

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

# **Os jogos de adivinhas na promoção da Interação Oral entre pares em L2 numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Daniela Maria Cunha da Rocha

**M**

2024



Daniela Maria Cunha da Rocha

## **Os jogos de adivinhas na promoção da Interação Oral entre pares em L2 numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, orientada pelo Professor Doutor Carlos Lindade

Orientadora de Estágio, Dra. Eva Areal Rothes Ramos

Supervisor de Estágio, Professor Doutor Carlos Lindade

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024



# Sumário

Declaração de honra .....	6
Agradecimentos .....	7
Resumo.....	8
Abstract .....	9
Índice de Figuras .....	10
Índice de Tabelas.....	11
Índice de Gráficos.....	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução .....	14
1. Capítulo I- Justificação da Ação .....	15
1.1. Contexto Escolar .....	15
1.1.1. Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano .....	15
1.1.2. Escola Básica das Flores: Instalações .....	17
1.1.3. Escola Básica das Flores: Currículo.....	18
1.1.4. Escola Básica das Flores: Perfil dos Alunos .....	18
1.2. Identificação da área de ação .....	20
1.2.1. Identificação do problema e área de intervenção .....	20
1.3. Questões de Investigação .....	24
2. Capítulo II-Fundamentação Teórica .....	26
2.1. Revisão literária .....	26
2.1.1. A importância da Interação Oral na aquisição de uma Segunda Língua.....	26
2.1.2. A Interação Oral entre Pares no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	29
2.2. Os jogos para a promoção da interação oral entre pares .....	32
3. Capítulo III- Desenho do Estudo .....	42
3.1. Metodologia.....	42
3.2. Ferramentas de recolhas de dados.....	44
3.2.1. Grelhas de observação .....	45
3.2.2. Transcrições de áudio .....	46
3.2.3. Questionário administrado aos alunos .....	47
3.3. Plano de Intervenção .....	48

3.4. 1.º Ciclo de Investigação-Ação.....	49
3.4.1. Apresentação dos dados .....	50
3.4.2. Interpretação dos dados .....	67
Conclusão .....	72
4.1. Limitações do estudo.....	74
4.2. Áreas de investigação futura .....	75
Referências Bibliográficas .....	76
Anexos .....	1
Anexo 1- Grelha de observação .....	1
Anexo 2- Questionário.....	2
Anexo 3 - Cartas do jogo "Where are you?" .....	3
Anexo 4-Cartas do jogo "What time is it?" .....	4
Anexo 5- Cartas do jogo "Have you got ...?" .....	5
Anexo 6-Cartas do jogo "Where are you from?" .....	6
Apêndices .....	7
Apêndice A-Código de Transcrição .....	7
Apêndice B- Transcrições completas das interações.....	8

## **Declaração de honra**

Declaro que o presente relatório 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, abril 2024]

[Daniela Maria Cunha da Rocha]

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor Carlos Lindade pelo apoio incondicional e acompanhamento ao longo desta jornada.

Tenho também que agradecer à Orientadora de Estágio, a Dra. Eva Rothes, e ao Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, por me receberem de braços abertos na sua casa.

Gostaria ainda de agradecer aos alunos que participaram neste estudo, mas acima de tudo por permitirem-me conhecê-los e aprender com eles.

E finalmente, devo agradecer também à minha família e amigos por todas as palavras de incentivo e reforço que partilharam comigo durante todo o processo.

## Resumo

A falta da implementação na disciplina de Inglês no 1.º Ciclo de Ensino Básico de atividades que promovam a interação oral entre pares tem sido objeto de estudos académicos nos últimos anos (Moreira, et al., 2021; Alves, 2019; Brito; 2019). Deste modo, este trabalho de investigação-ação em pequena escala explora a possibilidade de os jogos de adivinha proporcionarem o desenvolvimento da interação oral entre pares. O estudo foi realizado numa turma de 4.º ano de escolaridade, onde se verificou que os alunos recorriam com elevada frequência à sua língua materna para comunicar e que a comunicação existia apenas entre a professora e o aluno. As seguintes questões de investigação foram colocadas: “Conseguem os jogos de adivinha motivar alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico a comunicarem oralmente em Inglês?”; “Quão efetivos são os jogos de adivinha para promover a interação oral entre pares do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”; “Como é que os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico percecionam a incorporação dos jogos de adivinha na sala de aula?”. No total foram realizados cinco jogos de adivinhas, posteriormente analisados através de grelhas de observação, gravações de áudio transcritas, e um questionário administrado aos alunos. Conclui-se que, embora os alunos na sua grande maioria recorressem com frequência à sua língua materna estavam recetivos aos jogos de adivinha. Para além disso, verificou-se que os mesmos se sentiram mais motivados para falar em Inglês na sala de aula.

**Palavras-chave:** interação oral; trabalho de pares; jogos de adivinha; ensino de Inglês.

## **Abstract**

The lack of implementation of activities that promote oral interaction between peers in the subject of English in Primary school has been the subject of academic studies in recent years (Moreira, et al., 2021; Alves, 2019; Brito; 2019). Thus, this study explores the possibility of guessing games providing the development of oral interaction between peers. This small-scale action research study was carried out in a 4th grade class, where it was found that students often used their mother tongue to communicate and that communication existed only between the teacher and the student. The following research questions were posed: “Can guessing games motivate 4th grade students to speak in English?”; “How effective are guessing games in promoting oral interaction between 4th grade students?”; “How do 4th grade students perceive the incorporation of guessing games in the classroom?”. A total of five guessing games were played and then analyzed using observation grids, transcribed audio recordings, and a questionnaire given to the students. It was concluded that although, the vast majority of students often used their mother tongue, they were receptive to the guessing games. In addition, they felt more motivated to speak in English in the classroom.

**Key-words:** oral interaction; working in pairs; guessing games; teaching English.

## Índice de Figuras

FIGURA 1-TRIANGULATION MODEL ACCORDING TO MILLS.....	44
FIGURA 2-CARTA (ESQUERDA); CARTA ADAPTADA (DIREITA) .....	51
FIGURA 3-SCOREBOARD.....	51
FIGURA 4-LEADERBOARD.....	51
FIGURA 5- EXEMPLOS DAS FRASES CRIADAS "TWO TRUTHS, ONE LIE" .....	53
FIGURA 6- CARTAS DE APOIO-GAMING LANGUAGE.....	62

## Índice de Tabelas

TABELA 1-USO DE PORTUGUÊS (L1) DURANTE AS AULAS DE INGLÊS.....	21
TABELA 2- NEGOTIATION STRATEGIES .....	28
TABELA 3- USO DA L1 E L2- TWO TRUTHS, ONE LIE .....	56
TABELA 4-USO DA L1 E L2- HAVE YOU GOT...? .....	60
TABELA 5-USO DA L1 E L2- WHERE ARE YOU FROM?.....	64
TABELA 6-ANÁLISE GLOBAL DAS TRANSCRIÇÕES.....	69

## Índice de Gráficos

GRÁFICO 1-APRECIÇÃO DOS JOGOS DE ADIVINHAS .....	65
GRÁFICO 2-COMPARAÇÃO DOS JOGOS .....	66
GRÁFICO 3-PERSPETIVAS SOBRE A FREQUÊNCIA DO USO DE INGLÊS.....	67

## Lista de abreviaturas e siglas

IPP I .....	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL I
IPP II .....	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL II
AEAH .....	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO
GBL.....	GAME-BASED LEARNING
ZDP.....	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

## Introdução

Brewster et. al (2004), reconhecem que para a criança ganhar mais confiança para utilizar uma segunda língua, necessita acima de tudo de prática e diversas oportunidades na sala de aula para desenvolver a sua produção oral. Destacam ainda, também a importância de proporcionar atividades que promovam diferentes padrões de interação. Não obstante, a interação oral é por vezes ainda desconsiderada na disciplina de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. (Moreira, et al. 2021; Alves, 2019; Brito; 2019)

Neste relatório de investigação-ação, o objetivo foi promover a interação oral entre pares através de jogos de adivinhas. Deste modo, cinco jogos de adivinhas foram aplicados no contexto de uma turma de 4.º ano. Para saber se esta estratégia foi bem-sucedida recorreu-se a três diferentes ferramentas de recolha de dados: grelhas de observação, transcrições de gravações de áudio, e também a um questionário respondido pelos alunos.

O Capítulo I, apresenta o centro de estágio, caracteriza a turma que foi alvo de estudo, e por último identifica a problemática que levou à definição das questões de investigação. Seguidamente, o Capítulo II centra-se na fundamentação teórica das áreas de interesse para este estudo. Deste modo, irá ser feita uma revisão da literatura sobre a importância da interação oral entre pares para a aquisição de uma segunda língua; procurar-se-á definir o conceito da interação oral entre pares; será feita uma análise dos possíveis benefícios ou limitações da interação oral entre pares no 3.º e 4.º ano de escolaridade através da análise de outros estudos; depois serão analisados estudos sobre a utilização primeiramente dos jogos para desenvolver a interação oral, e depois, em particular dos jogos de adivinha. Finalmente, no Capítulo III, explora-se a metodologia utilizada, as ferramentas de recolha de dados aplicadas, aborda todos os jogos de adivinha realizados, e por último, dá lugar a uma análise e interpretação dos resultados obtidos. O Capítulo IV, a Conclusão, irá demonstrar as principais conclusões retiradas da presente investigação-ação e algumas das suas limitações.

## **1. Capítulo I- Justificação da Ação**

O objetivo deste primeiro capítulo é descrever o processo que levou à seleção da área de intervenção para a presente investigação-ação. Este processo, começou no 2º semestre do ano letivo 2022/2023 no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional I. Durante este período, foram observadas aulas de Inglês lecionadas por uma docente do grupo de recrutamento 120 de Inglês, ambas do 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico em duas escolas do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano: Escola Básica da Lomba e a Escola Básica das Flores. Desta forma, proceder-se-á a uma descrição do contexto escolar, o currículo adotado e à descrição do perfil dos alunos que participaram no estudo. Num segundo momento, irar-se-á explicitar o processo de escolha da área de investigação desenvolvida.

### **1.1. Contexto Escolar**

A IPP I (Iniciação à Prática Profissional I) foi realizada como mencionado antes, em duas escolas do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (AEAH). Apesar disto, a presente-investigação foi realizada na Escola Básica das Flores. A Escola Básica das Flores é uma das quatro escolas do AEAH do 1.º Ciclo do Ensino Básico que contém também instalações destinadas à Educação Pré-Escolar. No entanto, no total, este agrupamento é composto por 8 escolas dispersas pelas freguesias do Bonfim, União de Freguesias do Centro Histórico do Porto e Campanhã.

#### **1.1.1. Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano**

O AEAH foi constituído a 4 de julho de 2012 como unidade orgânica. Este é atualmente composto por 8 estabelecimentos escolares, designadamente: a Escola Secundária Alexandre Herculano, a Escola Básica Ramalho Ortigão, a Escola Básica Dr. Augusto César Pires de Lima, a Escola Básica da Noêda, a Escola Básica da Alegria, a Escola Básica do Campo 24 de agosto, a Escola Básica da Lomba, e finalmente, a Escola Básica das Flores. Apesar do elevado número de estabelecimentos, em outubro de

2021, o agrupamento contava com aproximadamente 1400 alunos e 20 turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Projeto Educativo 2021/2025 designado pelo AEAH tem como missão: “Capacitar os jovens para o exercício de uma cidadania responsabilmente sustentada nos valores previstos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.” (AEA, 2021, p.5). Consequentemente, o agrupamento ambiciona que os seus alunos participem em diversos projetos tanto a nível nacional como internacional. A título de exemplo, destaca-se a participação recorrente no projeto Parlamento dos Jovens, que procura dar voz às opiniões da juventude, e no programa Eco-Escolas, que promove a consciencialização dos alunos para a importância da sustentabilidade.

Além disso, o AEAH procura providenciar apoios que permitam a todos os alunos desenvolver o seu intelectual. De facto, o Projeto Educativo 2021/2025 descreve um dos seus principais valores como: “Equidade e inclusão nas oportunidades de acesso à educação.” (AEA, 2021, p.5) Deste modo, o agrupamento desenvolveu espaços para alunos com Necessidades Específicas de Educação, tal como uma Escola de Referência para a Educação de Alunos Surdos, uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência, e uma Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações no Espectro do Autismo. Mostrando também que reconhece a crescente onda de emigração em Portugal, este oferece Cursos P.L.A. (Português, Língua de Acolhimento) para adultos. A pensar nos jovens alunos estrangeiros presentes nas escolas do AEAH, são providenciadas também aulas de Português Língua Não Materna como componente curricular.

O AEAH também tem uma longa tradição de participar em projetos internacionais que promovem a partilha pedagógica e cultural entre países da União Europeia. Encontram-se envolvidos desde a sua fundação, em 2012, no programa Erasmus+, ambos docentes e alunos desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao ensino secundário. Conforme os dados de 2021, mesmo com as dificuldades decorrentes do contexto pandémico o agrupamento continuou empenhado em colaborar em projetos internacionais tais como “L’EAU” e “Learn from the past to build a greener future”.

### **1.1.2. Escola Básica das Flores: Instalações**

A Escola Básica das Flores situa-se na Avenida 25 de abril, na freguesia de Campanhã. Em 2018, esta escola foi alvo de requalificações de modo a melhorar as suas instalações. Dispersas por 2 pisos, a escola contém 9 salas de aula, uma delas destinada à Educação Pré-Escolar, caracterizadas pela entrada de luz direta devido às suas amplas janelas. Em sintonia com as requalificações, as salas de aula estão todas habilitadas com pelo menos um projetor e computador, o que proporciona aos docentes oportunidades de utilizar materiais digitais nas suas aulas.

Ao mesmo tempo, este estabelecimento beneficia de uma biblioteca capacitada com um amplo espaço dedicado à leitura, equipada também com computadores acessíveis a todos os alunos e docentes. Para além de um amplo recreio exterior, a escola possui junto à cantina, um espaço versátil, pois tanto ser utilizado como anfiteatro ou ginásio interior. Ainda existe uma sala de professores, sala para os não docentes e casas de banho em ambos os pisos.

A sala de aula da turma do 4.º ano em análise neste estudo, localiza-se no piso térreo. Desde a observação iniciada no 2º semestre do ano letivo de 2022/2023, no âmbito da IPP I, até ao final da minha ação já no contexto da IPP II, foi possível registar diferentes modos de posicionamento das mesas. As mesas tanto eram colocadas em fila como em quadrados (grupos de 4 alunos), os alunos eram por vezes colocados numa mesa individual apenas por razões disciplinares. Para efeitos de organização, existiam mesas suplementares tal como um armário de arrumação de materiais dos alunos.

A mesma sala de aula continha também um computador com acesso à Internet, um projetor, e um quadro interativo. Existia ainda um espaço dedicado a mostrar os trabalhos dos alunos. É importante mencionar, que parte desse espaço, denominado “The English Corner” era dedicado à disciplina de Inglês. Este espaço, para além de ser utilizado para dar visibilidade aos trabalhos dos alunos, também continha informação sobre os períodos de avaliação da disciplina de Inglês e mais tarde seria usado para colocar os resultados dos jogos levados a cabo durante este estudo.

### **1.1.3. Escola Básica das Flores: Currículo**

A Escola Básica das Flores segue os referenciais nacionais, assim os alunos têm como componentes de ensino obrigatórias: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Educação para a Cidadania e finalmente, o Inglês. Relativamente ao Inglês, as turmas do 3.º e 4.º ano têm apenas um total de 120 minutos de aulas lecionadas de Inglês por semana, divididos em dois blocos de 60 minutos. A escola ainda oferece as seguintes Atividades de Enriquecimento Curricular com uma carga horária semanal de 5 horas: Expressão Lúdica, Educação Física e Apoio ao Estudo.

O currículo de Inglês do 1.º Ciclo no AEAH é planeado de acordo com as seguintes componentes: o documento nacional de orientação curricular *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018), o referencial, *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), e finalmente o manual adotado pela escola. Por outras palavras, o currículo de Inglês designado para as turmas do 3.º e 4.º anos neste agrupamento de escolas procura alinhar as unidades temáticas do manual de Inglês escolhido, este ano letivo 2022/2023 o “Start the Magic! 3.º” (Silva, Costa & Nagy, 2022) e “Start the Magic! 4.º” (Silva, Costa & Nagy, 2023), com as metas e valores ambicionados pelos órgãos institucionais de educação.

### **1.1.4. Escola Básica das Flores: Perfil dos Alunos**

A turma analisada da Escola Básica das Flores, era inicialmente composta por 21 alunos no ano letivo anterior, 2022/2023, por 21 alunos, tendo atualmente apenas 19 alunos: 10 rapazes e 9 raparigas. A maioria dos alunos são portugueses, no entanto, este grupo também é composto por uma aluna da Índia e um aluno do Reino Unido, ambos bilingues. A idade dos alunos é compreendida entre os 8 e os 10 anos.

Além disso, os alunos são de origem de famílias de classe média-baixa ou baixa. Efetivamente, consoante os dados levantados em outubro de 2023 pelo agrupamento (AEA, 2022), 63,2% dos alunos da turma do 4.º ano é subsidiada pela Ação Social Escolar: mais concretamente, 9 alunos são subsidiados pelo escalão A, 3 pelo escalão B e apenas 3 não beneficiam de algum apoio. Nesta turma, existem dois alunos

diagnosticados com Necessidades Educativas Específicas (NEE), que conseqüentemente são apoiados de acordo com as Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão apropriadas a cada indivíduo. De acordo com a Presidência do Conselho de Ministros, (2018):

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. (p. 2921)

A aluna A11, alvo de medidas adicionais, apesar de bastante empenhada nas aulas de Inglês, tem algumas dificuldades em escrever. No entanto, a nível de produção oral demonstra um bom desempenho. Já o aluno A12, que beneficia de medidas seletivas, tem dificuldades nos vários domínios linguísticos em Inglês. Com efeito, verifiquei que ambos necessitavam de monitorização contínua da professora de Inglês, minha ou da minha colega de estágio durante o decurso inteiro das aulas para compreender e concluir algumas tarefas.

No geral, a maioria dos alunos, demonstra interesse em aprender Inglês. Todavia, também identifiquei que alguns alunos, apesar de serem empenhados nas aulas demonstravam regularmente relutância para falar em Inglês, tal como o aluno A15 e a aluna A18. Estes dois alunos eram os que mais se destacavam nesta situação, mas em diversas ocasiões, outros alunos, por vezes até alunos com um bom desempenho a Inglês, recorriam primeiro à sua língua materna para comunicar algo, e só depois com a insistência da docente redirecionavam o seu discurso para Inglês.

Ao mesmo tempo, verificou-se que esta é uma turma heterogénea relativamente ao seu nível de inglês. Efetivamente, os seus resultados finais no ano letivo 2022/2023 do 3.º Período na disciplina de Inglês demonstraram essa diversidade. No fim desse ano letivo, a turma contava com 9 alunos avaliados com Muito Bom, 5 alunos avaliados com Bom, 5 alunos avaliados com Suficiente e apenas 1 aluno com Insuficiente.

## **1.2. Identificação da área de ação**

Durante o 2º semestre do ano letivo 2022/2023, os alunos do Mestrado em Ensino de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico frequentaram a unidade curricular Iniciação à Prática Profissional I. Esta unidade curricular tinha como objetivo não só refletirmos criticamente sobre as aulas observadas no centro de estágio, mas também ajudar-nos a identificar áreas que necessitassem de melhoria. Ultimamente, este processo serviu como modo de seleção da área de ação que gostaríamos de desenvolver no seguinte semestre.

### **1.2.1. Identificação do problema e área de intervenção**

O Conselho da Europa (2020), identifica no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas dois importantes domínios a desenvolver na oralidade: a produção oral e a interação oral. O descritor da interação oral relativo ao nível A1, o nível proposto a atingir aos alunos do 3.º e 4.º ano do 1.ºCEB designa:

Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate, rephrasing and repair. Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics. (p.72)

Durante a IPP I, foi concluído que a docente aplicava nas suas aulas o método Audiolingual. Desta forma, exercícios de repetição oral de palavras, expressões, ou até de músicas eram bastante habituais. Apesar disto, foi observado que as aulas careciam de oportunidades para promover a interação oral em Inglês entre pares.

Na verdade, os alunos trabalhavam apenas individualmente pois não lhes era pedido para realizarem tarefas, exercícios, jogos ou projetos em pares ou em grupo. Sendo assim, o padrão de interação mais comum era entre a docente e o aluno(s) e vice-versa. É importante mencionar também, que estas interações ocorriam maioritariamente em português. De forma a coletar mais evidências desta problemática, foram registados os diferentes padrões de interação detetados em português e a sua função respetivamente numa grelha de observação criada pela estudante-estagiária. Simultaneamente, a aula foi gravada com o consentimento da docente e dos alunos, para pós-análise de modo a providenciar um preenchimento

mais detalhado da grelha. Para explicitar as respetivas interações, a tabela 1 apresenta as interações de uma aula de 30 de maio de 2022 do 3.º ano.

