido de que o próprio a conduz e explora. Destacamos, também, que “Muitas vezes o termo professor como investigador aparece associado ao de investigação-ação. Nesta, as motivações enraízam-se no

envolvimento dos profissionais na definição de problemas a resolver e na identificação de soluções viáveis” (Serrazina & Oliveira, 2001, p. 286), verificando-se o respetivo caso nesta investigação-ação.

Face à formulação da questão relativa esta investigação-ação, instrumentos de recolha de dados foram delineados e adotados nos dois ciclos de investigação, de forma a se obter informações concretas e eficazes, como por exemplo grelhas de observação estruturadas, autoavaliações de aulas e questionário em contexto de entrevista, tendo sido imprescindíveis. Ressaltamos, novamente, que esta investigação-ação dispõe de técnicas características de diferentes possibilidades metodológicas, na qual, e, por exemplo, no caso específico do questionário em contexto de entrevista exercida aos alunos, os mesmos tiveram de eleger determinadas respostas segundo as opções que lhes foram apresentadas, dando um cariz mais quantitativo, bem como também tiveram a oportunidade de partilhar outras possíveis respostas, explorando um cariz mais qualitativo. Isto é, procurou-se desenvolver um equilíbrio entre as duas metodologias, pois cada uma revelava características interessantes e apropriadas a explorar e aplicar.

Ainda, esta investigação-ação desenvolveu-se na turma do 4º ano da Escola Básica Bom Pastor. Embora a turma era constituída por 26 alunos, o foco esteve sob os 7 alunos, mencionados previamente no capítulo 1.2.1.1., de forma a produzirmos uma investigação mais autêntica e precisa. Também, sublinhamos que esta investigação-ação envolveu diversos processos de reflexão, tendo sido analisada com prudência, no sentido de que os dados recolhidos num ciclo de investigação poderiam influenciar o desenvolvimento do ciclo de investigação seguinte.

3.2. – Instrumentos de recolha de dados

Com o intuito de recolher dados úteis nos dois ciclos de investigação, foram adotados os seguintes instrumentos:

- Grelhas de observação estruturadas, permitindo observar o desenvolvimento da interação oral em Inglês dos alunos com base em critérios específicos expostos nas mesmas;

- Formulários de autoavaliações das aulas preenchidas pelos alunos, proporcionando uma reflexão aos mesmos do seu desempenho não só relativamente ao conteúdo geral da aula, mas também nas atividades implementadas em cada ciclo de investigação.
- Questionário aos alunos em contexto de entrevista, concedendo a oportunidade de compreender a opinião e/ou a perspetiva dos mesmos face à da interação oral em Inglês, bem como à utilização das flashcards na atividade do 1º ciclo de investigação.

3.2.1. – Grelhas de observação

Entendemos que a observação estruturada é a mais apropriada para investigações que apresentam um cariz específico, incluindo o estudo de questões ou hipóteses concretas (Phellas, Bloch & Seale, 2011). Por conseguinte, nos dois ciclos de investigação, adotou-se a observação estruturada através de uma grelha de observação para cada um, sendo que a mesma se revelou adequada e prática para a investigação, especialmente porque possibilitou a recolha de dados singulares e essenciais à mesma, evitando a subjetividade.

O interesse em produzir uma grelha de observação estruturada para os dois ciclos de investigação despertou-se devido ao cariz objetivo que esta é capaz de apresentar. Por outras palavras, através do respetivo instrumento de recolha de dados, tornou-se possível selecionarmos e focarmo-nos em critérios concretos associados à questão da investigação, proporcionando uma análise mais detalhada e precisa não só da observação em si, mas também dos resultados obtidos.

As grelhas de observação organizaram-se em três principais domínios, sendo estes a linguagem, a produção oral e outras competências, consoante as finalidades pretendidas em cada atividade dos dois ciclos de investigação. Ainda, e com o intuito de tornar as grelhas de observação mensuráveis, foram concebidos determinados códigos para as preencher, proporcionando, também, uma interpretação mais prática e acessível dos dados recolhidos. Através da observação da performance dos alunos em cada atividade dos dois ciclos de investigação, pretendemos compreender se a língua Inglesa era utilizada para interagir oralmente, analisando, também, a utilização da língua Portuguesa, o nível de precisão e de autonomia, nomeadamente quando questionavam e respondiam em Inglês. Paralelamente, integrou-se, de igual forma, a capacidade de compreender as

instruções das respetivas atividades e de reconhecer os conteúdos, bem como a demonstração de empenho e a colaboração entre alunos nas grelhas de observação, visto que eram componentes essenciais ao desenvolvimento produtivo da estratégia da investigação. As grelhas de observação encontram-se no Anexo 4 e Anexo 5.

3.2.2. – *Formulários de autoavaliação das aulas*

Reconhecemos que o “Self-assessment (SA) is any assessment that requires learners to judge their own language abilities or performance against a set of criteria” (Bourke, Poskitt & McAlpine, 1997; Brown, 1998, citado por Burns, 2009, p. 170). Deste modo, consideramos pertinente desenvolver formulários de autoavaliações das aulas, com o intuito de não só recolher dados para a investigação, mas também de estimular a reflexão dos alunos sobre o seu desempenho. Também, é de salientar que os formulários de autoavaliação eram preenchidos no final de cada aula como uma rotina, e não somente nas aulas onde os dois ciclos de investigação foram desenvolvidos, na qual o formato dos mesmos já eram conhecidos pelos alunos.

Embora se constate que os aprendizes mais novos, com idades compreendidas até aos 7 anos, se caracterizam por serem otimistas face às suas habilidades, demonstrando, por vezes, a inaptidão de refletir sobre o seu desempenho (Butler & Lee, 2010), o mesmo não se verifica nos alunos com idades compreendidas entre os 8 anos e os 12 anos, pois estes já apresentam a capacidade de refletirem sobre o seu desempenho e/ou de se autoavaliarem (Paris & Newman, 1990, citado por Butler & Lee, 2010). Por outras palavras, como esta investigação-ação foi desenvolvida com alunos do 4º ano, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, acreditamos que as suas autoavaliações já revelariam um caráter mais verídico e efetivo.

Os formulários de autoavaliação direcionados para os dois ciclos de investigação foram inspirados e elaborados segundo a apresentação de frases de habilidade, por exemplo “Sei dizer...” (Burns, 2009), na qual os alunos dispunham de um símbolo que tinham de colorir em frente de cada frase, de acordo com as instruções, sendo que cada nível de desempenho indicava uma cor. Assim que os alunos terminavam de preencher os formulários de autoavaliação, os mesmos eram recolhidos pela professora-estagiária.

Ainda, os formulários de autoavaliação desempenharam o papel de instrumentos de recolha de dados, pois, e através dos mesmos, foi possível compreender a perceção dos alunos face ao seu desempenho na utilização da língua Inglesa ou da língua Portuguesa nas atividades correspondentes a cada ciclo de investigação, bem como se as flashcards os apoiaram a comunicar oralmente com mais facilidade. É de salientar que a recolha dos respetivos dados também foi analisada, no sentido de se comparar os resultados obtidos nos formulários de autoavaliação com determinadas conclusões fornecidas pelas grelhas de observação, verificando, igualmente, se existia partilha de perceções, ou não, entre a professora-estagiária e os alunos. Os formulários de autoavaliação das aulas encontram-se no Anexo 6 e Anexo 7.

3.2.3. – *Questionário aos alunos*

Com o intuito de recolher dados relativos à perspetiva dos alunos face à interação oral em Inglês, bem como à utilização das flashcards na atividade correspondente ao 1º ciclo de investigação, desenvolveu-se um questionário individual aos 7 alunos selecionados para este estudo, de forma a que os mesmos fornecessem respostas autónomas, evitando a influência das respostas dos colegas. Constatamos que “The popularity of questionnaires is due to the fact that they are relatively easy to construct, extremely versatile and uniquely capable of gathering a large amount of information quickly in a form that is readily processible” (Dornyei, 2007, p. 101-102), na qual o respetivo questionário foi um instrumento de recolha de dados essencial, porque as informações coletadas no mesmo permitiram compreender determinadas perspetivas dos alunos que não foram possíveis de se conhecer e entender através das grelhas de observação ou das autoavaliações das aulas. Também, este questionário decorreu depois do 1º ciclo de investigação e antes do 2º ciclo de investigação, nomeadamente porque se pretendeu verificar algumas perspetivas dos alunos face à utilização das flashcards na atividade correspondente ao 1º ciclo de investigação.

Apercebemo-nos que este questionário foi organizado segundo um contexto de entrevista, isto é, o respetivo instrumento de recolha de dados não foi preenchido diretamente pelos alunos. Assim que um dos 7 alunos entrava na biblioteca da Escola Básica Bom Pastor, local onde decorreu o questionário, optamos, primeiramente, por lhe

ler as questões, explicando o que significavam, e, de seguida, as suas respostas foram apontadas pela professora-estagiária, sendo que quando um aluno terminava de responder, outro aluno entrava. Escolhemos desenvolver o questionário da respetiva maneira, especialmente devido à preocupação face ao tempo que dispúnhamos, ao tempo que os alunos demorariam a preenche-lo sozinhos e à influência que poderia surgir de respostas entre os alunos. Deste modo, desenvolveu-se um questionário mais rápido e prático. Ainda, reconhecemos que, maioritariamente, os resultados obtidos em questionários apresentam um cariz quantitativo, sendo objetivos e mensuráveis, porém também é plausível existirem questões subjetivas nos mesmos, demonstrando um cariz qualitativo (Dornyei, 2007), onde é proporcionada a oportunidade de os alunos contribuírem com novas respostas. Tal como foi verificado no respetivo questionário, uma vez que, após a leitura das questões, foram apresentadas opções específicas de respostas aos alunos, bem como os mesmos puderam partilhar algumas perspetivas pessoais e diferentes das previstas em determinadas respostas, na qual é possível constatar que este questionário também recolheu dados através do conceito de “attitudinal questions” (Dornyei, 2007, p. 102), no sentido de que também foram apresentadas questões que exploraram a opinião ou o interesse dos alunos.

Para se desenvolver este questionário em contexto de entrevista com os 7 alunos, foi solicitada a autorização dos seus encarregados de educação de forma prévia, sendo que todos permitiram que os seus educandos participassem no respetivo questionário. Ainda, o questionário encontra-se no Anexo 8.

3.3. – Plano de intervenção e descrição dos ciclos de investigação

Este estudo contou com o desenvolvimento de dois ciclos de investigação na turma do 4º ano, na qual se planificou e se realizou uma aula para cada um. Os temas lecionados nas respetivas aulas estavam de acordo com o planeamento definido pela professora-orientadora da Escola Básica Bom Pastor, bem como com o currículo previsto para o ensino e aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os principais objetivos das respetivas aulas estavam direcionados para a introdução de novos conteúdos, assim como para a prática eficaz de atividades interessantes e motivadoras

relacionadas com os mesmos, visando incentivar, particularmente, a interação oral em Inglês.

No 1º ciclo de investigação na turma do 4º ano, o tema lecionado foi “*Ordinal Numbers from 1 to 31*” juntamente com a linguagem “*When is your birthday?*” e “*My birthday is on the...*”. Após a introdução do respetivo conteúdo e a prática de atividades efetivas relacionadas com o mesmo, desenvolveu-se o primeiro plano de intervenção através de uma estratégia com flashcards, que será descrita de forma pormenorizada no capítulo 3.3.1., na qual toda a turma esteve envolvida na atividade, porém somente os 7 alunos referidos para esta investigação foram observados através das grelhas de observação.

No 2º ciclo de investigação na turma do 4º ano, o tema lecionado foi “*Prepositions ‘in’ and ‘on’ in dates*” e “*Action Verbs (say, dance, swim, read, scream and play)*” juntamente com a linguagem “*What do you do on (day of the week)?*” e “*On (day of the week), I (action verb)*”. Assim que o respetivo conteúdo foi introduzido e praticado produtivamente, desenvolveu-se a mesma estratégia do 1º ciclo de investigação, que será especificada no capítulo 3.3.3., porém sem as flashcards como instrumento de apoio à interação oral, na qual toda a turma esteve, novamente, integrada, sendo que só os 7 alunos referidos para esta investigação foram observados através das grelhas de observação.

O processo de observação foi exercido inteiramente pela professora-estagiária, tendo sido uma tarefa complexa, pois, como os 7 alunos referidos para esta investigação se encontravam em 4 grupos diferentes e distantes uns dos outros na sala de aula, o tempo de observação estipulado para cada grupo foi ligeiramente breve. Também, as grelhas de observação foram preenchidas pela professora-estagiária no preciso momento de cada observação, na qual, de forma a criar uma atmosfera pacífica e de libertar os alunos da sensação de que estariam a ser avaliados, foi-lhes explicado previamente que não estariam em processo de avaliação. É ainda de salientar que enquanto a professora-estagiária observava os alunos referidos para esta investigação, a professora-estagiária com quem partilhou a experiência de estágio apoiou-a, orientando os alunos que se encontravam a fazer os exercícios pretendidos do manual escolar de Inglês do 4º ano, de forma a que esta pudesse centrar-se no preenchimento das grelhas de observação.

