

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

As atividades de lacuna de informação como estratégia para desenvolver a oralidade e a autorreflexão nas aulas de inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico

Eliana Maria Antunes Cascão dos Santos

M

2026



Eliana Maria Antunes Cascão dos Santos

As atividades de lacuna de informação como estratégia para desenvolver a oralidade e a autorreflexão nas aulas de inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino

Básico, orientado pela Professora Doutora Maria Ellison

Orientadora de Estágio, Doutora Joana Lucas

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Maria Ellison

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026



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

While we teach, we learn.

S neca

Índice

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de Tabelas e Gráficos.....	10
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução.....	13
1.Capítulo I – Justificação da Ação	15
1.1. Contexto escolar.....	15
1.1.1. Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa.....	15
1.1.2. Instalações	16
1.1.3. Currículo.....	17
1.1.4. Perfil dos alunos.....	18
1.2. Identificação do problema e definição da área de investigação	20
1.3. Questões de investigação.....	22
2.Capítulo II – Fundamentação Teórica	24
2.1. Competências orais e o papel da interação oral nas aulas de inglês do 1º Ciclo.....	24
2.1.1. Competências orais em alunos do 1º Ciclo.....	24
2.1.2. Interação oral no ensino de inglês no 1º Ciclo	27
2.2. Atividades de lacuna de informação	31
2.3. Desenvolvimento da autorreflexão através da autoavaliação.....	37
3.Capítulo III – Desenho do Estudo	41
3.1. Metodologia	41
3.2. Instrumentos de recolha de dados.....	43
3.2.1. Notas de observação	45
3.2.2. Gravações de áudio e transcrições	45
3.2.3. Trabalho produzido pelos alunos	47
3.2.4. Grelhas de observação	47
3.2.5. Fichas de autoavaliação e autorreflexão	48
3.3. Plano de intervenção.....	50

3.4. Descrição, análise e interpretação do Primeiro Ciclo do projeto de investigação-ação na turma de 3º ano	52
3.4.1. Primeira atividade.....	52
3.4.2. Segunda atividade.....	54
3.4.3. Terceira atividade	56
3.4.4. Autoavaliação	58
3.5. Descrição, análise e interpretação do Primeiro Ciclo do projeto de investigação-ação na turma de 4º ano	64
3.5.1. Primeira atividade.....	64
3.5.2. Segunda atividade.....	66
3.5.3. Terceira atividade	69
3.5.4. Autoavaliação	71
3.6. Discussão global dos resultados	76
IV - Conclusão	81
4.1. Limitações do estudo	82
4.2. Áreas de investigação futura.....	83
Referências Bibliográficas	84
Anexos	92
Anexo 1 – Código de transcrição.....	92
Anexo 2 – Transcrições completas dos diálogos.....	92
Anexo 3 – Primeira atividade de lacuna de informação do 3º ano.....	104
Anexo 4 – Segunda atividade de lacuna de informação do 3º ano	105
Anexo 5 – Terceira atividade de lacuna de informação do 3º ano	105
Anexo 6 – Primeira atividade de lacuna de informação do 4º ano.....	106
Anexo 7 – Segunda atividade de lacuna de informação do 4º ano	107
Anexo 8 – Terceira atividade de lacuna de informação do 4º ano	108
Anexo 9 – Grelha de observação.....	108
Anexo 10 – Primeira ficha de autoavaliação do 3º ano	109
Anexo 11 – Segunda ficha de autoavaliação do 3º ano	110
Anexo 12 – Terceira ficha de autoavaliação do 3º ano.....	111
Anexo 13 – Primeira ficha de autoavaliação do 4º ano	112
Anexo 14 – Segunda ficha de autoavaliação do 4º ano	113
Anexo 15 – Terceira ficha de autoavaliação do 4º ano.....	114

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Porto, 2026

Eliana Maria Antunes Cascão dos Santos

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Ellison, pelos conhecimentos que me transmitiu e por todo o acompanhamento, não apenas no presente relatório, mas ao longo de todo o Mestrado.

À Doutora Joana Lucas, por toda a disponibilidade e partilha de experiências enquanto orientadora e pela forma generosa como me acolheu nas suas turmas.

À minha família, especialmente aos meus pais e irmão, por me apoiarem em todas as circunstâncias e por acreditarem sempre em mim.

A todos os colegas e amigos, por todos os momentos de companheirismo e cumplicidade, que tornaram este percurso mais especial.

Aos professores titulares, pessoal não docente e alunos das turmas do estágio, pelo acolhimento caloroso e por me terem permitido aprender tanto convosco.

Resumo

O presente projeto de investigação-ação em pequena escala teve como objetivo principal comprovar de que forma as atividades de lacuna de informação podem desenvolver as capacidades de interação oral em pares em alunos de inglês como língua estrangeira no terceiro e quarto anos de educação básica. Explorou-se ainda o contributo da autorreflexão após estas atividades para os alunos tomarem consciência do seu progresso. O estudo foi realizado com uma turma de terceiro e outra de quarto ano, nas quais se verificou a quase inexistência de interação em pares, levando, entre outros problemas, à falta de fluência no discurso. Foi levado a cabo um ciclo de investigação-ação com três atividades de lacuna de informação para cada turma. Este ciclo incluía ainda o preenchimento de uma ficha de autoavaliação no final de cada atividade. Foram selecionados seis alunos de cada turma como objeto de estudo. Para avaliar o funcionamento da estratégia adotada, foram implementados instrumentos quantitativos e qualitativos de recolha de dados. Estes envolviam notas de observação, gravações de áudio e respetivas transcrições, trabalho produzido pelos alunos, grelhas de observação e fichas de autoavaliação. Os resultados obtidos provam que as atividades de lacuna de informação ajudaram os alunos a entender melhor como manter uma interação em inglês, ao responderem e fazerem perguntas. Verificou-se também que o uso da L2 e de vocabulário adequado aumentou. Foram ainda capazes de começar a construir frases mais completas e, embora tenham permanecido algumas falhas em termos de fluência, notava-se que foram diminuindo. Relativamente à tomada de consciência sobre o seu progresso, os alunos demonstraram conseguir gradualmente reconhecer melhorias no seu desempenho. Conclui-se que a implementação de atividades de lacuna de informação, aliada a momentos de autoavaliação, pode ser uma estratégia eficaz na promoção da interação oral no ensino de inglês como língua estrangeira no 1º Ciclo.

Palavras-chave: interação oral, atividades de lacuna de informação, ensino de inglês como língua estrangeira no 1º ciclo, autoavaliação, autorreflexão

Abstract

This small scale action-research project had as its main goal to confirm how information gap activities can develop oral interaction skills in pairs among learners of English as a foreign language in the third and fourth years of primary education. After these activities, the contribution of self-reflection was also explored so that students would become aware of their progress. The study was conducted with one third-year class and one fourth-year class, in which there was almost no peer interaction, leading, among other problems, to a lack of fluency in speech. One cycle of action-research was carried out with three information gap activities for each class. This cycle also included filling out a self-assessment form at the end of each activity. Six students from each class were selected as subjects for study. To evaluate the effectiveness of the strategy adopted, quantitative and qualitative data collection tools were implemented. These involved observation notes, audio recordings as well as the corresponding transcriptions, work produced by the students, observation grids, and self-assessment sheets. The results obtained prove that information gap activities helped students better understand how to maintain an interaction in English, by asking and answering questions. It was also found that the use of L2 and appropriate vocabulary increased. They were able to start constructing more complete sentences and, although there were still some flaws in terms of fluency, it was noticeable that these had diminished. Regarding awareness of progress, the students demonstrated that they can gradually recognize improvements in their performance. It can be concluded that information gap activities, combined with moments of self-assessment, can be an effective strategy to promote spoken interaction in primary English as a foreign language classes.

Key-words: spoken interaction, information gap activities, teaching English as a foreign language in primary school, self-assessment, self-reflection

Índice de Tabelas e Gráficos

TABELA 1 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA PRIMEIRA ATIVIDADE DO 3º ANO.....	53
TABELA 2 - TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO DE DIÁLOGO DA PRIMEIRA ATIVIDADE DO 3º ANO (ALUNOS A E B)	54
TABELA 3 - TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO DE DIÁLOGO DA PRIMEIRA ATIVIDADE DO 3º ANO (ALUNOS C E D)	54
TABELA 4 - TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO DE DIÁLOGO DA PRIMEIRA ATIVIDADE DO 3º ANO (ALUNOS E E F)	54
TABELA 5 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA SEGUNDA ATIVIDADE DO 3º ANO.....	55
TABELA 6 - TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO DE DIÁLOGO DA SEGUNDA ATIVIDADE DO 3º ANO (ALUNOS A E B, C E D, E E F).....	55
TABELA 7 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA TERCEIRA ATIVIDADE DO 3º ANO	57
TABELA 8 - TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO DE DIÁLOGO DA TERCEIRA ATIVIDADE DO 3º ANO (ALUNOS E E F)	57
TABELA 9 - TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO DE DIÁLOGO DA TERCEIRA ATIVIDADE DO 3º ANO (ALUNOS A E B, C E D)	58
TABELA 10 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA PRIMEIRA ATIVIDADE DO 4º ANO.....	65
TABELA 11 - TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO DE DIÁLOGO DA PRIMEIRA ATIVIDADE DO 4º ANO (ALUNOS A E B, C E D)	65
TABELA 12 - TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO DE DIÁLOGO DA PRIMEIRA ATIVIDADE DO 4º ANO (ALUNOS E E F)	66
TABELA 13 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA SEGUNDA ATIVIDADE DO 4º ANO.....	67
TABELA 14 - TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO DE DIÁLOGO DA SEGUNDA ATIVIDADE DO 4º ANO (ALUNOS C E D)	67
TABELA 15 - TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO DE DIÁLOGO DA SEGUNDA ATIVIDADE DO 4º ANO (ALUNOS A E B)	68
TABELA 16 - TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO DE DIÁLOGO DA SEGUNDA ATIVIDADE DO 4º ANO (ALUNOS E E F).....	68
TABELA 17 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA TERCEIRA ATIVIDADE DO 4º ANO	70
TABELA 18 - TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO DE DIÁLOGO DA TERCEIRA ATIVIDADE (ALUNOS A E B)	70
TABELA 19 - TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO DE DIÁLOGO DA TERCEIRA ATIVIDADE (ALUNOS C E D, E E F)	71
GRÁFICO A - PERGUNTA 1 DA FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO 3º ANO	59
GRÁFICO B - PERGUNTAS 3 E 4 DA FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO 3º ANO.....	60
GRÁFICO C - PERGUNTA 2 DA FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO 3º ANO	61
GRÁFICO D - PERGUNTA 4/5 DA FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO 3º ANO	62
GRÁFICO E - PERGUNTA 5/6 DA FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO 3º ANO	63
GRÁFICO F - PERGUNTA 1 DA FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO 4º ANO.....	72
GRÁFICO G - PERGUNTAS 3 E 4 DA FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO 4º ANO	72
GRÁFICO H - PERGUNTA 2 DA FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO 4º ANO	73

GRÁFICO I - PERGUNTA 4/5 DA FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO 4º ANO	74
GRÁFICO J - PERGUNTA 5/6 DA FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO 4º ANO.....	75

Lista de abreviaturas e siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
AEAS	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA
AEC	ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
DGE	DIREÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO
EB1/JI	ESCOLA BÁSICA DO 1.º CICLO COM JARDIM DE INFÂNCIA
IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
IRE	INITIATION, RESPONSE, EVALUATION
L1	LÍNGUA MATERNA
L2	LÍNGUA ESTRANGEIRA
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PDR	PLAN, DO, REVIEW
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
ZDP	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Introdução

Em Portugal, a passagem do inglês no 1º Ciclo de uma Atividade de Enriquecimento Curricular para uma disciplina obrigatória demonstra a crescente importância dada à aprendizagem deste idioma desde tenra idade. Quando se aprende uma língua estrangeira, um dos principais objetivos é conseguir comunicar de forma eficaz com outras pessoas. As Aprendizagens Essenciais (2018) da Direção-Geral da Educação (DGE) definem a interação oral como uma das competências comunicativas a serem desenvolvidas nas aulas de inglês do 1º Ciclo. Contudo, no ensino de inglês na primária existe uma tendência por optar maioritariamente por atividades individuais que não fomentam a prática da interação oral. São vários os fatores que podem levar a esta abordagem menos interativa, como tempo letivo reduzido, turmas numerosas ou pressão curricular para abordar certos conteúdos. De forma a melhorar a comunicação na língua estrangeira, devem ser proporcionadas aos alunos oportunidades para que estes possam desenvolver competências orais e saibam como interagir. No contexto do 1º Ciclo, a interação é algo fundamental, pois é através dela que os alunos, ainda crianças, aprendem a socializar. A criação de oportunidades para comunicar em inglês contribui para aumentar a fluência, bem como para proporcionar uma aprendizagem mais motivadora e significativa. Deste modo, torna-se fulcral a implementação de estratégias que favoreçam a interação oral e a existência de um ambiente colaborativo que incentive a comunicação autêntica. Tendo isto em consideração, o objetivo deste projeto de investigação-ação é promover a interação oral em pares através da aplicação de atividades de lacuna de informação. Pretende-se também que os alunos ganhem uma consciência crescente do seu desempenho oral à medida que realizam estas atividades.

Este estudo encontra-se dividido em quatro capítulos principais. O primeiro capítulo apresenta a justificação da ação, que começa por abordar o contexto escolar, onde se inclui uma caracterização do agrupamento de escolas, instalações, currículo e perfil dos alunos. Este capítulo abrange ainda a identificação do problema, respetiva definição da área de investigação e as questões de investigação. O segundo capítulo expõe a fundamentação teórica que serve como base do projeto. Em primeiro lugar, é discutido o papel das competências orais nas aulas de inglês do 1º Ciclo e, em específico, a

relevância da interação oral no ensino do idioma a crianças. Posteriormente, é feita uma descrição sobre o que são atividades de lacuna de informação, como podem ser organizadas, são oferecidos alguns exemplos deste gênero de atividade, sendo também mencionadas algumas vantagens e desvantagens das mesmas. O capítulo termina com uma explicitação sobre como se pode proceder ao desenvolvimento da autorreflexão através da autoavaliação, algo essencial para que os alunos tomem consciência do seu progresso na oralidade. O terceiro capítulo tem início com a exposição da metodologia e dos instrumentos de recolha de dados adotados. De seguida, procede-se à especificação do plano de intervenção, assim como da descrição, análise e interpretação dos dados relativos ao Primeiro Ciclo de investigação-ação nas duas turmas do projeto. O capítulo encerra com uma discussão global dos resultados. O quarto e último capítulo oferece uma conclusão do estudo, em que se incluem as limitações do projeto e possíveis áreas de investigação futura.

1. Capítulo I – Justificação da Ação

O presente projeto de investigação-ação, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, teve início na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional I (IPP I) no segundo semestre do ano letivo de 2024/2025, concretamente entre fevereiro e junho de 2025. Durante estes meses, foram observadas aulas de inglês como língua estrangeira em turmas de 3º e 4º anos de duas escolas primárias do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (AEAS), no Porto. Estas observações tiveram como propósito identificar uma área que necessitasse de intervenção para que fosse criado um plano de ação cujo intuito seria dar resposta ao problema encontrado. No ano letivo subsequente, 2025/2026, ocorreu a prática de ensino na qual se aprimorou e implementou o plano de ação desenvolvido. Esta prática realizou-se entre os meses de setembro e dezembro de 2025, correspondentes ao decorrer da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional II (IPP II).

Este capítulo começará por abordar o contexto escolar no qual se realizou o projeto de investigação-ação, incluindo menção ao agrupamento, instalações, currículo e perfil dos alunos. Por fim, será descrito o modo como se procedeu à identificação do problema, à respetiva definição de uma área de investigação, bem como à criação das questões de investigação durante o Ciclo Zero da investigação.

1.1. Contexto escolar

1.1.1. Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa

O estágio realizado teve lugar no Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, no Porto. Este agrupamento foi criado a 4 de julho de 2012 por despacho governamental e possui todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao 12º ano. Conta com cinco estabelecimentos de ensino públicos: Escolas Básicas com Jardim de Infância e 1º Ciclo Fernão de Magalhães e Fontinha, Escola Básica das Florinhas com 1º Ciclo, Escola Básica Augusto Gil com 2º e 3º Ciclos e Escola Secundária Aurélia de Sousa com 3º Ciclo e ensino secundário regular. O Ciclo Zero e a prática de ensino supervisionada decorreram em

duas das escolas primárias do agrupamento, a EB1/JI da Fontinha e a EB1/JI Fernão de Magalhães, por serem as escolas onde a professora orientadora lecionava.

As escolas do agrupamento servem comunidades de classe trabalhadora que provêm de contextos socioeconómicos mistos e de variadas nacionalidades, sendo de notar que algumas turmas apenas possuem um ou dois alunos de nacionalidade portuguesa. O agrupamento oferece uma vasta gama de iniciativas, apresentadas através do seu Plano Anual de Atividades, que contempla atividades de cariz artístico, científico, cultural, desportivo, jornalístico e tecnológico. Seguindo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), o agrupamento promove valores que enfatizam “responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; e liberdade” (Projeto Educativo 2022-2025, p. 15).

1.1.2. Instalações

A Escola Básica da Fontinha situa-se na Rua Raúl Dória, freguesia de Santo Ildefonso, e, das dezasseis salas do edifício, nove são salas de aula, três são destinadas à biblioteca/centro de recursos e uma é sala de reuniões. É de salientar que esta escola possui uma sala de aula de inglês, na qual são lecionadas todas as aulas de inglês. A sala dispõe de mesas para grupos de quatro alunos cada, tendo este ano letivo estado categorizadas em “equipas”, visto que cada mesa tinha o nome de uma forma geométrica, o que também ajudava na organização das prateleiras ao guardar os materiais nos armários da sala. O facto de estar repleta de materiais expostos em inglês é uma grande mais-valia para a aprendizagem do idioma. Ter uma sala especificamente designada à disciplina de inglês também permite que os alunos tenham espaço nas paredes para exibirem os seus trabalhos, fomentando ainda mais a exposição e o contacto com a língua. Assim, deixa de ser necessário pedir aos professores titulares espaço nas suas salas de aula, pois nem sempre este existe ou é suficiente. Conforme previamente mencionado, esta sala possui ainda os seus próprios armários, sendo bastante úteis para os alunos guardarem os seus materiais de inglês em vez de terem de os deixar em cima da mesa em forma de pilha, como acontece na EB1/JI Fernão de Magalhães.

A Escola Básica Fernão de Magalhães localiza-se na Rua Dr. Agostinho Jesus e Sousa, freguesia do Bonfim, tendo dez salas de aula espalhadas ao longo do rés-do-chão e primeiro andar. Esta escola possui ainda uma sala designada para alunos com necessidades educativas especiais. Como nesta escola não existe uma sala de aula específica para inglês, tal como ocorre na Fontinha, para as aulas de inglês, os alunos permanecem nas salas designadas às respetivas turmas, onde têm as restantes aulas com o professor titular. O facto de ser necessário mudar de sala para cada aula consome sempre algum tempo de aula, pois a docente de inglês não tem tempo de preparar e de abrir os materiais previamente e pode ter de esperar caso outros professores ainda estejam a acabar a sua aula. A disposição das mesas nesta escola varia, sendo que os alunos podem estar sentados em pares, grupos ou individualmente, conforme decisão dos professores titulares. De acordo com a disposição das mesas, por vezes, o espaço torna-se um pouco apertado para que os professores possam circular e monitorizar o trabalho dos alunos. Todas as salas das duas escolas estão equipadas com o seu próprio computador, projetor, colunas e quadro branco.

1.1.3. Currículo

Relativamente ao currículo, este baseia-se em documentos oficiais provenientes da DGE, em específico, nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no PASEO. Tendo em conta estes documentos, as planificações anuais de 3º e 4º ano são levadas a cabo pelos professores do Grupo de Recrutamento 120.

Neste agrupamento, os alunos apenas têm aulas de inglês a partir do terceiro ano de escolaridade, uma vez que a disciplina deixou de ser considerada Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) e passou a ser obrigatória nos dois últimos anos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, são administradas duas aulas por semana a cada turma, com uma duração de 60 minutos por aula. As turmas de inglês das três escolas primárias são divididas entre duas professoras.

No que diz respeito aos manuais, tanto no ano letivo de 2024/2025, como no ano letivo de 2025/2026, os manuais adotados para as turmas de 3º e 4º anos foram o Easy-Peasy 3 e o Easy-Peasy 4 da Porto Editora, respetivamente. Além dos manuais em si, a

Porto Editora oferece ao professor uma “caixa de magia” na qual se encontram diversos materiais de inglês que o professor pode utilizar nas suas aulas, como livros extra, fichas, autocolantes, carimbos, cartões, entre outros.

1.1.4. Perfil dos alunos

É importante começar por destacar que, embora a prática de ensino tenha sido efetuada em todas as turmas de inglês de ambas as escolas lecionadas pela professora orientadora, o projeto de investigação-ação foi apenas aplicado a duas turmas da EB1/JI Fernão de Magalhães. Foi selecionada uma turma de terceiro ano e uma turma de quarto ano, com o intuito de verificar quais as semelhanças e diferenças que poderiam existir em duas turmas de diferentes anos na mesma escola.

A turma de quarto ano escolhida para o presente projeto correspondeu a uma das turmas da EB1/JI Fernão de Magalhães que já tinha sido observada durante IPP I. Esta turma apresentava mais dificuldades na oralidade do que outras turmas observadas, tendo, por esse motivo, sido escolhida como objeto de estudo. Esta turma de quarto ano era constituída por dezasseis alunos, nove rapazes e sete raparigas. Dos dezasseis alunos, quinze eram de nacionalidade portuguesa e um de nacionalidade angolana, tendo todos o português como língua materna, e com idades entre os nove e os dez anos. Nesta turma, havia alguns alunos com necessidades educativas especiais, existindo um caso de um aluno com autismo que não escrevia nem falava. A nível de aprendizagem, havia alguma heterogeneidade, pois a maior parte dos alunos apresentava dificuldades, havendo, contudo, alguns alunos com bastante facilidade na aquisição da língua e com desempenho elevado nas avaliações escritas e orais. Embora parecessem gostar das aulas de inglês, estes alunos não participavam tanto como os alunos da turma de terceiro ano selecionada para o estudo e apresentavam mais comportamentos disruptivos em comparação.

Relativamente à turma de terceiro ano, optou-se por selecionar a única turma de terceiro ano da EB1/JI Fernão de Magalhães lecionada pela professora orientadora, pelo facto de ter sido detetado o mesmo problema, ficando assim também duas turmas da mesma escola para fins de comparação. No início do ano letivo em setembro, esta turma

de terceiro ano contava no total com 21 alunos, tendo passado a 22 em meados de novembro com a chegada de um aluno de Angola. A turma possuía onze rapazes e onze raparigas, com idades entre os oito e os nove anos. Em termos de nacionalidades, era uma turma bastante multicultural, visto que tinha alunos de sete nacionalidades diferentes. Assim, a turma era constituída por dez alunos portugueses, cinco brasileiros, três ucranianos, uma colombiana, uma bengali, um são-tomense e um angolano. Embora os alunos da Ucrânia, Colômbia e Bangladesh não tivessem o português como língua nativa, já tinham estado inseridos no ensino português em anos anteriores, pelo que compreendiam e sabiam todos falar português. Mesmo assim, as escolas proporcionam aulas de português como língua não materna para os alunos que necessitam. Tal como na turma de quarto ano, esta turma também tinha alguns alunos com necessidades educativas especiais, mas ao contrário da outra turma, todos os alunos conseguiam falar e escrever, mesmo que alguns tivessem bastante dificuldade. No que toca à capacidade de aprendizagem, havia uma heterogeneidade ainda maior do que na turma de quarto ano, com alunos com todo o tipo de desempenho nas avaliações, desde o Insuficiente ao Muito Bom. Mesmo os alunos com resultados mais baixos mostravam bastante interesse em participar e pareciam motivados nas aulas, algo que não se notava tanto na turma de quarto ano do estudo, em que somente os melhores alunos pareciam querer participar voluntariamente.

Além do mais, importa enfatizar que, dentro de cada turma, foram selecionados seis alunos, que são o foco deste projeto. Para que estes seis alunos não se sentissem expostos ou nervosos, todos os alunos das duas turmas participaram nas atividades relativas ao projeto de investigação-ação, mas apenas os dados referentes a estes seis alunos foram considerados relevantes e analisados neste estudo. Para este efeito, em cada turma foram propositadamente selecionados três alunos com mais facilidade na aprendizagem e três alunos com mais dificuldades. Ao realizarem as atividades de lacuna de informação, formaram-se os pares de modo que cada par fosse sempre composto por um aluno com mais dificuldade e por um aluno com mais facilidade. Esta formação de pares teve como objetivo verificar se os alunos com mais dificuldades poderiam ou não beneficiar do trabalho em pares com os alunos mais proficientes.