**Tabela 1-Uso de Português (L1) durante as aulas de Inglês**

<b>Uso de Português</b>		
<b>Padrões de Interação</b> P-Professora A/As-Aluno(a)/Alunos	<b>Função</b>	<b>Frequência do Uso da L1</b> (T=72 As- 25+ P-47)
P-A	Para repreender mau comportamento	IIII-4
P-A/P-As	Para explicar regras gramaticais	I-1
P-A/P-As	Para exemplificar algo	III-3
P-As	Para explicar o propósito de uma atividade/exercício	II -2
P-As	Para explicar as regras de uma atividade	II-2
A-P	Para solicitar vocabulário em Inglês	III -3
A-P	Para pedir permissão (ir à casa de banho, ir ao quadro, encher as garrafas de água)	III-3
A-P	Para confirmar o significado de algo em Inglês	I-1
P-A	Para explicar a atribuição de uma classificação	IIII-4
P-A	Para dar instruções	IIII IIIII II-12
A-P	Para colocar perguntas à professora	IIII IIIII IIII-14
P-A	Para tirar uma dúvida ao aluno(a)	IIII IIIII II-12
P-A/P-As	Para colocar perguntas ao(s) aluno(s)	IIII II-7
A-P	Para responder às perguntas colocadas pela professora	IIII-4

Esta tabela não só comprovou que de facto, as interações mais frequentes em L1 eram entre a professora e os alunos. Também revelou que a utilização da L1 era bastante frequente ao longo da aula, sendo que foram contabilizadas no total 72

intervenções em português. Para além disso, demonstrou que era a professora que a maioria das vezes iniciava a conversação e que recorria mais à L1.

Relativamente, aos alunos estes utilizaram mais a sua língua materna com a seguinte função: Para colocar perguntas à professora. É importante mencionar, que esta situação se destaca em comparação às outras funções, tendo contabilizado no total 14 intervenções. Isto pode demonstrar, que por um lado, os alunos podiam ainda não se sentir confortáveis para falar em Inglês em voz alta ou que por outro lado, ainda não tivessem praticado o suficiente ou sido expostos às diferentes estruturas gramaticais das perguntas em Inglês.

A professora, pelo contrário utilizou com mais frequência a L1 nas seguintes duas situações: Para dar instruções (12 intervenções); para tirar uma dúvida ao aluno(a) (12 intervenções). Este facto, poderá ser explicado pela necessidade de a professora estar segura que os alunos a estavam a compreender. Na verdade, era frequente nas aulas a professora reformular o seu discurso para Português depois de ter dado instruções em Inglês. Esta abordagem pode ser sustentada pois vai de encontro, a uma das metas da área da Compreensão Oral no guia *Aprendizagens Essenciais*: “(...) identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna.” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 5)

A partir desta análise foi possível concluir que algumas das metas do documento de orientação curricular *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018) relativas à disciplina de Inglês para o 4.º ano não estavam a ser alcançadas. Mais particularmente, as seguintes metas designadas para a vertente da “Interação Oral”, inserida na Competência Comunicativa: “interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares.” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.6) De facto, apesar de existir um elevado número de interação entre a professora e os alunos esta era habitualmente efetuada em português. Para além disso, foi demonstrado que os alunos tinham dificuldades em colocar questões em Inglês, o que por si só dificulta a sua participação em qualquer interação na segunda língua.

Na verdade, vários estudos têm vindo a prever estas carências a nível nacional. Moreira et al., em 2021, discriminaram os critérios de avaliação de escolas e agrupamentos a nível nacional. Através das entrevistas realizadas no total a um número de 18 professores de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi verificado que relativamente aos domínios de oralidade, foram contabilizadas poucas referências às ferramentas utilizadas pelos mesmos para avaliar a Interação Oral. Na opinião dos autores, este facto, não só indica que existem dificuldades em avaliar este domínio, mas também pode indicar que os próprios professores não valorizam a implementação de atividades na sala de aula que promovam a Interação Oral.

Além disso, outros estudos têm comprovado que os jogos podem motivar os alunos a aprender línguas estrangeiras no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em Portugal, esta correlação tem sido alvo de análise nos últimos anos em diversos Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada. Por exemplo, de acordo com Abreu (2021), foi possível concluir após a reflexão das suas intervenções, que realmente os alunos demonstravam um maior interesse em participar nas aulas de Inglês quando eram utilizados jogos. Abreu (2021), explica que após a análise final dos seus dados se apercebeu que:

Todas as respostas mostram que, realmente, as crianças viram nos jogos uma maneira mais motivadora para a aprendizagem do inglês e, para além disso, foi importante perceber que o inglês pode ser fun e enjoyable para as crianças, e contribuem também para uma aprendizagem de sucesso, principalmente nestes níveis de ensino. (p.49)

Em setembro de 2023, ou seja, já no decorrer da IPP II, foram observados os mesmos padrões de interação oral, frequentemente entre a professora e o(s) aluno(s), e também um elevado número de intervenções usando a L1. Para poder explorar melhor esta problemática, e tendo em conta o papel motivacional dos jogos já demonstrado por outros autores, foi implementada a primeira intervenção do projeto que contava com a dinamização de vários jogos baseados em “guessing games” para explorar a questão da interação oral nesta turma.

Esta primeira intervenção demonstrou que maioritariamente os alunos gostaram do tipo de jogo, pois estavam a participar ativamente. Mesmo quando não sabiam dizer algo em Inglês, procuravam outra forma de comunicar com o seu par ou até pedir

ajuda ao mesmo. É importante frisar, que os alunos não eram penalizados quando usavam L1 de maneira a proporcionar um ambiente seguro, ou seja um ambiente onde não se sentissem desmotivados por errar. Após esta análise, a estratégia elegida para desenvolver a Interação Oral entre pares em Inglês foi a aplicação de jogos de adivinha nas aulas de Inglês.

### **1.3. Questões de Investigação**

Philp et al. (2013) defendem que a interação entre pares providencia um ambiente confortável, para os alunos praticarem a língua que estão a aprender. Explicam (2013), que este tipo de interação provoca menos ansiedade no aluno de errar do que na interação professor-estudante:

[...] peer interaction is a much more egalitarian context for practice and is generally felt to be less stressful than teacher-led interaction, precisely because it will not be carefully monitored: There is no expert present, and correction, if given, can be a matter for debate. (p.198)

Considerando isto e o exposto no capítulo anterior, foi formulada a primeira questão de investigação: “Conseguem os jogos de adivinha motivar alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico a comunicarem oralmente em Inglês?” Isto é, pretende-se saber se este tipo de jogos pode incentivar os alunos a incrementar a sua produção oral em Inglês.

De acordo com Philp et al. (2013), a interação pode ser descrita da seguinte forma: “By interaction, we refer to either dyadic or multiparty talk that has a primary focus on communicating meaning, rather than on language form in isolation.” (p.6) Por outras palavras, a interação refere-se a uma conversa entre duas pessoas ou mais, que tem como prioridade a comunicação de significado. Sendo assim, é importante avaliar se os jogos de adivinha promoveram não só o uso da língua-alvo, mas também se promoveram diálogos em que os alunos foram ambos capazes de transmitir e compreender significado. Tendo em conta esta definição, a segunda questão procura assim saber: “Quão efetivos são os jogos de adivinha para promover a interação oral entre pares do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

De forma a responder a estas duas questões, foram utilizadas grelhas de observação e posteriormente, também gravações de áudio e respetiva análise de transcrições. As grelhas de observação procuravam analisar não só a frequência do uso de inglês ou do português, mas também a existência de evidências de colaboração e feedback providenciado entre os dois alunos durante o decorrer dos jogos. Apesar disto, as transcrições também se revelaram úteis. Bell, (2010) relembra que a maioria dos investigadores valoriza as transcrições de qualquer gravação pois: “They make the point that if no transcription is done and made available for scrutiny if required, then interviewers can say what they like.” (p.168) Pode-se concluir assim, que as transcrições são uma ferramenta fundamental para uma análise imparcial e objetiva pois permite uma análise mais detalhada do objeto de estudo.

Considerando a importância de sustentar o estudo não só na perspetiva do professor investigador, foi formulada uma terceira questão de investigação: “Como é que os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico percecionam a incorporação dos jogos de adivinhas na sala de aula?”

Com o objetivo de obter uma perspetiva mais imparcial sobre os sucessos e aspetos a melhorar desta intervenção pretendia-se conhecer as opiniões dos participantes do estudo: os alunos. Por outras palavras, ninguém melhor para dar feedback sobre a intervenção, do que os indivíduos que experienciaram em primeira mão, as vantagens ou desvantagens de usar jogos de adivinhas para a promoção da interação oral. De forma a obter resposta a esta questão, os alunos responderam a um questionário no final da IPP II. O questionário, segundo Bell (2010), é uma das ferramentas de recolha de dados com mais fiabilidade pois reduzem a probabilidade de a parcialidade do investigador influenciar a análise dos resultados. Através deste questionário, pretendia-se primeiramente auferir se os alunos gostaram dos jogos aplicados. Para além disso, ainda permitiu aos alunos avaliar se os jogos são ou não uma ferramenta motivacional para o aumento da interação oral em Inglês.

## **2. Capítulo II-Fundamentação Teórica**

O segundo capítulo apresenta a revisão literária que serviu como base para o desenvolvimento deste estudo. Primeiramente, procurar-se-á fundamentar teoricamente a importância da interação oral entre pares para a aquisição de uma segunda língua. Depois, irá proceder-se a uma revisão literária dos estudos realizados em Portugal relacionados com o desenvolvimento da Interação Oral com o auxílio dos jogos. Em seguida, será feita uma análise sobre o efeito dos jogos sobre a promoção da interação oral nas aulas de língua estrangeira, abordando finalmente os jogos de adivinha.

### **2.1. Revisão literária**

#### **2.1.1. A importância da Interação Oral na aquisição de uma Segunda Língua**

Em 1978, Vygotsky, psicólogo, partilhava com a comunidade científica a sua teoria sobre o desenvolvimento da criança. Na sua opinião, as crianças aprendiam através das suas interações com os outros, adultos ou crianças. De acordo com o mesmo (1978), existe um espaço, a Zona Proximal de Desenvolvimento (doravante ZDP), que explica o modo como as interações contribuem para o processo de aprendizagem. A ZDP é descrita da seguinte maneira: “It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (Vygotsky, 2012, p. 86) Por outras palavras, a criança estará predisposta a desenvolver as suas capacidades individuais desde que seja apoiada por um adulto ou um dos seus pares que possuam um nível cognitivo superior à mesma na área de saber em questão.

Alguns anos mais tarde, o papel da interação foi explorado na área da aquisição de uma língua estrangeira com a proposta de Long (1981): a *Interactional Hypothesis* (Hipótese da Interação). Através da análise de estudos sobre as interações entre falantes nativos e falantes não-nativos de uma língua, Long (1981) defendeu que a interação oral era o único fator necessário para a aquisição de uma segunda língua

bem-sucedida desde que contivesse *modified interaction*. Por outras palavras, deve existir, quando necessário, ajustes por parte dos interlocutores que facilitem a troca de informação. Lightbown & Spada (2013) acreditam, que a *modified interaction* não implica a simplificação do discurso. Pelo contrário, esta modificação pode incluir processos como “[...] elaboration, slower speech rate, gesture, or the provision of additional contextual cues.” (Lightbown & Spada, 2013, p.114) Long (1983), revê a sua hipótese mais tarde e argumenta que a aquisição de uma segunda língua está também dependente do acesso a um ‘comprehensible input’, ou seja, da exposição a uma linguagem que seja facilmente compreendida pelo falante não nativo. O mesmo (1981), distinguiu ainda os termos input e interação, explicitando que o input concerne apenas as formas linguísticas utilizadas por um indivíduo, enquanto que a interação se refere às funções que estas formas podem exercer, tal como a expansão, repetição ou a clarificação. Deste modo, todas as formas linguísticas devem ser adaptadas pelo interlocutor com um nível de proficiência superior ao nível do seu par de conversação. Apenas assim, será possível que ambas as partes participem num diálogo independentemente do seu nível de proficiência. Em 1996, Long (1996, citado por Ritchie & Bhatia) adiciona mais um elemento à sua hipótese: a negociação do significado, fator resultante dos ajustes, também facilita a aquisição da L2. O autor explica que a negociação de significado conecta o input e as capacidades individuais do aprendiz, tal como a atenção seletiva e o output. Parafraseando Pica (1987), a negociação do significado pode-se definir como qualquer atividade comunicativa que ocorre quando o ouvinte transmite ao locutor que a sua mensagem não foi entendida. Após esse sinal, ambos ouvinte e locutor, trabalham juntos linguisticamente de forma a conseguirem receber e compreender as mensagens trocadas.

*The Interaction Hypothesis* passa a ser percecionada mais recentemente como uma teoria de aquisição de uma segunda língua, a qual Gass & Mackey (2020, citadas por VanPattern et al.) denominaram *The Interaction Approach*. As mesmas autoras, (2020, citadas por VanPattern et al.) defendem que *The Interaction Hypothesis* pode ser entendida hoje como uma teoria de aquisição de uma segunda língua, pois não se limita a descrever apenas os processos de interação que ocorrem entre os aprendizes, mas também procura explicar a ligação entre a interação e a aprendizagem.

“The interaction approach attempts to account for learning through the learner’s exposure to language, production of language, and feedback on that production.” (Gass & Mackey, citadas por VanPatten et al. 2007, p.194) Por outras palavras, a aquisição de uma segunda língua está dependente do input, output e feedback dado por parte dos interlocutores. Gass & Mackey (2020, citados por VanPattern et al.) acrescentam ainda, que o feedback que advém da interação entre os interlocutores se divide em duas categorias: explícito e implícito. As mesmas explicam que o feedback explícito, inclui correções e explicações metalinguísticas, enquanto o implícito toma a forma de estratégias de negociação. Dando destaque ao segundo tipo de feedback, as autoras fornecem uma lista das estratégias de negociação possíveis de observar em qualquer interação:

**Tabela 2- Negotiation strategies<sup>1</sup>**

<b>Negotiation strategies</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Confirmation checks</b>	Expressões que um indivíduo emprega para confirmar se ouviu/compreendeu corretamente o outro interlocutor	“Is this what you mean?”
<b>Clarification requests</b>	Expressões que um indivíduo emprega para pedir clarificação sobre uma expressão utilizada anteriormente pelo outro interlocutor	“What did you say?”
<b>Comprehension requests</b>	Expressões que um indivíduo emprega para verificar que o outro interlocutor compreendeu o que o mesmo disse	“Did you understand?”
<b>Recasts</b>	Reformular uma expressão da língua materna para a língua-alvo procurando manter o mesmo significado	No examples provided

---

<sup>1</sup> Tabela adaptada de Gass & Mackey, citadas por VanPatten et al., 2020, p. 199. VanPatten, B., Keating, G., & Wulff, S. (2020). *Theories in Second Language Acquisition* (3rd ed.). Taylor and Francis.

### **2.1.2. A Interação Oral entre Pares no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste subcapítulo será realizada uma revisão dos estudos realizados sobre a interação oral entre pares no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. No entanto, antes de abordar os contributos que os mesmos forneceram, é necessário entender o conceito de interação oral entre pares. Desta forma, primeiramente será explorado este conceito e apenas depois, serão analisadas as investigações efetuadas em contexto nacional.

Adams & Oliver (2019), definem a interação oral entre pares da seguinte forma: “Peer interaction takes place anytime students work together on language learning tasks.” (p.1) Esta interação pode tomar várias formas: “pair vs group, oral vs oral and written, focus on meaning vs focus on language form, face to face vs online, adults vs children vs adolescents, language classrooms vs mainstream.” (Adams & Oliver, 2019 p.1) Philip et al. (2013) descrevem os pares como dois indivíduos (ou mais) que estão ambos em processo de aprendizagem: “they are L2 learners, not native speaker peers and not teachers (although peers may adopt a teaching role at times).” (p.3) Todos os participantes deverão assim, ser vistos em primeira análise pelo professor sob o mesmo pé de igualdade, mas o professor também deve estar consciente das possíveis características existentes que podem diferenciar os seus alunos. Os mesmos autores (2013), defendem que os pares podem ser designados de diversas maneiras “[...] for example, in terms of equivalence of age, skill, proficiency, or class group, yet they may differ for any of these categories.” (p.3)

Através de uma pesquisa realizada por Adams & Oliver (2023), foi possível identificar os possíveis contributos da interação entre pares na perspetiva de 262 professores de Inglês como Língua Estrangeira provenientes de todo o mundo. Os resultados mostraram que os professores acreditam nos seguintes contributos: “Language use; Practice; Peer interaction for effective language learning; Opportunities for building confidence; Ways to motivate and increase learner enjoyment; Providing a setting for collaboration; Developing social cohesion and a sense of community within the classroom.” (Adams & Oliver, 2023, p.40) Contudo, como mencionado anteriormente, existem várias formas de interação entre pares. No

contexto deste estudo, procurar-se-á explorar em particular os benefícios ou limitações da interação oral entre crianças na sala de aula.

Em Portugal, a interação oral entre pares também tem vindo a ser alvo de estudo no contexto do ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com o objetivo de desenvolver as competências da oralidade e maximizar o uso do Inglês dos alunos, Brito (2019) aplicou tarefas comunicativas em pares em duas turmas, uma do 3.º e outra do 4.º ano de escolaridade. Através da observação e análise dos questionários administrados aos alunos, Brito (2019) concluiu no final da sua intervenção-ação, que os alunos recorreram pouco à língua materna durante as tarefas, ou seja, de facto utilizaram o Inglês com elevada frequência para comunicar, como pretendido, e que a interação oral entre pares foi uma fonte de motivação para a aprendizagem de uma segunda língua.

A mesma autora (2019) observou ainda, que os intervenientes se sentiam mais confortáveis a falar com os colegas do que com a professora. De facto, apenas 58% responderam SIM à afirmação “Sou capaz de falar em inglês com a professora.” Ao mesmo tempo, 70% dos alunos responderam SIM à seguinte afirmação “Sou capaz de falar em Inglês com os colegas.” Na opinião da mesma (2019), este fenómeno deve-se ao facto de os alunos percecionarem a docente como um modelo a seguir relativamente à língua inglesa. Nesse sentido, entendeu-se também que a interação entre pares proporcionava um maior sentimento de confiança para falar em Inglês comparativamente à interação aluno-docente. Todavia, Brito (2019) reconhece que realizar gravações de áudio e vídeo seriam uma mais-valia para uma interpretação mais abrangente dos efeitos da interação oral entre pares. A mesma (2019), explica que este instrumento de recolha de dados:

“(…) possibilitaria não só a sistemática adaptação das estratégias, como também o estudo sobre as dinâmicas entre pares – fator que nos permitiria alargar o âmbito do estudo às relações afetivas entre pares, à influência das emoções no ensino aprendizagem de línguas e, eventualmente, verificar se o sexo da criança tem influência na sua prática e/ou na sua reflexão sobre a mesma.” (p.63)

Alves (2019), também se propôs a desenvolver a interação oral entre pares na sua investigação-ação através da implementação de diversas atividades, tais como exercícios tipo *information gaps*, *role-play* e jogos de adivinhas nas aulas de uma turma

de 3.º ano de escolaridade. A autora (2019) observou que os alunos participaram ativamente nas atividades propostas, e que mesmo os alunos mais tímidos ao longo do processo se tornaram mais desinibidos e comunicativos. Para além disso, foi testemunhado pela mesma (2019), o crescimento da independência dos alunos durante a realização das atividades. Por outras palavras, os mesmos tornaram-se cada vez mais capazes de trabalharem sozinhos sem ajuda da professora:

Inicialmente, a turma dependia mais da minha ajuda ou de um suporte de leitura para interagirem entre si. No entanto, à medida que os alunos foram fazendo várias tarefas de cariz comunicativo, e colocando em prática uma mesma estrutura frásica, eles foram dependendo cada vez menos de qualquer suporte. (p.71)

Apesar disto, algumas limitações foram identificadas por Alves (2019) tal como a falta de equipamentos informáticos na sala de aula através dos quais pretendia providenciar exemplos de comunicação em contextos reais que pudessem suportar o desempenho dos alunos na atividade de *role play* que levou a cabo. Simultaneamente, reconheceu que deveria ter fornecido mais feedback aos alunos de forma a poderem melhorar as suas competências comunicativas de forma progressiva. Por fim, identificou dificuldade em gerir o tempo de aula:

Quando apresentava novo vocabulário, por exemplo, era necessário treiná-lo com os alunos para que o adquirissem e o aplicassem em estruturas frásicas, o que levava algum tempo e reduzia as oportunidades em que podia trabalhar a interação oral. Talvez pudesse ter reduzido os conteúdos a lecionar dentro da unidade didática, e praticar mais algumas estruturas frásicas, para que tivessem menos dificuldades no *role play* final. (p.72)

Já Oliveira (2021), procurou explorar quais as estratégias conversacionais que os alunos usavam durante a interação oral entre pares do 4.º ano de escolaridade proporcionada pela realização de tarefas da categoria *spot-the-difference*. “Overall, data analysis indicates that conversational strategies played an important role in peer interaction, as they were used in approximately 50% of the children’s production.” (Oliveira, 2021, p. 61)

Não obstante a verificação significativa da utilização de estratégias conversacionais por metade da amostra analisada, a mesma autora conseguiu identificar algumas discrepâncias entre os quatro pares estudados. De acordo com Oliveira (2021), os pares que eram compostos por um dos alunos com um baixo nível de proficiência em Inglês utilizavam com muita mais frequência, comparativamente aos outros,

estratégias conversacionais. Antes da composição dos pares, os alunos foram categorizados a nível da sua proficiência em quatro níveis de forma a formar pares equilibrados: “[...] below average (two), average (two), above average (three) and significantly above average (learner).” (Oliveira, 2021, p.59) De modo a fomentar a interação, os pares foram compostos por um aluno considerado de nível superior em termos de proficiência e um aluno de nível inferior ao outro (Pinter, citado por Oliveira, 2021). Oliveira (2021), constatou que por um lado, os chamados “weaker learners” empregavam com frequência estratégias para pedir ajuda tal como, *clarification requests*, *confirmation checks* e repetições. Por outro lado, os “stronger learners” habitualmente forneciam a ajuda requerida através de estratégias como *auto-repetição*, *sugestões* e *comprehension checks*.

