

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO, NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DO FRANCÊS

Além do manual:
Estratégias práticas para melhorar a pronúncia de Inglês e Francês no 8.º e 9.º ano de escolaridade

Daniel António Sousa Dias

M

2025



Daniel António Sousa Dias

Além do manual: Estratégias práticas para melhorar a pronúncia de Inglês e Francês no 8.º e 9.º ano de escolaridade

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização do Francês, orientado pelo Professor Doutor Carlos Júlio Lindade Rodrigues e pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

*Aos meus pais e à Daniela, pelo apoio incansável e por nunca deixarem de
acreditar em mim.*

Ao meu avô, que partiu sem ver esta etapa concluída.

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Résumé.....	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas.....	12
Índice de Gráficos.....	13
Lista de abreviaturas e siglas.....	14
Introdução.....	15
1.Contextualização da intervenção e justificação da ação	17
1.1. O contexto da prática docente	17
1.1.1. Colégio Júlio Dinis	18
1.1.2. Caracterização das turmas.....	19
1.1.2.1.9.º XYZ.....	19
1.1.2.2.8.º YZ.....	22
1.2. Projeto de investigação-ação	23
1.2.1. Identificação do tema de investigação-ação	23
1.2.2. Questão da investigação e objetivos traçados	28
1.2.3. Métodos de recolha de dados e estratégia utilizada.....	28
2.Enquadramento teórico	30
2.1. Breve história do ensino da pronúncia.....	30
2.2. As Aprendizagens Essenciais e o manual escolar	32
2.3. Inteligibilidade	34
2.4. Os aspetos segmentais e suprasegmentais	36
2.5. As plataformas tecnológicas.....	37
2.5.1. Microsoft Teams – Modo Leitura	38
2.6. Telefone Estragado.....	39
3.Plano de ação	41
3.1. Primeiro ciclo de intervenção.....	41

3.1.1. Implementação do primeiro ciclo nas aulas de inglês e francês	41
3.1.2. Dados recolhidos durante o primeiro ciclo de intervenção	45
3.1.2.1.As amostras dos alunos de inglês do 9.º XYZ.....	45
3.1.2.2.As amostras dos alunos de francês do 8.º YZ	52
3.2. Segundo ciclo de intervenção.....	58
3.2.1. Implementação do segundo ciclo nas aulas de inglês e francês	58
3.2.2. Dados recolhidos durante o segundo ciclo de intervenção.....	59
3.2.2.1.As amostras dos alunos de inglês do 9.º XYZ.....	59
3.2.2.2.Respostas ao questionário final de inglês.....	68
3.2.2.3.As amostras dos alunos de francês do 8.º YZ	71
3.2.2.4.Respostas ao questionário final de francês	80
3.3. Discussão dos dados	83
3.3.1. Dados do primeiro ciclo de intervenção.....	83
3.3.2. Dados do segundo ciclo de intervenção	85
Considerações Finais	91
Referências Bibliográficas	95
Anexos	101
Anexo 1 – Questionário inicial sobre a pronúncia aos alunos de inglês	101
Anexo 2 - Questionário inicial sobre a pronúncia aos alunos de francês	106
Anexo 3 – Questionário Final de inglês	111
Anexo 4 – Questionário Final de francês	113

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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte do presente relatório.

[Porto, 01/09/2025]

Daniel António Sousa Dias

Agradecimentos

Aos meus pais, os dois pilares da minha vida, que foram incansáveis e sempre me ajudaram em tudo o que podiam para que eu pudesse concluir esta etapa dos meus estudos.

À Daniela, que me acompanha desde o início do meu percurso no ensino superior, não só pelo companheirismo, mas também pela força e energia que me proporcionou que foi, sem dúvida, impreterível para a conclusão desta etapa.

À Marta, ao Vítor, à Diana, à Fernanda e ao Joaquim, pela constante disponibilidade e generosidade.

A todo o pessoal docente e não docente do Colégio Júlio Dinis, por abrirem as portas à nova geração de professores e pela forma calorosa como nos receberam e acompanharam ao longo de todo o ano letivo.

Aos professores cooperantes, Marisa, Zulmira e João, que, para além de transmitirem conhecimento e experiência, foram também amigos, pelo modo como me acolheram e apoiaram neste ano tão exigente.

Aos professores supervisores deste relatório, Carlos Júlio Lindade Rodrigues e José Domingues de Almeida, pela orientação, preocupação constante e toda a ajuda prestada, que, sem dúvida, contribuíram significativamente para a conclusão deste projeto. Um agradecimento especial ao professor José, pela conversa esclarecedora sobre o meu futuro profissional, que me levou a repensar as minhas decisões, optando por escolher o caminho do ensino.

Ao meu grande amigo e colega de estágio, Bruno, pela amizade, solidariedade e entreaajuda, tanto a nível profissional como pessoal, que tornou este ano de estágio mais leve e enriquecedor.

A todos os alunos com quem tive o privilégio de trabalhar, através do interesse e compreensão demonstrados, bem como por todos os momentos em que me desafiaram e me levaram a uma constante reflexão sobre a prática docente.

Resumo

No ensino de línguas estrangeiras, os docentes, para além de promoverem valores essenciais para o século XXI como a inclusão, a cidadania, a diversidade cultural e diferentes literacias, têm de fomentar o desenvolvimento de competências orais e escritas. Contudo, face a este conjunto de responsabilidades, a pronúncia, um elemento essencial para uma comunicação eficaz, é relegada para segundo plano pelos professores, e, parece continuar a ser uma dificuldade generalizada para os alunos.

Este projeto de investigação-ação procurou ajudar os alunos, através de atividades extra manual escolar, a melhorar o seu nível de pronúncia de inglês e de francês. Para isso, utilizaram-se duas estratégias diferentes, uma tecnológica – *Microsoft Teams* Modo Leitura, e uma tradicional – Telefone Estragado. O projeto foi desenvolvido ao longo de dois ciclos de investigação com uma turma de 9.º ano de inglês e uma de 8.º ano de francês.

Com o objetivo de verificar o impacto das atividades adotadas, foram recolhidas três leituras de texto de cada aluno, as mensagens transmitidas no jogo Telefone Estragado e as respostas a um questionário final para serem posteriormente analisadas. A análise destes dados revelou que, nesta investigação, as duas atividades, de cariz diferente, mostraram ser benéficas para a melhoria do nível da pronúncia dos alunos, entre 23% e 26%, apesar de erros segmentais e suprasegmentais persistirem. Além disso, foram mencionadas as limitações deste projeto e propostas para futuros estudos.

Palavras-chave: línguas estrangeiras, pronúncia, segmentais e suprasegmentais, Microsoft Teams, Telefone Estragado

Abstract

In foreign language teaching, teachers must not only promote essential 21st-century values such as inclusion, citizenship, cultural diversity, and different literacies, but also foster the development of oral and written skills. Although teachers have these responsibilities, pronunciation, an essential element for effective communication and sometimes overlooked by them, seems to remain a common challenge for students.

This action-research project aimed to help students improve their English and French pronunciation levels through extracoursebook activities. For that, two different strategies were used: a technological one, Microsoft Teams Reading Progress, and a traditional one, Chinese Whispers. The project was carried out over two cycles, with a 9th grade English class and a French 8th grade class.

To assess the impact of the activities, three text readings from each student, messages passed during the Chinese Whispers game and responses to a final questionnaire were collected to gather data. The analysis showed that, in the context of this study, both activities, despite being different, proved to be beneficial in improving students' pronunciation levels, between 23% and 26%, even though some segmental and suprasegmental errors persisted. Additionally, the project's limitations and suggestions for future research were presented.

Key-words: foreign languages, pronunciation, segmentals and suprasegmentals, Microsoft Teams, Chinese Whispers

Résumé

Dans l'enseignement des langues étrangères, les enseignants doivent non seulement promouvoir des valeurs essentielles au XXI^e siècle telles que l'inclusion, la citoyenneté, la diversité culturelle et les différentes littératies, ils doivent aussi encourager le développement des compétences orales et écrites. Cependant, face à tous ces enjeux, la prononciation, un élément crucial pour une communication efficace, mais souvent relégué au second plan par les enseignants, semble continuer à représenter une difficulté généralisée pour les apprenants.

Ce projet de recherche-action a cherché à aider les apprenants à améliorer leur niveau de prononciation en anglais et en français grâce à deux activités extra manuel scolaire. Deux stratégies différentes ont été utilisées : une approche technologique, Microsoft Teams Mode Lecture, et une approche traditionnelle, le Téléphone sans fil. Le projet s'est déroulé sur deux cycles avec une classe de 9^{ème} année d'anglais et une classe de français de 8^{ème} année.

Afin d'évaluer l'impact des activités mises en place, trois lectures de texte ont été recueillies, ainsi que les messages transmis lors du jeu du téléphone sans fil, et les réponses à un questionnaire final, qui ont tous été analysés. L'analyse a révélé que, dans le cadre de cette recherche, les deux activités, bien que différentes, se sont avérées bénéfiques pour améliorer le niveau de prononciation des apprenants, entre 23 % et 26 %, même si des erreurs segmentales et suprasegmentales persistent. Par ailleurs, les limites ainsi que des suggestions pour des recherches futures ont été mentionnées.

Mots-clés: langues étrangères, prononciation, segmentales et suprasegmentales, Microsoft Teams, Téléphone sans fil

Índice de Figuras

FIGURA 1 - EXEMPLO DE TEXTO EM INGLÊS LIDO NO PRIMEIRO SUBCICLO DO PRIMEIRO CICLO	43
FIGURA 2 - EXEMPLO DE TEXTO EM FRANCÊS LIDO NO PRIMEIRO SUBCICLO DO PRIMEIRO CICLO	43
FIGURA 3 - RESULTADOS DO TELEFONE ESTRAGADO DA TURMA DE INGLÊS	65
FIGURA 4 - RESULTADOS DO TELEFONE ESTRAGADO DA TURMA DE FRANCÊS	77

Índice de Tabelas

TABELA 1 - GOSTO E MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PELAS AULAS DE INGLÊS E DE FRANCÊS	24
TABELA 2 – ANÁLISE DOS ERROS REFERENTES AO PRIMEIRO SUBCICLO DE INTERVENÇÃO	46
TABELA 3 – RESULTADOS DO PRIMEIRO SUBCICLO DE INTERVENÇÃO	47
TABELA 4 - ANÁLISE DOS ERROS REFERENTES AO SEGUNDO SUBCICLO DE INTERVENÇÃO	48
TABELA 5 - RESULTADOS GERAIS DO SEGUNDO SUBCICLO DE INTERVENÇÃO	49
TABELA 6 - COMPARAÇÃO ENTRE OS ERROS DO 1.º E 2.º SUBCICLO DE INTERVENÇÃO	50
TABELA 7 - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS GERAIS DO 1.º E 2.º SUBCICLO DE INTERVENÇÃO	51
TABELA 8 - ANÁLISE DOS ERROS REFERENTES AO PRIMEIRO SUBCICLO DE INTERVENÇÃO	53
TABELA 9 - RESULTADOS GERAIS DO PRIMEIRO SUBCICLO DE INTERVENÇÃO	54
TABELA 10 - ANÁLISE DOS ERROS REFERENTES AO SEGUNDO SUBCICLO DE INTERVENÇÃO	55
TABELA 11 - RESULTADOS GERAIS DO SEGUNDO SUBCICLO DE INTERVENÇÃO	56
TABELA 12 - COMPARAÇÃO ENTRE OS ERROS DO 1.º E 2.º SUBCICLO DE INTERVENÇÃO	57
TABELA 13 - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS GERAIS DO 1.º E 2.º SUBCICLO DE INTERVENÇÃO	57
TABELA 14 - ANÁLISE DOS ERROS REFERENTES AO PRIMEIRO SUBCICLO DO 2.º CICLO DE INTERVENÇÃO	60
TABELA 15 - COMPARAÇÃO ENTRE OS ERROS DO 1.º E 2.º CICLOS DE INTERVENÇÃO LEVANTADOS DO MS TEAMS	61
TABELA 16 - RESULTADOS GERAIS DO 1.º SUBCICLO DO 2.º CICLO DE INTERVENÇÃO	63
TABELA 17 - COMPARAÇÃO ENTRE PALAVRAS CORRETAS POR MINUTO E TAXA DE PRECISÃO DO 1.º E 2.º CICLOS DE INTERVENÇÃO	64
TABELA 18 - ANÁLISE DOS ERROS REFERENTES AO PRIMEIRO SUBCICLO DO 2º CICLO DE INTERVENÇÃO	72
TABELA 19 - COMPARAÇÃO ENTRE OS ERROS DO 1.º E 2.º CICLOS DE INTERVENÇÃO LEVANTADOS DO MS TEAMS	73
TABELA 20 - RESULTADOS GERAIS DO 1.º SUBCICLO DO 2.º CICLO DE INTERVENÇÃO	74
TABELA 21 - COMPARAÇÃO ENTRE PALAVRAS CORRETAS POR MINUTO E TAXA DE PRECISÃO DO 1.º E 2.º CICLOS DE INTERVENÇÃO	75

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - CLASSIFICAÇÕES DO 1.º E 2.º SEMESTRE DO 9.º XYZ.....	21
GRÁFICO 2 - CLASSIFICAÇÕES DO 1.º E 2.º SEMESTRE DO 8.º YZ.....	22
GRÁFICO 3 - ATIVIDADES QUE PODEM AJUDAR OS ALUNOS DE INGLÊS E FRANCÊS A MELHORAR A PRONÚNCIA .	26
GRÁFICO 4 - AVALIAÇÃO DA PRONÚNCIA DO 9.º XYZ.....	70
GRÁFICO 5 - AVALIAÇÃO DA PRONÚNCIA DO 8.º YZ.....	82

Lista de abreviaturas e siglas

CJD	COLÉGIO JÚLIO DINIS
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
MS	MICROSOFT
PE.....	PROFESSOR ESTAGIÁRIO
PIA	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Introdução

Hoje em dia, os professores de língua estrangeira (LE) enfrentam vários desafios que ultrapassam a simples transmissão de conhecimentos sobre a língua. Para além de propiciarem o desenvolvimento das diferentes competências essenciais como a produção e compreensão oral e escrita, os professores devem ainda integrar valores como a inclusão, a cidadania, a diversidade cultural e desenvolver as diferentes literacias, essenciais para a vida dos alunos. No meio de todas estas preocupações, a pronúncia, essencial para uma comunicação eficaz, parece continuar a ser relegada para segundo plano (Celce-Murcia et al., 2010), se não menosprezada por completo.

Essa realidade levou o professor estagiário (PE) a refletir sobre a razão pela qual, no século XXI, a pronúncia continua, recorrentemente, a ser negligenciada no ensino de línguas estrangeiras. Por exemplo, Kelly (1969), há mais de 50 anos, alertava para essa tendência ao atribuir-lhe o nome de “Cinderella”. Já no presente século, Gilbert (2010) apelidou-a de *orphan* e Wachs (2011) usou a expressão *parent pauvre* (parente pobre), devido ao descuro que se dava à pronúncia. Entre várias explicações, Cuq e Gruca (2008) apontam para o facto da fonética ser vista como sendo aborrecida e entediante. Outros autores como (Crystal, 2018; Jaffré, 2005; Véronique, 2009 e Walter, 1988), sublinham o facto de a ortografia inglesa e francesa serem mais arbitrárias, não seguindo tanto a oralidade, mas antes a etimologia ou outros fatores históricos, o que coloca enormes desafios tanto ao professor como aos alunos. No entanto, o que se verifica é que apesar do avanço geral no ensino das línguas, com novas metodologias e abordagens mais comunicativas, a pronúncia continua a ser colocada de parte. Autores como Levis e Sonaat (2017), Munro e Derwing (1995), Wachs (2011) e Wheeler e Saito (2022) referem a importância de um falante ser inteligível para a eficácia da comunicação, ou seja, o grau em que um falante consegue ser entendido. Wheeler e Saito (2022) alegam que, de forma mais restrita, a inteligibilidade se refere à capacidade que um ouvinte tem de decodificar sons e palavras e, de forma mais geral, a capacidade de um ouvinte de compreender um longo discurso. É neste sentido que a evolução tecnológica deveria trazer novas oportunidades para colocar a pronúncia no centro da aprendizagem, especialmente quando existem contributos recentes (Anh e Ha, 2023; Jose, 2025; Luzar,

2024; Yoshida, 2018) onde é possível constatar que a tecnologia pode ajudar os alunos a reduzir erros de pronúncia ao nível dos elementos segmentais e suprasegmentais. Todavia, estes contributos parecem não estar a chegar de forma eficaz às salas de aula e, conseqüentemente, explorados pelos professores de LE.

Paralelamente, esta preocupação com a pronúncia dos alunos já tem sido alvo de investigações por parte de outros futuros professores de línguas estrangeiras no âmbito de outras investigações-ações. Por exemplo, Oliveira (2023) recorreu a uma abordagem tecnológica, onde os alunos gravavam áudios e só depois ouviam a versão correta como forma de melhorar a pronúncia. Por sua vez, existem casos em que as abordagens tradicionais são privilegiadas. Monteiro (2016) utilizou ditados para melhorar a pronúncia dos alunos. É essencial referir que, nestes dois casos, os resultados se revelaram positivos, demonstrando que diferentes abordagens, tecnológica ou tradicional, podem ter um impacto significativo na melhoria da pronúncia dos alunos. Posto isto, sentiu-se a necessidade de investigar não só as dificuldades de pronúncia dos alunos, mas também as possíveis razões pelas quais a pronúncia é tantas vezes desvalorizada no contexto educativo.

Dessa forma, a estrutura deste relatório visa expor o processo reflexivo que fundamentou a criação deste projeto de investigação-ação, além de apresentar os dados recolhidos e as aprendizagens daí resultantes. O primeiro capítulo visa enquadrar brevemente a escola e, de forma mais aprofundada, as turmas envolvidas e o tema de investigação-ação. No segundo capítulo são apresentados os pressupostos teóricos que sustentam as decisões tomadas ao longo do projeto e no terceiro capítulo é apresentada a metodologia, é descrita a intervenção feita nas turmas de inglês e francês, os dados recolhidos e a posterior análise e discussão. Em seguida, seguem-se as considerações finais, a resposta à questão de investigação, a identificação das limitações da investigação e propostas para futuras investigações. Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas utilizadas e os anexos relevantes para o projeto de investigação-ação (PIA).

1. Contextualização da intervenção e justificação da ação

Neste primeiro capítulo pretende-se contextualizar os elementos ligados à prática docente, ou seja, a escola e as turmas envolvidas no PIA. Para além disso, irá ser ainda introduzido o tema de investigação-ação assim como os objetivos e a questão central do projeto.

1.1. O contexto da prática docente

Este relatório de estágio foi elaborado no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização do Francês, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). O estágio decorreu no Colégio Júlio Dinis, situado no distrito do Porto, ao longo do ano letivo 2024/2025. Para além das aulas lecionadas durante este período, foi também desenvolvido um projeto de investigação-ação (PIA) em duas turmas, uma de inglês (9.ºXYZ) e uma de francês (8.ºYZ).

Contudo, a atividade do professor estagiário (PE) não se limitou à observação e regência de aulas, nem ao desenvolvimento de um PIA, já que houve outros elementos importantes para o seu desenvolvimento profissional. Existiu a necessidade de perceber o que se fazia e discutia nas reuniões de professores. Assim, com o intuito de compreender o conteúdo e os objetivos dessas reuniões, o PE iniciou as suas funções antes do início das aulas ao assistir a reuniões de departamento e conselhos de turma. Mais, durante o ano letivo, o PE acompanhou vários alunos para que eles pudessem estudar e trabalhar de forma mais autónoma, em sala à parte, acompanhamento que o colégio apelida salas de estudo. Para além disso, o PE ajudou a dinamizar várias atividades festivas, tais como o Dia Europeu das Línguas, celebrado no dia 26 de setembro, a festa de Natal no dia 20 de dezembro, o Dia de São Patrício no dia 17 de março e o Dia Internacional da Francofonia no dia 20 de março. Estas atividades, embora não fizessem parte do plano de estágio, revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal do PE. O estágio foi concluído no

final do mês de junho, com a participação na Feira Gastronómica do Colégio Júlio Dinis e com a supervisão de exames.

1.1.1. Colégio Júlio Dinis

O CJD é uma escola privada que oferece aos encarregados de educação a possibilidade de matricular o seu educando na escola nacional, que segue o currículo nacional ou na escola internacional, que segue o currículo Cambridge, para melhor se adaptar às futuras necessidades e expectativas dos alunos (CJD, 2025). Nos últimos anos, o CJD cresceu de forma significativa, pois se em 2022, contava com cerca de 70 professores e funcionava em três polos distintos (Portela, 2023), atualmente, conta com mais de 150 docentes, acolhe aproximadamente 2200 alunos e funciona em mais de dez edifícios, todos no mesmo recinto. Este crescimento só foi viável pela aquisição das antigas instalações da Universidade Lusíada. Este aumento de dimensões acarretou outras preocupações. Por exemplo, hoje existe internet por todo o recinto do CJD, o que por um lado é positivo, pois facilita a troca de informações e permite a realização de diferentes atividades por todo o espaço escolar. Por outro, os alunos podem passar demasiado tempo a olhar para os ecrãs e, conseqüentemente, existir menos interação social. Destaca-se ainda a utilização da plataforma digital Microsoft (MS) Teams, ferramenta adotada pelo CJD na partilha de documentos e para a comunicação entre professores, alunos e a restante comunidade educativa.

Um aspeto a salientar na organização desta instituição é o facto de dividir os alunos por nível de proficiência na disciplina de inglês. Esta seriação é feita a partir do 5.º ano, já que todos os alunos já tiveram nota à disciplina de inglês, por meio de *Placement Tests*. Logo, os alunos com níveis de proficiência mais elevados são colocados na mesma turma, enquanto os que apresentam níveis mais baixos são agrupados noutras. Esta divisão acontece, pois, a direção pedagógica defende que ao agrupar os alunos por nível de competência, o professor consegue preparar aulas mais focadas para alunos com um nível de proficiência mais baixo ou mais alto, se assim for o caso. Alves e Soares (2007) conduziram um estudo e verificou que alguns professores achavam

importante e pertinente dividir alunos por nível de proficiência, pois era mais cómodo e mais fácil para o professor preparar as aulas. Já Negishi (2019) afirma que é mais produtivo e vantajoso agrupar alunos de diferentes níveis de proficiência, pois trabalharão em conjunto para comunicarem e ajudarem-se mutuamente. Esta divisão das turmas de inglês por níveis de proficiência era uma realidade completamente desconhecida para o PE, já que nunca tinha assistido a turmas divididas desta forma. Por isso, achou oportuno investigar as vantagens e as desvantagens, bem como os desafios que estas divisões colocavam para se sentir mais preparado no momento de lecionar nessas turmas.

1.1.2. Caracterização das turmas

Ao longo do ano letivo 2024/2025, o PE contactou com várias turmas dos diferentes professores orientadores. Entre todas elas, foram escolhidas uma turma de 12.º ano e uma de 9.º ano de inglês para serem supervisionadas pelo professor da faculdade. No caso de francês, foram escolhidas uma turma de 8.º ano de um orientador e uma de 9.º ano do outro, também com o objetivo de serem observadas pelo professor da faculdade. No entanto, o projeto de investigação-ação foi conduzido apenas com a turma 9.º XYZ de inglês e a turma 8.º YZ de francês.

As caracterizações destas turmas, apresentadas a seguir, resultam de diálogos com os diretores de turma, com os professores orientadores Marisa Pereira e João Portela, bem como de apontamentos recolhidos durante reuniões de avaliação (intercalares e finais) e da observação das aulas lecionadas por esses docentes.

1.1.2.1. 9.º XYZ

A turma 9.º XYZ tem 200 minutos semanais de aulas de inglês. Esses 200 minutos são distribuídos por três aulas: duas aulas de 50 minutos, a primeira à terça-feira, das 12:20 às 13:10, a segunda a quarta-feira, das 8:30 às 9:20, e a terceira à sexta-feira, das 11:20 até às 13:10, a aula de 100 minutos. Esta turma é composta por 20 alunos, 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A turma é o resultado da junção de estudantes de

três turmas distintas (as turmas X, Y e Z), agrupados consoante o seu nível de proficiência. No 9.º ano, os alunos são organizados em grupos de nível elevado, nível intermédio e nível baixo de proficiência. A turma 9.º XYZ corresponde ao grupo de estudantes com nível mais baixo de proficiência em inglês.

Importa ainda referir que a constituição desta turma sofreu alterações ao longo do ano letivo. Em dezembro, alguns alunos foram transferidos para grupos de nível superior, enquanto outros desceram para este grupo, através dos *Placement Tests*. Assim, no início do ano, havia uma maior representação masculina, mas, no final do ano, o número de alunas superava o de alunos, sendo essa a composição considerada para o projeto de investigação-ação.