Também se pretendia averiguar como seria o desempenho dos alunos com menos dificuldades neste tipo de atividades. Pinter (2006) defende que crianças com diferentes capacidades podem gostar de trabalhar em pares e os aprendizes mais capazes podem ajudar os colegas com menos facilidade. Os três pares de cada turma mantiveram-se os mesmos ao longo de todo o projeto.

1.2. Identificação do problema e definição da área de investigação

Durante a observação de aulas entre fevereiro e junho de 2025, o denominado Ciclo Zero, foram considerados possíveis problemas e áreas que necessitassem de intervenção. A cada semana, foram tomadas notas tendo em consideração variados aspetos como rotinas, uso de L1, gestão da sala de aula, padrões de interação, entre outros. Este Ciclo Zero revelou-se fundamental para decidir qual o problema a que seria dada prioridade mais tarde. Inicialmente, foram considerados diferentes temas, mas houve um que saltou mais à vista. Durante estes meses, notou-se a escassez de atividades de interação oral entre os alunos, sendo que com a exceção de alguns *role-plays*, estes praticamente apenas interagiam oralmente com a professora e não entre si. Uma vez que careciam de atividades de interação oral, isto fazia com que muitas vezes os alunos não conseguissem responder com frases mais completas, notando-se falhas em termos de fluência, várias hesitações ao falar e, por vezes, utilização da L1 para responder inclusive a perguntas que já sabiam responder em inglês. Durante uma das aulas da turma de quarto ano selecionada para o estudo, que, no Ciclo Zero, ainda se encontrava no terceiro ano, foram apontados os padrões de interação utilizados. No fim desta aula, foi possível constatar que o padrão de interação predominantemente utilizado foi professor-aluno, não havendo qualquer tipo de trabalho em pares ou grupos. Além desta aula, onde o foco foi examinar os padrões de interação utilizados, notou-se que havia alguma tendência em utilizar maioritariamente este tipo de interação nas aulas seguintes.

Visto que este padrão de interação professor-aluno era o mais detetado em várias aulas, surgiu a ideia de recorrer a alguma estratégia que pudesse fomentar uma mudança de padrão. Deste modo, as atividades de lacuna de informação foram a

abordagem escolhida para dar resposta ao problema e para que os alunos pudessem praticar a interação oral, promovendo outro tipo de padrão de interação. Este tipo de atividade cria uma necessidade comunicativa real, fazendo com que os alunos possam comunicar uns com os outros e treinar a sua fluência na língua estrangeira. Segundo Raptou (2001), as atividades de lacuna de informação são úteis porque uma pessoa tem a informação que falta a outra pessoa, e os falantes têm de usar a língua-alvo para partilhar a informação em falta. Uma vez que nas atividades de lacuna de informação cada aluno tem informações diferentes que precisa de partilhar para concluir a tarefa, estes necessitam de fazer e responder a perguntas, saber quando é o seu turno de fala, e ainda relembrar vocabulário, tornando estas atividades numa ferramenta bastante rica a diferentes níveis, sobretudo ao nível da interação oral. Optou-se por realizar estas atividades em pares em vez de grupos, pois assim era garantido que todos os alunos tinham a oportunidade de interagir, visto que em grupo alguns alunos poderiam acabar por ter tendência a não falar, seja por serem mais tímidos ou até mesmo por falta de tempo, caso alguns dos seus colegas acabassem por monopolizar o diálogo. Como corroboram Aulia et al. (2020), o trabalho em pares proporciona uma melhor ocasião para falar do que o trabalho em grupos com três ou mais alunos.

Inicialmente, tinha sido considerada a ideia de escolher *role-plays* como estratégia para responder ao problema detetado. No entanto, como no manual dos alunos as atividades de interação oral consistiam principalmente em *role-plays*, a decisão final recaiu num tipo de atividade um pouco diferente, para testar a sua eficácia e não ser propriamente somente algo que os alunos já conhecessem e tivessem feito antes. As atividades de lacuna de informação fornecem ainda uma ferramenta de recolha de dados adicional, dado que os alunos também têm de completar algo, por exemplo, ao escrever ou desenhar, gerando um produto criado por eles, o que permite a possibilidade de verificar se também essa parte da atividade foi ou não concluída com sucesso. Além disso, dentro das atividades de lacuna de informação podem ser inseridas diferentes tarefas, entre elas, os *role-plays*, pelo que se optou por aplicar mais do que um tipo de tarefa dentro das atividades de lacuna de informação.

No final das atividades de lacuna de informação, surgiu também a ideia de realizar uma ficha de autoavaliação, sendo assim os alunos incentivados a refletir sobre o seu próprio desempenho e progresso, para encorajar a autorreflexão e o desenvolvimento do pensamento metacognitivo. Esta ficha permitiria ver se os alunos tinham tido a capacidade de se autoavaliar, conseguindo ou não corretamente identificar os seus pontos mais fortes ou fracos, e pensar de modo mais aprofundado sobre o seu progresso de uma atividade de lacuna de informação para a seguinte atividade deste tipo.

1.3. Questões de investigação

Tendo em conta que, muitas vezes, os alunos usavam maioritariamente o inglês na aula para repetir estruturas ou responder à professora, era importante diversificar os padrões de interação fazendo com que os alunos pudessem interagir de um modo mais livre uns com os outros. Após a conclusão do Ciclo Zero de observação das aulas, com o problema e a estratégia já definidos, foram elaboradas as seguintes duas questões de investigação às quais se pretendia dar resposta:

1. Como é que as atividades de lacuna de informação podem desenvolver a capacidade dos alunos de interagir oralmente?
2. De que forma a autoavaliação e a autorreflexão após as atividades de lacuna de informação potenciam os alunos a tomarem consciência do seu próprio progresso?

O foco destas questões reside em dois pontos centrais: promover a interação oral e fomentar a autorreflexão nos alunos. Desta forma, a primeira questão de investigação pretendia examinar se, por exemplo, os alunos seriam capazes de utilizar vocabulário adequado, formular frases completas, utilizar apenas o inglês para comunicar, falar com menos hesitações e conseguir responder e fazer perguntas uns aos outros. Para responder a todos estes fatores, foi criada uma grelha de observação cujo intuito era comprovar o desempenho dos alunos no que diz respeito a estes aspetos. Os detalhes sobre esta grelha encontram-se mais à frente neste relatório, mais precisamente no Capítulo III.

A segunda questão de investigação tinha como finalidade confirmar se os alunos seriam capazes de refletir acerca do seu próprio desempenho e progresso após

realizarem as atividades de lacuna de informação. Ao consultar o Projeto Educativo 2022-2025 (p. 15), presente no website do agrupamento, pode constatar-se que um dos valores que se pretende promover é “desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo”, o que está em conformidade com a finalidade desta questão de investigação. Dado que os alunos não estavam muito habituados a este padrão de interação, foi considerado relevante pedir-lhes que refletissem sobre este assunto. Para isto, foi criada uma ficha de autoavaliação e autorreflexão na qual teriam de se autoavaliar, assinalando ou escrevendo o que achavam sobre o seu desempenho em cada uma das atividades de lacuna de informação realizadas. Tal como para a primeira questão de investigação, para a segunda questão foi desenhado um instrumento de recolha de dados, na forma de uma ficha, cujos pormenores se encontram igualmente no Capítulo III.

2. Capítulo II – Fundamentação Teórica

Este capítulo tem como propósito apresentar a fundamentação teórica necessária para a compreensão do presente projeto de investigação-ação. O capítulo encontra-se dividido em três secções principais. A primeira secção debruça-se sobre o desenvolvimento das competências orais e, mais especificamente, sobre o papel da interação oral nas aulas de inglês como língua estrangeira para crianças. A segunda secção oferece uma explicação sobre o que são atividades de lacuna de informação, que tipos de atividades deste género existem, e quais os seus benefícios na promoção da interação oral nos alunos. Por último, a terceira secção aborda como a autorreflexão pode ser fomentada nas crianças, especialmente o modo como a autoavaliação pode contribuir positivamente para o seu desenvolvimento.

2.1. Competências orais e o papel da interação oral nas aulas de inglês do 1º Ciclo

2.1.1. Competências orais em alunos do 1º Ciclo

As competências orais são uma das partes mais importantes no processo de aprendizagem de uma língua. Das quatro competências que se praticam ao aprender uma língua (ouvir, falar, ler e escrever), falar intuitivamente parece ser a mais importante e a mais desafiante (Ur, 1996). Por conseguinte, é comum os alunos avaliarem o seu êxito na aprendizagem de uma língua conforme aquilo que julgam ter evoluído oralmente, isto é, em conformidade com a sua proficiência oral (Afrizal, 2015). Ademais, quando nos referimos às pessoas que dominam uma língua, estas são denominadas “falantes” dessa língua, como se falar incluísse todos os outros tipos de competências e conhecimentos (Defrioka, 2016). De acordo com Kirkgöz, em Garton e Copland (2018), para as crianças, a língua falada é geralmente o meio através do qual um idioma novo é compreendido, praticado e aprendido. As competências orais das crianças fornecem ao docente evidências sobre a aprendizagem.

Conforme indicam Burns e Joyce (1997), a competência oral é um processo interativo de construção de significado que inclui a produção, receção e processamento

de informação. Ao contrário das competências escritas e de leitura, a fala é produzida e processada em tempo real, fazendo com que o falante e o ouvinte tenham tempo limitado para compreender o que escutaram e para planejar e produzir o que vão dizer (Turayeva, 2024). Segundo Chastain (1998), a competência oral envolve vários componentes, entre os quais estão a gramática, a sociolinguística e o discurso, implicando muito mais do que simplesmente escolher as palavras certas ou as construções corretas. No que concerne o ensino da oralidade a crianças, esta perspectiva sugere a necessidade de privilegiar o uso comunicativo da língua em contextos significativos. Devem ser valorizadas a interação, a negociação de significados e a participação em tarefas comunicativas. Como indica Nunan (2011), em tarefas comunicativas, quanto mais nova for a criança, menor deve ser a expectativa do docente, sendo importante que os objetivos das competências orais estejam alinhados com a idade dos alunos. O termo “crianças” refere-se a alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, sendo que no presente estudo são especificamente crianças entre os 8 e os 10 anos, pois são de terceiro e quarto ano.

Cameron (2001) propõe dois princípios para ensinar competências orais a crianças. Primeiro, o significado deve estar em primeiro lugar. Se as crianças não compreenderem a língua falada, não a podem aprender. Segundo, as crianças têm de participar em diálogos, ou seja, têm de estar envolvidas em situações onde possam praticar competências orais com pessoas reais para propósitos reais. Cameron (2001) descreve ainda três formas através das quais os docentes podem fornecer apoio para se desenvolverem as competências orais das crianças: através de tópicos motivadores, através da estrutura das tarefas e através da prática da língua. Por conseguinte, ao ensinar competências orais é necessário refletir em que devem consistir as atividades orais de forma a serem bem-sucedidas. Peck, em Celce-Murcia (2001, p. 140), lista algumas das características essenciais para trabalhar a competência oral com crianças. Para isto:

- a) O foco deve residir no significado e não na correção.
- b) O foco deve centrar-se no valor da atividade, não no valor da linguagem.

- c) O foco deve assentar na colaboração e no desenvolvimento social.
- d) Deve proporcionar-se um contexto rico em movimentos, sentidos, objetos, imagens e variedade de atividades.
- e) A língua deve ser ensinada de forma holística, integrando as quatro competências.
- f) Os alunos devem ser tratados de acordo com a sua idade e interesses.
- g) A língua deve ser tratada como uma ferramenta para as crianças usarem para os seus próprios fins sociais e académicos.
- h) A língua deve ser usada para uma comunicação autêntica.

De modo semelhante, Shin e Crandall (2014, pp. 124-125) revelam sete princípios que se deve ter em conta para promover a oralidade com crianças. Os professores devem:

1. Criar rotinas de sala de aula em inglês.
2. Utilizar atividades orais que reflitam uma comunicação semelhante à vida real.
3. Conceber atividades orais que sejam adequadas ao nível de desenvolvimento.
4. Implementar uma variedade de atividades para melhorar tanto a precisão como a fluência.
5. Fomentar a interação em sala de aula dando várias oportunidades para as crianças participarem.
6. Manter o ambiente oral ativo, ou seja, não corrigir os erros explicitamente.
7. Equipar os alunos com estratégias de negociação.

Não obstante, podem ser vários os fatores que contribuem para que as crianças não se sintam confiantes ou confortáveis para falar numa aula de língua estrangeira. Saragih et al. (2024) enumeram alguns: prática insuficiente, exposição perante a turma, vocabulário limitado, dificuldades de pronúncia e ansiedade. Burns e Joyce (1997) tentaram criar três grupos nos quais se podiam inserir estes problemas: fatores culturais, fatores linguísticos e fatores psicológicos ou afetivos. Por todos estes motivos,

é importante que o docente consiga arranjar estratégias que combatam estes pontos e fortaleçam as competências orais.

2.1.2. Interação oral no ensino de inglês no 1º Ciclo

Durante muitos anos, as competências orais foram ensinadas maioritariamente através do método audiolingual. Este método incidia principalmente na repetição e recitação de diálogos memorizados. O behaviorismo serviu de base teórica deste método e enfatizava a repetição como estratégia para formar bons hábitos, tendo como foco eliminar rapidamente os erros produzidos oralmente. Contudo, este método foi criticado por não se assemelhar a comunicações que pudessem ser levadas a cabo na vida real, o que não motiva os alunos, pois estes sentem que a aprendizagem se torna artificial e perde a relevância. No final do século XX, diversos estudos questionaram e investigaram a forma como se tinham aprendido e ensinado as competências orais ao longo do tempo. Chegou-se à conclusão de que afinal as pessoas não aprendem partes de uma língua e depois as juntam para ter uma conversa. Na realidade, aprendem as partes da língua ao interagir com outras pessoas. Isto levou ao surgimento da chamada abordagem comunicativa, que dá prioridade à interação e ao uso autêntico da língua para desenvolver a competência comunicativa, colocando ênfase na fluência e não tanto na precisão (Bailey, 2003). Passou a ser considerado importante que os alunos desempenhassem um papel ativo na sua aprendizagem, contrastando com o papel principalmente passivo que lhes tinha sido reservado até então.

Tendo em consideração o supramencionado, falar é considerado um processo interativo, social e contextualizado que desempenha diversas funções baseadas em situações da vida real que exigem que haja comunicação (Khamraeva & Berdieva, 2023). Visto que o objetivo de ensinar uma língua é o facto de os alunos conseguirem comunicar nessa língua, esta tem de ser praticada em sala de aula. Como acontece com os alunos do 1º Ciclo em Portugal, a maioria dos alunos de inglês como língua estrangeira aprende o idioma na sua própria cultura, isto é, num país não nativo de inglês, tendo apenas a oportunidade de praticar a fala em contexto de sala de aula. Por isso, um fator crucial para desenvolver a oralidade é que os alunos tenham oportunidades para falar, interagindo entre si (Defrioka, 2016). A interação oral

desempenha um papel essencial na comunicação em inglês, já que esta vai além de ser capaz de ouvir e repetir vocabulário (Ellis & Brewster, 2002). Peck, em Celce-Murcia (2001), reforça a ideia de que devem ser fornecidas atividades de interação, visto que as crianças aprendem umas com as outras e gostam de interagir com os pares. Além disso, Vygotsky (1978) também destacava o papel da interação oral no desenvolvimento das crianças, incluindo no desenvolvimento da fala.

No entanto, uma crítica aos contextos de aprendizagem de uma língua estrangeira é o facto de, frequentemente, as crianças não conseguirem atingir fluência nem expressar pensamentos de modo espontâneo (Pinter, 2011). Alguns fatores como o número elevado de alunos, o tempo letivo reduzido ou a pressão para cumprir programas curriculares podem levar os docentes a optar maioritariamente por atividades mais controladas e mais fáceis de gerir, em detrimento da prática da interação oral entre alunos. É comum nas aulas de língua estrangeira dominar um padrão conhecido como *Initiation, Response, Evaluation* (IRE), introduzido por Sinclair (1975). Este padrão descreve uma interação entre professor e aluno em que o professor faz uma pergunta (*Initiation*), o aluno fornece uma resposta curta à questão colocada pelo professor (*Response*) e, por fim, o professor oferece feedback confirmando se a resposta está certa ou errada (*Evaluation*). Embora seja uma forma frequente de interação, limita a interação entre alunos, gerando um ambiente centrado no professor e não no aluno, e reduzindo a possibilidade de uma aprendizagem mais colaborativa. Assim, a interação oral pode ajudar a combater os entraves descritos acima. A interação oral caracteriza-se por escutar a produção linguística autêntica de outra pessoa e responder adequadamente para continuar num evento comunicativo. Participam dois interlocutores que falam e se ouvem mutuamente, com o objetivo de prever o conteúdo do evento comunicativo e preparar uma resposta (Lin et al., 2022). Os alunos devem ter várias oportunidades para interagir, porque a interação oral permite que pratiquem vocabulário específico e adquiram estratégias e técnicas conversacionais em simultâneo (Kaur & Wei, 2020). Quando interagem oralmente, os alunos estão a melhorar a sua capacidade de comunicação (Brown, 2001). Para Cameron (2001), na interação oral o significado deve estar em primeiro lugar, visto que os alunos aprendem mais quando

repetem a língua de forma significativa do que quando memorizam regras que provavelmente irão esquecer.

No que toca à interação oral num contexto com alunos que ainda se encontram no nível A1, o nível inicial de aprendizagem, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (2020) define a interação oral, no geral, como a capacidade de comunicar de forma simples, sendo que a comunicação depende totalmente da repetição a um ritmo mais lento, reformulação e correção. O falante tem ainda de ser capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata. As AE (2018) da DGE propõem como metas de interação oral para o quarto ano do ensino básico que um aluno tenha as seguintes capacidades: utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; perguntar e responder sobre preferências pessoais; perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares.

Tendo em conta que os alunos que foram estudados neste projeto são ainda crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico e se encontram no nível inicial de aprendizagem, importa ter em consideração a sua idade e como isso afeta a aprendizagem. Tal como defende Ur (1996), as crianças sentem uma necessidade mais imediata de se sentirem motivadas pelo professor ou pelos materiais para aprenderem de modo eficiente. Mais do que elementos extrínsecos, são os elementos intrínsecos que contribuem para uma maior motivação, isto é, o interesse que demonstram pela atividade de aprendizagem em si. Para tal, estes elementos devem apelar aos sentidos ou ativar recursos como a fala ou o movimento. Harmer (2007, p. 82) descreve oito elementos nos quais as crianças diferem dos adolescentes ou dos adultos no processo de aprendizagem:

1. Respondem ao significado mesmo que não compreendam palavras individuais.
2. Aprendem, muitas vezes, de forma indireta, isto é, absorvem informação de tudo em vez de se focarem no tópico que estão a aprender.

3. O modo como compreendem não vem apenas de explicações, mas sim do que veem, ouvem e daquilo com que interagem.

4. Têm dificuldade em entender conceitos abstratos, como regras gramaticais.

5. Geralmente demonstram entusiasmo por aprender e curiosidade pelo mundo à sua volta.

6. Sentem necessidade de atenção individual e aprovação do professor.

7. Gostam de falar sobre si próprios e respondem bem a uma aprendizagem que os utilize como os tópicos centrais.

8. Têm uma capacidade de concentração limitada e podem aborrecer-se facilmente se as atividades não forem motivadoras.

Identicamente, Shin e Crandall (2014) elencam doze características que as crianças exibem e que os professores devem levar em consideração. Entre outras, as crianças são curiosas e recetivas a novas ideias, são imaginativas e gostam do faz-de-conta, são sociais e estão a aprender como se relacionar com os outros, aprendem ao fazer e ao interagir com o ambiente, e aprendem através de muita exposição e prática. A estas características, Ellis e Brewster (2002) acrescentam ainda, por exemplo, que as crianças são excelentes mímicas, conseguem concentrar-se por um período surpreendentemente longo se sentirem interesse, mas ao mesmo tempo podem distrair-se facilmente, embora sejam também muito entusiásticas.

Por todos estes motivos, nas aulas de inglês como língua estrangeira, para se incentivar o desenvolvimento de competências orais e comunicativas nas crianças, devem ser aplicadas estratégias que ajudem os alunos a aperfeiçoar estas competências, criando um ambiente de comunicação com tarefas autênticas e significativas, parecidas à vida real (Khamraeva & Berdieva, 2023). Para isto, como mencionam Ismaili e Bajrami (2016), as atividades de lacuna de informação são atividades adequadas para trabalhar a interação oral. Também Bailey (2003) dá como exemplo este tipo de atividades como sendo tarefas vantajosas para trabalhar as competências orais. Nunan (2011) menciona igualmente que, nas atividades de lacuna

de informação, os alunos dependem da interação oral. Cada aluno desempenha um papel e é necessária a participação de todos para que a tarefa seja concluída. Uma vez que se trata de resolver um problema, estas atividades possuem um elevado grau de eficácia.

De acordo com Harmer (2007), nas atividades orais, o professor pode assumir vários papéis, sendo os três mais relevantes o papel de incitador, participante e fornecedor de feedback. No entanto, nas atividades de lacuna de informação, o professor é apenas um facilitador. Como facilitador, o professor revê a matéria necessária para a atividade, fornece instruções claras e demonstra como fazê-la, devendo depois os alunos realizar a tarefa sozinhos (Afrizal, 2015). Não é aconselhado que o professor intervenha com correções no decorrer da atividade para não afetar a fluência e motivação dos alunos.

No próximo subcapítulo, descreve-se o significado de atividades de lacuna de informação, as suas vantagens e desvantagens, bem como as diversas formas que podem assumir.

2.2. Atividades de lacuna de informação

Em primeiro lugar, importa definir o significado de atividades de lacuna de informação. Segundo Prabhu (1987), uma atividade de lacuna de informação implica a transferência de uma dada informação de uma pessoa para outra, geralmente sendo necessária a decodificação ou codificação de informação da ou para a linguagem. Por outras palavras, uma atividade de lacuna de informação é uma atividade em que um aluno tem alguma informação em falta e precisa de comunicar com o colega para a descobrir e completar uma tarefa. Os alunos recebem pedaços diferentes de informação com algumas partes em falta, tendo de encontrar a solução ao fazer perguntas e dar respostas. A informação que um aluno possui corresponde à informação que o seu colega não possui e vice-versa. No final do intercâmbio de informação, todas as pessoas que participaram na atividade, sejam duas ou mais, estão na posse total de toda a informação existente. Tsui, em Carter e Nunan (2001), declara que as tarefas que requerem uma troca de informação de dois participantes aumentam a negociação entre estes, em comparação com tarefas unidirecionais. Deste modo, é necessário haver

comunicação entre pessoas para obterem a informação que não possuem (Richards, 2002). Esta atividade também imita a comunicação real e autêntica entre pessoas, visto que, na vida real, normalmente se comunica com o intuito de obter informação que não se detém (Turayeva, 2024). Swan (1985) afirma que as atividades de lacuna de informação são um conceito básico na metodologia contemporânea. Ellis e Brewster (2002) referem que estas atividades dão às crianças oportunidades de trabalharem de modo independente do professor, de praticar fluência, de usar a língua para comunicação real e de desenvolver capacidades sociais de interação, aprendendo ainda a esperar a sua vez para interagir. Halliwell (2004) sublinha que é importante implementar atividades reais, como estas, porque fornecem às crianças oportunidades para o uso real da língua e permitem que o seu subconsciente trabalhe o processamento da linguagem enquanto a mente consciente está focada na tarefa.

De acordo com McDonough e Shaw (2012), as atividades de lacuna de informação são organizadas da seguinte forma. Em primeiro lugar, para cada atividade, o aluno recebe uma tarefa com parte da informação necessária. A informação de que precisa para a tarefa está dividida em duas partes (Aluno A e Aluno B) e nenhum aluno tem informação suficiente para conseguir completar a tarefa sozinho. Em seguida, os alunos têm de pedir um ao outro a informação de que necessitam e chegar a uma decisão em conjunto. Deste modo, as atividades não se tratam de exercícios, mas sim de contextos comunicativos em que os alunos usam a língua para descobrir elementos que precisam realmente de saber e partilham ideias.