## **2.2. Os jogos para a promoção da interação oral entre pares**

Os estudos sobre a utilização dos jogos no ensino têm vindo a aumentar cada vez mais desde o início da pandemia Covid-19. De acordo com Wati & Yuniawatika (2020), existiu uma necessidade durante a pandemia de recorrer aos jogos digitais, isto devido às políticas impostas de distanciamento social e consequente sistema de ensino online. Defendem que na Indonésia, os jogos digitais foram amplamente aplicados neste contexto através do Kahoot, *quizzes*, e atividades realizadas com o programa Adobe Flash para se adaptarem a essa nova realidade. No final do seu estudo concluíram que esta abordagem, contribuía para a motivação do aluno para aprender, tal como para a fomentação da sua criatividade. Ao mesmo tempo, observaram que os professores tinham mais facilidade em avaliar os seus alunos.

Esta abordagem pedagógica é normalmente subdividida por diversos autores em dois conceitos: Gamificação e Game-Based Learning (doravante GBL). Estes dois conceitos são por vezes usados de forma sinónima, mas têm significados diferentes. Segundo Kapp (2012), “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.” (p. 46) Isto é, a Gamificação caracteriza-se pela utilização de diversos elementos tradicionais de um jogo com um objetivo em mente, tal como fomentar a

motivação, promover a aprendizagem, e desenvolver a capacidade da resolução de problemas. De acordo com a mesma (2012), *game-based mechanics* são elementos que são habituais de um jogo, como níveis, sistemas de pontos, recompensas, recordes ou limites de tempo. De acordo com Qian & Clark, citados por Baravoka (2020), “GBL elements and activities are used as boosters to teach a specific skill or learning objective as a part of the learning process, and it provides challenges and problem-solving situations that provide players with a sense of success.” (p.22) Isto é, GBL é caracterizado na mesma pelo elemento do desafio e motivação para atingir algo, mas tem um propósito de aprendizagem. Através de uma revisão de literatura no total de 119 estudos que discutem o tema da gamificação e educação, Caponeto, Earp and Ott (2014), foram capazes de os distinguir. De acordo com os mesmos (2014), por um lado, a Gamificação refere-se à aplicação de mecanismos de jogo, tal como pontos, medalhas, ou recompensas, de uma maneira global nas aulas. Flores (2015), dá como exemplo a aplicação da Gamificação, a plataforma online *Class Dojo* que permite ao docente gerir não só o comportamento dos alunos, como também criar ferramentas de avaliação online, através de elementos de jogo tal como a criação de avatares individuais e atribuição de feedback com sistemas de pontos e progresso. Por outro lado, GBL é apenas definida por Caponeto, Earl and Ott (2014) como a utilização de jogos com objetivos educacionais. Por outras palavras, GBL refere-se apenas a situações em que um jogo é utilizado para consolidar um conteúdo que esteja a ser lecionado.

Tendo em conta estas definições pode-se dizer que na presente investigação-ação foram utilizados elementos de ambas as perspetivas sobre a utilização de jogos no ensino. De facto, apenas eram introduzidos os jogos de adivinha na fase final de cada aula com o objetivo específico de consolidar e praticar, o vocabulário e expressões aprendidas nesse mesmo dia. Contudo, foram também aplicados elementos típicos de Gamificação como sistema de pontos, *scoreboards* e um *leaderboard* de forma a estimular a participação dos alunos.

Conforme o Dicionário Infopédia (2024), a palavra jogo tem várias definições, mas destacam em primeiro e segundo lugar respetivamente, o jogo como uma “atividade lúdica executada por prazer ou recreio, divertimento, distração”, ou ainda como “uma

atividade lúdica ou competitiva em que há regras estabelecidas e em que os praticantes se opõem, pretendendo cada um ganhar ou conseguir melhor resultado que o outro; partida”. McGonigal (Mcgonigal citada por Barber, 2018) acrescenta que os jogos são compostos por quatro áreas interrelacionadas: “[...] a) a goal, b) rules, c) a feedback system, and d) voluntary participation. (p.25) Na perspectiva de Koster (2013), podemos equivar a aprendizagem à diversão que um jogo proporciona. “Games teach you how the aspects of reality work, how to understand yourself, how to understand the actions of others, and how to imagine.” (Koster, 2013, p.46) Tendo em conta esta definições, os jogos são então atividades que podem ter um propósito apenas de diversão ou também de competição, compostas por regras, feedback e participação voluntária de uma ou mais pessoas com o potencial de ensinar sobre diversas áreas.

Richards (2006), argumenta que as atividades realizadas em par ou em grupo, como os jogos, têm benefícios para os alunos. Da perspectiva linguística, as dinâmicas em par ou grupo oferecem oportunidades para desenvolver a fluência, produzir uma maior quantidade de linguagem (output), e ao mesmo tempo, os alunos têm a possibilidade de aprender através do que ouvem da produção oral dos seus pares. Do lado afetivo, os alunos têm uma grande probabilidade de estarem mais motivados. De facto, a ligação da motivação ao sucesso ou insucesso na aquisição de uma segunda língua tem vindo a ser cada vez mais foco de estudo desde a proposta do conceito de um filtro afetivo e social por Dulay and Burt (1977). Os mesmos (1977) propuseram que aspetos afetivos podiam influenciar o processo da aquisição da língua-alvo, sendo que quanto mais elevado fosse o filtro, menos input os aprendizes seriam capazes de receber.

Krashen (2002) anos mais tarde, revê o mesmo conceito e acrescentou que existem dois tipos de motivação que incentivam o aluno na aprendizagem da língua-alvo: *Integrative Motivation* e a *Instrumental motivation*. Por um lado, o conceito de *Integrative Motivation* refere-se ao desejo de um indivíduo aprender uma segunda língua com o objetivo de interagir com os falantes nativos dessa mesma comunidade linguística. Por outro lado, *Instrumental motivation* refere-se a um indivíduo que deseja aprender uma língua por razões práticas, ou seja, este tipo de motivação encoraja a interação com falantes nativos da segunda língua para obter algo, como por

exemplo, melhores qualificações para o mercado de trabalho. (Krashen, 2002) “While the presence of integrative motivation predicts a low affective filter, the presence of instrumental motivation predicts a stronger one. With instrumental motivation, language acquisition may cease as soon as enough is acquired to get the job done.” (Krashen, 2002, p.22) Por outras palavras, o mesmo autor acrescenta ainda que os indivíduos que têm motivação do tipo *Integrative Motivation* colocam menos barreiras à aquisição de uma segunda língua do que se tivesse motivação do tipo *Instrumental Motivation*.

Os jogos têm vindo a ser aplicados em vários níveis de ensino, e várias disciplinas do conhecimento, no entanto para efeitos deste estudo serão revistos estudos efetuados no contexto do ensino de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo Brewster et al. (2004), apenas fornecer oportunidades para aprender e repetir novas palavras não é o suficiente para os alunos desenvolverem a sua competência comunicativa. Numa primeira fase de aprendizagem não se pode esperar um discurso espontâneo e fluído, os alunos aprenderão apenas simples estruturas frásicas que através da repetição serão memorizadas, tal como expressões de cumprimento, expressões de rotinas, e linguagem de sala de aula. Podemos definir esta linguagem como: “[...] language that is produced as whole chunks rather than being out together word by word. (Brewster et al. 2004, p.105) Para praticar esta linguagem, Brewster et al. (2004) sugerem diversas atividades entre elas os jogos de memória e jogos de adivinha.

Silva (2020), procurou averiguar quais as potencialidades e limitações da utilização do jogo no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Após a sua intervenção durante o seu estágio profissional, na qual introduziu jogos digitais e jogos não-digitais em quatro turmas, duas do 3.º ano e duas do 4.º ano, administrou um inquérito a cerca de 83 alunos de forma a responder ao objetivo anteriormente mencionado. Relativamente à seguinte questão colocada aos alunos, “O que é que aprendeste com estes jogos?”, os alunos responderam de uma forma heterogénea. Foi possível concluir “[...] que os alunos, na sua maioria, consideraram que aprenderam a comunicar e interagir com os outros em Inglês (15%), aprenderam a trabalhar em pares e em grupo (16%) e desenvolveram sobretudo a sua criatividade (15%)” (p.60)

Quando questionados com a questão, “Quando jogamos um jogo há mais barulho na sala, pois há mais crianças a falar ao mesmo tempo. Achas que isso te distrai dos objetivos dos jogos referidos na questão anterior?”, 76 % dos participantes responderam que sim. Sendo assim, uma das limitações identificadas por Silva (2020), foi o barulho que originava dos alunos enquanto jogavam. Aos alunos que responderam sim, foi pedida uma justificação no modo de resposta aberta. Silva (2020), identificou as seguintes razões:

os alunos consideram que ficam sobretudo desconcentrados (23) quando há muito barulho na sala de aula, sendo que algumas vezes não conseguem ouvir o professor (8) e que trabalham melhor com silêncio (5). Referem também que chegam a ficar com dores de cabeça (4), o que transtorna e torna moroso o seu processo de aprendizagem. (p.60)

De forma a obter também a perspectiva dos docentes, contou com a participação de duas professoras de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencentes ao Agrupamento de escolas em que estagiava, no preenchimento de um questionário. Esta (2020) concluiu, que ambas as professoras utilizavam habitualmente o jogo como recurso didático nas suas aulas. Ao mesmo tempo, descobriu que “[...] as professoras inquiridas observaram que o jogo como recurso didático pode desenvolver competências comunicativas, linguísticas, inter e intrapessoais, estratégicas, de aprendizagem e pragmáticas nos alunos.” (Silva, 2020, p .62) No entanto, ambas identificaram como uma limitação a falta de recursos nas escolas. Para além disso, ainda mencionaram como possíveis limitações o tipo de jogo, a constituição da turma e uma má orientação do momento do jogo pois são elementos que “[...] contribuem para uma maior ou menor utilização dos jogos em contexto de sala de aula.” (Silva, 2020, p.62)

Em suma, as potencialidades destacadas permitem perceber que através dos jogos os alunos desenvolveram principalmente as suas capacidades comunicativas em Inglês e capacidades interpessoais. Isto pode dever-se ao facto de a maioria dos jogos, dos oito dinamizados, cinco serem realizados em pares ou em grupo. Pode-se assumir assim, que os jogos realizados em pares ou grupos podem proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento dos dois domínios da oralidade: produção oral e interação oral.

Da mesma forma, Inácio (2017) concluiu no seu estágio que os jogos eram uma ferramenta fundamental para promover a interação oral em Inglês entre alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por meio da comparação entre diferentes estratégias, como músicas, *role-play*, jogos, entre outras atividades aplicadas nas suas aulas, averiguou que a atividade comunicativa preferida dos alunos eram os jogos. Inácio (2017) defende que os mesmos estavam sempre motivados para participar nestas atividades lúdicas, simplesmente pelo fator que elas partilhavam em comum: a diversão.

Relativamente, à interação oral, foi verificado que estas atividades proporcionaram oportunidades para os alunos interagirem entre pares. No entanto, Inácio (2017) nota que o discurso utilizado pelos pares ou grupos era limitado às expressões ou conjunto de palavras que tinham anteriormente aprendido. Isto é, não tinham a capacidade de explorar novas formas linguísticas que estavam fora da sua compilação de léxico em Inglês. Mesmo assim, conseguiram manter conversas fluídas com apenas a linguagem que tinham a seu dispor.

Estes dois estudos evidenciam que apesar de existirem alguns possíveis constrangimentos na utilização dos jogos em pares ou grupos, ambos atingiram o seu objetivo de promover a interação oral em Inglês entre pares. Demonstraram também, que o nível baixo de proficiência da língua-alvo e a idade não influenciaram o sucesso das atividades implementadas, pois os alunos foram na mesma capazes de manter conversas fluídas. Em conclusão, os jogos revelaram ser uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da interação oral entre pares no contexto da aprendizagem do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **2.2.1 Os Jogos de adivinha para a promoção da interação oral em pares**

Brewster et. al (2004) definem os jogos de adivinhas como “(...) type of games usually involves pupils in asking questions or describing something or someone.” (p.108) Como mencionado anteriormente, os jogos de adivinha são recomendados pelas mesmas (2004), para desenvolver a competência comunicativa, mais particularmente, a oralidade. Klippel (1994) acredita também que estes tipos de jogos

providenciam oportunidades de comunicação autêntica porque existe uma curiosidade genuína do interlocutor em descobrir algo.

No entanto, em Portugal os efeitos dos jogos de adivinha no desenvolvimento da oralidade no ensino de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram o foco de poucos trabalhos académicos. Destaca-se o estudo de Ornelas (2021), denominado “Increasing reluctant students' spoken production through the use of guessing games in pairs in a 4th grade English as a foreign language classroom”. Ornelas (2021) na sua investigação-ação tinha como objetivo de desenvolver a produção oral dos alunos através dos jogos de adivinhas entre pares. Os resultados do estudo indicaram que apesar de os alunos demonstrarem por vezes, pausas ou hesitações, foram capazes de produzir frases longas. Em relação aos alunos que habitualmente não participavam oralmente em Inglês, o autor (2021) observou uma evolução positiva desde a implementação dos jogos de adivinha. De facto, estes alunos utilizavam o Inglês cada vez mais e demonstravam um comportamento relaxado enquanto jogavam com o seu par. Na opinião de Ornelas (2021), isto foi possível devido às características particulares dos jogos de adivinha. “The guessing game had a particularity of raising students’ excitement by creating in them an urge to find out what information was hidden on the other side (i.e., in the case of the study, from their colleague).” (Ornelas, 2021, p.71) Pode-se concluir então que estes jogos de adivinhas por si só, têm a capacidade de aumentar o envolvimento das crianças na sala de aula pois despertam a curiosidade do aluno.

Apesar disto, a nível internacional existem diversos artigos que abordam este tema. Por exemplo, Hayati (2009) na Indonésia, estudou a aplicação de jogos de adivinhas numa turma do quinto-ano. Comparando o pre-test com o post-test, concluiu que as competências orais em Inglês melhoraram significativamente no geral, destacando a capacidade de colocar perguntas, e ainda a aprendizagem de novo vocabulário. Alguns constrangimentos foram observados, tal como a relutância de alguns alunos mais introvertidos em colocar as questões e a incerteza sobre quais as questões a colocar.

Outro estudo no contexto da Indonésia, Elisdawati (2023), implementou jogos de adivinhas nas aulas de Inglês de alunos do nível secundário. O seu objetivo principal era determinar as perspetivas dos alunos sobre a relação da utilização dos jogos de

adivinha para a aquisição de uma segunda língua. Após a aplicação de três formas diferentes de jogos - “Mention the name of the thing; Mention the name of the person; Mention true or false” - de adivinhas, Elisdawati (2023) realizou um questionário com 10 afirmações. Os 30 alunos deveriam responder dentro de 5 categorias: Strongly Disagree (SD); Disagree (D); Undecided (U); Agree (A); Strongly Agree SA).

As seguintes afirmações foram as que obtiveram maior número de respostas correspondentes à categoria SA, ou seja, concordo fortemente:

- Playing guessing games in the classroom motivates you to improve your vocabulary (25 SA)
- Playing guessing games in the classroom make you more close with your friends and your English teacher (25 SA)
- Playing guessing games in the classroom make you fun and happy in learning English (25 SA)
- Playing guessing games in the classroom motivates you to improve your speaking skills (20 SA)

Elisdawati (2023) concluiu que de um modo geral, os jogos de adivinhas motivaram os alunos para melhorarem todas as *language skills- speaking, listening, reading and writing*- tal como, a fomentar as relações sociais na sala de aula. Contrapondo esta conclusão, a autora da presente investigação-ação destaca a atenção para a afirmação “Playing guessing games in the classroom motivates you to improve your writing skill” que obteve o valor mais baixo de respostas tipo SA. Apenas 12 alunos concordaram fortemente que os jogos de adivinha poderiam motivá-los a melhorar as suas capacidades de escrita em Inglês.

Com outro propósito, Lázaro & Azpilicueta (2015), avaliaram a interação entre 16 pares com idades entre os 7-8 anos com um baixo nível de proficiência em Inglês durante a realização de um jogo de adivinha. Estes pretendiam saber se os alunos eram capazes de negociar significado. Apesar do seu baixo nível de proficiência, concluíram que eram capazes de negociar a linguagem utilizando estratégias como *self-repetition, repetition, confirmation checks e clarification requests*. Ao mesmo tempo, verificaram que as crianças também forneciam correções sobre as estruturas fráscas a serem

utilizadas durante o jogo. “It seems that, while the guessing game has not promoted abundant interactions, it has pushed learners towards some noticing, at least of the question forms.” (Lázaro & Azpilicueta, 2015, p.18)

No entanto, algumas limitações foram identificadas tal como o facto de os alunos usarem com elevada frequência a linguagem não-verbal como forma de comunicação. Ao mesmo tempo, foi apontado que existiu também uma frequência exacerbada de monotorização por parte da professora durante o jogo que poderá ter inibido a utilização de outras estratégias. Por fim, observaram que os alunos utilizaram todas as estratégias conversacionais contempladas no desenho do estudo menos as *comprehension checks*: “[...] they do not use comprehension checks, that is, children do not check if their interlocutor understands them.” (Lázaro & Azpilicueta, 2015, p.18) Os mesmos autores (2015), acreditam que esta evidência possa estar relacionada com a idade, pois comparando os seus resultados ao estudo de Long (1983) que foi realizado com adultos, foi possível concluir que ao contrário das crianças, os adultos usavam sim, frequentemente *comprehension checks* como uma estratégia de interação.

Apesar dos efeitos positivos já aqui discutidos pela utilização dos jogos de adivinhas tal como o aumento da motivação para aprender, uma maior participação dos alunos nas aulas, a melhoria das competências orais e até a aprendizagem de novo vocabulário, também foi possível identificar noutros estudos algumas desvantagens relativamente à mesma. Tal como no estudo de Hayati (2009), Nuraen & Karyati (2018) observaram na sua investigação numa turma do 10º ano de escolaridade, que apesar de a maioria dos alunos se mostrar motivado e participar ativamente nos jogos, existia um pequeno grupo de discentes que se demonstraram mais hesitantes em expressar-se em Inglês. Este fenómeno, foi perceptível pois os mesmos não partilhavam as suas opiniões nas discussões de grupo. Por estas razões, pode-se presumir que os jogos de adivinha podem não ser apropriados para todos os alunos, principalmente os mais introvertidos. Lightbown & Spada (2013), de facto, relembram que as características individuais dos alunos, tal como a idade ou a personalidade, podem influenciar a sua aprendizagem de uma segunda língua. As mesmas autoras reconhecem, no entanto, que é difícil individualizar as estratégias de ensino para cada discente de acordo com

as suas preferências ou características, principalmente em turmas numerosas. Mesmo assim, acreditam que se o docente aderir apenas a uma única abordagem de ensino, e pensar que os discentes aprendem todos da mesma forma, é a receita ideal para retirar a alguns alunos oportunidades de aprendizagem significativas.

