



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Isabel Sá Lopes

**Promover a oralidade na aprendizagem
de Inglês**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Isabel Sá Lopes

Promover a oralidade na aprendizagem de Inglês

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Flávia Vieira

abril de 2018

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Isabel Sá Lopes

Endereço eletrónico: isabelsalopes@gmail.com

Telefone: (+351) 967213871

Número do Cartão de Cidadão: 11501942 1ZY9

Título do Relatório: Promover a oralidade na aprendizagem de Inglês

Supervisores: Doutora Flávia Vieira

Ano de Conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____ / ____ / _____

Assinatura: _____

(Maria Isabel Sá Lopes)

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos da Escola de Barcelos por me acolherem tão bem e por demonstrarem sempre tanta receptividade em todas as atividades.

A toda a comunidade escolar por ter proporcionado a realização deste estágio.

Às minhas orientadoras cooperantes por me auxiliarem e orientarem.

À minha orientadora da universidade, Dr.^a Flávia Vieira, pelos seus ensinamentos e por me fazer refletir em questões que pareciam até então pouco pertinentes.

A todas as outras professoras deste Mestrado, que tanto enriqueceram a minha formação.

Às minhas colegas de Mestrado, por juntas termos conseguido chegar aqui, e por todas as experiências partilhadas, conversas discutidas e temas debatidos.

À minha família por me ter apoiado na realização deste Mestrado.

Promover a oralidade na aprendizagem de Inglês

Maria Isabel Sá Lopes

Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Universidade do Minho

Resumo

O presente relatório de estágio pedagógico supervisionado, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, descreve e fundamenta o projeto de intervenção subordinado ao tema “Promover a oralidade na aprendizagem de Inglês”.

O projeto foi desenvolvido numa turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e os seus objetivos foram os seguintes: identificar atitudes face à oralidade na aula de Inglês; explorar diferentes estratégias no desenvolvimento de competências de interação e produção oral; fomentar o envolvimento em atividades de interação e produção oral; desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem da língua, com incidência na oralidade; avaliar o impacto do projeto na aprendizagem dos alunos. O projeto foi desenhado com base na análise do contexto e as principais estratégias de intervenção implementadas foram: atividades de promoção da oralidade com recurso a imagens, histórias, dramatizações, canções e jogos; conversa informal com alunos; questionário de autorregulação; redação de uma carta final à professora.

Os resultados revelaram que as atividades desenvolvidas levaram a uma maior motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa, tornando-os mais confiantes e sem medo de errar na expressão oral, embora continuassem a revelar algumas dificuldades e pouca autonomia na comunicação. Apesar das limitações, considera-se que os objetivos do projeto foram globalmente cumpridos e reitera-se a necessidade de investir de forma sistemática no desenvolvimento de competências orais neste nível de aprendizagem da língua.

Palavras-chave: ensino de inglês a crianças, oralidade, produção e interação oral

Promoting oral skills in English learning

Maria Isabel Sá Lopes

Master in Teaching English in Primary Education

University of Minho

Abstract

This teaching report, written within the Master in Teaching English in Primary Education, aims to describe and base the Intervention Project entitled “Promoting oral skills in English learning”.

The Project was developed in a 4th grade class in a primary school and its objectives were: to identify attitudes towards oral skills in the English class; to explore different strategies to develop oral interaction and production competences; to promote students’ involvement in oral interaction and production; to develop self-regulation competences and to evaluate the impact of the pedagogical intervention in the students’ learning process. The project was designed on the basis of context analysis and the main intervention strategies were: activities to promote oral skills, based on pictures, stories, role plays, songs, and games; informal conversations with pupils; a self-regulation questionnaire; and a final letter to the teacher.

The final results revealed that the activities increased students’ motivation to learn English, making them more confident and less afraid to make mistakes when speaking, even though they still had some difficulties and were not very autonomous and able to communicate on their own. Despite limitations, the project objectives were globally fulfilled. Its results point out the need to invest systematically in the development of oral skills in teaching English to young learners.

Keywords: oral skills, oral interaction and production, primary education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO	3
1. A abordagem comunicativa e o desenvolvimento da oralidade	3
2. As rotinas da sala de aula e a promoção da oralidade	6
3. A oralidade e as outras <i>skills</i>	8
CAPÍTULO II – CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO PROJETO	10
1. Descrição do contexto	10
1.1 A escola e o agrupamento	10
1.2 A turma.....	11
1.3 Documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem.....	12
2. Plano Geral de Intervenção.....	15
2.1 Objetivos e estratégias.....	15
2.2 Metodologia de ensino e seleção de tema e materiais.....	16
2.3 Metodologia de investigação e instrumentos de recolha de informação.....	17
CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO.....	19
DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	19
1. Questionário inicial: <i>Tell me about you</i>	19
2. Aulas de exploração da estratégia de <i>storytelling</i> e introdução ao projeto	22
3. Sequências didáticas de desenvolvimento do projeto.....	25
3.1 Sequência didática 1: <i>Celebrating Halloween</i>	25
3.2 Sequência didática 2: <i>Exploring the animal world</i>	31
3.3 Sequência didática 3: <i>Exploring food</i>	35
3.4 Sequência didática 4: <i>Exploring the body</i>	39
4. Avaliação global do projeto.....	42
4.1 Avaliação das sequências com base nas fichas de autorregulação.....	42
4.2 Apreciações dos alunos na “Carta à Professora”	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXOS	49
Anexo 1: Guião de Análise do Contexto de Intervenção.....	49
Anexo 2: Questionário inicial	50

Anexo 3: Resultados do Questionário inicial	51
Anexo 4: Sequência Didática: <i>The enormous turnip</i>	52
Anexo 5: Leitura e Dramatização da História “ <i>The enormous turnip</i> ”	55
Anexo 6: Sequência Didática 1: <i>Celebrating Halloween</i>	56
Anexo 7: Ficha de Trabalho <i>Halloween is coming</i>	59
Anexo 8: Ficha de Trabalho sobre o Vídeo	60
Anexo 9: Ficha de Trabalho sobre a Canção “ <i>Knock knock</i> ”	61
Anexo 10: Questionário de Autorregulação: <i>Learning English: My opinion</i>	62
Anexo 11: Sequência Didática 2: <i>Exploring the animal world</i>	63
Anexo 12: <i>Animals’ Survey</i> (Sequência didática 2).....	66
Anexo 13: <i>Describing Animals</i> (Sequência didática 2)	67
Anexo 14: Questionário de Autorregulação: <i>Learning English: My opinion</i>	68
Anexo 15: Sequência Didática 3: <i>Exploring food</i>	69
Anexo 16: Poster about Healthy and Unhealthy Food	74
Anexo 17: Pairwork “ <i>Can I have some...?</i> ”	75
Anexo 18: Questionário de Autorregulação: <i>Learning English: My opinion</i>	76
Anexo 19: Sequência Didática 4: <i>Exploring the body</i>	77
Anexo 20: Pairwork: <i>Touch your ...!</i>	80
Anexo 21: <i>Describing Monsters</i>	81
Anexo 22: Questionário de Autorregulação: <i>Learning English: My opinion</i>	82
Anexo 23: Carta à Professora	83

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Plano de Intervenção Pedagógica	15
Quadro 2: Competências de comunicação e aprendizagem (Sequência didática 1).....	25
Quadro 3: Percepções dos alunos sobre as atividades (Sequência didática 1)	30
Quadro 4: Percepções dos alunos sobre os sentimentos (Sequência didática 1).....	30
Quadro 5: Competências de comunicação e aprendizagem (Sequência didática 2).....	31
Quadro 6: Percepções dos alunos sobre as atividades (Sequência didática 2)	33
Quadro 7: Percepções dos alunos sobre os sentimentos (Sequência didática 2).....	34
Quadro 8: Competências de comunicação e aprendizagem (Sequência didática 3).....	35