Optamos por abordar o plano de intervenção antes das análises e interpretações de cada ciclo de investigação, de forma a proporcionar um entendimento claro do contexto do mesmo. Assim, será apresentado primeiramente o plano de intervenção do 1º ciclo de investigação, seguido da sua análise e interpretação dos dados recolhidos, e depois será exposto o plano de intervenção do 2º ciclo de investigação, seguido, igualmente, da sua análise e interpretação dos dados recolhidos. Ainda, relembramos que no meio dos respetivos dois ciclos de investigação decorreu um questionário em contexto de entrevista aos alunos, na qual a sua análise e interpretação dos dados recolhidos será, também, exercida entre os mesmos.

3.3.1. – 1º Ciclo de Investigação

3.3.1.1. – Intervenção na turma do 4º ano

O 1º ciclo de investigação decorreu na aula de Inglês do dia 11 de novembro de 2020, na turma do 4º ano (Anexo 9). O tema lecionado foi “*Ordinal Numbers from 1 to 31*” juntamente com a linguagem “*When is your birthday?*” e “*My birthday is on the...*”, sendo que o respetivo tema já pertencia à programação do 4º ano. Porém, salientamos que as matérias relativas aos meses do ano, bem como à questão “*When is your birthday?*”, foram abordadas no 3º ano, pelo qual entendemos que ocorreu uma combinação de conteúdo já aprendido (meses do ano e a questão “*When is your birthday?*”) com conteúdo novo (números ordinais de 1 até 31 e a resposta “*My birthday is on the...*”). Sublinhamos ainda que a escolha e a abordagem do respetivo tema está de acordo com o manual escolar adotado pela escola para o ensino de Inglês no 4º ano.

Assim, optamos por rever os meses do ano oralmente com os alunos, e depois introduzimos os números ordinais através de um método visual, isto é, segundo uma lagarta feita de cartolina com os respetivos números escritos. De seguida, desenvolveu-se uma interação oral entre a professora-estagiária e os alunos, onde houve a oportunidade de lhes questionar “*When is your birthday?*” e de lhes incentivar a responder “*My birthday is on the...*”. Esta atividade revelou-se bastante importante para a realização efetiva do plano de intervenção do 1º ciclo de investigação, visto que, na atividade correspondente ao respetivo ciclo, os alunos teriam de reproduzir um cenário quase similar ao que se

verificou no início da aula. Para tal, tanto o conteúdo como a questão e a resposta pretendidas teriam de ser introduzidas e praticadas previamente. Ainda, e antes da atividade prevista para o 1º ciclo de investigação, foi executado um exercício do manual escolar de Inglês do 4º ano para consolidar a matéria.

A atividade selecionada para desenvolver o 1º ciclo de investigação baseou-se numa estratégia através de flashcards, onde a questão “*When is your birthday?*” e a resposta “*My birthday is on the...*” seriam a linguagem alvo, isto é, a linguagem que se pretendia desenvolver. Também, a respetiva estratégia apresentou como principais objetivos incentivar a interação oral em Inglês entre os alunos. Organizados em grupos de quatro e inseridos em cinco grupos diferentes, os 7 alunos, assim como o resto da turma, ouviram atentamente as instruções da atividade. Cada grupo recebeu dois conjuntos de flashcards, um com alguns números ordinais e outro com certos meses do ano, os quais foram colocados em cima da mesa e virados para baixo, de forma a que os alunos tivessem a oportunidade de escolher as flashcards aleatoriamente. Por exemplo, o aluno 1 retirava uma flashcard dos números ordinais e uma flashcard dos meses do ano, o aluno 2 questionava “*When is your birthday?*” e o aluno 1 respondia “*My birthday is on the 31st of January.*”, de acordo com as flashcards que retirou inicialmente. Depois, seria a vez do aluno 2 escolher as flashcards e responder, e do aluno 3 questionar, e assim sucessivamente. Referimos que a ordem dos alunos que retiravam as flashcards e respondiam, e que questionavam, seguia os ponteiros do relógio, promovendo a rotatividade e dando a oportunidade a todos os alunos de participar. Contudo, visto que a atividade correspondente ao ciclo zero de investigação gerou demasiada agitação dentro da sala de aula, foi aconselhado a implementar a estratégia do 1º ciclo de investigação de grupo em grupo, de forma a proporcionar um ambiente pacífico não só para o desenvolvimento da interação oral em Inglês entre os alunos, mas também para a recolha de dados efetiva através da grelha de observação. Por outras palavras, enquanto um grupo estava a realizar a estratégia com as flashcards, o resto da turma encontrava-se a completar exercícios do manual escolar de Inglês do 4º ano relacionados com o conteúdo da aula.

3.3.1.2 – Análise e interpretação dos dados recolhidos – 1º ciclo de investigação na turma do 4º ano

Segundo a grelha de observação do 1º ciclo de investigação na turma do 4º ano (Anexo 4), na área da linguagem, observamos que, em 7 alunos, somente 1 aluno utilizou o Português e o Inglês na interação oral, tendo sido pouco perceptível compreender qual foi a língua mais estimulada, e 6 alunos utilizaram maioritariamente o Inglês no respetivo domínio. Já a nível de precisão na interação oral em Inglês, 5 alunos demonstraram perceptibilidade no discurso e 2 alunos revelaram ligeiras dificuldades em pronunciar determinados números ordinais, equivocando com a pronúncia de números cardinais.

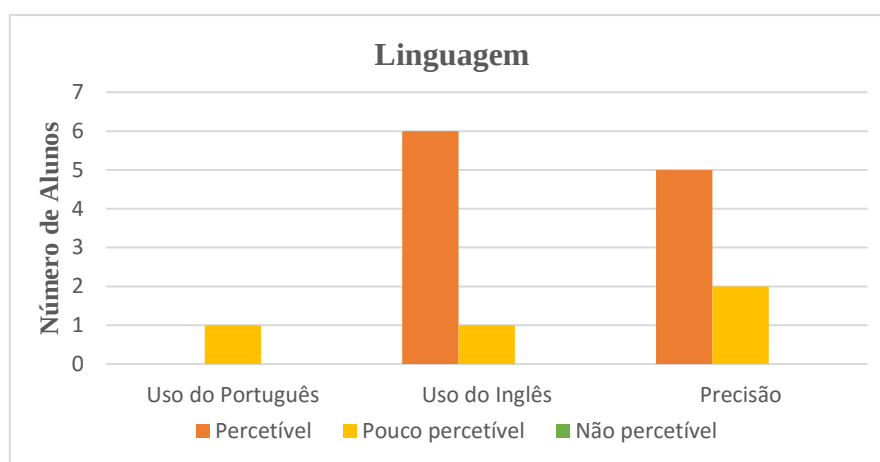


Gráfico 4: Grelha de Observação do 1º ciclo de investigação.

Quanto à área da produção oral, verificamos que os 7 alunos conseguiram questionar autonomamente em Inglês. Contudo, apenas 5 alunos responderam autonomamente em Inglês, e 1 aluno utilizou o Português para alcançar um número ordinal e outro aluno contou com o apoio de um colega do grupo para pronunciar devidamente, também, um número ordinal, tendo, então, sido pouco perceptível o nível de autonomia destes 2 alunos para responder em Inglês. Relativamente ao reconhecimento do conteúdo programado para a aula, todos os alunos foram capazes de o identificar, porém também se registou uma breve dificuldade em 2 alunos face à matéria dos números ordinais. Todos os alunos responderam com frases completas.

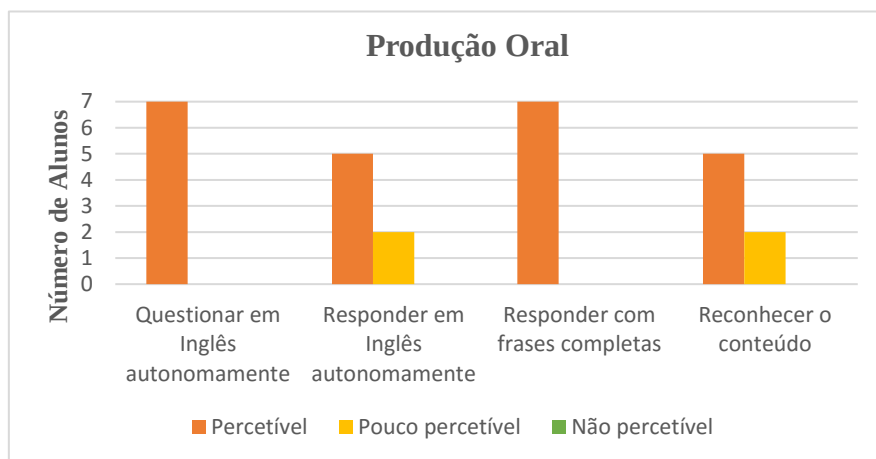


Gráfico 5: Grelha de Observação do 1º ciclo de investigação.

Segundo a autoavaliação da aula do 1º ciclo de investigação na turma do 4º ano (Anexo 6), 6 alunos responderam que utilizaram o Inglês para comunicar maioritariamente, sendo que 1 aluno respondeu que utilizou mais ou menos. Também, os 7 alunos responderam que não utilizaram o Português para comunicar maioritariamente. A respeito das flashcards, 6 alunos disseram que o respetivo método visual os ajudou a comunicar com mais facilidade e 1 disse que o apoiou mais ou menos.

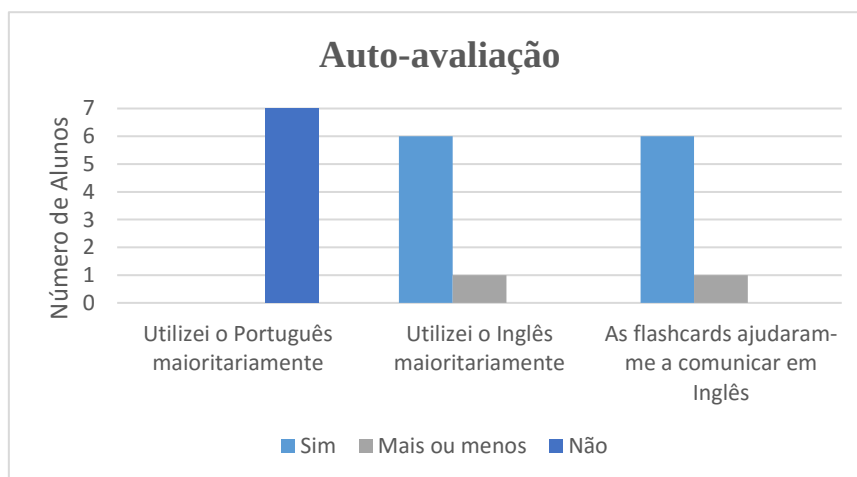


Gráfico 6: Formulário de autoavaliação dos alunos.

Através da grelha de observação, reconhecemos que os alunos demonstraram empenho em desenvolver uma interação oral em Inglês, evitando o Português, na qual estas reações podem estar associadas ao facto da atividade com as flashcards os ter encorajado, estimulando um maior nível de concentração e de interesse na mesma. Reconhecemos, de um modo geral, que os métodos visuais, onde estão integradas as flashcards, desempenham um papel fundamental na motivação e no foco dos alunos nas atividades (Pateşan, Balagiu & Alibec, 2018), cativando-os. Isto é, quanto mais motivados os alunos se sentirem, mais propícios estão a desenvolver a atividade produtivamente. Embora os alunos já tivessem aprendido os meses do ano e a questão “*When is your birthday?*” no 3º ano, a precisão na interação oral em Inglês foi um domínio que progrediu positivamente desde o ciclo zero de investigação. Porém, constatamos que alguns alunos demonstraram ligeiras dificuldades em pronunciar determinados números ordinais, especialmente porque os confundiam com os números cardinais. Mesmo assim, não desvalorizamos o esforço que manifestaram para alcançar os números ordinais em Inglês corretamente.

Paralelamente, observamos que os alunos não apresentaram complexidades em questionar autonomamente em Inglês “*When is your birthday?*”, mas, também, e como referido anteriormente, o facto de reconhecerem a respetiva questão de aprendizagens relativas ao ano anterior, pode ter influenciado esta análise ou não. Contudo, e apesar da maior parte dos alunos não ter revelado obstáculos em responder autonomamente em Inglês, ainda se registaram breves dificuldades de alguns alunos em dizer os números ordinais, sendo que foi solicitado o apoio de colegas do grupo e utilizado o Português, por breves momentos, para alcançar o número ordinal pretendido. Uma vez mais, valorizamos o esforço e as estratégias utilizadas pelos alunos para manter uma interação oral em Inglês, pois somente através das respetivas atitudes é que os alunos desenvolverão a autonomia. Ainda, um aspeto que foi realçado no ciclo zero de investigação foi os alunos não produzirem respostas completas, o que não se verificou nesta atividade, pois todos os alunos conseguiram responder com frases completas.