As atividades de lacuna de informação apresentam numerosas vantagens. Ur (1996) declara que estas incentivam os alunos a participarem ativamente no seu processo de aprendizagem. Por sua vez, isto aumenta a motivação para aprenderem inglês de forma mais entusiasta. Para isto, Kizi (2023) afirma que normalmente estas atividades são realizadas em pares ou grupos de trabalho. Sendo realizadas em pares ou pequenos grupos, são eficazes mesmo para turmas com um elevado número de estudantes, uma vez que proporcionam a existência de uma participação individual mesmo em contextos mais numerosos. Cada aluno está ativamente envolvido na sua aprendizagem, fomentando um envolvimento na aula igual para todos os alunos da turma (Normatova,

2024). Além disso, o trabalho em pares é uma das formas mais importantes de garantir que os alunos produzam linguagem de modo independente e recorrem a recursos linguísticos que estão a desenvolver (Ellis & Brewster, 2002). Tudo isto favorece um ambiente de aprendizagem menos intimidante para alunos que possam ser mais tímidos, já que não têm de se expor perante toda a turma, o que aumenta a sua autoconfiança em relação à língua (Andrade, 2011). Li (2005) ressalta que as atividades de lacuna de informação proporcionam aos alunos um motivo para participar, criam uma razão para entender o que as outras pessoas dizem e favorecem a existência de um sentimento de coesão, dado que cada aluno depende de um ou mais colegas para completar a tarefa. Ao trabalharem em pares, Harmer (2007) acrescenta que isto aumenta drasticamente o tempo de fala de cada aluno na aula, promove a autonomia do aluno, permite aos professores trabalharem com um ou dois pares enquanto o resto da turma continua a praticar, o ambiente da sala torna-se mais relaxado e é algo relativamente fácil e rápido de organizar. Halliwell (2004) destaca a popularidade das atividades de lacuna de informação na interação oral entre crianças. Estas desviam a atenção da forma gramatical para dar prioridade ao significado, ajudando a melhorar a fluência do discurso. Assim, os alunos concentram-se no significado em vez de se focarem na estrutura da língua, sendo possível aprender ao fazer (Ismaili & Bajrami, 2016).

Um projeto de investigação-ação realizado em Portugal por Schmidt (2024) numa turma de inglês do 1º Ciclo demonstrou que as atividades de lacuna de informação são uma forma de criar um ambiente seguro para que os alunos usem o idioma livremente sem terem receio de cometer erros em frente a toda a turma. As crianças do estudo também demonstraram entusiasmo e interesse evidentes por terem de descobrir a informação em falta. Concluiu-se ainda que estas atividades são benéficas para o desenvolvimento do vocabulário, fluência e uso da L2 nas crianças. Num estudo realizado por Ismaili e Bajrami (2016) na Turquia, as conclusões retiradas após serem utilizadas atividades de lacuna de informação para medir de que modo as competências orais melhoraram em alunos de inglês demonstraram que este tipo de atividades ajudou os alunos a usarem mais a língua-alvo para realizar a atividade, o que fez com estes

ficassem mais motivados e confiantes ao falar inglês. Além disso, forneceu oportunidades para que estes interagissem mais, ao ter de pedir e dar informações na língua estrangeira. Foi ainda comprovado que as atividades de lacuna de informação são especialmente vantajosas em turmas com capacidades mistas, pois apoiam uma aprendizagem cooperativa, em que os alunos se ajudam mutuamente. Outra investigação levada a cabo no Uzbequistão por Turayeva (2024) concluiu que as atividades de lacuna de informação encorajam relações de cooperação, proporcionam a oportunidade de negociar significados, fazem com que os alunos se sintam mais confortáveis a falar, aumentam a prática comunicativa ao máximo, auxiliam a prestar atenção ao modo de comunicar significados e ajudam a ter em conta o contexto social do evento comunicativo. Num outro estudo do Uzbequistão efetuado por Normatova (2024), é reforçada a ideia de que estas atividades promovem uma aprendizagem cooperativa e, ao contrário de outros exercícios mais tradicionais, são inerentemente interativas, ao exigir que os alunos cooperem para atingirem um objetivo comum e partilhado. São também atividades versáteis, dado que podem ser implementadas a vários níveis de proficiência, o que as torna acessíveis a todos os aprendizes, dos mais iniciantes aos mais avançados.

Além das competências linguísticas, as atividades de lacuna de informação também estimulam o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Normatova (2024) enfatiza que estas atividades podem ainda promover uma consciência e sensibilidade cultural, já que podem incentivar os alunos a partilhar dados pessoais ou culturais, o que facilita um intercâmbio de diversas perspetivas, ou seja, incrementam a multiperspetividade. Andrade (2011) assegura que as atividades de lacuna de informação encorajam ainda o desenvolvimento de competências sociais, que são muito importantes no primeiro ciclo do ensino básico, ao difundir um espírito de ajuda mútua e solidariedade.

Khamraeva e Berdieva (2023, p. 97) resumizam alguns dos maiores benefícios da utilização de atividades de lacuna de informação na aprendizagem de inglês:

- a) Proporcionam aos alunos oportunidades para praticarem a língua-alvo num contexto significativo.

- b) Melhoram as diferentes competências necessárias para o processo de aquisição da língua.
- c) Oferecem uma variedade de experiências que melhoram as quatro competências linguísticas.
- d) Promovem uma sala de aula centrada no aluno, em vez de ser no professor, já que se reduz o tempo de fala do professor e se aumenta o tempo de fala dos alunos.
- e) Aumentam a motivação intrínseca.
- f) Fomentam a colaboração entre os alunos.
- g) Ajudam a consolidar o vocabulário e a gramática previamente estudados nas aulas.

Retomando a ideia de que as atividades de lacuna de informação são benéficas para a aprendizagem cooperativa, comprovada por autores como Ismaili e Bajrami (2016), Turayeva (2024) e Normatova (2024), isto encontra-se em linha com uma teoria mais antiga, mas, todavia, relevante nos dias que correm. Esta teoria denomina-se Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendida por Vygotsky em 1978. A ZDP corresponde à distância entre o que uma pessoa sabe fazer sozinha (desenvolvimento real) e o que a mesma consegue alcançar com a ajuda de alguém mais experiente (desenvolvimento potencial). É nessa distância que a aprendizagem realmente ocorre. No contexto do ensino, isto significa que uma criança aprende com a ajuda de alguém que sabe mais, seja este alguém o professor ou um colega. No caso específico das atividades de lacuna de informação, são os próprios colegas que atuam como apoio e ajudam a tornar o desenvolvimento potencial em real. Vygotsky acreditava que, na interação entre duas crianças, a criança que sabe menos beneficia ao interagir com a criança com mais experiência. Contudo, não é apenas a criança menos experiente que beneficia; Vygotsky afirmava que também a criança mais experiente é beneficiada, pois ao participar num processo no qual explicita as suas ideias, está a torná-las mais claras e objetivas. Por esta razão, o papel social da interação é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Por outro lado, as atividades de lacuna de informação podem apresentar algumas desvantagens. Uma das principais é a gestão do trabalho em pares. Quando existe trabalho em pares, os níveis de ruído tendem a aumentar, tendo o docente de garantir que estes níveis se mantêm adequados para a tarefa. A escolha de pares pode figurar outro problema, caso os alunos não queiram trabalhar com o par que lhes for designado ou caso os alunos tenham capacidades pouco compatíveis para trabalhar em conjunto. Os alunos podem ainda não se lembrar do vocabulário que precisam para a tarefa, sendo importante haver sempre uma revisão da matéria antes de se proceder à realização da atividade. Podem ainda não ter uma pronúncia correta, o que dificulta o trabalho aos seus pares, pois podem não entender o que foi dito para conseguirem concluir a tarefa. O docente também tem mais dificuldade em monitorizar todos os pares e dar feedback individualmente. Como declaram Pinilih e Sukarno (2024), isto requer que exista um equilíbrio entre um apoio individualizado e a gestão geral da aula. Além disso, ao terminar a tarefa ou inclusive durante a mesma, os alunos podem começar a conversar sobre outros assuntos que não se relacionam com a atividade nem com a aula, recorrendo ainda à L1 (Harmer, 2001). Apesar destes inconvenientes, as vantagens das atividades de lacuna de informação parecem ultrapassar as desvantagens.

Adicionalmente, as atividades de lacuna de informação podem assumir várias formas. Entre as mais comuns estão os *role-plays*, o preenchimento de tabelas ou grelhas, a descoberta de diferenças em imagens ou textos, a reconstrução de textos ou atividades de descrição e desenho. No presente projeto, foram utilizados três tipos: preenchimento de tabelas, *role-plays*, e descrição e desenho. No terceiro ano foi aplicada uma atividade de preenchimento de tabelas e dois *role-plays*. No quarto ano foram aplicadas duas atividades de preenchimento de tabelas e uma atividade de descrição e desenho. Os *role-plays* podem ser definidos como qualquer tipo de atividade em que os alunos se imaginam numa situação fora da sala de aula, por vezes, fazendo de conta que são outra pessoa, e usando linguagem adequada ao contexto. Alguns aspetos que podem contribuir para um *role-play* bem-sucedido são garantir que a linguagem pedida está de acordo com a capacidade dos aprendizes, o próprio

entusiasmo, e uma apresentação e instruções claras. Pode ser útil haver uma demonstração prévia com o professor e um aluno (Ur, 1996).

As atividades de lacuna de informação podem ainda estar repartidas em unidirecionais ou bidirecionais (Ellis, 2003). Em atividades de lacuna de informação unidirecionais, um aluno detém toda a informação necessária para completar a tarefa e o colega atua como recetor. Isto ocorre, por exemplo, nas atividades de desenho e descrição. Em contrapartida, nas atividades de lacuna de informação bidirecionais, a informação está dividida entre os alunos, fazendo com que ambos sejam emissores e recetores da informação para concluírem a atividade. Um exemplo concreto disto é uma atividade de preenchimento de tabelas ou grelhas. Assim sendo, das seis atividades implementadas nas duas turmas, cinco foram bidirecionais e apenas uma foi unidirecional.

Tal como Normatova (2024) afirma, estas atividades podem ser criativas e flexíveis no sentido de que o docente as pode adaptar para se alinharem com a matéria que estiver a ser lecionada. Isto foi exatamente o que se fez no processo de criação das atividades de lacuna de informação aplicadas nas duas turmas-alvo. Desta forma, os alunos veem o que estão a aprender a ser traduzido para um contexto da vida real.

2.3. Desenvolvimento da autorreflexão através da autoavaliação

As atividades de lacuna de informação encorajam os alunos a refletir sobre as estratégias de comunicação utilizadas. Por isso, seguindo o pensamento de Normatova (2024), após as atividades de lacuna de informação, pode incentivar-se os alunos a realizarem um processo de autorreflexão para que estes se tornem mais conscientes das suas competências e do seu progresso. Tal como a autora defende, a autorreflexão pode ser promovida através da autoavaliação, que é essencial para uma melhoria contínua. Ellis e Brewster (2002) declaram que os alunos podem preencher fichas de autoavaliação para refletirem sobre o conteúdo da aprendizagem, sobre o modo como aprendem e a sua contribuição para a aula, o que ajudará a monitorizar o seu progresso e a manter a motivação, ao destacar pontos mais e menos positivos. Tendo isto em conta, no final de cada atividade de lacuna de informação, os alunos das turmas selecionadas foram

encorajados a fazer uma autoavaliação para que pudessem refletir acerca do seu desempenho e comprovar se ocorreu uma melhoria constante. Dada a importância de a autoavaliação ser uma prática frequente para os alunos, foram efetuadas três atividades de autoavaliação em cada turma, ou seja, os alunos completaram sempre uma ficha de autoavaliação no fim de cada atividade de lacuna de informação.

No que toca ao processo de reflexão, os alunos podem ser incentivados a desenvolver a sua metacognição. A metacognição refere-se à capacidade humana que as pessoas possuem de serem autorreflexivas, ou seja, não são apenas capazes de pensar e saber, mas são capazes de pensar sobre o seu próprio pensamento e conhecimento (Fisher, 1998). A consciência metacognitiva inclui o conhecimento sobre nós mesmos (como é o nosso desempenho em certas situações) e o conhecimento sobre as estratégias que usamos para realizar tarefas (como fazemos as coisas) (Fisher, 1998). Além disso, significa aproveitar experiências e conhecimentos prévios para aplicá-los em contextos diversificados (Santos, 2025). Deste modo, as pessoas são capazes de “aprender a aprender”. Isto implica a compreensão do próprio processo e necessidades de aprendizagem, conseguindo ultrapassar barreiras para ser capaz de aprender de modo mais eficaz. Tanto para o terceiro como para o quarto ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, as AE incluem uma secção com o nome “Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem” (2018, p. 9). Esta secção inclui aspetos incrementados neste projeto, tais como “participar numa reflexão e discussão no final da aula para identificar atividades associadas aos objetivos de aprendizagem e ao cumprimento dos mesmos” e “realizar atividades simples de autoavaliação: grelhas de progressão de aprendizagem”.

Relativamente à autorreflexão, Dewey (1933) define este termo como o processo de examinar os próprios pensamentos, sentimentos, experiências e ações, com a finalidade de obter uma compreensão e uma consciência mais profundas. Através da autorreflexão, os alunos estimulam o desenvolvimento de fatores como o pensamento crítico, a automonitorização e a aprendizagem autorregulada. Chen et al. (2019) caracterizam a autorreflexão como a capacidade de lidar com informações ou dados, de modo a reagir internamente e justificar ações tomadas. Para estimular esta

autorreflexão direcionada para a aprendizagem, isto é, a metacognição nos alunos, Fisher (1998) oferece alguns exemplos de perguntas que podem ser colocadas aos alunos para que desenvolvam uma autoconsciência sobre a aprendizagem. Por exemplo, depois de uma atividade, pode perguntar-se que aspectos foram mais fáceis ou difíceis, o que podem melhorar ou fazer de diferente da próxima vez, o que gostaram mais e menos de fazer, entre outros. Estes foram alguns exemplos de perguntas que foram feitas nas fichas de autoavaliação entregues aos alunos após cada atividade de lacuna de informação do presente projeto.

Consequentemente, a autoavaliação é uma ferramenta importante no desenvolvimento de capacidades de autorreflexão nas aulas de língua estrangeira (Pinter, 2006). Dixon (2011) corrobora esta ideia ao afirmar que a autoavaliação é fundamental para a metacognição. Em consonância com Nedzinskaitė et al. (2006), a autoavaliação promove a autonomia e faz com que os alunos adotem um papel ativo na avaliação do seu próprio progresso, o que os ajuda a perceber a importância do que estão a aprender. Ao terem este papel ativo no seu processo de aprendizagem, todos os alunos passam a ter voz e deixam de ter apenas um papel de observadores, passando a ser também eles decisores da sua própria avaliação. Incentivar os alunos a autoavaliarem-se é uma parte integral de uma abordagem centrada no aluno (Pinter, 2006). Klenowski (1995) definiu a autoavaliação como o julgamento do desempenho de uma pessoa acerca de si própria e a identificação dos respetivos pontos fortes e fracos, tendo um impacto substancial na melhoria dos resultados de aprendizagem. A autoavaliação ajuda os alunos a terem um melhor desempenho quando se deparam com problemas e dificuldades (Aldosari et al., 2023). Como resultado, aprendem a ser mais responsáveis e a terem uma autoestima mais elevada (Reis, 2015). Como sugere Guedes (2021, p. 29), “é importante que seja, assim, criado um ambiente propício ao sucesso dos alunos, onde estes se sintam confortáveis para aprender e interagir, desenvolvendo assim uma atitude positiva” sobre a L2. Um estudo realizado por Qasem (2020) cita as seguintes vantagens observadas após a implementação de tarefas de autoavaliação em aulas de inglês como língua estrangeira: melhoria considerável nas competências linguísticas; motivação dos alunos para uma aprendizagem eficiente;

entusiasmo e envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem; aumento da autonomia e da autoconfiança; redirecionamento da consciência sobre os erros; e existência de uma aprendizagem e participação mais conscientes. Veenmal et al. (2004) também enfatizam a relação existente entre a metacognição e o desempenho acadêmico.

Embora o desenvolvimento da metacognição e a capacidade dos alunos de se autoavaliarem devido à sua idade tenham sido postos em causa por autores como Flavell (1979), autores mais recentes, como Pinter (2006), contradizem essa ideia. A autora defende que mesmo crianças pequenas são capazes de responder bem à incorporação de atividades relativas a “aprender a aprender”. As crianças são capazes de aprender gradualmente a aplicar competências úteis a outras áreas da aprendizagem, tornando-se mais conscientes e confiantes. Um estudo realizado por Whitebread et al. (2007) em crianças dos 3 aos 5 anos comprova que, mesmo nessas idades, as crianças já demonstram comportamentos metacognitivos e autorreguladores.

Além disso, os professores também usufruem da autoavaliação efetuada pelos seus alunos, já que podem descobrir e ficar a saber mais sobre estes de modo individual. Por estes motivos, o papel do professor é fundamental na implementação da autoavaliação e na promoção da reflexão, pois cabe-lhes a responsabilidade de fornecer aos seus alunos vários momentos em que estes possam pôr em prática estas capacidades. É da obrigação dos docentes introduzir os conceitos de autoavaliação e autorreflexão nas aulas, assim como devem ser estes a esclarecer as razões pelas quais estes conceitos são relevantes. Devem ainda ser eles a guiar os alunos, principalmente numa fase inicial de introdução destes elementos no processo de aprendizagem. Os docentes beneficiam ainda da autoavaliação para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que se trata de uma ferramenta para avaliarem os seus próprios métodos e abordagens e conseguirem proceder a alterações que possam ser necessárias (Sahli & Benaissi, 2019).

3. Capítulo III – Desenho do Estudo

Este capítulo tem como finalidade apresentar um desenho do estudo. Primeiramente, será abordada a metodologia adotada no projeto e os instrumentos de recolha de dados selecionados. Posteriormente, serão descritos o plano de intervenção e o modo como foi efetuado o primeiro ciclo de investigação-ação nas duas turmas escolhidas. Nesta parte, será feita uma descrição, análise e interpretação dos resultados obtidos relativos às três atividades implementadas em cada turma. Por fim, será exposta uma discussão global dos resultados.

3.1. Metodologia

O presente projeto de investigação-ação consiste num projeto de pequena escala, visto que foi realizado apenas com duas turmas específicas e durante um curto período de tempo. Burns (2009) define a investigação-ação como uma abordagem autorreflexiva, crítica e sistemática que o docente adota para explorar o próprio contexto de ensino, o que implica que o professor deve questionar e problematizar a forma como ensina. Isto não significa que o modo de ensinar do docente tenha muitos problemas, mas sim que este pode refletir sobre uma área que poderia melhorar e, consequentemente, desenvolver novas ideias ou alternativas para colmatar possíveis falhas existentes. O principal objetivo é que o docente identifique um problema que considere necessário analisar em mais profundidade e de forma mais sistemática. Burns (2009) enfatiza que o facto de haver um problema não se associa à existência de incompetência por parte do professor, mas antes a lacunas que muitas vezes surgem entre o que ocorre na sala de aula e o que idealmente se gostaria que passasse. Assim, o professor torna-se um investigador do seu contexto de ensino pessoal. Em investigação-ação, segundo Richards e Farrell (2005), a palavra “investigação” indica uma abordagem sistemática para levar a cabo uma pesquisa e recolher informações que assinalam a existência de um problema. Na parte da “ação” do projeto, o docente intervém deliberadamente numa situação mais problemática de forma a criar mudanças e melhorias no contexto de ensino. Além disso, as melhorias que ocorrem são baseadas em dados que o docente recolhe para que as mudanças observadas tenham origem em

informações sólidas. Resumindo, a investigação-ação envolve um ciclo de atividades centradas na identificação de um problema, na recolha de informações sobre o problema, na criação de uma estratégia para abordar o tema, na implementação da estratégia e na observação dos seus efeitos.

Tendo o supramencionado em consideração, este projeto de investigação detetou uma predominância do padrão de interação professor-aluno e a consequente falta de interação oral entre alunos, que apresentavam falhas em fluência oral, como problemas que poderiam ser investigados em duas turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico. A partir da problemática principal, a falta de interação oral, formaram-se as duas perguntas de investigação-ação apresentadas no subcapítulo 1.3. Como forma de dar resposta a esta situação e às questões de investigação, optou-se pela aplicação de três atividades de lacuna de informação em cada uma das turmas. No final de cada atividade, os alunos procediam ainda à realização de uma autoavaliação cujo intuito era fomentar a autorreflexão sobre o seu desempenho.

Como previamente mencionado no Capítulo I, para este projeto, foram selecionados seis alunos de cada turma. Embora todos os alunos das turmas tenham participado nas atividades implementadas, para o presente estudo foram apenas considerados relevantes os dados desses doze alunos. Para a formação dos pares, após uma observação prévia do desempenho e comportamento dos alunos em contexto de sala de aula, em ambas as turmas foram escolhidos três alunos mais participativos e com melhores resultados no geral e três alunos pouco participativos e com resultados mais baixos. Por isso, cada par era composto por um aluno mais forte e por um aluno com mais dificuldades para observar de que modo colaboravam alunos heterogêneos, isto é, com diferentes níveis de proficiência. Dos seis alunos do terceiro ano, quatro eram de nacionalidade portuguesa, um de nacionalidade brasileira e um de nacionalidade bengali. Na turma de quarto ano, os seis alunos eram todos de nacionalidade portuguesa. No que se refere à constituição dos pares, na turma do terceiro ano, os três pares de alunos já se encontravam sentados ao lado dos pares designados e assim permaneceram todo o período, não sendo necessário pedir que trocassem de lugar, o que facilitou a sua gestão. Na turma de quarto ano, como os alunos mudavam

praticamente todas as semanas de lugar, teve de ser a professora estagiária a colocar os pares pretendidos juntos e foi explicado que estes pares se iriam manter durante estas atividades. Assim, mesmo que mudassem de lugar nas aulas da professora titular, para estas atividades voltavam a juntar-se sempre nos mesmos pares.

No subcapítulo seguinte, será explicitada a forma como a recolha de dados se baseou em vários instrumentos que contribuíram para uma análise aprofundada das práticas e percepções dos alunos durante a execução do projeto de investigação-ação. Também será exposto o modo como, através destes instrumentos, foram aplicados métodos mistos (qualitativos e quantitativos) e como a triangulação dos dados contribuiu para uma maior fiabilidade e validade do estudo.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Com base em Bell (2010), selecionam-se métodos em conformidade com os dados que estes irão fornecer e que serão necessários para uma investigação completa. Depois, os instrumentos de recolha de dados adequados devem ser criados. Também Jucker et al. (2018) defendem que a escolha dos métodos depende somente dos objetivos da investigação e das questões de investigação a que se pretende dar resposta. Deste modo, para se proceder à recolha de dados, foram implementadas, em cada turma, cinco ferramentas que se consideraram que iriam fornecer os dados necessários para a investigação: notas de observação, gravações de áudio e respetivas transcrições, trabalho produzido pelos alunos (correspondente ao preenchimento das atividades de lacuna de informação em si), grelhas de observação e fichas de autoavaliação.

Tendo em conta os instrumentos mencionados, pode constatar-se que foram aplicados métodos mistos, ou seja, que juntam métodos qualitativos e métodos quantitativos de recolha de informação. Os métodos mistos fundem, integram, ligam ou incorporam as duas vertentes (Creswell, 2012). Uma das vantagens de utilizar métodos mistos é o facto de os pontos fortes de um método poderem ser usados para ultrapassar os pontos fracos de outro método aplicado no estudo (Dörnyei, 2007).

No que toca aos métodos qualitativos, estes envolvem procedimentos de recolha de dados que dão origem a dados abertos e não numéricos que depois são analisados

principalmente por métodos não estatísticos. Já os métodos quantitativos referem-se a procedimentos de recolha de dados que originam principalmente dados numéricos que posteriormente são analisados maioritariamente por métodos estatísticos (Dörnyei, 2007). As notas de observação, gravações de áudio, respetivas transcrições de áudio e trabalho produzido pelos alunos inserem-se nos métodos qualitativos. Nos métodos quantitativos encontram-se as grelhas de observação e as fichas de autoavaliação, uma vez que os seus dados foram convertidos em tabelas e gráficos de modo a serem obtidos dados que se pudessem quantificar.