Quadro 9: Percepções dos alunos sobre as atividades (Sequência didática 3)	37
Quadro 10: Percepções dos alunos sobre os sentimentos (Sequência didática 3).....	38
Quadro 11: Competências de comunicação e aprendizagem (Sequência didática 4).....	39
Quadro 12: Percepções dos alunos sobre as atividades (Sequência didática 4)	40
Quadro 13: Percepções dos alunos sobre os sentimentos (Sequência didática 4).....	41
Quadro 14: Sentimentos dos alunos ao longo das sequências didáticas.....	42

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sentimentos associados à expressão oral	20
Gráfico 2: Reações sobre quando a professora fala inglês	21
Gráfico 3: Reações às atividades	22

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Descrições <i>Celebrating Halloween</i>	27
Figura 2: <i>Posters</i>	32
Figura 3: Carta à professora	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

LM – Língua Materna

LE– Língua(s) Estrangeira(s)

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

ME – Ministério da Educação

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio é parte integrante do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Universidade do Minho, no âmbito do qual procedi ao desenvolvimento do projeto de investigação-ação intitulado “Promover a oralidade na aprendizagem de Inglês”. O projeto foi concretizado numa turma de 4º ano de uma escola do 1º CEB do concelho de Barcelos.

O relatório centra-se no Projeto de Intervenção implementado no âmbito deste mestrado e nas aprendizagens realizadas enquanto professora em formação. É um registo teórico-prático do estágio, no qual podemos encontrar os aspetos mais importantes da minha experiência e do meu percurso de desenvolvimento profissional.

A aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) é fundamental para todos os cidadãos, não só a nível profissional como pessoal. Todos reconhecemos que quantas mais línguas sabemos e dominamos mais oportunidades de emprego teremos e mais bem-sucedidos seremos, quer a nível pessoal quer profissional. No entanto, aprender uma LE parece ser tarefa fácil para uns, mas nem sempre o é para outros. Com a introdução do inglês no 1º CEB, acreditávamos que quanto mais cedo os nossos alunos aprendessem inglês mais conhecedores e dominadores da língua iriam ser; no entanto, esta situação parece não estar a acontecer. Embora muito se fale em mudança de currículos e articulação vertical e horizontal, pouco parece estar a ser feito nas nossas escolas. Acredito mesmo que o caminho é longo e a formação dos professores é essencial para mudar toda esta situação. Acredito também que uma mudança de manuais e de métodos de ensino é essencial. Como a sociedade está em constante mudança também estão os nossos alunos. Assim, é necessário adaptar a escola a essas mudanças e não podemos continuar a querer ter alunos sentados no mesmo espaço físico, aula após aula, alunos que são descritos como pouco autónomos, e professores pouco negociadores, cujos alunos não estão habituados a tomar decisões nem a ter um papel ativo nas salas de aulas. Não podemos continuar a ter escolas que só se preocupam com os rankings e que só se preocupam com os bons alunos. Não podemos continuar a ter escolas pouco integradoras, onde valores humanistas como o respeito pelo outro e pela diferença, a tolerância e a cooperação se têm vindo a desvanecer. Ao longo do mestrado e da implementação do meu projeto de estágio, procurei ter em conta todas estas minhas inquietações e refletir sobre as mesmas, procurando tornar-me uma professora mais atenta, reflexiva e ponderada.

No que se refere à escolha do meu tema, acho que posso considerar que foi relativamente fácil, por ser um tema que me tem perturbado ao longo da minha carreira como professora de LE. Ao longo dos anos tenho-me deparado com alunos pouco capazes de comunicar em LE, que vão acumulando anos de aprendizagem da língua e não conseguem ter uma conversa simples na língua-alvo. É tempo de pararmos, revermos currículos, mudarmos as nossas práticas, pois queremos ter alunos comunicativos. A competência comunicativa tem um papel fundamental na aprendizagem, envolvendo várias dimensões: linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, sociocultural e de aprendizagem.

Após ter observado algumas aulas no contexto de estágio, constatei que os alunos sentiam dificuldades na expressão oral (produção e interação), recorrendo quase sempre à língua materna (LM), pedindo à professora que repetisse constantemente e que traduzisse tudo. Revelavam alguma timidez, falta de confiança e medo de serem gozados pelos colegas. Também constatei que eram alunos pouco autónomos, com pouca capacidade de iniciativa e tomada de decisão. Com este projeto de investigação-ação, pretendi colmatar algumas destas lacunas, levando-os assim a serem mais confiantes e mais capazes de comunicarem oralmente em LE.

O relatório está estruturado em três capítulos. No primeiro, apresento a fundamentação teórica do projeto; no segundo, apresento o contexto em foi desenvolvido, assim como o plano de intervenção implementado; no terceiro, procedo à apresentação e avaliação da minha ação. Em anexo, incluem-se alguns documentos de suporte ao desenvolvimento do projeto.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO

1. A abordagem comunicativa e o desenvolvimento da oralidade

O ensino de LE tem como principal objetivo desenvolver as quatro competências: ouvir, falar, ler e escrever. No entanto, por vezes a oralidade é pouco explorada, o que resulta em alunos pouco comunicativos, alunos que sozinhos não conseguem construir uma frase, alunos que se acanham quando falam em LE e que recorrem de imediato à LM, alunos que só mais tarde é que se apercebem da importância de saber falar uma LE. Considerando que a fala, ou oralidade, é o meio de comunicação mais utilizado por todos nós, colocá-la de lado não é coerente com a real função de se aprender uma língua. Se refletirmos um pouco, passamos muito pouco tempo a ler, a escrever ou a praticar exercícios gramaticais. Então porque despendemos tanto tempo das nossas aulas de LE a ler textos, a escrever textos mecanizados e pouco autênticos e a ensinar regras gramaticais aos nossos alunos? No 1º CEB os alunos habituam-se a falar, a cantar, a brincar usando inglês, mas depois toda essa magia se vai perdendo ao longo dos anos. Mesmo agora com a disciplina curricular de Inglês no 1º CEB, começo a aperceber-me da importância de cumprir programas e fazer testes, mas a magia de ouvir uma língua diferente e de saber comunicar em LE parece não estar a acontecer.

O inglês é uma língua e como língua é um sistema linguístico usado por uma comunidade para a comunicação dos seus membros. Hymes (1972) afirma que mais do que adquirir regras formais da língua os falantes também adquirem regras sociolinguísticas. A língua é um sistema vivo e serve para comunicar, tem um uso prático real e deve ser ensinada como tal. É um instrumento de comunicação que possibilita que determinado grupo de falantes consiga comunicar-se e compreender-se. Já nos dizia o psicólogo Russo Lev Vygotsky (1985) na sua teoria sociocultural, que “não existe a aprendizagem de uma língua se esta não serve para comunicar”. Assim, não devemos usar nem ensinar uma língua como se fosse um conjunto de palavras soltas sem ligação entre elas, ou um conjunto de regras gramaticais. Aprender uma língua não é aprender formas ou equações matemáticas. A língua é um todo: um conjunto de palavras que por sua vez têm os seus sons e significados. Cada língua tem uma melodia própria e uma musicalidade. Ao ensinar uma língua estamos também a ensinar a cultura de um país, as suas tradições e costumes, sendo este também um dos objetivos das Orientações Programáticas para os 3º e 4º anos: “sensibilizar para a

diversidade linguística e cultural” e “promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s)” (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005, p. 11).

De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) as competências gerais combinam-se com a competência comunicativa, da qual as competências linguística, sociolinguística e pragmática fazem parte. Só assim teremos intenções comunicativas. A competência comunicativa é importante para a aprendizagem de um idioma, principalmente para desenvolver a competência discursiva, que está relacionada com o modo como se combinam formas gramaticais e significados, a fim de que se expresse e trabalhe diversos e diferentes gêneros textuais.