Já através da autoavaliação da aula preenchida pelos alunos, apercebemo-nos que os mesmos reconheceram a evolução positiva na interação oral em Inglês, descartando o Português como uma solução rápida, assim como também apuramos que a grande maioria

dos alunos afirmou que as flashcards os apoiaram e influenciaram positivamente no processo de interação oral em Inglês.

Dado o sucesso do plano de intervenção do 1º ciclo de investigação, constatamos que as flashcards apoiaram os alunos notavelmente. Relembramos que os métodos visuais, como por exemplo as flashcards, afetam positivamente a memorização de vocabulários e de estruturas (Pateşan, Balagiu & Alibec, 2018), logo é possível concluir que as flashcards ajudaram os alunos na memorização do conteúdo, tanto do vocabulário como da linguagem associados ao mesmo, tendo sido mais acessível e eficaz reconhecê-lo e, conseqüentemente, utilizá-lo oralmente. Ainda, destacamos que a organização dos alunos em grupos favoreceu a cooperação entre os mesmos, no sentido de que se verificou a entreaajuda, proporcionando momentos em que os alunos puderam aprender uns com os outros.

3.3.2. – Análise e interpretação do questionário aos alunos

Como já referido anteriormente no capítulo 3.2.3., este questionário em contexto de entrevista (Anexo 8) decorreu no dia 23 de novembro de 2020 e apresentou o intuito de conhecer o ponto de vista dos alunos face à interação oral em Inglês na sala de aula, assim como face à utilização das flashcards no 1º ciclo de investigação. O respetivo questionário foi dividido em dois grupos, um grupo relacionado com a interação oral em Inglês, na qual os alunos dispuseram da oportunidade de partilhar outras possíveis respostas, para além das que lhes foram apresentadas, e outro grupo referente às flashcards, sendo que este revelou um cariz inteiramente objetivo, pois os alunos só podiam escolher uma das respostas que lhes foram expostas. Relembramos que este questionário foi desenvolvido individualmente com cada um dos 7 alunos. Analisaremos então o primeiro grupo do questionário, e, de seguida, avançaremos para o segundo grupo.

Grupo I:

- Na questão A, em 7 alunos, 5 responderam que utilizavam mais o Inglês para comunicar quando respondiam a questões de exercícios e 2 partilharam a perspetiva de que utilizavam mais a respetiva língua estrangeira em atividades onde o professor estivesse envolvido.

- Na questão B, em 7 alunos, 4 alunos responderam que gostavam de utilizar mais o Inglês para comunicar em diálogos e 3 em jogos.
- Na questão C, em 7 alunos, 1 aluno considerou-se razoavelmente confortável (nível 3) a utilizar o Inglês para comunicar, 6 consideraram-se confortáveis (nível 4) e 1 muito confortável (nível 5).
- Na questão D, em 7 alunos, 6 alunos preferem utilizar o Inglês para comunicar em atividades em grupo e 1 em atividades em pares. Os alunos justificaram as suas opções com o facto de se sentirem mais confortáveis e numa atmosfera fora de pressão, de ser mais divertido trabalhar com os colegas e de contarem com a ajuda uns dos outros.

Através do primeiro grupo, procuramos compreender, particularmente, em que atividades é que os alunos gostavam de utilizar o Inglês para comunicar, com o intuito de investir nas mesmas a longo prazo. Por outras palavras, quando os alunos gostam de uma atividade, estes sentem-se mais entusiasmados e interessados, na qual ter o conhecimento do tipo de atividades interativas que estes preferem, auxiliaria o processo de pensamento, planeamento, organização e execução de atividades verdadeiramente efetivas e motivadoras para os alunos nas aulas, beneficiando a interação oral em Inglês. Também, destacamos a reação positiva dos alunos face à utilização do Inglês para comunicar, pois é importante que estes demonstrem disponibilidade e confortabilidade a usar a respetiva língua estrangeira, evitando receios de cometer erros. Ainda, salientamos que os alunos preferem desenvolver atividades de interação oral em Inglês quando estão em pares ou grupos, devido à diversão que é proporcionada assim que se trabalha com os colegas e ao ambiente fora de pressão, sendo que as respostas fornecidas pelos alunos estão de acordo não só com as perspetivas pessoais da professora-estagiária, mas também com determinados pontos abordados no capítulo 2.1., onde sublinhamos alguns benefícios do trabalho em grupos, como por exemplo o nível de confortabilidade ou a cooperação entre os alunos. Contudo, reconhecemos que o primeiro grupo do questionário poderia ter sido desenvolvido antes do 1º ciclo de investigação, de forma a entender previamente em que atividades é que os alunos gostariam de utilizar o Inglês para comunicar, bem como a preferência por atividades individuais, em pares ou em grupos.

Grupo II

- Na questão A, os 7 alunos responderam que gostaram de realizar a atividade com as flashcards correspondente ao 1º ciclo de investigação.
- Na questão B, os 7 alunos afirmaram que o uso das flashcards ajudou-os a reconhecer o conteúdo mais facilmente.
- Na questão C, os 7 alunos responderam que o uso de flashcards promoveu de forma positiva a interação oral em Inglês através de questões e respostas.

Já através do segundo grupo, verificamos que todos os alunos gostaram da atividade com as flashcards correspondente ao 1º ciclo de investigação, tendo sido benéfico para os mesmos, pois é importante que os alunos apreciem o que estão a executar, de forma a que a atividade seja produtiva, interessante e motivadora. Relembramos, ainda, que os objetivos de uma atividade apenas são alcançados se os alunos se encontrarem verdadeiramente envolvidos na mesma a todos os níveis. Simultaneamente, constatamos que as flashcards apoiaram todos alunos tanto a reconhecer o conteúdo como a utiliza-lo oralmente, influenciando positivamente a formulação de questões e respostas e promovendo, de forma efetiva, a interação oral em Inglês. Sabemos que o respetivo método visual ajuda a memorizar e a compreender os conteúdos, sendo que esta memorização e compreensão atuam vantajosamente no reconhecimento dos mesmos, tornando este processo mais acessível e prático. As flashcards estimulam uma aprendizagem dinâmica, no sentido de que podem ser consideradas um elemento de manipulação que associa a memória dos conteúdos a uma ação motora (Dumitru-Tabacaru & Bucuroiu, 2020), neste caso, à interação, comunicação e/ou produção oral.

3.3.3. – 2º Ciclo de Investigação

3.3.3.1. – Intervenção na turma do 4º ano

O 2º ciclo de investigação decorreu na aula de Inglês do dia 25 de novembro de 2020, na turma do 4º ano (Anexo 10). O tema lecionado foi “*Prepositions ‘in’ and ‘on’ in dates*” e “*Action Verbs (say, dance, swim, read, scream and play)*” juntamente com a linguagem “*What do you do on (day of the week)?*” e “*On (day of the week), I (action*

verb)”, sendo que o respetivo tema já pertencia à programação do 4º ano. Sublinhamos que tanto os dias da semana como os meses do ano são conteúdos recordados em todas as aulas de Inglês, nomeadamente na rotina de início das respetivas aulas, na qual os alunos sempre demonstraram ser capazes de os reconhecer e/ou identificar facilmente. Tal como se verificou no 1º ciclo de investigação, percebemos que no 2º ciclo de investigação também se registou uma combinação de conteúdo já aprendido (dias da semana e meses do ano) com novo conteúdo (verbos de ação, questão e resposta), o que, por sua vez, pode ter beneficiado a interação oral em Inglês na atividade correspondente ao 2º ciclo de investigação. Ainda, a escolha e a abordagem do respetivo tema está de acordo com o manual escolar adotado pela escola para o ensino de Inglês no 4º ano.

Reconhecemos que a planificação desta aula baseou-se em exercícios oriundos do manual escolar de Inglês do 4º ano adotado pela escola, especialmente porque nos foi aconselhado a explorar os recursos do mesmo. Assim, introduzimos as preposições “*in*” e “*on*” nas datas através de um diálogo exposto no respetivo manual escolar, e, de seguida, desenvolveu-se uma atividade de interação oral em Inglês entre a professora-estagiária e os alunos, bem como um exercício escrito acerca do conteúdo. Com o intuito de abordar os verbos de ação, foi apresentada uma música aos alunos, recomendada pelo respetivo manual escolar, acompanhada, também, de gestos e flashcards, e, depois, executou-se um exercício escrito. Posteriormente, realizou-se uma atividade que introduziu a questão “*What do you do on (day of the week)?*” e reforçou a resposta “*On (day of the week), I (action verb)*”, que já tinha sido apresentada aos alunos na música anterior, através das flashcards dos verbos de ação. A respetiva questão e resposta foram exemplificadas aos alunos e, em seguida, utilizando as flashcards dos verbos de ação, estes dispuseram da oportunidade de desenvolver as mesmas numa breve interação oral em Inglês. Salientamos que esta atividade manifestava um objetivo, que seria preparar os alunos para a atividade correspondente ao 2º ciclo de investigação, onde estes teriam de utilizar a questão e a resposta associadas ao tema. Também, as flashcards dos verbos de ação foram usufruídas nesta atividade com o intuito de estimular a memória dos alunos para quando estes estivessem a desenvolver a atividade seguinte. De forma a proporcionar uma compreensão adequada da respetiva atividade, propõe-se a verificação do plano de aula na turma do 4º ano do 2º ciclo de investigação (Anexo 10), onde a mesma está descrita e exemplificada.

A atividade selecionada para desenvolver o 2º ciclo de investigação focou-se na mesma estratégia desenvolvida no 1º ciclo de investigação, porém sem o apoio das flashcards, onde a questão “*What do you do on (day of the week)?*” e a resposta “*On (day of the week), I (action verb)*” seriam a linguagem pretendida para os alunos produzirem oralmente. Ainda, a respetiva estratégia apresentou como principais objetivos reconhecer se, ao fim de um determinado espaço de tempo (embora não muito), o uso das flashcards revelaria um impacto positivo na interação oral em Inglês entre os alunos, reforçando-a e estimulando-a, bem como se os alunos demonstrariam alguns sinais de autonomia no respetivo domínio. Organizados em grupos de quatro e inseridos em cinco grupos diferentes, os 7 alunos, assim como o resto da turma, ouviram atentamente as instruções da atividade. Por exemplo, o aluno 1 pensava num dia da semana e questionava o aluno 2 “*What do you do on Monday?*”, na qual o aluno 2 teria de se recordar de um verbo de ação à sua escolha e respondia “*On Monday, I swim*”. Depois, seria a vez do aluno 2 de questionar e do aluno 3 de responder, e assim sucessivamente. Embora o 2º ciclo de investigação não envolvesse o uso das flashcards, os alunos poderiam solicitar a verificação das flashcards, que se encontravam comigo, para a eventual situação dos mesmos necessitarem de as rever. Referimos que a ordem dos alunos que questionavam e respondiam, seguia os ponteiros do relógio, promovendo a rotatividade e dando a oportunidade a todos os alunos de participar. Ainda, a estratégia do 2º ciclo de investigação também foi desenvolvida de grupo em grupo devido a razões idênticas às do 1º ciclo de investigação. Então, enquanto um grupo estava a realizar a estratégia com as flashcards, o resto da turma encontrava-se a completar exercícios do manual escolar de Inglês do 4º ano relacionados com o conteúdo da aula.

3.3.3.2. – Análise e interpretação dos dados recolhidos – 2º ciclo de investigação na turma do 4º ano

Segundo a grelha de observação do 2º ciclo de investigação na turma do 4º ano (Anexo 5), e na área da linguagem, entendemos que os 7 alunos utilizaram maioritariamente o Inglês na interação oral, demonstrando evitar cada vez mais o Português como uma solução rápida. Já a nível de precisão na interação oral em Inglês, 4 alunos revelaram percetibilidade no discurso, 1 aluno apresentou breves dificuldades em

pronunciar um verbo de ação, e 2 a questionar “*What do you do on (day of the week)?*”, na qual não incluíram o segundo “do” na questão, verificando-se, então, pouca perceptibilidade.

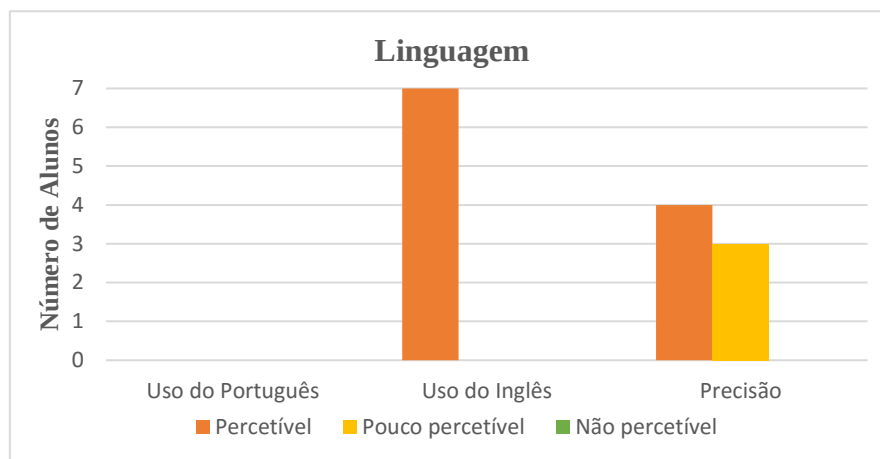


Gráfico 7: Grelha de Observação do 2º ciclo de investigação.