Desta forma, através das cinco ferramentas que se inseriam em métodos mistos, foi possível efetuar uma triangulação dos dados. A triangulação é uma abordagem utilizada para cruzar e verificar resultados em que se usa mais de um método de recolha de dados (Bell, 2010). Estes métodos permitiram a recolha de dados acerca do modo como os alunos interagiram oralmente e como procederam a uma autorreflexão sobre o seu desempenho. Enquanto procedia à gravação das interações entre alunos, a professora estagiária preenchia uma grelha de observação. No final da atividade, os alunos preenchiam uma ficha de autoavaliação onde tinham de se autoavaliar relativamente a aspetos que também estavam presentes na grelha de observação da professora estagiária. As fichas das atividades de lacuna de informação (ou seja, a evidência do trabalho produzido pelos alunos), assim como as fichas de autoavaliação, eram recolhidas para análise. Depois das aulas, era efetuada a transcrição dos diálogos recorrendo às gravações de áudio que haviam sido feitas no decorrer da atividade. Desta forma, foi possível cruzar os dados provenientes das gravações de áudio e respetivas transcrições, do trabalho produzido pelos alunos, das grelhas de observação e das fichas de autoavaliação, conferindo fiabilidade ao projeto. A fiabilidade alude à consistência entre instrumentos (Mackey & Gass, 2005). Tendo isso em conta, pretendia-se verificar, por exemplo, se os resultados das grelhas de observação preenchidas pela professora estagiária correspondiam ou não aos resultados das fichas de autoavaliação preenchidas pelos alunos, dado que estes dois instrumentos abrangiam critérios semelhantes. De acordo com Dörnyei (2007), a triangulação tem sido uma estratégia eficaz para assegurar a validade, pois se uma descoberta passar por uma série de testes com

diferentes métodos, pode ser considerada válida ao invés de uma hipótese que só tenha usado um único método.

Em termos de ética, especificamente no que concerne as gravações de áudio, não foi necessário obter um consentimento adicional por escrito, visto que, conforme indicou a professora orientadora, os encarregados de educação dos alunos já tinham assinado um documento no início do ano letivo que permitia captar vídeo e áudio dos seus educandos. Assim, o projeto foi inicialmente apresentado e explicado à professora orientadora. Posteriormente, foi explicado e aplicado nas turmas dos alunos participantes.

Os próximos subcapítulos oferecem uma definição de cada um dos instrumentos de recolha de dados adotados, qual o motivo de terem sido escolhidos e a forma como foram utilizados.

3.2.1. Notas de observação

As notas de observação, tal como definidas por Burns (1999), são descrições e considerações que podem incluir eventos observados, contextos físicos e interações entre participantes. As notas de observação foram especialmente utilizadas no Ciclo Zero de investigação para apontar padrões de interação usados nas aulas. Também se anotaram observações sobre alguns alunos para ponderar quais seriam os alunos de cada turma que iriam fazer parte do estudo. Estas notas eram tiradas sempre em aulas que não eram dadas pela professora estagiária, pois não resultava prático tomar notas e dar as aulas em simultâneo. Através destas notas, foi possível chegar ao tema investigado no presente projeto. Tal como Bell (2010) declara, as observações não estruturadas podem ser úteis para gerar hipóteses.

3.2.2. Gravações de áudio e transcrições

As gravações em vídeo ou áudio oferecem registos objetivos de interações na sala de aula. Como menciona Burns (2009), as gravações têm a vantagem de captar as interações orais exatamente como foram ditas. A autora afirma ainda que é bastante difícil registar trocas verbais de forma precisa usando só notas escritas, pelo que as gravações são utilizadas para complementar as observações diretas. Deste modo, as

gravações, as transcrições e a grelha de observação complementavam-se entre si. Relativamente às transcrições, estas definem-se como representações escritas das gravações, que utilizam convenções para identificar os falantes e indicam pausas, hesitações, sobreposições e informações não-verbais (Burns, 1999).

Pelos motivos descritos acima, considerou-se importante proceder à gravação dos diálogos entre alunos de forma a existir um registo do que foi dito, pois, apenas através do preenchimento das grelhas, seria perdida informação pertinente para o estudo, além de ser um método que pode ser considerado mais subjetivo. Como já era necessário preencher as grelhas de observação durante a atividade, as transcrições dos diálogos foram efetuadas depois de a atividade ter terminado, com recurso às gravações efetuadas. Foi feita a transcrição dos diálogos na sua totalidade, uma vez que não eram interações muito longas. Alguns excertos das transcrições dos diálogos serão apresentados mais à frente neste capítulo e as convenções de transcrição podem ser encontradas no Anexo 1 (p. 92), tendo sido adaptadas de Burns (2009).

Tratando-se de uma investigação em pequena escala, nas duas turmas tomou-se a decisão de gravar apenas três pares de alunos em cada, dada a dificuldade e o tempo que demoraria para conseguir gravar e transcrever os diálogos de todos os alunos de uma turma. Os alunos foram gravados com recurso ao telemóvel da professora estagiária, tendo estes alunos pleno conhecimento de que seriam gravados. Embora pudessem ter ficado um pouco mais nervosos ou tímidos por saberem que estavam a ser gravados, isto não pareceu acontecer nem afetar o desempenho habitual dos mesmos. Talvez isto tenha acontecido porque, como Jucker et al. (2018) afirmam, os participantes tendem a esquecer-se de que estão a ser gravados e comportam-se de forma cada vez mais natural quanto mais tempo durar o discurso. Como foram observados e gravados três pares em cada turma, a professora estagiária teve a ajuda da sua colega de estágio e da professora orientadora. Assim, cada uma conseguia gravar um par.

3.2.3. Trabalho produzido pelos alunos

No que se refere ao trabalho produzido pelos alunos, este diz respeito ao preenchimento por escrito, ou através de um desenho, das atividades de lacuna de informação. A recolha das três fichas correspondentes a cada uma das atividades aplicadas permitiu comprovar se os alunos tinham sido capazes de completar a tarefa, ao preencher os espaços com as informações em falta ou ao desenhar o que o colega ditou. Como uma das perguntas da ficha de avaliação questionava os alunos em relação à conclusão da tarefa, a recolha das folhas preenchidas proporcionava um dado adicional para confirmar se a resposta dos mesmos coincidia com o trabalho que realmente tinham feito. Através destas folhas, também era possível perceber se os alunos tinham entendido ou não o que o colega tinha dito e se tinham escrito o que ouviram, embora a parte escrita não seja o foco do estudo.

3.2.4. Grelhas de observação

Durante a realização de cada atividade de lacuna de informação foi utilizada uma grelha de observação criada pela professora estagiária (Anexo 9, p. 108). Esta grelha insere-se no conceito de observação estruturada, pois pretende investigar questões concretas. A grelha desenhada possuía os seguintes critérios a serem observados em cada um dos alunos selecionados: “participa ativamente”, “usa vocabulário adequado”, “constrói frases completas”, “fala em inglês”, “mantém a interação (responde e faz perguntas)”, “tem uma pronúncia clara”, “fala sem hesitações”. Para preencher a grelha foram utilizados três símbolos: “+”, “+/-” e “-”. O símbolo “+” correspondia a “Sempre”, o símbolo “+/-” correspondia a “Às vezes” e o símbolo “-” correspondia a “Nunca”. Através destes critérios, escolhidos pela professora estagiária, foi possível focar a atenção em elementos específicos da oralidade e da interação entre os pares que foram considerados relevantes para se responder à primeira questão de investigação. Os critérios da grelha de observação mantiveram-se os mesmos ao longo das três atividades implementadas, para ser possível comprovar se houve progresso e evolução relativamente aos mesmos fatores, o que facilita a análise e interpretação dos dados.

3.2.5. Fichas de autoavaliação e autorreflexão

As fichas de avaliação foram o instrumento aplicado no final de cada atividade de lacuna de informação (Anexos 10, 11, 12, 13, 14, 15, pp. 109-114). Estas fichas pretendiam ajudar a responder à segunda questão de investigação. Através destas fichas, foi possível examinar se os alunos consideravam ter melhorado de uma atividade para a seguinte. As fichas de autoavaliação permitiam ainda o cruzamento de dados com as grelhas de observação, sendo possível confirmar se a opinião dos alunos coincidia com aquilo que tinha sido observado pela professora estagiária.

A primeira ficha de autoavaliação, com cinco questões, incluía o seguinte:

- Pergunta 1: os alunos pintavam uma *smiley face* de acordo com o que pensavam sobre o seu desempenho. Dörnyei (2003) insere este tipo de questão na categoria das escalas likert e afirma que a utilização de três *smiley faces* é bem-sucedida com crianças.
- Pergunta 3: os alunos tinham uma pergunta fechada, em que selecionavam uma opção entre “Sim”, “Mais ou menos” e “Não”.
- Perguntas 2, 4 e 5: os alunos tinham três perguntas de escolha múltipla onde podiam selecionar uma ou várias opções conforme a sua opinião. Na pergunta 2, assinalavam todas as opções que conseguiram fazer durante a atividade. Na pergunta 4, escolhiam as opções que tinham sido mais fáceis e mais difíceis de concluir em relação à atividade. Na pergunta 5, escolhiam aspetos que podiam tentar melhorar numa próxima atividade de lacuna de informação.

A segunda e terceira fichas de autoavaliação passaram a conter seis questões, pois foi considerado pertinente acrescentar uma pergunta que questionava os alunos se estes tinham achado que a atividade os tinha ajudado a falar mais em inglês, isto em relação à atividade anterior. Esta pergunta era igualmente fechada, tendo os alunos de escolher entre “Sim”, “Mais ou menos” e “Não”. Também a última pergunta diferia entre a primeira ficha e as duas últimas. Esta alteração foi intencional, uma vez que, na primeira ficha, se pretendia inquirir os alunos sobre que aspetos achavam que podiam melhorar numa futura atividade. Já na segunda e terceira fichas, foi perguntado aos alunos que fatores julgavam ter melhorado em relação à anterior atividade de lacuna de

informação. Assim, a finalidade era verificar se os alunos tinham noção dos aspetos que tinham ou não melhorado ao longo das três atividades.

Inicialmente, foi ponderada a opção de colocar questões mais abertas, nomeadamente sobre o que tinham achado mais fácil e mais difícil e sobre o que pensavam que podiam melhorar ou julgavam ter melhorado entre atividades. Contudo, de forma a ser mais fácil analisar os dados quantitativamente, optou-se por questões de escolha múltipla, deixando, porém, uma linha no fim das últimas questões da ficha caso os alunos quisessem acrescentar algo que não estivesse nas opções fornecidas. Alguns alunos escreveram nessas linhas, mas nenhum desses fazia parte dos doze alunos selecionados, pelo que os resultados serão, mais à frente, apenas analisados de modo quantitativo.

As fichas de avaliação não foram recolhidas anonimamente, visto que o seu objetivo era analisar os resultados autorreflexivos de estudantes específicos. Por esta razão, foi indispensável que as fichas de autoavaliação contivessem um espaço para colocar nome e turma. Contudo, tal como nas grelhas de observação, os nomes dos alunos não serão revelados por motivos de confidencialidade, sendo substituídos por letras, por exemplo, Aluno A e Aluno B. A substituição dos nomes por letras é uma prática comum para anonimizar os participantes (Jucker et al., 2018).

Em relação ao idioma utilizado nas fichas de autoavaliação, optou-se pelo português, dado que os alunos ainda estão no nível A1 e podiam não compreender na totalidade o que estava escrito. Como afirma (Oscarson, 1997), se os itens estiverem na L1 dos alunos, estes conseguem autoavaliar o seu desempenho de forma mais exata do que quando os itens estão na L2.

Além disso, antes de entregar a ficha aos alunos, esta era lida e explicada pela professora estagiária, que sublinhava o facto de não existirem respostas certas nem erradas, pois o que contava era apenas a opinião sincera dos alunos. Era também dito aos alunos que estavam à vontade para colocar qualquer dúvida que tivessem ao preencher a ficha de autoavaliação.

3.3. Plano de intervenção

Segundo Khamraeva et al. (2023), as atividades de lacuna de informação são bastante flexíveis, no sentido de que podem ser adaptadas a qualquer tópico da matéria. Os autores acrescentam que estas atividades podem facilmente ser usadas para rever e praticar vocabulário, partes do discurso e diálogos baseados em tópicos. Abduh (2013) reforça esta ideia ao declarar que as atividades de lacuna de informação podem ser usadas para aplicar vocabulário e estruturas gramaticais ensinadas nas aulas. Seguindo esta corrente de pensamento, as atividades implementadas tiveram como propósito serem uma forma de rever a matéria que os alunos estavam a aprender no momento. Assim, as atividades eram sempre aplicadas quando estes estavam a terminar um tópico e encontravam-se inseridas em aulas que seguiam o procedimento pedagógico “Plan, Do, Review” (PDR) explicitado por Ellis e Ibrahim (2015). Este procedimento consiste, como o nome indica, em três etapas: Plan, Do e Review. Na etapa “Plan”, os alunos são informados dos objetivos de aprendizagem e são incentivados a refletir sobre o que já sabem. Na etapa “Do”, os alunos experimentam e executam as atividades. Na etapa “Review”, os alunos refletem sobre a sua aprendizagem.

De acordo com Li (2015, pp. 173-174), e tal como ocorreu no presente projeto de investigação-ação, na implementação das atividades de lacuna de informação devem ser tidos em consideração os seguintes aspetos:

1. Preparação cuidadosa. Para aplicar uma atividade de lacuna de informação é necessário haver um trabalho de preparação prévio. Os alunos precisam de ter praticado e revisto antes a linguagem que vão utilizar na tarefa de forma a terem as bases necessárias para concluir o que lhes é pedido.

2. Ensino prévio de vocabulário. Para que a atividade seja feita sem interrupções desnecessárias, o vocabulário pertinente para a atividade deve ser ensinado antes da atividade, assegurando um ritmo mais fluido.

3. Instruções claras. Os alunos podem não estar habituados a este tipo de atividades, pelo que são necessárias instruções claras para que os alunos saibam o que têm de fazer. Estas podem ser dadas na L1 caso a turma seja monolíngue.

4. Demonstração. O professor pode efetuar uma demonstração com um aluno que seja mais proficiente, oferecendo um modelo claro para todos os pares antes de estes darem início à tarefa.

5. Capacidades mistas. Muitas turmas possuem alunos com diferentes aptidões para aprender línguas, diferentes níveis de motivação e de capacidades. Embora não exista uma solução ideal para lidar com isto, a promoção de um ambiente colaborativo é essencial. Desta forma, os melhores alunos são incentivados a ajudar os alunos com mais dificuldades.

6. Uso de L1. É natural que, em turmas monolíngues, os alunos comecem a falar na sua L1 em vez de usar a L2. O professor deve tentar insistir que os alunos usem a L2.

7. Papel do professor. O professor deve verificar que todos os pares estão a realizar a atividade e circular pela sala, de modo a escutar exemplos do maior número possível de pares. A correção na hora deve ser reduzida ao mínimo para evitar interrupções no discurso dos alunos. Contudo, o professor pode tirar notas de erros para mais tarde chamar a atenção dos alunos para estes.

Assim, neste projeto, as atividades de lacuna de informação eram explicadas pela professora estagiária e, posteriormente, demonstradas com a ajuda de um par de alunos, para que todos entendessem melhor o que era esperado com a atividade. Nas duas turmas do estudo, ao realizar a primeira atividade, os alunos mostraram estar um pouco confusos com o que era esperado deles, pois era a primeira vez que faziam uma atividade deste género. Contudo, depois de alguma prática, na segunda e terceira atividades, já demonstravam entender perfeitamente como a atividade funcionava. No que diz respeito à formação dos pares, e como previamente mencionado no Capítulo I, foram escolhidos seis alunos de cada turma. Foram propositadamente colocados alunos com mais dificuldades com alunos com mais facilidade na disciplina, estando em conformidade com o quinto princípio acima defendido por Li (2015). Os três pares selecionados em cada turma foram gravados enquanto faziam a atividade sentados nos seus lugares em vez de serem chamados à frente da sala, para se sentirem mais

confortáveis e menos expostos. No entanto, quando sobrava tempo, um ou dois pares que se voluntariavam eram convidados a ir à frente da sala para treinar a interação.

Nas grelhas de observação que serão apresentadas nos próximos subcapítulos, tanto numa turma como na outra, os alunos correspondentes às letras A, C e E são os alunos com mais facilidade e os alunos B, D e F são os que apresentam mais dificuldade. Serão apresentados alguns excertos das transcrições, podendo ser encontradas as transcrições completas no Anexo 2 (p. 92). Entre setembro e dezembro, foram implementadas três atividades em cada turma, pelo que se decidiu levar a cabo apenas um ciclo de investigação-ação, de modo a ver a evolução dos alunos dentro desse ciclo. As atividades eram criadas pela professora estagiária com base na matéria que estava a ser dada no momento da sua aplicação. Com a turma de 3º ano foi realizada uma atividade de lacuna de informação em outubro e duas atividades em dezembro. Com a turma de 4º ano foram realizadas duas atividades em outubro e uma atividade em novembro. Foram também preenchidas três fichas de autoavaliação em cada turma. Os próximos subcapítulos apresentam a descrição, análise e interpretação das atividades em cada turma, terminando com uma discussão global dos resultados.

3.4. Descrição, análise e interpretação do Primeiro Ciclo do projeto de investigação-ação na turma de 3º ano

3.4.1. Primeira atividade

A primeira atividade de lacuna de informação do terceiro ano, implementada em outubro, teve como foco a revisão das cores (Anexo 3, p. 104) e baseou-se no preenchimento de tabelas. Nas atividades de preenchimento de tabelas, cada aluno tinha uma tabela com diferentes informações e diferentes espaços em branco. O objetivo era completar os seus espaços em branco com as informações fornecidas pelo colega. Uma vez que esta atividade ocorreu na época do Halloween, e os alunos estavam a dar matéria sobre as cores, decidiu-se juntar os dois temas. Assim, nesta atividade havia seis personagens alusivas ao Halloween e cada uma tinha a sua cor preferida. Os alunos tinham de perguntar pelas cores favoritas das personagens que não tinham no seu papel. Enquanto os alunos procediam à tarefa, o diálogo foi gravado e,

posteriormente, procedeu-se às transcrições das gravações. As transcrições completas dos diálogos podem ser consultadas no Anexo 2 (p. 92). A professora estagiária também preencheu uma grelha de observação por par, sendo algumas preenchidas recorrendo às gravações de vídeo, pois nem sempre era prático gravar e preencher grelhas em simultâneo. A seguinte tabela (Tabela 1) exhibe os resultados da primeira grelha de observação.

Tabela 1 - Grelha de observação da primeira atividade do 3º ano

Grelha de observação							
Escola: Fernão Magalhães Turma: 3º							
Aluno	Participa ativamente	Usa vocabulário adequado	Constrói frases completas	Fala em inglês	Mantém a interação (responde e faz perguntas)	Tem uma pronúncia clara	Fala sem hesitações
A	+	+	+	+	+	+	+
B	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
C	+	+	+	+	+	+	+
D	+	+/-	+/-	+	+	+/-	+/-
E	+	+	+	+	+	+	+
F	+/-	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+/-
Legenda: + Sempre +/- Às vezes - Nunca							

Em relação à grelha de observação, cada retângulo colorido equivale a um par, por exemplo, os alunos A e B (retângulo vermelho) são um par. Analisando a grelha da primeira atividade do terceiro ano em mais detalhe, os alunos A, C e E obtiveram um “+” em todos os critérios, uma vez que conseguiram sempre cumprir o que era esperado. Os alunos B, D e F demonstraram mais dificuldades em aspetos como a construção de frases completas ou em conseguir falar sem hesitações. Dos três, o aluno B foi o que manifestou dificuldades a mais níveis, com um “+/-” em todos os fatores. As principais dificuldades relacionaram-se com construção de frases completas, hesitações e uso de L1, como se pode confirmar no excerto da transcrição abaixo.

Tabela 2 - Transcrição de excerto de diálogo da primeira atividade do 3º ano (Alunos A e B)

Aluno A: What is the witch's favourite colour?

Aluno B: (...) It's purple. *Agora é esta?* What is (...) the ghost favourite colour?

Aluno A: It's white. What is the monster favourite colour?

Aluno B: Yellow. (...) What is (...) werewolf favourite colour?

O aluno D foi capaz de participar ativamente, falar sempre em inglês e manter a interação. Contudo, não construiu sempre frases completas, não tinha sempre uma pronúncia clara, nem falava com muita fluência.

Tabela 3 - Transcrição de excerto de diálogo da primeira atividade do 3º ano (Alunos C e D)

Aluno C: What is ghost's favourite colour?

Aluno D: White.

Aluno C: What is werewolf favourite colour?

Aluno D: (...) It's brown.

O aluno F teve um desempenho semelhante ao aluno B, com a exceção de ter falado sempre em inglês.

Tabela 4 - Transcrição de excerto de diálogo da primeira atividade do 3º ano (Alunos E e F)

Aluno F: (...) What is the witch favourite colour?

Aluno E: It's purple. What is the ghost favourite colour?

Aluno F: White. (...) What is the monster favourite colour?

3.4.2. Segunda atividade

A segunda atividade, aplicada no início de dezembro, foi um *role-play* (Anexo 4, p. 105). Neste *role-play*, havia duas personagens diferentes (Michael e Olivia) com informações pessoais acerca de cada uma. Os alunos tinham de assumir o papel da personagem que lhes tinha tocado e fazer perguntas ao colega para descobrirem mais

informações pessoais sobre a sua personagem. Nesta atividade, foram revistos países, nacionalidades e cores.

Tabela 5 - Grelha de observação da segunda atividade do 3º ano

Grelha de observação							
Escola: Fernão Magalhães Turma: 3º							
Aluno	Participa ativamente	Usa vocabulário adequado	Constrói frases completas	Fala em inglês	Mantém a interação (responde e faz perguntas)	Tem uma pronúncia clara	Fala sem hesitações
A	+	+	+	+	+	+	+
B	+/-	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+/-
C	+	+	+	+	+	+	+
D	+	+/-	+/-	+	+	+/-	+/-
E	+	+	+	+	+	+	+
F	+	+	+/-	+	+	+/-	+/-
Legenda: + Sempre +/- Às vezes - Nunca							

Na grelha de observação da segunda atividade do terceiro ano (Tabela 5), os alunos B, D e F já demonstram alguma evolução relativamente à primeira grelha. Embora tenham permanecido algumas confusões no que diz respeito ao turno de palavra, as transcrições abaixo provam que os alunos participaram mais ativamente e foram capazes de manter uma interação um pouco mais fluida. Todos os alunos já foram capazes de ter um discurso completo na L2. O aluno A ajudou ainda o par a relembrar o que devia perguntar numa das questões.

Tabela 6 - Transcrição de excerto de diálogo da segunda atividade do 3º ano (Alunos A e B, C e D, E e F)

Aluno A: What's your name?

Aluno B: My name is Olivia. (...)

Aluno A: WHAT'S YOUR NAME?

<u>Aluno B</u>: What's your name? <u>Aluno A</u>: My name is Michael. Where are you from? <u>Aluno B</u>: (...) Italy.
<u>Aluno D</u>: What's your name? <u>Aluno C</u>: My name is Michael. <u>Aluno D</u>: (...) Where are you from? <u>Aluno C</u>: I'm from England. <u>Aluno D</u>: What's your nationality? <u>Aluno C</u>: My nationality is English.
<u>Aluno E</u>: What's your name? <u>Aluno F</u>: (...) Olivia. (...) What's your name? <u>Aluno E</u>: My name is Michael. <u>Aluno F</u>: Where are you from? <u>Aluno E</u>: I'm from England. Where are you from? <u>Aluno F</u>: I'm from Italy.

Os principais aspetos a melhorar nos alunos B, D e F relacionavam-se com a construção de frases completas, uma pronúncia correta e um discurso sem hesitações. Apesar das hesitações, notava-se que estas já eram mais curtas em relação à primeira atividade.

3.4.3. Terceira atividade

A terceira atividade, realizada em dezembro, consistiu igualmente num *role-play* (Anexo 5, p. 105). Neste *role-play*, havia também duas personagens (Ben e Lucy), sendo que os alunos tinham de descobrir as informações da personagem do colega. Aqui, os tópicos abrangidos foram os números cardinais e os dias da semana.

Tabela 7 - Grelha de observação da terceira atividade do 3º ano

Grelha de observação							
Escola: Fernão Magalhães Turma: 3º							
Aluno	Participa ativamente	Usa vocabulário adequado	Constrói frases completas	Fala em inglês	Mantém a interação (responde e faz perguntas)	Tem uma pronúncia clara	Fala sem hesitações
A	+	+	+	+	+	+	+
B	+	+	+	+	+	+/-	+/-
C	+	+	+	+	+	+	+
D	+	+	+	+	+	+	+/-
E	+	+	+	+	+	+	+
F	+	+	+/-	+	+	+	+
Legenda: + Sempre +/- Às vezes - Nunca							

A grelha de observação da terceira atividade (Tabela 7) revela que, nesta última atividade, já todos os seis alunos usaram sempre a L2 e participaram ativamente, usando vocabulário adequado e mantendo a interação. Com a exceção do aluno F, como se vê abaixo, os outros cinco criaram frases completas sempre que interagiram.

Tabela 8 - Transcrição de excerto de diálogo da terceira atividade do 3º ano (Alunos E e F)

Aluno E: What's your name?

Aluno F: My name is Lucy.