O ensino de língua inglesa tem sofrido várias transformações ao longo dos anos devido ao surgimento de métodos que influenciam o desenvolvimento das aulas. Cada professor tem o seu método, no entanto ainda continuamos a ter alunos desmotivados nas salas de aula e alunos que dizem não serem capazes de comunicar a não ser na sua LM. Isto acontece porque o método usado pelos professores não é eficaz, sendo baseado no ensino de regras gramaticais, repetições e memorização de vocábulos. Com a abordagem comunicativa, o foco da aprendizagem é entender e fazer-se entender. Uma abordagem comunicativa, como definiu Nunan (1991, p. 279) apresenta algumas características principais:

(...) an emphasis on learning to communicate through interaction in the target language; the introduction of authentic texts into the learning situation; the provision of opportunities for learners to focus, not only on language, but also on the learning process itself; an enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning; an attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom.

A abordagem comunicativa valoriza o sentido, o significado e a interação entre os aprendentes de um novo idioma. A forma e a estrutura não são prioridade. Os erros são tolerados, pois estes demonstram uma aprendizagem, uma evolução, comunicação. No 1º CEB, esta tolerância ao erro deverá ainda estar mais presente, devemos deixar as crianças falar livremente, ganhar o gosto pela LE, “fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua” e “fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia” (Orientações Programáticas para o 1º CEB, 2005, p. 11).

Se se aprende a ler lendo, a melhor forma de aprender a falar é falando (Swain, 1985). As crianças aprendem inglês ao ouvir e ao experimentar, ao fazer e brincar, aprendem automaticamente desde que envolvidas e estimuladas. Não devemos menosprezar as suas capacidades e ano após ano continuar a repetir as mesmas cores, números, animais e outros vocábulos. Devemos explorar o seu potencial e fazer com que aprendam cada vez mais. Devemos também mudar as nossas práticas de ensinar apenas palavras soltas e descontextualizadas:

It is also misleading to think that children only learn simple language, such as colours and numbers, nursery rhymes and songs, and talking about themselves (...) children can always do more than we think they can, they have huge potential and the foreign language classroom does them a disservice if we do not exploit that potential. (Cameron, 2001, p.12)

Numa abordagem comunicativa o professor tem o papel de facilitador da aprendizagem, ou seja, esta abordagem centraliza-se no aluno e não no professor. Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. O professor é um facilitador e um orientador e não o único detentor de conhecimento. Este professor dá ao aluno oportunidades de comunicar em língua estrangeira em situações autênticas e reais. Dá ao aluno tempo para pensar e responder, para reformular as suas respostas; não corrige de imediato os erros dos alunos, deixando assim que o aluno se autocorrija. O professor deve orientar o aluno, dar ao aluno oportunidades de se exprimir, de expressar as suas opiniões e de se dar a conhecer. O professor deve ajudar o aluno a ultrapassar barreiras, fazê-lo acreditar que consegue, estimulá-lo e desafiá-lo. O aluno deverá ser assim cada vez mais autónomo e participativo na sala de aula. Deverá ajudar na tomada de decisões e até, quem sabe, decidir que conteúdos estudar.

Sabemos a importância que os manuais ocupam nas salas de aulas dos alunos portugueses, sabemos que muitos professores e alunos se sentiriam perdidos se não tivessem um manual, sabemos o tempo que os professores teriam de ter se tivessem de preparar os seus próprios materiais ou criar o próprio manual para o seu grupo de alunos. No entanto, parece que um entrave à comunicação e às situações reais e autênticas defendidas pela abordagem comunicativa está, em parte, no uso dos manuais. A maior parte dos manuais usados nas nossas escolas proporciona poucas situações de comunicação oral aos nossos alunos, apostando sobretudo no ensino de vocabulário e gramática, e na leitura e compreensão de textos. Cabe ao professor levar os seus alunos

a interagir em língua estrangeira, usar a língua estrangeira como meio de comunicação entre professor e aluno, e mesmo entre alunos.

Os alunos necessitam de experienciar a língua na sua total complexidade (...) a sala de aula deveria ser concebida como um ambiente social único no qual os professores promovem experiências de aprendizagem ricas que geram uma comunicação realisticamente motivada, permitindo aos alunos falar por si mesmos, criar textos autênticos e encontrar soluções para problemas relevantes. (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, p.8)

Nos manuais do ensino oficial, essencialmente nos 2º e 3º ciclos, as atividades de oralidade são relativamente desvalorizadas. Encontramos um forte enfoque na gramática, na leitura e na escrita, mas poucas atividades de comunicação oral. As razões para isso acontecer são, na minha opinião, a falta de recursos didáticos, a falta de tempo, o número elevado de alunos por turma e também por ser uma atividade que pode causar algum barulho. Sabemos que a maior parte de nós, professores, centramo-nos no livro adotado para lecionar as nossas aulas e se esse mesmo livro tiver poucas atividades de comunicação oral, é pouco provável que a oralidade seja trabalhada devidamente. Também me parece que a maior parte dos manuais adotados têm muitas atividades pouco reais e autênticas, o que faz com que muitas vezes não sejam apelativas para os alunos. Mas o professor pode nem deve focar-se apenas no manual para as suas aulas. Depois de conhecer os seus alunos, deve encontrar a forma de os levar a comunicar mais, seja através de canções, jogos, dramatizações, etc.

Os manuais tendem a apresentar o vocabulário de uma forma muito previsível e fragmentada, e talvez por isso os alunos tendam a esquecer-lo. Segundo Lynne Cameron em *Teaching Languages to Young Learners* (2005, p. 90) “Often, text books do not help because pupils only meet new words briefly and there are insufficient recycling and consolidation activities. Extra recycling and consolidation activities need to be added”. Assim, o professor deverá usar atividades em que os alunos possam consolidar as aprendizagens e aplicá-las em novas situações.

2. As rotinas da sala de aula e a promoção da oralidade

As aulas de Inglês podem e devem ter comunicações reais, autênticas, pois nela estão envolvidas rotinas e situações do dia-a-dia que podem e devem ser usadas como forma de incentivar a comunicação em LE, como por exemplo:

*Saudações: Hello/Hi! Good morning/afternoon! How are you? – I'm fine, thanks. And you?
Bye! See you tomorrow/next class!*

*Rotinas: What's the date today? What day is it today? What's the weather like today? Is it
sunny/hot?*

*Classroom language: Listen! Look! Watch me! Repeat! Repeat after me! Are you ready?
Work in pairs/groups! Work on your own! Good! Well done! Try again! Sit down! Be quiet,
please! It's your/his/her turn! May I stand up/ go to the board/ bin/ toilet? Come here
please? I don't understand. I need help. Can you lend me ...please? Thank you./ Thanks.
You're welcome. etc.*

Estes são só alguns exemplos de como se pode incentivar a interação na sala de aula,
a qual é já uma forma de comunicação:

Routines then can provide opportunities for meaningful language development; they allow
the child to actively make sense of new language from familiar experience and provide space
for language growth. Routines will open up many possibilities for developing language
skills. (Cameron, 2001, p. 11)

Uma das limitações ao desenvolvimento da oralidade na sala de aula é o uso
indiscriminado da LM nas suas rotinas diárias: instruções, explicações, etc. Como
professora de LE, procuro sempre usar a língua que estou a ensinar em todas as
situações. Desde o primeiro momento que entro dentro da sala de aula até sair, procuro
comunicar com os meus alunos. Mesmo nos corredores ou até em encontros esporádicos
na rua, comunico em inglês com os meus alunos. Não obstante, é importante saber se a
nossa mensagem está a ser passada, é importante saber se está a haver comunicação.
Sendo assim, caso isso não aconteça pode-se recorrer à LM sem qualquer
constrangimento e sem qualquer sentimento de estarmos a ser maus professores.