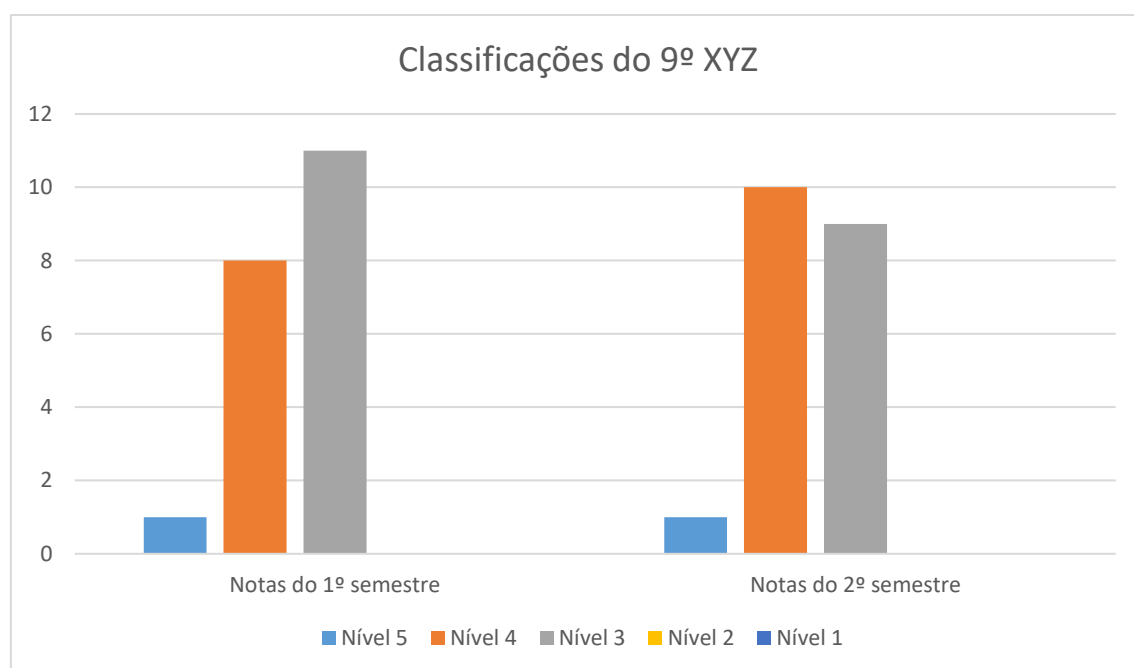
Os alunos que constituem esta turma têm níveis de maturidade e interesses muito diferentes, algo que é possível constatar através dos comportamentos, atitudes e responsabilidades durante as aulas e intervalos. Apesar destas disparidades, um aspeto comum entre os alunos é a fragilidade linguística ao nível do inglês. Os alunos cometem frequentemente erros de pronúncia, falam de forma pouco inteligível e, quando falam, raramente são capazes de construir uma frase completa. Para além disso, existem alunos nesta turma que requerem atenção especial por parte do professor. Esses sofrem de dislexia, hipoacusia, perturbação evasiva do desenvolvimento (PED), perturbação de hiperatividade/défice de atenção (PHDA), displasia epifisária múltipla e disfluência verbal grave. Estes alunos têm todos direito a medidas universais e seletivas, encontrando-se em conformidade com o DL 54/2018.

Em termos comportamentais, a turma demonstrou, ao longo do ano, uma evolução significativa, evolução conseguida via uma relação baseada no respeito mútuo entre professores e alunos, bem como no carácter assertivo da professora orientadora. No início do ano letivo, alguns alunos, ao se aperceberem que integravam aquilo a que outros alunos chamavam “a turma dos burros” (expressão depreciativa frequentemente utilizada pelos próprios), demonstravam desmotivação e comportamentos desadequados para a sala de aula. No entanto, graças ao trabalho consistente da professora Marisa, ao colocar alunos com comportamentos inapropriados perto dos professores estagiários e ao apoio constante dado por estes últimos, os alunos foram-

se tornando progressivamente mais calmos, respeitosos e colaborativos. Assim, passaram a respeitar o normal funcionamento das aulas, bem como os professores e os colegas. Todavia, esta mudança de atitude poderá também estar relacionada com a consciência de que, no próximo ano letivo, terão de escolher uma área de estudos que lhes interesse e de que, caso pretendam prosseguir estudos no ensino superior, será necessária uma atitude diferente da sua parte.

No que concerne ao aproveitamento dos alunos, ou seja, as classificações finais dos respetivos, notamos uma melhoria, ainda que ligeira, desde o início do ano, mas que é importante ser tida em consideração, pois nunca desistiram nem baixaram os braços (ver gráfico 1).

Gráfico 1 - Classificações do 1.º e 2.º semestre do 9.º XYZ



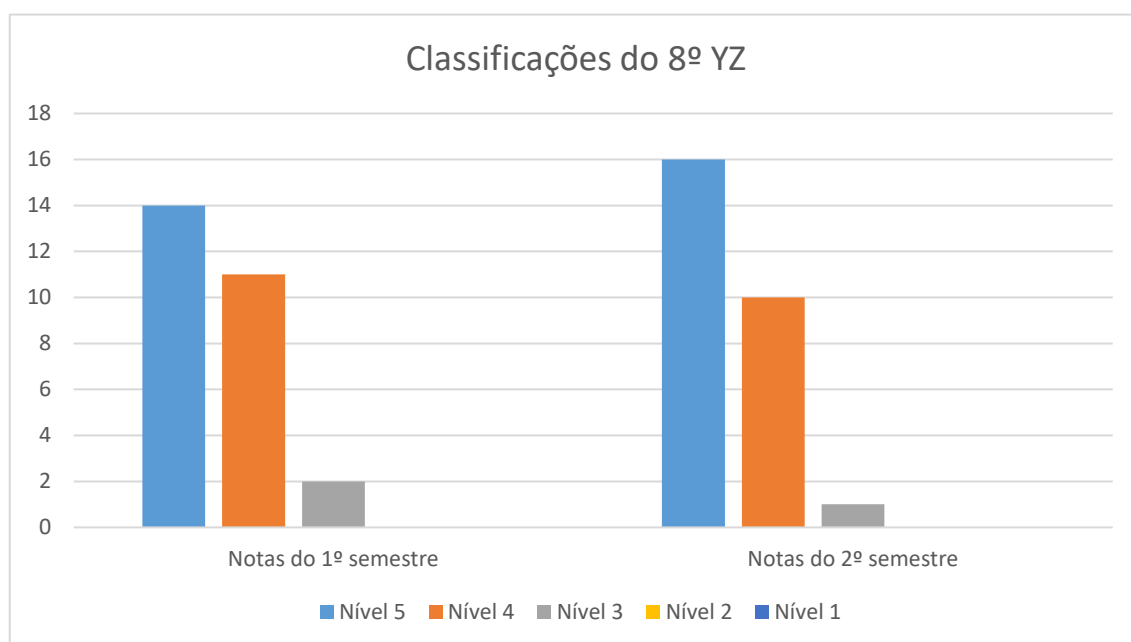
Trata-se de uma turma com muitas dificuldades e com vários alunos a necessitar de adaptações e medidas especiais. Porém, estes alunos nunca deixaram de dar o seu melhor e ao lecionar, ao ter de refletir constantemente sobre como gerir o comportamento, como ensinar gramática de forma simples e eficaz, o professor estagiário ganhou experiência valiosa para o seu futuro.

1.1.2.2. 8.º YZ

A turma de francês do 8.º YZ tem apenas uma aula de 100 minutos, uma vez por semana, às quintas-feiras, das 11:20 às 13:10. Ela é composta por 15 alunos do sexo feminino e 12 do sexo masculino, contabilizando 27 alunos no total. Os alunos que compõem esta turma resultam da junção de duas turmas, a Y a Z. Ao contrário do que aconteceu com a turma 9.º XYZ, nesta turma não houve qualquer mudança de alunos ao longo do ano letivo, ou seja, a constituição do grupo manteve-se igual.

Os alunos que compõem esta turma são muito bem-comportados desde o início do ano. Respeitam todos os professores e os próprios colegas, e têm um sentido de entreajuda muito bem definido. Cumprem os prazos de entrega de trabalhos e são muito empenhados em todas as tarefas. Evidenciam ainda um nível de maturidade elevado para a faixa etária em que estão inseridos, ou seja, dos 12 aos 14 anos. Vários elementos da turma integram o Quadro de Excelência, o que reflete não apenas o bom domínio dos conteúdos, mas também uma atitude positiva dentro e fora da sala de aula. Logo, é uma turma com resultados muito positivos, sendo que não existe nenhum aluno com nível negativo e mais de metade obteve o nível 5 no final do 2.º semestre, como é possível observar na tabela abaixo apresentada.

Gráfico 2 - Classificações do 1.º e 2.º semestre do 8.º YZ



No entanto, apesar de serem bons alunos a francês e obterem bons resultados, importa assinalar que a participação oral em francês é, em regra geral, fraca. Apenas quatro alunos participam com regularidade e de forma acertada. Após um período de observação mais prolongado e de um conhecimento mais aprofundado da turma, tornou-se evidente que esta escassa participação poderá estar relacionada com o receio de cometer erros ao falar em francês.

Para além dos aspetos já referidos, é de igual modo importante destacar que existem três alunos com perturbações de aprendizagem, dois dos quais diagnosticados com dislexia. Estes alunos estão bem integrados e só nos conselhos de turma é que foi possível descobrir que esses alunos tinham dislexia, através do diagnóstico redigido pelo psicólogo do colégio. Adicionalmente, foi identificado um aluno que manifesta dificuldades ao nível da interação social, associadas a um problema de fala. Este aluno comunica num tom de voz muito baixo e rouco, o que parece afetar a sua autoestima e a confiança nas relações com os colegas. Todavia, é um aluno que domina a língua francesa e se esforça bastante.

Esta turma, ao contrário do 9.º XYZ, não criou dificuldades relativamente à gestão do comportamento, mas causou problemas ao nível da participação. Por vezes era pedido para participarem, mas os alunos simplesmente não o faziam. Desta forma, por motivos diferentes, as duas turmas contribuíram para o crescimento e amadurecimento profissional do PE.

1.2. Projeto de investigação-ação

1.2.1. Identificação do tema de investigação-ação

Para que fosse possível identificar um tema de investigação, o professor estagiário procurou, inicialmente, observar todas as aulas dos professores orientadores. No entanto, tal não foi possível devido à sobreposição de horários das disciplinas de inglês e de francês.

Nas primeiras semanas de aulas, o PE constatou que os alunos das turmas 9.º XYZ e do 8.º YZ participavam pouco nas aulas e, quando o faziam, faziam-no de forma desinteressada. Face ao que foi observado, pensou primeiramente investigar a causa daquela falta de motivação e entusiasmo nas aulas de LE. Todavia, como se tratava ainda duma fase preliminar, o professor estagiário continuou a observar as aulas das turmas e cerca de três semanas, deparou-se com o facto de não poder mais investigar a falta de motivação dos alunos. Isso aconteceu, pois os alunos, com o decorrer das aulas, começaram a participar de forma constante e a demonstrar interesse (veja-se a Tabela 1).

Tabela 1 - Gosto e motivação dos alunos pelas aulas de inglês e de francês

Gosto das aulas de inglês					Gosto das aulas de francês				
Concordo plenamente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo plenamente	Concordo plenamente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
42,1%	47,4%	10,5%	0%	0%	48,1%	44,4%	7,4%	0%	0%
Sinto-me motivado para participar nas aulas de inglês					Sinto-me motivado para participar nas aulas de francês				
Concordo plenamente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo plenamente	Concordo plenamente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
36,8%	36,8%	26,3%	0%	0%	22%	37%	37%	4%	0%

Após ter interpretado estes resultados, o professor estagiário decidiu conversar informalmente com os alunos de forma a perceber as razões que os levavam a participar de forma pouco frequente. Na sequência dessas conversas, estes mesmos revelaram que a sua participação inicial, mais contida, se devia à presença de vários professores na sala de aula, algo que os deixava tímidos. Então, o professor estagiário decidiu abandonar a ideia inicial de investigação, passando a refletir sobre outras temáticas que fossem transversais às duas turmas.

Foi já em meados de novembro que o PE observou uma dificuldade comum aos alunos de ambas as disciplinas: a pronúncia. Sempre que estes últimos previam que poderiam errar, falavam de forma menos clara, não sendo inteligíveis. Em contrapartida, sempre que possível, os professores orientadores corrigiam os alunos de forma construtiva, sendo que esses sempre reagiram de forma positiva às correções e procuravam, de forma quase imediata, corrigir o erro. Neste contexto, o questionário que tinha, anteriormente, sido administrado com o objetivo de explorar a questão da motivação, e que servira para descartar essa hipótese, revelou-se deveras útil para confirmar a necessidade de intervir ao nível da pronúncia dos alunos.

Segundo os resultados do questionário administrado (ver Anexos 1 e 2), a questão:

Tenho medo de errar quando falo inglês/francês

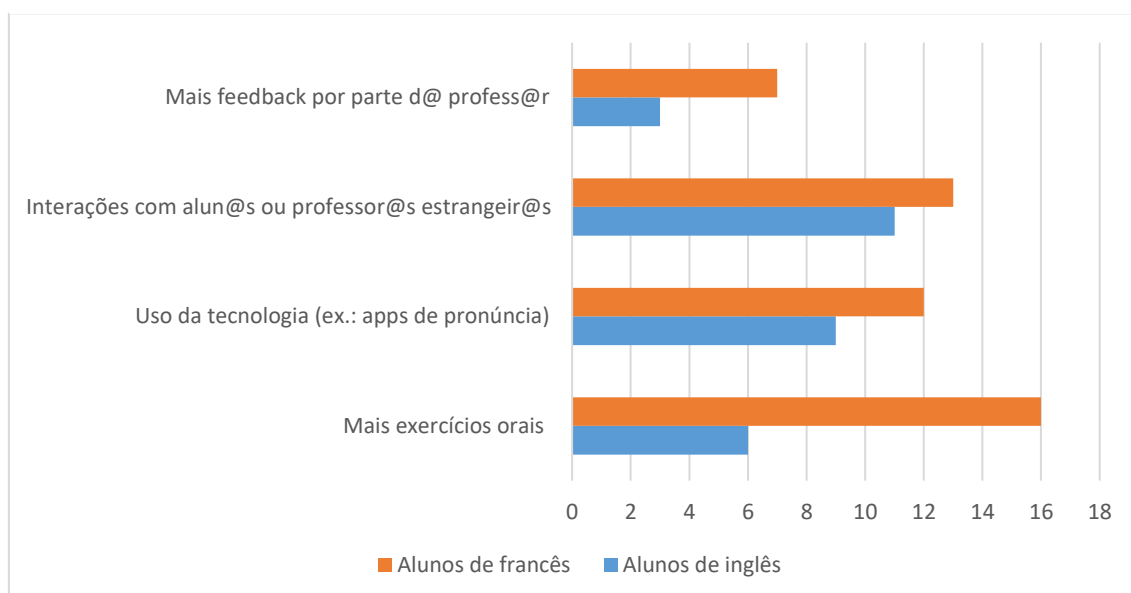
revelou que mais de metade dos alunos da turma de inglês concordam plenamente ou simplesmente concordam com essa afirmação. No caso da turma de francês, a tendência ainda é mais acentuada, com cerca de três quartos dos alunos a manifestar o mesmo receio. De forma semelhante, à pergunta:

Sinto-me sempre seguro quando falo em inglês/francês

a maioria dos alunos do inglês selecionou as opções discordo plenamente, discordo ou nem concordo, nem discordo, o que reforça a falta quer de segurança, quer de confiança. Entre os alunos do francês, as respostas vão ao encontro das respostas dos alunos de inglês, pois mais do que três quartos dos alunos posicionaram-se da mesma forma, o que indica um sentimento generalizado de insegurança ao falar na LE.

Após estes dados terem sido analisados, o PE analisou os dados do questionário e deparou-se com o facto de a maioria dos estudantes estarem recetivos à ideia de utilizar tanto abordagens tecnológicas como abordagens mais tradicionais no que toca à aprendizagem da pronúncia, como se pode constatar no seguinte gráfico, especialmente através dos pontos: uso de tecnologia, mais exercícios orais e interações com outros alunos e professores estrangeiros. Infelizmente, não foi possível criar um projeto com alunos e professores da escola internacional devido à falta de tempo para preparar um projeto tão elaborado, mas a interação com alunos e professores foi conseguida de outra maneira, mais tarde explicada.

Gráfico 3 - Atividades que podem ajudar os alunos de inglês e francês a melhorar a pronúncia



Como a literatura valida tanto uso de tecnologia como de estratégias mais tradicionais para melhorar o nível de pronúncia, o que restava definir eram as ferramentas/atividades a serem utilizadas. Após ter concluído que iria investigar a pronúncia dos alunos, várias semanas foram passadas a refletir sobre qual seria a melhor ferramenta digital para ajudar os alunos a melhorar a sua pronúncia, algo que estava a colocar problemas ao PE. Foi então que durante uma manhã no CJD, numa conversa de cariz informal com um professor de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sobre o projeto de investigação, que ele aconselhou a utilização da plataforma digital

Microsoft Teams, já implementada na escola. Ele explicou que a plataforma tinha uma ferramenta de aprendizagem chamada Aceleradores de Aprendizagem, em particular, o modo Leitura, onde o aluno lê um texto criado pelo professor ou gerado por inteligência artificial generativa e a plataforma avalia a percentagem de sucesso da leitura do aluno. Ainda antes de gerar a passagem, é possível selecionar o nível de sensibilidade da plataforma à pronúncia do aluno, a língua e o sotaque preferível dessa mesma, quantas vezes o aluno pode ler o texto antes de gravar a versão final, praticar as palavras mais complicadas e o tempo que tem para gravar. Já os alunos podem escolher gravar com ou sem a câmara ligada. Após a leitura, a plataforma providencia o número de palavras corretas pronunciadas por minuto e a taxa de precisão. Adicionalmente, em cinco tons de cor diferente apresenta as palavras mal pronunciadas, as inserções (palavras ou sons acrescentados), correções automáticas feitas pelo aluno, omissões (de palavras ou sons) e repetições. O professor de TIC criou uma atividade com o PE para este experimentar a plataforma e constatou que era uma tarefa simples para os alunos e que dava uma avaliação bastante precisa.

Logo, com a ferramenta tecnológica já definida, restava escolher uma atividade mais tradicional que fosse ao encontro das preferências manifestadas pelos alunos nos questionários, nomeadamente o desejo por mais exercícios orais e conversas com os alunos. Depois de refletir sobre várias atividades que pudessem responder às preferências dos alunos, surgiu a ideia do Telefone Estragado, ou em inglês, Chinese Whispers, ou em francês, Téléphone sans fil. Esta atividade, além de ser tradicional e lúdica, envolve todos os alunos de forma ativa, mas também promove a oralidade num contexto um pouco mais descontraído. Assim, esta atividade permitiu responder às preferências dos alunos de francês e de inglês, ao mesmo tempo que se trabalhou de forma direta a pronúncia.

O grande objetivo desta investigação-ação é verificar se a combinação de uma atividade tecnológica, com recurso às tecnologias digitais existentes no universo das ferramentas do Microsoft Teams, com uma atividade tradicional ou *low-tech* pode ajudar a melhorar a pronúncia dos alunos. No capítulo seguinte, onde se concentrará a

revisão da literatura relevante para este PIA, explicações mais detalhadas e aprofundadas serão dadas para essas escolhas.

1.2.2. Questão da investigação e objetivos traçados

Depois da escolha do tópico para o projeto de investigação-ação, a questão central é a seguinte:

Em que medida o uso combinado do Microsoft Teams – Modo leitura e o Telefone Estragado reduz os erros segmentais e suprasegmentais de pronúncia dos alunos do 8.º e 9.º ano?

Assim, para além da questão central, os objetivos da investigação são:

1. Reduzir os erros de pronúncia,
2. Reforçar a confiança da produção oral, e
3. Melhorar o ritmo da leitura.

Para os fins deste PIA, com a redução dos erros de pronúncia, não se espera a completa eliminação dos erros, apenas que eles ocorram de forma menos frequente. Todavia, espera-se reforçar o nível de confiança dos alunos ao comunicar na língua estrangeira, pois apresentam alguma timidez e pouca confiança, mas não é expectável que no final do projeto se tornem falantes plenamente confiantes. Da mesma forma, procura-se melhorar o ritmo da leitura já que, por vezes, os alunos leem de forma muito mecânica e pouco fluída, afetando não apenas a leitura do texto, mas principalmente a comunicação.

1.2.3. Métodos de recolha de dados e estratégia utilizada

Tendo em conta a questão central deste PIA e os objetivos de investigação, foram selecionados dois métodos de recolha de dados. Em primeiro lugar, com o intuito de obter uma avaliação inicial e uma perceção geral das turmas relativamente ao nível de pronúncia, foi aplicado um primeiro questionário. Para recolher o feedback final dos

alunos sobre a eficácia das atividades implementadas, foi posteriormente administrado um segundo questionário que permitiu a recolha de dados quantitativos e qualitativos. Em segundo lugar, a plataforma Microsoft Teams foi utilizada como ferramenta complementar de recolha e análise de dados e, tal como o questionário, facultou dados qualitativos e quantitativos.

Dado que tanto dados qualitativos e quantitativos foram recolhidos, pode-se afirmar que uma metodologia mista foi adotada. Para recolher as amostras de pronúncia dos alunos foi usada a plataforma MS Teams, depois das leituras dos alunos, e o quadro branco da sala de aula para escrever as frases pronunciadas pelos alunos depois do jogo Telefone Estragado. Porém, foram tiradas fotografias, mais tarde apresentadas, de forma a manter tudo em formato digital e facilitar a análise dos dados.

Finalmente, no que diz respeito à frequência da utilização destas atividades, a plataforma MS Teams foi usada em três momentos distintos, duas vezes durante o primeiro ciclo de intervenção e uma vez no segundo ciclo e a atividade do Telefone Estragado foi usada uma vez no segundo ciclo de intervenção.

2. Enquadramento teórico

Neste capítulo será apresentado o enquadramento teórico deste PIA, onde se explana a revisão da literatura e do que já foi investigado sobre a história do ensino da pronúncia, alguns motivos que explicam o descuro do ensino da pronúncia, a inteligibilidade, os aspetos segmentais e suprasegmentais da língua e as potencialidades das atividades tecnológicas e tradicionais para melhorar o nível da pronúncia dos alunos.

2.1. Breve história do ensino da pronúncia

A atenção dada à pronúncia no ensino das LE é antiga e estima-se que tenha começado a ter um papel central há vários séculos (Crystal, 2018). Porém, para esta investigação-ação, considerar-se-á apenas a história do ensino da pronúncia a partir da metodologia direta.

Durante este período inicial (finais do século XIX e primórdios do século XX), a pronúncia era ensinada de forma intuitiva e imitativa, já que os alunos ouviam e imitavam os sons e o ritmo da língua através de um modelo (Brown, 2007), sem receberem explicações diretas sobre como os produzir (Ketabi e Saeb, 2015). Durante o Movimento de Reforma, que durou sensivelmente até a metade do século XX, a preocupação com o ensino da pronúncia manteve-se. Nesse sentido, com a chegada do método audiolingual nas décadas 40 e 50, a pronúncia foi tratada com grande importância, conhecendo o seu auge durante este período (Levis, 2005). Nesta metodologia, a pronúncia era ensinada de forma explícita e desde o início da aprendizagem, onde o professor ou uma gravação modelava um som, ou uma palavra e os alunos imitavam esse mesmo (Celce-Murcia, 2001). Ou seja, a pronúncia era trabalhada mediante repetições, imitações, e de minimal-pairs com uma ênfase especial em elementos segmentais (Ketabi e Saeb, 2015).

Se até este momento, a pronúncia esteve sempre presente no ensino das línguas estrangeiras, nas décadas 60 e 70 assistiu-se ao declínio da sua importância. De acordo

com Levis (2005), uma razão que pode explicar este decréscimo de importância é o surgimento da abordagem cognitiva, que era apoiada pela teoria de Chomsky¹. Pensava-se que os alunos adquiririam um bom nível de pronúncia natural e intuitivamente sem qualquer instrução. Como o ensino da pronúncia foi, de certa forma, eliminado dos currículos durante estas décadas, vários autores sentiram a necessidade de contrariar essa realidade, contribuindo com novas perspectivas (Allen, 1971; Bowen, 1972; Dickerson, 1975 – como citado em Ketabi e Saeb, 2015) para recolocar a pronúncia no seu lugar no ensino das línguas.

Desta forma, no início da década de 80, assistiu-se a uma crescente publicação de artigos, materiais e até mesmo manuais que se centravam no ensino da pronúncia. Posto isto, nesta mesma década, aparece a abordagem comunicativa, na qual volta a ganhar importância tanto no meio dos especialistas como entre professores. Todavia, a pronúncia passou a ser trabalhada numa perspectiva mais funcional, centrada na inteligibilidade e na eficácia comunicativa, e não tanto nos aspetos segmentais da língua (Lindade, 2023). Assim sendo, criou-se uma ambiguidade sobre o que significava ensinar pronúncia de forma comunicativa na sala de aula da abordagem comunicativa. Embora não houvesse argumentos para que a pronúncia fosse eliminada dos materiais e das práticas, as competências linguísticas que fossem baseadas na forma deixaram de ser compatíveis com os valores e crenças sobre o ensino de línguas (Levis, 2005).

Com uma grande ênfase colocada na capacidade de comunicação das pessoas, surge a perspectiva acional (uma evolução da abordagem comunicativa), que volta a colocar em relevo a capacidade comunicativa do aluno, mas também do contexto e da ação do falante (QECR, 2020) e volta-se a relegar o ensino da pronúncia para um papel secundário. O mais importante, nesta perspectiva, é que o aluno seja capaz de comunicar de forma inteligível, deixando de parte o ensino da pronúncia, perspectiva que tem sido seguida até à atualidade.

¹ A teoria de Chomsky propõe que o uso da linguagem é algo inato aos seres humanos, ou seja, nascem com uma predisposição intrínseca para aprender e usar a linguagem.

Logo, parece que a importância dada ao ensino da pronúncia varia de acordo com ideologias e mudanças sociais (Crystal, 2018; Ketabi e Saeb, 2015) e, por isso, em alguns momentos foi colocada num pedestal, enquanto noutros foi completamente despojada de importância. Talvez por existirem estes avanços e recuos da pronúncia no ensino é que hoje em dia se torna difícil ensiná-la de forma eficaz e pragmática.

2.2. As Aprendizagens Essenciais e o manual escolar

Durante a carreira docente, o professor tem de ter em conta vários documentos normativos que regulam a sua atividade e, conseqüentemente, vão influenciar a maneira como ensinam a pronúncia aos alunos. Entre esses mesmos destacam-se as Aprendizagens Essenciais (AE) e os manuais escolares.