Aluno E: How old are you?

Aluno F: Seven.

Algumas hesitações ainda foram notadas nos alunos B e D, mas estas eram mais reduzidas em comparação com as duas atividades anteriores, como se pode comprovar nas transcrições dos diálogos abaixo. Mais uma vez, o aluno A ajudou o par a relembrar a resposta que devia dar. O aluno D já conseguiu dar respostas mais completas.

Tabela 9 - Transcrição de excerto de diálogo da terceira atividade do 3º ano (Alunos A e B, C e D)

<u>Aluno A:</u> (risos) How old are you? <u>Aluno B:</u> (...) I'm seven. <u>Aluno A:</u> What's your lucky number? <u>Aluno B:</u> (...) <u>Aluno A:</u> EIGHTEEN. <u>Aluno B:</u> It's eighteen. <u>Aluno A:</u> What's your favourite day of the week? <u>Aluno B:</u> It's Saturday. (...) <u>Aluno A:</u> (aponta para folha de colega)
<u>Aluno C:</u> How old are you? <u>Aluno D:</u> I'm eight. <u>Aluno C:</u> What's your lucky number? <u>Aluno D:</u> My lucky number is eighteen.

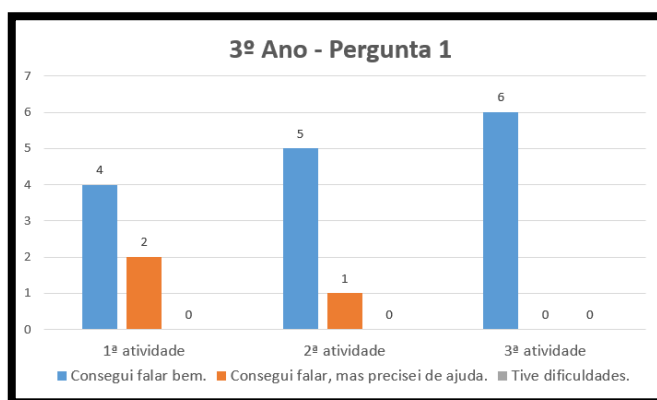
Os alunos A, C e E mantiveram a sua prestação ao longo das três atividades. Nesta grelha final (Tabela 7), observa-se uma evolução significativa em todos os critérios quando se efetua a comparação com as duas atividades prévias, o que se deve a uma maior prática e familiaridade com este tipo de atividades.

3.4.4. Autoavaliação

Os resultados das autoavaliações desta turma serão, de seguida, apresentados em gráficos. Como as questões das fichas não se enquadram todas na mesma categoria, e por uma questão de maior clareza de leitura, cada questão será apresentada individualmente no seu próprio gráfico. Em cada gráfico, encontram-se os resultados das três atividades, para facilitar a comparação das respostas entre atividades. Os

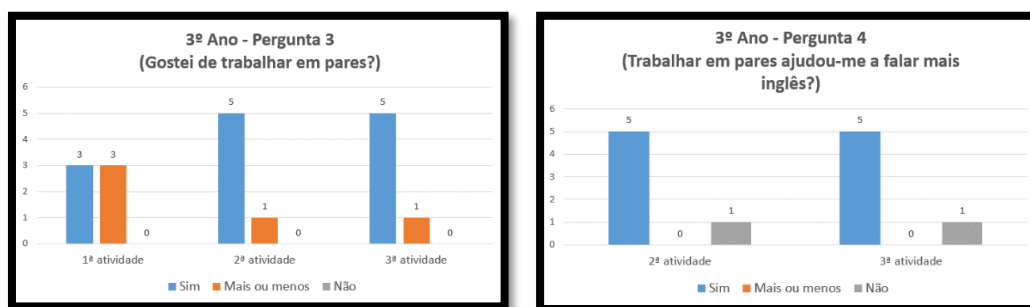
resultados das questões não aparecem pela ordem das perguntas na ficha, mas sim pelo tipo de pergunta. Primeiro, aparecem as perguntas em que os alunos escolhiam apenas uma opção e, em seguida, as perguntas de escolha múltipla onde podiam selecionar mais de uma opção. Desta forma, privilegia-se uma organização e interpretação mais clara e direta dos dados.

Gráfico A - Pergunta 1 da ficha de autoavaliação do 3º ano



A primeira questão da ficha de autoavaliação debruçava-se sobre o desempenho dos alunos na atividade. Estes tinham de pintar um dos três *smiles* existentes de acordo com o que pensavam. As opções eram “Consegui falar bem”, “Consegui falar, mas precisei de ajuda” e “Tive dificuldades”. No Gráfico A é possível verificar que o número de alunos que selecionou a opção “Consegui falar bem” aumentou ao longo das atividades, passando de quatro para cinco e, no fim, para seis, o que corresponde a todos os alunos do estudo. Estes resultados confirmam uma perceção de melhoria por parte dos seis alunos. Constata-se, contudo, que, embora alguns alunos se tenham autoavaliado de acordo com o que foi observado pela professora estagiária, alguns disseram ter um desempenho melhor do que realmente tiveram.

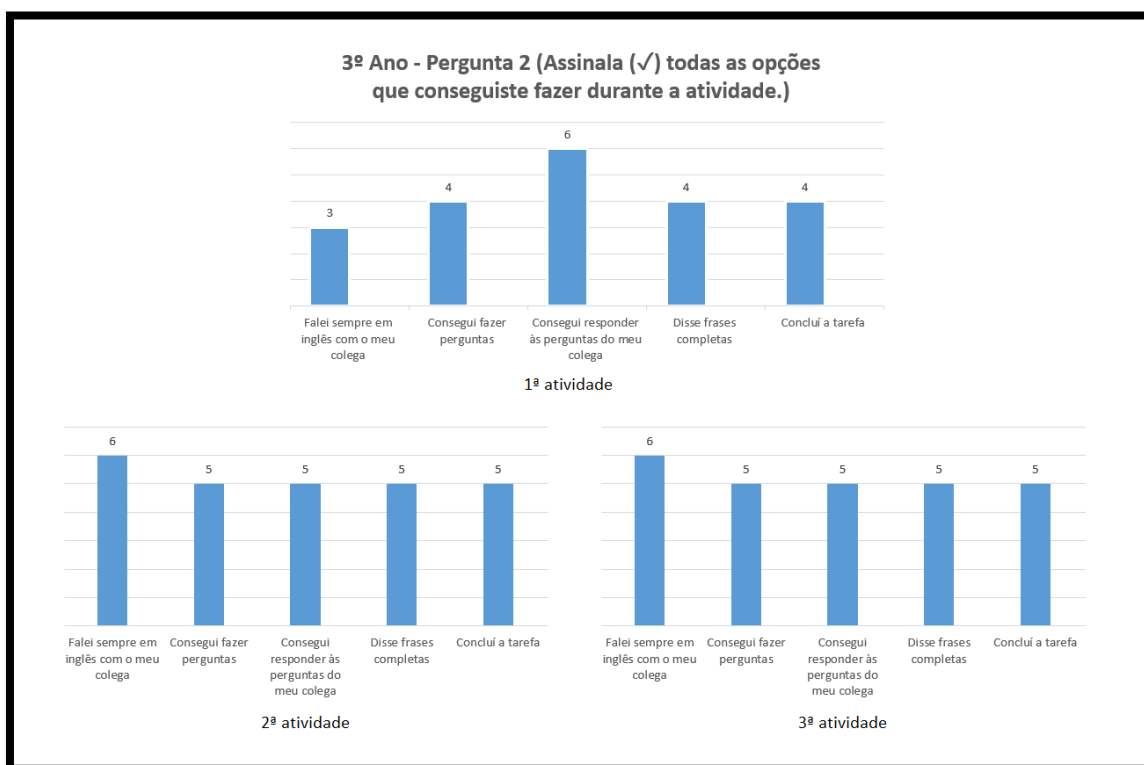
Gráfico B - Perguntas 3 e 4 da ficha de autoavaliação do 3º ano



Nas questões 3 e 4, os alunos tinham de escolher entre “Sim”, “Mais ou menos” e “Não” para avaliarem se gostaram de trabalhar em pares e se esse trabalho em pares os ajudou a falar mais em inglês. Na pergunta 4 apenas existem resultados relativos à segunda e terceira atividades, visto que essa pergunta apenas foi introduzida nas duas últimas fichas de autoavaliação, não aparecendo na primeira ficha. Começando pela pergunta 3, é possível verificar que, na primeira atividade, metade dos alunos disse que gostou de trabalhar em pares e a outra metade escolheu a opção “Mais ou menos”. Já na segunda e terceira atividades, o número de alunos que escolheu “Sim” aumentou para cinco, tendo um aluno permanecido em “Mais ou menos”. Os resultados da primeira atividade podem dever-se ao facto de os alunos não estarem tão habituados a trabalhar em pares nem a fazer este tipo de atividades, pelo que foi algo novo e desafiante. Nas duas últimas atividades, comprova-se que o gosto por trabalhar em pares aumentou. No que diz respeito à pergunta 4, os resultados foram iguais nas duas atividades, com cinco alunos a afirmarem que trabalhar em pares os ajudou a falar mais inglês e um aluno a dizer que não. Um facto interessante sobre estes dados é que o aluno que selecionou a opção “Não” era o melhor aluno dos seis. Talvez por este motivo tenha dado esta resposta, pois já sendo bom na oralidade, pode ter considerado que este tipo de atividade não o favoreceu propriamente. Porém, os outros cinco alunos consideraram que estas atividades os ajudaram na oralidade, o que coincide com a grelha de observação, pois todos conseguiram acabar por falar sempre em inglês durante estas atividades. Algo ainda mais curioso foi o facto de estes resultados se repetirem no quarto ano, em que também o melhor aluno desse grupo escolheu “Não”,

como será visto mais à frente. As próximas três perguntas da ficha a ser analisadas são de escolha múltipla.

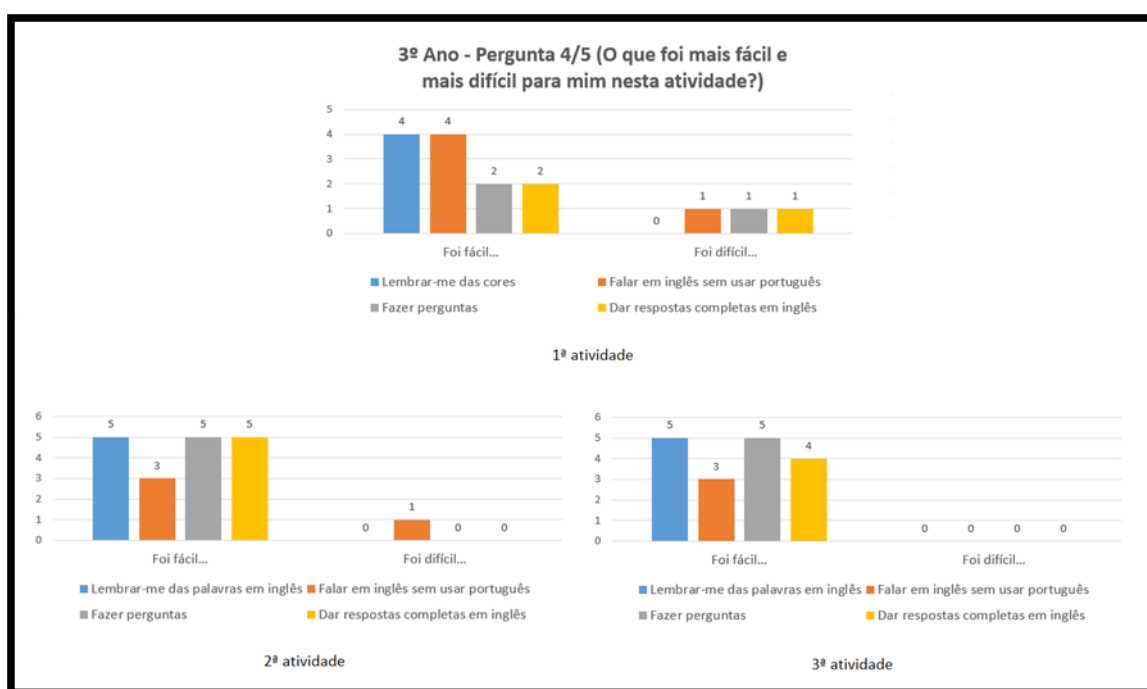
Gráfico C - Pergunta 2 da ficha de autoavaliação do 3º ano



A pergunta 2 da ficha de autoavaliação pedia aos alunos que seleccionassem as opções relativas ao que conseguiram fazer durante as atividades. Os alunos podiam seleccionar todas as opções que quisessem das seguintes: “Falei sempre em inglês com o meu colega”, “Consegui fazer perguntas”, “Consegui responder às perguntas do meu colega”, “Disse frases completas” e “Concluí a tarefa”. Na primeira atividade, três alunos disseram que falaram sempre em inglês, quatro apontaram que conseguiram fazer perguntas, que disseram frases completas e que concluíram a tarefa, e seis disseram ter conseguido responder às perguntas do colega. A segunda e terceira fichas tiveram resultados idênticos, com seis alunos a afirmar ter falado sempre em inglês com os colegas e cinco a terem seleccionado todas as outras opções. Estes resultados demonstram que houve consciência da existência de progresso nestes aspetos. Os resultados da primeira atividade são os que parecem não corresponder exatamente ao

que foi observado, talvez por ser a primeira vez que estavam a preencher esta ficha de autoavaliação. Porém, nas duas seguintes fichas, os resultados já vão mais ao encontro do que foi verificado pela professora estagiária na grelha de observação e transcrições, uma vez que houve um aumento da L2, os alunos sabiam fazer melhor as perguntas e dizer frases mais completas.

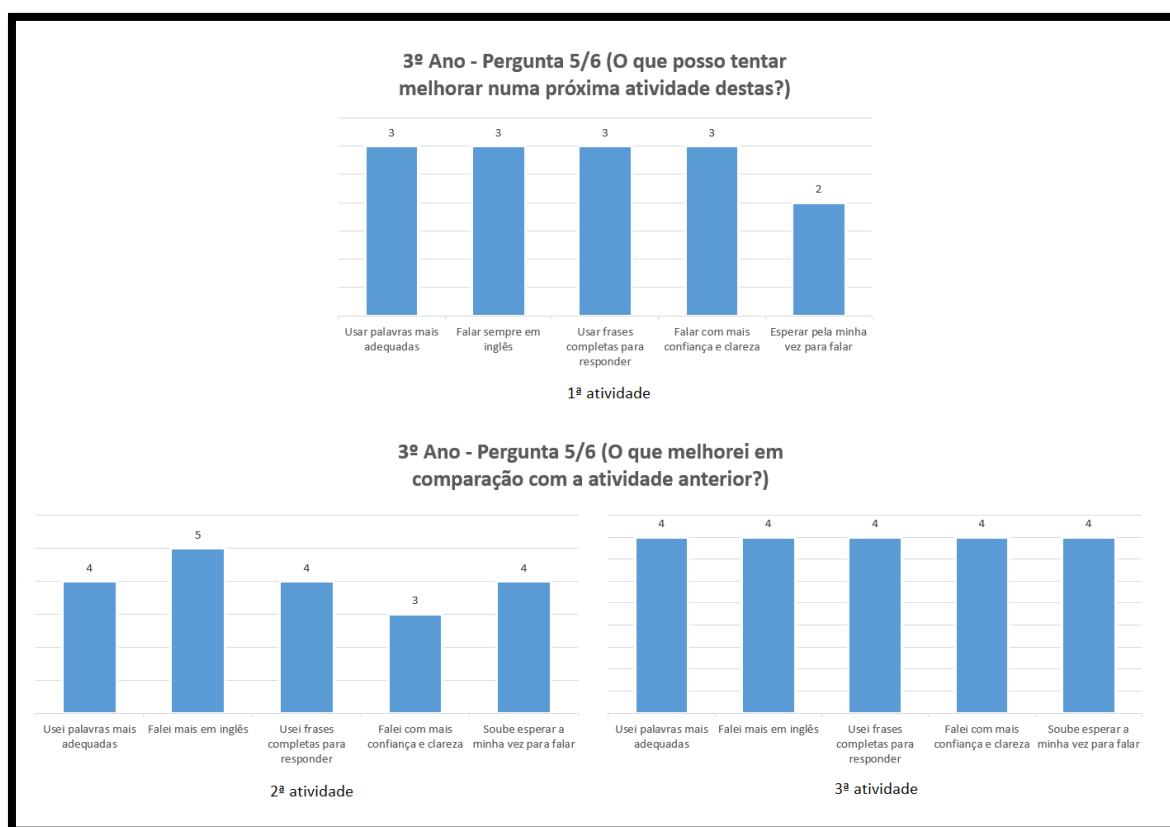
Gráfico D - Pergunta 4/5 da ficha de autoavaliação do 3º ano



A pergunta do Gráfico D acima foi designada 4/5 pelo facto de ser a pergunta 4 na primeira atividade, mas por se referir à pergunta 5 nas outras duas atividades, uma vez que a primeira ficha de autoavaliação tem menos uma pergunta, como foi previamente referido. Nesta questão, os alunos tinham de seleccionar o que acharam mais fácil e mais difícil nas atividades, sendo que as opções se mantêm as mesmas para o que foi fácil e o que foi difícil. Os alunos podiam optar por quatro alternativas: “Lembrar-me das palavras em inglês”, “Falar em inglês sem usar português”, “Fazer perguntas” e “Dar respostas completas em inglês”. A única diferença na primeira ficha é o facto de a opção “Lembrar-me das cores” estar no lugar de “Lembrar-me das palavras em inglês”, embora, neste caso, tenha sido considerado que o significado é o mesmo, sendo apenas algo mais específico em comparação com as outras duas fichas. Nesta pergunta, pode

constatar-se que a maioria dos alunos selecionou mais opções relativas ao que acharam mais fácil do que ao que acharam mais difícil. Ao longo das três atividades, verifica-se que o número de alunos a selecionar opções relativas ao que foi mais fácil aumentou, tendo os itens relacionados com o que foi mais difícil sido menos escolhidos. Na última atividade, os alunos apenas selecionaram opções sobre o que foi fácil, sendo ainda que nenhum aluno disse ter achado algum destes aspetos difíceis. Isto demonstra que, na última atividade, os alunos já estavam familiarizados com este tipo de tarefa, tendo mais facilidade em realizá-la, pelo que escolheram mais vezes as opções “Lembrar-me das palavras em inglês”, “Fazer perguntas” e “Dar respostas completas em inglês”.

Gráfico E - Pergunta 5/6 da ficha de autoavaliação do 3º ano



A última pergunta da ficha de autoavaliação também tem dois números (5/6) pelo mesmo motivo da questão anterior. Na primeira ficha de autoavaliação, a pergunta feita relacionava-se com os fatores que os alunos pensavam poder melhorar no futuro. Nas duas atividades seguintes, a pergunta já se relacionava com aquilo que eles julgavam ter

melhorado quando comparavam com a atividade anterior. Na primeira ficha, a opção “Esperar pela minha vez para falar” foi escolhida por dois alunos, enquanto as restantes opções foram selecionadas por três alunos. Na segunda ficha, onde os alunos fizeram uma comparação, a opção mais escolhida foi “Falei mais em inglês” com cinco alunos e a menos escolhida foi “Falei com mais confiança e clareza”. As restantes três opções foram escolhidas por quatro alunos. Na terceira ficha, todas as opções foram escolhidas quatro vezes. Por terem considerado que houve uma evolução maior da primeira atividade para a segunda, do que da segunda para a terceira, na última ficha os alunos selecionaram menos opções. Estes resultados são coincidentes com a grelha de observação e transcrições, dado que, por exemplo, na segunda atividade tiveram consciência de já tinham falado mais em inglês, com cinco alunos a escolher esta opção, mas ainda necessitavam de falar com mais confiança e clareza, sendo que na grelha de observação a pronúncia e as hesitações foram os aspetos onde também tiveram um desempenho inferior.

3.5. Descrição, análise e interpretação do Primeiro Ciclo do projeto de investigação-ação na turma de 4º ano

3.5.1. Primeira atividade

A primeira atividade de lacuna de informação do quarto ano, implementada em outubro, relacionou-se com os números ordinais (Anexo 6, p. 106). Para esta atividade, foram preenchidas tabelas. Como os alunos estavam a aprender os números ordinais, criou-se uma atividade na qual estes tinham as datas de aniversário de personagens fictícias e tinham de perguntar uns aos outros em que dia fazia anos determinada personagem.

Tabela 10 - Grelha de observação da primeira atividade do 4º ano

Grelha de observação							
Escola: Fernão Magalhães Turma: 4º							
Aluno	Participa ativamente	Usa vocabulário adequado	Constrói frases completas	Fala em inglês	Mantém a interação (responde e faz perguntas)	Tem uma pronúncia clara	Fala sem hesitações
A	+	+	+	+	+	+	+/-
B	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
C	+	+	+	+	+	+/-	+
D	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
E	+	+	+	+	+	+	+
F	+/-	+/-	+	+	+/-	+/-	+/-
Legenda: + Sempre +/- Às vezes - Nunca							

Analisando em mais pormenor a grelha da primeira atividade do quarto ano (Tabela 10), os alunos A, C e E obtiveram um “+” em quase todos os critérios. O melhor aluno deste grupo, o aluno E, teve um “+” em todos os critérios. Já os alunos A e C, apesar de serem também bons alunos, tiveram um “+/-” cada. Os alunos B, D e F tiveram mais dificuldades em praticamente todos os aspetos. Destes três alunos, os alunos B e D foram os que mostraram dificuldades a mais níveis, com um “+/-” em todos os fatores. Verifica-se que os alunos mais fortes destes pares, A e C, ajudaram os respetivos pares a relembrar vocabulário, dizendo o que estes deviam repetir, como se pode ver abaixo.

Tabela 11 - Transcrição de excerto de diálogo da primeira atividade do 4º ano (Alunos A e B, C e D)

Aluno A: When is Tim birthday? (aponta para folha de colega)

Aluno B: Tim birthday is on three (...) March. When is Anna birthday?

Aluno A: It's on (...) first January. When is John birthday?

Aluno B: John birthday is on (...) *quinze* May. *Esqueci-me.*

Aluno A: When is Lucas birthday? (aponta para folha de colega)

<u>Aluno B</u>: Lucas birthday is on twenty-two (...) <u>Aluno A</u>: TWENTY-SECOND! <u>Aluno B</u>: Twenty-second July. When is Sara birthday?
<u>Aluno D</u>: Lucas birthday is on (...) <u>Aluno C</u>: TWENTY-SECOND. <u>Aluno D</u>: Twenty-second July. When is Sara birthday? <u>Aluno C</u>: Sara birthday is on the twentieth of September. When is Lily birthday? <u>Aluno D</u>: Lily birthday is on (...) <i>Como é que se diz esta?</i> <u>Aluno C</u>: ELEVENTH. <u>Aluno D</u>: Eleventh of November. When is Ben birthday?

O aluno F teve um desempenho um pouco melhor do que os alunos B e D, pois falou sempre em inglês e construiu frases completas, estando a sua maior dificuldade relacionada com as hesitações.

Tabela 12 - Transcrição de excerto de diálogo da primeira atividade do 4º ano (Alunos E e F)

<u>Aluno E</u>: When is Tim's birthday? <u>Aluno F</u>: Tim birthday is on (...) third March. (...) When is Anna birthday? <u>Aluno E</u>: Anna's birthday is on first January. When is John's birthday? <u>Aluno F</u>: John birthday is on (...) fifteen May. (...) When is Emma birthday?
--

3.5.2. Segunda atividade

A segunda atividade, também executada em outubro, teve como tópico de revisão os números cardinais (Anexo 7, p. 107). Esta atividade consistiu no preenchimento de tabelas. Tal como a primeira atividade do 3º ano, esta atividade calhou na época do Halloween, pelo que se usou os nomes de oito personagens típicas desta festividade,

que os alunos já sabiam em inglês, e foram inventadas idades para cada uma. Os alunos tinham de perguntar uns aos outros quantos anos tinha cada personagem.

Tabela 13 - Grelha de observação da segunda atividade do 4º ano

Grelha de observação							
Escola: Fernão Magalhães Turma: 4º							
Aluno	Participa ativamente	Usa vocabulário adequado	Constrói frases completas	Fala em inglês	Mantém a interação (responde e faz perguntas)	Tem uma pronúncia clara	Fala sem hesitações
A	+	+	+	+	+	+	+
B	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+/-	+/-
C	+	+	+	+	+	+	+/-
D	+	+	+	+	+	+/-	+/-
E	+	+	+	+	+	+	+
F	+	+	+/-	+/-	+	+/-	+/-
Legenda: + Sempre +/- Às vezes - Nunca							

Na grelha de observação da segunda atividade do quarto ano, os alunos B, D e F manifestaram melhorias em comparação com a primeira atividade. O aluno D foi o que apresentou a maior evolução, tendo tido mais dificuldades apenas com a pronúncia e as hesitações. O aluno C ajudou o D a pronunciar vocabulário. O aluno C teve ainda uma pronúncia mais clara em relação à primeira atividade, mas hesitou um pouco mais.