O uso extensivo da língua-alvo na sala de aula ajuda a uma aquisição mais eficiente da
mesma por parte dos alunos, embora possa haver situações, com alunos que têm baixo
aproveitamento, em que o uso intencional da língua materna pode facilitar o
desenvolvimento de determinadas competências, especialmente no que diz respeito à
consciência linguística e de aprendizagem. (Jiménez Raya, Lamb, Vieira, 2007, pp.7-8)

Mas o uso da LM deverá ocorrer em situações muito específicas e de forma
esporádica. Muito me inquieta quando ouço comentários de alunos dos 2º e 3º ciclos
quando dizem que as aulas são dadas em português e que só os exercícios é que são em
inglês. Muito me inquieta ouvir alunos meus do ensino secundário dizer que os seus

professores não davam as aulas em inglês. O uso da LM poderá acontecer nas aulas de LE sempre que o professor o entender, mas este uso não deve e não pode ser frequente. Podemos usar a LM, por exemplo, na explicação das regras de um jogo - para que todos compreendam o que se pretende e que não surjam dúvidas; podemos usar a LM quando a mesma vai ajudar na compreensão de determinado conceito, e neste último caso até podemos recorrer a outra língua caso isso permita ao aluno compreender melhor determinado conceito. Contudo, nunca nos devemos esquecer que estamos em aula de LE e que é importante transmitir aos nossos alunos o gosto de comunicar em LE, desde logo usando essa língua com eles e fazendo desse uso uma rotina pedagógica.

No 1º CEB, embora possamos achar que as nossas aulas não poderão ser dadas todas em LE, eu acredito, também por já ser minha prática comum, que isso é possível na generalidade das situações, usando uma linguagem simples, instruções claras e concisas, e estratégias que nos permitam monitorizar a compreensão do que dizemos por parte dos alunos. Se desde o primeiro momento habituarmos os nossos alunos a ouvir e falar a LE, mais facilmente eles irão adquirir as competências necessárias sem termos de recorrer à LM, o que pode contribuir para a promoção das suas competências orais.

3. A oralidade e as outras *skills*

A oralidade na sala de aula refere-se à interação entre professor e alunos, e também alunos entre alunos, na qual a participação e a aprendizagem ativa são fundamentais. Ao longo deste estágio procurei levar os meus alunos a “expressarem-se de forma adequada em contextos simples; interagirem com o professor e/ou com colegas em situações simples e previamente preparadas; compreenderem frases simples, articuladas de forma clara e pausada; produzam sons, entoações e ritmos da língua; expressarem-se com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas” (Metas Curriculares de Inglês, 2015). Assim, encorajei-os a responder, inicialmente através de perguntas de resposta curta (*close questions*) e mais tarde perguntas de resposta aberta (*open questions*), e encorajei-os a participarem sem hesitação. Levei-os a descrever imagens, encontrar diferenças entre imagens, fazer e responder a questionários, dizer rimas e cantar canções, contar e recontar histórias, fazer pequenas dramatizações. Todas estas atividades levaram os alunos a “gain confidence and open the way to new learning and

the internalization of language and skills in enjoyable and creative ways” (Read, 2008, p. 27).

Apesar do meu foco na oralidade, também integrei as aulas o desenvolvimento de outras capacidades de uso da língua, pressupondo que na aprendizagem de uma LE deverá haver a combinação das quatro *skills* (ouvir, ler, escrever e falar) e não uma separação das mesmas. Só desta forma a língua será aprendida no seu todo. Todas as *skills* são importantes e serão o complemento umas das outras. O professor de LE não deve menosprezar uma em favor da outra e em todas as aulas poderemos procurar trabalhar cada uma das *skills*.

O uso de várias *skills* na mesma aula torna as aulas mais dinâmicas, eliminando momentos mortos, permitindo que os alunos estejam constantemente a fazer coisas novas e que nunca se cansem. Contudo, é também necessário que tudo se articule, ou seja, não devemos ler um texto sobre determinado tema e depois solicitar aos nossos alunos que escrevam sobre outro tema. Por outro lado, é importante pensar na sequência das atividades, começando com tarefas mais fáceis e gradualmente chegando às mais complexas, preparando os alunos para a sua execução.

Para além de atividades de desenvolvimento das competências de uso da língua, será necessário usar atividades que ajudem o aluno a refletir sobre essas competências e o modo como as desenvolvem, nomeadamente através de tarefas de autorregulação da aprendizagem, que também implementei no projeto com foco na oralidade, e que me permitiram compreender como reagiam às minhas propostas e que perceções tinham da sua aprendizagem.

No capítulo seguinte, passo à apresentação do contexto de intervenção e do plano de investigação-ação aí desenvolvido.

CAPÍTULO II – CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO PROJETO

1. Descrição do contexto

1.1 A escola e o agrupamento

Este projeto foi realizado numa escola do 1º CEB que faz parte de um agrupamento de escolas do concelho de Barcelos que integra dois Centros Escolares e quatro escolas do primeiro ciclo e um Jardim de Infância. A escola situa-se na periferia do concelho. É um Edifício Escolar tipo P3 com a área total de 3450 m² e formado por dois pisos e cada qual com três salas de aulas e respetivo hall de entrada às salas de aula. O edifício tem boa exposição solar. As fronteiras exteriores das salas são todas de vidro, com janelas de correr o que lhes dá grande luminosidade natural. A toda à volta da escola há um logradouro murado com a área de 2970m² onde existe um parque infantil com caixa de areia, baloiços, escorrega e cordas e a toda à volta confronta com caminhos públicos. Do hall de entrada acede-se ao antigo polivalente com 252m², onde atualmente funciona a cantina. Anexo a este espaço existe um gabinete com 10m². As salas do rés-do-chão estão destinadas a turmas do Jardim de Infância. No primeiro piso, existem as quatro turmas do primeiro ciclo. A sala dos professores é um espaço comum aberto e de acesso às outras salas. Aqui existem dois computadores e uma fotocopiadora. Em todas as salas existe um computador e na sala do quarto ano existe um quadro interativo.

Para melhor conhecer esta instituição e a poder caracterizar recorri, numa fase inicial, à análise documental, nomeadamente ao Projeto Educativo do Agrupamento, à recolha de informação junto da minha orientadora cooperante, da professora titular da turma e da coordenadora da escola. A nível de instrumentos de recolha de informação recorri também, neste sentido, a um Guião de Análise do Contexto de Intervenção, proposto nas aulas de Metodologia do Ensino de Inglês para Crianças II (ver Anexo 1: Guião de Análise do Contexto de Intervenção).

De acordo com o Projeto Educativo, este agrupamento tem como missão “exercer a sua função educativa, procurando, promover e incentivar o desenvolvimento intelectual, físico, social e moral de todos os alunos, de forma a torná-los cidadãos responsáveis e ativos através de uma pedagogia centrada no aluno; de promoção de uma oferta educativa, curricular e extracurricular, que promova uma formação integral do aluno, do

seu espírito crítico e do seu pensamento criativo bem como do pleno desenvolvimento da sua personalidade.” O agrupamento procura também desenvolver “hábitos de cooperação e adaptabilidade e princípios de honestidade, respeito e responsabilidade, promovendo a cidadania através da integração social e da valorização das pessoas na comunidade local, regional, nacional e europeia, assegurando a formação cívica, o respeito e valorização das diferentes personalidades, valores e culturas bem como pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; estabelecer parcerias e protocolos que desenvolvam uma responsabilidade partilhada entre a família, a escola e a comunidade; e valorizar cada aluno como um indivíduo único e capaz”.