Na investigação levada a cabo por Madyia & Meiningsih (2021), constatou-se que apesar dos alunos terem melhorado as suas competências orais, em especial relativamente ao vocabulário, pronúncia e fluência, existiram dificuldades práticas. As próprias (2021) explicam: “The limitation of this study was that it was only conducted for three months, did not include the control group, and did not observe the student responses through observation in detail.” (p.336) Referem-se assim à limitação do tempo para conduzir o estudo, 3 meses, que por sua vez poderá ter afetado uma análise mais detalhada dos efeitos dos jogos de adivinhas nas competências orais dos alunos. Efetivamente, para analisar as interações que têm lugar durante os jogos de adivinhas, é preciso ter um planeamento detalhado da metodologia a utilizar. Paralelamente, durante a presente investigação-ação sentiu-se também, que apesar de os jogos de adivinhas terem o potencial de motivar os alunos a desenvolver as suas capacidades noutra língua, existiam desafios práticos. Na verdade, a IPP II apenas teve uma duração de 4 meses. Sendo o estudo efetuado numa turma de 19 alunos, com potencial máximo de 8 pares e um trio era fundamental um número razoável de pessoas disponíveis para ajudar na recolha de dados, ou seja, para a observação e gravação das interações, e também uma quantidade apropriada de dispositivos que permitissem recolher uma amostra significativa dos resultados. Para além disso, tendo em consideração o número elevado de alunos era por vezes difícil obter um áudio perceptível.

### **3. Capítulo III- Desenho do Estudo**

O Capítulo III tem como objetivo apresentar de forma crítica o processo da investigação-ação levada a cabo pela estudante. Desta forma, explicar-se-á primeiramente a metodologia adotada, tal como as ferramentas de recolha de dados selecionadas. Seguidamente, será descrito o plano de intervenção implementado com o propósito de promover a interação oral entre pares em Inglês. Em seguida, serão apresentados os resultados e realizada uma análise dos mesmos. Depois, com base nesses resultados ir-se-á responder às questões de investigação inicialmente propostas. E por fim, serão identificados os contributos e limitações deste estudo.

#### **3.1. Metodologia**

Burns (2009), define a Investigação-Ação como uma prática de investigação que exige do professor ter um papel ativo no seu contexto profissional como investigador. Por outras palavras, o docente que envereda num estudo usando os princípios da Investigação-Ação, adota uma postura autorreflexiva e autocrítica sobre as suas próprias estratégias de ensino. Ao mesmo tempo, a autora (2009) descreve a Investigação-Ação como um estudo de pequena escala, pois realiza-se a nível local sobre um grupo específico, por exemplo uma turma, com características particulares. Burns (2009), enumera ainda os benefícios da realização de um estudo de pequena escala como este para o docente: a abordagem imediata sobre os problemas identificados na sala de aula, a estimulação da prática reflexiva como professor, a promoção do desenvolvimento profissional, e por último, a inibição da aprendizagem colaborativa. No entanto, a autora (2009) relembra que o objetivo principal da Investigação-Ação é aplicar mudanças na abordagem de ensino, baseadas em evidências, que permitam ao docente melhorar a sua prática. Após observar uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na qual os alunos usavam maioritariamente o Português para comunicar, e ao mesmo tempo onde o padrão de interação predominante era professora-aluno(s), a estudante-estagiária propôs-se a promover a interação oral entre pares em Inglês através de um estudo de pequena

escala. Para tentar alcançar este objetivo, optou-se pela utilização de jogos de adivinhas nas aulas de Inglês.

Para averiguar se esta estratégia atuou de forma ativa, procurou-se não só observar a frequência com que os alunos utilizavam a L2 para comunicar, mas também se os mesmos implementavam estratégias durante a realização dos jogos. De forma, a obter uma perspectiva mais ampla dos resultados do estudo também se tomou atenção relativamente à participação dos alunos e indagou-se a sua apreciação pessoal sobre as dinâmicas propostas. Para concretizar estes objetivos, foram utilizadas três diferentes ferramentas de recolha de dados: as grelhas de observação, gravações de áudio, e por fim um questionário administrado aos alunos.

Foram realizados no total cinco jogos de adivinha, sempre que possível em pares. Contudo, tendo em conta que a turma era composta por 19 alunos, havia a necessidade de formar um grupo de 3 discentes consoante a assiduidade dos mesmos. Os pares foram formados com o colega sentado na mesa do lado.

Os jogos foram preparados de acordo com o plano curricular e manual da disciplina de Inglês. Foram realizados dois formatos de jogos de adivinha: *Guessing card games* e "Two Truths, One Lie". No primeiro jogo, os dois jogadores têm um baralho igual e devem à vez, selecionar uma carta ao acaso, sem mostrar ao seu par, enquanto o outro tem de tentar adivinhar qual é, por exemplo, o objeto que o colega tem na mão. Para fazer esta dinâmica, teriam de utilizar as estruturas de pergunta e resposta anteriormente introduzidas. Cada vez que um aluno acertasse ganhava um ponto. Já o segundo jogo, funciona de forma diferente pois não implica o docente fornecer materiais. Para jogar "Two Truths, One Lie", cada aluno deve escrever três frases sobre um tema, neste estudo foi sobre as rotinas escolares individuais. Entre as três frases, uma deve ser falsa, ou seja, inventada pelo jogador. Depois de terem as suas afirmações, os pares, um aluno de cada vez comunica ao outro as mesmas, a seguir o colega deve tentar adivinhar qual é a afirmação falsa. Mais uma vez, para jogar este jogo deveriam utilizar estruturas de pergunta e resposta anteriormente revistas tal como vocabulário específico. Para dar tempo suficiente para os alunos aprenderem novo vocabulário e expressões linguísticas, os jogos eram realizados na fase final de cada aula. Ao mesmo tempo, antes de cada jogo ocorria sempre um exercício de

*drilling* para lembrar os alunos quais as perguntas e respostas que deveriam colocar para jogarem.

### 3.2. Ferramentas de recolhas de dados

Na presente investigação-ação, foram utilizados três tipos de ferramentas de recolha de dados: grelhas de observação, transcrições de gravações de áudio, e um questionário administrado aos alunos. Por outras palavras, optou-se por uma combinação dos métodos qualitativo e quantitativo com o objetivo de obter uma interpretação profunda dos dados. Tashakkori and Creswell (2007, p.4) designam esta abordagem como *mixed methods research*: “[...] research in which the investigator collects and analyzes data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches in a single study or program of inquiry.” No entanto, Mackey & Gass (2021) acrescentam que existem diversas formas de combinar estes dois métodos tradicionais de investigação. Por exemplo, uma delas é a chamada triangulação.

**Figura 1-Triangulation model according to Mills**



“Triangulation in this model is a concurrent design that involves collecting two sets of data simultaneously and considering them in parallel as a way of understanding the research question more thoroughly. In other words, the data types complement one

another. (Mackey & Gass, 2021, p. 403) Tal como a figura 1<sup>2</sup> exemplifica, a escolha das ferramentas de recolha de dados, ambas de carácter qualitativo e quantitativo, permite um foco de interpretação tridimensional. Desta forma, pode-se entender que esta é uma metodologia eficaz pois engloba diferentes perspetivas. Tendo em conta, a interpretação simultânea aqui realizada de ambos os resultados obtidos pelas duas vias pode-se então afirmar que esta investigação-ação aplicou o método da triangulação.

### **3.2.1. Grelhas de observação**

As observações, segundo Mackey & Gass (2021) permitem ao investigador recolher dados relevantes sobre o comportamento e atitudes dos participantes de um estudo num contexto específico. Deste modo, as grelhas de observação foram utilizadas na presente investigação-ação com o principal objetivo de analisar as atitudes dos alunos perante o jogo como perante a interação com os seus colegas.

As grelhas de observação (ver Anexo 1) eram utilizadas durante a realização dos jogos e continham no total seis critérios de observação: Uso do vocabulário; Uso de L1 (Português); Cumprimento das Regras do Jogo; Participação Ativa; Feedback e Correção; Cumprimento da Tarefa. De modo, a analisar o desempenho dos alunos relativamente a estes parâmetros o observador deveria atribuir em cada um deles um de três níveis de avaliação: Com sucesso; Sem sucesso; Parcialmente com sucesso. Existia ainda na grelha um espaço para notas adicionais que pudessem ajudar a justificar a avaliação atribuída. Sendo que, as grelhas eram preenchidas com a ajuda de outras pessoas, tal como a colega de estágio, era necessário clarificar cada critério de observação. Assim, os mesmos tinham uma simples descrição para guiar o observador no seu registo.

---

<sup>2</sup> Altmann, M. & Clauss, A. citando Mills. (2020). Designing cases to foster virtual mobility in international collaborative group work. [Conference paper] In *Edulearn Proceedings*. pp.8350-8359. [file:///C:/Users/user.000/Downloads/Altmann\\_Clauss\\_EDULEARN2020\\_DesigningCasesToFosterVirtualMobilityinInternationalCollaborativeGroupWork1.pdf](file:///C:/Users/user.000/Downloads/Altmann_Clauss_EDULEARN2020_DesigningCasesToFosterVirtualMobilityinInternationalCollaborativeGroupWork1.pdf)

Apesar do facto desta ferramenta de recolha de dados ser bastante útil no fornecimento da informação sobre o comportamento dos participantes de um estudo, Bell (2010), adverte os investigadores para os riscos de realizarem uma interpretação parcial dos mesmos. A mesma (2010) relembra que “[...] we have to be particularly aware of the dangers, do our best to eliminate preconceived ideas and prejudices and constantly look out for possible signs of bias.” (Bell, 2010, p.192) Por outras palavras, o investigador deve tomar as medidas necessárias para não permitir que as suas ideias pré-concebidas no início de um estudo influenciem uma análise fiável dos dados obtidos.

Para combater estes riscos, Bell (2010) afirma:

Solo observers are always in danger of accusations of bias or misinterpretation and particularly if you are researching in your own professional area, try to persuade a friend, colleague or fellow student to join you for as many observation sessions as can be managed.

Considerando esta recomendação e também o número elevado de pares a observar, as grelhas de observação foram preenchidas não só pela estudante-estagiária que levou a cabo este estudo, mas também pela sua colega e orientadora de estágio. Da mesma forma, a grelha foi revista pelo supervisor de estágio de forma a obter outra perspetiva.

### **3.2.2. Transcrições de áudio**

De acordo com Burns (2009), as gravações de áudio podem ser bastante úteis se o objetivo é analisar conversações. Parafraseando o mesmo autor (2009), é extremamente difícil registar trocas verbais com grande precisão apenas através de notas, por isso é que as gravações de áudio são normalmente utilizadas para complementar as observações diretas. De facto, a observação por si só, na presente investigação-ação não eram suficientes para poder analisar o uso de estratégias de negociação e do Inglês durante os jogos. A gravação de áudio permitiu à estudante-estagiária captar um maior número de trocas de comunicação. Desta forma, estas duas formas de recolha de dados, as grelhas de observação e a gravação de áudio complementaram-se.

Para poder interpretar melhor estas gravações, no entanto foi necessário transcrevê-las. Foram adaptadas as convenções de transcrição recomendadas por Burns (2009), de acordo com aspetos que eram importantes de destacar. (ver Apêndice A) Nas transcrições foram cobertos tanto elementos verbais como não-verbais, de modo a poder interpretar também as atitudes e reações dos alunos durante os jogos. Os materiais utilizados para o processo da gravação foram dispositivos móveis como os telemóveis e tablets.

### **3.2.3. Questionário administrado aos alunos**

O questionário aos alunos (ver Anexo 2) foi administrado em 5 de janeiro de 2024, após o final da intervenção na turma em questão de forma a averiguar as opiniões dos participantes sobre a aplicação dos jogos de adivinhas nas aulas de Inglês. Segundo Mackey & Gass (2021), os questionários permitem aos investigadores recolher informação sobre as perspetivas sobre a aprendizagem ou as suas reações a atividades e metodologias particulares aplicadas na sala de aula. (p.126)

Neste questionário, foram incluídas quatro perguntas de resposta de escolha múltipla e uma resposta aberta. A decisão de colocar uma questão de resposta aberta foi mais uma vez tomada a pensar em dar uma voz individual a cada aluno. Segundo Mackey & Gass (2021), a questão de resposta aberta oferece a possibilidade aos inquiridos para partilharem as suas opiniões à sua forma. Consequentemente, isto pode resultar em obter dados inesperados e relevantes para o estudo em questão, ou seja, sem a restrição da escolha múltipla os participantes podem se expressar livremente.

Antes de preencherem o questionário os alunos foram devidamente introduzidos ao documento. Em primeiro lugar, foram informados do propósito do questionário. Em segundo lugar, foi-lhes também explicado que os questionários eram anónimos. Em terceiro lugar, a estudante-estagiária leu em voz alta questão a questão e deu a oportunidade aos alunos de colocarem dúvidas sobre as mesmas antes de iniciarem esta tarefa.

### 3.3. Plano de Intervenção

Durante o decurso da IPP I, no ano letivo de 2022/2023, foi realizado um plano de intervenção com a finalidade de auxiliar a concretizar os resultados pretendidos com a intervenção da estudante-estagiária. Após alguma pesquisa, a própria optou por aplicar como estratégia para a promoção da interação oral entre pares os jogos de adivinhas. Como mencionado anteriormente, de acordo com Richards (2006), as atividades em par ou em grupo, têm um grande potencial de estimular o aluno a desenvolver as suas capacidades linguísticas pois está mais exposto a novo input como predisposto a produzir output. Para além disso, ainda defende que as mesmas também fomentam a motivação do aluno para aprender uma língua. Ao mesmo tempo, os jogos de adivinha, tal como Klippel relembra (1994), proporcionam ambientes para comunicação autêntica devido à curiosidade em descobrir a resposta certa (Klippel, 1994). O facto de os mesmos poderem ajudar a desenvolver interações de comunicação autêntica é relevante pois, relembra-se aqui que o conceito de interação se define por uma conversa multipartidária, em que o foco de todos os intervenientes é a comunicação de significado e não propriamente o rigor linguístico. (Philp et al., 2013) Do ponto de vista pessoal, a estudante-estagiária tinha interesse em trabalhar com jogos na sala de aula e averiguar quais são as suas vantagens e desvantagens.

Durante o Ciclo 0, foram registadas observações da frequência do uso da língua inglesa tanto por parte dos alunos como da professora, tal como dos diferentes padrões de interação que se sucediam na sala de aula. Como resultado, foi verificado que os alunos usavam com mais frequência a sua língua-materna, o português, na aula de Inglês e que o padrão de interação mais habitual ocorria entre professora-aluno(s). Deste modo, foi possível constatar que de facto existia uma necessidade de proporcionar oportunidades que permitissem aos alunos utilizar a língua-alvo num contexto comunicativo.

De forma a recolher mais dados para a justificação da problemática, a 17 de novembro de 2023, ou seja, já no decorrer da IPP II, foi implementada a primeira intervenção do projeto. Esta foi a primeira intervenção com recurso aos jogos de adivinha com o objetivo de promover a interação oral entre pares. A recolha de dados foi feita com recurso a uma grelha de observação que continha os seguintes

parâmetros: Uso do vocabulário (*places at school*); Uso da L1; Colaboração; Cumprimento das regras do jogo; Participação Ativa; Cumprimento da Tarefa; Feedback e Correção. Esta primeira intervenção, reforçou ainda mais a necessidade de criar mais oportunidades para os alunos praticarem a Interação Oral em Inglês.

Desde o início do projeto foi sentida uma pressão para abordar todos os conteúdos do plano curricular devido ao horário diminuído de apenas 2 aulas (2 horas de Inglês) por semana. Em simultâneo, havia uma preocupação por parte da orientadora de estágio de existirem aulas de reserva apenas para a preparação para as fichas de avaliação. Sendo assim, os jogos tinham lugar sempre apenas na fase final das aulas após a introdução e prática do conteúdo a ensinar em cada aula.

É importante mencionar que as duas primeiras intervenções não foram gravadas por uma opção estratégica. Os dois primeiros jogos, “Where are you?” e “What time is it?”, tinham como propósito focar-se principalmente, em registar a receção dos jogos de adivinha por parte dos alunos. Na seguinte fase, este foco expandiu-se para a recolha das interações entre os pares, através das gravações, para poder analisar efetivamente aspetos como a frequência do uso da língua materna e a utilização de estratégias de negociação de significado com mais detalhe.

### **3.4. 1.º Ciclo de Investigação-Ação**

Neste subcapítulo reflete-se sobre o 1.º Ciclo de Investigação-Ação levado a cabo no contexto da IPP II. Este começou em meados de novembro de 2023, e terminou nos inícios de janeiro de 2024. Este ciclo teve como base jogos de adivinha que foram analisados através de grelhas de observação, transcrições de áudio e um questionário. Para refletir sobre o mesmo, primeiramente será introduzida a intervenção, depois a apresentação dos dados obtidos e finalmente será realizada uma interpretação dos mesmos. O 1.º Ciclo de Investigação-Ação pôs em prática na sala de aula cinco jogos de adivinhas subdivididos em duas categorias: *Guessing cards games* e *Two, Truths, One Lie*. Os alunos foram apresentados ao projeto pela estudante-estagiária de forma a perceberem o propósito dos jogos e da importância da sua participação. Antes de

iniciar o mesmo, foi também explicado à turma que os dados recolhidos permaneceriam anónimos e apenas seriam utilizados no âmbito deste estudo.

### 3.4.1. Apresentação dos dados

- 1.º jogo- *Where are you?*

A primeira intervenção, foi realizada a 17 de novembro de 2023, através de um jogo de adivinhas com cartas. O jogo designado “Where are you?”, teve como objetivo rever e praticar o vocabulário e expressões aprendidas no âmbito do primeiro tópico da *Unidade 2- School Time* do manual de Inglês do 4.º ano, *Start the Magic 4*. (Silva, Costa & Nagy 2023) Este vocabulário era relativo ao tema *Places at school* (classroom, library, canteen, gym, playground) e aos seguintes *language chunks* marcados pelo tempo verbal *Present Simple*:

- Where is ...? He/She is in the classroom.
- He is in the gym. He isn't in the classroom.
- Is he in the gym? Yes, he is. / No, he isn't.

Cada aluno recebeu um baralho de cartas que apenas continham imagens que representavam os diferentes espaços dentro de uma escola (classroom, playground, canteen...). No entanto, tendo em conta que a turma tinha dois alunos diagnosticados com necessidades especiais, e alguns que a docente de Inglês indicou que tinham dificuldades na produção oral, considerou-se as medidas universais do Decreto-lei 54/2018. (Direção-Geral da Educação, 2018) De acordo com as mesmas, estes alunos receberam cartas com ambas as imagens e as palavras de forma a se sentirem mais confiantes a participarem no jogo. Os alunos foram colocados em pares com os colegas sentados ao seu lado esquerdo, exceto os dois alunos identificados com necessidades de educação especiais, que estão estrategicamente sentados pela docente titular lado a lado, de forma a proporcionar uma relação de suporte mútuo.

**Figura 2-Carta (esquerda); Carta adaptada**



Tendo em conta que era a primeira vez que os alunos jogavam este jogo, este foi exemplificado em frente da sala de aula pela estudante-estagiária e a docente de Inglês. Este momento serviu não só para demonstrar as regras do jogo, mas também relembrar o vocabulário e indicar o discurso (perguntas e respostas) que os alunos deveriam utilizar para comunicar entre si. Esta estratégia, permitiu partilhar ideias com a orientadora e assim melhorar o planeamento da exemplificação do seguinte jogo. Como a orientadora de estágio advertiu sobre o facto de os alunos não estarem ainda familiarizados com o uso da segunda pessoa do singular, optou-se por fazer o mesmo exercício, mas com a primeira pessoa do singular.

Antes de iniciarem o jogo foi distribuído por cada aluno, um “scoreboard” (um quadro de pontos) individual para colarem no seu caderno, com dois propósitos: promover a autonomia dos alunos, pois seriam eles a registar cada uma das suas hipóteses corretas, e também facilitar a eleição no final da aula dos cinco alunos com mais pontuação. Estes alunos seriam destacados pelo seu desempenho exemplar num quadro especial denominado “leaderboard” que incluía os seus nomes e respetiva pontuação.

Figure 3-Scoreboard

★ Scoreboard ★				
Name	Date			Points
	17 <sup>th</sup> November	24 <sup>th</sup> November	12 December	

Figure 4-Leaderboard

NO	NAME	POINTS
1	Jos	10
2	Letícia	10
3	Bianca	9
4	Diogo	8
5	Diogo	7

De forma a iniciar o jogo, as cartas deveriam estar colocadas sobre a mesa com a face virada para baixo. Desta forma, os alunos escolheriam as cartas aleatoriamente. O jogo procederia da seguinte forma: Primeiro, um dos jogadores, Jogador 1 (J1) escolhia uma das cartas sem mostrar ao colega. Seguidamente, o Jogador 2 (J2) teria de adivinhar qual o espaço da escola que o J1 tinha na sua mão fazendo a seguinte pergunta: “Are you in the canteen?” (por exemplo). Finalmente, o J2 teria de responder “Yes, I am. /No, I’m not.”.