As Aprendizagens Essenciais apoiam os docentes na organização de todos os conhecimentos que fazem parte do ensino de todas as disciplinas. Porém, neste documento, em nenhuma instância, desde o 7.º ao 12.º ano de escolaridade de inglês ou do 7.º ao 11.º de francês, referem o ensino ou desenvolvimento da pronúncia dos alunos. Esta constatação vai ao encontro das conclusões de Lindade (2023), que verificou que este documento não apresentava um foco evidente na pronúncia dos alunos e, por isso, seria improvável que os manuais apresentassem atividades relevantes e apropriadas. Em contrapartida, o manual escolar ocupa um lugar central no ensino de todas as disciplinas em Portugal e as disciplinas das línguas não são exceções. É comum professores afirmarem ser difícil senão impossível, ensinar sem um manual escolar, pois eles são vistos “não apenas como uma fonte de conteúdo de aprendizagem, mas também como uma ferramenta de gestão da sala de aula”² (Hurst, 2014, p.8). Por outras palavras, tal como Lindade (2022), ambos consideraram os manuais escolares uma peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

² “not just as a source of learning content but also as a tool of classroom management” – tradução feita pelo autor

Ainda que os manuais sejam criados para facilitar a aprendizagem, parece que a pronúncia não é efetivamente integrada nestes recursos, pois como não há referência nas AE, os manuais não contêm atividades significativas. Por exemplo, apesar de alguns manuais incluírem atividades comunicativas, o trabalho de pronúncia limita-se frequentemente à leitura em voz alta ou à repetição de sons, sem um contexto real ou a situações autênticas de comunicação (Hancock, 2019; Lindade, 2022). Após a análise dos manuais adotados pelo CJD, foram identificadas 12 evidências de instrução explícita de pronúncia no manual de inglês, uma por cada unidade. No entanto, as atividades propostas para treinar a pronúncia consistem apenas na audição e repetição de diálogos. O manual de francês apresenta, por sua vez, seis momentos, também um por unidade, em que os alunos podem treinar a pronúncia de sons individuais. Embora os manuais de inglês e francês abordem aspetos segmentais e suprasegmentais, as atividades baseiam-se essencialmente na audição e repetição de sons e diálogos. Para além disso, não é integrada com outras competências linguísticas (Jones, 1997; Lindade, 2022), para não referir que, por vezes, não existe qualquer atividade que tenha como objetivo melhorar a pronúncia dos alunos. Hancock (2019) vai mais longe ao afirmar que existem aspetos da pronúncia que são difíceis de integrar no ritmo da aula, o que ajuda a explicar a negligência da pronúncia nos manuais. Porém, Jones (1997), já no século anterior, advertiu para o facto de os manuais não conseguirem responder da melhor forma às necessidades dos alunos.

Além disso, é vastamente preconizado entre investigadores que os professores simplesmente não recebem formação suficiente sobre como ensinar pronúncia (Levis, 2007; Liza et al., 2021; Taylor, 1993; Yoshida, 2018), o que compromete a sua confiança e o seu conhecimento no momento de ensiná-la num contexto de *English as a Foreign Language* (EFL) ou de *Français Langue Étrangère* (FLE). Adicionalmente, segundo Levis e Sönsaat (2016, p.110, como citado em Lindade, 2023), “se os professores nativos mostram relutância em ensinar pronúncia, os professores não nativos mostram ainda

mais [...]”³, evidenciando que o receio de ensinar pronúncia é comum a todos os professores, independentemente da sua origem. Guimarães de Paula (2010) ainda observou que alguns professores de EFL acreditavam que ensinar a pronúncia de forma explícita era uma prática obsoleta e conservadora.

2.3. Inteligibilidade

Ao longo do tempo, a pronúncia ora foi colocada num pedestal, ora foi completamente posta de parte nas diferentes metodologias e abordagens. Até há cerca de duas décadas, preconizava-se que os alunos deveriam aprender o sotaque dos falantes nativos (Levis e Sönsaat, 2017). Contudo, com o aparecimento de novas abordagens e metodologias, bem como de novos paradigmas e mudanças sociais, o ensino da pronúncia passou a priorizar a inteligibilidade. Por exemplo, no primeiro volume do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação, não existiam critérios claros e definidos sobre a pronúncia, apesar de já existirem investigações em torno da inteligibilidade. Todavia, o volume complementar, publicado em 2020, colmatou essa lacuna ao introduzir uma descrição dos critérios “clara, completa e suficientemente ampla para abranger reflexões mais recentes sobre aspetos da fonologia no ensino de segunda/língua estrangeira”⁴ (QECR, 2020, p.134). Trata-se de uma mudança significativa, sobretudo quando é comparada com práticas anteriores, que privilegiavam a pronúncia de falantes nativos. Esta mudança está associada ao ensino atual da pronúncia dado que os alunos provavelmente vão comunicar em inglês ou em francês com outros falantes não nativos, em que falar como um nativo deixou de ser o objetivo principal, sendo substituído pela preocupação com a inteligibilidade. Assim, tal como sustenta Celce-Murcia et al. (2010), o ensino da pronúncia deveria visar, a longo prazo, o objetivo da inteligibilidade em vez

³ “if native teachers show reluctance to teach pronunciation, non-native teachers show even more.”

Tradução feita pelo autor

⁴ [...] “clear, thorough and sufficiently broad to encompass more recent reflections on aspects of phonology in second/foreign language education”. Tradução feita pelo autor

da precisão, pois mesmo com erros, é possível que os falantes sejam compreendidos pelos demais.

Para Nelson (1982, p.63, como citado em Derwing e Munro, 1997) a inteligibilidade é “a apreensão da mensagem no sentido pretendido pelo falante⁵”. Já Matsuura (2007) afirma que este termo se refere ao grau em que os enunciados são efetivamente compreendidos pelos ouvintes. Wachs (2011) e Munro e Derwing (2015) simplificam mais a definição do termo, alegando que a inteligibilidade é a capacidade que um falante tem de se fazer compreender. Porém, estes últimos autores foram ainda mais longe, pois propuseram que a inteligibilidade pudesse ser entendida, num sentido mais restrito, como a capacidade que um ouvinte tem para decodificar sons e palavras. Num sentido mais amplo, refere-se à sua aptidão para compreender um discurso mais extenso, elaborado e contínuo. Wheeler e Saito (2022) ainda defendem que o termo é frequentemente operacionalizado como o percentual de palavras transcritas corretamente pelos ouvintes.

Apesar de diferentes autores apresentarem diferentes opiniões e definições, parece claro que todos concordam com o facto de a inteligibilidade estar relacionada com a capacidade de um indivíduo ser entendido pelos outros. A investigação sobre a inteligibilidade do discurso em línguas estrangeiras tem explorado uma vasta gama de características linguísticas, mas o paradigma atual centra-se particularmente na influência dos elementos segmentais (Wheeler e Saito, 2022), que é uma das áreas que tem recebido uma atenção considerável por parte dos investigadores.

⁵ “the apprehension of the message in the sense intended by the speaker.” Tradução feita pelo autor

2.4. Os aspetos segmentais e suprasegmentais

Os seres humanos quando comunicam entre si, usam elementos segmentais e suprasegmentais da língua (da Silva, 2011; Sharma, 2021). Nos aspetos segmentais englobam-se sons ou fonemas de letras consoantes e vogais. É aqui que o aluno percebe os sons de cada letra, de cada sílaba de cada palavra. Em Portugal, os falantes do português europeu confundem frequentemente os sons de vogais da língua inglesa (/ʊ/, /u/ e /ʌ/; o /i/ e /ɪ/ e vice-versa; e /ʌ/ e /æ/), mas também consoantes (/tʃ/ e /j/ e vice-versa; /ð/, /θ/ e /h/, bem como as terminações verbais em *-ed*. Estas dificuldades refletem as conclusões de Lindade (2023), que notou que os alunos europeus tendem a demonstrar dificuldades ou confundem os seguintes sons /i/ e /ɪ/; /e/ e /æ/; /ʊ/ e /u/; /ʌ/ e /æ/; consoantes tais como /tʃ/ e /j/; /dʒ/ e /ʒ/, e também /h/, /θ/, /ð/. Já na língua francesa, os alunos apresentam geralmente dificuldade em pronunciar as terminações verbais, as últimas sílabas não acentuadas e as consoantes mudas.

Em contrapartida, os aspetos suprasegmentais incluem o stress – a força ou ênfase da pronúncia colocado numa sílaba (Sharma, 2021), o ritmo – sucessão de sílabas que funciona como uma base onde se junta a melodia e os sons (da Silva, 2011; Gül, 2016), a entoação – num discurso, o tom de voz por vezes aumenta, por outras, desce e este aumento e descida são a entoação (Sharma, 2021), esta variação de tom de voz é o que Gül (2016) apelida curva melódica e, por último, a duração – o tempo que um som leva a ser articulado durante a fala (Sharma, 2021). O professor, ao focar-se neste aspeto da língua, ajudará o aluno a distinguir emoções, estados de espírito e diferentes tipos de frase (declarativa, negativa, interrogativa e imperativa). Logo, ambos aspetos da fala são fulcrais para uma comunicação eficaz e erros na pronúncia podem constituir um entrave à comunicação entre dois ou mais intervenientes.

Por vezes, esses erros parecem acontecer devido a uma falta de confiança, por parte do aluno. Porém, Sharma (2021) alega que ensinar a pronúncia desenvolve a confiança dos alunos para falar uma língua estrangeira onde quer que eles vão e para que, pelo menos, sejam inteligíveis. O autor, bem como Gül, vão ainda mais longe ao defender que o ensino da pronúncia dos aspetos segmentais e suprasegmentais é uma

tarefa indispensável, pois ajuda os alunos a produzir um discurso inteligível, bem como a diminuir a frequência de erros que podem obstruir o conteúdo da mensagem.

Finalmente, o ensino da pronúncia dos aspetos segmentais e suprasegmentais deveria ter um papel importante, pois melhora a confiança dos alunos, fortalece a capacidade de comunicar e partilhar ideias, opiniões e emoções de forma eficaz. Tal como refere Hughes (2010), é através da linguagem que os alunos constroem relações, partilham vivências e desenvolvem a sua identidade, onde a pronúncia é parte essencial desse processo.

2.5. As plataformas tecnológicas

Atualmente, o professor de LE pode mobilizar um vasto conjunto de recursos que se tornam anclares do sucesso do ensino-aprendizagem, e nomeadamente, a IA, que permite trabalhar a pronúncia de forma inovadora. Para além disso, é amplamente discutido na literatura que as ferramentas tecnológicas, em especial, com IA, oferecem várias oportunidades tanto para os professores como para os alunos (Anh e Ha, 2023; Jose, 2025; Levis, 2007; Mathew, 2024; Qurashi et al., 2025; Yoshida, 2018). Todavia, apesar de serem muito utilizadas, a aplicação destas mesmas ferramentas para a melhoria da pronúncia parece dividir a opinião dos investigadores, já que apresentam bastantes pontos a seu favor bem como pontos contra.

No que toca às vantagens de utilizar as ferramentas tecnológicas, alguns autores afirmam que são capazes de personalizar de forma mais harmoniosa a aprendizagem dos alunos (Jose, 2025; Levis, 2007); ajudam o professor a monitorizar o progresso individual de cada aluno (Jose, 2025; Qurashi et al., 2025); permitem ao professor acompanhar o processo de aprendizagem fora da sala de aula (Qurashi et al, 2025); possibilitam ao professor trabalhar a pronúncia de todos os alunos e não apenas de uma minoria (Mathew, 2024); ajudam a melhorar a confiança dos alunos (Jose, 2025; Qurashi et al, 2025) e promovem a autonomia do aluno (Jose, 2025; Levis, 2007).

No entanto, Anh e Ha (2023) alertam para o facto de ser necessária uma boa conexão internet; a plataforma digital pode providenciar um feedback incorreto aos

alunos e ao professor (Jose, 2025; Levis, 2007; Yoshida, 2018); o barulho de fundo pode impossibilitar a compreensão do registo áudio do aluno (Anh e Ha, 2023) e os alunos podem também não ter tempo suficiente para se prepararem ou para lerem o texto.

Em suma, as ferramentas tecnológicas apresentam tanto vantagens como desvantagens. Porém, após essas mesmas terem sido avaliadas e analisadas, as vantagens parecem ter mais peso do que as desvantagens, isto porque as novas gerações de alunos e de professores se sentem cada vez mais confortáveis com a utilização das plataformas digitais e a IA irá, continuamente, a fazer parte da educação (Cardoso, 2022).

2.5.1. Microsoft Teams – Modo Leitura

A plataforma digital Microsoft Teams foi utilizada em três momentos distintos: duas vezes durante o primeiro ciclo de intervenção e uma vez no segundo ciclo de intervenção. A funcionalidade da plataforma, Modo Leitura, serviu para o professor disponibilizar o texto que os alunos teriam de ler e fazer o levantamento de erros de pronúncia comuns entre todos ou a maioria dos alunos, o que os fez perceber que os outros colegas também erravam.

Após a criação do texto, é possível ajustar o nível de sensibilidade da plataforma à pronúncia do aluno (Muito sensível, Médio e Pouco Sensível), a língua estrangeira e o sotaque preferível dessa mesma, o tempo que o aluno tem para gravar, o número de vezes que pode ler o texto antes de submeter a versão final, repetir, no fim da leitura, as cinco palavras mais difíceis, e se a câmara do aluno deve estar ligada durante a gravação. Os alunos, por sua vez, podem selecionar a opção *desligar a câmara*. Após a leitura, a plataforma expõe taxa de precisão da leitura e o número de palavras corretas pronunciadas por minuto pelo aluno. Além disso, em cinco tons de cor diferente apresenta as palavras mal pronunciadas, as inserções, correções automáticas feitas pelo aluno, omissões e repetições.

Tendo em consideração as dificuldades dos alunos, o texto e as palavras escolhidas são personalizadas de acordo com essas mesmas dificuldades para que se

aumente o nível de confiança dos alunos. Esta abordagem coincide com o que é defendido por Jose (2025) ao afirmar que o Modo Leitura do Microsoft Teams é uma ferramenta gratuita incorporada com IA designada para ajudar alunos a serem mais confiantes e melhorarem progressivamente a sua pronúncia. Além disso, Yoshida (2018) sustenta ainda que ao considerar quais ferramentas conseguirão ajudar a atingir os objetivos de aprendizagem traçados, juntamente com o preço, a praticabilidade, a qualidade e a precisão da ferramenta, o professor consegue ajudar o aluno a melhorar o seu nível de pronúncia. Como a ferramenta já fazia parte da rotina de trabalho do CJD e era de fácil utilização, foi decidido que a funcionalidade Modo Leitura do MS Teams seria a ferramenta tecnológica adotada para este PIA.

2.6. Telefone Estragado

Num momento em que existem movimentos que querem limitar o uso do telemóvel ou de ferramentas tecnológicas na escola, o uso de atividades low-tech ganha uma nova importância. Este jogo, Telefone Estragado, é conhecido por vários nomes, em inglês: *Broken Telephone*, *Telephone*, *Pass It Down*, *Grapevine*, *Whisper Down the Lane*; em português: Telefone Estragado e Telefone Sem Fio; em francês: *Le Téléphone Arabe* (caído em desuso devido a conotações pejorativas); *Le Jeu du Téléphone* e *Le Téléphone sans fil*. Por ter tantos nomes, é possível constatar que o jogo é mundialmente conhecido (Yazdanparast e Gorjian, 2018) e praticado tanto por crianças, como por jovens e adultos. Mais, o jogo não é versátil apenas no seu nome e por quem o joga, porque este jogo pode ajudar os alunos a melhorar todas as competências da língua tal como a audição, a leitura, a escrita, mas em especial, o discurso e a fala (Utami et al., 2018).

Quanto às vantagens deste jogo, sublinha-se a prática direta da pronúncia (Utami et al., 2018); uma motivação relacionada com o elemento da competição – pois vence a equipa que consegue reproduzir de forma mais fiel às frases consoante as frases originais (Yazdanparast e Gorjian, 2018); a atividade é centrada no aluno (Yazdanparast

e Gorjian, 2018), melhora a participação oral dos alunos (Al Muammamah e Zuhriyah, 2024); e é uma forma de aprendizagem lúdica (Al Muammamah e Zuhriyah, 2024).

Ainda assim, todos os autores mencionados anteriormente também reconhecem algumas limitações tais como: a impaciência dos alunos que aguardam a sua vez de ouvir e reproduzir a frase; a dificuldade de alguns alunos em sussurrar a mensagem, quer seja pelo facto de terem de a sussurrar, quer seja por não conseguirem memorizar a mensagem; e a alteração deliberada da mensagem para causar o riso dos colegas. Porém, o consenso é claro quanto ao potencial do jogo Telefone Estragado para desenvolver e melhorar a pronúncia dos alunos.

Para concluir, ao jogarem este jogo, os alunos não só irão perceber o quão fácil é ocorrerem más interpretações se os aspetos segmentais e suprasegmentais das línguas forem descurados, mas também a importância de comunicar de forma clara com os demais (Yazdanparast e Gorjian, 2018).

A preocupação por parte dos futuros professores de LE com a pronúncia dos alunos tem vindo a evidenciar-se ao longo dos anos. Essa preocupação levou-os a optar tanto por estratégias tecnológicas como por estratégias *low-tech*. Por exemplo, Oliveira (2023) adotou uma estratégia tecnológica, na qual os alunos gravavam os seus próprios áudios e, apenas num momento posterior, ouviam a versão correta. Aurora (2010) recorreu a vídeos para expor os alunos à ortografia e à pronúncia do vocabulário num contexto real e comunicativo. Nos dois casos, conseguiram melhorar positivamente pronúncia dos alunos.

Contudo, Veiga (2017) decidiu optar por uma estratégia que não envolveu tecnologia ao utilizar cartões-guiões, onde os alunos melhoraram pouco significativamente a sua pronúncia, mas tornaram-se mais confiantes; Monteiro (2016) investiu na utilização de ditados, centrando-se principalmente na diferença entre o som e a ortografia das palavras. Ou seja, duas alternativas às opções tecnológicas para ajudar os alunos a melhorar o seu nível de pronúncia e outros aspetos indiretamente ligados porque tal como aconteceu com as estratégias tecnológicas, as estratégias *low-tech* apresentaram resultados positivos.

3. Plano de ação

Neste capítulo são apresentadas e explicadas as estratégias implementadas ao longo do PIA nos dois ciclos de intervenção, a descrição dos dados recolhidos de ambos os ciclos e uma subsecção onde esses mesmos dados serão interpretados e discutidos.

3.1. Primeiro ciclo de intervenção

3.1.1. Implementação do primeiro ciclo nas aulas de inglês e francês

No primeiro ciclo de intervenção da investigação-ação, os alunos de inglês e de francês leram dois textos na plataforma MS Teams utilizando a funcionalidade Modo Leitura. Este primeiro ciclo de intervenção foi dividido em dois subciclos.

No primeiro subciclo, os textos foram criados pela própria plataforma, através da inteligência artificial generativa, sem qualquer mudança feita pelo professor, mas tendo em conta o nível dos alunos e a sua idade. Ademais, estavam ainda diretamente relacionados com as unidades dos manuais que os alunos estavam a trabalhar. Para a criação dos textos, foi necessário estabelecer alguns parâmetros na plataforma. Entre esses parâmetros destacam-se: a repetição de cinco palavras difíceis no final de cada leitura; a sensibilidade da plataforma à pronúncia dos alunos, estabelecida como média; apenas uma tentativa de leitura, sem treino prévio; o sotaque escolhido – inglês do Reino Unido e francês de França; cinco minutos para gravar a leitura do texto e a opção de não ligar a câmara. Como o primeiro texto para os alunos de inglês e francês foi criado pela própria plataforma e apresentado sem nenhuma alteração, o número de palavras não foi contabilizado. Contudo, devido às dificuldades que foram reportadas pelos alunos em ler os textos (demasiado complexos e extensos para estes), no segundo subciclo do primeiro ciclo de intervenção, o PE decidiu adaptar os textos fornecidos pela plataforma de acordo com o nível de proficiência dos alunos, o número de palavras e dos erros mais recorrentes. Assim, no segundo subciclo, o texto foi adaptado, especialmente em relação ao número de palavras, entre 110 a 150 palavras, para não desmotivar os alunos. Além disso, os textos foram unicamente ouvidos pelo PE e o nome

dos alunos nunca foi escrito em nenhum documento que pudesse comprometer as suas identidades.

Importa ainda referir que o primeiro texto serviu de base para fazer o levantamento dos erros segmentais e suprasegmentais que coincidissem com os erros apontados no diário do investigador ao longo do semestre. Logo, é importante esclarecer que nem todos os erros são abordados devido ao limite de tempo da investigação. Por isso, no primeiro subciclo, os alunos da turma 9.º XYZ de inglês leram um texto sobre o planeta e as energias renováveis, da unidade “The future is now” e os alunos do 8.º YZ de francês sobre saúde e bem-estar “Bouger et manger”. No segundo subciclo, os temas mudaram e os alunos de inglês leram um texto sobre as profissões da unidade “Working Week”, e os de francês, um texto relacionado com as tarefas domésticas ligado ao tema “Qui fait quoi chez toi?”.

Mais, como a tarefa exigia a leitura simultânea de todos os alunos, pensou-se que seria uma boa ideia saírem da sala de aula e gravarem o texto, já que o campus do CJD possui uma excelente cobertura de internet. Desta forma, o PE decidiu dividir a turma de inglês em cinco grupos (quatro grupos de quatro alunos e um grupo de três alunos) e os alunos de francês em cinco grupos (três grupos com cinco alunos e dois grupos com seis) com o objetivo de um grupo sair da sala de aula e gravar o texto, onde cada aluno tivesse a possibilidade de escolher o local mais apropriado para gravar a leitura e pudesse sentir-se o mais confortável e confiante possível, e o PE os pudesse ajudar, enquanto os restantes ficassem na aula com o professor orientador a ter aulas. Porém, a estratégia revelou-se pouco eficaz para os alunos e para a gestão do tempo de aula. Assim, no segundo subciclo do primeiro ciclo de intervenção e no primeiro subciclo da segunda intervenção, optou-se por permitir que os alunos saíssem todos ao mesmo tempo da sala de aula e gravassem no seu espaço desejado. Para além da leitura do texto, os alunos ainda repetiram as cinco palavras com as quais tiveram mais dificuldade, como se pode ver nas figuras 1 e 2, diretamente abaixo.

Figura 1 - Exemplo de texto em inglês lido no primeiro subciclo do primeiro ciclo

60 Palavras corretas por minuto

77% Taxa de precisão

18 Erros de pronúncia
8 Correções automáticas

5 Omissões
12 Inserções
1 Repetições

5 Palavras Praticadas

Detetar Automaticamente (PRÉ-VISUALIZAÇÃO) ☒

Sensibilidade da pronúncia Médio

Devolver relatório completo ao estudante Editar

Veja o progresso de Catarina Batista Santos ao longo do tempo.

Hydroelectric power generates electricity using moving water. This clean energy source provides about one-sixth of the world's electricity. In 2020, it produced nearly 4,500 waste to power terawatt-hours—more than all other renewable sources combined, and more than nuclear power. Hydroelectric plants often using the use dams and lakes lakes, allowing them to adjust electricity output based on demand. Once built them, they produce little waste and emit far fewer harmful gases than fossil fuel plants of moreover. However, building these plants can harm the environment. They may flood farmland, force people to relocate, and disrupt and river habitats, affecting wildlife. Despite these issues, hydroelectric power remains a key energy use energy the source, especially in countries like Brazil, Norway and China. Moreover, it continues to play a major role in the global energy supply and in the shift toward cleaner energy.

Figura 2 - Exemplo de texto em francês lido no primeiro subciclo do primeiro ciclo

50 Palavras corretas por minuto

67% Taxa de precisão

39 Erros de pronúncia
8 Repetições

17 Omissões
0 Correções automáticas

18 Inserções

5 Palavras Praticadas

Detetar Automaticamente (PRÉ-VISUALIZAÇÃO) ☒

Sensibilidade da pronúncia Médio

Devolver relatório completo ao estudante Editar

Veja o progresso de Ana Sousa ao longo do tempo.

Le lavage des mains est un moyen Si simple et important de garder nos mains propres propres et saines. Lorsque nous nous lavons les mains avec de l'eau et du savon, nous pouvons nous débarrasser débarrasser de la saleté, de la graisse graisse graisse et des germes qui peuvent causer des maladies. Il est également important de bien se sécher les mains, car les mains nous il est pouvons mouillées peuvent ramasser plus de germes et lors.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) dit dit que nous devrions nous laver les mains pendant au moins moins 20 Ces moments secondes à certains moments. Ces moments comprennent après être allé aux toilettes, après avoir avoir changé une couche, avant de nourrir un enfant, avant de manger et avant ou après la cuisson une particulier, en particulier lors de la manipulation de viande, de poisson ou de volaille crus.

Si l'eau et le savon ne sont pas disponibles, nous pouvons utiliser un désinfectant pour les mains contenant au moins que 60 % d'alcool, mais seulement si nos mains ne sont pas très sales et. N'oubliez pas que trop se laver les mains peut rendre notre peau sèche. L'utilisation d'une lotion peut aider à garder garder nos mains douces et. En nous lavons lavant souvent les mains, nous pouvons aider à arrêter la propagation est arrêter OMS des germes et à rester en bonne santé.

Depois de todos os alunos, de inglês e francês, terem lido o texto, o PE analisou todas as leituras desses mesmos e identificou ao mesmo tempo que compilou todos os

principais erros de pronúncia, bem como o número de palavras corretas por minuto e a taxa de precisão de cada um, num documento Word para que pudesse construir textos consoante os erros dos alunos e, no fim, verificasse caso melhorias ocorressem ou as palavras e sons que deveria incluir nos próximos textos. Conforme os erros dos alunos, os próximos textos teriam temas diferentes, mas conteriam os sons ou palavras que os alunos demonstraram grande dificuldade em pronunciar no primeiro texto.

Como sugerido anteriormente, a plataforma não servia apenas para que os alunos lessem os textos, mas também para que o professor estagiário pudesse fazer o levantamento de erros. Assim, o segundo texto do segundo subciclo da primeira intervenção, contou com palavras ou sons que os alunos mostraram ter dificuldades em pronunciar.

Quanto aos alunos, tanto da turma de francês como de inglês, quando voltavam à sala de aula após terem lido os textos, procuravam saber os resultados da sua leitura. Isso colocava em evidência a sua motivação e entusiasmo em melhorar a pronúncia. Para além disso, o PE, depois de analisar todas as leituras, procurava sempre oferecer feedback aos alunos de uma forma colaborativa, pedindo a colegas que sabiam pronunciar as palavras corretamente que ajudassem os colegas que não as sabiam pronunciar, de forma que os alunos estivessem sempre envolvidos durante o processo de aprendizagem. O PE acreditava que o feedback apresentado pela plataforma não era suficiente e, por essa razão, procurou complementá-lo com observações personalizadas aos alunos. Além disso, depois de a aula terminar, vários alunos procuraram falar com o professor e perguntar como se pronunciavam determinadas palavras. Todavia, existiram exceções, em particular, a aluna com hipoacusia, na turma de inglês e o aluno com dificuldades em expressar-se por causa da sua voz, em francês, mas nunca deixaram de participar de forma regular nas atividades.