Relativamente à área da produção oral, constatamos que 5 alunos conseguiram questionar autonomamente em Inglês, porém sublinhamos, e como referido anteriormente, 2 alunos não formularam a questão de forma inteiramente correta, colocando em causa a autonomia para questionar perceptivelmente. Mesmo assim, nenhum aluno solicitou o apoio das flashcards. Já a responder autonomamente em Inglês, os 7 alunos também alcançaram as respostas pretendidas sem o apoio do respetivo método visual e com frases completas, demonstrando a capacidade de pensarem e/ou recordarem um dia da semana e um verbo de ação de forma acessível e eficiente para aplicar na construção da resposta. Também, dada a variedade de dias da semana (7) e verbos de ação (6) apresentados, notamos que os alunos sentiram a necessidade de optar sempre por dias da semana e verbos de ação diferentes uns dos outros, o que foi um aspeto positivo, mas que não incluímos na grelha de observação. Contudo, destacamos que 1 aluno revelou hesitação em relação a um verbo de ação, tendo, quase, solicitado o apoio das flashcards. Quanto ao reconhecimento do conteúdo programado para a aula, todos os alunos foram capazes de o identificar.

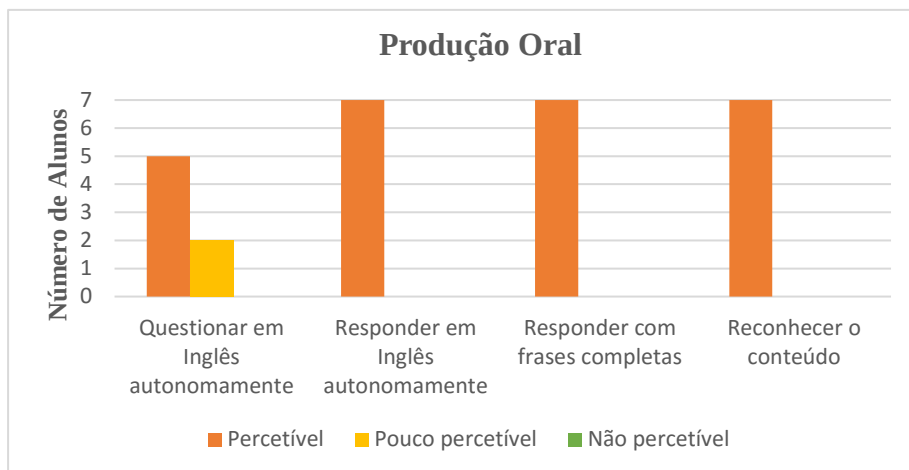


Gráfico 8: Grelha de Observação do 2º ciclo de investigação.

Segundo a autoavaliação da aula do 2º ciclo de investigação na turma do 4º ano (Anexo 7), os 7 alunos responderam que utilizaram o Inglês para comunicar maioritariamente, sendo que também os 7 confirmaram que não utilizaram o Português para tal. Em relação às flashcards, todos os respetivos alunos não necessitaram do apoio das mesmas para comunicar em Inglês, verificando-se um progresso na autonomia na interação oral em Inglês, particularmente, num curto espaço de tempo entre os dois ciclos de investigação, e comprovando a eficácia das flashcards na atividade prévia à da implementação do 2º ciclo de investigação.

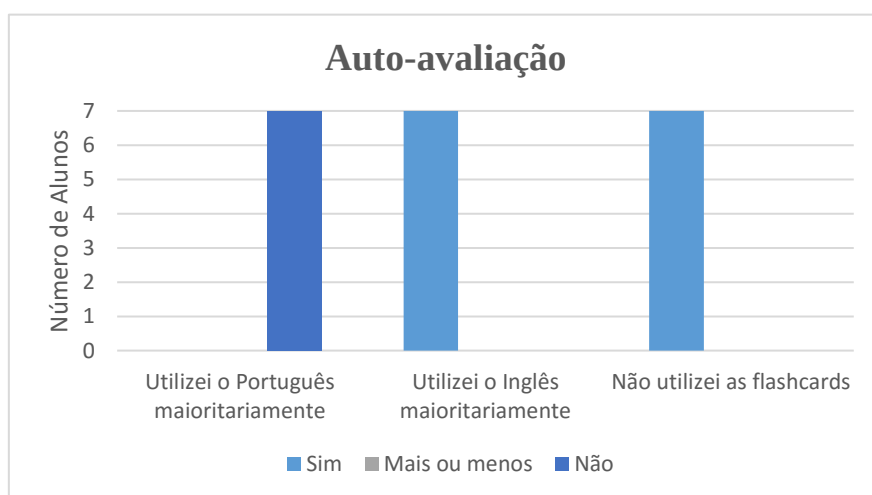


Gráfico 9: Formulário de autoavaliação dos alunos.

Segundo a grelha de observação, constatamos que se registou um progresso bastante positivo na interação oral em Inglês, pois a respetiva língua revelou-se presente em todos os discursos orais dos alunos, tendo sido inteiramente nula a presença do Português no desenvolvimento da questão e da resposta pretendidas. Isto demonstra que a confiança dos alunos na utilização da língua Inglesa oralmente aumentou desde o 1º ciclo de investigação. Contudo, reconhecemos que a precisão é um critério que ainda necessita de ser reforçado, pois alguns alunos ainda apresentam pouca percetibilidade. Ainda assim, também compreendemos que a precisão absoluta, ou quase absoluta, exige uma prática constante e que este objetivo seria eventualmente alcançado a longo prazo.

Simultaneamente, apercebemo-nos que a maioria dos alunos não apresentou dificuldades em questionar autonomamente em Inglês “*What do you do on (day of the week)?*”, mas verificamos que houve alunos que revelaram breves dificuldades em construir a questão corretamente. Esta complexidade na estrutura da questão pode estar associada ao facto de a mesma não ter sido praticada devidamente e previamente, por exemplo, através de várias repetições das palavras que a constituem, bem como da própria questão em si, tendo influenciado negativamente a sua formulação. Constatamos que houve atividades da aula que exigiram mais tempo do que o expectável, reduzindo aquele que estava reservado para as últimas atividades. Já a responder autonomamente em Inglês e com frases completas, verificou-se um progresso positivo. Embora os alunos tenham aprendido os dias da semana no 3º ano e este conteúdo seja lembrado em todas as aulas de língua Inglesa, os mesmos recorreram a uma espécie de processo de recordação, memorização e reconhecimento para conseguir formular a resposta assertivamente e autonomamente, destacando, em particular, um aluno que, mesmo tendo apresentado breves dificuldades em dizer um verbo de ação, demonstrou interesse em alcançá-lo, repetindo-o algumas vezes até atingir o pretendido. É fundamental valorizar o empenho dos alunos em tentar alcançar tanto vocabulários como estruturas gramaticais ou frásicas sozinhos, especialmente porque é um sinal de que os mesmos estão interessados em desenvolver a autonomia, na qual podemos considerar esta atitude como a primeira etapa de um processo, que só conquistará os seus objetivos a longo prazo.

Através da autoavaliação da aula preenchida pelos alunos, verificamos que os mesmos reconheceram, novamente, o progresso positivo na interação oral em Inglês, sendo que o Português já não esteve presente nesta atividade. Apesar de os alunos terem

manifestado ainda alguma hesitação na interação oral em Inglês, especialmente na formulação da questão, reconheceram que não necessitaram do apoio das flashcards.

Assim, reconhecemos que o plano de intervenção do 2º ciclo de investigação foi um sucesso, porém entendemos de igual forma que melhores resultados seriam obtidos a longo prazo, exigindo uma investigação mais prolongada. Adicionalmente, destacamos que os alunos demonstraram motivação e interesse em desenvolver a respetiva estratégia sem as flashcards, e, mesmo que nenhum aluno tenha necessitado do apoio de outro aluno do grupo, foi notório o grau de entusiasmo dos alunos por estarem a trabalhar com os colegas, e sabemos o quão importante é quando os alunos se sentem interessados, motivados e entusiasmados, pois a carência destas emoções ou atitudes pode influenciar negativamente o desenvolvimento de uma atividade, tornando-a não produtiva.

O facto de os alunos não terem solicitado o apoio das flashcards evidenciou que o respetivo método visual estimulou a memorização e o reconhecimento do conteúdo, bem como a capacidade dos mesmos em o produzir oralmente. Isto é, a atividade anterior à atividade do 2º ciclo de investigação apresentou um cariz preparatório e crucial para o desenvolvimento do plano de intervenção, no sentido de que os alunos foram introduzidos às flashcards, visualizando-as, retendo os seus significados e praticando o conteúdo, ainda na presença do respetivo método visual. Esta prática prévia, embora não muito longa, auxiliou os alunos na atividade seguinte, pois estes conseguiram reconhecer e/ou recordar e aplicar o conteúdo oralmente de forma apropriada.

3.4. – Discussão global dos resultados

Antes de iniciarmos a discussão dos resultados obtidos em ambos os ciclos de investigação segundo uma perspetiva geral, abordemos o progresso dos 7 alunos referidos para esta investigação individualmente. De forma a preservar a identidade dos alunos, atribuímos letras aos mesmos.

Aluno A:

No 1º ciclo de investigação, o aluno A demonstrou pouca percetibilidade na interação oral, na qual, entre a língua Portuguesa e língua Inglesa, não foi possível compreender qual foi a mais desenvolvida na atividade, bem como se registou pouca percetibilidade na precisão ao pronunciar um número ordinal. Já a questionar autonomamente em Inglês, o

respetivo aluno não apresentou complexidades, porém a responder autonomamente em Inglês dispôs do Português para alcançar um número ordinal na respetiva língua estrangeira. No 2º ciclo de investigação, verificou-se um progresso positivo, visto que o aluno A utilizou maioritariamente o Inglês para interagir oralmente, evitando o Português, todavia manteve a pouca percetibilidade na precisão ao pronunciar um verbo de ação na resposta pretendida. Ainda, o aluno A não apresentou complexidades tanto a questionar como a responder autonomamente em Inglês. Logo, constatamos que se verificou um desenvolvimento positivo do 1º ciclo de investigação para o 2º ciclo de investigação.

Alunos B, D, E, F e G:

No 1º ciclo de investigação, os alunos B, D, E, F e G demonstraram empenho em interagir oralmente em Inglês, notando-se, então, percetibilidade neste domínio, assim como na precisão dos seus discursos, que, por sua vez, foram igualmente evidentes. Também, a questionar e a responder autonomamente em Inglês não revelaram complexidades. No 2º ciclo de investigação, os alunos B, D, E, F e G mantiveram o empenho em interagir oralmente em Inglês, contudo, e ao contrário dos alunos B, E, F e G, a nível de precisão, o aluno D revelou pouca percetibilidade ao formular a questão pretendida, tendo visto o respetivo domínio reduzido face ao 1º ciclo de investigação. Já a questionar autonomamente em Inglês, os alunos B, E, F e G manifestaram percetibilidade, porém o aluno D apresentou complexidades em formular a questão pretendida corretamente, tendo-se verificado pouca percetibilidade. E a responder autonomamente em Inglês, não foram registadas complexidades. Assim, compreendemos que este conjunto de alunos obteve resultados similares, verificando-se interesse e empenho, embora o aluno D tenha ligeiramente regredido no critério de formulação de questão e/ou precisão.

Aluno C:

No 1º ciclo de investigação, o aluno C revelou percetibilidade na interação oral em Inglês, contudo o mesmo não se verificou na precisão, tendo demonstrado pouca percetibilidade devido à pronúncia de um número ordinal. Já a questionar autonomamente em Inglês, o respetivo aluno não apresentou complexidades, mas registou pouca percetibilidade a responder autonomamente em Inglês, contando com o apoio de um colega do grupo. No 2º ciclo de investigação, o aluno C manteve o empenho a interagir oralmente em Inglês, bem como a pouca percetibilidade na precisão. Quando formulou a questão pretendida, apresentou uma complexidade idêntica à do aluno D, tendo, então, sido pouco percetível

compreender se o aluno C conseguiu questionar autonomamente em Inglês, pois, embora não tenha solicitado o apoio das flashcards e/ou dos colegas, o mesmo não formulou a questão corretamente. Já a responder, não se verificou nenhuma complexidade. Deste modo, apuramos que o respetivo aluno manteve determinados critérios, mas alternou o desenvolvimento positivo entre as questões e as respostas pretendidas de um ciclo para o outro, visto que no 1º ciclo de investigação apresentava perçetibilidade na questão e pouca perçetibilidade na resposta, e no 2º ciclo de investigação verificou-se o oposto.