No total, foi possível recolher dados sobre as interações de seis pares. A partir da análise das grelhas de observação, concluiu-se que a maioria dos alunos mostraram-se ativamente empenhados no jogo. Apenas um par, o A1-A2, não finalizou o jogo devido a um desentendimento derivado do não cumprimento das regras do jogo por parte do aluno A2. É importante, no entanto, mencionar que se observou a capacidade de ajuda nos pares A5-A6 e A7-A8, quando revelavam dificuldade em lembrar-se das palavras em Inglês:

A5-A6

A6: Como é que se diz? Biblioteca?

A5: Library.

A7-A8

A8: Sala de estudar!

A7: Classroom.

Esta primeira intervenção permitiu comprovar que de facto, os alunos desta turma necessitavam de mais oportunidades para praticar a Interação Oral em Inglês. De facto, foi possível demonstrar que a maioria dos alunos não eram capazes de usar o vocabulário previamente adquirido em contexto. À exceção de um par, apenas reproduziam perguntas e respostas simples, ou seja, de uma só palavra ou recorriam à L1 para comunicarem entre si.

- *2ª intervenção-What time is it?*

A segunda intervenção, denominada “What time is it?”, teve lugar a 24 de novembro de 2023. Tal como no jogo anterior este procurou abordar um dos tópicos do manual de Inglês, neste caso da *Unidade 2- School Time: Telling the time*. (Silva, Costa & Nagy, 2018) Sendo assim, os *language chunks* a introduzir seriam: “What time is it? It’s three o’clock. It’s half past four.” O jogo foi idêntico ao primeiro, com as mesmas regras e recurso a cartas.

A amostra de dados desta segunda intervenção é pequena, sendo que apenas foi possível observar três pares, o par A1-A12, A4-A6, e o A14-A15. Mesmo assim, voltou-se a verificar que os alunos recorriam por vezes ao português para comunicar com o colega. Verificou-se mais uma vez, que os alunos estavam entusiasmados para jogar e principalmente ganhar. Não obstante, foi possível observar momentos de feedback explícito entre os pares, tal como através da correção que ocorreu com o par A1-A12:

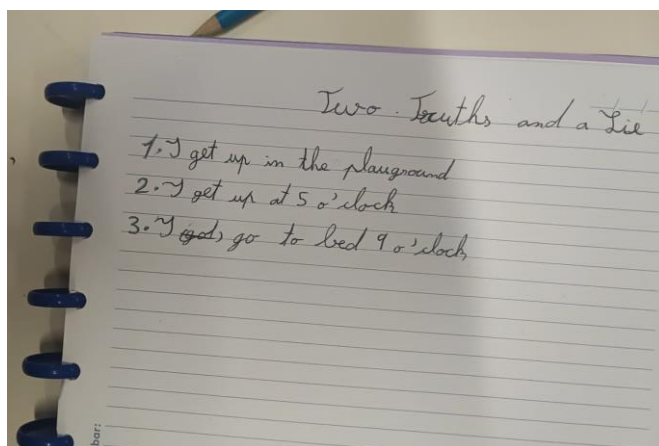
A1: It’s o’clock.”

- *3ª intervenção- Two Truths, One Lie*

O terceiro jogo de adivinhas iria ser aplicado sobre *School routines*, em seguimento do conteúdo *Telling the time*. Este foi o primeiro jogo a ser simultaneamente observado e gravado. Nesta temática foi revisto o léxico dos lugares da escola-*places at school*- e os alunos aprenderam a descrever a sua rotina diária. Desta forma, procurou-se cobrir os seguintes *language chunks* antes do jogo: “get up, have breakfast, go to school, have lessons, play in the playground, have lunch, do my

homework, have dinner, go to bed.” Para além disso, ainda foram realizados antes exercícios do manual que permitisse praticar a escrita de uma frase completa relativa à rotina, como por exemplo, “I have breakfast at eight o’clock.”. A estudante-estagiária ainda exemplificou o jogo em frente à turma com exemplos pessoais de frases sobre a sua rotina.

**Figura 5-Exemplos das frases "Two Truths, One Lie"**



Como o nome do jogo implica, os alunos deveriam escrever duas frases sobre a sua rotina escolar que eram verdade e uma mentira. O objetivo do jogo era adivinhar qual das afirmações era mentira. Tal como tinha sido demonstrado anteriormente, os alunos deveriam primeiro comunicar ao colega as suas frases e de seguida iniciar o seguinte diálogo:

J1. Which one is a lie?

J2. The first one is a lie.

J1. No, it's true. /Yes, it's a lie.

Este jogo tomou um formato diferente dos outros, sendo que implicava que antes de os pares dialogarem, cada indivíduo tinha que escrever as suas três frases. Revelou-se uma dificuldade geral da turma em criar novas frases, pois solicitaram a ajuda da estudante-estagiária e da orientadora do estágio com bastante frequência. Infelizmente, assim este jogo consumiu mais tempo que os anteriores e alguns alunos não acabaram por concluir o jogo. Outra limitação foi o facto de os alunos lerem as

frases em vez de realmente as comunicarem ao seu par. Nesses momentos não havia contacto visual com o outro, que haveria numa interação real.

No entanto, nesta intervenção foram gravadas pela primeira vez as interações entre os pares o que permitiu ter um maior *insight* sobre as suas dificuldades. Ao todo foram observados cinco pares e foram gravadas quatro dessas interações. Um dos fenómenos comuns entre todos os alunos é que liam as frases pausadamente e por vezes demonstravam dificuldade na pronúncia de algumas palavras. Com estas evidências pode-se induzir que estes alunos tenham também constrangimentos na área da leitura. Apesar disto, Brewster et. al (2004), como mencionado anteriormente, mencionam que apenas ouvindo a mesma linguagem repetidamente os alunos serão capazes de a utilizar. Pode-se concluir assim, que a compreensão e a produção oral estão interligadas, pois é a exposição (input) à língua que vai permitir também ao aluno atingir um bom nível de leitura em Inglês. Em suma, as oportunidades de expor os alunos à língua-alvo e de a praticarem é o que os permite desenvolver boas competências em todas as áreas numa segunda língua. Como o conteúdo das rotinas foi introduzido na mesma aula em que o jogo foi realizado, é compreensível que apesar de ter existido alguma prática através de exercícios de *drilling*, a generalidade dos alunos ainda não estivesse confortável a produzir algumas das palavras.

Foi também possível perceber, que alguns alunos não respeitavam o sistema de *turn-taking*. Este termo, considerado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas como uma das estratégias de interação, é regido pelos seguintes conceitos: “initiating, maintaining and ending conversation; intervening in an existing conversation or discussion, often using a prefabricated expression to do so, or to gain time to think.” (Council of Europe, p.88) Por outras palavras, *turn-taking* refere-se à capacidade de saber iniciar, manter, e finalizar uma conversa, mas também à capacidade de saber quando e como intervir. Através das gravações de áudio, constatou-se que alguns alunos não davam muito tempo para o seu par responder ou até chegavam por vezes a interromper o colega. Podemos observar neste excerto, a segunda situação:

1-A1: I have lunch in the canteen at five o'clock. I have lessons -----

2-A17: Já descobri, já descobri.

3-A1: *É qual?*

4-A17: *Do meio.*

5-A1: *Errado.* (riso)

No entanto, também se observou o contrário. O seguinte excerto, mostra por um lado a ansiedade do aluno A4 de obter a resposta do seu colega. Mas, por outro lado, demonstra também a capacidade do aluno A13 de intervir para ganhar tempo para pensar, um elemento fundamental de *turn-taking*.

1-A4: I get up in the playground. Two. I get up at five o'clock. I go to bed at nine o'clock.

2-A13: Hmmm (...) *A falsa* (...)

3-A4: Which one is false?

4-A13: *Estou a pensar.* (...)

5-A13: Two?

6-A4: Yes.

**Tabela 3- Uso da L1 e L2- Two Truths, One Lie**

Two Truths, One Lie	Duração	Uso da L1 (nº de palavras)	Palavras isoladas em L2	Language chunks L2
A7-A8	00:01:40	26	4	6
A1-A17	00:01:46	21	0	2
A4-A13	00:01:12	11	4	7
A5-A6	00:02:07	3	0	2

Na 2ª intervenção foi possível gravar quatro pares. É de notar que as mesmas têm uma duração máxima de 00:02:07, fator que também pode ter afetado as restantes variáveis a ser analisadas. De facto, este jogo era terminado pelos alunos rapidamente em comparação aos *guessing cards games*. Isto pode-se dever ao facto de os alunos terem o suporte escrito, as três frases, e tal como referido anteriormente a maioria do grupo apenas as lia do caderno.

Em relação ao uso da L1, existe uma grande diferença do número de palavras reproduzidas em Português entre o máximo registado pelo par A7-A8, 26 palavras, e o mínimo pelo par A5-A6, com 3 palavras. O levantamento das palavras isoladas em L2,

permitiu perceber que as ocorrências das mesmas foram mínimas com o maior valor de 4 palavras isoladas anotado na interação do par A7-A8 e do par A4-A13. Mais uma vez, pode-se induzir que o fator de terem o apoio escrito das afirmações que tinham de comunicar ao colega possa ter influenciado este resultado. Pela mesma razão, pode-se talvez também explicar o número de *language chunks* em L2 identificados. Considerando, que esta era uma interação de curta duração obteve-se um máximo de 7 estruturas utilizadas pelo par A4-A13 e um mínimo de 2 estruturas utilizadas por dois pares, o A1-A7 e o A5-A6.

- *4ª intervenção: Have you got ...?*

O quarto jogo teve lugar no dia 12 de dezembro de 2023, durante a última semana de aulas antes das férias de Natal. Desta maneira, procurou-se cobrir o seguinte vocabulário: Santa, Gingerbread man, Elf, Star, Snowflake, Reindeer, Snowman, Hot chocolate. Simultaneamente, procurou-se aliar a estas palavras a estrutura do verbo *to have got*. Este verbo foi escolhido, pois os alunos já tinham aprendido o mesmo no 3.º ano, no âmbito da *Unit 4- We are Family* (Silva, Costa & Nagy 2023) aplicado ao tema da família e dos animais domésticos, e seria abordado novamente no 2º Período, na *Unit 3- My Body*, relativa ao corpo humano. (Silva, Costa & Nagy 2023)

Conforme as outras intervenções, na primeira fase da aula os alunos foram introduzidos ao léxico. Seguidamente, apesar desta turma por esta altura já estar familiarizada com o jogo, o mesmo foi pela primeira vez exemplificado com o auxílio de um aluno. Em conversação com a orientadora sobre as intervenções anteriores, chegou-se à conclusão que os alunos estariam mais atentos à explicação do jogo se os mesmos estivessem envolvidos na mesma e conseqüentemente compreenderiam melhor as regras. Nesse momento, os alunos lembraram o verbo *to have got* e praticaram as perguntas e respostas em voz alta, em estilo de *chorus drilling*, que deveriam usar durante o jogo. A estudante-estagiária fez em seguida uma simples simulação, perguntando a alguns alunos individualmente a pergunta requerida, por exemplo, “Have you got a star?”. Os alunos respondiam à mesma, mostrando à turma a sua carta. Depois de responderem, eram todos encorajados a repetir a resposta em voz alta.

Com a terceira intervenção, foi possível constatar que os alunos eram capazes de utilizar diferentes estratégias para facilitar a comunicação entre eles. Enumeram-se as seguintes: *recast* e a *autorepetição*. Observam-se nos seguintes excertos:

Recast

1-A7: *Bora lá diz.*

2-A8: *Como é que se diz? Snowman qualquer coisa? (...)*

3-A8: *É da rua, quando neva? (...) É (...) Snowman?*

1-A8: *Have you got e pergunta.*

2-A7: *Have you got uma coisa para decorar a casa?*

3-A8: *Não.*

Autorepetição

1-A3: *It is a elf? (...) It is a elf?*

2-A4: *No.*

Nesta quarta intervenção, os alunos demonstraram também *entreaajuda*. Em várias ocasiões, quando um aluno não sabia como dizer uma palavra em Inglês o seu colega fornecia-lhe a mesma. Por exemplo:

Entreaajuda

1-A4: *Como é que se diz duende?*

2-A3: *Elf!*

3-A4: *ELF!*

Ao mesmo tempo, foi possível observar que a turma já começava a desenvolver as suas capacidades de *turn-taking*. Isto foi possível perceber pois começaram a utilizar expressões que regulamentavam a vez de cada um falar ou de jogar. Aqui estão alguns exemplos, onde utilizam expressões como “*It’s your turn*” ou um equivalente em português “*És tu, podes ir*”:

1-A1: *C'mon, it's your turn.*

2-A2:NO, it's your turn.  
3-A1: Ok, what is it?  
4-A2: Hmmm (...) Is (...) a ginger-----?  
5-A1: No. Your turn.

1-A4. STAR!  
2-A3: *Não*. No. (...)  
3-A4: *És tu podes ir*.  
4-A3: Is (...) Christmas tree?

Finalmente, outro aspeto que se deve salientar da quarta intervenção foi a falha no cumprimento das regras do jogo. Alguns alunos, por exemplo mostravam as cartas ao colega. Infelizmente, isto provocou algumas desavenças entre os pares:

1-A1: It is a reindeer.  
2-A2: No.  
3-A1: SHOW THE CARD! SHOW THE CARD! It's a reindeer, I know that! C'mon!  
4-A2: (shows the card)  
5-A1: Oh!  
6-A2: *Agora vais ter que me mostrar as tuas*.

Também se compreendeu que alguns alunos ficavam frustrados quando estavam a perder o jogo, mas isso era expectável. No entanto, foi possível observar frustração também por parte de alguns alunos quando não se lembravam das palavras ou da pergunta que tinham de colocar ao seu par. Isto resultava em usarem apenas as palavras isoladamente, como *star*, mas não utilizarem as palavras juntamente com as estruturas anteriormente praticadas. Devido a estas observações, foram idealizadas mudanças nos materiais utilizados no jogo para a última intervenção.

Deve-se acrescentar ainda que se entendeu que na maioria, os alunos recorriam ao Português para falar sobre elementos do jogo: tais como o número de pontos, as regras, e até para dar a vez ao colega para falar. Compreendeu-se assim, que era

necessário introduzir a linguagem do jogo para minimizar o uso da L1. Ensslin (2017), define esta linguagem da seguinte maneira: “(...) linguistic and multimodal discourse as it manifests itself in interface design and the communicative practices surrounding games and gaming.” (p.8) Apesar da autora se focar na sua obra em *videogames*, esta definição também se pode aplicar aos jogos de adivinha. Esta linguagem estava de facto, enquadrada no plano curricular para o 1.º Período no âmbito da Unit 1 – Ready to Start, denominada no documento como *Board game language*. (AEA, 2023) No mesmo documento, as docentes de Inglês referem os seguintes *language chunks*:

“Good luck! It’s my turn.; It’s your turn.; Pass the dice.; Whose turn is it?; Roll the dice.; Play again.; No cheating!; Miss a turn.; You’re the winner!; I’m the winner!; This game is fun!” (AEA, 2023, p.1)

**Tabela 4- Uso da L1 e L2- Have you got...?**

Have you got ...?	Duração	Uso da L1 (nº de palavras)	Palavras isoladas em L2	Language chunks L2
A3-A4	00:27:30	265	41	23 *
A7-A8	00:05:40	164	4	3 *
A1-A2	00:10:35	66	19	49
A11-A12	00:18:15	34	6	7

As gravações de áudio deste jogo tiveram uma maior duração, pois foi possível angariar mais dispositivos móveis para a recolha das interações. Novamente, foram gravadas as comunicações de 4 pares. É importante lembrar que o par A11-A12, é o par composto pelos dois alunos com necessidades especiais, pois as suas características revelar-se-ão influentes no seu entendimento e desempenho no jogo.

Como se pode confirmar, foi registada um valor máximo de 265 palavras em L1 pelo par A3-A4. No entanto, este foi o par com a gravação de áudio mais longa, 00:27:30, o que pode proporcionar mais oportunidades para recorrer à língua materna. Deste modo, não se pode considerar este número de palavras relevante. Em oposição, o par A11-A12 foi o que utilizou menos palavras em Português, contabilizando apenas 34 palavras. Este fenómeno pode-se explicar, pelo facto de apenas terem começado a jogar, ou a comunicar efetivamente apenas aos 8 minutos depois de se ter iniciado a atividade. Este fator também se revelou importante no número contabilizado de

palavras isoladas em L2, que no caso do par A11-A12 foram apenas 6. Os mesmos alunos, tal como dito antes, são diagnosticados com necessidades especiais e demonstraram em todas as intervenções alguma dificuldade em perceber as regras e o objetivo do jogo, tal como também em pôr em prática as estruturas de pergunta e resposta, especialmente o A12. Apesar de terem sempre o acesso às cartas adaptadas, as mesmas não se mostraram suficientes para poderem realizar o jogo autonomamente. Na verdade, em todos os jogos, os mesmos solicitaram o apoio da docente ou dos outros adultos presentes na sala de aula, como a estudante-estagiária e a sua colega.

No que diz respeito, à frequência de utilização de *language chunks* em Inglês nesta intervenção o par A1-A2 reproduziu 49 ocorrências, enquanto que o par A7-A8 apenas reproduziu 3 ocorrências. É importante mencionar que o par A1-A2, foi um par que ao longo de todo o projeto revelou ter um alto nível de competência oral comparativamente aos restantes colegas. O par A3-A4, foi o segundo a obter um maior número de estruturas de pergunta e resposta na L2, no entanto tal como está identificado na tabela estas não eram as requeridas para jogar este jogo-verbo *to have got*. Para além disso, revelaram um erro na composição das perguntas em Inglês, tal como, “It is a elf?” ou “It is hot chocolate?”. Identifica-se aqui troca da ordem entre o verbo e o pronome. O par A7-A8 também está também identificado com um asterisco na secção de *language chunks*, pois estes alunos eram capazes de utilizar a estrutura de pergunta “Have you got something?”, mas quando não se lembravam do vocabulário acabavam a mesma com português. Por exemplo, “Have you got uma coisa para decorar a casa?”.

Apesar destes pares não terem utilizado as estruturas corretas, no caso do par A3-A4, ou até de não utilizarem as mesmas de forma completa, estas foram contabilizadas pois a autora da presente-investigação valoriza o esforço dos alunos para comunicarem em Inglês. Consoante esta convicção, os alunos eram encorajados a falar em Inglês, mas não eram penalizados em termos de pontuação por recorrerem ao Português em algum momento do jogo. Esta decisão foi tomada pensando na motivação dos alunos, ou seja, ao não retirar pontos por utilizarem a língua materna os alunos sentir-se-iam livres para cometer erros, mas acima de tudo para produzir

output. Pelo mesmo motivo, também não existia uma alta monotorização dos pares enquanto jogavam.

- 5ª intervenção- *Where are you from?*

A quinta intervenção reviu o conteúdo lecionado no 1.º Período, *Greetings and personal identification* (Silva, Costa & Nagy, 2023), mais concretamente os países e origens. Deste modo, os alunos deveriam utilizar as seguintes estruturas para comunicar com o colega:

J1-Are you from Brazil?

J2-Yes, I am. / No, I'm not.

A última intervenção, foi similar aos jogos anteriores de adivinhas com cartas, mas com algumas mudanças consequentes da reflexão sobre os resultados obtidos anteriormente. Como foi observado nas intervenções anteriores que alguns alunos ficavam frustrados quando não se lembravam das estruturas ou do léxico que tinham de empregar no seu diálogo com o colega, optou-se neste jogo por dar a todos os alunos as mesmas cartas. Todos os jogadores se encontravam em pé de igualdade pois todos tinham as cartas com os nomes dos países.

De forma a combater o uso do Português e maximizar o uso da linguagem do jogo, foram ainda introduzidas duas cartas ao baralho de cada estudante. Estas continham as seguintes expressões: "It's my turn.", e "Can you repeat please?"(ver figura 6). Comprovou-se que com a aplicação destas cartas os pares passaram a ter um diálogo mais fluído. Aqui estão alguns exemplos:

A13-A14

1-A14: Are you from India?

2-A13: No, I'm not.

1-A13: The United States of America.

2-A14: (??)

3-A13: Yeaahhhh. (risos) *Agora ponho aqui que eu acertei?* (pergunta à P) 1 POINT.