Na escola vive-se um ambiente muito agradável. As aulas são dadas com a porta aberta, entra-se e sai-se com alguma naturalidade. Em conversa com a professora titular de turma sobre o funcionamento da escola, a mesma referiu que, no geral os alunos são educados, respeitadores e obedientes. Entram ordeiros na sala, esperam que o professor os mande entrar, não há gritarias, nem correrias. Todos os dias de manhã existe uma saudação de boas-vindas pela coordenadora da escola, que reúne todos os alunos num átrio e faz uma breve apresentação das atividades do dia, referindo se é um dia especial, se há alguma comemoração, etc.

1.2 A turma

A turma selecionada foi uma turma do 4º ano com 21 alunos composta por 11 meninos e 10 meninas, todos de nacionalidade portuguesa e residentes nesta freguesia ou nas freguesias vizinhas. O projeto foi desenhado para esta turma quando ainda frequentava o 3º ano, no 2º semestre de 2016/2017 (1º semestre de estágio), embora o seu desenvolvimento tenha ocorrido apenas no 1º semestre do ano letivo seguinte (2º semestre de estágio).

As idades dos alunos variavam entre 9 e 11 anos; dois alunos gémeos tinham uma reprovção e eram considerados alunos com Necessidade Educativas Especiais, tinham dislexia, frequentavam sessões de terapia da fala, e sentiam muitas dificuldades nas áreas de Português e Matemática; um outro aluno tinha já 11 anos e duas reprovções. Neste grupo de alunos havia uma criança hiperativa e cinco alunos com Apoio usufruindo assim do Plano de Intervenção de Apoio à Aprendizagem.

Na generalidade os alunos eram comunicativos, simpáticos e relacionam-se muito bem com colegas, professores e auxiliares, não revelando problemas de comportamento graves, embora apresentassem momentos de dispersão e distração. Não revelavam problemas ou carências visíveis. A escolaridade dos pais variava entre a 4ª classe e a Licenciatura. A maioria dos pais não concluiu o 9º ano de escolaridade e eram interessados e preocupados pela educação dos seus filhos, procurando manter uma relação saudável com a comunidade escolar. A nível de aproveitamento na disciplina de Inglês, era uma turma de nível Bom e todos os alunos tiveram positiva no final do 3º ano. No 4º ano apresentaram mais dificuldades e alguns alunos tinham negativa nos testes a Inglês e precisaram de apoio extra. A professora da turma justificou estas dificuldades como sendo fruto de alguns alunos ainda verem a disciplina como uma atividade de enriquecimento e não como parte do currículo. Os pais demonstraram preocupação pelas negativas, pedindo até mais trabalhos de casa à professora, pois encontravam-se insatisfeitos com os resultados na disciplina.

Acompanhei estes alunos cerca de um ano. A sala de aula da turma tem disposição em U com alguns alunos no meio, o que facilita a comunicação. Inicialmente, observei as aulas da minha primeira orientadora cooperante de forma a compreender o contexto escolar e os alunos. Estas observações foram fundamentais na escolha do tema, e após algumas aulas observadas e conversas com a orientadora cooperante facilmente concordámos na escolha da oralidade. Além disso, a análise de alguns documentos, nomeadamente os registos biográficos dos alunos, permitiu-me conhecê-los um pouco melhor. Assim, comecei a aperceber-me de algumas dificuldades que alguns apresentavam, assim como das necessidades de cada um. Fui tomando as minhas notas, pois sabia que as mesmas iriam ser necessárias futuramente. Realizei também um questionário inicial para conhecer melhor os alunos (ver Anexo 2: Questionário inicial). Ao realizar este questionário já tinha presente o tema que iria trabalhar e dirigi algumas perguntas para o tema, podendo desta forma analisar as respostas e pensar em estratégias. Os resultados deste questionário serão apresentados no capítulo III.

1.3 Documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem

Na escolha do meu tema e na elaboração das minhas sequências didáticas tive de recorrer a documentos reguladores do ensino e aprendizagem das LE. Assim, baseei-me

essencialmente nas Orientações Programáticas para o Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, nas Metas Curriculares, no Projeto Educativo do Agrupamento, no manual adotado, bem como em documentos de referência relativos ao ensino/aprendizagem de LE, como é o caso do Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR, Conselho da Europa, 2001).

A generalização do inglês a nível nacional, promovida há já alguns anos pelo Ministério da Educação e Ciência, implicou um estabelecimento de orientações, de forma a permitir a uniformização de procedimentos e critérios em todas as escolas. A 5 de julho de 2005 foi emitido um Despacho para regulamentar o ensino do Inglês no primeiro ciclo do Ensino Básico como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC). Em setembro do mesmo ano é publicado o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Em 2006 surgiram as Orientações Programáticas para os 1º e 2º anos (Dias & Toste, 2006), altura em que o ensino do Inglês como AEC se alargou a esses dois anos de escolaridade de forma generalizada em todo o país. Através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, o currículo nacional do ensino básico foi atualizado e passou a englobar a disciplina de Inglês no 1º ciclo, com um tempo mínimo de 2 horas semanais nos 3º e 4º anos. Foram também elaboradas e homologadas as Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico – 1º ciclo (Cravo, Bravo & Duarte, 2015), que tiveram uma entrada em vigor de forma sequencial, tendo começado no ano letivo de 2015/2016 para o 3º ano e no ano letivo de 2016/2017 para o 4º ano. As Metas Curriculares “obedecem a uma estrutura comum às metas de todas as outras disciplinas do ensino básico, estando organizadas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho” (Cravo et al., 2015: p. 3). Trata-se de um documento orientador que tem em conta a finalidade da disciplina, os conteúdos e objetivos a atingir. O seu propósito centra-se em enunciar de forma sequencial e organizada os conteúdos referenciados nos objetivos da disciplina para este nível de ensino. As metas curriculares constituem-se ainda como o referencial primordial para a avaliação dos alunos. As Orientações Programáticas, tendo por base o QEQR, salientam a importância de uma aprendizagem que dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial, e explore com frequência a produção oral (p. 13).

As metas curriculares salientam a compreensão, a interação e a produção oral. No domínio da compreensão oral “pretende-se preparar as crianças para situações de receção e de interação, em que terão de ouvir e compreender para poderem reagir e interagir. O professor deve interagir, sempre que possível, com as crianças em inglês e a

progressão, no grau de dificuldade do discurso, deverá ser gradual, partindo de instruções muito elementares dadas pelo professor” (Cravo, Bravo & Duarte, 2005, p. 4). A interação oral é “ainda de cariz elementar. No 3.º ano, centra-se fundamentalmente na utilização de palavras isoladas ou expressões fixas, evoluindo gradualmente para o uso de frases e de estruturas menos elementares no 4.º ano. Sugere-se o recurso frequente a imagens, nas quais o aluno irá reconhecer e identificar os conteúdos estudados” (op. cit., p. 4). No que se refere à produção oral “pretende-se trabalhar a pronúncia e a prosódia, através da repetição de sons, palavras, rimas, *chants* e canções. No final do 4.º ano, o aluno deverá ter a capacidade de se apresentar e de falar, usando expressões simples, sobre os temas desenvolvidos” (op. cit., p. 5).