Uma vez analisado o progresso dos 7 alunos referidos para esta investigação de forma individual, prosseguimos, então, para a discussão global dos resultados segundo uma perspetiva geral. Perante a questão definida relativamente a esta investigação, concluímos que a estratégia implementada através das flashcards desenvolveu a interação oral em Inglês dos alunos, salientando a formulação de questões e de respostas. Embora tanto no 1º ciclo de investigação como no 2º ciclo de investigação se tenha verificado a combinação de conteúdos aprendidos do 3º ano com conteúdos novos do 4º ano, os alunos demonstraram reconhecer sempre os conteúdos previstos, como por exemplo vocabulários e estruturas frásicas, de forma mais autêntica e acessível nas atividades com as flashcards e, noutra etapa da investigação, sem o respetivo método visual, bem como produzi-los oralmente sem apresentar complexidades significativas. Ainda, e como já referimos anteriormente, entendemos que tanto a autonomia como a precisão na interação oral em Inglês são dois domínios que não são rapidamente adquiridos, visto que necessitam de uma prática constante e de uma colaboração entre professor e alunos, onde atividades que as incentivem sejam realizadas regularmente, e somente através de um processo a longo prazo é que verificaríamos resultados mais prometedores. Contudo, salientamos o empenho e/ou a dedicação revelada pelos alunos em alcançar a autonomia e a precisão num curto espaço de tempo, sendo que este interesse oriundo dos mesmos se refletiu no progresso positivo dos respetivos domínios. É importante planificar e executar atividades de interação oral em Inglês cativantes, nomeadamente em grupos, pois quando os alunos estão curiosos, motivados e rodeados pelos colegas de turma, as atividades tornam-se mais produtivas, e, inevitavelmente, divertidas, e os objetivos das mesmas são facilmente alcançados.

Inicialmente, e ainda no ciclo zero de investigação, deparamo-nos com um cenário em que a interação oral em Inglês era nula, inclusive entre professor e alunos, e em que

os alunos encaravam o Português como uma solução rápida face à incompreensão do Inglês. Todavia, o respetivo cenário foi efetivamente combatido não só através da estratégia que visava a utilização das flashcards, mas também através de um incentivo contínuo que se registou nas aulas ao longo do 1º período escolar, onde diferentes formas de interação oral em Inglês foram fomentadas. A utilização das flashcards suscitou reações positivas nos alunos, promovendo entusiasmo e interesse, e cultivando a disponibilidade para interagir oralmente em Inglês, isto é, não ter receio de errar. Observamos que a memorização e a compreensão dos conteúdos, onde estão integrados os vocabulários e as estruturas frásicas, neste caso, as questões e as respostas, tornou-se mais direta, evidente e dinâmica para os alunos, especialmente porque os métodos visuais, que incluem as flashcards, desenvolvem um processo de aprendizagem mais acessível (Pateşan, Balagiu & Alibec, 2018) e transparente. Por outras palavras, a identificação e o entendimento dos conteúdos tornou-se mais perceptível através da visualização das flashcards, o que facilitou a utilização dos mesmos na interação oral em Inglês, porque os alunos sabiam e/ou reconheciam o que aplicar e como aplicar adequadamente. Reparamos, também, que os alunos começaram a transparecer confiança quando questionavam e respondiam, embora se tenha observado alguma hesitação na formulação da questão relativa ao 2º ciclo de investigação. Assistimos a alunos confiantes e otimistas quando questionavam e respondiam, utilizando a língua Inglesa, sendo que estas reações tornou os mesmos mais interessados, participativos e comunicativos, não só nas atividades correspondentes aos dois ciclos de investigação, mas também, por exemplo, quando a professora-estagiária os questionava em outras atividades de diferentes aulas.

Tanto o 1º ciclo de investigação como o 2º ciclo de investigação alcançaram os objetivos pretendidos. No 1º ciclo de investigação, os resultados comprovaram que a utilização de flashcards desenvolveu a interação oral em Inglês através de questões e respostas, na qual os alunos demonstraram estar aptos de as produzir oralmente e adequadamente, acompanhados do respetivo método visual. Já no 2º ciclo de investigação, os resultados asseguraram que o estímulo prévio executado ainda com as flashcards na atividade anterior à atividade correspondente ao 2º ciclo de investigação, promoveu uma interação oral em Inglês efetiva e sem o apoio das mesmas na atividade seguinte. Foi no respetivo ciclo de investigação que os alunos alcançaram uma autonomia

notável, pois não solicitaram o apoio das flashcards quando estavam a interagir oralmente em Inglês, tendo-se registado um progresso meritório num curto espaço de tempo.

Assim, sublinhamos o carácter “... simple, handy, versatile, valuable...” (Teng & He, 2015, p. 385) das flashcards como plausível, nomeadamente no desenvolvimento da interação oral em Inglês. É de realçar que num curto espaço de tempo, as flashcards apresentaram uma efetividade extraordinária, incentivando um progresso positivo não só na interação oral em Inglês, nomeadamente na formulação de questões e respostas, mas também na motivação da autonomia no discurso, auxiliando os alunos a comunicar sem o apoio de qualquer instrumento de ensino e de aprendizagem. Reconhecemos que esta investigação foi implementada num curto espaço de tempo, e que, com o intuito de se obter resultados mais auspiciosos, mais tempo seria requisitado, principalmente porque abordamos domínios que apenas são alcançados a longo prazo. Mas, mesmo assim, foi possível responder à questão inicial desta investigação, *Será que as flashcards estimulam a interação oral em Inglês, nomeadamente o desenvolvimento de questões e respostas, em pequenos grupos de alunos?*, confirmando-a através dos dois ciclos de investigação e das análises e interpretações que recolhemos dos mesmos.

Capítulo IV – Conclusão

Após esta investigação, constatamos que o uso das flashcards estimula de forma efetiva, acessível e dinâmica a interação oral em Inglês, nomeadamente no desenvolvimento de questões e respostas pelos alunos. As flashcards, como um dos métodos visuais mais úteis na sala de aula de Inglês no ensino primário, apresenta diversas potencialidades, especialmente porque através das mesmas é possível fomentar e favorecer vários domínios. E, quando utilizadas adequadamente, as flashcards podem alcançar uma aprendizagem permanente (Pateşan, Balagiu & Alibec, 2018), por outras palavras, uma aprendizagem eficiente que acompanhará os alunos no futuro e que não será esquecida. Para além de se utilizar flashcards para introduzir vocabulários ou estruturas gramaticais e frásicas, é fundamental explorar outras potencialidades das mesmas, como por exemplo, aplica-las para encorajar a interação oral em Inglês, o que, por conseguinte, promoverá o desenvolvimento de outros domínios, tal como a autonomia na oralidade. Todavia, salientamos que o respetivo método visual funciona como uma ferramenta de apoio à interação oral em Inglês, na qual se pretendemos que os alunos alcancem a autonomia, é necessário desenvolver estratégias que, a longo prazo, os tornem cada vez menos dependentes tanto do professor como das flashcards, ou, até mesmo, de outras ferramentas de apoio, e cada vez mais confiantes na utilização da respetiva língua estrangeira para interagir.

Confirmamos a questão de usar flashcards para estimular a interação oral em Inglês dos alunos devido não só aos notáveis resultados positivos adquiridos, mas também ao interesse e à motivação gerada pelos alunos nas atividades onde estas se encontravam integradas, sobretudo porque observamos alunos mais comunicativos, empenhados, participativos e confiantes. Assim, acreditamos que as flashcards apresentam um papel essencial no encorajamento da interação oral e, conseqüentemente, no desenvolvimento da língua Inglesa no futuro, tendo em consideração que as mesmas funcionam unicamente como uma ferramenta de apoio, que deverá de auxiliar os alunos até estes se sentirem suficientemente confiantes e autónomos para interagir sem as flashcards.

4.1. – Limitações ao estudo

Esta investigação apresentou determinadas limitações, que, de certo modo, influenciaram o percurso das duas práticas de ensino previstas. Contudo, e mesmo assim, as respetivas limitações não impediram o desenvolvimento efetivo desta investigação, especialmente porque sempre se procurou encarar as inevitáveis barreiras impostas através da análise e da implementação de soluções, que visaram nunca prejudicar tanto a professora-estagiária como os alunos.

Na primeira etapa da prática de ensino, ainda no início do ano de 2020, enfrentamos a pandemia mundial COVID-19, que obrigou ao encerramento da Escola Básica Bom Pastor, na qual não se verificou o ensino de Inglês via online, isto é, por videochamadas nas plataformas adequadas. Logo, o processo de observação ficou condicionado, porém salientamos a disponibilidade da professora-orientadora da Escola Básica Bom Pastor em desenvolver seminários com as professoras-estagiárias, mantendo o processo de orientação e atualizando sobre o novo rumo que o ensino estava a encarar. A relação entre a professora-orientadora e as professoras-estagiárias era bastante agradável, porém, e por motivo de gravidez, a mesma teve de se ausentar no fim da primeira etapa da prática de ensino. Já na segunda etapa da prática de ensino, regressamos às aulas presenciais e à escola, conhecendo a nova professora-orientadora que nos iria acompanhar ao longo do nosso percurso. Porém, e por motivo de doença, a professora-orientadora esteve ausente diversas vezes, sendo que foi necessário contratar uma professora substituta que daria continuidade às aulas de Inglês e que assumiria o papel, então, de nova professora-orientadora. Este lugar foi ocupado durante um breve espaço de tempo, pois a professora-orientadora, ausente por motivos de doença, regressou à escola.

Estas alterações sofridas em ambas as práticas de ensino influenciaram o desenvolvimento dos dois ciclos de investigação, especialmente porque atrasaram a implementação dos mesmos, bem como as suas matérias previstas. Também, e ainda na primeira etapa da prática de ensino, os 7 alunos referidos para esta investigação estavam bastante próximos uns dos outros, o que seria benéfico para organizar os grupos, visto que os mesmos não necessitariam de se mover na sala de aula. Todavia, na segunda etapa da prática de ensino, os 7 alunos encontravam-se distantes uns dos outros, e devido à pandemia mundial COVID-19, não foi possível muda-los de lugar como tínhamos

pensado para facilitar o processo de observação. Para além disso, como as flashcards seriam partilhadas por diversos alunos, tivemos de recorrer a um método de higienização constante, tanto das mãos dos alunos como do respetivo método visual, nomeadamente na atividade correspondente ao 1º ciclo de investigação, o que exigiu mais tempo, limitando, então, aquele que estava reservado para cada observação. Adicionalmente, após o 2º ciclo de investigação teria sido interessante desenvolver outro questionário em contexto de entrevista aos alunos, com o intuito de compreender a perspetiva dos mesmos sobre as flashcards, isto é, se quando estavam a executar a atividade, recordaram-se das flashcards visualizadas na atividade anterior para os apoiar na formulação de questões e respostas e na aplicação do vocabulário eficazmente. Mesmo assim, entendemos que as limitações verificadas nas duas práticas de ensino nos alertaram para as constantes e possíveis alterações que a área da educação pode apresentar e para a capacidade de adaptação que, tanto professores como alunos, devem de revelar.

Adicionalmente, e para além das limitações associadas à pandemia mundial COVID-19, cremos que a aula correspondente ao 2º ciclo de investigação poderia ter sido planificada de uma forma mais realista e efetiva. Por outras palavras, reconhecemos que a quantidade de etapas, e, por conseguinte, de tarefas, desenvolvidas na respetiva aula foram muitas, na qual a execução das mesmas exigiu mais tempo do que aquilo que tínhamos expectado, limitando aquele que estava previsto para as duas últimas atividades, que, por sua vez, eram cruciais para a implementação do 2º ciclo de investigação. Deste modo, não foi possível introduzir ou praticar devidamente e previamente a questão e a resposta pretendidas para o respetivo ciclo como esperávamos, sendo que sentimos que a atividade anterior à do 2º ciclo de investigação foi executada sob pressão e de forma rápida, o que não devia de se ter verificado, especialmente porque pode ter prejudicado a aquisição das mesmas pelos alunos. Indubitavelmente, o tempo reservado para cada etapa da aula do 2º ciclo de investigação deveria de ter sido analisado de forma pormenorizada, com o intuito de prever o tempo extra que determinadas atividades poderiam solicitar e de evitar um ambiente pressionado.