3.1.2. Dados recolhidos durante o primeiro ciclo de intervenção

3.1.2.1. As amostras dos alunos de inglês do 9.º XYZ

No que toca à turma de inglês do 9.º XYZ, 20 leituras de texto foram recolhidas na plataforma MS Teams durante o primeiro e o segundo subciclo do primeiro ciclo de intervenção.

No primeiro subciclo, os alunos leram um texto sobre as energias renováveis que continha palavras e sons que se encontravam identificados no diário de investigador do PE. Entre essas palavras destacam-se as seguintes: “combined”; “warm”; “wildlife” e “energy”. Os sons mais difíceis para os alunos incluem: as terminações verbais em *-ed*, com 17 alunos a cometerem esse erro; 11 alunos trocaram o som /h/ e /w/; 15 alunos pronunciaram /ʃ/ em vez de /tʃ/; 10 alunos pronunciaram incorretamente o som da letra *u* (/ju:/; /ʌ/; /u:/; /ʊ/; /ɜ:/; /ə/; /ɪ/), 18 a letra *i* (/aɪ/; /ɪ/; /ɜ:/; /i:/; /ə/), e 14 a letra *e* (/i:/; /e/; /ə/; /ɜ:/; /eɪ/) como pode ser verificado na tabela seguinte.

Tabela 2 – Análise dos erros referentes ao primeiro subciclo de intervenção

Tipo de erro (1º subciclo)	Nº de alunos que cometem o erro	Como deveriam pronunciar o som Como pronunciam o som
Terminações em <i>-ed</i>	17	<i>Based</i> – /beɪst/ -- /beɪsed/; <i>Combined</i> – /kəm'baɪnd/ -- /kəm'baɪned/
Troca entre /h/ e /w/	11	<i>Harm</i> – /hɑ:m/ -- /wɑ:m/ <i>However</i> – /,haʊ'ev.ər/ -- /waʊ'ev.ər/
Troca entre /j/ e /tʃ/	15	<i>China</i> – /'tʃaɪ.nə/ -- /ʃɪ.nə/; /ʃaɪ.nə/
O som da letra <i>u</i> /ju:/; /ʌ/; /u:/; /ʊ/; /ɜ:/; /ə/; /ɪ/	10	<i>Disrupt</i> – /dɪs'rʌpt/ -- /dɪs'rʊpt/ <i>Future</i> – /'fju:.tʃər/ -- /'fʊtʊr/
O som da letra <i>i</i> /aɪ/; /ɪ/; /ɜ:/; /i:/; /ə/	18	<i>Despite</i> – /dɪ'spaɪt/ -- /dɪ'spɪt/ <i>Provides</i> – /prə'vaɪdz/ -- /prə'vaɪdz/; /prəʊvi:dz/ <i>Wildlife</i> – /'waɪld.laɪf/ -- /'wɪld.laɪf/
O som da letra <i>e</i> /i:/; /e/; /ə/; /ɜ:/; /eɪ/	14	<i>Energy</i> – /'en.ə.dʒi/ -- /'en.e.dʒi/ <i>Environment</i> – /ɪn'vaɪ.rə.mənt/ -- /en'vaɪ.rə.mənt/ <i>Especiallly</i> – /ɪ'speʃ.əl.i/ -- /e'speʃ.əl.i/

Para além do levantamento de erros comuns, foi também recolhido o número de palavras corretamente pronunciadas por minuto bem como a taxa de precisão de cada aluno. Na tabela 4, é possível constatar que, em média, os alunos liam 39 palavras corretas por minuto com uma taxa de precisão de 55%, dados que serão importantes para a verificação do objetivo traçado: melhorar o ritmo de leitura dos alunos. Como a percentagem de precisão foi muito baixa, o PE achou razoável adaptar os textos da plataforma. Mencione-se ainda que os alunos G (com PED), H (com disfluência grave), K (com hipoacusia) e S (com PHDA) revelam resultados menos positivos, o que poderá ser justificado pelas suas perturbações.

Tabela 3 – Resultados do primeiro subciclo de intervenção

Aluno	Palavras corretas por minuto / Taxa de precisão
A	60; 64%
B	33; 50%
C	50; 71%
D	60; 77%
E	23; 42%
F	42; 61%
G	18; 33%
H	24; 49%
I	51; 72%
J	50; 73%
K	10; 13%
L	31; 45%
M	42; 69%
N	28; 41%
O	45; 69%
P	51; 79%
Q	44; 51%
R	31; 38%
S	20; 34%
T	63; 65%
MÉDIA TOTAL	39 / 55%

Estas constatações levaram à criação de uma atividade de remediação, em particular, de outro texto, agora acerca das profissões. De 20 alunos, 12 alunos pronunciaram de forma incorreta as terminações verbais *-ed*; seis voltaram a trocar o som /w/ pelo som /h/; 12 pronunciaram /ʃ/ ao invés de /tʃ/; nove erraram a pronúncia da letra *u* (/ju:/; /ʌ/; /u:/; /ʊ/; /ɜ:/; /ə/; /ɪ/); 15 da letra *i* (/aɪ/; /ɪ/; /ɜ:/; /i:/; /ə/); 11 da letra *e* (/i:/; /e/; /ə/; /ɜ:/; /eɪ/) e nove pronunciaram incorretamente a terminação *-tion*

(no primeiro subciclo, apenas dois alunos pronunciaram incorretamente esta terminação, não sendo um erro geral da turma. Porém, no segundo subciclo de intervenção, nove alunos cometeram esse erro, sendo uma percentagem mais alta e, consequentemente, importante ser tida em consideração).

Tabela 4 - Análise dos erros referentes ao segundo subciclo de intervenção

Tipo de erro (2º subciclo)	Nº de alunos que cometem o erro	Como deveriam pronunciar o som Como pronunciam o som
Terminações em <i>-ed</i>	12	<i>Worked</i> – /wɜ:kt/ -- /wɔ:kəd/ <i>Lived</i> – /,lɪvd/ -- /,lɪvəd/
Troca entre /h/ e /w/	6	<i>Worked</i> – /wɜ:kt/ -- /hɜ:kt/
Troca entre /ʃ/ e /tʃ/	12	<i>Check</i> – /tʃek/ -- /jek/ <i>Challenge</i> – /'tʃæl.ɪndʒ/ -- /'jæl.ɪndʒ/ /'ʃæl.ɪndʒ/ <i>China</i> – /'tʃaɪ.nə/ -- /ʃɪ.nə/; /ʃaɪ.nə/
O som da letra <i>u</i> /ju:/; /ʌ/; /u:/; /ʊ/; /ɜ:/; /ə/; /ɪ/	9	<i>Future</i> – /'fju:.tʃər/ -- /'fju:.tɔr/ <i>Sure</i> – /ɔ:r/ -- /sɔr/ <i>Use</i> – /ju:z/ -- /ʊz/
O som da letra <i>i</i> /aɪ/; /ɪ/; /ɜ:/; /i:/; /ə/	15	<i>Since</i> – /sɪns/ -- /saɪns/ <i>Liked</i> – /laɪk/ -- /lɪki/ <i>Despite</i> – /dɪ'spaɪt/ -- /dɪ'sprɪt/
O som da letra <i>e</i> /i:/; /e/; /ə/; /ɜ:/; /eɪ/	11	<i>Engineer</i> – /,en.dʒɪ'niər/ -- /,en.dʒɪnər/
As terminações <i>-tion</i>	9	<i>Dedication</i> – /,ded.ɪ'keɪ.ʃən/ -- /,ded.ɪ'keɪ.tɪən/ <i>Pollution</i> – /pə'lu:.ʃən/ -- /pə'lu:.tɪən/

Para além destes dados, foram novamente levantados os dados referentes ao número de palavras pronunciadas de forma correta e a taxa de precisão da leitura. Veja-se a próxima tabela.

Tabela 5 - Resultados gerais do segundo subciclo de intervenção

Aluno	Palavras corretas por minuto / Taxa de precisão
A	82; 77%
B	60; 49%
C	78; 76%
D	74; 82%
E	58; 73%
F	66; 74%
G	27; 40%
H	32; 67%
I	69; 79%
J	91; 82%
K	24; 31%
L	94; 89%
M	68; 74%
N	40; 57%
O	79; 85%
P	86; 88%
Q	62; 66%
R	51; 52%
S	40; 55%
T	109; 84%
MÉDIA TOTAL	65 / 69%

Apesar de existir uma melhoria algo significativa geral de todos os alunos, os alunos G, K, H e S, em particular, continuam a apresentar resultados pouco positivos. Para além disso, se forem comparados os resultados do primeiro e do segundo subciclo de intervenção, conclui-se que:

Tabela 6 - Comparação entre os erros do 1.º e 2.º subciclo de intervenção

	1º subciclo	2º subciclo	Diferença
Nº de alunos que pronunciou incorretamente as terminações verbais - <i>ed</i>	17	12	-5
Nº de alunos que trocou o som /h/ por /w/ ou vice-versa	11	6	-5
Nº de alunos que trocou o som /tʃ/ por /ʃ/	15	12	-3
Nº de alunos que pronunciou incorretamente a letra <i>u</i> - /ju:/; /ʌ/; /u:/; /ʊ/; /ɜ:/; /ə/; /ɪ/	10	9	-1
Nº de alunos que pronunciou incorretamente a letra <i>i</i> - /aɪ/; /ɪ/; /ɜ:/; /i:/; /ə/	18	15	-3
Nº de alunos que pronunciou incorretamente a letra <i>e</i> - /i:/; /e/; /ə/; /ɜ:/; /eɪ/	14	11	-3
Nº de alunos que pronunciou incorretamente a terminação - <i>tion</i>	(2)	9	+7

Tabela 7 - Comparação dos resultados gerais do 1.º e 2.º subciclo de intervenção

1.º subciclo		2.º subciclo		Diferença dos resultados	
Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão	Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão	Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão
39	55%	65	69%	+26	+14%

O número de alunos que pronunciou incorretamente as terminações verbais *-ed* diminuiu do primeiro para o segundo subciclo, pois, inicialmente, 17 alunos cometeram este erro, no segundo, 12 alunos; a quantidade de alunos que trocou o som /h/ pelo /w/, ou vice-versa, foi reduzido para praticamente metade; o número de alunos que pronunciou o som /j/ em vez de /tj/ diminuiu cerca de um quinto, porque no primeiro subciclo, 15 alunos cometeram este erro enquanto no segundo subciclo, o número passa a 12; no que concerne à pronúncia da letra *u* (/ju:/; /ʌ/; /u:/; /ʊ/; /ɜ:/; /ə/; /ɪ/), existe apenas uma ligeira descida, de 10 para nove alunos; quanto à pronúncia da letra *i* (/aɪ/; /ɪ/; /ɜ:/; /i:/; /ə/), foi observada uma ligeira melhoria, pois num primeiro momento, 18 alunos pronunciaram esta letra de forma errada. Num segundo momento, 15 alunos pronunciaram-na de forma incorreta. Relativamente à letra *e* (/i:/; /e/; /ə/; /ɜ:/; /eɪ/), houve uma diminuição de três, passando de 14 para 11. O número de alunos que pronunciou incorretamente a terminação *-tion* aumentou em sete, passando de dois para nove alunos. Finalmente, o número de palavras lidas por minuto aumentou em 26 e a taxa de precisão de leitura aumentou em 14%.

Com base nos dados recolhidos e analisados, verificou-se a diminuição de todos os erros e um aumento de palavras corretamente lidas por minuto, bem como a taxa de precisão da leitura.

3.1.2.2. As amostras dos alunos de francês do 8.º YZ

Relativamente à turma do 8.º YZ de francês, foram recolhidas 27 leituras de texto na plataforma MS Teams durante o primeiro e o segundo subciclo do primeiro ciclo de intervenção.

No primeiro subciclo, os alunos leram um texto acerca da saúde e bem-estar que, tal como na estratégia adotada em inglês, continha sons e palavras que estavam escritas no diário do PE investigador. Entre as palavras que se revelaram mais complexas para os alunos destacam-se: “moments” (devido à influência da língua inglesa e da língua portuguesa); as formas verbais “pouvons” e “peuvent”; “graisse” e “propres”. No que toca aos sons que colocaram mais dificuldade aos alunos, sublinham-se as consoantes finais, em especial as letras *t, r, s, x* e *p*, embora mudas, foram pronunciadas por todos os alunos; as terminações verbais *-ons* e *-ent* – pronunciadas incorretamente por 24 alunos; a terminação *-tion*, onde 18 pronunciaram-na incorretamente; o som *ai* (/ɛ/) mal pronunciado por 16 alunos; outros 22 pronunciaram de forma incorreta o som *ou* (/u/) e 15 alunos acentuaram a última sílaba de palavras que não eram acentuadas.

Tabela 8 - Análise dos erros referentes ao primeiro subciclo de intervenção

Tipo de erro (1ª tentativa)	Nº de alunos que cometem o erro	Como deveriam pronunciar o som Como pronunciam o som
Consoantes finais (t; s; r; x; p)	27	<i>Avant</i> – /avã/ -- /avãt/ <i>Arrêter</i> – /avete/ -- /aveteɐ/ <i>Moments</i> – /mɔmã/ -- /mɔmãs/ <i>Aux</i> – /o/ -- /oks/ <i>Trop</i> – /tɔo/ -- /tɐ'ɔp/
Terminações verbais (-ons e -ent)	24	<i>Peuvent</i> – /pœv/ -- /pø.vã/ -- /pø.vẽ/ -- /pø.vãt/ <i>Pouvons</i> – /puvõ/ -- /pu.võs/
A terminação -tion	18	<i>Manipulation</i> – /manipylasjõ/ -- ma.ni.py.la.ti.õ -- /ma.ni.py.la.fjõ/ <i>Lotion</i> – /lɔ.sjõ/ -- /lɔ.tiɔn/
O som <i>ai</i> /ɛ/	16	<i>Graisse</i> – /gɤes/ -- /gɤais/ <i>Mains</i> – /mẽ/ -- /mainz/ ou /mɛns/ <i>Aider</i> – /ɛde/ -- /ɛdeɐ/
O som <i>ou</i> /u/	22	<i>Oublier</i> – /ublije/ -- /oblije/ ou /ɔblije/ <i>Mouillées</i> – /muje/ -- /moje/ <i>Couche</i> – /kuʃ/ -- /koʃ/ <i>Pouvons</i> – /puvõ/ -- /povõ/
Palavras sem acento final, mas acentuadas pelos alunos	15	<i>Saines</i> – /sɛn/ -- /sɛnɛs/ <i>Propres</i> – /pɤɔpɤ/ -- /pɤɔpɤɛs/ -- /pɤɔpɤɛs/

Após os erros comuns terem sido recolhidos, o número de palavras corretamente pronunciadas por minuto e a taxa de precisão de cada aluno foram também recolhidos e calculados. Na tabela 10, observa-se que, em média, os alunos pronunciavam corretamente 45 palavras por minuto com uma taxa de precisão de 49%.

Tabela 9 - Resultados gerais do primeiro subciclo de intervenção

Aluno	Palavras corretas por minuto / Taxa de precisão
AA	64; 56%
BB	38; 44%
CC	46; 47%
ÇÇ	46; 50%
DD	50; 67%
EE	60; 54%
FF	56; 53%
GG	57; 34%
HH	37; 52%
II	42; 52%
JJ	34; 53%
KK	52; 60%
LL	56; 65%
MM	47; 57%
NN	26; 33%
OO	22; 35%
PP	63; 66%
QQ	41; 52%
RR	38; 42%
SS	49; 42%
TT	27; 39%
UU	37; 54%
VV	37; 41%
WW	49; 53%
XX	50; 59%
YY	52; 46%
ZZ	31; 39%
MÉDIA TOTAL	45 / 49

Estes dados serão importantes para a verificação do objetivo traçado: melhorar o ritmo de leitura dos alunos. Após a análise de todas as informações recolhidas, foi criado um novo texto. Dos 27 alunos, 23 continuaram a pronunciar as consoantes finais

mudas (*t, r, s, x e p*); 16 alunos erraram nas terminações verbais *-ons* e *-ent*, bem como sete na terminação *-tion*; 19 alunos pronunciaram incorretamente o som *ai* (/ɛ/); 14 o som *ou* (/u/); e 12 continuaram a acentuar a última sílaba de palavras que não requerem acentuação. Ainda é importante esclarecer que os seguintes alunos: OO, VV (com dislexia) e SS (problemas de interação social e voz rouca) mostram até resultados mais positivos do que alunos sem qualquer necessidade educativa especial.

Tabela 10 - Análise dos erros referentes ao segundo subciclo de intervenção

Tipo de erro (2ª tentativa)	Nº de alunos que cometem o erro	Como deveriam pronunciar o som Como pronunciam o som
Consoantes finais (<i>t; s; r; x; p</i>)	23	<i>Et</i> – /e/ -- /et/ <i>Aider</i> – /ede/ -- /edex/ <i>Parents</i> – /paʁã/ -- /pa.ʁãtəs/ ou /pa.ʁants/ <i>Trop</i> - /tʁo/ -- /tʁ'op/
Terminações verbais (<i>-ons</i> e <i>-ent</i>)	16	<i>Peuvent</i> – /pœv/ -- /pø.vã/ ou /pø.vẽ/ ou /pø.vãt/ <i>Pouvons</i> – /puvõ/ -- /pu.võs/
A terminação <i>-tion</i>	7	<i>Action</i> – /aksjõ/ -- /aktjõ/ <i>Organisation</i> – /ɔʁganizatjõ/
O som <i>ai</i> /ɛ/	19	<i>Maison</i> – /mezõ/ -- /majzõ/ <i>Faisons</i> – /fɛzõ/ -- /fajzõ/ <i>Aider</i> – /ede/ -- /edex/ <i>Vaisselle</i> – /vesel/ -- /vajsel/
O som <i>ou</i> /u/	14	<i>Oublier</i> – /ublije/ -- /oblije/ ou /ɔblije/ <i>Pouvons</i> – /puvõ/ -- /povõ/
Palavras sem acento final, mas acentuadas pelos alunos	12	<i>Fenêtres</i> – /fənɛtʁ/ -- /fənɛtʁɛs/ <i>Chambres</i> – /ʃãbʁ/ -- /ʃãbʁɛs/

De seguida, procedeu-se ao levantamento dos dados que fazem referência ao número de palavras pronunciadas corretamente e a taxa de precisão da leitura. Veja-se a tabela abaixo.

Tabela 11 - Resultados gerais do segundo subciclo de intervenção

Aluno	Palavras corretas por minuto / Taxa de precisão
AA	96; 78%
BB	64; 63%
CC	92; 70%
ÇÇ	97; 76%
DD	60; 80%
EE	104; 88%
FF	90; 89%
GG	102; 85%
HH	52; 68%
II	68; 68%
JJ	52; 64%
KK	70; 77%
LL	94; 83%
MM	62; 79%
NN	60; 63%
OO	43; 60%
PP	71; 75%
QQ	56; 69%
RR	50; 60%
SS	63; 57%
TT	49; 72%
UU	53; 70%
VV	40; 55%
WW	67; 65%
XX	67; 74%
YY	94; 89%
ZZ	56; 67%
MÉDIA TOTAL	69 / 72%

É possível verificar uma melhoria significativa geral da turma, não apenas no que toca à redução dos erros, mas também em relação ao número de palavras pronunciadas corretamente por minuto e pela taxa de precisão. Adicionalmente, a análise comparativa dos resultados entre o primeiro e o segundo subciclo de intervenção indica que:

Tabela 12 - Comparação entre os erros do 1.º e 2.º subciclo de intervenção

	1.º subciclo	2.º subciclo	Diferença
Consoantes finais (<i>t</i> ; <i>s</i> ; <i>r</i> ; <i>x</i> ; <i>p</i>)	27	23	-4
Troca entre terminações verbais (- <i>ons</i> e - <i>ent</i>)	24	16	-8
A terminação - <i>tion</i>	18	7	-11
O som <i>ai</i> - / <i>ε</i> /	16	19	+3
O som <i>ou</i> - / <i>u</i> /	22	14	-8
Palavras sem acento final, mas acentuadas pelos alunos	15	12	-3

Tabela 13 - Comparação dos resultados gerais do 1.º e 2.º subciclo de intervenção

1.º subciclo		2.º subciclo		Diferença dos resultados	
Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão	Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão	Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão
45	49%	69	72%	+24	+23%

O número de alunos que continua a pronunciar as consoantes finais mudas diminuiu em quatro, passando de 27 a 23 alunos; a dificuldade referente às terminações verbais *-ons* e *-ent* sofreu uma diminuição algo significativa: de 24 para 16, o que se traduz numa diferença de 8 alunos; a terminação *-tion* foi a que apresentou a maior melhoria já que apenas sete alunos a pronunciaram incorretamente, em comparação com os 18 do primeiro subciclo de intervenção. Em contrapartida, neste segundo subciclo, o número de alunos que pronunciou incorretamente o som *ai* (/ɛ/) aumentou em 3, passando de 16 para 19 alunos; em relação ao som *ou* (/u/), assistiu-se a uma redução de 22 para 14 alunos que cometeram esse erro; o número de alunos que acentuaram incorretamente a última sílaba de palavras que não o exigem diminuiu de 15 para 13. Por último, a taxa de precisão da leitura aumentou em 23%, tendo passado de 49% para 72%, e as palavras lidas corretamente por minuto em 24, tendo aumentado de 45 para 69.

Após a análise dos dados recolhidos, constatou-se, tal como na disciplina de inglês, uma diminuição geral de todos os erros e um aumento de palavras corretamente lidas por minuto e da taxa de precisão da leitura.

3.2. Segundo ciclo de intervenção

3.2.1. Implementação do segundo ciclo nas aulas de inglês e francês

O segundo ciclo de intervenção consistiu na utilização da plataforma MS Teams num primeiro momento, com o mesmo objetivo do primeiro ciclo de intervenção – a leitura dos textos com os erros comuns, treinar as palavras mais complexas e verificar o número de palavras lidas corretamente por minuto bem como a taxa de precisão dessa leitura. No que toca à metodologia do texto, todos os parâmetros mantiveram-se iguais ao primeiro ciclo de intervenção – a repetição de cinco palavras difíceis no final da leitura; apenas uma tentativa; limite de cinco minutos para gravar a leitura; sensibilidade média à pronúncia do aluno; sotaque definido como inglês do Reino Unido e francês de França e opção de manter a câmara desligada.

Num segundo momento, recorreu-se ao jogo Telefone Estragado para verificar e avaliar se os alunos tinham, de facto, melhorado o seu nível de pronúncia, pois era necessária uma pronúncia clara para que a mensagem fosse compreendida corretamente pelo colega seguinte. O jogo foi construído com os sons da língua que os alunos de inglês e francês revelaram ter mais dificuldades em reproduzir ao longo do semestre. Porém, para que o jogo fosse apropriado para os alunos, algumas adaptações foram feitas. Por exemplo, em vez de jogar com a turma inteira, a turma de inglês foi dividida em três grupos – dois de sete e um de seis alunos; e a de francês em quatro grupos – três de sete e um de seis alunos. A divisão dos alunos não foi feita de forma aleatória, pois os alunos S e K (ouviram a mensagem juntos devido ao problema auditivo do aluno K), H e G da turma de inglês eram os últimos de cada grupo e transmitiam a mensagem ao PE. Da mesma forma, os alunos OO (dislético), VV (dislético) e SS (voz rouca) de francês foram os últimos dos respetivos grupos. É ainda importante mencionar que não gritavam a mensagem, como acontece tradicionalmente durante o jogo, para não influenciar a resposta das outras equipas. Assim, depois de saberem a frase, sussurravam-na ao ouvido do PE que a anotava num papel tal como a pronunciavam e posteriormente no quadro branco para no final da atividade comparar as frases de cada grupo. Para além da leitura de textos e da atividade Telefone estragado, o PE proporcionou ainda aos alunos a possibilidade de participarem num projeto de verão com o intuito de trabalharem a sua pronúncia. Para este projeto, os alunos podiam escolher um filme, uma série ou uma música em francês, ou inglês e, depois, enviar uma apreciação crítica oral sobre esse elemento para o e-mail pessoal do PE, através do qual também receberiam comentários sobre o seu nível de pronúncia.

3.2.2. Dados recolhidos durante o segundo ciclo de intervenção

3.2.2.1. As amostras dos alunos de inglês do 9.º XYZ

Tal como no primeiro ciclo de intervenção, 20 leituras de texto foram avaliadas, sendo que os erros mais comuns foram compilados numa tabela, a taxa de precisão e o número de palavras lidas por minuto foram também analisadas.

O texto criado para a leitura dos alunos incidia-se sobre as notícias falsas, tema que os alunos estavam a trabalhar no manual escolar, no entanto, continuava a conter palavras e sons que os alunos demonstravam ter dificuldades em pronunciar. No que toca às terminações verbais *-ed*, 8 alunos continuaram a pronunciar-las de forma incorreta; apenas três faziam a troca entre o som /h/ e /w/ ou vice-versa; 10 continuavam a trocar o som /tʃ/ por /ʃ/; a letra *u* (/ju:/; /ʌ/; /u:/; /ʊ/; /ɜ:/; /ə/; /ɪ/) continuava a causar dificuldades a 11 alunos, a letra *i* (/aɪ/; /ɪ/; /ɜ:/; /i:/; /ə/) a oito e a letra *e* (/i:/; /e/; /ə/; /ɜ:/; /eɪ/) a sete alunos, como se pode ver na tabela da página seguinte.