No livro adotado pela escola, *Seesaw* da Texto Editores, também podemos verificar que a oralidade e as outras *skills* estão presentes em todas as unidades. Alguns exemplos de atividades onde a oralidade está presente são: atividades de interação entre alunos, nomeadamente pequenos diálogos de pergunta e resposta; inquéritos; exercícios de compreensão oral e canções. Neste manual também encontramos algumas atividades de CLIL mais respeitantes às disciplinas de Estudo do Meio e Artes. O manual apresenta assim uma diversidade de atividades, na minha perspetiva bem conseguidas, apelativas e dinâmicas, além de outros recursos, como por exemplo *Activity Book*, *Cutouts* (mini flashcards), *Stickers*, *My First Vocabulary and Language Book* (dicionário) e um sítio na internet onde os alunos e o professor poderão recorrer a outras atividades. O professor ainda tem disponível 100 flashcards e wordcards, um guia do professor e 9 cartazes. É, sem dúvida, um excelente recurso para o professor e para os alunos.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Barcelos (2014-2017) advoga o “ensino de competências académicas essenciais e da sua aplicação, através de uma pedagogia centrada no aluno, preparando-o para o prosseguimento de estudos superiores ou para a inserção na vida ativa”, propõe “a valorização, defesa e promoção dos valores do conhecimento, do rigor da comunicação, do respeito, da solidariedade, da responsabilidade, da valorização do trabalho e do esforço pessoal, da autonomia, da cultura, do sentido estético, do pensamento crítico, da saúde, da segurança e da preservação do meio ambiente”, e defende a “criação de um ambiente escolar seguro e estimulante, que privilegie uma conceção humanista da educação e o fomento de princípios democráticos.” Creio que o projeto que desenvolvi se enquadra nesta conceção humanista de educação, procurando envolver todos os alunos numa aprendizagem que fosse significativa.

2. Plano Geral de Intervenção

2.1 Objetivos e estratégias

Como já referido anteriormente, o meu projeto centrou-se na promoção da oralidade na aprendizagem da língua inglesa. Para responder a este desafio, formulei um plano de intervenção pedagógica baseado numa metodologia de investigação-ação, com recurso a estratégias adequadas à turma, que evidenciava dificuldades na expressão oral (ver Quadro 1).

Objetivos	Estratégias	Informação a recolher e analisar
1. Identificar atitudes face à oralidade na aula de Inglês.	Observação de aulas e análise documental; (Obj. 1 e 4)	Caracterização da turma; perfil sociolinguístico; atitudes face à oralidade e aprendizagem da língua inglesa.
2. Explorar diferentes estratégias no desenvolvimento de competências de interação e produção oral.	Registos reflexivos da professora no Portefólio; (Obj. 1 e 4) Questionário inicial aos alunos; (Obj. 1)	
3. Fomentar o envolvimento em atividades de interação e produção oral.	Atividades de promoção da oralidade com recurso a imagens, histórias, dramatizações, canções e jogos; (Obj. 2 e 3) Conversa informal com alunos; (Obj. 4 e 5)	Impacto das atividades na aprendizagem, com incidência no desempenho, atitudes e envolvimento dos alunos nas atividades.
4. Desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem da língua, com incidência na oralidade.	Questionário de autorregulação; (Obj. 3) Estratégia final: carta à professora; conversa informal; questionário; áudio gravações e/ou registos de observação direta. (Obj. 5)	
5. Avaliar o impacto do projeto na aprendizagem dos alunos.		Perceções dos alunos e da professora sobre as abordagens adotadas (potencialidades e constrangimentos).

Quadro 1: Plano de Intervenção Pedagógica

2.2 Metodologia de ensino e seleção de tema e materiais

Ao longo deste estágio foram realizadas várias atividades promovendo a oralidade e atendendo aos objetivos do projeto. Em todas as aulas de projeto a compreensão auditiva esteve presente quer através de canções quer através de exercícios de compreensão auditiva, pois esta competência é crucial para a aquisição da língua. Ao escutar estamos em contacto com a língua e escutar é mais do que ouvir palavras, mas sim compreendê-las num determinado contexto. Mahmoud Al-Batal (em *Foreign language teaching methods*) advoga que:

Listening provides input that can be very significant for second language acquisition in general and for the development of the speaking skill in particular. It promotes non-linear processing of language and encourages learners to develop "holistic" strategies to texts.

Em todas as aulas procurei comunicar em inglês, não fosse o meu tema a oralidade. Como referi anteriormente, as aulas de Inglês desde o primeiro momento devem ser dadas em língua inglesa, numa linguagem adaptada aos nossos alunos. Procurei usar sempre instruções claras e concisas, repetindo várias vezes se necessário e gesticulando de forma a ser compreendida. Tentei motivar os meus alunos para a comunicação em inglês, no entanto após concluído este estágio parece-me que precisava de mais aulas, ou de pelo menos mais tempo com eles. Gostava que fossem mais autónomos no uso da língua inglesa, mais expressivos, que vissem a língua como deles, como parte do seu dia-a-dia. E parece-me que alguns deles ainda vêm as aulas de Inglês como uma disciplina que acontece duas vezes por semana com um livro com atividades para realizar. Ao longo deste estágio, gostaria de ter realizado mais dramatizações, mas fui-me apercebendo das dificuldades que os alunos sentiam em expressarem-se. Realizei algumas atividades nas quais os alunos descreveram imagens e jogámos vários jogos nos quais a interação e a produção oral estiveram presentes.

Um dos objetivos do meu projeto era explorar diferentes estratégias no desenvolvimento de competências de interação e produção oral. Ao longo das minhas nove aulas de projeto tentei assim abordar e explorar diferentes estratégias sempre no sentido de desenvolver a competência comunicativa, através da exploração de canções, dramatizações de histórias, atividades de interação entre pares, nomeadamente jogos, questionários, ou atividades de compreensão auditiva, como por exemplo vídeos e

exercícios de áudio. Procurei também diversificar os meus materiais, usando alguns materiais mais autênticos como livros (*short stories*), canções, vídeos, *toy animals*, pratos de plástico, folhetos dos supermercados, etc. A diversificação e a escolha de materiais autênticos provoca nos alunos outra motivação e interesse.

Ao longo das aulas tentei não ser repetitiva nas atividades e procurei desenvolver as quatro competências (*listening, reading, writing e speaking*) destacando sempre a oralidade, mas nunca menosprezando nenhuma das outras, pois acredito que as aulas de Inglês devem sempre integrar as quatro competências. Estas quatro competências complementam-se e umas reforçam as outras, e só nesse sentido é que podemos ter alunos capazes de se tornar falantes de uma língua estrangeira.

Em todas as sequências de aulas, os alunos preencheram um questionário de autorregulação o qual foi essencial para mim, para avaliar a minha prática e o progresso dos meus alunos. Várias vezes conversei com eles informalmente sobre determinadas atividades, levando-os assim a refletir sobre a sua aprendizagem. Por vezes gravei algumas atividades para posteriormente analisar e refletir sobre as mesmas.

Como estratégia final, solicitei-lhes que me escrevessem uma carta, orientando-os com algumas perguntas: *Achas que as aulas te motivaram a participar? Porquê; Achas que as aulas te ajudaram a falar melhor inglês? Porquê; Sentes que te apoiiei na tua aprendizagem; O que poderia eu melhorar na minha forma de ensinar?* Os resultados serão apresentados posteriormente.

2.3 Metodologia de investigação e instrumentos de recolha de informação

Este projeto foi desenvolvido tendo sempre a investigação-ação como metodologia orientadora da intervenção. Assim, seguii as fases de planificação, ação e reflexão. O essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática (Coutinho, 2009, p. 360).

Para uma melhor investigação-ação e conseqüente melhoria das práticas é necessário termos em conta o que pensa o nosso grupo de estudo, neste caso os alunos. Assim, logo no início de todo este processo (1º semestre de estágio) solicitei aos alunos para preencherem um questionário sobre se gostam de inglês, se participam, como se sentem

ao falar, como se sentem nas aulas, etc. (ver Anexo 2: Questionário inicial). Este questionário inicial foi muito útil para um melhor conhecimento da turma onde iria decorrer o projeto e através dele pude constatar algumas dificuldades sentidas pelos alunos no âmbito da oralidade. Além deste questionário, e ao longo de todas as sequências didáticas os alunos puderam refletir sobre as atividades que realizaram e como se sentiram nas aulas através de questionários de autorregulação (ver Anexos 10, 14, 18 e 22: Questionário de Autorregulação: *Learning English: My opinion*). Estes questionários foram muito importantes para mim, pois pude analisar o impacto das atividades nos alunos e os sentimentos nas aulas. Como instrumento final, solicitei aos alunos para escreverem uma carta à professora respondendo a algumas perguntas previamente definidas e referidas acima (ver Anexo 23: Carta à professora).