4.2. - Áreas de investigação futura

Através da experiência como professora-estagiária/professora-investigadora, apercebemo-nos da importância de observar e analisar as potencialidades das ferramentas

de ensino e de aprendizagem disponíveis dentro e fora da sala de aula, especialmente porque a respetiva apreciação poderá explorar novas potencialidades, bem como fomentar diversos domínios. Constatamos que a estratégia com as flashcards desenvolveu uma perspetiva adicional sobre a sua utilização na sala de aula de Inglês com os aprendizes mais novos, no sentido de que, para além do seu uso para introduzir novo conteúdo, foi possível, também, examinar as suas potencialidades no estímulo da interação oral, fornecendo-lhes uma nova direção e/ou funcionalidade. cremos, igualmente, que a observação e a análise das potencialidades das flashcards foram alcançadas devido ao carácter refletivo que a professora-estagiária/professora-investigadora desenvolveu ao longo da sua prática de ensino, avaliando os prós e os contras da sua utilização para o ensino e aprendizagem, as reações dos alunos, os efeitos que poderiam revelar, entre outros. Assim, compreendeu-se que um professor deve estar em constante reflexão sobre a sua prática, de forma a responder às necessidades dos aprendizes mais novos, a produzir aulas e/ou materiais verdadeiramente efetivos e a usufruir de métodos, abordagens ou atividades adequadas, claras e produtivas, que encorajem os alunos a desenvolver o pretendido, neste caso específico, a interação oral em Inglês através de questões e respostas. Acreditamos, ainda, que através das reflexões sobre a prática de ensino, áreas que necessitavam de reforço foram aperfeiçoadas, especialmente porque existiu uma reflexão sobre o desempenho da professora-estagiária, e novas ideias e/ou perceções foram promovidas.

Vivemos numa época onde a interação e a comunicação oral em Inglês são fundamentais para nos encontrarmos inteiramente envolvidos na sociedade e estabelecer contactos com outras culturas. Logo, é crucial que as escolas, especialmente as escolas primárias, encorajem o desenvolvimento dos respetivos domínios previamente, e daí, o foco desta investigação ser a interação oral. cremos que esta investigação poderia ser prolongada, com o intuito de observar e analisar o progresso na interação oral em Inglês dos alunos na sala de aula em diferentes atividades, incentivando diálogos, em particular questões e respostas, mais longos, com e sem as flashcards, bem como a progressão da autonomia nos discursos, ou, inclusive, explorar a possibilidade de se desenvolver pequenos debates/discussões entre os alunos sobre imagens em flashcards, não esquecendo que se trata de aprendizes mais novos, onde o grau de exigência para tal não pode ultrapassar o nível de Inglês que se adequa aos mesmos.

Referências bibliográficas

- Al-Zahrani, M. Y. & Al-Bargi, A. (2017). The impact of teacher questioning on creating interaction in EFL: a discourse analysis. *English Language Teaching*, 10(6), 135-150.
- Alves, J. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*.
- Aprendizagens Essenciais. (2018). Ministério da Educação.
- Bakhsh, S. A. (2016). Using Games as a Tool in Teaching Vocabulary to Young Learners. *English language teaching*. 9(7), 120-128.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Edição Gradiva.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação.
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º Ciclo - Caderno de Apoio*. Ministério da Educação.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Butler, Y. & Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27(1), 5-31.
- Dahniarti, C., Siti, M. & Fajar, A. (2020). Flashcard for Enriching and Developing the Child Vocabulary with Speech Delay to Improve Lingual Skill. *PROCEEDINGS STEMEIF*. Acedido de <https://proceedings.pgdsd.ump.ac.id/index.php/stemeif/article/view/9>
- Derakhshan, A., Khalili, A. N., & Beheshti, F. (2016). Developing EFL learner's speaking ability, accuracy and fluency. *English Language and Literature Studies*. 6(2), 177-186.
- Dincer, A., Yesilyurt, S. & Göksu, A. (2012). Promoting Speaking Accuracy and Fluency in Foreign Language Classroom: A Closer Look at English Speaking Classrooms. *EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), 97-108.
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.

- Dumitru-Tabacaru, C. & Bucuroiu, F. (2020). The development of early communication skills using flashcards. *Calitate în educație-imperativ al societății contemporane*. 1, 31-36.
- Ivanovska, B. (2014). Learner autonomy in foreign language education and in cultural context. The 6th International Conference Edu World 2014 “Education Facing Contemporary World Issues”. 7-9 de novembro de 2014.
- Jalil, S. A. & Procailo, L. (2009). Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras: Perspetivas e Reflexões sobre Métodos, Abordagens e o Pós-Método. Comunicação apresentada na IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26-29 de outubro de 2009.
- Lan, S. L. (1994). Fluency and Accuracy in Spoken English – Implications for Classroom Practice in a Bilingual Context. *The English Teacher*. 9, 1-9. Acedido de file:///C:/Users/Asus/Downloads/512-1400-1-PB.pdf
- Guillén, M. T. F. (2007). The role of interaction in the young learners’ classroom. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (17), 6-14.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary School*. Longmann Handbooks.
- Macwan, H. J. (2015). Using visual aids as authentic material in ESL classrooms. *Research Journal of English language and literature (RJELAL)*, 3(1), 91-96.
- Madhuri, J. N. (2013). Use of Audio-Visual Aids in Teaching and Speaking. *Research Journal of English Language and Literature*, 1(3), 108-122.
- Martin, D., Ramirez-Avila, M. & Guzman, I. (2020). Storytelling through Picture Description to Enhance Young EFL Learners' Oral Production. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 5(2).
- Meng, F. (2009). Encourage Learners in the Large Class to Speak English in Group Work. *English Language Teaching*. College English Department, Xuchang University. 2(3), 219-224.
- Oliver, R., & Philp, J. (2014). *Focus on Oral Interaction-Oxford Key Concepts for the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Paiva, V. L. M. O. (2006). Autonomia e complexidade. *Revista Linguagem & Ensino*. 9(1), 77-127.

- Pateşan, M., Balagiu, A., & Alibec, C. (2018). Visual aids in language education. *International Conference Knowledge-Based Organization*. Sciendo. 24(2), 356-361.
- Phellas, C. N., Bloch, A., & Seale, C. (2011). Structured methods: interviews, questionnaires and observation. *Researching society and culture*, 3, 181-205.
- Pratama, E. & Awalia, Y. (2015). Teacher's Strategies in Teaching Speaking to Young Learners. *English Journal*. 17(2), 19-31.
- Qureshi, I. A. (2012). The Importance of Speaking Skills for EFL Learners. *Department of English, Alama Iqbal Open University, Pakistan*.
- Saker, J., Andrews, D., Lockwood, D., Morrish, A. & Pledge, S. (2014). No English 2 – Questions and Answers. Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2001). O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática. *Actas do SIEM*, 29-56.
- Shin, J. K. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *UMBC Student Collection*.
- Sitompul, E. Y. (2013). Teaching vocabulary using flashcards and word list. *Journal of English and Education*, 1(1), 52-58.
- Stakanova, E. & Tolstikhina, E. (2014). Different Approaches to Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 146, 456-460.
- Swarbrick, A. (1993). Teaching Modern Languages. The Open University.
- Szpotowicz, M. (2012). Researching oral production skills of young learners. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2(3), 141-166.
- Teng, F. & He, F. (2015). An Example of Classroom Practice Using Flashcards for Young Learners: Preliminary Indications for Promoting Autonomy. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(4), 382-398.
- Vale, D. (2016). Jogo: condições facilitadoras para o desenvolvimento da oralidade. (Tese de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto).
- Wang, Z. (2014). Developing Accuracy and Fluency in Spoken English of Chinese EFL Learners. *English Language Teaching*. 7(2), 110-118.

Write, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning*.
Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1 – Plano de aula na turma do 4º ano – ciclo zero de investigação

Anexo 2 – Grelha de observação do ciclo zero de investigação

Anexo 3 – Formulário de autoavaliação da aula do ciclo zero de investigação

Anexo 4 – Grelha de observação do 1º ciclo de investigação

Anexo 5 – Grelha de observação do 2º ciclo de investigação

Anexo 6 – Formulário de autoavaliação da aula do 1º ciclo de investigação

Anexo 7 – Formulário de autoavaliação da aula do 2º ciclo de investigação

Anexo 8 – Questionário aos alunos

Anexo 9 – Plano de aula na turma do 4º ano – 1º ciclo de investigação

Anexo 10 – Plano de aula na turma do 4º ano – 2º ciclo de investigação

Anexo 1 – Plano de aula na turma do 4º ano – ciclo zero de investigação

SCHOOL: Escola Básica do Bom Pastor		STUDENT TEACHER: Joana Vidal
DATE: 28/10/2020	LENGTH OF LESSON: 60 Minutes	TIME: 15.00 – 16.00 on Wednesday
CLASS LEVEL: 4 th A		CLASS SIZE: 26
SUMMARY Nature (bee, field, flower, leaf, butterfly and tree). Activities (catching butterflies, collecting leaves, looking at bees, eating a sandwich, relaxing under a tree and picking flowers) with the language chunks “What is he/she doing?” and “He/She is...”.		
AIMS (4Cs) Content Nature (bee, field, flower, leaf, butterfly and tree). Activities (catching butterflies, collecting leaves, looking at bees, eating a sandwich, relaxing under a tree and picking flowers). Cognition For students to identify some elements from Nature. For students to recognise some activities that are possible to do in Nature. For students to apply their knowledge and know how to speak about Nature and activities to do. Communication Teacher: What is this? Is it a ... or a ... ? Students: It’s a Teacher/Students: What is he/she doing? Teacher/Students: He/She is Culture Throughout the lesson, students will interact and communicate with each other, namely in the last two activities. They will also have the opportunity to learn from others and help each other.		
TIMETABLE FIT This lesson will review the learned content about Nature (bee, field, flower, leaf, butterfly and tree), as well the activities (catching butterflies, collecting leaves, looking at bees, eating a sandwich, relaxing under a tree and picking flowers). It will also recall the language chunks “What is he/she doing?” and “He/She is...”.		

ASSESSMENT

In this lesson, I will observe and assess students' abilities to identify the respective content and speak about it, as well as their capacity to interact in English with their classmates during the mime game, using an observation grid and a class self-assessment.

ASSUMPTIONS

As the Nature content was taught and learned in the previous year, students may remember some vocabulary and the respective language chunks.

Students are familiarised with the formula "What's...?".

ANTICIPATED PROBLEMS

As the Nature content belongs to the English Plan of the previous year, some students may struggle to remember all the elements from Nature or identify the activities, as well the language chunks related to it. However, this lesson is dedicated to reviewing and ensure that students are able to know the respective content again.

TEACHING AIDS

- Hello Song from the "Let's Rock! 3" coursebook by Cláudia Regina Abreu and Vanessa Reis Esteves, page 12.
- Nature and activities flashcards from the "Let's Rock! 3" coursebook by Cláudia Regina Abreu and Vanessa Reis Esteves.
- Worksheet 1.
- Worksheet 2.

STAGE TIME INTERACTION	PROCEDURE	AIM	SCAFFOLDING STRATEGIES
Beginning of the lesson Greet Plan	a) T and Ss greet each other and sing the Hello Song from the "Let's Rock! 3" coursebook by Cláudia Regina Abreu and Vanessa Reis Esteves, page 12. Also, T plays the respective song twice. b) T writes the summary on the board and asks Ss to copy it on their notebooks. c) T shows Ss the Nature flashcards and asks them "What's this?", waits for answers, and says "Yes, this is a bee. Bee. Can you all say bee?".	a) To get Ss in the mood for learning English. a) To give Ss the opportunity to move in the lesson. a) For Ss to be familiarised with the Hello Song. b) For Ss to have a record of what they are going to learn. c) To recall the learned content.	a) Hello Song "Let's Rock! 3" coursebook. a) Gestures. b) Board. c) Flashcards. c) Repetition.

T «-» Ss Ss 15 Minutes	Then, T sticks the Activities flashcards on the board and asks Ss “What is he/she doing?”, waits for answers and says “He/She is collecting flowers.”. She writes the sentence on the board and asks them to repeat it with her. The same procedure is applied to the rest of the flashcards.	c) To develop Ss’ abilities to identify and pronounce.	c) Give time for Ss to think.
Do T «-» Ss Ss 10 Minutes	a) T tells Ss “Let’s do a word search about the elements from Nature!”. T gives instructions and explains what Ss are supposed to do. Ss have to identify the words bee, field, flower, leaf, butterfly and tree in the word search, and then write them. b) T walks around the classroom. If Ss need help, she will support them. c) T checks the answers with Ss, for instance “S1, what’s the first word that we can find vertically?”.	a) To recall the learned content. a) To develop Ss abilities to identify and write. b) To observe Ss’ performance. c) To make sure Ss have completed the worksheet correctly.	a) Word search. a) Give clear instructions. b) Walking around the classroom. c) Board.
Do Ss T «-» Ss 15 Minutes	a) T tells Ss “In the following activity, you have to look at the pictures and write the respective activity, and/or you have to draw the activities, according to what is written.”. b) T walks around the classroom and observes Ss’ performance. If they need help, she will support them. c) T checks the answers with Ss, for instance “S1, what’s the answer of exercise 1?” or “S2, can you show the class what did you draw in exercise 2?”. Also, the T writes and draws the answers on the board.	a) To reinforce the learned content. a) To develop Ss’ abilities to identify, draw, write and speak. b) To observe Ss’ performance. c) To make sure Ss have completed the worksheet correctly.	a) Drawings. a) Pictures. b) Walking around the classroom. c) Board.