A3-A4

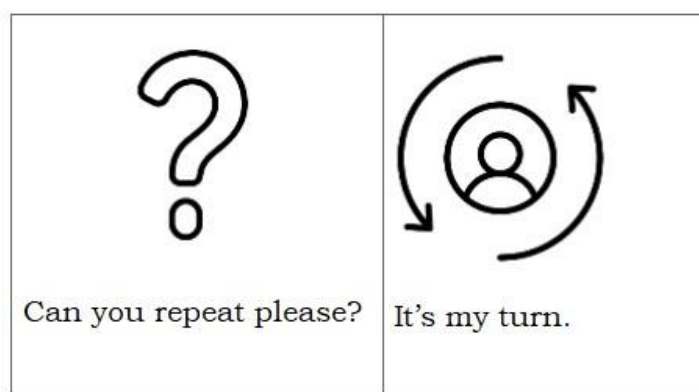
1-A3: My turn. (...) India?

2-A4: *Claro, ele está a ver.* (suspira)

3-A3: *Vai és tu.*

4-A4: Australia. Australia. 5-A3: No. It is my turn.

**Figure 6-Cartas de apoio-gaming language**



Mesmo aqueles alunos que não se lembravam das estruturas foram capazes de utilizar outras. Pode-se induzir que o facto de agora terem todos acesso ao léxico deu mais liberdade aos alunos para experimentar com a linguagem. Pode-se observar isso na interação do par A15-A16:

A16: Your country is India?

A15: No, it's SPAIN.

Foi possível observar mais uma vez também evidências de correção. Destaca-se aqui o caso do par A11-A12, em que a pronúncia é corrigida com alto detalhe. No final da correção, o aluno A12 consegue mesmo dizer a palavra “Spain” corretamente:

Correção

A11-A12

1-A12: *Está aqui. É esse que eu estava a dizer.*

2-A11: (risos) *É SPAIN.*

3-A12: *É o que eu estou a dizer vermelho em cima, amarelo em baixo e aí vermelho. Queres que te marque um ponto?*

4-A11: *Olha SPAIN, é SPAIN. (...) Fala. S.*

5-A12: S.

6-A11: PAI.

7-A12: PAI.

8-A11: N.

9-A12: SPAIN.

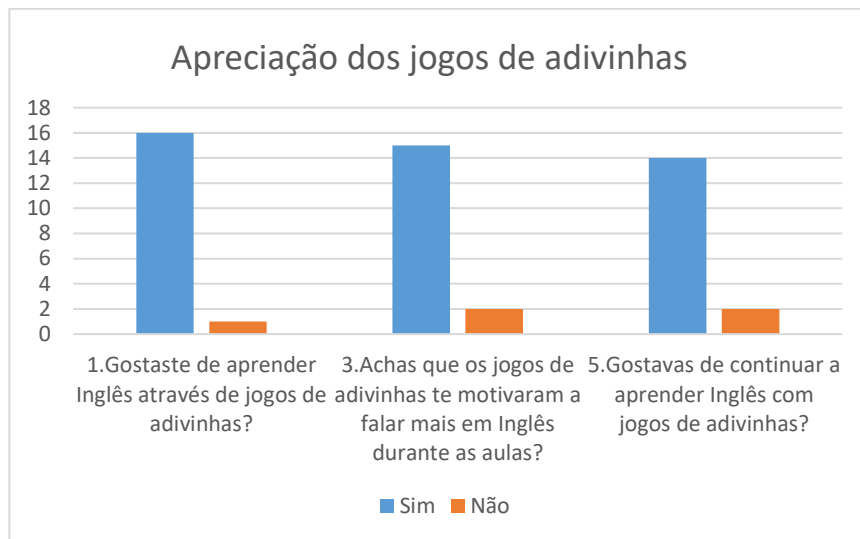
**Tabela 5- Uso da L1 e L2- Where are you from?**

Where are you from?	Duração	Uso da L1 (nº de palavras)	Palavras isoladas em L2	Language chunks L2
A3-A4	00:11:23	135	23	10
A11-A12	00:07:40	341	15	3
A13-A14	00:03:13	11	6	7
A15-A16	00:07:28	27	6	11

No total, foram gravadas e posteriormente transcritas, quatro interações. Relativamente, à frequência do uso da L1 os resultados entre os mesmos são bastante díspares, sendo o par A11-A12 que utilizou o maior número de palavras portuguesas, 341, e em contraste o par A13-A14 utilizou apenas 11 palavras portuguesas. Ao mesmo tempo, o par A3-A4 utilizou com mais regularidade palavras isoladas em Inglês, 23, enquanto que os dois pares A13-A14 e A15-A16 apenas reproduziram 6 palavras isoladas em L2. No entanto, verificou-se que o par A3-A4 e o A15-A16 foram os que comunicaram mais com recurso a *language chunks* em L2, respetivamente 10 e 11 contabilizados. Mais uma vez, verificou-se que o par A11-A12 foi o que reproduziu menos estruturas fráscas apenas com 3 registadas.

- *Questionário*

**Gráfico 1-Apreciação dos jogos de adivinhas**



O questionário foi respondido por 17 dos 19 alunos que participaram neste estudo e teve como objetivo principal obter as perspetivas pessoais dos mesmos sobre o sucesso da aplicação dos jogos de adivinha, tal como a sua eficácia na promoção da interação oral em Inglês. Relativamente à pergunta número um “Gostaste de aprender Inglês através de jogos de adivinhas?”, 16 alunos responderam que SIM e apenas 1 respondeu que NÃO. O aluno em particular que respondeu que não, o aluno A1, é um aluno bilingue que fala inglês e português, tendo já vivido alguns anos no Reino Unido. Pode-se pensar que talvez, não tenha gostado dos jogos de adivinhas como os seus pares, pois não eram suficientemente desafiantes em relação ao seu nível de proficiência. De facto, ao longo do projeto raramente recorreu ao português para comunicar e até era capaz de usar outras expressões não lecionadas. Expressões tais como “What is this object?” ou “I think that ...”.

À questão 3. “Achas que os jogos de adivinhas te motivaram a falar mais em Inglês durante as aulas?”, a esmagadora maioria respondeu que SIM com 15 votos e apenas 2 alunos acharam que NÃO. Em relação à pergunta 5, “Gostavas de continuar a aprender Inglês com jogos de adivinhas?”, com o propósito de saber se seria uma dinâmica a apostar no futuro, 14 alunos escolheram a opção SIM e 2 alunos escolheram

NÃO, e um aluno não respondeu. Os resultados obtidos nestas últimas duas questões, a número 1 e a 5 demonstraram que de facto tal como registado nas grelhas de observação, os alunos receberam bem a aplicação dos jogos de adivinha pois participavam ativamente nos jogos e revelavam interesse em repetir nas próximas aulas.

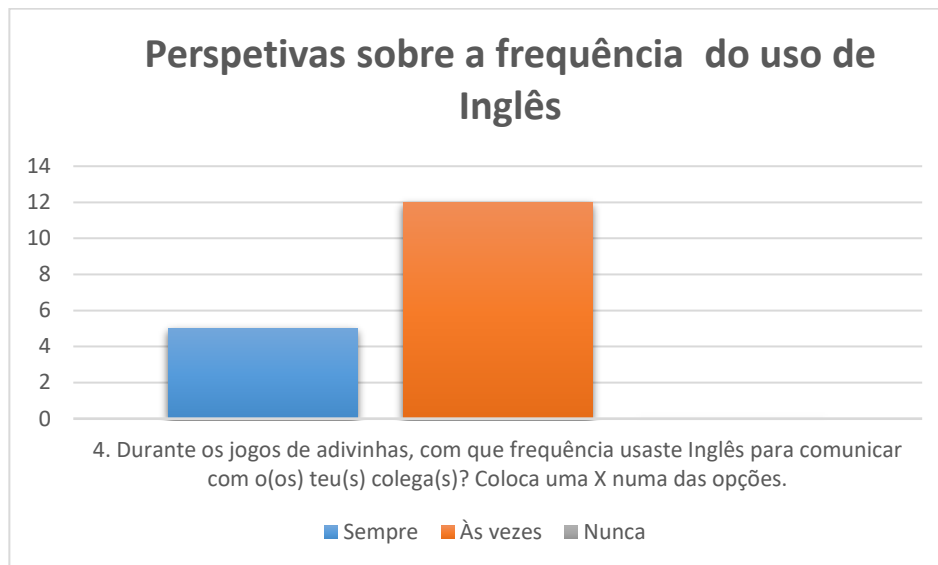
**Gráfico 2-Comparação dos Jogos**



À pergunta 1.1. “Se respondeste sim na pergunta anterior, qual foi o jogo de adivinhas que mais gostaste de jogar?” responderam no total 16 alunos, pois um respondeu NÃO na pergunta antecedente. Verificou-se que 14 alunos responderam *Guessing cards game* e apenas 2 alunos responderam *Two Truths, One Lie*. A questão seguinte, 1.2 procurava saber “Porque é que gostaste deste jogo?”. Esta foi a única questão de resposta aberta do questionário. Mais uma vez apenas se obteve 16 respostas pela razão já mencionada. As respostas que se recolheram foram as seguintes: “Gostei (2); Porque é muito difícil (1); Achei muito legal/Porque foi mais fixe (3), Porque foi em equipa (1), Divertido/Porque é divertido (8), Porque gostei de ganhar 7-5 (1)”. Os dois alunos que tinham selecionado na resposta 1.1. a opção *Two Truths, One lie* responderam “Porque foi divertido; Gostei.” Na pergunta 2. “Qual foi o jogo de adivinhas que achaste mais difícil?” registou-se um valor equilibrado entre as duas opções, sendo que 9 alunos escolheram a opção A. *Guessing cards game* e 7

alunos escolheram a opção B. *Two Truths, One Lie*. Contudo, concluiu-se que o fator lúdico foi o que causou mais impacto na apreciação positiva dos jogos de adivinha.

**Gráfico 3-Perspetivas sobre a frequência do uso de Inglês**



Em relação à pergunta 4. “Durante os jogos de adivinha, com que frequência usaste Inglês para comunicar com o(s) teu(s) colega(s)?” 5 alunos responderam que falaram SEMPRE em Inglês, 12 ÀS VEZES e nenhum aluno escolheu a opção NUNCA. Mais uma vez, considera-se que as respostas aqui obtidas refletem os dados das grelhas de observação. Ao longo da investigação-ação, existia um pequeno grupo que realmente comunicavam sempre em Inglês, enquanto que a maioria dos alunos variava entre o Inglês e o Português no seu discurso. É importante acrescentar que o facto de nenhum aluno ter escolhido a opção NUNCA, pode indicar que os jogos de adivinha foram realmente efetivos em proporcionar oportunidades onde os participantes do estudo puderam praticar a língua-alvo.

### **3.4.2. Interpretação dos dados**

Em primeiro lugar, as grelhas de observação permitiram perceber numa fase inicial, que a generalidade dos alunos gostou da dinâmica dos jogos de adivinhas e participava ativamente neles. Ao mesmo tempo, permitiu registar as observações diretas sobre as diversas atitudes e emoções demonstradas pelos alunos durante os jogos. Observou-

se que os alunos esperavam com entusiasmo para poderem jogar, e que se divertiam enquanto jogavam.

De facto, um dos fatores que mais se destacou foram os risos partilhados entre os pares. Tal como Ornelas (2021), conclui-se que os alunos estavam muito mais relaxados durante os jogos de adivinha para falarem em Inglês. Talvez, isto possa estar relacionado com o facto de a interação ser entre colegas, e não entre professor/a-aluno. Brito (2019), constatou o mesmo quando administrou um questionário aos participantes do seu estudo, em que a maioria 70% dos alunos afirmou ser capaz de falar com os colegas, e apenas 58% concordaram ser capazes de falar com a professora. A mesma (2019), explica que este fenómeno se deve ao facto de os alunos percecionarem o docente como um modelo do conhecimento da língua. Por esta mesma razão, os alunos sentem-se mais confortáveis para se expressarem em Inglês em frente a um colega.

Após algumas intervenções, foi possível também compreender que apesar de a maioria da turma estar motivada, alguns discentes ficavam frustrados quando não se lembravam do vocabulário ou das estruturas frásicas a utilizar para comunicar com o seu par. De facto, como mencionado antes, o calendário das aulas de Inglês era bastante segmentado devido a um horário reduzido apenas de 2 horas semanais. Consequentemente, a linguagem que os alunos teriam de utilizar no jogo, apenas tinha sido introduzida na mesma aula. Reconheceu-se assim, numa fase mais tardia, que apesar de os alunos terem níveis de proficiência variados, os materiais deveriam ser iguais para todos. Desta maneira, nenhum aluno sentiria que lhe faltava o apoio necessário para comunicar com o seu par. Como Madyia & Meiningsih (2021), compreendeu-se que questões como o tempo de realização do projeto, ou neste caso, o tempo de aula, são fatores que podem influenciar ou limitar o desenvolvimento da investigação-ação.

Em segundo lugar, as transcrições de áudio que podem ser consultadas no Apêndice B, funcionaram de forma complementar às grelhas de observação pois permitiram recolher os dados linguísticos. Isto é, as mesmas possibilitaram recolher amostras verbais das interações entre os alunos. Estas foram essenciais para poder avaliar a frequência do uso da L1, da reprodução de palavras isoladas em Inglês, e também da

utilização das estruturas de pergunta e resposta solicitadas pela estudante-estagiária. Ao mesmo tempo, ainda inibiram a deteção da utilização por parte dos alunos as chamadas estratégias conversacionais ou de negociação de significado. Na verdade, conclui-se que as estratégias mais ocorrentes foram a auto-repetição, *recast* e correção.

Através das mesmas, confirmou-se que de facto, a grande maioria dos alunos tinha diversas dificuldades para comunicar com o colega em Inglês. Identificou-se ao longo do projeto na larga maioria dos pares, uma alta utilização da língua portuguesa, tal como a reprodução de termos em Inglês de forma isolada, e por fim, uma baixa frequência da aplicação dos *language chunks* requeridos pelo jogo. Podemos verificar estas ocorrências na seguinte tabela:

**Tabela 6-Análise global das transcrições**

Jogo	Nº de interações gravadas	Uso da L1 (Nº de palavras)	Palavras isoladas em L2 (nº de palavras)	<i>Language chunks</i> em L2
Two Truths, One Lie	4	50	4	17
Have you got ...?	4	529	70	82
Where are you from?	4	514	50	31
Total	12	1093	124	130

No total destes três jogos, foram gravadas 12 interações entre pares, onde se contabilizaram 1093 palavras em Português, 124 palavras isoladas em Inglês, e 130 vezes em que as estruturas de pergunta e resposta foram empregues. No entanto, importa ressaltar aqui alguns aspetos para melhor analisar este levantamento de dados. Primeiramente, a duração dos jogos. Verificou-se que o jogo “Two Truths, One Lie” foi o jogo em que os alunos interagiram menos tendo apenas as gravações de áudio uma média de 1 minuto. Isto deve-se em parte, à sua dinâmica, que consistia num aluno comunicar três frases sobre a sua rotina escolar ao seu par e este ter apenas de adivinhar qual era a frase errada. Ao mesmo tempo, também se deve ao facto de a

generalidade dos pares ter lido e não comunicado as afirmações aos seus colegas. Desta forma, pode-se explicar os resultados relativos a esta atividade, com apenas 50 palavras registadas em L1, 4 palavras isoladas em L2, e 17 *language chunks* detetados. Em suma, o formato do jogo também pode influenciar a quantidade de output e a qualidade da interação oral.

Outros aspetos a ter em conta, foram as características individuais dos alunos. Conforme Hayati (2009), Nuraen & Karyati (2018), que verificaram nos seus contextos de ensino que existia uma porção de alunos introvertidos mais hesitantes em participar nos jogos, a estudante-estagiária constatou que os alunos com necessidades especiais também podem ter um diferente desempenho nas atividades que são preparadas de forma uniforme para todos os elementos de um grupo. Como já referido no capítulo anterior, o par A11-A12, era composto por dois alunos com necessidades especiais que revelaram ter muita dificuldade em perceber e executar o jogo em comparação aos outros pares. Consequentemente, exigiram uma maior monitorização por parte da professora de Inglês ou da estudante-estagiária ao longo do estudo. No jogo “Where are you from?”, este par registou o maior número de palavras em Português, 341, e também, o menor número de utilização de *language chunks* em L2, apenas 3 em relação aos colegas. Já no jogo anterior, “Have you got...?”, os resultados são bastante positivos, com apenas 34 palavras em Português e 6 palavras isoladas em L2. No entanto, como explicado antes, estes últimos números não são de importância significativa, sendo que apesar do áudio desta interação ter uma duração de cerca de 18 minutos, estes alunos em particular, apenas começaram a jogar aos 00:08:39 minutos pois não tinham percebido as regras do jogo. Com estes dados, percebeu-se que as cartas adaptadas não proporcionaram o apoio necessário aos alunos com necessidades especiais.

Em terceiro lugar, o questionário permitiu obter a perspetiva dos participantes do estudo, os alunos, sobre os jogos de adivinha e a sua eficácia na promoção da interação oral em Inglês. Apesar de, apenas 17 dos 19 alunos, terem respondido ao mesmo, foi possível retirar importantes conclusões sobre as suas opiniões. Verificou-se que os alunos aderiram positivamente aos jogos de adivinha, pois 16 responderam SIM à primeira questão e apenas um respondeu NÃO. Para além disso, conclui-se que a

esmagadora maioria, 15 alunos concordavam que os jogos de adivinha os tinham motivado a falar em Inglês dentro da sala de aula, e dentro da mesma linha de pensamento 14 dos 17 alunos gostariam de continuar a aprender Inglês com jogos de adivinha.

Quando questionados com a pergunta 1.2, “Porque é que gostaste deste jogo?”, em seguimento da pergunta 1.1., a resposta que mais se destacou foi “Divertido/Porque é divertido” (8). Elisdawati (2023), obteve com o seu questionário a 30 alunos, após ter aplicado três jogos de adivinha, resultados semelhantes. Na verdade, 20 alunos concordaram fortemente com a seguinte afirmação- *Playing guessing games in the classroom motivates you to improve your speaking skills*- que vai de encontro à maioria dos participantes do presente estudo que também afirmaram que os jogos de adivinha os motivaram a falar em Inglês. Ao mesmo tempo, 25 alunos concordaram com esta afirmação-*Playing guessing games in the classroom make you fun and happy in learning English*- que vai de encontro aos resultados obtidos na questão aberta 1.2. Pode-se assim, assumir que o elemento da diversão teve um grande peso na aderência dos alunos aos jogos de adivinha.

Conclui-se ainda com o questionário que mesmo que os alunos recorressem bastante ao Português para comunicar, mesmo assim, esforçaram-se para falar em Inglês. À questão “Durante os jogos de adivinha, com que frequência usaste Inglês para comunicar com o(s) teu(s) colega(s)?”, 5 alunos responderam que falaram SEMPRE em Inglês, 12 ÀS VEZES e nenhum aluno escolheu a opção NUNCA. Este dado é positivo na ótica da autora, pois mesmo tendo muitos alunos com dificuldades em expressar-se oralmente em Inglês admitiram que se empenharam em utilizar Inglês no seu discurso.

## Conclusão

Este estudo teve como objetivo promover a interação oral entre pares numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico através da realização de jogos de adivinhas. De forma, a avaliar o sucesso desta estratégia pedagógica. Neste capítulo tentar-se-á responder às seguintes questões de investigação previamente colocadas, pela seguinte ordem: “Conseguem os jogos de adivinha motivar alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico a comunicarem oralmente em Inglês?”; “Quão efetivos são os jogos de adivinha para promover a interação oral entre pares do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”; e por fim, “Como é que os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico percebem a incorporação dos jogos de adivinha na sala de aula?”. Com esta finalidade, foram previamente analisados os resultados obtidos a partir das ferramentas de recolha de dados selecionadas, respetivamente, as grelhas de observação, as transcrições das gravações de áudio, e o questionário respondido pelos alunos.

Após a análise destes dados, pode-se tentar responder às questões de investigação. Relativamente, à primeira questão “Conseguem os jogos de adivinha motivar alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico a comunicarem oralmente em Inglês?”, tendo em conta as respostas dos alunos no questionário, pode-se concluir que de facto, os jogos de adivinha podem encorajar os alunos a desenvolver a sua produção oral em L2. Lembra-se, assim os resultados da pergunta número 3. “Achas que os jogos de adivinhas te motivaram a falar mais em Inglês durante as aulas?”. A vasta maioria dos alunos, 15 responderam SIM, enquanto que apenas 2 alunos responderam NÃO. Considerando estes 2 alunos, é importante ter em consideração que o mesmo jogo pode não ser apropriado para todos os alunos como verificamos anteriormente. Para além disso, é importante ainda o docente ter um cuidado detalhado com o planeamento das aulas e desenho dos jogos e materiais para garantir que todos os alunos têm as ferramentas necessárias para se sentirem motivados.