Tabela 14 - Transcrição de excerto de diálogo da segunda atividade do 4º ano (Alunos C e D)

Aluno C: How old is the witch?

Aluno D: The witch is eighty-nine years old. (...) How old is the witch, (abana com a cabeça que não), ghost?

Aluno C: The ghost is thirty-five years old. (...) How old is the werewolf (abana com a cabeça que não). How old is the monster?

...

Aluno D: The skeleti...

Aluno C: SKELETON.

Aluno D: The skeleton is seventy-seven years old.

O aluno B foi o que teve uma evolução menos notória, mudando apenas o facto de já estar ciente de como funcionavam os turnos de palavra. O aluno A, tal como o aluno C acima, ajudou o colega a relembrar o que tinha de dizer e ainda usou gestos. O aluno A também melhorou na fluência do seu discurso, deixando de falar com hesitações.

Tabela 15 - Transcrição de excerto de diálogo da segunda atividade do 4º ano (Alunos A e B)

Aluno B: *És tu agora a perguntar-me, não é?*

Aluno A: How old is the monster?

Aluno B: The monster (...)

Aluno A: FORTY-TWO.

Aluno B: Forty-two years old. How old is (...)

Aluno A: (aponta para folha de colega) WEREWOLF.

Aluno B: How old is the werewolf?

O aluno F obteve resultados mais intrigantes, pois os dois critérios onde tinha tido um “+” anteriormente passaram para “+/-”. No entanto, demonstrou melhorias noutros, como na participação, no uso de vocabulário e na interação. O aluno E manteve a sua prestação.

Tabela 16 - Transcrição de excerto de diálogo da segunda atividade do 4º ano (Alunos E e F)

Aluno E: The witch is eighty-nine years old. How old is the ghost?

Aluno F: Thirty-five years old. (...) How old is the monster?

Aluno E: The monster is twenty-one years old.

Aluno F: How old is the vampire?

Aluno E: The vampire is one hundred years old.

Aluno F: *Agora és tu que perguntas.*

3.5.3. Terceira atividade

A terceira atividade, realizada em novembro, tinha como foco rever as partes do corpo (Anexo 8, p. 108). No que concerne esta atividade, os alunos tinham a descrição de dois monstros diferentes e tinham de a ler para que o colega a desenhasse. Optou-se por fazer esta atividade, pois, como afirma Halliwell (2004), o papel da imaginação é fundamental ao ensinar crianças. Por isso, embora as tarefas devam centrar-se na vida real, não se deve esquecer que a realidade das crianças inclui fantasia. A autora dá o exemplo de uma atividade em que os alunos fazem a descrição de um monstro imaginário e comenta que, apesar de esta descrição não formar propriamente um conjunto de frases que se usassem na vida real, só o facto de recombina palavras e ideias conhecidas para criar um monstro é uma parte muito normal da vida de uma criança. Por esta razão, nesta terceira atividade, os alunos descreveram um monstro para o respetivo par desenhar.

Tabela 17 - Grelha de observação da terceira atividade do 4º ano

Grelha de observação							
Escola: Fernão Magalhães Turma: 4º							
Aluno	Participa ativamente	Usa vocabulário adequado	Constrói frases completas	Fala em inglês	Mantém a interação (responde e faz perguntas)	Tem uma pronúncia clara	Fala sem hesitações
A	+	+	+	+	+	+	+
B	+	+	+	+	+	+/-	+
C	+	+	+	+	+	+	+
D	+	+	+	+	+	+/-	+/-
E	+	+	+	+	+	+	+
F	+	+	+	+	+	+/-	+/-
Legenda: + Sempre +/- Às vezes - Nunca							

Na Tabela 17 é possível atestar que o aluno B foi o que demonstrou uma maior evolução, sendo que nesta última atividade a sua maior falha era apenas em termos de pronúncia.

Tabela 18 - Transcrição de excerto de diálogo da terceira atividade (Alunos A e B)

Aluno B: My monster. It a got one big head and short green hair. It a got five eyes, two ears and one mouth. It a got four arms and three legs. The monster is blue.

Aluno A: My monster. It has got a big head and long purple hair.

Aluno B: Purple?

Aluno A: Purple hair. It has got four eyes, three ears and one mouth. It has got six arms and four legs.

Aluno B: Arms?

Aluno A: (aponta para próprios braços). The monster is orange.

Tal como aconteceu com o terceiro ano, os alunos D e F ainda hesitaram um pouco no final, pelo que foi atribuída a legenda “+/-”, sendo, contudo, de salientar que

as hesitações eram bastante mais curtas em comparação com o seu desempenho no início da implementação desta estratégia. Observando as transcrições abaixo, é ainda possível verificar que os alunos recorreram mais do que uma vez a gestos para ajudarem os colegas a relembrar vocabulário.

Tabela 19 - Transcrição de excerto de diálogo da terceira atividade (Alunos C e D, E e F)

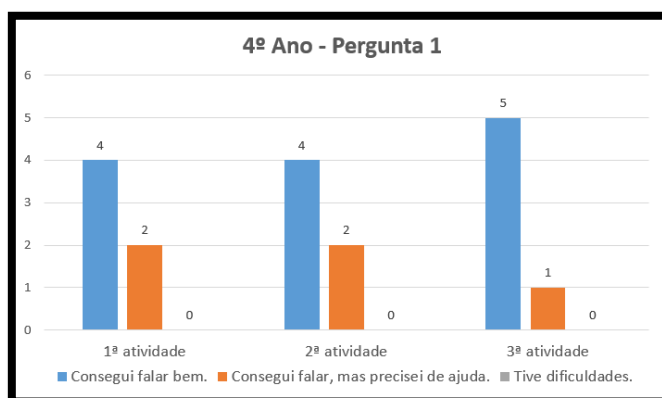
<u>Aluno C</u>: Two ears and one mouth. <u>Aluno D</u>: Ears? (...) <u>Aluno C</u>: (aponta para parte do corpo). <u>Aluno D</u>: Ah! <u>Aluno C</u>: Two ears and one mouth. It has got four arms. <u>Aluno D</u>: Arms? <u>Aluno C</u>: (aponta para parte do corpo). Three legs. The monster is blue.
<u>Aluno F</u>: My monster. It has got one big (...) big head and short green hair. It has got five eyes (aponta para parte do corpo), two ears and one mouth. It has got four arms and three legs. <u>Aluno E</u>: Two legs? <u>Aluno F</u>: Three legs! My monster is blue.

A grelha de observação (Tabela 17) indica que, nesta última atividade, todos os seis alunos participaram ativamente, usaram vocabulário adequado, construíram frases completas, falaram em inglês e mantiveram a interação.

3.5.4. Autoavaliação

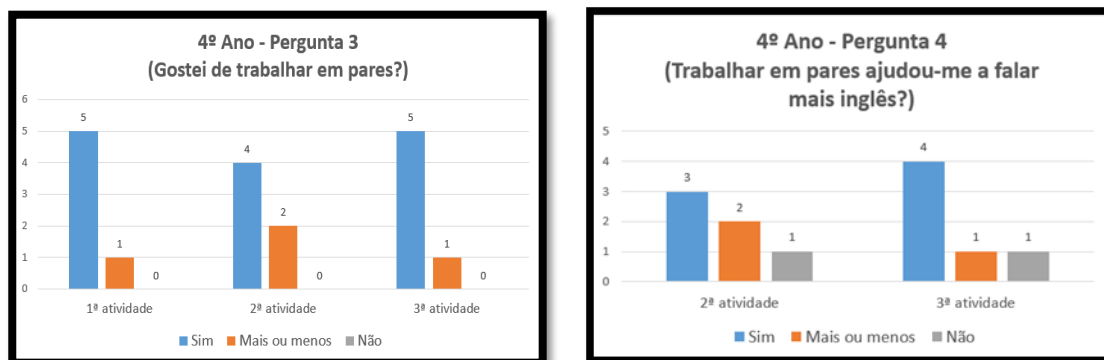
Tal como para a turma de terceiro ano, os resultados das fichas de autoavaliação serão exibidos em gráficos. A cada pergunta corresponde um gráfico que contém os resultados das três fichas e respetiva evolução das respostas às mesmas perguntas.

Gráfico F - Pergunta 1 da ficha de autoavaliação do 4º ano



Na primeira pergunta da ficha (Gráfico F), é possível constatar que o número de alunos que selecionaram a opção “Consegui falar bem” aumentou, especialmente na última atividade. No entanto, tal como aconteceu com o terceiro ano, embora alguns alunos se tenham autoavaliado em consonância com o que foi observado pela professora estagiária, alguns disseram ter um desempenho mais elevado do que efetivamente tiveram, especialmente na primeira atividade.

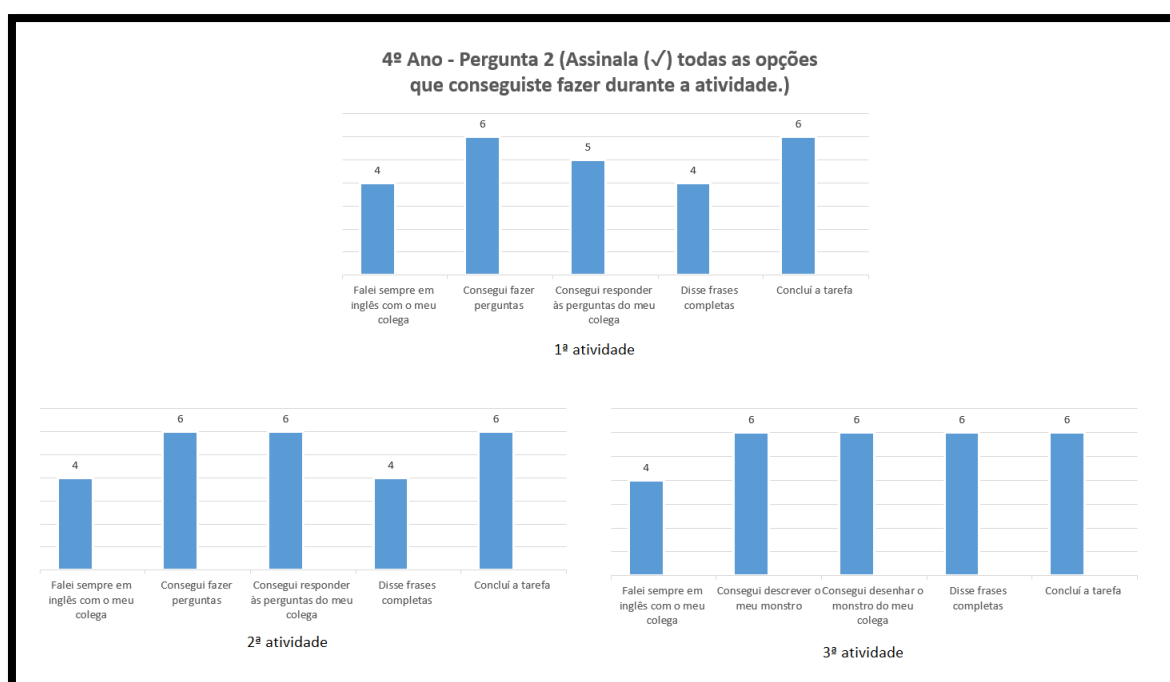
Gráfico G - Perguntas 3 e 4 da ficha de autoavaliação do 4º ano



Nas questões 3 e 4, os alunos tiveram de avaliar se gostaram de trabalhar em pares e se esse trabalho em pares os ajudou a falar mais em inglês. No que concerne a pergunta 3, é possível verificar que, na primeira atividade, cinco alunos disseram que gostaram de trabalhar em pares e um aluno escolheu a opção “Mais ou menos”. Na segunda atividade, os números oscilaram um pouco com um aluno a mudar de opinião para “Mais ou menos”, que se pode dever ao facto de ter achado que a matéria desta

atividade não era tão interessante como nas outras duas atividades. Na última atividade, o número de alunos que escolheu “Sim” aumentou novamente para cinco, tendo um aluno permanecido em “Mais ou menos”. No geral, e ao longo das três atividades, verificou-se que os alunos desta turma gostaram de trabalhar em pares. No que diz respeito à pergunta 4, os resultados evoluíram ligeiramente. Na segunda atividade, três alunos declararam que trabalhar em pares os ajudou a falar mais em inglês, dois alunos selecionaram “Mais ou menos” e um aluno selecionou “Não”. Na terceira atividade, o número de alunos que selecionou “Sim” aumentou para quatro alunos. De modo semelhante à turma de terceiro ano, o aluno que selecionou a opção “Não” era o melhor aluno do grupo de seis. Infere-se que o motivo desta resposta seja similar ao do aluno do terceiro ano.

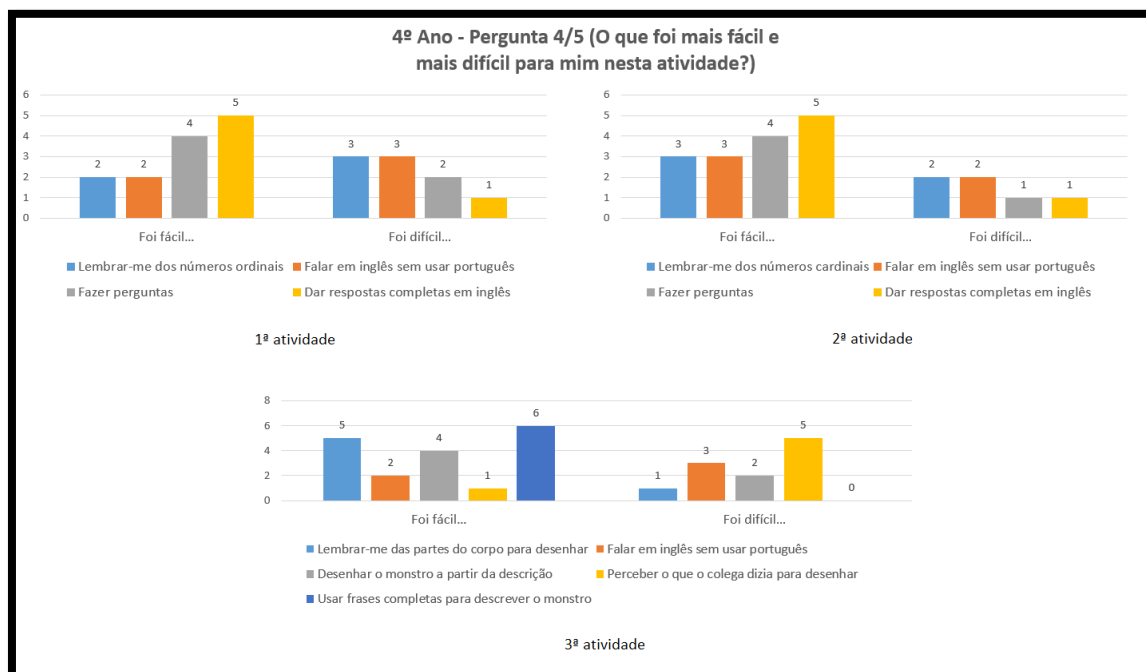
Gráfico H - Pergunta 2 da ficha de autoavaliação do 4º ano



A pergunta 2 da ficha do quarto ano difere um pouco da ficha do terceiro ano, uma vez que, nesta turma, a última atividade de lacuna de informação foi unidirecional, pelo que os critérios da ficha também sofreram algumas alterações. Assim, a primeira e segunda fichas eram idênticas nesta pergunta, tendo sido as opções alteradas na terceira ficha. Nesta pergunta, durante a primeira e segunda atividades, os resultados

foram quase iguais, tendo apenas aumentado o número de alunos que escolheram “Conseguir responder às perguntas do meu colega”, de cinco para seis alunos. Na terceira atividade, com exceção da opção “Falei sempre em inglês com o meu colega”, todos os alunos selecionaram que conseguiram completar todos os critérios. Estes resultados demonstram que houve consciência da existência de progresso. O facto de a última atividade ser unidirecional também pode ter tido uma influência positiva, visto que os alunos já não tinham propriamente de fazer perguntas, tendo de se focar mais em descrever e escutar os colegas para saberem o que desenhar. Relativamente aos resultados da primeira atividade, no geral, correspondem ao que foi observado, mas na parte de concluir a tarefa houve um par que não a concluiu e disse que sim. Nas duas fichas posteriores, os resultados vão praticamente ao encontro do que foi registado na grelha de observação, pois os alunos conseguiram manter a interação e concluir as tarefas. Contudo, onde os alunos não parecem ter dado tanto conta do seu progresso foi no facto de conseguirem falar mais em inglês, sem recorrer à L1.

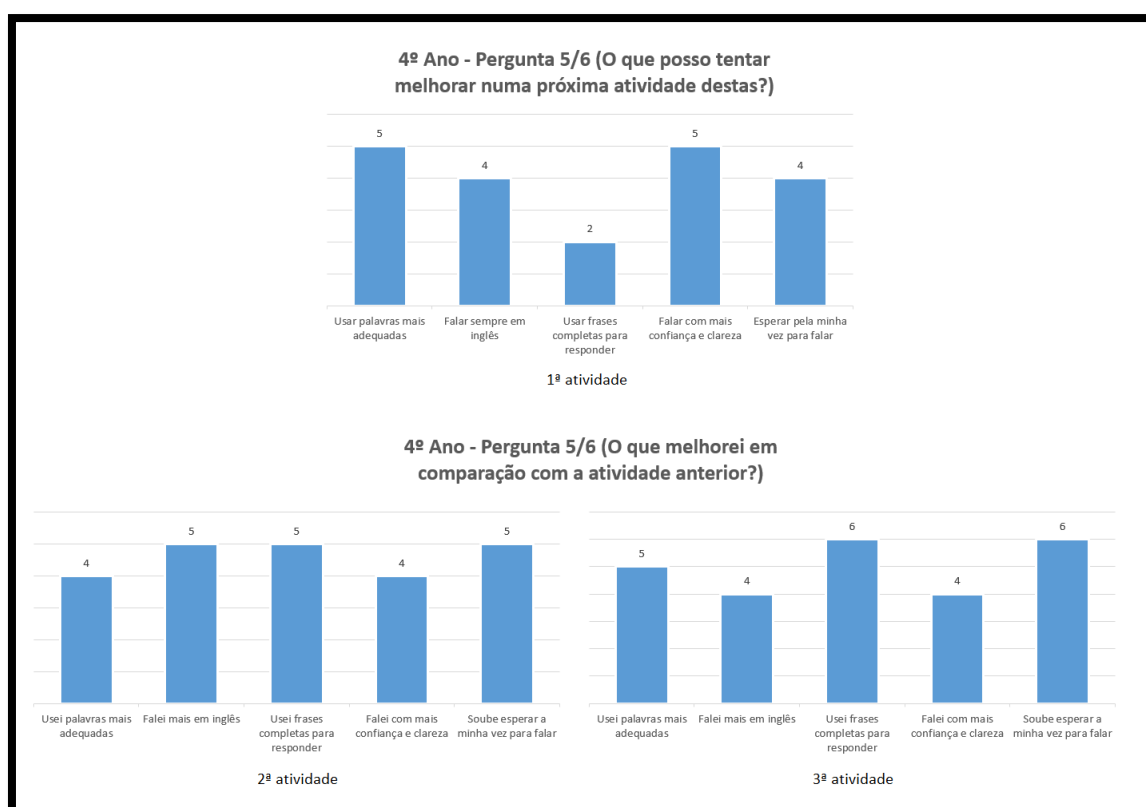
Gráfico I - Pergunta 4/5 da ficha de autoavaliação do 4º ano



A pergunta 4/5 também apresenta algumas diferenças entre atividades. As opções da primeira e da segunda atividade são quase iguais, mudando apenas o conteúdo da

primeira opção de números ordinais para números cardinais. Confirma-se que, entre estas duas atividades, o número de itens onde os alunos tiveram mais facilidade aumentou e o número de itens selecionados em que os alunos tiveram mais dificuldades diminuiu, demonstrando um domínio crescente deste tipo de atividade. Na última atividade, em vez de quatro opções, os alunos tinham cinco, por ser uma atividade algo diferente. As respostas dadas demonstram que os alunos selecionaram mais opções sobre o que acharam mais fácil do que sobre o que acharam mais difícil. A maior dificuldade resumiu-se a compreender o que o colega dizia, estando de acordo com a grelha de observação, na qual se notou que uma das maiores dificuldades até ao fim deste projeto foi o facto de alguns alunos não terem uma pronúncia totalmente correta e compreensível.

Gráfico J - Pergunta 5/6 da ficha de autoavaliação do 4º ano



A última pergunta da ficha de autoavaliação é semelhante à do terceiro ano. Na primeira ficha de autoavaliação, a pergunta relaciona-se com os fatores que os alunos pensavam poder melhorar no futuro. Nas outras duas atividades, a pergunta

relacionava-se com aquilo que acreditavam ter melhorado. Na primeira ficha, as opções mais assinaladas foram “Usar palavras mais adequadas” e “Falar com mais confiança e clareza”. A opção menos selecionada foi “Usar frases completas para responder”. Na segunda ficha, as opções “Falei mais em inglês”, “Usei frases completas para responder” e “Soube esperar a minha vez para falar” foram escolhidas por cinco alunos, tendo as outras duas opções sido escolhidas por quatro alunos. Na terceira ficha, as opções “Usei frases completas para responder” e “Soube esperar a minha vez para falar” foram escolhidas pelos seis alunos, demonstrando consistência com os dados da segunda ficha. Estes resultados apresentam semelhanças com a grelha de observação, visto que, por exemplo, na grelha de observação, tal como na turma de 3º ano, a pronúncia e as hesitações foram os aspetos onde também tiveram um desempenho inferior, pelo que uma das opções menos escolhidas na ficha da segunda e da terceira atividade foi “Falei com mais confiança e clareza”.

3.6. Discussão global dos resultados

O presente projeto de investigação-ação teve como objetivo principal comprovar de que forma as atividades de lacuna de informação promovem a interação oral entre os alunos de inglês do 1º Ciclo e como uma autoavaliação posterior pode fomentar a autorreflexão sobre o progresso na oralidade. A partir destes objetivos, foi possível formular e responder a duas questões de investigação: “Como é que as atividades de lacuna de informação podem desenvolver a capacidade dos alunos de interagir oralmente?” e “De que forma a autoavaliação e a autorreflexão após as atividades de lacuna de informação potenciam os alunos a tomarem consciência do seu próprio progresso?”.

Tendo em consideração os resultados dos instrumentos de recolha de dados, é possível começar por responder à primeira e principal questão de investigação “Como é que as atividades de lacuna de informação podem desenvolver a capacidade dos alunos de interagir oralmente?”. Conclui-se que, neste projeto, os alunos gradualmente compreenderam melhor como manter uma interação em inglês, ao responderem e fazerem perguntas no seu turno de palavra, começando, conseqüentemente, a

participar mais ativamente em contextos de interação. O uso da L2 também aumentou ao longo das atividades, assim como o uso de vocabulário adequado. A construção de frases completas foi outro aspecto que sofreu bastantes melhorias, com quase todos os alunos a formarem frases completas no fim do projeto. Em termos de fluência na interação, embora mesmo no fim do estudo tenham permanecido algumas hesitações nos alunos D e F do quarto ano e nos alunos B e D do terceiro ano, estas eram menores em comparação com o início do projeto. Se este tipo de atividades continuasse a ser implementado no futuro, os resultados obtidos até dezembro indicam que os alunos poderiam conseguir melhorar ainda mais neste aspeto. Todos estes aspetos foram comprovados através da evolução apresentada nas três grelhas de observação aplicadas em cada turma, bem como através das transcrições dos diálogos.

Além do mais, a conclusão a que se chegou coincide com um estudo de Pinter (2007), no qual se verificou que quanto mais as crianças estiverem habituadas a praticar atividades de interação oral, melhor será o seu desempenho relativamente aos recursos linguísticos mobilizados e ao uso cada vez mais frequente da L2. Oliver e Philip (2014) afirmam igualmente que quantas mais atividades de interação forem aplicadas, menor será a probabilidade de os alunos usarem a L1, o que se verificou no presente projeto. Estes dados são ainda complementados por um estudo de Brito (2019) sobre interação oral entre pares no 1º Ciclo, que conclui que durante a execução de tarefas comunicativas, os alunos usaram a L2 com elevada frequência. A autora afirma ainda que a interação em pares oferece mais confiança aos alunos para falar em inglês do que quando interagem com o docente.