Ao usar todos estes instrumentos pude constatar que estes alunos não estão habituados a refletir sobre as aulas e sobre o seu desempenho. No início, senti alguma estranheza em alguns alunos e mesmo dúvidas sobre o que responder. E mesmo na carta final à professora, alguns diziam não saber o que escrever. Ao longo do projeto, procurei também realizar algumas conversas informais sempre no sentido de os fazer refletir, perguntando, por exemplo, se gostaram de determinada atividade, o que achavam de determinado exercício, se foi fácil/difícil e porquê. Tentei despertá-los para o facto de ao refletirmos estamos a conhecermo-nos melhor, vendo as dificuldades que temos, estando assim a progredir na nossa aprendizagem.

CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo irá incidir sobre o processo de intervenção desenvolvido a partir do meu projeto. Numa fase inicial do projeto procedi a um questionário inicial cujos resultados serão apresentados aqui. Posteriormente, irei apresentar duas aulas que decorreram ainda no 1º semestre de estágio e as quatro sequências didáticas desenvolvidas no 2º semestre de estágio. Ainda neste capítulo irei analisar os resultados dos questionários de autorregulação, assim como da estratégia final, a “carta à professora” elaborada pelos alunos.

1. Questionário inicial: *Tell me about you*

Numa fase inicial do meu estágio, ainda no 3º período do ano letivo 2016/2017 e já depois de algumas aulas observadas e conversas com as minhas orientadoras, realizei o questionário inicial referido anteriormente, tendo já em vista o tema do meu projeto (Anexo 2). Na realização do questionário todos os dezanove alunos colaboraram muito bem. No entanto, surgiram algumas dúvidas que eu não antevi, em palavras como *confiante*, *motivado*, *envergonhado* e *inseguro*. Curiosamente, dúvidas com as mesmas palavras foram surgindo nos questionários de autorregulação realizados nas aulas de projeto.

A análise dos dados (ver Anexo 3) evidenciou que todos os alunos tiveram Inglês nos primeiros e segundos anos. Quinze alunos responderam que gostavam de inglês, no entanto um aluno respondeu que *não* gostava de inglês e três responderam que gostavam *mais ou menos* de inglês.

Relativamente à pergunta sobre se gostavam de participar nas aulas de Inglês, quinze alunos responderam que sim, mas cinco alunos responderam *mais ou menos* e um aluno respondeu *não*.

À pergunta essencial ao projeto - “*Como te sentes quando falas inglês?*” - (ver Gráfico 1), entre oito a onze alunos disseram sentir-se *muitas vezes confiantes, felizes e motivados*, mas um aluno respondeu que *nunca* se sente *confiante, feliz ou motivado*. A maioria dos alunos (entre nove e treze) diz *nunca* se sentirem *envergonhados, nervosos*,

inseguros, tímidos ou aborrecidos. Dez alunos referiram sentirem-se muitas vezes ou às vezes com medo de errar e oito alunos também referiram terem medo de serem gozados pelos colegas, muitas vezes e às vezes. Apenas onze alunos disseram que nunca sentiam esse medo.

Embora a maioria dos alunos afirme estarem confiantes e felizes nas aulas, os dados ainda demonstram um considerável número de alunos com medo de errar e de serem gozados pelos colegas. Por vezes esta insegurança, timidez e vergonha faz com que os alunos participem menos, afetando assim a competência comunicativa. É de salientar que há sempre um aluno a responder negativamente a todas as perguntas. Iremos ver posteriormente se o meu projeto os ajudou a ultrapassar este medo e se após as minhas aulas se sentiam mais confiantes.

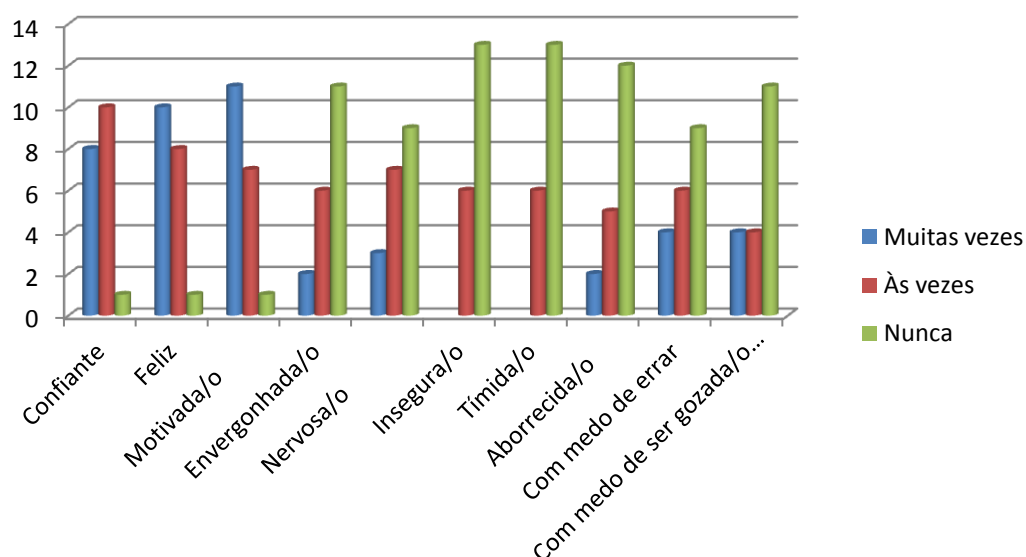


Gráfico 1: Sentimentos associados à expressão oral

Em relação à pergunta “*Quando a professora fala inglês na aula, o que sentes?*” (ver Gráfico 2) todos os alunos, exceto um, respondem que *gostam de a ouvir falar, prestam atenção ao que diz e sentem que estão a aprender*, no entanto treze alunos também dizem que *às vezes não percebem o que diz*. Estes dados demonstram que os alunos sentem-se bem ao ouvirem alguém falar em inglês e que gostam das aulas. Apesar de treze alunos em dezanove dizerem que às vezes não percebem o que a professora diz, nas aulas observadas nunca senti os alunos confusos ou que não estivessem a compreender a professora. Acredito que ao responderem assim, querem dizer que não compreendem tudo o que diz, todas as palavras, mas a mensagem poderá ser entendida.

Ao analisar os resultados com os alunos, recorde-me de ter mencionado o facto de não se preocuparem em compreenderem tudo, que é importante perceber o máximo possível, mas se não souberem uma ou outra palavra isso não os irá impedir de compreenderem o que a professora está a dizer. Relembrei também que ainda estão numa fase inicial da aprendizagem da língua, que é normal não compreenderem tudo, e que a aprendizagem de uma língua é um processo lento e requer tempo e muita prática. Onze alunos referem mesmo que *preferiam que a professora falasse português em vez de inglês*.