Tabela 14 - Análise dos erros referentes ao primeiro subciclo do 2.º ciclo de intervenção

Tipo de erro (3ª tentativa)	Nº de alunos que cometem o erro	Como deveriam pronunciar o som Como pronunciam o som
Terminações em <i>-ed</i>	8	<i>Shared</i> – /ʃeəd/ -- /ʃærəd/
Troca entre /h/ e /w/	3	<i>While</i> – /waɪl/ -- /haɪl/ <i>Work</i> – /wɜ:k/ -- /hɜ:k/
Troca entre /ʃ/ e /tʃ/	10	<i>Check</i> – /tʃek/ -- /jek/ <i>Challenge</i> – /'tʃæl.ɪndʒ/ -- /'jæl.ɪndʒ/ / 'ʃa:l.ɪndʒ/
O som da letra <i>u</i> /ju:/; /ʌ/; /u:/; /ʊ/; /ɜ:/; /ə/; /ɪ/	11	<i>Just</i> – /dʒʌst/ -- /dʒʊst/ <i>Careful</i> – /'keə.fəl/ -- /'kær.fʊl/ <i>Use</i> – /ju:z/ -- /ʊz/ <i>Study</i> – /'stʌd.i/ -- /'stʊd.i/
O som da letra <i>i</i> /aɪ/; /ɪ/; /ɜ:/; /i:/; /ə/	8	<i>Since</i> – /sɪns/ -- /saɪns/ <i>While</i> – /waɪl/ -- wɪl/
O som da letra <i>e</i> /i:/; /e/; /ə/; /ɜ:/; /eɪ/	7	<i>Read</i> – /ri:d/ -- /red/ <i>Reports</i> – /rɪ'pɔ:tz/ -- /re'pɔ:tz/

Se forem comparados os três momentos da utilização da plataforma Teams, com textos diferentes, mas com sons iguais, verifica-se que:

Tabela 15 - Comparação entre os erros do 1.º e 2.º ciclos de intervenção levantados do MS Teams

	1.º ciclo de intervenção		2.º ciclo de intervenção	Diferença
	1.º subciclo	2.º subciclo	1.º subciclo	
Nº de alunos que pronunciou incorretamente as terminações verbais <i>-ed</i>	17	12	8	-9
Nº de alunos que trocou o som /h/ por /w/ ou vice-versa	11	6	3	-8
Nº de alunos que trocou o som /tʃ/ por /ʃ/	15	12	10	-5
Nº de alunos que pronunciou incorretamente a letra <i>u</i> - /ju:/; /ʌ/; /u:/; /ʊ/; /ɜ:/; /ə/; /ɪ/	10	9	11	+1
Nº de alunos que pronunciou incorretamente a letra <i>i</i> - /aɪ/; /ɪ/; /ɜ:/; /i:/; /ə/	18	15	8	-10
Nº de alunos que pronunciou incorretamente a letra <i>e</i> - /i:/; /e/; /ə/; /ɜ:/; /eɪ/	14	11	7	-7
Nº de alunos que pronunciou incorretamente a terminação <i>-tion</i>	(2)	9	0	-2

Relativamente às principais dificuldades identificadas, as terminações verbais -*ed*, a troca entre os sons /h/ e /w/ (e vice-versa), a troca entre /j/ e /tʃ/ (e vice-versa), o som das letras *i* (/aɪ/; /ɪ/; /ɜ:/; /i:/; /ə/) e *e* (/i:/; /e/; /ə/; /ɜ:/; /eɪ/), e a terminação -*tion* — foi registada uma diminuição significativa na frequência dos erros, variando entre menos dois e menos 10.

Em relação ao número de palavras pronunciadas por minuto e a taxa de precisão, nota-se novamente aumento das palavras corretas por minuto, bem como uma melhor taxa de sucesso (veja-se a tabela abaixo).

Tabela 16 - Resultados gerais do 1.º subciclo do 2.º ciclo de intervenção

Aluno	Palavras corretas por minuto / Taxa de precisão
A	130; 92%
B	72; 58%
C	94; 82%
D	103; 97%
E	60; 74%
F	94; 84%
G	50; 63%
H	40; 73%
I	109; 85%
J	114; 93%
K	24; 33%
L	107; 89%
M	78; 78%
N	55; 70%
O	106; 99%
P	94; 90%
Q	84; 75%
R	53; 58%
S	74; 74%
T	130; 88%
MÉDIA TOTAL	84; 78%

Posto isto, ao compararmos com a primeira leitura, efetuada no primeiro subciclo do primeiro ciclo de intervenção, observamos que:

Tabela 17 - Comparação entre palavras corretas por minuto e taxa de precisão do 1.º e 2.º ciclos de intervenção

1.º ciclo				2.º ciclo		Diferença dos resultados	
1.º subciclo		2.º subciclo		1.º subciclo			
Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão	Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão	Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão	Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão
39	55%	65	69%	84	78%	+45	+23%

Tanto o número de palavras corretamente lidas por minuto como a taxa de precisão da leitura aumentaram de forma gradual a cada leitura. O resultado final, após as três leituras, traduziu-se num aumento significativo de mais 45 palavras corretamente pronunciadas por minuto e mais 23% de precisão. Dito de outra forma, os alunos conseguiram ler cada vez mais rápido e de forma cada vez mais acertada. Estes aumentos podem evidenciar a melhoria geral do nível da pronúncia dos alunos.

Depois de ter recolhido, compilado e analisado estes dados, o jogo Telefone Estragado foi criado. O jogo consistia em seis frases com sons que se revelaram difíceis para os alunos que tinham de transmitir a mensagem ao colega da frente. Como foi mencionado no início do capítulo 3.2.1., os alunos foram divididos em três grupos (dois de sete alunos e um de seis alunos), os alunos S, K, H e G eram os últimos de cada grupo e transmitiam a mensagem ao PE e não exteriorizavam a mensagem para que os outros grupos não fossem influenciados. Com todos estes fatores em mente, as seis frases criadas foram:

The children chose a tricky path.

They watched a video and started to laugh.

A message passed through the blue room.

The poem caused fear and silent gloom.

They checked the facts and shared the news.

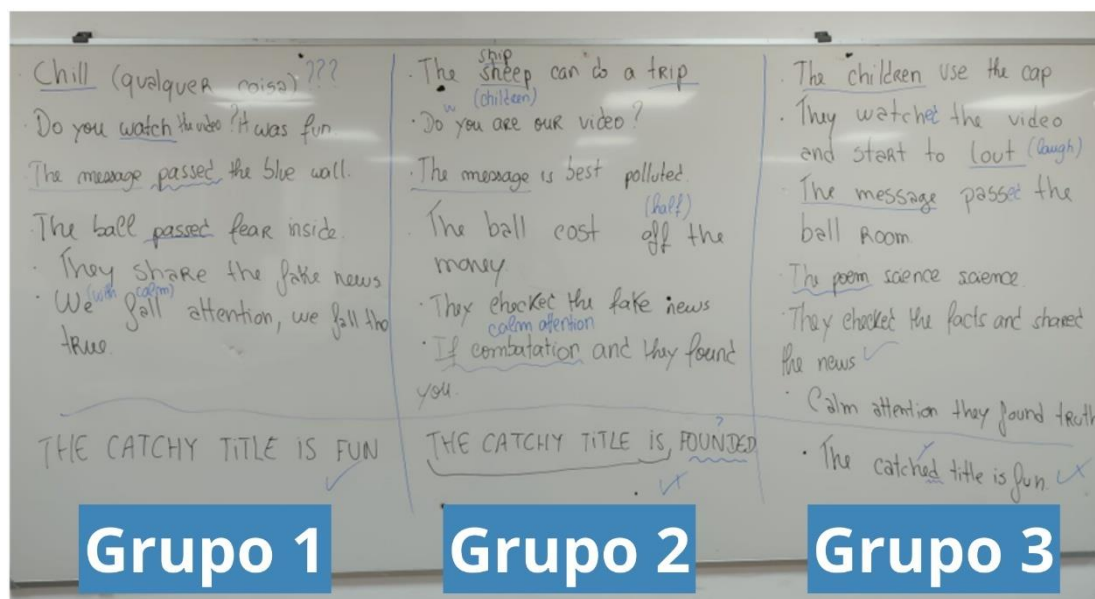
With calm attention, they found the truth.

É possível constatar que todas as dificuldades comuns para os alunos estão presentes neste jogo.

- /tʃ/ - children, chose, checked;
- /ʃ/ - shared;
- A letra i (/aɪ/; /ɪ/; /ɜ:/; /i:/; /ə/)- children, tricky, video, silent, with;
- -ed – watched, passed, caused, checked, shared;
- A letra u (/ju:/; /ʌ/; /u:/; /ʊ/; /ɜ:/; /ə/; /ɪ/) – through, blue, truth;
- -tion – attention;
- A letra e (/i:/; /e/; /ə/; /ɜ:/; /eɪ/) – children, message, checked.

Antes do jogo, o PE mencionou que o tema era *Fake News*. Depois da participação dos alunos no jogo, aqui estão as frases dos grupos escritas no quadro:

Figura 3 - Resultados do Telefone Estragado da turma de inglês



Depois de analisar os resultados dos três diferentes grupos, é possível compreender que existem pontos positivos e pontos menos positivos que devem ser assinalados. Primeiramente, no que toca aos pontos positivos:

- Todos os grupos participaram de forma ativa e motivada, pois completaram a atividade até ao fim;
- Algumas frases mantiveram parcial ou totalmente o ritmo e a estrutura original (estão transcritas tal como foram pronunciadas pelos alunos):
 - 1º grupo: *The message passed [...] the blue wall [room] – (The message passed through the blue room)*
 - 2º grupo: *They checked the fake [facts and shared the] news – (They checked the facts and shared the news)*
 - 3º grupo: *They checked the facts and shared the news – (They checked the facts and shared the news)*
- Existem palavras que se mantiveram fiéis às palavras originais:
 - 1º grupo: *video, message, passed, blue, fear, news, attention* (pouca precisão)
 - 2º grupo: *video, message, checked, news, found* (pouca precisão)
 - 3º grupo: *children, video, message, room, poem, checked, facts, shared, news, calm, attention, found, truth* (boa precisão)
- Várias palavras ou sons que tinham anteriormente sido difíceis para os alunos, tornaram-se mais fáceis para eles:
 - /tʃ/ - *checked* (acertado por dois grupos);
 - /ʃ/ - *shared* (acertado por dois grupos);
 - A letra *i* (/aɪ/; /ɪ/; /ɜ:/; /i:/; /ə/) – *children* (acertado por um grupo) e *video* (acertado por três grupos);
 - -ed – *watched* (um grupo acertou totalmente, outro grupo disse-o sem a terminação), *passed* (um grupo acertou totalmente, outro grupo disse-o sem a terminação); *checked* (acertado por dois grupos); *shared* (acertado por dois grupos);

- A letra *u* (/ju:/; /ʌ/; /u:/; /ʊ/; /ɜ:/; /ə/; /ɪ/) – *blue* (acertado por um grupo) e *truth* (um grupo acertou totalmente, outro sem a terminação);
- *-tion* – *attention* (acertado por dois grupos);
- A letra *e* (/i:/; /e/; /ə/; /ɜ:/; /eɪ/) – *children* (acertado por um grupo), *message* (acertado por três grupos) e *checked* (acertado por dois grupos).

Em relação aos pontos menos positivos, importa notar que:

- Quando os alunos não se lembravam da frase ou não a sabiam pronunciar, criavam outra completamente diferente:
 - 1º grupo: “Chill qualquer coisa”
 - 2º grupo: “Do you are our video?”
 - 3º grupo: “The poem science science”
- Existem palavras inventadas ou erros fonéticos:
 - 1º grupo: *Chill* (*qualquer coisa*); *fun* em vez de *found*; *wall* em vez de *room*; *inside* em vez de *silent gloom*; *fall* em vez de *calm*; *true* em vez de *truth* (entre outros);
 - 2º grupo: *sheep* ou *ship* (os alunos não conseguiram chegar a acordo) em vez de *children*; *the ball cost* em vez de *poem caused*; *combatation* em vez de *calm attention* (entre outros);
 - 3º grupo: *use the cap* em vez de *chose a tricky path*; *lout* em vez de *laugh*; *science science* em vez de *caused fear and silent gloom* (entre outros);
- Existem ainda sons que os alunos revelaram dificuldades em perceber e dominar:
 - /tʃ/ - *children* – apenas um grupo acertou;
 - A letra *i* (/aɪ/; /ɪ/; /ɜ:/; /i:/; /ə/) – *tricky*, *silent* e *with* (nenhum grupo referiu estas palavras, talvez por não se lembrarem da frase)
 - *-ed* – *watched* e *caused*;

- A letra *u* (/ju:/; /ʌ/; /u:/; /ʊ/; /ɜ:/; /ə/; /ɪ/) – *through* (nenhum grupo referiu esta palavra);
- A letra *e* (/i:/; /e/; /ə/; /ɜ:/; /eɪ/) – *children* (dois grupos não mencionaram a palavra).

Finalmente, é importante ainda mencionar dois aspetos que se revelaram impactantes. Primeiramente, vários alunos demonstraram desagrado com o tamanho das frases do jogo. Assim, o PE decidiu criar uma frase simples, mas com sons difíceis: “The catchy title is fun”, frase que todos os grupos total ou parcialmente conseguiram transmitir corretamente, o que comprovou o argumento deles. Em segundo lugar, na hora anterior, os alunos tinham feito um teste e, por essa razão, poderiam não estar totalmente atentos e dedicados à tarefa, o que pode ter influenciado a sua performance e, conseqüentemente, toda a atividade.

3.2.2.2. Respostas ao questionário final de inglês

O questionário administrado aos alunos do 9.º XYZ, acerca do primeiro e segundo ciclo de intervenção, recebeu um total de 19 respostas (Anexo 3). Apesar de o PE ter solicitado a todos os alunos para responderem ao questionário, um/uma aluno/a não o respondeu. Como as respostas são todas anónimas, não há forma de saber quem não o completou. Independentemente disso, todas as outras respostas são importantes e serão relevantes para a investigação. As perguntas que serão analisadas são as seguintes:

Q1: *As atividades propostas ajudaram-me a melhorar a minha pronúncia.*

Nesta questão, a maioria dos alunos ou concordou plenamente (52,6%) ou simplesmente concordou (42,1%) com a afirmação. Os restantes (5,3%) ficaram alocados na opção nem concordo nem discordo.

Para além destes dados, dos 19 alunos, 15 referiram que a leitura dos textos no MS Teams os ajudou a melhorar a pronúncia. Já seis alunos consideraram que o jogo

Telefone Estragado foi útil para perceberem que ainda havia aspectos da sua pronúncia a melhorar.

Q2: *As atividades ajudaram-me a falar de forma mais fluída.*

A esta questão, 47,4% dos alunos responderam concordo, 36,8% concordo plenamente, 10,5% nem concordo nem discordo e 5,3% discordo. O aluno que respondeu discordo confessou que a língua inglesa não era uma prioridade e, por essa razão, não participava nas atividades de forma empenhada.

Q3: *Sinto-me mais confiante a falar inglês.*

Os resultados desta questão variam um pouco, pois 26,3% dos alunos, ou seja, um quarto da turma, concorda plenamente; 31,6% dos alunos simplesmente concorda, enquanto outros 31,6% dos alunos nem concorda nem discorda e 10,5% dos alunos discorda da afirmação. Apesar de mais de metade da turma concordar plenamente ou concordar com a afirmação, ainda existe uma grande parte que não se sente tão confiante.

Q4: *Ainda tenho medo de errar quando falo inglês.*

Esta questão pode ajudar a explicar por que razão ainda uma grande parte da turma não se sente mais confiante a falar inglês. 42,1% dos alunos concorda plenamente com a afirmação; e tanto 21,1% concorda como 21,1% dos alunos nem discorda nem discorda. Assim, a percentagem de alunos que discorda ou discorda plenamente é de 15,7%. Logo, a grande maioria dos alunos ainda tem medo de cometer erros quando se expressa em inglês.

Q5: *Sinto que agora consigo ler um texto com mais confiança.*

A esta afirmação, 21,1% dos alunos respondeu concordo plenamente, 47,4% respondeu concordo, 21,1% nem concordo nem discordo e 10,5% discordo. Mesmo se a grande maioria dos alunos demonstra ter medo de errar quando fala em inglês, uma maioria sente-se, no entanto, mais confiante a ler um texto, pois falar em inglês e ler um texto em inglês são atividades diferentes.

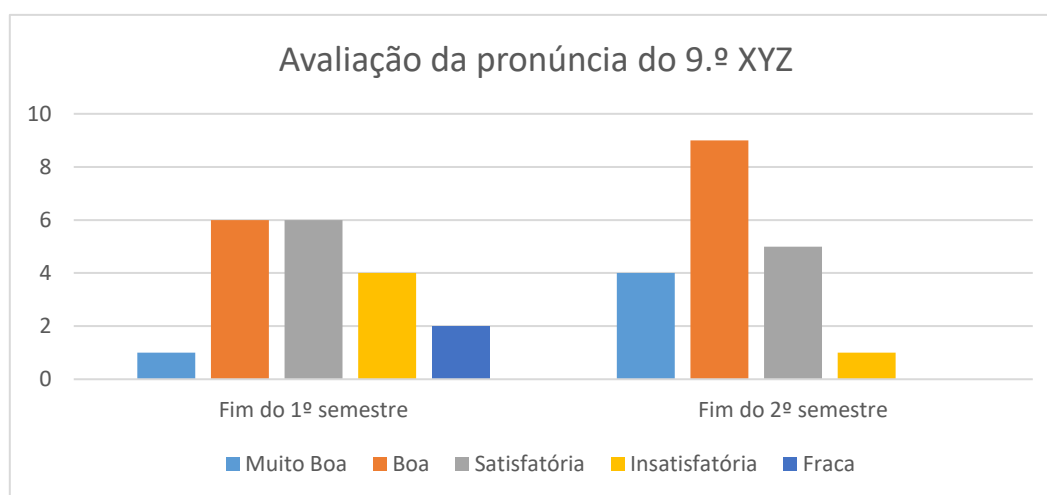
Q6: *Sinto que sou capaz de falar com menos erros.*

Tal como já aconteceu, as respostas dos alunos são muito diferentes. 31,6% dos alunos concorda plenamente e 31,6% apenas concorda. Já 21,1% dos alunos nem concorda nem discorda e 15,8% discorda da afirmação. Apesar de terem medo de errar e talvez sentirem que ainda têm dificuldades, conseguem reconhecer que a sua competência linguística foi evoluindo ao longo do ano.

Q7: *Tendo em conta o início do ano letivo, como avalias, agora, a tua pronúncia?*

Para esta questão, achou-se pertinente comparar as respostas do primeiro questionário, com as respostas do último questionário dado aos alunos.

Gráfico 4 - Avaliação da pronúncia do 9.º XYZ



Como é possível constatar no gráfico acima, no início do ano letivo, um aluno afirmava ter uma pronúncia muito boa, seis alunos consideravam-na boa, outros seis satisfatória, quatro alunos insatisfatória e dois, fraca. Todavia, ao analisar os dados do último questionário, verifica-se que quatro alunos consideram agora ter uma pronúncia muito boa, nove alunos, boa, cinco alunos, satisfatória, um, insatisfatória e nenhum a considera fraca. Isto pode revelar uma melhoria da confiança na pronúncia dos alunos nesta turma.

3.2.2.3. As amostras dos alunos de francês do 8.º YZ

Neste segundo ciclo de intervenção, 27 leituras de texto foram efetuadas pelos alunos. A estratégia foi exatamente igual ao ciclo anterior, pois os erros mais comuns e frequentes foram transcritos para uma tabela e a taxa de precisão e o número de palavras lidas por minuto, também foram analisadas e os resultados organizados numa tabela.

O segundo texto que os alunos tinham lido focava-se nas tarefas domésticas, já o terceiro e último texto abordava o tema das compras, tema que os alunos vinham a aprender no manual escolar. Todavia, continuava a conter palavras e sons que os alunos demonstravam ter dificuldades em pronunciar. Relativamente às consoantes finais, (*t, s, r, x, p*), 16 alunos continuaram a pronunciar-las, mesmo quando não era necessário; 13 mantiveram a dificuldade em dominar a pronúncia das terminações verbais *-ons* e *-ent* e cinco a terminação *-tion*, o som *ai* (/ɛ/), permaneceu uma dificuldade para 14 e o som *ou* (/u/) para 8 alunos. Por último, 10 alunos persistiram na acentuação de palavras sem acento final na última sílaba.

Tabela 18 - Análise dos erros referentes ao primeiro subciclo do 2º ciclo de intervenção

Tipo de erro (3ª tentativa)	Nº de alunos que cometem o erro	Como deveriam pronunciar o som Como pronunciam o som
Consoantes finais (t; s; r; p)	16	<i>Veut</i> – /vø/ -- /vœt/ ou /væt/ <i>Rentrer</i> – /vɑ̃tʁe/ -- /vɑ̃tʁeɐ/ <i>Pantalons</i> – /pɑ̃talɔ̃/ -- /pɑ̃talɔ̃s/ <i>Prix</i> – /pʁi/ -- /pʁiks/
Terminações verbais (-ons e -ent)	13	<i>Peuvent</i> – /pœv/ -- /pø.vã/ ou /pø.vẽ/ ou /pø.vãt/ <i>Pouvons</i> – /puvɔ̃/ -- /pu.võs/
A terminação -tion	5	<i>Options</i> – /ɔpsjɔ̃/ -- /ɔptiɔ̃/ ou /ɔptiɔ̃s/
O som <i>ai</i> /ɛ/	14	<i>Saines</i> – /sɛn/ -- /sɛjn/ <i>Clares</i> – /kleɐ/ -- /klejɐ/ <i>Mais</i> – /mɛ/ -- /mais/
O som <i>ou</i> /u/	8	<i>Beaucoup</i> – /boku/ -- /bokop/ <i>Pouvons</i> – /puvɔ̃/ -- /ponvɔ̃/ <i>Couleurs</i> – /kulœɐ/ -- /kou.lœɐ/ ou /kou.lœɐ/
Palavras sem acento final, mas acentuadas pelos alunos	10	<i>Saines</i> – /sɛn/ -- /sɛnɛs/ <i>Clares</i> – /kleɐ/ -- /kleɐɛs/

Embora os textos utilizados nos três momentos da plataforma MS Teams fossem diferentes, todos continham os sons que colocavam dificuldades aos alunos. A análise desses erros permite verificar que:

Tabela 19 - Comparação entre os erros do 1.º e 2.º ciclos de intervenção levantados do MS Teams

	1.º ciclo de intervenção		2.º ciclo de intervenção	Diferença
	1.º subciclo	2.º subciclo	1.º subciclo	
Consoantes finais (<i>t; s; r; x; p</i>)	27	23	16	-11
Terminações verbais (<i>-ons</i> e <i>-ent</i>)	24	16	13	-11
A terminação <i>-tion</i>	18	7	5	-13
O som <i>ai</i> - / ϵ /	16	19	14	-2
O som <i>ou</i> - / u /	22	14	8	-14
Palavras sem acento final, mas acentuadas pelos alunos	15	12	10	-5

Todos os números de erros mais frequentes e comuns no início da intervenção eram significativamente superiores àqueles registados na última intervenção. Notavelmente, o som *ou* (/u/) era uma dificuldade para 22 alunos, porém, no final, apenas oito alunos continuavam a cometê-lo, o que se traduz numa descida de 14. A terminação *-tion*, difícil para 18 alunos, na última intervenção, revelou-se difícil apenas para cinco, o que representa uma melhoria de 13. Já no que tem a ver com as consoantes finais não lidas (*t, s, r, x, p*) e as terminações verbais *-ons* e *-ent*, o número de ocorrências caiu em cerca de 11 casos. As descidas menos acentuadas encontram-se nas palavras sem acento final, mas acentuadas pelos alunos, com uma queda de apenas cinco e o som *ai* (/ ϵ /), apenas com uma descida de dois casos. Porém, é possível perceber que em todas as dificuldades sublinhadas no início da experiência, os alunos melhoraram em todas. Relativamente ao número de palavras corretamente pronunciadas por minuto e a taxa de precisão dessa mesma leitura, assistiu-se novamente a um aumento, ligeiro, de 69 para 78 palavras corretas por minuto e de 72% para 75% de taxa de precisão.

Tabela 20 - Resultados gerais do 1.º subciclo do 2.º ciclo de intervenção

Aluno	Palavras corretas por minuto / Taxa de precisão
AA	105; 81%
BB	69; 69%
CC	82; 71%
ÇÇ	126; 84%
DD	82; 81%
EE	103; 87%
FF	90; 88%
GG	103; 86%
HH	61; 73%
II	74; 73%
JJ	57; 68%
KK	75; 79%
LL	89; 86%
MM	98; 81%
NN	73; 68%
OO	58; 70%
PP	99; 88%
QQ	57; 74%
RR	74; 74%
SS	65; 51%
TT	56; 72%
UU	58; 64%
VV	65; 66%
WW	71; 67%
XX	69; 74%
YY	102; 88%
ZZ	56; 68%
MÉDIA TOTAL	78,7 = 78 / 75,2 = 75%

À luz destes dados, a comparação entre a primeira leitura do primeiro subciclo do primeiro ciclo, com a última leitura da intervenção revela que:

Tabela 21 - Comparação entre palavras corretas por minuto e taxa de precisão do 1.º e 2.º ciclos de intervenção

1.º ciclo				2.º ciclo		Diferença dos resultados	
1.º subciclo		2.º subciclo		1.º subciclo			
Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão	Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão	Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão	Palavras corretas por minuto	Taxa de precisão
45	49%	69	72%	78	75%	+33	+26%

As palavras corretas por minuto e taxa de precisão da leitura aumentaram de forma progressiva, apesar do aumento da segunda para a terceira leitura não ser tão acentuado. No final das três leituras, assistiu-se a um progresso expressivo, pois os alunos leram, em média, mais 33 palavras corretas por minuto e aumentaram a precisão dessa mesma leitura em 26%. Ou seja, tornaram-se mais rápidos e eficazes na leitura. Surpreendentemente, os resultados da turma de inglês e de francês foram bastante semelhantes.

Após ter analisado estes dados, o PE criou o jogo Telefone Estragado para os alunos de francês. O jogo, tal como em inglês, tinha seis frases e, nessas mesmas, havia palavras com sons difíceis para os alunos. Para além disso, os alunos foram divididos em quatro grupos (três de sete e um de seis). Colocados no final de cada grupo, os alunos OO, SS e VV eram os responsáveis por transmitir a mensagem ao PE, para tentar garantir que as respostas dos outros grupos não fossem condicionadas. Depois de ter em consideração estes aspetos, estas foram as frases criadas para o jogo:

Les élèves font un pique-nique.

Ils peuvent faire une mission.

Nous pouvons prendre du poulet.

Le garçon porte un sac propre.

Les filles ont trop de boissons.