Do Ss 10 Minutes	a) T tells Ss “Alright, let’s play a game. The mime game, do you know it?”. T gives instructions of how to play it. • T forms groups of four. The first two tables are a group and so on. • In each group, S1 thinks about one activity and mimes it. S2 asks S3 “What is he/she doing?” and S3 answer “He/She is...”. Then, it’s S2’s turn to think about one activity to, S3’s turn to ask S4 “What is he/she doing?”. The same procedure is applied for the rest of the group. b) T walks around the classroom and observes/assesses Ss’ performance.	a) To reinforce the learned content. a) To develop Ss’ abilities to recognise and speak. a) To promote group work. a) To stimulate oral interaction and communication. a) To let Ss use the target language freely. b) To analyse Ss’ performance.	a) Group work. a) Mime game. a) Do not interrupt Ss to correct them.
Review T «-» Ss Ss 5 Minutes	a) T gives Ss the class self-assessment and gives instructions of how to fill it correctly. a) T tells Ss they can tidy up and make sure the classroom is clean and organised, and tells them “Bye – Bye, see you on Wednesday!”.	a) To develop Ss’ self-awareness about their learning process. b) To create a goodbye routine.	a) Colouring b) Gestures

Materials

- Nature flashcards.



- Activities flashcards.



- Worksheet 1.

Name: _____
 Number: _____ Date: _____

The Nature's Elements

1 - Find the six Nature's elements and write them.

ADFVETYHJSWFHBEEKOPCWT
 BWFNHKCAHDXSHJLETGHYUL
 FEFTGBNTDFIELDDEAGTYHNIO
 LAEDTGBMIOPHTASEDVREAL
 OAETYHNFREADFTUAWETOGE
 WAETBUTTERFLYEATSEFTBNA
 EAEFTHNMIUEAEFDBEAGTOJF
 RAOTEFBHTREESGMIOWABWE

- Worksheet 2.

Name: _____
 Number: _____ Date: _____

Activities

1 - See and write / Read and draw.

_____ _____	_____ _____	_____ _____
He is relaxing under a tree.	She is looking at bees.	She is collecting flowers.

- Class self-assessment.

Disciplina de Inglês - Nature	
Nome: _____ Turma: _____, Data: _____	
Pinta as caras sorridentes! • Rosa para "sim". • Laranja para "ainda tenho algumas dificuldades". • Azul para "tenho dificuldades".	
Sei identificar os elementos da Natureza e as atividades para fazer na Natureza.	
Sei ouvir e falar sobre os elementos da Natureza e as atividades para fazer na Natureza.	
Pinta as caras sorridentes! • Roxo para "sim". • Verde para "mais ou menos". • Cinzento para "não".	
No Jogo da Mímica, utilizei o Inglês maioritariamente para comunicar.	
No Jogo da Mímica, utilizei o Português maioritariamente para comunicar.	

Anexo 2 – Grelha de observação do ciclo zero de investigação

Grelha de Observação

4º A – Nature

	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4	Estudante 5	Estudante 6	Estudante 7
Linguagem							
Compreende as instruções da atividade.							
Usa o Português na interação oral maioritariamente.							
Usa o Inglês na interação oral maioritariamente.							
Demonstra precisão na interação oral em Inglês.							
Produção Oral							
Consegue questionar autonomamente em Inglês.							
Consegue responder autonomamente em Inglês.							
Outras Competências							
Demonstra empenho na atividade.							
Colabora e interage com os/as colegas.							

Chave: ☐ Perceptível
☐ Pouco perceptível
☐ Não perceptível

Anexo 3 – Formulário de autoavaliação do ciclo zero de investigação

Disciplina de Inglês - Nature	
Nome: _____ Turma: _____, Data: _____	
Pinta as caras sorridentes! • Rosa para "sim". • Laranja para "ainda tenho algumas dificuldades". • Azul para "tenho dificuldades".	
Sei identificar os elementos da Natureza e as atividades para fazer na Natureza.	
Sei ouvir e falar sobre os elementos da Natureza e as atividades para fazer na Natureza.	
Pinta as caras sorridentes! • Roxo para "sim". • Verde para "mais ou menos". • Cinzento para "não".	
No Jogo da Mímica, utilizei o Inglês maioritariamente para comunicar.	
No Jogo da Mímica, utilizei o Português maioritariamente para comunicar.	

Anexo 4 – Grelha de observação do 1º ciclo de investigação

Grelha de Observação

4º A – Ordinal Numbers + Birthday

	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4	Estudante 5	Estudante 6	Estudante 7
Linguagem							
Compreende as instruções da atividade.							
Usa o Português na interação oral maioritariamente.							
Usa o Inglês na interação oral maioritariamente.							
Demonstra precisão na interação oral em Inglês.							
Produção Oral							
Reconhece os números ordinais e os meses do ano em Inglês.							
Consegue questionar autonomamente em Inglês. "When is your birthday?"							
Consegue responder autonomamente em Inglês. "My birthday is on the..."							
Responde com frases completas.							
Outras Competências							
Demonstra empenho na atividade.							
Colabora e interage com os/as colegas.							

Chave: ☐ Perceptível
☐ Pouco perceptível
☐ Não perceptível

Anexo 5 – Grelha de observação do 2º ciclo de investigação

 		Grelha de Observação						
4º A – “In” / “On” + Action Verbs		Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4	Estudante 5	Estudante 6	Estudante 7
Linguagem								
Compreende as instruções da atividade.								
Usa o Português na interação oral maioritariamente.								
Usa o Inglês na interação oral maioritariamente.								
Demonstra precisão na interação oral em Inglês.								
Produção Oral								
Reconhece quando deve utilizar “On”, os dias da semana e os verbos de ação em Inglês.								
Consegue questionar autonomamente em Inglês sem as flashcards. “What do you do on (day of the week)?”								
Consegue responder autonomamente em Inglês sem as flashcards. “On (day of the week), I (action verb).”								
Responde com frases completas.								
Outras Competências								
Demonstra empenho na atividade.								
Colabora e interage com os/as colegas.								

Chave: ☐ Perceptível
☐ Pouco perceptível
☒ Não perceptível

Anexo 6 – Formulário de autoavaliação da aula do 1º ciclo de investigação

Disciplina de Inglês – Ordinal Numbers + Birthday

Nome: _____

Turma: _____. Data: _____

Pinta as caras sorridentes!

- Rosa para "sim".
- Laranja para "ainda tenho algumas dificuldades".
- Azul para "tenho dificuldades".

Sei identificar os números ordinais de 1 até 31.	
Sei dizer e escrever os números ordinais de 1 até 31.	
Sei perguntar "When is your birthday?" e responder "My birthday is on the..."	

Pinta as caras sorridentes!

- Rosa para "sim".
- Laranja para "mais ou menos".
- Azul para "não".

No jogo "It's your birthday", usei o Português para comunicar maioritariamente.	
No jogo "It's your birthday", usei o Inglês para comunicar maioritariamente.	
No jogo "It's your birthday", as flashcards ajudaram-me a comunicar com mais facilidade.	

Anexo 7 – Formulário de autoavaliação da aula do 2º ciclo de investigação

Disciplina de Inglês - In and On + Action Verbs	
Nome: _____ Turma: _____ Data: _____	
Pinta as caras sorridentes! • Rosa para "sim". • Laranja para "ainda tenho algumas dificuldades". • Azul para "tenho dificuldades".	
Sei quando devo utilizar "in" and "on".	
Sei identificar os verbos de ação.	
Sei escrever os verbos de ação.	
Sei perguntar e responder, por exemplo: "What do you do on (day of the week)? / On (day of the week), I (action verb)."	
Pinta as caras sorridentes! • Rosa para "sim". • Laranja para "mais ou menos". • Azul para "não".	
No jogo "Ready and Action", usei o Português para comunicar maioritariamente.	
No jogo "Ready and Action", usei o Inglês para comunicar maioritariamente.	
No jogo "Ready and Action", não utilizei as flashcards para me ajudarem a comunicar em Inglês.	

Anexo 8 – Questionário aos alunos

Grupo I

A interação oral na sala de aula

A) Em que tipo de atividades é que utiliza mais o Inglês para interagir oralmente?

Apresentações	
Diálogos	
Jogos	
Responder a questões de exercícios	
Outros	

B) Em que tipo de atividades é que gosta mais de utilizar o Inglês para interagir oralmente?

Apresentações	
Diálogos	
Jogos	
Responder a questões de exercícios	
Outros	

C) Numa escala de um a cinco (1 a 5), como se sente confortável a utilizar o Inglês para interagir oralmente? Sendo que um é **nada confortável**, dois é **pouco confortável**, três é **razoavelmente confortável**, quatro é **confortável** e cinco é **muito confortável**.

_____.

D) Em que tipo de atividades é que prefere utilizar o Inglês para interagir oralmente?
E porquê?

Atividades individuais	
Atividades entre professora e alunos	
Atividades de pares	
Atividades de grupo	

Grupo II

O uso de *flashcards* para desenvolver a interação oral

A) Gostou de realizar a atividade de grupos de quatro que implicaram o uso de *flashcards*?

Sim	
Mais ou menos	
Não	

B) O uso de *flashcards* na atividade de grupos de quatro ajudou-o/a a reconhecer o conteúdo mais facilmente?

Sim	
Mais ou menos	
Não	

C) O uso de *flashcards* na atividade de grupos de quatro promoveu de forma positiva a sua interação oral em Inglês através de questões e respostas?

Sim	
Mais ou menos	
Não	

Anexo 9 – Plano de aula na turma do 4º ano – 1º ciclo de investigação

SCHOOL: Escola Básica Bom Pastor		STUDENT TEACHER: Joana Vidal
DATE: 11/11/2020	LENGTH OF LESSON: 60 Minutes	TIME: 15.00 – 16.00 on Wednesday
CLASS LEVEL: 4 th A		CLASS SIZE: 26
SUMMARY Ordinal numbers from 1 to 31. Ask “When is your birthday?” and answer “My birthday is on the...”.		
AIMS (4Cs) Content Ordinal numbers from 1 to 31. Say when students’ birthdays are. Cognition For students to recall the months of the year. For students to identify the ordinal numbers from 1 to 31. For students to apply their knowledge about how to say/pronounce and write. Communication Teacher: Today is the eleven of November? Or is it the eleventh of November? Students: Today it is the eleventh of November. Teacher: My birthday is on the twenty-ninth of April. When is your birthday? Students: My birthday is on the _____. Culture Throughout the lesson, students will have the opportunity to learn from others and help each other, as well collaborate, namely in the “It’s your birthday!” activity, in which they have to communicate and share with the class when their birthdays are.		

TIMETABLE FIT

This lesson will recall the months of the year and introduce the ordinal numbers from 1 to 31.

ASSESSMENT

In this lesson, I will observe students' abilities to identify, pronounce and write. Also, I will assess students' abilities to question and answer, as well use English to communicate, during the "It's your birthday!" activity.

ASSUMPTIONS

Students are familiarised with ordinal numbers, especially because they listen and write in their notebooks the date as a beginning of the lesson routine.

Students already know the months of the year and the question "When is your birthday?", because they learned it in the previous year.

ANTICIPATED PROBLEMS

Some students may struggle to pronounce or write certain ordinal numbers, for instance ninth, twelfth or twentieth, so it is important to practise the respective language.

Also, some students may struggle to remember all the months of the year, in which is important to recall the respective language.

TEACHING AIDS

- Ordinal numbers on cardboard.
- "Let's Rock! 4" coursebook by Cláudia Regina Abreu and Vanessa Reis Esteves, page 11, exercise 6.
- Flashcards with ordinal numbers and months of the year.
- "Let's Rock! 4" coursebook by Cláudia Regina Abreu and Vanessa Reis Esteves, page 18, exercise "Ordinal numbers".
- "Let's Rock! 4" workbook by Cláudia Regina Abreu and Vanessa Reis Esteves, page 2, exercises 1, 2 and 3, and page 3, exercises 1 and 2.

STAGE TIME INTERACTION	PROCEDURE	AIM	SCAFFOLDING STRATEGIES
Beginning of the lesson	d) T and Ss greet each other and Ss sing the Hello Song.	b) To get Ss in the mood for learning English.	b) Singing.
Greet	e) T writes the number of the lesson and the date on the board. Then, she asks Ss "What's the weather like today?" and draws it on the board. Also, T tells Ss to copy in their notebooks.	d) For Ss to be familiarised with the Hello Song.	d) Writing and drawing on the board.
T «-» Ss		e) For Ss to have a record of the number of the lesson and the date. b) To create a "What's the weather like today?"	