Em relação, à segunda questão, “Quão efetivos são os jogos de adivinha para promover a interação oral entre pares do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?” lembra-se aqui a definição de interação oral de Philp et al. (2013): “By interaction, we refer to either dyadic or multiparty talk that has a primary focus on communicating

meaning, rather than on language form in isolation.” (p.6) Por outras palavras, a interação é uma conversa com mais que um interveniente que tem como prioridade a comunicação de significado, e não uma linguagem descontextualizada. Após a análise dos dados obtidos, pode-se considerar que os jogos de adivinha podem efetivamente ajudar a promover a interação oral entre pares. De facto, os pares foram capazes de comunicar significado entre si, utilizando por vezes as chamadas estratégias de negociação. As seguintes estratégias foram as mais frequentes: repetição ou autorepetição, *recast* e correção. Para além disso, apesar de se ter verificado que a maioria dos alunos utilizava português no seu discurso, foi demonstrado através do questionário e das transcrições de áudio que os mesmos esforçaram-se para utilizar a L2 no seu discurso. Efetivamente, no questionário, à quarta pergunta- “Durante os jogos de adivinha, com que frequência usaste Inglês para comunicar com o(s) teu(s) colega(s)?” - 5 alunos responderam que falaram SEMPRE em Inglês, 12 ÀS VEZES, e finalmente nenhum elegeu a opção NUNCA. Estes dados confirmam assim, que apesar de se ter verificado que existia uma elevada frequência do uso da língua materna, todos os alunos que participaram no questionário incorporaram no seu diálogo, com alta ou baixa regularidade, o Inglês.

Em relação à terceira questão, “Como é que os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico percebem a incorporação dos jogos de adivinha na sala de aula?”, averiguou-se que os mesmos receberam com grande entusiasmo este tipo de jogos e que gostariam de continuar a aprender com a mesma abordagem. No entanto, houve uma clara preferência pelo formato de jogo *Guessing cards games*, com 16 votos no questionário em relação ao jogo *Two Truths, One Lie* apenas com 2 apoiantes.

Em conclusão, apesar de se ter verificado um alto valor do uso da língua materna, estes jogos ofereceram um espaço confortável onde os alunos pudessem brincar ou experimentar com a linguagem. Relembrando as palavras de Brewster et al. (2004), é através da repetição destas atividades e estruturas linguísticas que as crianças irão adquirir fluência no seu discurso na segunda língua. Assim sendo, propõe-se que se deve apostar mais na implementação dos jogos de adivinha no contexto do ensino de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **4.1. Limitações do estudo**

Durante este estudo, existiram várias limitações que de alguma forma influenciaram o curso do mesmo. Em primeiro lugar, concluiu-se que teria sido melhor desde o início distribuir os mesmos materiais a todos os alunos independentemente do seu nível de proficiência para evitar frustração e de alguma forma prejudicar a sua motivação para aprender uma segunda língua.

Em segundo lugar, o horário semanal de 2 horas de aulas de Inglês é redutor para realizar verdadeiramente uma investigação-ação. Tal como explicado antes, de acordo com o calendário escolar e o plano curricular, estava planeado introduzir um novo conteúdo todas as aulas e ainda existia a pressão de ter aulas de reserva para a prática para as apresentações orais ou fichas de avaliação. Isto é, os alunos por vezes tinham dificuldades nos jogos a comunicar com o seu colega pois não tinham tido ainda input suficiente sobre um vocabulário ou estruturas de pergunta e resposta.

Finalmente, deve-se mencionar o ruído gerado pelos alunos durante os jogos. Infelizmente, este ruído que é de certa forma normal durante um jogo onde os indivíduos podem-se sentir entusiasmados ou competitivos, tornaram algumas gravações impercetíveis. Uma solução para este problema poderia ser talvez selecionar apenas um número de alunos, como grupo de controlo, para realizarem os jogos.

Por fim, a autora acredita que deveria ter sido implementado um sistema de avaliação de progresso do desempenho dos alunos relativamente à interação e produção oral. Não obstante, pode-se ponderar que existiu feedback de aluno para aluno, mas não de professor para aluno. Por outras palavras, uma maior monitorização dos alunos pudesse ser benéfica.

## **4.2. Áreas de investigação futura**

Em termos de áreas de investigação futura sobre este tópico, seria importante levar a cabo este estudo num período a longo termo, como, por exemplo, um ano letivo inteiro de forma a poder avaliar detalhadamente a evolução no discurso e competências de interação dos alunos. Tendo em conta também, a era digital em que vivemos seria interessante também estudar esta temática com jogos de adivinha online, onde os alunos pudessem interagir com falantes-nativos de diferentes regiões do mundo. Para além disso, tendo em conta os constrangimentos encontrados com os alunos ao abrigo do Decreto-lei 54/2018, seria importante perceber como adaptar da melhor forma este tipo de jogos para os mesmos.

## Referências Bibliográficas

Adams, R., & Oliver, R. (2019). *Teaching through peer interaction* (1st ed.). Taylor & Francis.

Abreu, F. (2021). O jogo na sala de aula: um recurso motivador para a aprendizagem do Inglês no 1.º CEB. [Master Thesis, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/78092/1/Filipa%20Lemos%20Enes%20de%20Abreu.pdf>

AEAH (Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano), (2023). [Planificação Anual da disciplina de Inglês 3.º ano].

AEAH, (2023). [Planificação Anual da disciplina de Inglês 4.º ano].

AEAH (Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano), (2021). Projeto Educativo 2021/2025. [https://www.aealexandreherculano.pt/images/downloads/documentos-orientadores/aeah\\_-\\_projeto-educativo-2021\\_25.pdf](https://www.aealexandreherculano.pt/images/downloads/documentos-orientadores/aeah_-_projeto-educativo-2021_25.pdf)

Alves, A. (2019). *O desenvolvimento da interação oral na aula de inglês do 1.º ciclo do ensino básico* [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38592/1/ulfpie053376\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38592/1/ulfpie053376_tm.pdf)

Altmann, M. & Clauss, A. (2020). Designing cases to foster virtual mobility in international collaborative group work. [Conference paper] In *Edulearn Proceedings*. pp.8350-8359.

[file:///C:/Users/user.000/Downloads/Altmann Clauss EDULEARN2020 DesigningCasesToFosterVirtualMobilityinInternationalCollaborativeGroupWork1.pdf](file:///C:/Users/user.000/Downloads/Altmann%20Clauss%20EDULEARN2020%20DesigningCasesToFosterVirtualMobilityinInternationalCollaborativeGroupWork1.pdf)

Barakova, M. V. (2020). *Game-based learning for speaking practices in ESL contexts* [Master's thesis, Universitat de Lleida]. Repositori Obert UdL.

<https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/d1db1f4c-f45a-403b-8393-226421f2c5fb/content>

Bell, J. (2010). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science* (5th ed.). Open University Press.

- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners* (1st ed.). Taylor & Francis.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2004). *The primary English teacher's guide* (New ed., 5th imp.). Pearson Education.
- Brito, A. (2019). *A interação oral entre pares no ensino-aprendizagem de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Master's thesis, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve.  
<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/14992/1/Ana%20Margarida%20Marreiros%20Brito%20Relat%C3%B3rio%20Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Canva. (n.d.), Baralhos de cartas [materiais dos jogos].  
[https://www.canva.com/pt\\_pt/](https://www.canva.com/pt_pt/)
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [PDF]. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do Ensino Básico, Inglês* [PDF]. Ministério da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ingles\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf)
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95-126). Regents.
- Elisdawati, Y. (2023). Students' perception on the use of English through guessing games in the classroom. *JOLADU: Journal of Language Education*, 1(3), Article 224.  
<https://asianpublisher.id/journal/index.php/joladu/article/download/224/116>
- Ensslin, A. (2017). *The language of gaming* (1st ed.). Bloomsbury Publishing.
- Farber, M. (2018). *Gamify your classroom: A field guide to game-based learning* (1st ed.). Peter Lang.

- Flores, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*. 27(21) pp.32-54.
- Inácio, M. (2017). *Playing to develop/increase spoken interaction* [Master's thesis, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova.  
[https://run.unl.pt/bitstream/10362/21798/1/Playing%20to%20develop%20increase%20spoken%20interaction\\_salome%20inacio.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/21798/1/Playing%20to%20develop%20increase%20spoken%20interaction_salome%20inacio.pdf)
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education* (1st ed.). Wiley.
- Koster, R. (2013). *A theory of fun for game design* (2nd ed.). O'Reilly Media.
- Krashen, S. D. (2002). *Second language acquisition and second language learning* (1st internet ed.). Pergamon Press.
- Lázaro, A., & Azpilicueta, R. (2015). Investigating negotiation of meaning in EFL children with very low levels of proficiency. *International Journal of English Studies*, 15(1), pp.1-21. <https://doi.org/10.6018/ijes>
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259–278. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Long, M. H. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), 177-193.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263100004848>
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Mackey, A., & Gass, S. (2021). *Second language research: Methodology and design* (3rd ed.). Taylor & Francis.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da

escolaridade obrigatória. [documento curricular]. Lisboa: Direção Geral da Educação. Repositório Comum.

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22377/1/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22377/1/perfil_dos_alunos.pdf)

Meiningsih, F. A., & Madya S., (2021.) The Use of Guessing Game in Improving the Speaking Skills of Elementary School Students. *IJEE (INDONESIAN JOURNAL OF ENGLISH EDUCATION)*. Vol. 8, NO.2. <https://doi.org/10.15408/ijee.v8i2.21679>

Nuraen, N. & Karyati, K. (2018). The implementation of guessing game in teaching speaking at tenth grade of senior high school. *Professional Journal of English Education*. Vol. 1 No. 5 (pp.578-585).

<https://doi.org/10.22460/project.v1i5.p578-585>

Oliveira, A. (2021). Effects of conversational strategy use on young learners' oral interaction. *Revista ESTREIADIALOGOS*, 6(1-2), 53-73.

[https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33\\_c2d5de57967545cfae8c650c2b754805.pdf](https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_c2d5de57967545cfae8c650c2b754805.pdf)

Ornelas, A. (2021). *Increasing reluctant students' spoken production through the use of guessing games in pairs in a 4th grade English as a foreign language classroom* [Master's thesis, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/136516/2/501440.pdf>

Porto Editora. (n.d.). "jogo." In *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa* [Online dictionary]. Retrieved April 13, 2024, from

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/jogo>

Philp, J., Adams, R., & Iwashita, N. (2013). *Peer interaction and second language learning* (1st ed.). Taylor & Francis.

Presidência do Conselho de Ministros, (2018). *Decreto-Lei n.º 54*. Diário da República, n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918 – 2928. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>

Silva, M. (2020). *O jogo como recurso didático no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades e limitações a partir de uma experiência em estágio pedagógico* [Master's thesis, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. [DM MarianaSilva 2020 \(3\).pdf](#)

Silva, J., Costa, V., & Nagy, (2022) *Start the Magic!* Manual- 3.º ano. Grupo Leya: Texto Editores (1st ed.)

Silva, J., Costa, V., & Nagy, (2023) *Start the Magic!* Manual- 4.º ano. Grupo Leya: Texto Editores (1st ed.)

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3–7.  
<https://doi.org/10.1177/2345678906293042>

VanPatten, B., Keating, G., & Wulff, S. (2020). *Theories in second language acquisition: An introduction* (3rd ed.). Taylor and Francis.

Vygotsky, L. (2012). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wati, Ika, & Yuniawatika. (2020). Digital game-based learning as a solution to fun learning challenges during the Covid-19 pandemic. In *Proceedings of the 1st International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2020)* (pp. 202-210). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201214.237>

## Anexos

### Anexo 1- Grelha de observação

#### Observation Grid

Pair \_

Student 1 \_\_\_\_\_

Student 2 \_\_\_\_\_



Com sucesso



Sem sucesso



Parcialmente com sucesso

CrITÉrios de ObservaÇão	Student 1	Student 2	Notas
1. Uso do vocabulário (Os alunos utilizam o vocabulário previamente praticado)			
2. Uso de L1 (Português) (Os alunos não recorrem ao Português)			
3. Cumprimento das Regras do Jogo (Os alunos perceberam e cumpriram com as regras do jogo)			
4. Participação Ativa (Os alunos estão empenhados e focados no jogo)			
5. Feedback e Correção (Os alunos são capazes de se apoiar mutuamente e tanto dar como receber feedback sobre o seu próprio desempenho.)			
6. Cumprimento da Tarefa (Os alunos jogaram o jogo proposto com sucesso)			

## Anexo 2- Questionário

Porto, 5 de janeiro 2024  
Daniela Rocha

### Questionário

Este questionário tem como objetivo saber o que pensas sobre o uso dos jogos de adivinhas nas aulas de Inglês. As respostas são anónimas e confidenciais. Obrigada por participares!

Lê as seguintes perguntas com atenção e responde com sinceridade.

1. Gostaste de aprender Inglês através de jogos de adivinhas? Coloca uma X numa das opções.

Sim     Não

1.1. Se respondeste sim na pergunta anterior, qual foi o jogo de adivinhas que mais gostaste de jogar? Coloca uma X no jogo que mais gostaste.

A. Guessing cards game     B. Two Truths, One Lie

1.2. Porque é que gostaste deste jogo?

---

2. Qual foi o jogo de adivinhas que achaste mais difícil? Coloca uma X numa das opções.

A. Guessing cards game     B. Two Truths, One Lie

3. Achas que os jogos de adivinhas te motivaram a falar mais em Inglês durante as aulas? Coloca uma X numa das opções.

Sim     Não

4. Durante os jogos de adivinhas, com que frequência usaste Inglês para comunicar com o(s) teu(s) colega(s)? Coloca uma X numa das opções.

Sempre     Às vezes     Nunca

5. Gostavas de continuar a aprender Inglês com jogos de adivinhas no futuro? Coloca uma X numa das opções.

Sim     Não

## Anexo 3 - Cartas do jogo "Where are you?"

Figura 6-Baralho de cartas "Where are you?"<sup>3</sup>

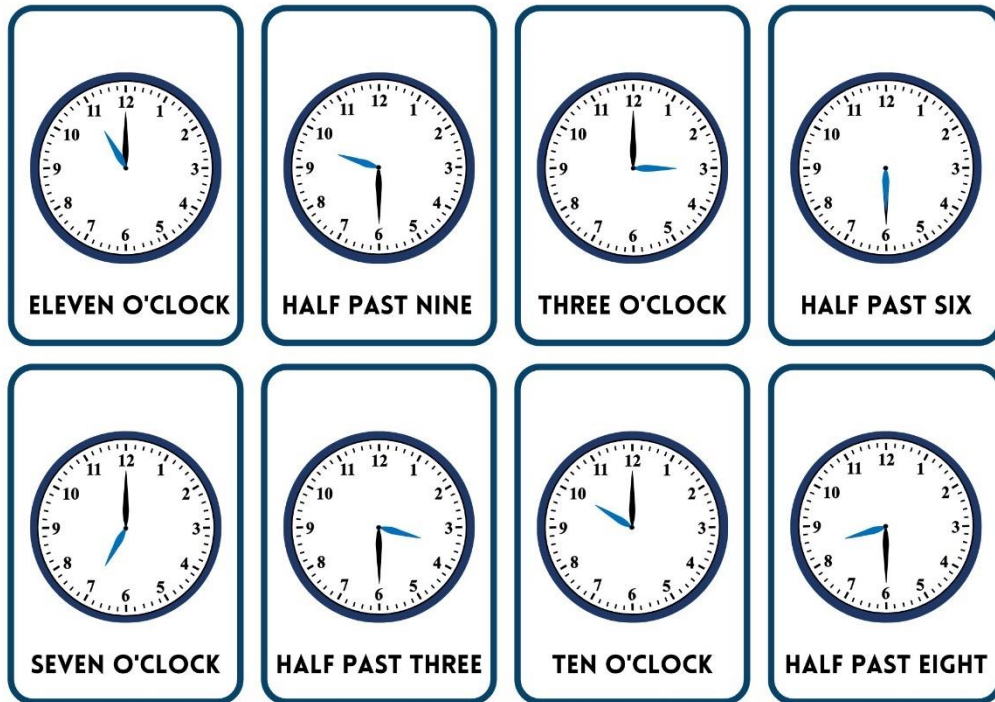


---

<sup>3</sup> Adaptado do material disponível na plataforma Canva. [https://www.canva.com/pt\\_pt/](https://www.canva.com/pt_pt/)

## Anexo 4-Cartas do jogo "What time is it?"

Figura 7-Baralho de cartas "What time is it?"<sup>4</sup>



---

<sup>4</sup> Adaptado do material disponível na plataforma online Canva. [https://www.canva.com/pt\\_pt/](https://www.canva.com/pt_pt/)

## Anexo 5- Cartas do jogo "Have you got ...?"

Figura 8-Baralho de cartas "Have you got ...?"<sup>5</sup>

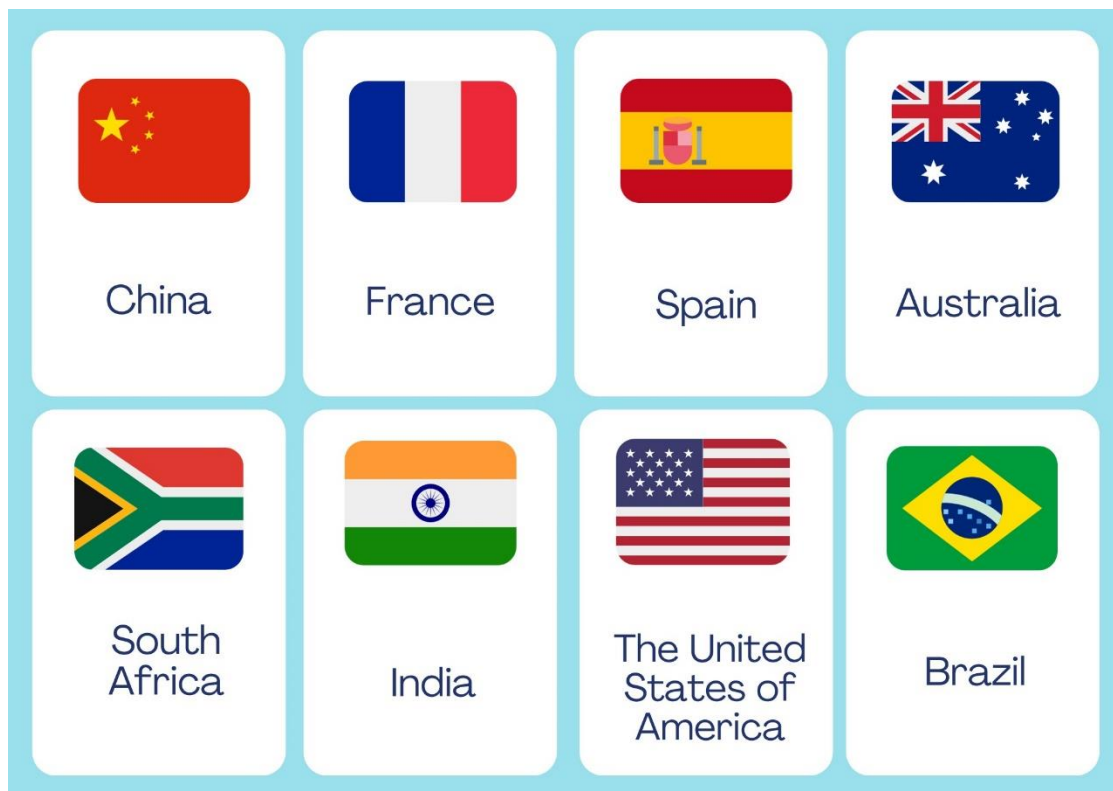


---

<sup>5</sup> Adaptado do material disponível na plataforma online Canva. [https://www.canva.com/pt\\_pt/](https://www.canva.com/pt_pt/)

## Anexo 6-Cartas do jogo "Where are you from?"

Figura 9-Baralho de cartas "Where are you from?"<sup>6</sup>



---

<sup>6</sup> Adaptado do material disponível na plataforma online Canva. [https://www.canva.com/pt\\_pt/](https://www.canva.com/pt_pt/)

## Apêndices

### Apêndice A-Código de Transcrição

Código de Transcrição adaptado de Anne Burns

(Burns, 2009, Further reading and resources section)

1, 2, 3, etc: Numeração de cada entrada

P: Professor(a)

A(s): Aluno(s)

(??): não perceptível

(...): Pausa

(ruído): excertos longos de áudio com ruído

(riso): Sons não verbais

PALAVRA: Letras maiúsculas para mostrar ênfase numa palavra

*Palavra*: palavras produzidas na língua materna em Itálico

----- : interrupção de um interlocutor sobre o outro

## Apêndice B- Transcrições completas das interações

### 1. Two truths and one lie

#### A7-A8

1-A8: Go to school at ten o'clock. (??) half past seven I have lunch in the canteen.