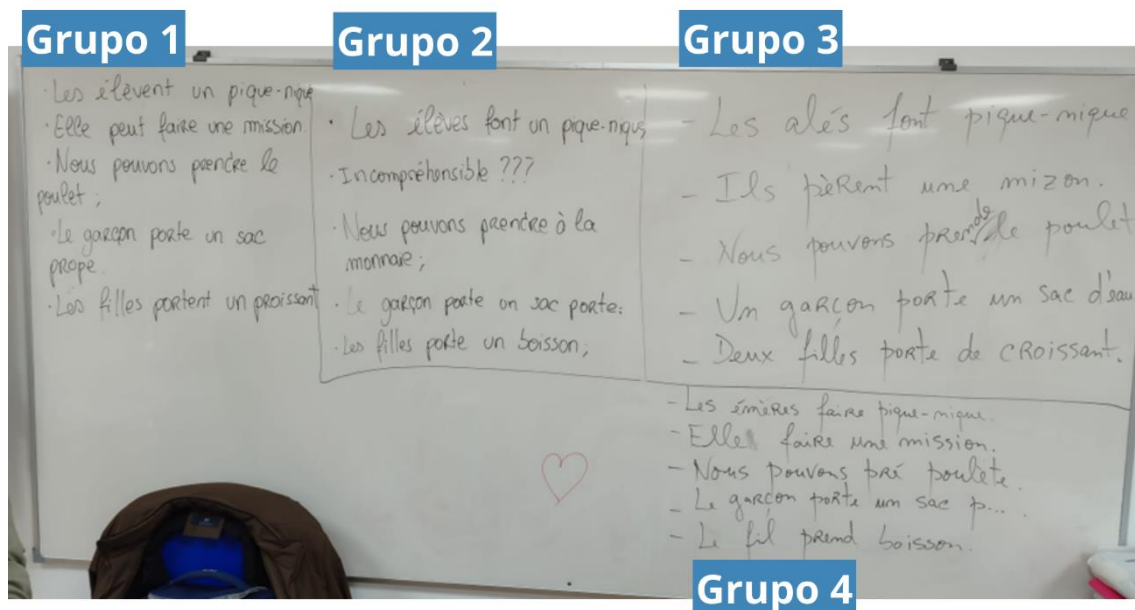
Tout le monde joue sous la pluie.

Ao analisar proximamente as frases, é possível observar que praticamente todas as dificuldades dos alunos ao longo do ano escolar estão presentes no jogo:

- Consoantes finais (t – *font* e *tout*; s – *élèves*, *boissons*, *filles* ; p – *trop*)
- Terminações verbais -*ons* e -*ent* – *pouvons* e *peuvent*;
- A terminação -*tion* (*mission* e *boissons*);
- O som *ai* (/ɛ/) - (*faire*);
- O som *ou* (/u/) - (*pouvons*, *poulet* e *tout*);
- Palavras sem acento final, mas acentuadas pelos alunos (*poulet* e *propre*).

Contudo, é importante salientar que as consoantes *x* e *r* e o som *ai* (/ɛ/) ou não estavam presentes no jogo, ou, quando apareciam, surgiam apenas uma vez, dado não ser possível incluir todas as dificuldades num jogo tão pequeno. Além disso, embora a terminação -*tion* não estivesse representada literalmente, foram incluídas palavras com a terminação -*ssion*, como *mission* e *boissons*, porque se leem da mesma forma (o PE chamou a atenção dos alunos diversas vezes para esse facto) e como esta foi a dificuldade mais superada pelos alunos aquando da terceira leitura, optou-se por integrar essas palavras no jogo. Previamente à realização do jogo, o PE ainda anunciou que o tema do jogo seria as compras. Concluída essa fase preliminar do jogo, os alunos começaram a passar a mensagem. Como se tratava de quatro grupos, o PE anotou as frases de dois grupos e o seu orientador apontou as frases dos restantes dois grupos. No final da atividade, estas foram as mensagens dos quatro grupos:

Figura 4 - Resultados do Telefone Estragado da turma de francês



Numa análise mais detalhada de cada grupo, é possível averiguar que o primeiro grupo manteve as frases relativamente próximas da versão original:

- Les élèvent un pique-nique – Les élèves font un pique-nique (junção do nome élèves com o verbo conjugado font)
- Elle peut faire une mission – Ils peuvent faire une mission (Troca de pronomes e possível dificuldade na pronúncia da terminação verbal -ent)
- Nous pouvons prendre le poulet – Nous pouvons prendre du poulet (Troca apenas de artigo)
- Le garçon porte un sac prope – Le garçon porte un sac propre (Não pronunciaram devidamente a letra r da última sílaba)
- Les filles portent un proissant – Les filles ont trop de boissons (ont trop tornou-se portent e boissons, proissant)

No geral, este grupo conseguiu manter o sentido geral da mensagem, apesar de existirem algumas trocas de sons e informações. O segundo grupo demonstrou mais dificuldades, apesar de ter conseguido transmitir uma frase totalmente correta:

- Les élèves font un pique-nique – Les élèves font un pique-nique
- Incompréhensible ??? – Ils peuvent faire une mission. (A frase transmitida pelo último aluno foi incompreensível)
- Nous pouvons prendre à la monnaie – Nous pouvons prendre du poulet (du poulet tornou-se à la monnaie, talvez porque as palavras rimam)
- Le garçon porte un sac porte – Le garçon porte un sac propre (confusão entre as palavras porte e propre, que ditas em tom de voz baixo, podem ser trocadas)
- Les filles porte un boisson[s] – Les filles ont trop de boissons (ont trop tornou-se portent).

Tal como o primeiro grupo, conseguiram perceber o sentido da mensagem mesmo com alguns erros. No que toca ao terceiro grupo:

- Les alés font [un] pique-nique – Les élèves font un pique-nique (alés em vez de élèves e supressão do artigo definido)
- Ils pèrent [faire] une mizon – Ils peuvent faire une mission (distorção completa da palavra peuvent e pronúncia incorreta da palavra mission)
- Nous pouvons prende le poulet – Nous pouvons prendre du poulet (Não pronunciaram a letra r da última sílaba e troca de artigos)
- Un garçon porte un sac d'eau – Le garçon porte un sac propre (Troca de artigos e propre tornou-se d'eau)
- Deux filles porte de croissant – Les filles portent trop de boissons (Les tornou-se deux e boissons, croissant – possivelmente, pois as palavras rimam).

Apesar de cometer mais erros, conseguiu transmitir, ainda que de forma muito defeituosa, a mensagem do jogo. Em relação quarto grupo:

- Les émères faire [un] pique-nique – Les élèves font un pique-nique (élèves tornou-se émères, pronúncia incorreta da forma verbal font e supressão do artigo)

- Elle [peuvent] faire une mission – Ils peuvent faire une mission (Troca de pronomes e supressão da forma verbal peuvent)
- Nous pouvons pré [du] poulète – Nous pouvons prendre du poulet (pronúncia incorreta do verbo prendre, supressão do artigo e acentuação incorreta na última sílaba da palavra poulet)
- Le garçon porte un sac p... – Le garçon porte un sac propre (Não sabiam qual era a palavra correta)
- Le fil prend boisson[s] – Les filles ont trop de boissons (Les filles ont trop tornou-se le fil prend).

Este grupo, ao contrário dos anteriores, teve bastante dificuldade em transmitir a mensagem do jogo. Ainda assim, é possível destacar alguns pontos positivos e pontos que poderiam ser melhorados.

Relativamente aos pontos positivos, existem algumas frases que mantiveram o sentido, em todos os grupos houve algumas palavras que se mantiveram praticamente intactas como *garçon* e *pouvons*. As palavras *mission* e *poulet* foram corretamente pronunciadas por dois grupos sendo que o terceiro cometeu um pequeno erro, o que não afetou a compreensão. Outras palavras como *sac* e *boissons* foram bem pronunciadas por metade dos grupos, com diferença apenas do singular e no plural, mas cuja pronúncia não difere em demasia. Ademais, os alunos parecem ter sido mais capazes de distinguir quando deviam, ou não, pronunciar as consoantes finais mudas. Estes resultados positivos podem ser evidência de uma melhoria do seu nível de pronúncia.

Por outro lado, existem pontos menos positivos que merecem também ser destacados. Os grupos, desde o início da atividade, demonstraram pouca motivação e vontade de participar no jogo. Isso pode prender-se com o facto de ser a última semana de aulas, já que alegaram estar cansados e pediram para não passar a última frase. Esta falta de motivação também pode explicar alguns erros que aconteceram durante o jogo. Algumas palavras e sons trabalhados ao longo do ano letivo parecem ainda representar uma barreira. Entre elas destacam-se: *peuvent*, nenhum grupo acertou a pronúncia,

trop também não foi mencionada, *propre* esteve perto de ser bem pronunciada por dois grupos, mas nenhum acertou plenamente, a terminação -ssion em *boissons* também causou dificuldades para os alunos sendo que dois grupos estiveram perto da pronúncia correta, enquanto os restantes pronunciaram palavras diferentes, uma delas até mesmo inexistente. Em relação à palavra *mission*, apenas dois grupos a pronunciaram de forma totalmente correta. Para além disso, ainda se constataram erros de acentuação na última sílaba que não é acentuada, como na palavra *poulet*, onde um grupo colocou incorretamente a ênfase na última sílaba, pronunciando-a como *poulète*.

3.2.2.4. Respostas ao questionário final de francês

O questionário direcionado à turma 8.º YZ, acerca do primeiro e segundo ciclo de intervenção, teve 27 respostas no total (Anexo 4). Ao contrário do que aconteceu na turma de inglês, todos os alunos, sem exceção, responderam ao questionário. As perguntas que serão analisadas são as seguintes:

Q1: As atividades propostas ajudaram-me a melhorar a minha pronúncia.

Nesta questão, quase a totalidade da turma concordou plenamente ou simplesmente concordou com a afirmação (96,3%). Apenas um aluno (3,7%) é que selecionou a opção nem concordo nem discordo. Talvez seja este aluno que escreveu *Não sei* à questão: Dá um exemplo concreto de algo que te ajudou a melhorar a tua pronúncia. Estes dados acabam por espelhar os resultados quer das leituras de texto, quer do jogo Telefone Estragado. Cerca de 19 alunos afirmaram que as leituras da plataforma os ajudaram a melhorar o seu nível de pronúncia e aproximadamente 13 mencionaram que o jogo Telefone Estragado pode ajudar a melhorar a sua pronúncia.

Q2: As atividades ajudaram-me a falar de forma mais fluída.

A esta questão, 15 alunos (55,6%) escolheram a opção concordo plenamente, oito (29,6%) a opção concordo e apenas quatro (14,8%) a opção nem concordo nem discordo. Por outras palavras, a grande maioria pensa que as atividades os ajudou a falar de forma mais fluída e natural.

Q3: *Sinto-me agora mais confiante a falar francês.*

Com 29,6%, oito alunos, concordam plenamente e 44,4% - 12 alunos – concordam com a afirmação. Porém, 14,8% (quatro alunos) nem concordam nem discordam, dois alunos (7,5%) discordam e um aluno (3,7%) discorda plenamente. As respostas a esta questão variam um pouco, tal como aconteceu em inglês, onde uma minoria ainda se sente pouco confortável em se expressar na língua estrangeira.

Q4: *Ainda tenho medo de errar quando falo em francês.*

Nesta questão, apenas um aluno concordou plenamente (3,7%), dez alunos (37%) concordaram e cinco alunos nem concordam nem discordam (18,5%). Na realidade, mais de metade da turma ainda expressa medo em se expressar em francês. No entanto, aproximadamente dois quintos da turma (22,2% - seis alunos – discordam e 18,5% - cinco alunos) revelaram não terem medo de errar quando falam em francês.

Q5: *Sinto que agora consigo ler um texto com mais confiança.*

A esta questão, importa notar que apenas um aluno respondeu discordo e nenhum escolheu discordo plenamente, apesar de oito terem selecionado a opção nem concordo nem discordo. Porém, é também fulcral realçar que dois terços da turma (40,7% - concordo plenamente + 25,9% – concordo = 66,6%) sente que consegue ler um texto de forma mais confiante no final do ano letivo. Isto também destaca que embora os alunos ainda tenham medo de errar quando falam de forma espontânea em francês, conseguem ser capazes de ler um texto com mais confiança.

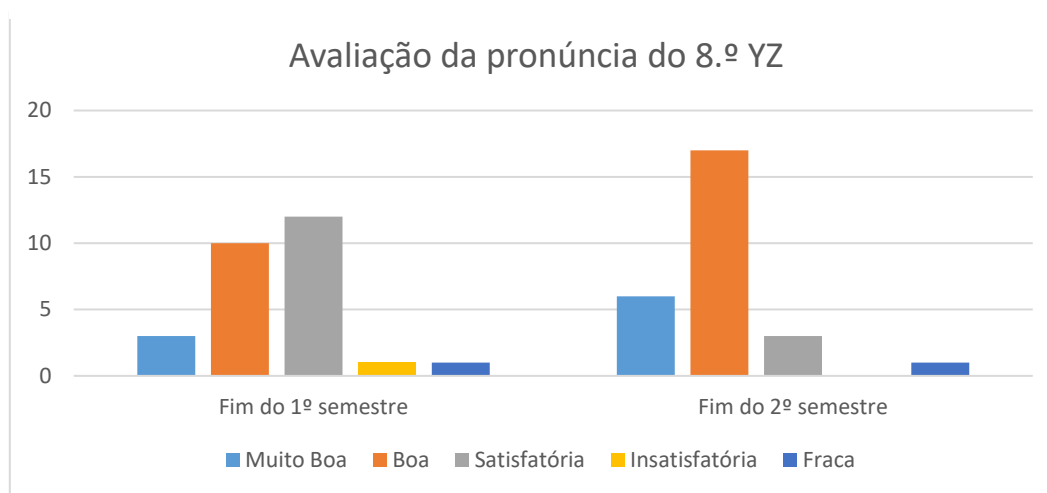
Q6: *Sinto que agora sou capaz de falar com menos erros.*

A esta afirmação, mais de dois terços dos alunos concordam plenamente ou simplesmente concordam com ela (77,7%), cinco alunos (18,5%) nem concordam nem discordam, um aluno discorda e nenhum aluno discorda plenamente. O que é importante frisar é que os alunos desta turma, em geral, sentem que são capazes de falar com menos erros, ainda que com medo de errar quando falam em francês.

Q7: Tendo em conta o início do ano letivo, como avalias, agora, a tua pronúncia em francês?

Tal como se procedeu em inglês, para esta questão, considerou-se relevante confrontar as respostas do primeiro questionário com as do último aplicado aos alunos.

Gráfico 5 - Avaliação da pronúncia do 8.º YZ



De acordo com os dados apresentados no gráfico, no início da intervenção, três alunos afirmavam ter um nível de pronúncia muito bom, 10 um bom nível, 12 um nível satisfatório, um insatisfatório e outro, fraco. Todavia, as respostas ao segundo questionário trazem dados bastante diferentes. Agora, seis alunos consideram ter uma pronúncia muito boa, 17 alunos uma boa pronúncia, três, uma pronúncia satisfatória, nenhum, insatisfatória e apenas um com pronúncia fraca, provavelmente o aluno que indicou ter pronúncia fraca no final do primeiro semestre.

3.3. Discussão dos dados

3.3.1. Dados do primeiro ciclo de intervenção

Como apresentada anteriormente, a questão central deste PIA é a seguinte: *“Em que medida o uso combinado do Microsoft Teams – Modo leitura e Telefone Estragado reduz os erros segmentais e suprasegmentais de pronúncia dos alunos do 8.º e 9.º ano?”*, e os objetivos são: reduzir os erros de pronúncia; reforçar a confiança da produção oral, e melhorar o ritmo da leitura. Dessa forma, será importante discutir os dados obtidos da realização das atividades na plataforma MS Teams.

No que concerne aos resultados das leituras dos alunos da turma de inglês, se forem comparados os resultados da primeira com a segunda leitura, parece evidente que houve uma evolução positiva na diminuição de sons que se revelaram mais difíceis para os alunos. Esta melhoria global poderá estar relacionada com o facto de o segundo texto ter sido adaptado pelo PE, que procurou adequá-lo ao nível A2/B1, que corresponde ao nível dos alunos e ao 9.º ano de escolaridade na disciplina de inglês, ao contrário do primeiro, que não foi adaptado. Para além da diminuição geral dos erros, observou-se igualmente um aumento das palavras corretamente pronunciadas por minuto e a taxa de precisão dessa leitura, o que leva a pensar que a atividade de remediação surtiu o efeito desejado.

Em relação aos tipos de erros específicos, é importante destacar que a grande maioria dos erros, à exceção de um, a terminação *-tion*, diminuiu da primeira para a segunda leitura. Isto pode ser explicado pelo facto de os alunos terem podido ler o texto autonomamente, diferente da primeira leitura, onde os alunos saíram da sala de aula para ler o texto em pequenos grupos, o que pode ter prejudicado o seu desempenho; de acordo com o seu próprio ritmo, num local à sua escolha ou até, possivelmente, por já estarem familiarizados com a tarefa, como esta se realizava e por treinarem as cinco palavras mais difíceis no final das leituras. Para além disso, a motivação demonstrada durante e após a realização da atividade pelos alunos também poderá ter contribuído, visto que procuravam, frequentemente, após cada leitura, saber a pronúncia correta das palavras ou sons que tinham pronunciado incorretamente com os colegas e com o PE.

Logo, conclui-se que os alunos demonstraram ser conscientes, pois tentaram perceber como poderiam melhorar, refletindo-se nos resultados da segunda leitura, sendo que a plataforma também pode ser uma ajuda para melhorar o nível de pronúncia dos alunos.

Todavia, os resultados poderiam ainda ter sido mais positivos se, talvez, na primeira leitura, o PE tivesse adaptado o texto gerado pela plataforma; se todos os alunos tivessem saído da sala de aula em conjunto, em vez de irem em pequenos grupos; ou se tivessem treinado a leitura do texto pelo menos uma vez, mas, nesse caso, a sua leitura já estaria condicionada e não teria o mesmo impacto. O que também poderia ter trazido resultados mais positivos seria uma sensibilidade menor da plataforma à pronúncia dos alunos ou a escolha de outro sotaque inglês, nomeadamente, o americano, já que é o sotaque com o qual estão mais em contacto atualmente. Porém, mudar o sotaque poderia não surtir o efeito desejado, pois, por vezes, os sistemas não conseguem perceber a(s) palavra(s) pronunciada(s) pelos alunos, mesmo que estes as conheçam (Levis, 2007).

Quanto aos resultados das leituras dos alunos de francês, ao comparar os dados da primeira com a segunda leitura, constatou-se uma diminuição da maioria dos erros, à exceção do som da letra *e* (/ɛ/), com um aumento de três ocorrências, de entre três a onze ocorrências. Esta melhoria poderá decorrer da motivação intrínseca e extrínseca dos alunos, que procuraram sempre aprender a pronúncia correta das palavras que consideravam mais difíceis. Pode ainda dever-se ao facto de os alunos terem tido a possibilidade de ler o texto de forma autónoma, num local da sua preferência, no seu próprio ritmo deixando-os mais confortáveis e confiantes, mas também pelo facto de ter escolhido o sotaque francês de França e de terem praticado as cinco palavras mais difíceis.

Assim, tal como se verificou em inglês, o número de palavras pronunciadas corretamente e a taxa de precisão dessa mesma leitura aumentou de forma significativa, o que pode estar relacionado com o conhecimento prévio da atividade, pois já estavam familiarizados com o processo. Outros aspetos que podem ajudar a explicar esta melhoria geral, mas que de certa forma, poderiam negligenciar os resultados seriam a oportunidade de treinar o texto, pelo menos uma vez, ou se a sensibilidade da

plataforma à pronúncia fosse menor. Contudo, os resultados poderiam ser mais positivos se os alunos tivessem saído todos em conjunto e o texto tivesse sido adaptado pelo PE desde o primeiro subciclo de intervenção.

Embora os resultados das leituras dos alunos de ambas as turmas tivessem sido bastante positivos e encorajadores, ajudaram a repensar e a reorganizar o plano de ação para o segundo ciclo de intervenção.

3.3.2. Dados do segundo ciclo de intervenção

Depois de o plano do segundo ciclo de intervenção ter sido criado e posto em ação, novos dados foram obtidos, que serão interpretados e discutidos nos parágrafos seguintes. Esses dados provêm da terceira e última atividade da plataforma MS Teams, da atividade do Telefone Estragado e do questionário final aplicado às duas turmas.

No que diz respeito às leituras dos alunos inglês, a análise comparativa da primeira com a última leitura revelou que existiu uma melhoria gradual entre cada leitura e no fim da experiência, uma melhoria significativa geral da turma (Jose, 2025). Dos sete erros trabalhados ao longo do ano letivo, apenas um deles registou um aumento, a letra *u*. Os restantes diminuíram entre dois e 10 casos. Estas diminuições acentuadas dos erros podem evidenciar uma melhoria da pronúncia dos alunos e a provar a eficácia da plataforma. Este progresso também pode ser explicado por vários outros fatores, como o facto de os alunos já estarem familiarizados com a atividade; o treino das cinco palavras que eram mais difíceis após cada leitura, ou por já dominarem a pronúncia de certas palavras ou sons. Por outro lado, no que diz respeito à pronúncia da letra *u* (/ju:/; /ʌ/; /u:/; /ʊ/; /ɜ:/; /ə/; /ɪ/), foi verificado um aumento mínimo de apenas um erro. Este aumento é pouco significativo, mas pode ser uma prova que a letra *u*, com diferentes sons dependendo da sua posição na palavra e das letras que o acompanham, continuava a ser uma dificuldade para metade dos alunos. Mencione-se ainda que apenas um erro foi totalmente erradicado, o som da sílaba *-tion*. Essa erradicação não se aplicou aos outros sons não apenas porque o tempo da intervenção foi bastante limitado, mas também pelo facto de se tratar de uma turma de nível baixo

de proficiência e com vários alunos com perturbações que afetam o seu desempenho escolar. Contudo, apesar de ser uma turma menos proficiente, obtiveram resultados muito positivos, sendo que os alunos com necessidades educativas especiais também melhoraram de forma substancial (Mathew, 2024). Isto pode levar à consideração que a plataforma pode ser uma estratégia útil para ajudar os alunos com perturbações a melhorar o seu nível de pronúncia.

Posto isto, a atividade do Telefone Estragado, embora não tenha resultados tão bons como a leitura dos textos, também trouxe dados muito importantes. A atividade, num primeiro momento, pareceu não ter corrido como esperado porque os alunos sentiram algumas dificuldades em transmitir as frases corretamente, talvez pelo facto de a terem de sussurrar, o que dificultava a compreensão da mensagem. Verificou-se também que alguns alunos alteraram, de forma intencional, a mensagem para provocar riso porque estavam impacientes (Yazdanparast e Gorjian, 2018), o que pode ter comprometido os resultados da atividade. Mesmo se o PE lhes confidenciou o tema do jogo, pareceu que as frases do jogo foram bastante complexas (Utami et al., 2018), em termos de número de palavras e no próprio significado das frases, pois os alunos esqueciam-se e inventavam uma nova.

Estratégias que poderiam ter trazido resultados mais positivos seriam a construção de grupos mais pequenos, entre três e cinco elementos, já que facilitariam a transmissão da mensagem e, provavelmente, deixariam os alunos menos impacientes. Destaca-se também a criação de frases mais curtas. Por exemplo, ao invés de existirem seis frases mais longas, se forem criadas oito frases, mas cada uma com apenas quatro ou cinco palavras, os alunos não se esqueceriam tão facilmente da mensagem e provavelmente não teriam tempo de importunar os outros colegas. Apesar de tudo isto, a atividade mostrou-se importante, pois uma foi registada uma evolução. No início do ano letivo, os alunos eram pouco inteligíveis. Após a atividade, alguns erros ainda persistiam, mas os alunos eram mais capazes de compreender os outros e de serem compreendidos.

Ao analisar as respostas ao questionário final de inglês, é possível concluir alguns aspetos. Em primeiro lugar, a grande maioria dos alunos achou as atividades de

remediação úteis para melhorar o seu nível de pronúncia, em especial, a plataforma MS Teams (Qurashi et al., 2025), com 15 alunos a afirmarem que a atividade os ajudou e apenas seis a atividade do Telefone Estragado. Isso aconteceu, pois, após analisar as leituras, o PE comunicava o número de palavras corretamente pronunciadas por minuto e a taxa de precisão. Dessa forma, os alunos constataavam o seu progresso, ou regresso, o que acabava por ser altamente motivador para eles (Jose, 2025). Ainda que uma grande parte da turma tenha confessado ter medo de errar quando falava em inglês, os alunos relataram que as atividades os ajudaram a falar de forma mais fluída, enquanto se tornaram mais confiantes a falar em público e ao ler um texto (Jose, 2025).

No final do ano, os próprios alunos perceberam o seu nível de pronúncia de forma bastante diferente. Um aluno dizia ter uma pronúncia muito boa; seis, boa; outros seis, satisfatória; quatro, insatisfatória e dois, fraca. No entanto, os dados do questionário final mostraram uma evolução positiva já que quatro alunos passaram a considerar a sua pronúncia muito boa; nove, boa; cinco, satisfatória; apenas um, insatisfatória e nenhum a avaliou como fraca. Assim, estes resultados mostram que os alunos consideraram as atividades benéficas e que estas os ajudaram a tornar-se falantes mais inteligíveis e confiantes. Foi nesse sentido que foi criado um projeto de verão, para que os alunos pudessem continuar a trabalhar na sua pronúncia, de forma leve e autónoma.

Quanto às leituras dos alunos de francês, a comparação da primeira com a última evidenciou progressos graduais e consistentes ao longo do ano e, no final, uma melhoria significativa da turma (Jose, 2025). De todos os seis erros de pronúncia, trabalhados com os alunos, todos registaram descidas de ocorrência, em particular a terminação *-tion* e o som /u/ das letras *ou*. Estas descidas variam entre duas a 14 ocorrências. Estas reduções acentuadas de erros podem ser indicadoras da melhoria da pronúncia dos alunos. Este progresso poderá ser também resultado de vários fatores como a constante repetição das palavras mais difíceis após cada leitura, que os ajudou a assimilar e a adquirir a forma correta de como se pronunciam determinados sons e palavras; a familiaridade dos alunos com a atividade ou talvez porque já tinham interiorizado a pronúncia de determinados sons e palavras, não sendo mais uma dificuldade para a

grande parte da turma. O número de palavras lidas corretamente por minuto e a taxa de precisão também aumentaram se forma gradual a cada leitura. Este progresso pode estar associado à diminuição dos erros mais comuns dos alunos, que deixaram de ser dificuldade para uma parte da turma, mas também da eficácia da plataforma em ajudar os alunos a melhorar o seu nível de pronúncia. Tal como verificaram Qurashi et al. (2025), uma grande parte dos alunos afirmou que o modo Leitura do MS Teams foi importante para melhorar o seu nível de pronúncia e apenas uma pequena parte discordou. Todas estas melhorias podem estar também relacionadas com a sua motivação demonstrada ao longo dos três momentos de leitura, lerem o texto autonomamente, ao seu ritmo e escolherem o local onde podem ler o texto. Ainda que nenhum erro tenha sido completamente abolido, tudo o que foi mencionado anteriormente parece ter levado à melhoria do nível de pronúncia da turma. Para além disso, os alunos com dislexia e com problemas vocais também mostraram que a plataforma pode ser bastante útil para os ajudar a melhorar a sua pronúncia (Mathew, 2024).