10 Minutes		routine and for Ss to be familiarised with it.	
Plan T «-» Ss 15 Minutes	a) T tells Ss “Last year, you learned the months of the year. January, February, March...”, eliciting them to continue saying them with her. b) T tells Ss “But when we say the dates, we use a different type of numbers. We use ordinal numbers, which are said and written in a different way from the cardinal numbers. Let’s see!”. T sticks the ordinal cardboards on the board one by one and asks Ss to repeat with her in different tones of voice (quickly, slowly, quietly, louder...). c) T tells Ss “My birthday is on the 29th of April”. Then, she asks one S “When is your birthday?”, eliciting the answer from him/her “My birthday is on the...” and pointing to the cardboards that are on the board.	a) To recall the months of the year. b) To introduce the ordinal numbers. b) To develop Ss’ abilities to identify and correct their pronunciation. c) To recall the question learned in the previous year. As well as introduce the new answer. c) To develop Ss’ ability to speak. c) To support Ss.	a) Oral review. b) Cardboard with ordinal numbers. b) Board. b) Tones of voice. c) Questioning Ss.
Do T «-» Ss Ss 10 Minutes	a) T tells Ss “Let’s open the coursebook on page 11 and do the exercise 6, please!”. T gives instructions of what is supposed to do. Ss have to complete the sentences, according to the dates they see, for instance “08/05 – My birthday is on the _____.”. b) T walks around the classroom. If Ss need help, she will support c) T checks the answers with Ss, allowing them to participate voluntarily, for instance “When is Rocky’s birthday?”. Also, she writes the answers on the board.	a) To reinforce the new content. a) To develop Ss’ abilities to identify and write. b) To see Ss’ performance. c) To make sure Ss have completed the exercise correctly.	a) “Let’s Rock! 4” coursebook. b) Walking around the classroom. c) Board.
Do	a) T tells Ss “Please, close your coursebook. We are going to do a group activity with flashcards, called “It’s your birthday.”. However, I only have one set of flashcards,	a) To reinforce the new content. a) To develop Ss’ abilities to identify, listen and speak,	a) Flashcards. a) Group work.

Ss 20 Minutes Observation Grid	so while one group is doing the activity, the other groups will do another activity.”. • T chooses the first group of four Ss and gives them instructions, for instance the group receives one set of flashcards with ordinal numbers and months of the year, in which S1 takes one ordinal number flashcard and one month of the year flashcard, S2 asks “When is your birthday?” and, based on the flashcards, S1 says “My birthday is on the ...”. Then, it is S2 turn to take the flashcards and S3 to proceed in the same way. • While Ss are doing the flashcard activity, the other Ss are doing the ‘Ordinal numbers’ exercise on page 18 from the coursebook, exercises 1. 2 and 3 on page 2 and exercises 1 and 2 on page 3 from the workbook.	as well to write (coursebook and workbook). a) To promote collaboration in group works. a) To stimulate interaction and communication. a) To provide a healthy, and not noisy, environment inside the classroom, so that I can assess Ss.	a) “Let’s Rock! 4” coursebook. b) “Let’s Rock! 4” workbook.
End of the lesson Review T «-» Ss 5 Minutes	b) T gives Ss the class self-assessment and gives instructions of how to fill it correctly. c) T tells Ss they can tidy up and make sure the classroom is clean and organised, and tells them “Bye – Bye, see you on Monday!”.	a) To develop Ss’ self-awareness about their learning process. a) To create a goodbye routine.	c) Colouring. d) Gestures.

Materials

- Ordinal numbers on cardboards.



- Flashcards.

1st 2nd 3rd 30th
5th 11th 12th 18th
22nd 23rd 31st

January December
March September
April June July

- Class self-assessment.

Disciplina de Inglês - Ordinal Numbers + Birthday

Nome: _____
Turma: _____ Data: _____

Pinta as caras sorridentes!

- Rosa para "sim".
- Laranja para "ainda tenho algumas dificuldades".
- Azul para "tenho dificuldades".

Sei identificar os números ordinais de 1 até 31.	
Sei dizer e escrever os números ordinais de 1 até 31.	
Sei perguntar "When is your birthday?" e responder "My birthday is on the..."	

Pinta as caras sorridentes!

- Rosa para "sim".
- Laranja para "mais ou menos".
- Azul para "não".

No jogo "It's your birthday", usei o Português para comunicar maioritariamente.	
No jogo "It's your birthday", usei o Inglês para comunicar maioritariamente.	
No jogo "It's your birthday", as flashcards ajudaram-me a comunicar com mais facilidade.	

Anexo 10 – Plano de aula na turma do 4º ano – 2º ciclo de investigação

SCHOOL: Escola Básica Bom Pastor		STUDENT TEACHER: Joana Vidal
DATE: 25/11/2020	LENGTH OF LESSON: 60 Minutes	TIME: 15.00 – 16.00 on Wednesday
CLASS LEVEL: 4 th A		CLASS SIZE: 26
SUMMARY Introduction of the prepositions “in” and “on” in dates. Action Verbs (say, dance, swim, read, scream and play).		
AIMS (4Cs) Content Prepositions “in” and “on” in dates. Action Verbs (say, dance, swim, read, scream and play). Cognition For students to know when they use “in” and “on” in dates. For students to identify the action verbs. For students to apply their knowledge during the lesson activities. Communication Teacher: “You have English lessons...”. Students: “... on Monday and Wednesday.”. Teacher: “My birthday is in April. When is your birthday?”. Students: “My birthday is in June.”. Teacher: “On Monday, I read. What do you do on Monday?”. Students: “On Monday, I swim.”. Culture Throughout the lesson, students will have the opportunity to learn from others and help each other, as well collaborate, namely in the “Ready and Action” activity, in which they will share with each other what they do during the week, for instance read, swim or dance, and will have the opportunity to know even better each other.		
TIMETABLE FIT This lesson will introduce the prepositions “in” and “on” in dates and the action verbs (say, dance, swim, read, scream and play).		
ASSESSMENT In this lesson, I will observe students’ abilities to identify, pronounce, speak and write. Also, I will assess students’ abilities to question and answer without flashcards, as well use only English to communicate, during the “Ready and Action!” activity.		
ASSUMPTIONS Students already recalled the months of the year and days of the week in previous lessons, as well they already learned ordinal numbers.		
ANTICIPATED PROBLEMS Students may struggle to understand when they should use “in” and “on”, so it is important to clarify that “in” is used to talk about months of the year and “on” is used to talk about days of the week or complete dates. Students may struggle to remember the meaning the action verbs, so it is necessary to use gestures or visuals for them to understand it.		

TEACHING AIDS

- “Let’s Rock! 4” coursebook by Cláudia Regina Abreu and Vanessa Reis Esteves, page 13, exercise 4 and 5.
- “Let’s Rock! 4” coursebook by Cláudia Regina Abreu and Vanessa Reis Esteves, page 14, song and exercise 2.
- “Let’s Rock! 4” workbook by Cláudia Regina Abreu and Vanessa Reis Esteves, page 4, exercise 1 and 2.
- “Let’s Rock! 4” workbook by Cláudia Regina Abreu and Vanessa Reis Esteves, page 5, exercise 1.
- Action verbs flashcards.

STAGE TIME INTERACTION	PROCEDURE	AIM	SCAFFOLDING STRATEGIES
Beginning of the lesson Greet T «-» Ss 5 Minutes	a) T and Ss greet each other and Ss sing the Hello Song. b) T writes the number of the lesson and the date on the board. Then, she asks Ss “What’s the weather like today?” and draws it on the board. Also, T tells Ss to copy in their notebooks.	a) To get Ss in the mood for learning English. a) For Ss to be familiarised with the Hello Song. b) For Ss to have a record of the number of the lesson and the date. b) To create a “What’s the weather like today?” routine and for Ss to be familiarised with it.	a) Singing. b) Writing and drawing on the board.
Plan T «-» Ss 10 Minutes	a) T tells Ss “Today we are going to learn when we should use ‘in’ and ‘on’ in dates. Let’s open the coursebook on page 13 and let’s look at exercise 4, please.”. T reads the dialogue and explains Ss that “in” is used to talk about months of the year and “on” is used to talk about days of the week or complete dates. Then, she asks Ss to read the dialogues in the exercise 4. Also, T writes on the board the respective information with examples, for instance “When is your birthday?” / “My birthday is in April. It’s on the 29 th of April. It’s on a Thursday.”, and asks students to copy in their notebooks, highlighting the words “in” and “on”.	a) To introduce the new content. a) To develop Ss’ abilities to read and write. a) For Ss to have a record of the content in their notebooks.	a) Let’s Rock! 4 coursebook. a) Writing on the board. a) Ask Ss to read.
Do T «-» Ss Ss 10 Minutes	a) T tells Ss “On the same page, below exercise 4, there is exercise 5. Let’s do it, please!”. T gives instructions of what Ss are supposed to do. • Ss have to write “in” or “on” in the sentences, for instance: “Christmas is ____ December.”.	a) To reinforce the new content. a) To develop Ss’ abilities to recognise and write. b) To see Ss’ performance.	a) Let’s Rock! 4 coursebook b) Walking around the classroom. c) Board.

	b) T walks around the classroom. If Ss need help, she will support c) T checks the answers with Ss, allowing them to participate voluntarily, for instance “What’s the answer in the exercise 1?”. Also, T writes the answers on the board.	c) To make sure Ss have completed the exercise correctly, as well for Ss to check their answers.	
Do Ss 5 Minutes	a) T tells Ss “Let’s turn the page to page 14 and let’s listen and sing the song in exercise 1.”. T puts the song and the video playing. At the end, she highlights the action verbs and, if it is necessary, she explains through gestures or visuals the meaning of them to Ss.	a) To consolidate the new content. a) To reintroduce the verbs. a) To stir the lesson up.	a) Let’s Rock! 4 coursebook. a) Song. a) Gestures.
Do T «-» Ss 7 Minutes	a) T tells Ss “Let’s do exercise 2 together. In picture number 1, the girl is saying, so the verb is ‘say’. In picture number 2, the girl is ... (waits for answers), so the verb is... (waits for answers).”. The same procedure is applied with the rest of the exercises. Also, T writes on the board the answers. b) T writes on the board the question “What do you do on Monday?” and the answer “On Monday, I read.”, sticking a flashcard (read). She shows one flashcard (swim) to a S and asks him/her “What do you do on Friday?”, eliciting the answer “On Friday, I swim.”. Then, she tells that S to choose another S to ask the respective question and the other S chooses a flashcard to answer.	a) To reinforce the new content. a) To develop Ss’ abilities to identify and write. b) To develop Ss’ ability to speak. b) To prepare Ss’ for the following activity.	a) Let’s Rock! 4 coursebook. a) Do the exercise together. b) Question Ss. b) Writing on the board. b) Flashcards.
Do Ss 20 Minutes	a) T tells Ss “Please, close your book. We are going to do a group activity, called ‘Ready and Action’. This activity will be the same as the ‘It’s your birthday!’ activity that we did earlier with flashcards, however this time you will not use flashcards to support your oral interaction.”. Also, T explains Ss that while one group does the “Ready and Action” activity, the other groups will do another activity. T chooses the first group of four Ss and gives them instructions. For instance: S1 asks S2 “What do you do on Friday?” and S2 answers “On Friday, I read.”. Then, it is S2’s turn to ask S3 the respective question and S3 gives the respective answer.	a) To reinforce the new content. a) To develop Ss’ abilities to identify, listen and speak, as well to write (workbook). a) To promote collaboration in group works. a) To stimulate interaction and communication. a) To provide a healthy, and not noisy, environment inside the classroom, so that I can assess Ss.	a) Group work. a) Let’s Rock! 4 workbook.

	This time, Ss do not have flashcards. c) While some Ss are doing the “Ready and Action” activity, the other Ss are doing the exercise 1 and 2, on page 4, and exercise 1, on page 5, from the workbook.		
End of the lesson	a) T gives Ss the class self-assessment and gives instructions of how to fill it correctly.	a) To develop Ss’ self-awareness about their learning process.	a) Colouring.
Review	b) T tells Ss they can tidy up and make sure the classroom is clean and organised, and tells them “Bye – Bye, see you on Monday!”.	c) To create a goodbye routine.	b) Gestures.
T «-» Ss			
3 Minutes			

Materials

- Flashcards.



- Class self-assessment.

Disciplina de Inglês - In and On + Action Verbs	
Nome: _____	
Turma: _____, Data: _____	
Pinta as caras sorridentes! - Rosa para "sim". - Laranja para "ainda tenho algumas dificuldades". - Azul para "tenho dificuldades".	
Sei quando devo utilizar "in" and "on".	
Sei identificar os verbos de ação.	
Sei escrever os verbos de ação.	
Sei perguntar e responder, por exemplo: "What do you do on (day of the week)? / On (day of the week), I (action verb)." /	
Pinta as caras sorridentes! - Rosa para "sim". - Laranja para "mais ou menos". - Azul para "não".	
No jogo "Ready and Action", usei o Português para comunicar maioritariamente.	
No jogo "Ready and Action", usei o Inglês para comunicar maioritariamente.	
No jogo "Ready and Action", não utilizei as flashcards para me ajudarem a comunicar em Inglês.	