2-P: Can you repeat? C'mon.

3-A7: *Lê mais devagar e direito.*

4-A8: I go to school at 10 o'clock.

5-A7: *E quê?*

6-A8: 10 o'clock.

7-A7: Uhhh? *Quantas o'clock?*

(ruído)

8-A7: *A falsa é a terceira.*

9-A8: *Não é.*

10-A7: *Agora sou eu a ler.* One, I go to bed at five o'clock. I get up at ten o'clock. I have dinner at nine o'clock. *Qual é que é falsa?*

11-A8: Three?

12-A7: Three *não.*

#### A1-A17

1-A1: I have lunch in the canteen at five o'clock. I have lessons-----

2-A17: *JÁ DESCOBRI, JÁ DESCOBRI.*

3-A1: *É qual?*

4-A17: *Do meio.*

5-A1: *Errado.*

6-A17: *Já ganhei.*

7-A1: *Não é a do meio.* (risos)

(ruído)

8-A1: *A do meio está errada.*

### **A4-A13**

1-A4: I get up in the playground. Two. I get up at five o'clock. I go to bed at nine o'clock.

2-A13: HMMM... *A falsa....*

3-A4: Which one is false?

4-A13: *Estou a pensar.*

5-A13: Two?

6-A4: Yes.

7-A13: Get up at seven o'clock. I have lunch at school. I go to bed at twenty-three o'clock. Qual é a falsa?...

8-A4: *É a Two?*

9-A13: Yeah.

### **A6-A5**

1-A5: I get (mal pronunciado) up at ten o'clock.

2-A6: *Espera. (...)*

3-A6: *Não é jet.*

4-A4: I get (mal pronunciado) up at eight o'clock. -.....

(ruído)

5-P: Which one is a lie?

6-A5: 1, 2, 3?

## **2. Have you got...?**

### **A3-A4**

1-P: Prepare the game.

2-A3: Hot chocolate.

3-A4: No. No. No. No, no, no, no, no, no.

4-P: One, two, three. What you guy's doing? You need to put your cards facing down.

(ruído)

5-A3: *É para baralhar assim? Tá, vou escolher uma.*

6-P: In English.

7-A4: *Já escolhi. Vai.*

(ruído)

8-A3: It is Santa?

9-A4: No.

10-A3: It is present?

11-A4: No.

12-A3: It is star(t)? (??)

13-A4: *Vai.*

14-A3: It is Santa?

15-A4: No.

16-A4: *Eu não sei como se diz floco de neve. Eu não sei como se diz floco de neve em Inglês.*

17-P: Snow\_flake.

18-A4: Snowflake?

19-A3: Yes.

20-A4: (...) present?

21-A3: No.

22-A4: It is a snowman?

23-A3: (risos)

(ruído)

24-A4: *Eu não me lembro. Como é que se diz o coiso do Chocolate?*

25-A3: No.

26-A3: Snowflake?

27-A4: *O que é Snowflake? (...) Floco de neve. (RECAST) Mas já está aqui.*

28-A4. STAR!

29-A3: *Não.* No.

30-A4-*És tu podes ir.*

31-A3: Is Christmas tree?

32-A4: *Oh mano! Tu fazes batota!*

(ruído)

33- A3: *Agora vou tirar esta. Podes ir, podes ir, podes ir.*

34-A4: *NÃO, tu tens que fazer assim.*

35-A3: *Também, já está.*

(ruído)

36-A4: Presents? *É Presents finalmente!* (CONFIRMATION CHECK)

37-A4: *És tu vai! Acertei uma pelo menos.*

38-A4: It is a present?

39-A3: (??)

(ruído)

40-A4: *Vou tirar outra. Podes ir.*

41-A3: Is it a star(t)?

42-A4: *Não*

43-A3: It is a Santa?

(ruído)

44- A4: Is it (...) a Star?

45-A3: No.

(ruído)

46-A3: *Sou muito bom neste jogo!*

47-A4: It is a present?

48-A3: *Espera! Deixa eu só ver aqui um bocadinho...*

49-A4: It is a present.?

50-A3: No!

51-A3: *Isto é meu? Vou tirar esta, que não tirei até agora!*

52-A4: *Tiraste sim.*

53-A3: *Não tirei não.... Então vou tirar esta. Podes ir.*

54-A4: Star.

55-A3: *Não. (...)*

56- A3: *ESPERA, só me deixa ver se tem alguma que está ali. Ali a pensar. Não. No, no, no, no.*

57-A4: Is it hot chocolate?

58-A3: No.

59-A4: *Tens a certeza?*

60-A3: Yes.

61-A4: *Então mostra.*

62-A3: *Ah, não, não, não. (...)*

63-A4: *És tu.*

64-A3: *Vou tirar esta aqui... esta!*

65-A4: *Nós não aprendemos como é que se diz duende. Como é que se diz duende?*

66-A3: ELF!

67-A4: ELF!

68-A3: No!

69-A4: *Acabaste!*

(ruído)

70-A3: It is a elf?

71-A4: No!

72-A3: *És tu. Hmmm, vou tirar esta. Podes ir!*

(ruído)

73-A4: Have chocolate?

74-A3: *Não! .... Eu nem sei dizer isto. Snowman!*

75-A4: *Outra que tu viste!*

76-A3: *Eu não vi ...*

(ruído)

77-A3: *Espera... It is a elf? Ah mãe, acho que eu confundi...*

(ruído)

78-A4: Star!

79-A3: No!

80-A4: *Deixa-me ver.*

81-A3: Is a snowman.

82-A4: No. (...) Snowman.

83-A3: No. (...) It is hot chocolate?

(ruído)

84-A3: *Vou tirar esta.*

85-A4: Hot chocolate.

86-A3: *Não.*

87-A4: *Eu nem sei dizer isso.*

88-P: You should mix it up.

89-A4: Mexer?

90-PC: Yeah, mix it up. (...) So, how do you say that? Ginger bread, man. Gingerbread, man.

91-A3: *É gengibre. É parecido com gengibre.*

92-A4: Gingerbread man.

(ruído)

93-A4: *Eu tenho todas.*

94-A3: *Eu só tenho menos uma.*

95-A3: *Vou tirar esta. Podes ir.*

96-A4: Elf?

97-A3: No.

98-A3: It is a elf? It is a elf?

99-A4: No.

100-A4: It's a Santa? (...) *Olha acertei!*

101-A3: *és tu! (??)*

102-A3: It is ... *como se diz rena? Como se diz rena em Inglês?*

103-A4: *Não sei.*

104-A3: *Também te ajudei na palavra que não sabias.*

### **A7-A8**

1-A7: *É uma pergunta e uma resposta, ok? É para decorar a casa?*

2-A8 *Vou perguntar uma coisa. Miss (??)*

3-A8: *Estranho!*

4-A7: *Se é estranho, uma árvore no Natal não é. Então bora ver. Olha isso! Uma Star.  
(...) Adivinhei uma Miss.*

(ruído)

5-A7: *Bora lá diz.*

6-A8: *Como é que se diz? Snowman qualquer coisa? (...) É da rua, quando neva? É...  
Snowman? É assim? Não, não é. O que é?*

(ruído)

7-A7: *Já tive um. ó Miss! Só vale... só vale em inglês.*

8-P: But you can Portuguese just if you...

9-A8: *Ah, então eu sabia!*

10-P: But please try to use English, okay?

11-A7: *Isso é quando neva?*

12-P: Do you remember the questions "Have you got ...?" No? You have to ask  
Micael, have you got ...?

13-A8: Have you got *e pergunta*.

14-A7: Have you got *uma coisa para decorar a casa?* (recast)

15-A8: *Não. Já perguntaste duas vezes.*

16-A7: *Desculpa, depois também perguntas.*

17-A8: Have you got...? *é de enfeitar a casa?*

18-A7: *Não. Tens mais uma pergunta. (...)*

19-A8: *Pai Natal.* (RECAST)

(ruído)

20-A8: *Assim é fácil. Dá para ver.*

21-A7: *Não não dá, não consigo.*

22-A8: *Ah, fácil! Dá para ver tu? Não, não dá, não consigo!*

23-P: Remember to use the question. Iris, you have to ask him...

24-A8: *Pergunta-me.*

25-P: Have you got

26-A8: Have you got a snowman?

27-A8: *O que é isso?*

28-A7: *O boneco de neve. Snowman é boneco de neve certo?*

(ruído)

29- A7: *Miss, já tenho três pontos. Ele só tem um.*

30-A8: *Ó Miss, eu vou dar uma reviravolta. Eu não sei qual é que é este. (...)*

## **A1-A2**

1-A1: C'mon, it's your turn.

2-A2: No, it's your turn.

3-A1: Ok, what is it?

4-A2: Hum... Is... a ginger\_?

5-A1: No. Your turn.

(ruído)

6-A1: It is a reindeer.

7-A2: No.

8-A1: Show the card! Show the card! It's a reindeer, I know that! C'MON!

9-A2: (mostra a carta ao colega)

10-A1: OH!

11-A2: *Agora vais ter que me mostrar as tuas.*

(ruído)

12-A1: Ok what is it?

13-A2: It is a star.

14-A1: No, it isn't. (...)I think that's a snowflake.

15-A2: No, no.

16-A1: What is it?

17-A2: It's hot chocolate.

18-A1: It's a reindeer. It is, isn't it? Another point for me.

19-A2: *Quatro a quatro.*

20-A1: *Ei. tu não tens quatro pontos.*

21-A2: *Eu tenho quatro pontos.*

22-A1. *Aqui. Tu tens 1,2, 3,4,5,6 e eu tenho 1,2, 3,4, 5, 6,7,8. (...)* It's your turn now.

(...) That is a star or a snowflake.

23-A2: No.

24-A1: Okay.

25-A2: Christmas tree.

26-A1: No.

27-A2: It is, it is.

28-A1: It isn't.

29-A1: Now it's your turn. ...

30-A1: I think that is a star.

31-A1: What is this object?

32-A2: Christmas tree.

33-A1: No.

(ruído)

34-A1: It's you.

35-A2: It is a star.

36-A1: No. (...) What is this object?

37-A2: It is a Christmas tree. *Estou a a ganhar isto.*

38-A1: *Não, não estás.*

39-A2: *É a tua vez.*

40-A1: It's a present.

41-A2: No.

42-A2: It is a star.

43-A1: No. Your turn.

44-A2: NO, YOUR TURN.

45-A1: What is this object? What is it? What is this object?

46-A2: A present.

47-A1: No. (...) Your turn.

48-A1: It is a Christmas tree.

49-A2: No.

50-A1: What is it?

51-A2: It's a star. (...) *Eu vou-te ganhar.* (risos)

52-A1: What is this object? What is this?

53-A2: Elf!

54-A1: Your turn.

55-A2: What is this?

56-A1: Ok, it's a star.

57-A1: What is this?

58-A2: Elf.

59-A1: WHAT?

60-A2: ELF. (CONFIRMATION CHECK)

61-A1: *Ahhh, toma lá.*

62-A2: *Cinco pontos professora.*

63-A1: Your turn. It is a Christmas tree.

64-A2: No. (...) *Vou dizer duas.* It is a present or Christmas tree.

65-A1: *Não. Mas só podes dizer uma.* (regras)

66-A2: *Mas tu também disseste.*

(ruído)

67-A1: It's your turn, it's your turn. It is a Christmas...

68-A2: *Não.* No.

## **A11-A12**

1-P: 1,2, 3,

(não jogam até 00:08:39)

2-A11: *Ó professora pode-nos explicar como é para jogar?*

3-P: *O jogo?* You pick a card, you pick a card and he has to guess which card it is. Ok, so he has to ask you: Have you got a Christmas tree? No, I haven't. Have you got a present? Yes, yes, I have. Okay?

4-A12: *Baralhar, baralhar, baralhar....*

5-P: Shuffle, shuffle, shuffle the cards. *Tu perguntas à A11*, Have you got

6-A12: Have you got

7-P: A star

8-A12: A star?

(ruído)

9-P: *Se não te lembrares das palavras lê.* Have you got a elf? Have you got a snowflake?

10-A11: Have you got a (??)

11-A12: No. *Começa por A*

12-A11: Have you got a Christmas tree?

13-A12: No.

14-A11: *Agora és tu.*

15-A12: Snowman.

(ruído)

16-A11: Have you got a snowman? (...) No. (...) Have you got a snowman? *Professora eu perguntei, mas ele...*

17-A12: (risos)

18-P: Have you got a snowman? Yes?

(ruído)

19-A11: Have you got elf?

20-A12: *Ela consegue ver por trás.*

(ruído)

21-A11: Have you got a snowman?

22-A12: No.

(ruído)

23-P: Pedro it's your turn? *É a tua vez?*

24-A12: *Começa por P.*

25-A11: Have you got presents?

26-A12: No.

### **3. Where are you from?**

#### **A3-A4**

1-A4: Ok.

(ruído)

2-A3: It is my turn.

(ruído)

3-A4: Ah (...) Ah (...) Uni-----

4-A3: NO!

(ruído)

5-A4: It's me.

(ruído)

6-A3: The United King(...) United(...) The United States of America.

7-A4: No.

8-A3: My turn. (??)

9-A4: *Não, agora és tu. (??)*

(ruído)

10-A4: Brazil?

11-A3: No. My turn. IT IS MY TURN.

12-A3: Australia?

13-A4: No.

(ruído)

14-A3: It is the United Kingdom(...) the United States of America. (??)

15-A3: *Eu vi-te a trocar.*

16-A4: *Não troquei, só pousei.*

17-A3: *Eu vi.*

18-A4: *Não troquei, eu juro. VAI, podes ir.*

19-A3: My turn. India?

20-A4: *Claro, ele está a ver.* (suspira)

21-A3: *Vai és tu.*

22-A4: Australia. Australia.

23-A3: No. It is my turn.

(ruído)

24-A4: *Tens este e este.*

25-A3: India?

26-A4: Nooooo. (gargalhada) No. (...) Brazil?

27-A3: No. It is my turn. (...) Spain, it is Spain. ( ??)

(ruído)

28-A4: *Ó Miss Daniela, eu só tenho uma assim ele vai saber.*

29-P: *E ele?*

30-A3: *Eu tenho (??)*

(ruído)

31-A3: *Podes ir, podes ir.*

(ruído)

32-A3: Spain, Spain.

33-A4: No. Ahhhh, *vá gora sou eu e tu tens de apanhar para ver se consigo algum ponto.* (ruído)

34-A4: *Vai, agora és tu, para ver se eu consigo até acabar o tempo.*

35-A3: Brazil?

36-A4: No.

37-A4: China?

38-A3: (??)

39-A4: *Aleluia!* (grito)

(ruído)

40-A3: *Eu acertei 4 vezes seguidas num jogo!*

41-A4: *Sim, és tu.*

42-A3: *Vamos lá. ....*

43-A4: *Vai, vai, vai. vai.*

44-A3: Spain.

(ruído)

45-A4: *Posso só ver?*

46-A3: *Não.*

47-A4: *Tu também vias.*

48-A3: *Eu não via.*

49-A4: Brazil.

50-A3: *Não.*

(ruído)

51-A4: *Eu vou pôr. Tu também estavas a ver nas tuas.*

52-A3: *Eu via nas minhas, não estava nas tuas. (??)*

53-A4: *Chute, chute.*

54-A3: *America.*

55-A4: *Não, não é.*

56-A4: *France!*

57-A3-(??)

58-P: *Já acabaram meninos?*

59-A4: *Não.*

60-A3: *Vai.*

61-A4: *The Uni(...) Faltam duas!*

62-A3(??)

63-A4-*Vai.*

A3: *Australia. (toca a campainha da escola)*

## **A11-A12**

1-A11: *Um ponto pró Pedro.*

2-A12: *Brasil. Brasil num pontozinho já aqui, oh.*

3-A11: *Vai Pedro!*

4-A12: Ok.

(ruído)

5-A11: *Agora és tu.*

6-A12: China.

7-A11: *Então sou eu ou és tu?*

8-A12: *SOU EU.*

9-A11: *AH, ok, ok. (??)*

(ruído)

10-A11: It is South (??)

11-A12: No.

12-P: So, no. Ok, IT'S MY TURN.

(ruído)

13-A12: India.

14-A11: *Não.*

15-A12: *É índia. ó professora é índia.*

(ruído)

16-A11: *Anda, anda.*

17-A12: *Calma mulher....*

(ruído)

18-A11: It's France!

19-A12: No. (...) America.

20-A11: One point for you. No, pleaseee.... (risos)

(ruído)

21-A12: *Já sei é aquele país vermelho com estrelas ....*

22-A11: *Hã? Como? Tens que falar. Tens que falar.*

23-A12: *É aquela de cor vermelha. Eu não sei. É aquela de cor vermelha, que tem estrelas e que tem um país. (??)*

24-A12: *Onde é que está? Está aqui. É esse que eu estava a dizer.*

25-A11: (risos) *É Spain.*

26-A12: *É o que eu estou a dizer vermelho em cima, amarelo em baixo e aí vermelho. Queres que te marque um ponto?*

27-A11: *Olha Spain, é Spain. (...) Fala. S.*

28-A12: S.

29-A11: pai.

30-A12: pai.

31-A11: N.

32-A12: SPAIN.

33-A12: *Vermelha em cima, vermelha em baixo e amarela no meio. Eu não sei o que é isso, mulher. .... Olha, olha. Eu não sabia.*

34-A11: *Agora sou eu.*

(ruído)

35-A11: SPAIN, SPAIN. (...) S.

36- A12: S.

37- A11: pai.

38-A12: pai.

39-A11: N.

40-A12: N.

41-A11: N.

42-A12: N. SPAIN. (risos)

43-A12: SPAIN, SPAIN. (gargalhadas)

44-A11: *Sem bridadeira agora.*

45-A11: S.

46-A12: S.

47-A11: pai.

48-A12: pai.

49-A11: N.

50-A12: N.

51-A11: N.

52-A12: N.

53-A11: SPAIN.

54-A12: *És tu vai!*

(ruído)

55-A11: *Agora sou eu?*

56-A12: *Sou eu! Ó mulher!*

57-A11: States of America? (risos) America?

58-A12- (??)

59-A11: *UM PONTO PARA MIM!*

60-A12: *Eu já tenho 3.* (toca a campainha da escola)

61-A12: *Já tenho 3.*

62-A11: *Agora sou eu.*

63-A12: *Professora já tenho 3.*

64-P: *Vocês podem acabar se quiserem. Querem acabar? Ou querem ir embora?*

65-A12: *Quero acabar.*

66-P: *Então acabem. (??)*

67-A12: *Ai, este país aqui. Deixa-me ver qual é. ....*

68-A11: *Não sei como é que se chama.*

69-P: *Podes ler.*

(ruído)

70-A11: *South Africa, America. Ai, África. África.*

71-A12: *Sul África mulher? (??) Anda agora!*

(ruído)

72-A12: *Aquela cara engraçada. Vermelho, amarelo e amarelo.*

73-A11: *Tá. Brasil.*

74-A12: *Não. Portugal.*

75-A11: *Não. Não existe.*

(ruído)

76-A12: *América, América.*

77- A11: (??)

(ruído)

78-A12: *Oh my god, America!*

79-A11: (??)

(ruído)

80-A11: *Ok. Agora és tu. Última. última.*

81-A12: *India.*

82-A11: *Não. Índia é a primeira. ....*

(ruído) 83-A12: *Já está professora, acabei.*

### **A13-A14**

1-A13: *Brazil.*

2-A14: *No.*

3-A13: *It's your turn.*

4-A14: Brazil.

5-A13: No. *Não devia estar a mostrar.*

6-A14: It's my turn.

(ruído)

7-A13: It's your turn.

8-A14: Are you from France?

9-A13: No. (...)The United States of America.

10-A14: (??)

11-A13: Yeaahhhh. *Agora ponho aqui que eu acertei?* (pergunta à PE) 1 point.

12-A14: Are you from Brazil?

(ruído)

13-A14: Are you from India?

14-A13: No, I'm not.

### **A15-A16**

1-A15: *Como é que diz?* China?

2-A16: Yes.

(ruído)

3-A15: It's, it's my turn.

4-A16: *Não é bro...*

(ruído)

5-A16: Your country is Brazil. (...) Is it Brazil?

6- (??)

(ruído)

7-A16: Your country is India?

8-A15: No, it's SPAIN.

9-A16: *Não podes mostrar. Agora és tu meu amor.*

10-A15: *É Espanha.*

11-A16: No.

12-A15: It's your turn.

13-A16: It's the United States of America.

14- A15: (??), (...) France? Parlez-français?

15-A16: No.

16-A15: *Ei, estamos os dois empatados. VAI.*

17-A16: You're from Spain?

18-A15: No.

19-A15: France? From FRANCE?

20-A16: (??), (...) You're from Spain?

21-A15: *Não. Vai, agora és tu.*