Em relação à atividade do Telefone Estragado, tal como se constatou com os alunos de inglês, apesar de não ter sido tão eficaz quanto a leitura de textos, acabou por trazer informações imprescindíveis. A atividade, num primeiro momento, pareceu não ter corrido como esperado, mesmo se o PE revelou o tema do jogo. Isso aconteceu, pois as frases pareceram bastante complexas (Utami et al., 2018), pelo significado dessas mesmas, pelo próprio número de palavras, mas também pelo facto de as terem de sussurrar, o que dificulta a transmissão e o entendimento da mensagem. Como resultado, os alunos acabavam por se esquecer delas e inventar novas frases. Porém, ainda que de forma pouco acentuada, foi possível verificar que alguns erros trabalhados ao longo do ano deixaram de ser uma grande dificuldade para uma parte dos alunos, em especial, a terminação *-tion/-ssion* e as consoantes finais mudas, muito por via das leituras de texto e do trabalho dos alunos.

Para que a atividade surtisse resultados mais positivos, era importante pensar noutras configurações. Por exemplo, criar grupos entre três e cinco elementos poderia ajudar a facilitar a transmissão da mensagem. Todavia, nesta turma de 27 alunos, seria

uma estratégia difícil de colocar em prática. Em segundo, ao elaborar, por exemplo, oito frases mais curtas, em vez de ter poucas frases longas (Utami et al., 2018), cada uma com apenas quatro ou cinco palavras, poderia aumentar o nível de motivação dos alunos, ao mesmo tempo que se tentava prevenir o esquecimento dessa mesma frase. Apesar de tudo, a atividade acabou por se revelar valiosa, já que se observaram progressos. No início do ano letivo, os alunos participavam pouco porque tinham medo de errar e não se sentiam seguros a falar em francês já que achavam que a sua pronúncia não era inteligível. Depois da atividade, embora alguns erros continuassem a ocorrer, os alunos eram mais capazes de compreender os colegas e de se fazerem compreender.

Após a análise das respostas dos alunos de francês ao questionário final, algumas considerações cruciais foram retiradas. Uma grande parte dos alunos achou as duas atividades de remediação úteis para melhorar o seu nível de pronúncia. Cerca de 13 alunos consideraram que o jogo Telefone Estragado os ajudou efetivamente a melhorar a pronúncia e, a maioria, 19, achou que a leitura dos textos da plataforma MS Teams foi particularmente relevante para a melhoria do seu nível de pronúncia (Qurashi et al., 2025). Tal como aconteceu em inglês, a atividade da plataforma tecnológica parece ter sido mais vantajosa para os alunos talvez porque após analisar as leituras, o PE transmitia-lhes a taxa de precisão e o número de palavras corretamente pronunciadas por minuto e os alunos podiam constatar se evoluíram desde a última leitura, o que revelava ser particularmente motivador para eles (Jose, 2025).

Além disso, uma grande parte dos alunos afirmou que as atividades os ajudaram a falar de forma mais fluída e mais natural, conseqüentemente, de forma mais inteligível, sendo que também os ajudaram a serem mais confiantes quando liam e falavam de forma espontânea em francês (Jose, 2025). Isto pode estar relacionado com o facto de os alunos terem lido os textos num ambiente sem pressão, já que os liam sozinhos sem o olhar de colegas e do professor, mas também com o feedback da plataforma e do professor, que os encorajou a continuar a melhorar a sua pronúncia. Porém, ainda existe uma parte assinalável dos alunos que não se sente confiante a falar espontaneamente em francês. Isto pode prender-se com o facto de alguns alunos não verem relevância na atividade para melhorar o seu nível, e, por isso, o seu empenho

pode ter sido menor, bem como com a desatenção dada ao feedback do professor e da plataforma, pois alguns alunos continuavam a insistir em certos erros.

Ao terminar o ano letivo, os alunos foram também capazes de reconhecer que o seu nível de pronúncia sofreu alterações. Três alunos consideraram ter um nível de pronúncia muito bom; 10, um bom nível; 12, um nível satisfatório; um, insatisfatório e outro, fraco. Contudo, as respostas recolhidas no segundo questionário trouxeram dados mais positivos. Agora, seis alunos achavam ter uma pronúncia muito boa; 17, uma boa pronúncia; três, uma pronúncia satisfatória, nenhum, insatisfatória e apenas um com pronúncia fraca. No geral, estes resultados demonstram que os alunos sentiram que as atividades foram úteis e os ajudaram a ser falantes mais inteligíveis e confiantes numa língua estrangeira. Por isso, foi criado um projeto de verão, pensado para que os alunos pudessem continuar a treinar a pronúncia de forma descontraída e autónoma, de acordo com os seus interesses.

Considerações Finais

Com este projeto de investigação-ação, pretendia-se verificar se o recurso a uma atividade tecnológica e uma atividade tradicional poderia melhorar o nível de pronúncia em línguas estrangeiras, nomeadamente, no inglês e no francês. Para além disso, foram traçados três objetivos: reduzir os erros de pronúncia, reforçar a confiança da produção oral e melhorar o ritmo da leitura. Agora conclusões serão retiradas ao responder à questão de investigação.

Em que medida o uso combinado do Microsoft Teams – Modo leitura e o Telefone Estragado reduz os erros segmentais e suprasegmentais de pronúncia dos alunos do 8.º e 9.º ano?

Relativamente ao primeiro ciclo de intervenção, dividido em dois subciclos, existiu uma melhoria significativa entre o primeiro subciclo e o segundo subciclo de intervenção nas turmas de inglês e francês. Esta melhoria atribui-se principalmente à adaptação dos textos feita pelo PE, que, no primeiro subciclo atribuiu o texto fornecido pela plataforma e revelou-se deveras desafiador para alguns alunos, sendo mesmo extremamente complicado para outros. É essencial ainda mencionar que os resultados nas turmas de francês e de inglês foram muito semelhantes, já que os alunos de ambas as turmas acharam a atividade apropriada para o seu nível de proficiência e, como estavam motivados para melhorar o seu nível de pronúncia, dedicaram-se plenamente à atividade. Isto sugere que as atividades orais com suporte fonético explícito aumentam a confiança na produção oral em contextos bilingues.

Além da melhoria geral dos resultados da turma, a plataforma evidenciou ser eficaz para auxiliar os alunos a corrigir os erros segmentais comuns que foram identificados ao longo do ano. Da primeira para a segunda leitura, os alunos não apenas cometeram menos erros, como leram de forma mais rápida e eficaz. Isto demonstra a importância na adaptação dos textos gerados pela plataforma, que não fornece textos de acordo com o nível dos alunos. Durante o segundo ciclo de intervenção, foram registadas novamente melhorias ao nível dos elementos segmentais e suprasegmentais. No que toca aos elementos segmentais, a plataforma MS Teams

mostrou-se útil para que os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais, reduzissem o número de erros cometidos. De todos os erros trabalhados ao longo do projeto, apenas um não diminuiu em frequência na turma de inglês, enquanto na turma de francês todos foram diminuídos. Paralelamente, quanto aos elementos suprasegmentais, em particular, o ritmo e a duração, foi possível constatar que a plataforma contribuiu para que os alunos fossem capazes de ler um texto com mais confiança, ritmo e cometessem menos erros. Logo, falavam de forma mais inteligível e com mais confiança, apesar de vários alunos admitirem ainda não se sentirem plenamente confiantes. Estas conclusões aplicam-se tanto na turma de inglês como na turma de francês. De facto, o Modo Leitura da plataforma Microsoft Teams parece ser bastante útil não apenas para identificar e recolher os sons que os alunos têm mais dificuldade em pronunciar e dominar, mas também para ajudar todos os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais, a superar os problemas de pronúncia. Os resultados obtidos ao longo desta investigação permitiram concluir que a funcionalidade – Modo Leitura – desta ferramenta é capaz de personalizar, de forma mais harmoniosa, a aprendizagem dos alunos, tal como foi observado por Jose (2025) e Levis (2007). A plataforma tecnológica provou ainda ser importante na melhoria da confiança dos alunos quando se expressam numa língua estrangeira (Jose, 2025; Qurashi et al, 2025); permitiu ao professor monitorizar o progresso individual de cada aluno (Qurashi et al., 2025), ao mesmo tempo que possibilitou o trabalho da pronúncia de todos os alunos e não apenas de uma minoria, tal como afirmou Mathew (2024). No entanto, Jose (2025) e Levis (2007) defendem que as estratégias tecnológicas seriam capazes de tornar os alunos mais autónomos, mas chegou-se à conclusão que os alunos dependiam em demasia do feedback quantitativo da plataforma para melhorarem a sua pronúncia e estarem motivados. Para além disso, confirmou-se que a plataforma digital pode providenciar um feedback incorreto aos alunos e ao professor (Jose, 2025; Levis, 2007; Yoshida, 2018).

Em relação à atividade do Telefone Estragado, apesar de não ter decorrido da forma esperada, o jogo trouxe conclusões significativas. Embora as leituras de texto dos alunos apresentassem bons resultados, como o jogo era feito através de sussurros, o

que dificultou a transmissão da mensagem, verificou-se que ainda existiam dificuldades de pronúncia, e, portanto, de inteligibilidade, em especial, na turma de inglês, mesmo se na turma de francês os resultados não foram particularmente satisfatórios. A atividade permitiu concluir que os alunos de ambas as turmas precisavam de continuar a trabalhar a pronúncia para compreenderem os colegas e para serem compreendidos. O jogo provou ainda servir para verificar a persistência de determinados erros. Ademais, tal como a plataforma MS Teams, este jogo mostrou-se ser apropriado para estudantes com necessidades educativas especiais. Porém, é fundamental que as frases criadas para a atividade sejam curtas e que os grupos sejam pequenos, de forma a controlar o procedimento do jogo e obter os resultados mais realistas. Logo, os resultados obtidos permitiram perceber que a atividade é centrada no aluno, aspeto defendido por Yazdanparast e Gorjian (2018). Para além disso, é uma forma de aprendizagem lúdica que coloca em destaque a pronúncia, tal como constataram Al Muammamah e Zuhriyah (2024). Todavia, tal como apontam Yazdanparast e Gorjian (2018), os alunos podem tornar-se bastante impacientes enquanto esperam pela sua vez de participar e consequentemente, alteram propositadamente a mensagem, fator também mencionado pelos mesmos autores. Foi também possível constatar a dificuldade sentida por alguns discentes em sussurrar a mensagem, como sublinham (Utami et al., 2018).

Assim, a plataforma MS Teams e o jogo Telefone Estragado podem ser estratégias práticas e de fácil implementação para docentes que pretendem reduzir os erros recorrentes de pronúncia dos seus alunos, podendo ser facilmente replicados em contextos de ação semelhantes. Os professores, ao trabalharem a pronúncia dos alunos, ajudam estes últimos a serem falantes mais inteligíveis, ao mesmo tempo que contribuem para o desenvolvimento da sua confiança ao comunicar numa língua estrangeira, na tentativa de garantir que, em qualquer contexto que se encontrem, possam ser pelo menos inteligíveis, como alegou Sharma (2021).

Para concluir, ao investirem no ensino da pronúncia, os professores não estarão apenas a promover uma comunicação mais clara e eficaz, mas também a tornar os alunos falantes mais confiantes e inteligíveis numa língua estrangeira, o que lhes permite usar a língua de forma mais confiante em situações concretas do quotidiano.

Limitações e propostas para futuras investigações

Este projeto de investigação-ação foi implementado com uma amostra reduzida, com alunos de diferentes anos de escolaridade, e com um tempo de ação limitado. Além disso, existiram variáveis que podem ter influenciado os resultados deste PIA como a composição das turmas, a fiabilidade da codificação dos dados e a ausência de um grupo de controlo. Assim, acredita-se que os resultados poderiam ter sido mais conclusivos ou rigorosos com um tamanho maior da amostra, com mais ciclos de intervenção e com alunos de anos de escolaridade iguais. Tendo em consideração estas limitações e variáveis, os resultados e conclusões deste projeto de investigação-ação não devem ser generalizados nem utilizados noutras investigações sem reflexão crítica por parte do investigador. Portanto, devem ser vistos apenas como uma pequena parte de um conjunto maior de pesquisas relacionadas com a pronúncia em línguas estrangeiras, erros segmentais e suprasegmentais, e o uso de atividades, tanto tecnológicas como tradicionais, em contextos escolares, em especial, no 3.º ciclo do ensino básico.

Para próximos projetos de investigação, poderia ser importante analisar o uso combinado de atividades tecnológicas e tradicionais para a melhoria da pronúncia dos alunos com uma amostra maior, na aleatoriedade das turmas, durante um período de tempo mais extenso e, conseqüentemente, com mais ciclos de intervenção. Para além disso, seria benéfico criar frases mais simples para o Telefone Estragado, ou recorrer a outro jogo tradicional que se revelasse pertinente na melhoria da pronúncia. Desta forma, haveria a possibilidade de aferir se as tendências que foram sendo observadas ao longo deste projeto de investigação-ação se mantêm, o que ajudaria a validar e consolidar os resultados obtidos. Seria também interessante aplicar estas duas atividades a alunos que estão em vias de aprender outras línguas estrangeiras, como, por exemplo, o espanhol ou o alemão. Mais, estas duas atividades poderiam ser testadas com alunos de outras faixas etárias e níveis de proficiência distintos para comprovar, possivelmente, as tendências observadas. Finalmente, ainda poderia ser relevante investigar o potencial das plataformas digitais para aumentar não só a sensibilização dos alunos aos erros de pronúncia, mas também para melhorá-la, tanto num contexto de ensino básico como de ensino secundário.

Referências Bibliográficas

Al Muammamah, N., e Zuhriyah, M. (2024). The effectiveness of whispering games to teach speaking. *Jurnal Pendidikan Bahasa*, 13(1), 47-55.

<https://doi.org/10.31571/bahasa.v13i1.7256>

Alves, M. T. G., e Soares, J. F. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: O impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos [School effects and educational stratification: The impact of class composition based on student ability level]. *Educação em Revista*, 45, 25–58. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100003>

Anh, L. D. C., e Ha, N. T. T. (2023). Advantages and disadvantages of learning pronunciation in MS Teams classes: Perceptions of English-majored students at Van Hien University. *Van Hien University Journal of Science*, 9(3), 63–75. <https://js.vhu.edu.vn/index.php/vhujs/article/view/678/459>

Aurora, A. R. M. (2023). *Da visualização à produção: O vídeo e a aprendizagem de vocabulário em sala de aula de língua estrangeira* [Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/154924>

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Pearson Longman.

Cardoso, A. M. L. (2022). *The impact of Artificial Intelligence in education from teachers' perspective: A case study for primary and secondary schools* [Relatório de estágio, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/27462>

Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 3–28). Heinle e Heinle.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., e Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Colégio Júlio Dinis. (2025). *Projeto educativo* [PDF]. https://www.cjd.pt/wp-content/uploads/2025/03/CJD_Projeto_Educativo_Mar_25.pdf

Conselho da Europa. (2020). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação – Volume complementar*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Crystal, D. (2018). *Sounds appealing: The passionate story of English pronunciation*. Profile Books.

Cuq, J.-P. e Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

Dalton, C., e Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford University Press.

Derwing, T. M., e Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001010>

Eurocid. (n.d.). *Ministério da Educação*. Recuperado a 12 de julho de 2025, de <https://eurocid.mne.gov.pt/artigos/ministerio-da-educacao>

Gilbert, J. (2010). Pronunciation as orphan: What can be done? *Speak Out!*, 43, 3–6.

Guimarães de Paula, L. (2010). *O ensino da pronúncia do inglês e a abordagem comunicativa* [The teaching of English pronunciation and the communicative approach]. [Tese de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/5053>

Hancock, M. (2019). *50 tips for teaching pronunciation*. Cambridge University Press.

Hughes, R. (2010). Materials to develop the speaking skill. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 207–224). Cambridge University Press.

Hurst, N. (2014). *The representation of culture in Portuguese-produced English language teaching coursebooks* [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/73214>

Jaffré, J. P. (2005). L'orthographe français, une exception ? *Le français d'aujourd'hui*, 148, 23-31.

Jones, R. (1997). Beyond “listen and repeat”: Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *System*, 25(1), 103–112. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00073-2)

Jose, J. (2025). The impact of integrating Microsoft Teams – Reading Progress as an artificial intelligence (AI) platform for promoting learners' reading aloud skills. *Education and Information Technologies*, 30, 7077–7115. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13074-3>

Kelly, L. (1969). *25 centuries of language teaching: An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.-1969*. Newbury House.

Ketabi, S., e Saeb, F. (2015). Pronunciation teaching: Past and present. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(5), 182–189. <https://doi.org/10.7575/AIAC.IJALEL.V.4N.5P.182>

Levis, J. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–378. <https://doi.org/10.2307/3588485>

Levis, J. (2007). Computer technology in teaching and researching pronunciation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 184–202.

Levis, J., e Sosaat, S. (2017). Pronunciation teaching in the early CLT era. In O. Kang, R. Thomson, e J. Murphy (Eds.), *The Routledge handbook of contemporary English pronunciation* (pp. 267–283). Routledge.

- Lindade, C. (2022). *A comprehensive analysis on how English language teaching coursebooks promote teaching pronunciation in Portuguese public schools* [Tese de Doutoramento, Universidade de Vigo] Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/145625>
- Lindade, C. (2023). Pronunciation in Portuguese-produced English language teaching coursebooks: An overview of new lower secondary student's books. *e-TEALS*, 15, 91–117. <https://doi.org/10.34619/onft-vpxi>
- Liza, B., Silva, T., e Soares, V. (2021). Teaching English pronunciation. *Revista Colineares*, 8(1), 2–20.
- Luzar, N. (2024). Impact de l'intelligence artificielle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. *Revue de la SAPFESU*, 42(47), 98–106. <https://plarci.org/index.php/revue/article/view/1691/1757>
- Mathew, B. (2024). Affordances and challenges of integrating artificial intelligence into English language education: a critical analysis. *ESBB*, 10(1), 34-51. https://www.researchgate.net/publication/381660072_Affordances_and_Challenges_of_Integrating_Artificial_Intelligence_into_English_Language_Education_A_Critical_Analysis
- Matsuura, H. (2007). Intelligibility and individual learner differences in the EIL context. *System*, 35(3), 293–304. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.03.003>
- Monteiro, J. C. C. (2016). *O uso do ditado como estratégia de treino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira* [Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/86557>
- Munro, M. J., e Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
- Negishi, J. (2019). Effective pairing/grouping formats for different proficiency interlocutors in language learning classrooms. In *Selected papers of the 24th conference*

of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (p.1-8).
<https://dp46011630.lolipop.ip/conference2019/pdf/001.pdf>

Oliveira, A. S. F. (2023). *Trabalho com a pronúncia em sala de aula de língua estrangeira* [Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/152864>

Portela, J. P. A. (2023). *Aller au-delà: O recurso a materiais originais, criados pelo professor e extramaterial, e o seu impacto na motivação dos alunos* [Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/153313>

Portugal. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.* *Diário da República*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Qurashi, M. I., Qureshi, M. B., e Khattak, Z. I. (2025). An analysis of students' perception on the use of MS Teams Reading Progress by English language teachers. *Human Nature Journal of Social Sciences*, 6(1), 161–170. <https://doi.org/10.71016/hnjss/m5sars98>

Sharma, L. R. (2021). Significance of teaching the pronunciation of segmental and suprasegmental features of English. *Interdisciplinary Research in Education*, 6(2), 63–78. <https://doi.org/10.3126/ire.v6i2.43539>

Taylor, L. (1993). *Pronunciation in action*. Prentice Hall.

Utami, P., Rahmawati, I. N., e Ifrianti, S. (2018). Chinese whisper game as one alternative technique to teach speaking. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 11(1), 99–112.

Veiga, C. S. S. N. (2017). *A interação oral em língua estrangeira: o uso de cartões-guião* [Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/109397>

Véronique, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Didier.

Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Linguas Modernas*, 15, 183–196. <https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-03205907/document>

Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens, grandes et petites histoires de notre langue*. Robert Laffont.

Wheeler, P., e Saito, K. (2022). Second language speech intelligibility revisited: Differential roles of phonological accuracy, visual speech, and iconic gesture. *The Modern Language Journal*, 106(4), 801–819. <https://doi.org/10.1111/modl.12779>

Yazdanparast, M., e Gorjian, B. (2018). Using whispering game in teaching speaking skill to EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 4(2), 40–48.

Yoshida, M. T. (2018). Choosing technology tools to meet pronunciation teaching and learning goals. *The CATESOL Journal*, 30(1), 195 - 212.

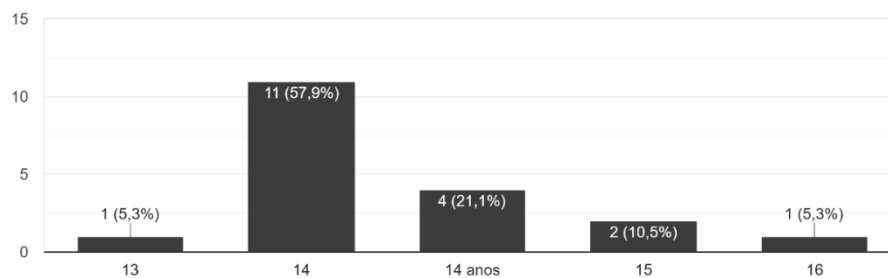
<https://doi.org/10.5070/B5.35971>

Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial sobre a pronúncia aos alunos de inglês

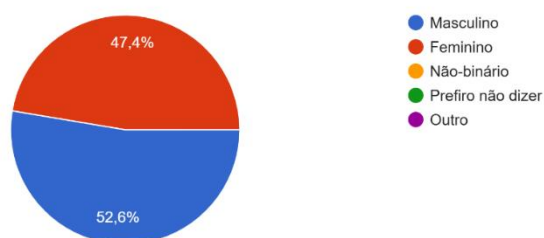
Idade

19 respostas



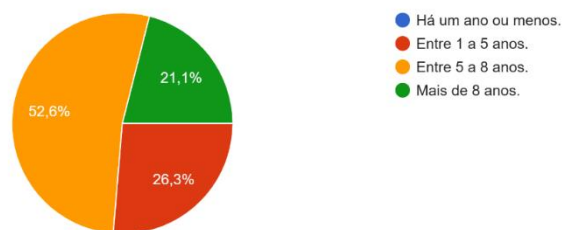
Gênero

19 respostas



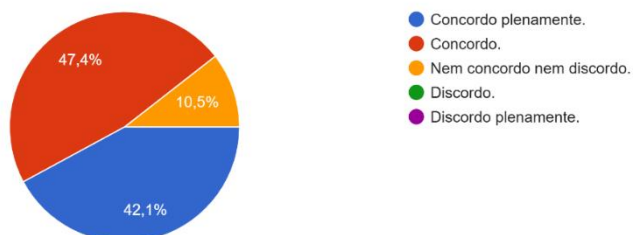
Há quanto tempo estudas a língua inglesa?

19 respostas



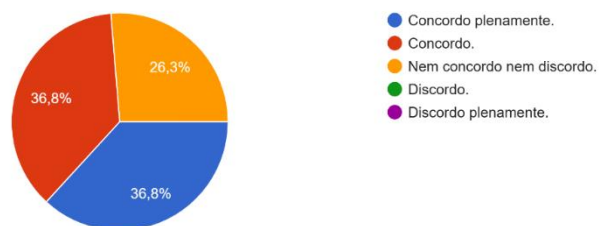
Gosto das aulas de inglês.

19 respostas



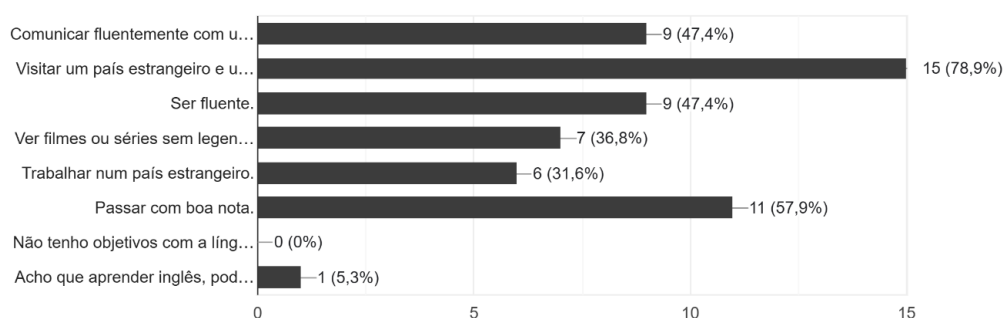
Sinto-me motivad@ para participar na aula de inglês.

19 respostas



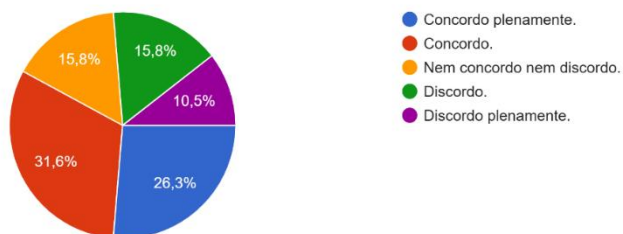
Quais são os teus principais objetivos com a língua inglesa?

19 respostas



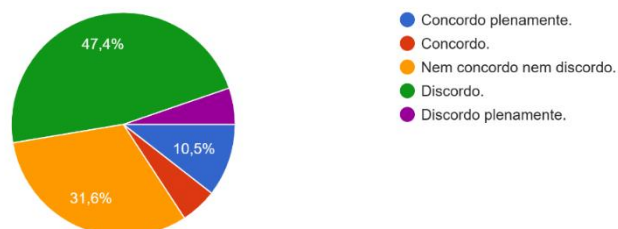
Tenho medo de errar quando falo em inglês.