Foi também observado que, em ambas as turmas, na primeira vez que fizeram a atividade, os alunos tiveram mais dificuldade em entender o que tinham de fazer, pois tratava-se de um tipo de atividade que nunca tinham feito. No entanto, na segunda e terceira atividades já demonstraram uma participação mais ordenada, pois já percebiam melhor quando era a sua vez de falar e o que tinham de perguntar e responder. Alves (2019), num projeto de interação oral direccionado a alunos de inglês do 1º Ciclo, constatou igualmente que inicialmente a turma dependia mais da sua ajuda para interagir, mas, após fazerem várias atividades comunicativas, tornaram-se cada vez mais

autónomos na interação. No geral, e tendo em conta os resultados das fichas de autoavaliação, ambas as turmas demonstraram ter gostado de trabalhar em pares e viram este tipo de atividades como tendo um impacto positivo na promoção da interação oral.

Adicionalmente, nas duas turmas foi observado que, em mais do que um par e atividade, os alunos mais fortes ajudaram os seus pares a relembrar vocabulário ou estruturas para que estes fossem bem-sucedidos nas atividades. Como relatado no estudo de Schmidt (2024), também no presente estudo se um aluno se esquecesse da pergunta a fazer ou do vocabulário a utilizar, o par fornecia esse apoio. Oliveira e Leslie (2021), no seu estudo sobre interação oral em inglês no 1º Ciclo, chegaram à mesma conclusão deste estudo, de que os alunos mais fortes habitualmente prestavam ajuda aos pares através de estratégias como autorrepetições, sendo que os alunos menos fortes pediam mais clarificações. Como aconteceu ainda no estudo de Kaur e Wei (2020), os alunos também aqui interagiram ativamente e ajudaram-se uns aos outros para concluir a tarefa. Estas descobertas alinham-se novamente com a teoria de Vygotsky relativa à Zona de Desenvolvimento Proximal, provando que uma criança pode fazer mais e atingir melhores resultados com a ajuda de um colega mais competente. Ademais, os colegas mais competentes também beneficiam desta interação ao praticarem e exporem as suas ideias em voz alta.

Comparando as duas turmas, e como se pode verificar nas transcrições completas dos diálogos no Anexo 2 (p. 92), os alunos do quarto ano recorreram mais a estratégias para ajudar os colegas do que os alunos do terceiro. Na turma de quarto ano foi mais notório que os alunos A, C e E ajudaram os colegas a relembrar vocabulário em inglês, disseram que perguntas os colegas tinham de fazer quando estes não sabiam e, inclusive, recorreram algumas vezes a elementos não verbais, nomeadamente, gestos, para indicar que era o turno de palavra do colega ou apontavam para certos sítios, fazendo os colegas associar o vocabulário a algo visual sem terem de usar a L1. Através das transcrições, comprovou-se que mesmo quando os alunos usavam a L1, este uso estava mais relacionado com a clarificação ou confirmação de algo e não representava uma resposta à atividade, com a exceção de um caso. Lasito e Storch (2013) defendem

que a L1 é mais usada quando os alunos necessitam de clarificação ou para conseguirem gerir melhor uma tarefa.

No que diz respeito à segunda questão de investigação “De que forma a autoavaliação e a autorreflexão após as atividades de lacuna de informação potenciam os alunos a tomarem consciência do seu próprio progresso?”, os resultados coincidem com os de Karami et al. (2022) que confirmam que a autoavaliação é benéfica para aumentar a consciência metacognitiva. Os alunos deste estudo demonstraram uma evolução gradual na capacidade de avaliarem as suas competências ao longo das atividades. Os resultados das fichas de avaliação serviram para corroborar estas afirmações. Assim como declararam Butler e Lee (2010) sobre o efeito da avaliação em crianças que estão a aprender inglês, também neste projeto, a autoavaliação teve um impacto favorável no desempenho dos alunos de inglês, sendo que a capacidade destes para se autoavaliarem aumentou com o tempo.

No entanto, as crianças têm de ser corretamente guiadas e orientadas durante estes processos de autorreflexão e autoavaliação para entenderem o seu propósito e benefício, pois, muitas vezes, estes conceitos são pouco postos em prática, podendo os alunos estar a entrar em contacto com eles pela primeira vez. Talvez por isso, alguns dos alunos com mais dificuldades tenham apresentado uma tendência para se sobreavaliarem, ou seja, afirmaram ter um desempenho melhor do que verdadeiramente tiveram, resultando em dados que não foram totalmente compatíveis entre o que os alunos declararam e a perspetiva da professora estagiária. Laws, em Bell (2010), adverte que as diferentes perspetivas podem não confluir exatamente, o que não significa que a recolha de dados teve falhas, mas antes que as pessoas têm pontos de vista diferentes sobre o mesmo fenómeno. Como reiteram Cuesta-Melo et al. (2022), um dos entraves na autoavaliação pode ser o facto de, no início, haver uma tendência para os alunos não serem totalmente sinceros sobre o seu desempenho, pois estão habituados a depender da opinião do professor e não reconhecem totalmente a existência ou a falta de certas capacidades. Daí ser importante que as fichas de avaliação tenham questões e itens que possam ser diretamente relacionados com conceitos ou comportamentos específicos que os alunos possam simular mentalmente. Os alunos

podem ainda dar certas respostas, que não correspondem à realidade, por pensarem que é essa a resposta que o docente procura obter. Todavia, como defendem Cuesta-Melo et al. (2022), os alunos podem ser capacitados para assumir responsabilidade pela sua aprendizagem, desde que os professores proporcionem uma orientação adequada. Desta forma, os alunos desenvolvem uma melhor gestão dos processos cognitivos. Neste projeto, para melhorar ainda mais este aspeto, poderia ter havido uma discussão mais aprofundada no final de cada autoavaliação, de modo a entender-se melhor por que motivo os alunos selecionaram certas opções. Não obstante, no geral, a autorreflexão demonstrou conseguir potenciar os alunos a terem consciência acerca do seu progresso.

Em suma, as atividades de lacuna de informação mostraram ser uma ferramenta valiosa para desenvolver a capacidade de os alunos interagirem oralmente num contexto de baixa pressão. A triangulação dos dados das grelhas de observação, transcrições dos diálogos e das fichas de autoavaliação confirmaram que estas atividades estimularam eficazmente a interação oral, ao mesmo tempo que a reflexão fomentou uma consciência sobre o progresso. Embora os alunos B, D e F das duas turmas não tenham demonstrado o mesmo tipo de progresso, o padrão geral deste projeto indicou uma evolução positiva nos doze alunos estudados.

IV - Conclusão

Este estudo teve como finalidade promover a interação oral em pares em duas turmas de inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico através da aplicação de atividades de lacuna de informação. Teve ainda como objetivo fomentar a autorreflexão nos alunos para que estes tomassem consciência do seu progresso na oralidade ao longo das atividades. Relativamente à primeira finalidade, os resultados comprovaram que as atividades de lacuna de informação são uma ferramenta valiosa no que diz respeito à promoção da interação oral, uma vez que os alunos aprendem mais facilmente a respeitar os turnos de palavra, participando de forma mais ativa nas tarefas e desenvolvendo gradualmente a fluência do seu discurso. Além disso, estas atividades permitiram aos alunos aumentar o uso da L2, rever vocabulário e construir frases completas. Demonstrou-se ainda que o gosto pelo trabalho em pares, que estas atividades incentivam, também cresceu à medida que as atividades de lacuna de informação foram sendo postas em prática. Este trabalho em pares provou ainda ser uma estratégia útil para que os alunos mais competentes ajudassem os seus pares com mais dificuldades. Tendo tudo isto em consideração, foi demonstrada a relevância da aplicação de atividades comunicativas e significativas na aprendizagem do inglês, especificamente em matéria de interação oral.

No que concerne o segundo objetivo do estudo, relacionado com a autorreflexão, verificou-se que a autoavaliação é um instrumento essencial para desenvolver competências metacognitivas nos alunos. Através dela, os alunos do 1º Ciclo refletiram sobre o seu progresso em termos de interação oral, sendo, com algumas exceções por parte dos alunos com mais dificuldades, capazes de autoavaliar as suas competências. Devido ao facto de, frequentemente, os alunos não estarem habituados a refletirem sobre o seu desempenho, notou-se a necessidade de ser o docente a orientá-los neste processo para que possam compreender a sua utilidade e tirar o máximo proveito.

Além de este ter sido um projeto que visou trazer melhorias aos alunos, foi também um projeto que contribuiu para o desenvolvimento profissional da professora estagiária. Foi possível experienciar em primeira mão vários aspetos da profissão, tais como o modo

de gerir o trabalho em pares, a forma como as atividades devem ser criadas e apresentadas à turma e o modo como guiar os alunos antes, durante e após as tarefas. Esta experiência provou que também o docente está em constante aprendizagem sobre como pode desenvolver procedimentos para melhor se adequarem às necessidades dos diversos alunos.

4.1. Limitações do estudo

O presente estudo teve algumas limitações que serão agora descritas. Primeiramente, durante o Ciclo Zero de investigação foi feito um questionário em duas turmas que inquiria os alunos sobre se gostariam de fazer mais trabalhos em pares ou grupos. No entanto, como nessa altura ainda não havia certezas sobre as turmas que iriam ser incluídas no estudo, o questionário acabou por não fazer parte dos instrumentos de recolha de dados, pois foi aplicado em duas turmas que não foram as do presente estudo. Por essa razão, o questionário poderia ter sido repetido nas duas turmas que acabaram por ser escolhidas, o que acabou por não acontecer.

No que toca à ficha de autoavaliação, poderia ter sido perguntado aos alunos a razão de terem dado certas respostas. Por exemplo, na primeira pergunta da ficha em que se perguntava aos alunos se achavam que tinham tido um bom desempenho, poderiam ter tido de justificar de modo mais aprofundado as suas opções. Ainda sobre este assunto, poderiam ter sido feitas pequenas entrevistas aos doze alunos selecionados para perceber melhor o motivo de terem dado certas respostas.

Além do mais, tratando-se de um projeto em pequena escala e de curta duração, apenas se analisou o desempenho de seis alunos em cada turma, pelo que os dados não podem ser generalizáveis nem transversais a todos os alunos de inglês destas escolas nem a outros contextos educativos.

Relativamente à última atividade efetuada no quarto ano, o facto de ter sido uma atividade unidirecional, quando todas as outras foram bidirecionais, dificultou um pouco a comparação de dados com as duas atividades anteriores, pois alguns critérios tiveram de sofrer modificações. Por fim, na turma de terceiro ano, não foi possível realizar nenhuma atividade em novembro, como tinha sido planeado, devido a fatores como

avaliações e outras atividades, pelo que as duas últimas atividades tiveram de ser feitas em dezembro, deixando um intervalo de tempo mais curto entre estas.

4.2. Áreas de investigação futura

Em todos os projetos de investigação-ação existem aspetos que podem ser melhor explorados e repensados para futura investigação, pelo que, neste breve subcapítulo, serão fornecidas algumas sugestões. Seria interessante, embora um pouco difícil em termos de logística, conseguir escutar todos os pares de uma turma e recolher os respetivos resultados. Caso o projeto fosse alargado a mais alunos, aumentaria também o tempo necessário para proceder à análise dos dados. Por esse motivo, poderia ser feito mais do que um ciclo de investigação, dado que neste projeto apenas se efetuou um. Assim, sendo aplicado a todos os alunos de uma turma ou a mais do que uma turma, o mais adequado seria empregar o projeto ao longo de um período mais prolongado de tempo. Além disso, poder-se-ia criar um grupo de controlo e comparar com outra turma que não fizesse as mesmas atividades, para verificar quais as semelhanças e diferenças existentes no fim da intervenção.

No que diz respeito à formação de pares, optou-se por manter sempre os mesmos pares. Uma alternativa poderia ser a criação de pares rotativos, de forma a examinar se o desempenho dos alunos mudava ou se mantinha igual. Outra opção seria ainda deixar os alunos escolherem os próprios pares, pois muitas vezes o desempenho também está relacionado com a confiança que se tem com o par da atividade. Porém, teria de ser algo bem organizado para não gerar conflitos.

Por último, neste estudo foram aplicados diferentes géneros de atividades, como preenchimentos de tabelas, *role-plays* e uma atividade de descrição e desenho. Uma variação possível seria verificar os resultados se fosse sempre aplicado o mesmo género de atividade, por exemplo, fazer só *role-plays* com diferentes níveis de dificuldade, de modo a comprovar se o progresso dos alunos seria mais rápido ou se seria semelhante. Caso se utilizassem *role-plays*, poder-se-ia ainda juntar adereços para observar de que modo estes ajudavam os alunos na comunicação e interação.

Referências Bibliográficas

- Abduh, N. B. (2013). The implementation of information gap activities to improve students' speaking and reading skills. *Exposure Journal*, 2(1) 68-75.
<https://scispace.com/pdf/the-implementation-of-information-gap-activities-to-improve-1f0qjivekrl.pdf>
- Afrizal, M. (2015). A classroom action research: Improving speaking skills through information gap activities. *English Education Journal*, 6(3), 342-355.
<https://scispace.com/pdf/a-classroom-action-research-improving-speaking-skills-1wi8st6dbx.pdf>
- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (2022). *Projeto educativo 2022-2025*.
- Aldosari, M., Heydarnejad, T., Hashemifardnia, A., & Abdalgane, M. (2023). The interplay among self-assessment, using reflection for assessment, classroom enjoyment, and immunity: into prospects of effective language learning. *Language Testing in Asia*, 13(1).
https://www.researchgate.net/publication/366881224_The_interplay_among_self-assessment_using_reflection_for_assessment_classroom_enjoyment_and_immunity_into_prospects_of_effective_language_learning
- Alves, A. (2019). *O desenvolvimento da interação oral na aula de inglês do 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38592/1/ulfpie053376_tm.pdf
- Andrade, C. (2011). The development of oral skills in foreign language learners through information gap exercises. *E-Teals*.
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55948/2/cristinaandradedevelopment000127685.pdf>
- Aulia, M. P., Lengkanawati, N. S., & Rodliyah, R. S. (2020). *The use of pair work to reduce speaking anxiety in an EFL classroom*. Twelfth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2019), Indonésia.
https://www.researchgate.net/publication/340840751_The_Use_of_Pair_Work_to_Reduce_Speaking_Anxiety_in_an_EFL_Classroom

Bailey, K. M. (2003). Speaking. Em *Practical English language teaching*. McGraw-Hill Education.

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

Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide (2nd Ed.)*. Pearson Education.

Brito, A. (2019). *A interação oral entre pares no ensino-aprendizagem de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/14992/1/Ana%20Margarida%20Marreiros%20Brito%20Relat%C3%B3rio%20Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (2nd Ed.)*. Longman.

Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. National Center for English Language Teaching and Research.

Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.

Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners (1st Ed.)*. Taylor & Francis.

Butler, Y., & Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27(1), 5-31. https://www.researchgate.net/publication/240738563_The_effects_of_self-assessment_among_young_learners_of_English

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.

Carter, R., & Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language (3rd Ed.)*. Heinle & Heinle.

Chastain, K. (1998). *Developing second language skills: Theory and practice (2nd Ed.)*. Harcourt Brace Jovanovich.

Chen, M. A., Hwang, G., & Chang, Y. (2019). A reflective thinking-promoting approach to enhancing graduate students' flipped learning engagement, participation behaviors, reflective thinking and project learning outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2288–2307. <https://doi.org/10.1111/bjet.12823>

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Cuesta-Melo, C. H., Lucero-Zambrano, M. A., & Herrera-Mosquera, L. (2022). The influence of self-assessment on the English language learning process of students from a public university in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(1), 89-104. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/self-assessment-english-language-learning-process/18159>

Defrioka, A. (2016). The use of information gap activities in teaching speaking (Classroom Action Research at SMK). *Lingua Didaktika*, 10(2), 116-126. [https://www.researchgate.net/publication/317347300 THE USE OF INFORMATION GAP ACTIVITIES IN TEACHING SPEAKING Classroom Action Research at SMK](https://www.researchgate.net/publication/317347300_THE_USE_OF_INFORMATION_GAP_ACTIVITIES_IN_TEACHING_SPEAKING_Classroom_Action_Research_at_SMK)

Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação.

Dixon, D. (2011). *Measuring language learner autonomy in tertiary-level learners of English*. [Tese de Doutorado, Universidade de Warwick]. WRAP: Warwick Research Archive Portal.

- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Ellis, G., & Ibrahim, N. (2015). *Teaching children how to learn: Plan, do, review*. Delta Publishing.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- European Union (n.d.). *O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. <https://europass.europa.eu/pt/common-european-framework-reference-language-skills>
- Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141(1), 1-15.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Garton, S., & Copland, F. M. (Eds.) (2018). *The Routledge handbook of teaching English to young learners*. Routledge.
- Guedes, G. C. M. (2021). *A autoavaliação nas aulas de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/136498/2/501421.pdf>
- Halliwell, S. (2004). *Teaching English in the primary classroom*. Longman.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd Ed.). Longman.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th Ed.). Longman.
- Ismaili, M. & Bajrami, L. (2016). Information gap activities to enhance speaking skills of elementary level students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 612-616. https://www.researchgate.net/publication/309340273_Information_Gap_Activities_to_Enhance_Speaking_Skills_of_Elementary_Level_Students

Jucker, A. H., Schneider, K. P., & Bublitz, W. (Eds.). (2018). *Methods in pragmatics*. Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110424928>

Karami, N., Babaii, E., & Daftarifard, P. (2022). The effectiveness of reflective learning through semi-structured reflection writing in reading performance and metacognitive awareness of Iranian EFL learners. *Journal of Language and Translation*, 12(1), 205–222. <https://www.researchgate.net/publication/358957020> The Effectiveness of Reflective Learning through Semi-structured Reflection Writing in Reading Performance and Metacognitive Awareness of Iranian EFL Learners

Kaur, P., & Xian Wei, C. (2020). Information gap tasks: Motivating and encouraging talk in English classrooms. *Practitioner Research*, 4, 21-34. <https://doi.org/10.32890/pr2022.4.2>

Khamraeva, G. I., & Berdieva, S. U. (2023). The role of information gap activities in teaching speaking in ESL classes. *Web of Semantic: Universal Journal on Innovative Education*, 2(5), 95-98. <https://media.neliti.com/media/publications/587504-the-role-of-information-gap-activities-i-2a8fb4ec.pdf>

Kizi, M. Y. I. (2023). Information gap activities in enhancement of speaking skills. *European Journal of Interdisciplinary Research and Development*, 11. <https://ejird.journalspark.org/index.php/ejird/article/view/291/257>

Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2(2), 145-163. <https://doi.org/10.1080/0969594950020203>

Lasito, L., & Storch, N. (2013). Comparing pair and small group interactions on oral tasks. *RELC Journal*, 44(3), 361-375.

Li, X. (2015). The application of the information-gap principle in promoting English language skills in college English teaching. *ISST*, 172-174.

Li, Y. (2005). Speaking activities: Five features. *US-China Foreign Language*, 9(3), 71-75.

- Lin, V., Yeh, H. C., & Chen, N. S. (2022). A systematic review on oral interactions in robot-assisted language learning. *Electronics*, 11(2), 290. <https://www.mdpi.com/2079-9292/11/2/290>
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- McDonough, J., & Shaw, C. (2012). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Blackwell.
- Nedzinskaitė, I., Švenčionienė, D., & Zavistanavičienė, D. (2006). Achievements in language learning through students' self-assessment. *Kalby Studijos*, 8(8), 84-87.
- Normatova, M. (2024). Information gap activity and its importance in teaching English as a second language. *Synapses: Insights across the Disciplines*, 1(4), 120–125. <https://inlibrary.uz/index.php/siad/article/view/63923>
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to young learners*. Anaheim University Press.
- Oliveira, A. D. B., & Leslie, C. E. (2021). Effects of conversational strategy use on young learners' oral interaction. *Estreíadialogos*, 6(1-2), 53-73. https://www.estreiadialogos.com/files/ugd/eb8d33_c2d5de57967545cfae8c650c2b754805.pdf
- Oliver, R., & Philip, J. (2014). *Focus on oral interaction*. Oxford University Press.
- Oscarson, M. (1997). Self-assessment of foreign and second language proficiency. In Clapham, C., & Corson, D. (Eds), *Encyclopedia of Language and Education: Language Testing and Assessment*, 175–187. Kluwer Academic.
- Pinilih, M., & Sukarno, S. (2024). Challenges in implementing the information gap technique to enhance the Indonesian EFL students' speaking skills. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*. 9(2), 287-304.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.

- Pinter, A. (2007). Some benefits of peer-peer interaction: 10-year-old children practising with a communication task. *Language Teaching Research*, 11(2), 189-207.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Palgrave Macmillan.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Qasem, F. A. A. (2020). The effective role of learners' self-assessment tasks in enhancing learning English as a second language. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(3), 502-514. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1269319.pdf>
- Raptou, V. (2001). *Using information gap activities in the second language classroom*. Oxford University Press.
- Reis, V. (2015). 21st century learning for 21st century young learners. *Modern English Teacher*, 24(1), 14-16.
- Richards, J. C. (2002). Addressing the grammar gap in task work. Em Richards J. C. & Renandya W. A. (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Sahli, N., & Benaissi, F. B. (2019). Using teacher self-assessment and reflection to foster change in the writing classroom. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 5(4), 39-53.
- Santos, F. R. (2025). *Word bank and learning to learn: Improving students' autonomy in a 3rd grade EFL classroom*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/166405/2/718835.pdf>
- Saragih, I. Z., Kembaren, F. R. W., & Saragih, M. A. T. S. (2024). Factors contributing to speaking difficulties in young EFL learners: An exploratory study. *English Teaching and*

Schmidt, N. C. (2024). *Developing spoken interaction through information gap activities in the primary EFL classroom*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/158463/2/670808.pdf>

Shin, J. K., & Crandall, J. A. (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. National Geographic Learning.

Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.

Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach. *ELT Journal*, 39(1), 2-12. <https://mikeswan.net/wp-content/uploads/2017/11/critlook1.pdf>

Turayeva, G. X. (2024). Using information gap activities. *Western European Journal of Linguistics and Education*, 2(6), 247-251.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.

Veenman, M. V. J., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14(1), 89-109.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino-Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, 433-455. <http://dx.doi.org/10.1891/194589507787382043>

Anexos

Anexo 1 – Código de transcrição

(Adaptado de Burns, 2009)

Aluno (letra): identificação do aluno

(??): não perceptível

(...): pausa/hesitação

(gestos): elementos não verbais

PALAVRA: letras maiúsculas para demonstrar ao colega o que tem de dizer

Palavra: palavras proferidas na língua materna em itálico

Anexo 2 – Transcrições completas dos diálogos

Transcrição dos alunos de 3º ano

ALUNO A / ALUNO B

Primeira atividade

Aluno A: What is the witch's favourite colour?

Aluno B: (...) It's purple. *Agora é esta?* What is (...) the ghost favourite colour?

Aluno A: It's white. What is the monster favourite colour?

Aluno B: Yellow. (...) What is (...) werewolf favourite colour?

Aluno A: Werewolf? It's brown. What is the vampire favourite colour? The favourite colour of the vampire.

Aluno B: Red. What is (...) the spider favourite colour?

Aluno A: It's black.

Segunda atividade

Aluno A: What's your name?

Aluno B: My name is Olivia. (...)

Aluno A: WHAT'S YOUR NAME?

Aluno B: What's your name?

Aluno A: My name is Michael. Where are you from?

Aluno B: (...) Italy.

Aluno A: WHERE ARE YOU FROM?

Aluno B: Where are you from?

Aluno A: I'm from England. What's your nationality?

Aluno B: (??) (...) I'm Italian.

Aluno A: What's your favourite colour?

Aluno B: Orange. (...)

Aluno A: What's my favourite colour.

Aluno B: What's your favourite colour?

Aluno A: My favourite colour is green.

Terceira atividade

Aluno A: What's your name?

Aluno B: My name is Lucy.

Aluno A: (risos) How old are you?

Aluno B: (...) I'm seven.

Aluno A: What's your lucky number?

Aluno B: (...)

Aluno A: EIGHTEEN.

Aluno B: It's eighteen.

Aluno A: What's your favourite day of the week?

Aluno B: It's Saturday. (...)

Aluno A: (aponta para folha de colega)

Aluno B: What's your name?

Aluno A: My name is Ben.

Aluno B: How old are you?

Aluno A: I'm eight.

Aluno B: What is your lucky number?

Aluno A: My lucky number is twenty-two.

Aluno B: What's (...)

Aluno A: WHAT'S YOUR FAVOURITE DAY OF THE WEEK?

Aluno B: What's your favourite day of the week?

Aluno A: My favourite day of the week is Friday.

ALUNO C / ALUNO D

Primeira atividade

Aluno C: What is ghost's favourite colour?