19 respostas



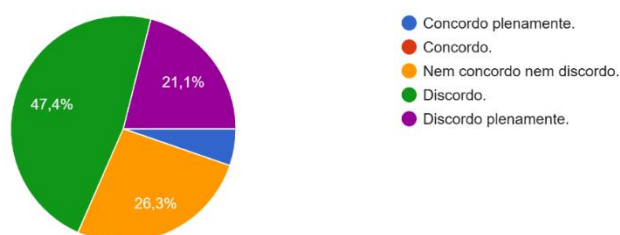
Sinto-me sempre seguro quando falo em inglês.

19 respostas



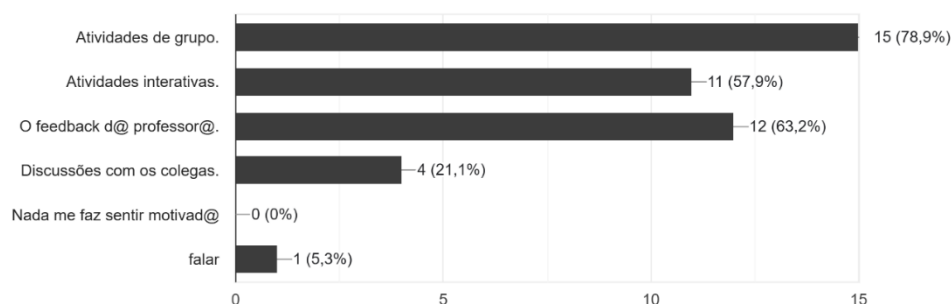
@s colegas reagem negativamente quando eu cometo erros.

19 respostas



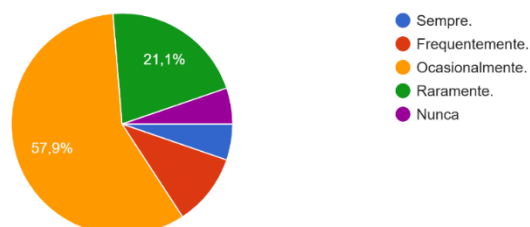
O que te faz sentir motivad@ nas aulas de inglês?

19 respostas



Sentes-te confortável e confiante ao falar com colegas, com professores e com nativos, em inglês?

19 respostas



O que mudarias nas aulas de inglês para melhorar a tua experiência?

19 respostas

Mais trabalhos em grupo

nada

mais jogos

Nada

A língua inglesa

Eu mudaria so um ponto, eu gosto das aulas de inglês e acho q estao bem planeadas so acho que poderiamos fazer mais exercicios do manual inves de fichas,porque eu nao gosto mas isso sou eu mas na minha opiniao em geral esta tudo perfeito.

mais trabalhos de grupo

Muito sinceramente acho que nada, é o primeiro nível de inglês e para quem dificuldades, acho que tá

Eu mudaria em eu conseguir falar melhor inglês

Não tenho nada a dizer, pois as aulas são excelentes

Faria menos exercícios em papel e falaria mais, por exemplo: em exercícios horais ,diálogos ,trabalhos de grupo e discussões amigáveis com os colegas .

Fazer alguma atividade em conjunto com os professores de maneira a ajudar nos a combater as nossas dificuldades

Nada

Como a minha professora disse, tenho que falar mais nas aulas e nas apresentações falar mais aulas e não ter medo.

Eu não mudaria nada, porque o funcionamento da aula já é bom e já me faz perceber

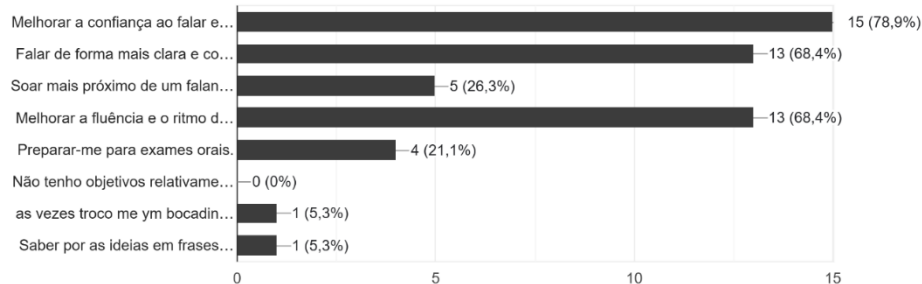
não mudaria nada, gosto das aulas e da maneira que os professores ensinam

Eu não mudaria nada, porque o funcionamento da aula já é bom e já me faz perceber

não mudaria nada, gosto das aulas e da maneira que os professores ensinam

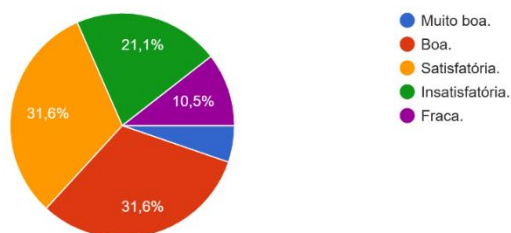
Quais são os teus principais objetivos relativamente à pronúncia?

19 respostas



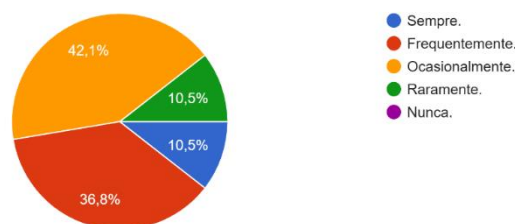
Como avalias a tua pronúncia em inglês?

19 respostas



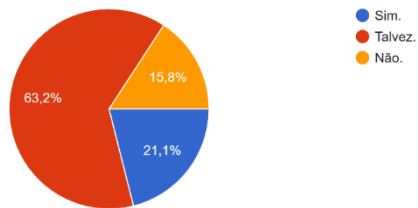
Com que frequência recibes 'feedback' sobre a tua pronúncia de professores ou colegas?

19 respostas



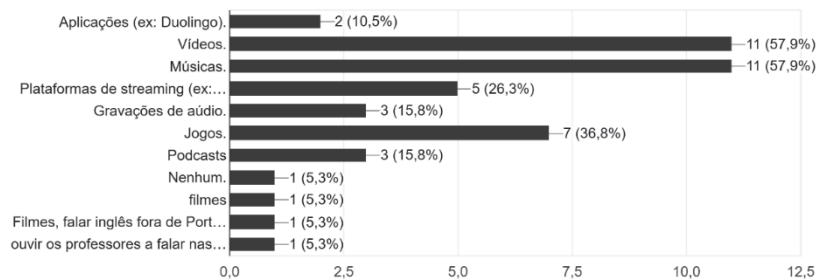
Consideras que a tua pronúncia em inglês é facilmente compreendida por falantes experientes?

19 respostas



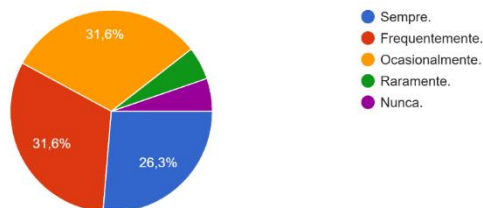
Que recursos utilizas para melhorares a tua pronúncia?

19 respostas



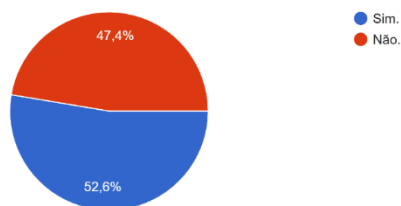
Com que frequência utilizas esses recursos?

19 respostas



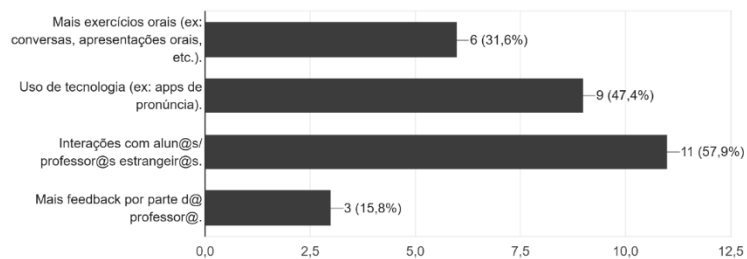
Achas que a tua pronúncia afeta a tua vontade de participar em atividades orais em sala de aula?

19 respostas

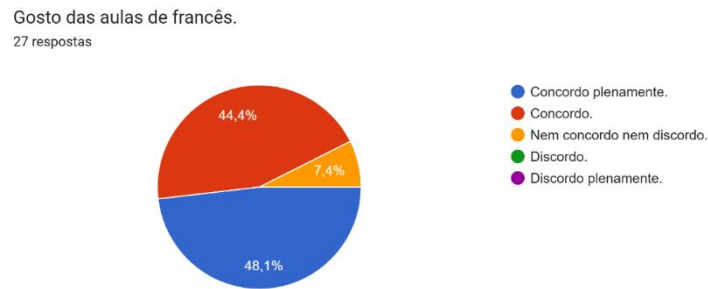
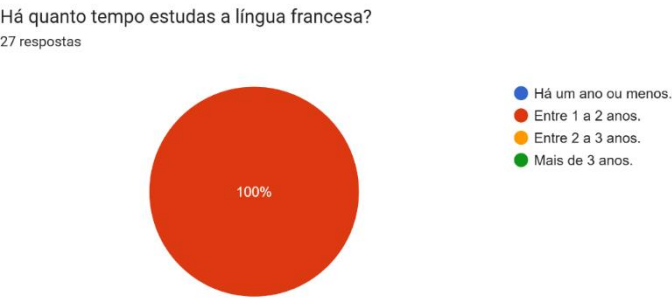
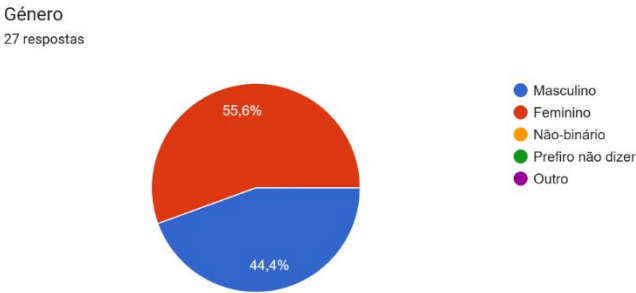
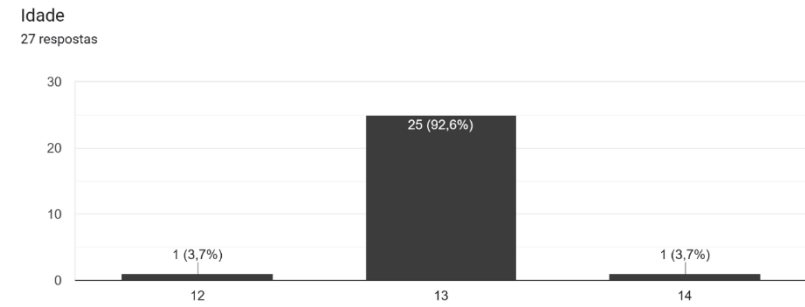


O que achas que mais ajudaria a melhorar a tua pronúncia?

19 respostas

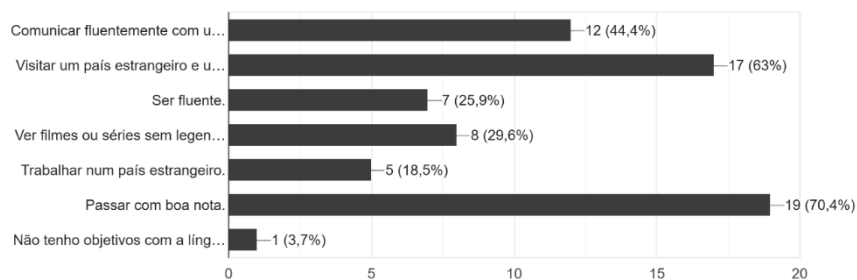


Anexo 2 - Questionário inicial sobre a pronúncia aos alunos de francês



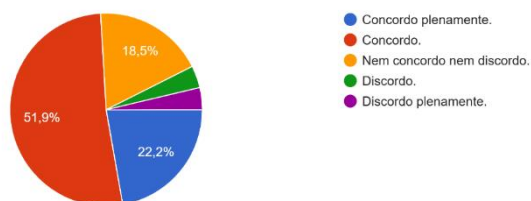
Quais são os teus principais objetivos com a língua francesa?

27 respostas



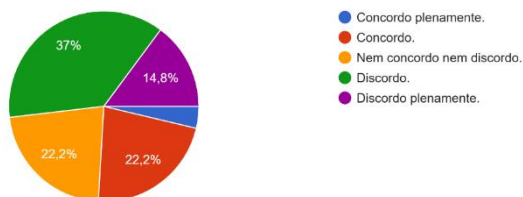
Tenho medo de errar quando falo em francês.

27 respostas



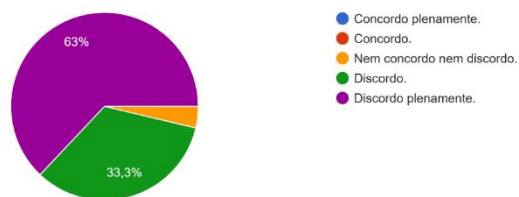
Sinto-me sempre seguro quando falo em francês.

27 respostas



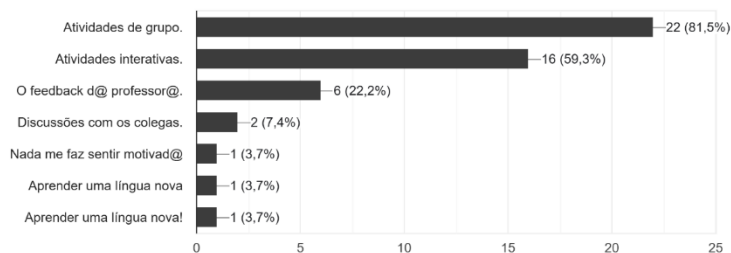
@s colegas reagem negativamente quando eu cometo erros.

27 respostas



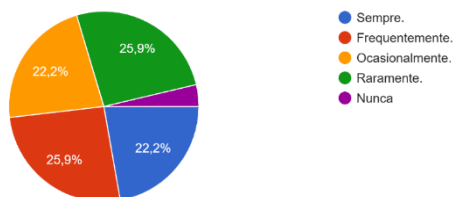
O que te faz sentir motivad@ nas aulas de francês?

27 respostas



Sentes-te confortável e confiante ao falar com colegas, com professores e com nativos, em francês?

27 respostas



O que mudarias nas aulas de francês para melhorar a tua experiência?

27 respostas

Nada

Mais trabalho de grupo

dar possibilidade a todos os alunos de ler textos

Nada

Fazer mais kahoots.

Praticar mais a o sotaque/pronunciamento as falas

Fazer mais kahoots e ver mais filmes

Mais trabalhos em grupo

Mais leituras

O que mudarias nas aulas de francês para melhorar a tua experiência?

27 respostas

Ver filmes

Nada. 🙄

Aulas mais variadas e engraçadas com atividades diferentes, mas igualmente importantes para a aprendizagem.

Falar mais

Mais atividades interessantes

Fazer mais atividades em grupo

Fazer muitos kahoot

Fazer atividades mais produtivas

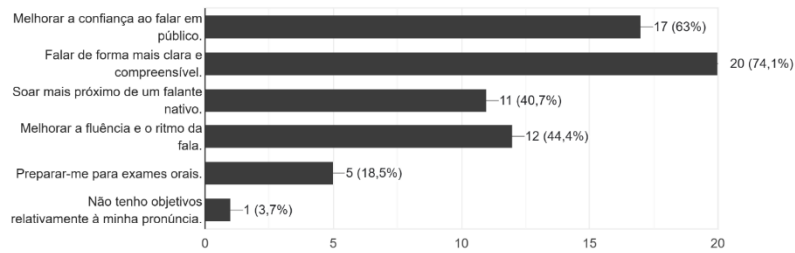
mais exercicios em que precisemos falar

N sei

Falar mais vezes sobre temas da aula

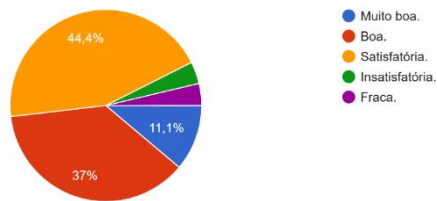
Quais são os teus principais objetivos relativamente à pronúncia?

27 respostas



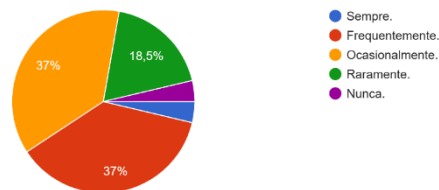
Como avalias a tua pronúncia em francês?

27 respostas



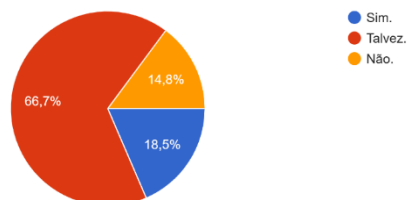
Com que frequência recibes 'feedback' sobre a tua pronúncia de professores ou colegas?

27 respostas



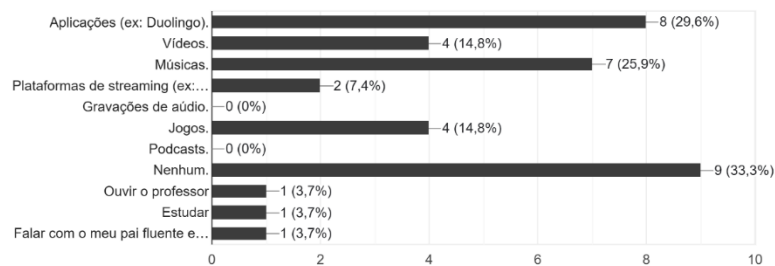
Consideras que a tua pronúncia em francês é facilmente compreendida por falantes experientes?

27 respostas



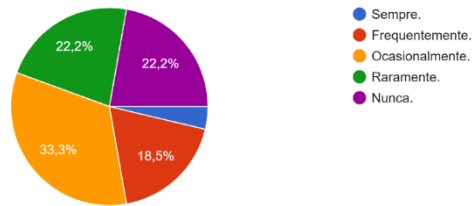
Que recursos utilizas para melhorares a tua pronúncia?

27 respostas



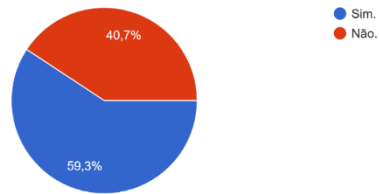
Com que frequência utilizas esses recursos?

27 respostas



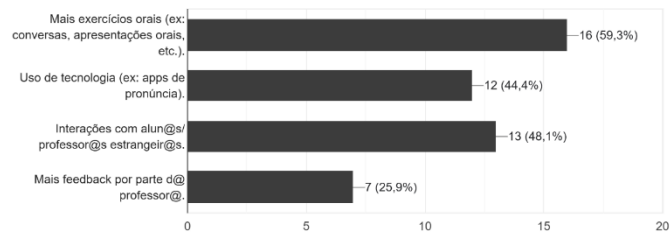
Achas que a tua pronúncia afeta a tua vontade de participar em atividades orais em sala de aula?

27 respostas



O que achas que mais ajudaria a melhorar a tua pronúncia?

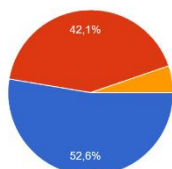
27 respostas



Anexo 3 – Questionário Final de inglês

As atividades propostas ajudaram-me a melhorar a minha pronúncia.

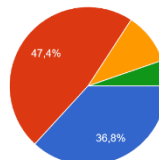
19 respostas



● Concordo plenamente.
● Concordo.
● Nem concordo nem discordo.
● Discordo.
● Discordo plenamente.

As atividades ajudaram-me a falar de forma mais fluída.

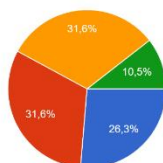
19 respostas



● Concordo plenamente.
● Concordo.
● Nem concordo nem discordo.
● Discordo.
● Discordo plenamente.

Sinto-me agora mais confiante a falar inglês.

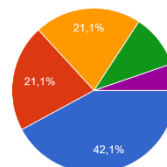
19 respostas



● Concordo plenamente.
● Concordo.
● Nem concordo nem discordo.
● Discordo.
● Discordo plenamente.

Ainda tenho medo de errar quando falo em inglês.

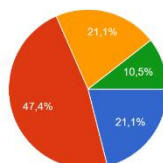
19 respostas



● Concordo plenamente.
● Concordo.
● Nem concordo nem discordo.
● Discordo.
● Discordo plenamente.

Sinto que agora consigo ler um texto com mais confiança.

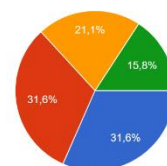
19 respostas



● Concordo plenamente.
● Concordo.
● Nem concordo nem discordo.
● Discordo.
● Discordo plenamente.

Sinto que agora sou capaz de falar com menos erros.

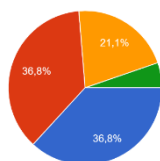
19 respostas



● Concordo plenamente.
● Concordo.
● Nem concordo nem discordo.
● Discordo.
● Discordo plenamente.

Sinto que a minha capacidade de comunicar em inglês melhorou com as atividades.

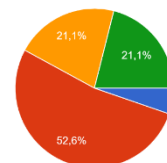
19 respostas



● Concordo plenamente.
● Concordo.
● Nem concordo nem discordo.
● Discordo.
● Discordo plenamente.

Ainda sinto necessidade de recorrer ao português para me fazer entender.

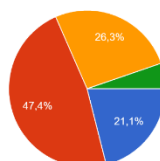
19 respostas



● Concordo plenamente.
● Concordo.
● Nem concordo nem discordo.
● Discordo.
● Discordo plenamente.

Tendo em conta o início do ano letivo, como avalias, agora, a tua pronúncia em inglês?

19 respostas



● Muito boa.
● Boa.
● Satisfatória.
● Insatisfatória.
● Fraca.

Dá um exemplo concreto de algo que te ajudou a melhorar a tua pronúncia.

19 respostas

As atividades propostas pelo professor em aula e no teams me ajudaram a melhorar a pronúncia.

ler os textos

Yy

O Shadowing

Plataforma Teams

Plataforma teams

Fazer fichas e ler.

Plataforma Teams

As suas atividades ajudaram-me a treinar a língua sem tantas dificuldades e ajudar-me

A plataforma Teams

o telefone estragado,e a plataforma teams ajudaram a me ajudar a melhor o meu inglês

Teams

a plataforma do teams

Ler o texto no Teams e o Telefone Estragado

textos e jogos

As aulas de inglês

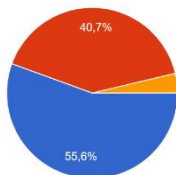
Plataforma teams e algumas ajudas e exercícios propostos pelo professor estagiário

Plataforma tems

A ajuda dos professores auxiliares

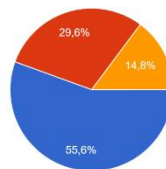
Anexo 4 – Questionário Final de francês

As atividades propostas ajudaram-me a melhorar a minha pronúncia.
27 respostas



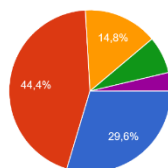
Concordo plenamente.
Concordo.
Nem concordo nem discordo.
Discordo.
Discordo plenamente.

As atividades ajudaram-me a falar de forma mais fluida.
27 respostas



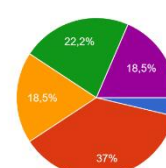
Concordo plenamente.
Concordo.
Nem concordo nem discordo.
Discordo.
Discordo plenamente.

Sinto-me agora mais confiante a falar francês.
27 respostas



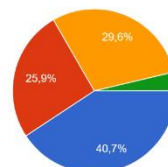
Concordo plenamente.
Concordo.
Nem concordo nem discordo.
Discordo.
Discordo plenamente.

Ainda tenho medo de errar quando falo em francês.
27 respostas



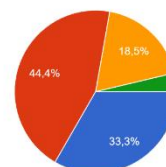
Concordo plenamente.
Concordo.
Nem concordo nem discordo.
Discordo.
Discordo plenamente.

Sinto que agora consigo ler um texto com mais confiança.
27 respostas



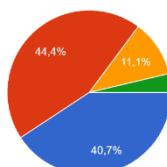
Concordo plenamente.
Concordo.
Nem concordo nem discordo.
Discordo.
Discordo plenamente.

Sinto que agora sou capaz de falar com menos erros.
27 respostas



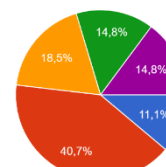
Concordo plenamente.
Concordo.
Nem concordo nem discordo.
Discordo.
Discordo plenamente.

Sinto que a minha capacidade de comunicar em francês melhorou com as atividades.
27 respostas



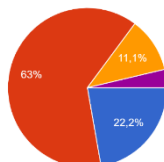
Concordo plenamente.
Concordo.
Nem concordo nem discordo.
Discordo.
Discordo plenamente.

Ainda sinto necessidade de recorrer ao português para me fazer entender.
27 respostas



Concordo plenamente.
Concordo.
Nem concordo nem discordo.
Discordo.
Discordo plenamente.

Tendo em conta o início do ano letivo, como avalias, agora, a tua pronúncia em francês?
27 respostas



Muito boa.
Boa.
Satisfatória.
Insatisfatória.
Fraca.

Dá um exemplo concreto de algo que te ajudou a melhorar a tua pronúncia.

27 respostas

Ler textos

As atividades das aulas.

Os exercícios pedidos pelo professor Daniel de ler um texto.

As pessoas a falarem

A atividade de ler o texto e gravar

A tarefa de pronúncia.

As atividades orais em sala de aula

Telefone estragado e as tarefas feitas pelo professor.

Atividades realizadas em grupo

jogos

As tarefas de leitura de pequenos textos que o professor nos propôs.

O professor Daniel ajudava me sempre que errava na pronúncia, o que me ajudou a falar melhor

Não sei

Os exercícios do professor Daniel

Ler textos

Jogos

Plataforma Teams

As atividades realizadas em sala de aula

Jogos e tarefas de leitura

ler os textos

as atividades de pronuncia no teams

Trabalhos em grupo

As atividades lúdicas feitas durante a aula e as tarefas sobre a pronúncia ajudaram MUITO a melhorar a minha pronúncia.

Teams

Telefone estragado

A ajuda apartir de atividades e complementos disciplinares das aulas

As tarefas de leitura da plataforma Teams