Aluno D: White.

Aluno C: What is werewolf favourite colour?

Aluno D: (...) It's brown.

Aluno C: What is spider favourite colour?

Aluno D: (...) It's black. (...) What is (...) the witch's favourite colour?

Aluno C: It's purple.

Aluno D: What is (...) vampire favourite colour?

Aluno C: It's red.

Aluno D: What is favourite (...) (risos) What is monster favourite colour?

Aluno C: It's yellow.

Segunda atividade

Aluno D: What's your name?

Aluno C: My name is Michael.

Aluno D: (...) Where are you from?

Aluno C: I'm from England.

Aluno D: What's your nationality?

Aluno C: My nationality is English.

Aluno D: What's your favourite colour?

Aluno C: My favourite colour is green. What's your name?

Aluno D: (...) It's Michael.

Aluno C: Where are you from?

Aluno D: I'm Italian.

Aluno C: No! (risos)

Aluno D: I'm from England.

Aluno C: What's your nationality?

Aluno D: English.

Aluno C: What's your favourite colour?

Aluno D: Green.

Terceira atividade

Aluno D: (...) What's your name?

Aluno C: My name is Ben.

Aluno D: How old are you?

Aluno C: My age is eight.

Aluno D: What's your lucky number?

Aluno C: My lucky number is twenty-two.

Aluno D: What's your favourite day of the week?

Aluno C: My favourite day of the week is Friday. What's your name?

Aluno D: My name is Lucy.

Aluno C: How old are you?

Aluno D: I'm eight.

Aluno C: What's your lucky number?

Aluno D: My lucky number is eighteen.

Aluno C: What's your favourite day of the week?

Aluno D: My favourite day of the week is Saturday.

ALUNO E / ALUNO F

Primeira atividade

Aluno F: (...) What is the witch favourite colour?

Aluno E: It's purple. What is the ghost favourite colour?

Aluno F: White. (...) What is the monster favourite colour?

Aluno E: It's yellow. What is the werewolf favourite colour?

Aluno F: It's brown. (...) What is the vampire favourite colour?

Aluno E: It's red. What is the spider favourite colour?

Aluno F: It's black.

Segunda atividade

Aluno E: What's your name?

Aluno F: (...) Olivia. (...) What's your name?

Aluno E: My name is Michael.

Aluno F: Where are you from?

Aluno E: I'm from England. Where are you from?

Aluno F: I'm from Italy.

Aluno E: What's your nationality?

Aluno F: Italian. What's your nationality?

Aluno E: I'm English.

Aluno F: What's your favourite colour?

Aluno E: My favourite colour is green. What's your favourite colour?

Aluno F: My favourite colour is orange.

Terceira atividade

Aluno E: What's your name?

Aluno F: My name is Lucy.

Aluno E: How old are you?

Aluno F: Seven.

Aluno E: What's your lucky number?

Aluno F: Eighteen.

Aluno E: What's your favourite day of the week?

Aluno F: Saturday. What's your name?

Aluno E: My name is Ben.

Aluno F: How old are you?

Aluno E: I'm eight.

Aluno F: What's your lucky number?

Aluno E: My lucky number is twenty-two.

Aluno F: What's your favourite day of the week?

Aluno E: My favourite day of the week is Friday.

Transcrição dos alunos de 4º ano

ALUNO A / ALUNO B

Primeira atividade

Aluno A: When is Tim birthday? (aponta para folha de colega)

Aluno B: Tim birthday is on three (...) March. When is Anna birthday?

Aluno A: It's on (...) first January. When is John birthday?

Aluno B: John birthday is on (...) *quinze* May. *Esqueci-me.*

Aluno A: When is Lucas birthday? (aponta para folha de colega)

Aluno B: Lucas birthday is on twenty-two (...)

Aluno A: TWENTY-SECOND!

Aluno B: Twenty-second July. When is Sara birthday?

Aluno A: (...) Sara birthday is on twentieth September.

Aluno B: When is Lily birthday?

Aluno A: Lily birthday is on eleventh November. (aponta para folha de colega)

Aluno B: When is Ben birthday?

Aluno A: Ben birthday is thirtieth October.

Segunda atividade

Aluno A: How old is the witch? (aponta para folha de colega)

Aluno B: The witch eighty-nine years old.

Aluno A: (aponta para folha de colega)

Aluno B: How old is the ghost?

Aluno A: The ghost is thirty-five years old.

Aluno B: *És tu agora a perguntar-me, não é?*

Aluno A: How old is the monster?

Aluno B: The monster (...)

Aluno A: FORTY-TWO.

Aluno B: Forty-two years old. How old is (...)

Aluno A: (aponta para folha de colega) WEREWOLF.

Aluno B: How old is the werewolf?

Aluno A: The werewolf is twenty-one years old. How old is vampire?

Aluno B: The vampire is one hundred years old.

Terceira atividade

Aluno B: My monster. It a got one big head and short green hair. It a got five eyes, two ears and one mouth. It a got four arms and three legs. The monster is blue.

Aluno A: My monster. It has got a big head and long purple hair.

Aluno B: Purple?

Aluno A: Purple hair. It has got four eyes, three ears and one mouth. It has got six arms and four legs.

Aluno B: Arms?

Aluno A: (aponta para próprios braços). The monster is orange.

ALUNO C / ALUNO D

Primeira atividade

Aluno C: When is Tim birthday?

Aluno D: Tim birthday is on (...) third March. When is Anna birthday?

Aluno C: Anna's birthday is on first of January. When is John's birthday? JOHN'S BIRTHDAY. (aponta para folha de colega)

Aluno D: (...) John's birthday is on (...) fifteenth May. When is Emma birthday?

Aluno C: Emma birthday is on twelfth of February. When's Lucas birthday?

Aluno D: Lucas birthday is on (...)

Aluno C: TWENTY-SECOND.

Aluno D: Twenty-second July. When is Sara birthday?

Aluno C: Sara birthday is on the twentieth of September. When is Lily birthday?

Aluno D: Lily birthday is on (...) *Como é que se diz esta?*

Aluno C: ELEVENTH.

Aluno D: Eleventh of November. When is Ben birthday?

Aluno C: Ben's birthday is on the thirtieth of October.

Segunda atividade

Aluno C: How old is the witch?

Aluno D: The witch is eighty-nine years old. (...) How old is the witch, (abana com a cabeça que não), ghost?

Aluno C: The ghost is thirty-five years old. (...) How old is the werewolf (abana com a cabeça que não). How old is the monster?

Aluno D: Forty- two. The monster is forty-two years old. How old is werewolf?

Aluno C: The werewolf is twenty-one years old. How old is the vampire?

Aluno D: The vampire is one hundred years old. How old is the spider?

Aluno C: The spider is three years old. How old is the skeleton?

Aluno D: The skeleti...

Aluno C: SKELETON.

Aluno D: The skeleton is seventy-seven years old. How old is zombie?

Aluno C: The zombie is fifty-four years old.

Terceira atividade

Aluno C: It has got five eyes.

Aluno D: One, two, three, four, five.

Aluno C: Two ears and one mouth.

Aluno D: Ears? (...)

Aluno C: (aponta para parte do corpo).

Aluno D: Ah!

Aluno C: Two ears and one mouth. It has got four arms.

Aluno D: Arms?

Aluno C: (aponta para parte do corpo). Three legs. The monster is blue.

Aluno D: My monster. It has got one big hair. Head! And long purple hair. It has got four eyes, three ears and one mouth. It has got six arms.

Aluno C: Arms?

Aluno D: (abana que sim com a cabeça). And four legs.

Aluno C: Four legs?

Aluno D: Yes.

Aluno C: One, two, three, four. The monster is...

Aluno D: The monster is orange.

ALUNO E / ALUNO F

Primeira atividade

Aluno E: When is Tim's birthday?

Aluno F: Tim birthday is on (...) third March. (...) When is Anna birthday?

Aluno E: Anna's birthday is on first January. When is John's birthday?

Aluno F: John birthday is on (...) fifteen May. (...) When is Emma birthday?

Aluno E: Emma's birthday is on twelfth of February. When is Lucas' birthday?

Aluno F: Lucas' birthday is on twenty-second July.

Segunda atividade

Aluno F: How old is the witch?

Aluno E: The witch is eighty-nine years old. How old is the ghost?

Aluno F: Thirty-five years old. (...) How old is the monster?

Aluno E: The monster is twenty-one years old.

Aluno F: How old is the vampire?

Aluno E: The vampire is one hundred years old.

Aluno F: *Agora és tu que perguntas.*

Aluno E: How old is the spider?

Aluno F: Three years old. *Já fizemos os quatro primeiros.*

Terceira atividade

Aluno E: My monster. It has got one big head and long purple hair. It has got four eyes, three ears and one mouth. It has got six arms and four legs. The monster is orange.

Aluno F: My monster. It has got one big (...) big head and short green hair. It has got five eyes (aponta para parte do corpo), two ears and one mouth. It has got four arms and three legs.

Aluno E: Two legs?

Aluno F: Three legs! My monster is blue.

Anexo 3 – Primeira atividade de lacuna de informação do 3º ano

Student A

Name: _____ Class: _____ Date: ____/10/2025

A: What is the witch's favourite colour?
B: It's purple.

Name	Favourite colour
Witch	
Ghost	White
Monster	
Werewolf	Brown
Vampire	
Spider	Black

Student B

Name: _____ Class: _____ Date: ____/10/2025

A: What is the witch's favourite colour?
B: It's purple.

Name	Favourite colour
Witch	Purple
Ghost	
Monster	Yellow
Werewolf	
Vampire	Red
Spider	

Anexo 4 – Segunda atividade de lacuna de informação do 3º ano

Student A	Student B
Name: _____ Class: _____ Date: ____/____/2025 MY IDENTIFICATION Name: Olivia Country: Italy Nationality: Italian Favourite colour: Orange 	Name: _____ Class: _____ Date: ____/____/2025 MY IDENTIFICATION Name: Michael Country: England Nationality: English Favourite colour: Green 
What's your name? Name: _____ Where are you from? Country: _____ What's your nationality? Nationality: _____ What's your favourite colour? Favourite colour: _____ 	What's your name? Name: _____ Where are you from? Country: _____ What's your nationality? Nationality: _____ What's your favourite colour? Favourite colour: _____ 

Anexo 5 – Terceira atividade de lacuna de informação do 3º ano

Student A	Student B
Name: _____ Class: _____ Date: ____/____/2025 ABOUT ME Name: Lucy Age: 7 Lucky number: 18 Favourite day of the week: Saturday 	Name: _____ Class: _____ Date: ____/____/2025 ABOUT ME Name: Ben Age: 8 Lucky number: 22 Favourite day of the week: Friday 
What's your name? Name: _____ How old are you? Age: _____ What's your lucky number? Lucky number: _____ What's your favourite day of the week? Favourite day of the week: _____ 	What's your name? Name: _____ How old are you? Age: _____ What's your lucky number? Lucky number: _____ What's your favourite day of the week? Favourite day of the week: _____ 

Anexo 6 – Primeira atividade de lacuna de informação do 4º ano

Name: _____ Class: _____ Date: 23/10/2025

Student A

A: When is Tim's birthday?
B: Tim's birthday is on...

Name	Birthday
Tim	
Anna	1 st January
John	
Emma	12 th February
Lucas	
Sara	20 th September
Lily	
Ben	30 th October

Name: _____ Class: _____ Date: 23/10/2025

Student B

A: When is Tim's birthday?
B: Tim's birthday is on...

Name	Birthday
Tim	3 rd March
Anna	
John	15 th May
Emma	
Lucas	22 nd July
Sara	
Lily	11 th November
Ben	

Anexo 7 – Segunda atividade de lacuna de informação do 4º ano

Student A

Name: _____ Class: _____ Date: ____/10/2025

A: How old is the witch?
B: The witch is ... years old.

Name	Age
Witch	
Ghost	Thirty-five (35) years old
Monster	
Werewolf	Twenty-one (21) years old
Vampire	
Spider	Three (3) years old
Skeleton	
Zombie	Fifty-four (54) years old

@reallygreatsite

Student B

Name: _____ Class: _____ Date: ____/10/2025

A: How old is the witch?
B: The witch is ... years old.

Name	Age
Witch	Eighty-nine (89) years old
Ghost	
Monster	Forty-two (42) years old
Werewolf	
Vampire	One hundred (100) years old
Spider	
Skeleton	Seventy-seven (77) years old
Zombie	

@reallygreatsite

Anexo 8 – Terceira atividade de lacuna de informação do 4º ano

Name: _____ Class: _____ Date: _____

MONSTERS' DESCRIPTIONS

STUDENT A

My monster

It has got one big head
and short green hair.
It has got five eyes, two ears
and one mouth.
It has got four arms and three legs.
The monster is blue.

My friend's monster

Name: _____ Class: _____ Date: _____

MONSTERS' DESCRIPTIONS

STUDENT B

My monster

It has got one big head
and long purple hair.
It has got four eyes, three ears
and one mouth.
It has got six arms and four legs.
The monster is orange.

My friend's monster

Anexo 9 – Grelha de observação




Grelha de observação

Escola: _____ Turma: _____ Data: _____

Aluno	Participa ativamente	Usa vocabulário adequado	Constrói frases completas	Fala em inglês	Mantém a interação (responde e faz perguntas)	Tem uma pronúncia clara	Fala sem hesitações	Notas adicionais

Legenda: + Sempre +/- Às vezes - Nunca

Anexo 10 – Primeira ficha de autoavaliação do 3º ano



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
AURÉLIA DE SOUSA



Ficha de autoavaliação e autorreflexão

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Pensa na atividade e escolhe as opções que correspondem ao que pensas.
Não há respostas certas nem erradas, é só para refletires sobre o que aprendeste. 

1. Pinta a carinha que mostra melhor como te sentiste durante a atividade:

😊 Consegui falar bem. 😊 Consegui falar, mas precisei de ajuda. 😊 Tive dificuldades.

2. Assinala (✓) todas as opções que conseguiste fazer durante a atividade.

☐ Falei sempre em inglês com o meu colega.
☐ Consegui fazer perguntas.
☐ Consegui responder às perguntas do meu colega.
☐ Disse frases completas.
☐ Concluí a tarefa.

3. Gostei de trabalhar em pares? 

☐ Sim. ☐ Mais ou menos. ☐ Não.

4. O que foi mais fácil e mais difícil para mim nesta atividade?

😊 Foi fácil...

☐ Lembrar-me das cores. ☐ Falar em inglês sem usar português.
☐ Fazer perguntas (*What is the ...'s favourite colour?*). ☐ Dar respostas completas em inglês.
Outras opções: _____

😊 Foi difícil...

☐ Lembrar-me das cores. ☐ Falar em inglês sem usar português.
☐ Fazer perguntas (*What is the ...'s favourite colour?*). ☐ Dar respostas completas em inglês.
Outras opções: _____

5. O que posso tentar melhorar numa próxima atividade destas? 

☐ Usar palavras mais adequadas.
☐ Falar sempre em inglês.
☐ Usar frases completas para responder.
☐ Falar com mais confiança e clareza.
☐ Esperar pela minha vez para falar.
Outras opções: _____

Obrigada pela tua participação!
Teacher Eliana 

Anexo 11 – Segunda ficha de autoavaliação do 3º ano



Ficha de autoavaliação e autorreflexão

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Pensa na atividade e escolhe as opções que correspondem ao que pensas.
Não há respostas certas nem erradas, é só para refletires sobre o que aprendeste. 

- 1. Pinta a carinha que mostra melhor como te sentiste durante a atividade:**
 Consegui falar bem.  Consegui falar, mas precisei de ajuda.  Tive dificuldades.
- 2. Assinala (✓) todas as opções que conseguiste fazer durante a atividade.**
☐ Falei sempre em inglês com o meu colega.
☐ Consegui fazer perguntas.
☐ Consegui responder às perguntas do meu colega.
☐ Disse frases completas.
☐ Concluí a tarefa.
- 3. Gostei de trabalhar em pares?** 
☐ Sim. ☐ Mais ou menos. ☐ Não.
- 4. Trabalhar em pares ajudou-me a falar mais inglês?**
☐ Sim. ☐ Mais ou menos. ☐ Não.
- 5. O que foi mais fácil e mais difícil para mim nesta atividade?**
 Foi fácil...
☐ Lembrar-me das palavras em inglês. ☐ Falar em inglês sem usar português.
☐ Fazer perguntas (por exemplo: *What's your name? Where are you from?*).
☐ Dar respostas completas em inglês.
Outras opções: _____
 Foi difícil...
☐ Lembrar-me das palavras em inglês. ☐ Falar em inglês sem usar português.
☐ Fazer perguntas (por exemplo: *What's your name? Where are you from?*).
☐ Dar respostas completas em inglês.
Outras opções: _____
- 6. O que melhorei em comparação com a atividade anterior?** 
☐ Usei palavras mais adequadas.
☐ Falei sempre em inglês.
☐ Usei frases completas para responder.
☐ Falei com mais confiança e clareza.
☐ Soube esperar a minha vez para falar.
Outras opções: _____

Obrigada pela tua participação! 
Teacher Eliana

Anexo 12 – Terceira ficha de autoavaliação do 3º ano



ANEXAMENTO DE ESCOLA
AURÉLIA DE SOUSA



Ficha de autoavaliação e autorreflexão

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Pensa na atividade e escolhe as opções que correspondem ao que pensas.
Não há respostas certas nem erradas, é só para refletires sobre o que aprendeste. 

- 1. Pinta a carinha que mostra melhor como te sentiste durante a atividade:**
☐ Consegui falar bem. ☐ Consegui falar, mas precisei de ajuda. ☐ Tive dificuldades.
- 2. Assinala (✓) todas as opções que conseguiste fazer durante a atividade.**
☐ Falei sempre em inglês com o meu colega.
☐ Consegui fazer perguntas.
☐ Consegui responder às perguntas do meu colega.
☐ Disse frases completas.
☐ Concluí a tarefa.
- 3. Gostei de trabalhar em pares?** 
☐ Sim. ☐ Mais ou menos. ☐ Não.
- 4. Trabalhar em pares ajudou-me a falar mais inglês?**
☐ Sim. ☐ Mais ou menos. ☐ Não.
- 5. O que foi mais fácil e mais difícil para mim nesta atividade?**
☐ Foi fácil...
☐ Lembrar-me das palavras em inglês. ☐ Falar em inglês sem usar português.
☐ Fazer perguntas (por exemplo: *What's your name? How old are you?*).
☐ Dar respostas completas em inglês.
Outras opções: _____
☐ Foi difícil...
☐ Lembrar-me das palavras em inglês. ☐ Falar em inglês sem usar português.
☐ Fazer perguntas (por exemplo: *What's your name? How old are you?*).
☐ Dar respostas completas em inglês.
Outras opções: _____
- 6. O que melhorei em comparação com a atividade anterior?** 
☐ Usei palavras mais adequadas.
☐ Falei sempre em inglês.
☐ Usei frases completas para responder.
☐ Falei com mais confiança e clareza.
☐ Soube esperar a minha vez para falar.
Outras opções: _____

Obrigada pela tua participação!
Teacher Eliana 

Anexo 13 – Primeira ficha de autoavaliação do 4º ano



Ficha de autoavaliação e autorreflexão

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Pensa na atividade e escolhe as opções que correspondem ao que pensas. 
Não há respostas certas nem erradas, é só para refletires sobre o que aprendeste.

1. Pinta a carinha que mostra melhor como te sentiste durante a atividade:

😊 Consegui falar bem. 😊 Consegui falar, mas precisei de ajuda. 😊 Tive dificuldades.

2. Assinala (✓) todas as opções que conseguiste fazer durante a atividade.

☐ Falei sempre em inglês com o meu colega.
☐ Consegui fazer perguntas.
☐ Consegui responder às perguntas do meu colega.
☐ Disse frases completas.
☐ Concluí a tarefa.

3. Gostei de trabalhar em pares? 

☐ Sim. ☐ Mais ou menos. ☐ Não.

4. O que foi mais fácil e mais difícil para mim nesta atividade?

😊 Foi fácil...

☐ Lembrar-me dos números ordinais. ☐ Falar em inglês sem usar português.
☐ Fazer perguntas (*When is ...'s birthday?*). ☐ Dar respostas completas em inglês.
Outras opções: _____

😞 Foi difícil...

☐ Lembrar-me dos números ordinais. ☐ Falar em inglês sem usar português.
☐ Fazer perguntas (*When is ...'s birthday?*). ☐ Dar respostas completas em inglês.
Outras opções: _____

5. O que posso tentar melhorar numa próxima atividade destas? 

☐ Usar palavras mais adequadas.
☐ Falar sempre em inglês.
☐ Usar frases completas para responder.
☐ Falar com mais confiança e clareza.
☐ Esperar pela minha vez para falar.
Outras opções: _____

Obrigada pela tua participação!
Teacher Eliana 

Anexo 14 – Segunda ficha de autoavaliação do 4º ano



Ficha de autoavaliação e autorreflexão

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Pensa na atividade e escolhe as opções que correspondem ao que pensas.
Não há respostas certas nem erradas, é só para refletires sobre o que aprendeste. 

- Pinta a carinha que mostra melhor como te sentiste durante a atividade:**
☐ Consegui falar bem. ☐ Consegui falar, mas precisei de ajuda. ☐ Tive dificuldades.
- Assinala (✓) todas as opções que conseguiste fazer durante a atividade.**
☐ Falei sempre em inglês com o meu colega.
☐ Consegui fazer perguntas.
☐ Consegui responder às perguntas do meu colega.
☐ Disse frases completas.
☐ Concluí a tarefa.
- Gostei de trabalhar em pares?** 
☐ Sim. ☐ Mais ou menos. ☐ Não.
- Trabalhar em pares ajudou-me a falar mais inglês?**
☐ Sim. ☐ Mais ou menos. ☐ Não.
- O que foi mais fácil e mais difícil para mim nesta atividade?**
☐ Foi fácil...
☐ Lembrar-me dos números cardinais. ☐ Falar em inglês sem usar português.
☐ Fazer perguntas (*How old is...?*). ☐ Dar respostas completas em inglês.
Outras opções: _____
☐ Foi difícil...
☐ Lembrar-me dos números cardinais. ☐ Falar em inglês sem usar português.
☐ Fazer perguntas (*How old is...?*). ☐ Dar respostas completas em inglês.
Outras opções: _____
- O que melhorei em comparação com a atividade anterior?** 
☐ Usei palavras mais adequadas.
☐ Falei mais em inglês.
☐ Usei frases completas para responder.
☐ Falei com mais confiança e clareza.
☐ Soube esperar a minha vez para falar.
Outras opções: _____

Obrigada pela tua participação!
Teacher Eliana 

Anexo 15 – Terceira ficha de autoavaliação do 4º ano



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
AURÉLIA DE SOUSA



Ficha de autoavaliação e autorreflexão

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Pensa na atividade e escolhe as opções que correspondem ao que pensas.

Não há respostas certas nem erradas, é só para refletires sobre o que aprendeste.



1. Pinta a carinha que mostra melhor como te sentiste durante a atividade:

😊 Consegui falar bem. 😊 Consegui falar, mas precisei de ajuda. 😊 Tive dificuldades.

2. Assinala (✓) todas as opções que conseguiste fazer durante a atividade.

- ☐ Falei sempre em inglês com o meu colega.
- ☐ Disse frases completas.
- ☐ Consegui descrever o meu monstro.
- ☐ Consegui desenhar o monstro do meu colega.
- ☐ Concluí a tarefa.

3. Gostei de trabalhar em pares?

☐ Sim. ☐ Mais ou menos. ☐ Não.



4. Trabalhar em pares ajudou-me a falar mais inglês?

☐ Sim. ☐ Mais ou menos. ☐ Não.

5. O que foi mais fácil e mais difícil para mim nesta atividade?

😊 Foi fácil...

- ☐ Lembrar-me das partes do corpo para desenhar. ☐ Falar em inglês sem usar português.
- ☐ Desenhar o monstro a partir da descrição. ☐ Perceber o que o colega dizia para desenhar.
- ☐ Usar frases completas para descrever o monstro.

Outras opções: _____

😊 Foi difícil...

- ☐ Lembrar-me das partes do corpo para desenhar. ☐ Falar em inglês sem usar português.
- ☐ Desenhar o monstro a partir da descrição. ☐ Perceber o que o colega dizia para desenhar.
- ☐ Usar frases completas para descrever o monstro.

Outras opções: _____

6. O que melhorei em comparação com a atividade anterior?

- ☐ Usei palavras mais adequadas.
- ☐ Falei mais em inglês.
- ☐ Usei frases completas.
- ☐ Falei com mais confiança e clareza.
- ☐ Soube esperar a minha vez para falar.

Outras opções: _____



Obrigada pela tua participação!
Teacher Eliana