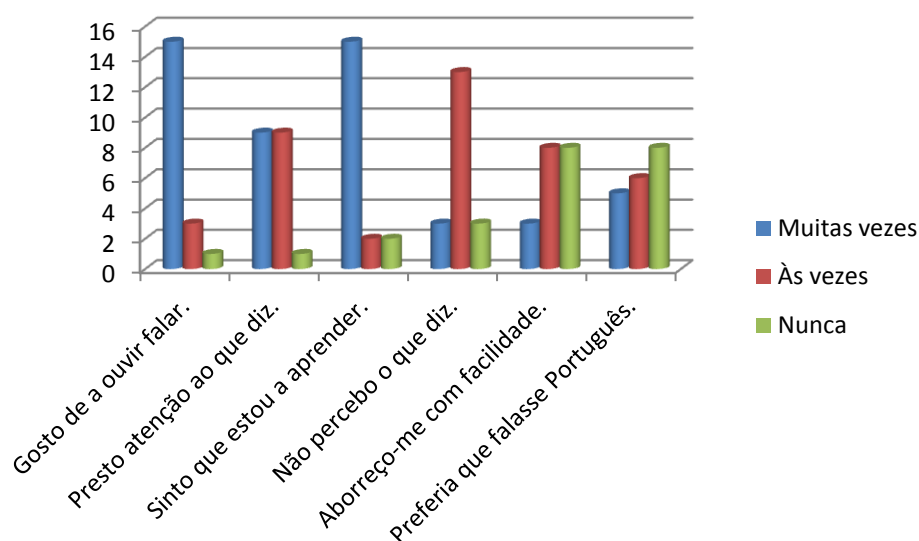


Gráfico 2: Reações sobre quando a professora fala inglês

A última pergunta deste questionário inicial incidia sobre as atividades que os alunos gostam mais (ver Gráfico 3). A maioria dos alunos, entre doze e dezasseis, referiram *gostar muito de todas as atividades*, no entanto destacam-se *os jogos e as dramatizações*, nas quais ninguém referiu não gostar *nada*. Já relativamente *ler e ouvir histórias e ouvir e cantar canções* dois alunos referiram não gostar *nada*.

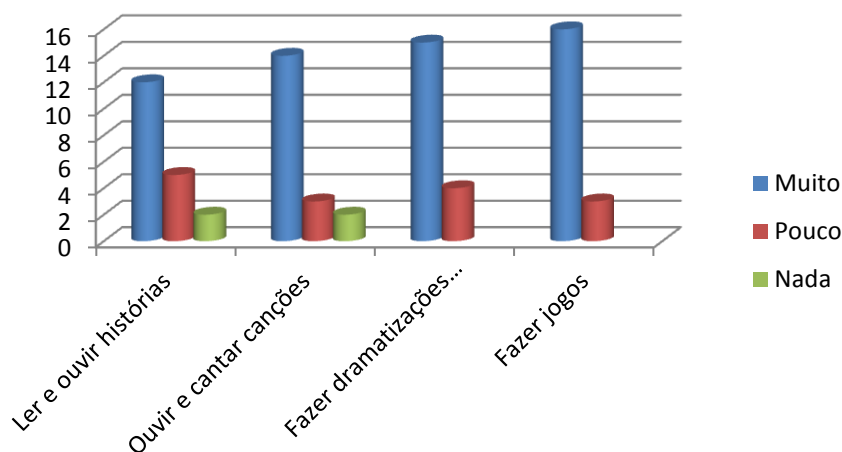


Gráfico 3: Reações às atividades

Após a análise dos dados obtidos neste questionário inicial posso comprovar a pertinência do meu projeto para esta turma. Como vimos anteriormente, estamos perante uma turma que apresenta motivação e interesse nas aulas, mas alguns alunos ainda sentem alguma resistência à aprendizagem da língua inglesa, dizendo que preferiam que a professora apenas falasse português e que não compreendem o que diz. Com o meu projeto e também indo ao encontro das orientações programáticas para os 3º e 4º anos, pretendi “fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua e fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia” (Orientações Programáticas para o 1º CEB, 2005, p. 11) Os resultados também demonstram que nem todos os alunos gostam de participar e se sentem confiantes nessa participação, e alguns referiram mesmo que tinham medo de errar e de serem gozados pelos colegas. O projeto também pretendia elevar a sua confiança e diminuir o seu medo de errar.

2. Aulas de exploração da estratégia de *storytelling* e introdução ao projeto

Ao longo da minha experiência profissional como professora de LE tenho recorrido ao uso de histórias, pois acredito que, além de serem um recurso autêntico e real, são extremamente motivadoras e inspiradoras para os alunos, levando-os a imaginar e a serem mais criativos. Todos nós contamos e ouvimos histórias no nosso dia-a-dia, então porque não usá-las como método de ensino com os nossos alunos?

Ao contarmos uma história aos nossos alunos estamos a colocar todo o em sintonia e harmonia, pois as histórias permitem rir em conjunto, criar laços e partilhar sentimentos; permitem que os nossos alunos se identifiquem com as personagens, umas vezes mais valentes outras vezes menos, que se tornem mais confiantes e que acreditem nas suas capacidades e aceitem as suas fraquezas. Ao usarmos histórias estamos a permitir que todos os alunos possam participar mediante as suas inteligências. Como sabemos “each child is a unique learner and there has been a growing awareness of the need to take into account the different types of ‘intelligences’ (Gardner, 1993), including emotional intelligence, that manifest themselves in different ways in each child” (Ellis, G. & Brewster, J., 2014, p. 6).

As histórias são riquíssimas e transmitem valores, cultura e tradições. Ao usarmos histórias nas nossas aulas podemos ensinar gramática, vocabulário, dramatizar textos com os nossos alunos, criar trabalhos manuais, cantar, ler, jogar, etc. Há um infinito conjunto de atividades que podem ser realizadas quando estamos a usar este recurso. As histórias permitem articular conteúdos e permitem usar as quatro *skills* (ouvir, falar, ler e escrever).

Por acreditar nas potencialidades deste recurso, resolvi usá-lo ao longo do meu projeto de desenvolvimento da oralidade e na aula em que realizei o questionário inicial levei dois livros para ver a reação dos alunos: “*Bark George*” de Jules Feiffer, da editora Harper Collins, e “*One is a snail and ten is a crab*” de April Pulley Sayre, da editora Walker Books Ltd. Fui contando a primeira história, tentando envolvê-los, e foram correspondendo às minhas expectativas. O livro apresenta uma história simples, mas com algum vocabulário específico. Alguns alunos foram estando atentos e participando, outros pela dificuldade e talvez porque também não viam muito bem a história, uma vez que estavam sentados nos seus lugares, iam perdendo o interesse. O segundo livro que apresentei não era bem uma história, pois não tinha uma narrativa, sendo mais um livro de imagens de reforço à aprendizagem dos números. Cada página apresentava um item novo e um número diferente, começando com 1 caracol, 2 referindo-se aos pés das pessoas, 3 como sendo um caracol e os pés das pessoas, 10 um caranguejo, 20, 30 e assim sucessivamente até ao número 100. Numa terceira aula, tentei já abordar algo relacionado com o meu projeto, uma vez que pretendia fazer uma dramatização após a leitura e exploração da história “*The enormous turnip*”, de Alexei Tolstoy. Estando assim a cumprir os objetivos de “explorar diferentes estratégias no desenvolvimento de

competências de interação e produção oral” e “fomentar o envolvimento em atividades de interação e produção oral” (ver Anexo 4: Sequência Didática: *The enormous turnip*).

Assim que cheguei à escola começaram a perguntar se iam ter teatro e o que é que eu tinha nas mãos, pois levava uma espécie de cartaz, que na verdade era um nabo gigante, mas não lhes queria mostrar, apenas lhes disse que era uma surpresa. No início da aula comecei por relembrar a história anterior “*Bark George*” de Jules Feiffer, fazendo-lhes perguntas sobre o nome do livro, o nome do cão, outras personagens e tentei que resumissem a história rapidamente. Algumas vezes usaram o inglês, outras o português, mas como já se tinham passado duas semanas não esperava que se recordassem tão bem, e concluí que gostaram da história. Pedi-lhes para se sentarem em círculo e mostrei-lhes a nova história. Descrevemos a capa e tentámos desvendar o título que estava escondido. Ao descrever a capa tentei já ensinar algum vocabulário que se iria repetir ao longo da história. Notava-se o interesse e atenção em querer saber como se iria desenrolar a história. Como a história tem muita repetição de vocabulário e certas expressões, tentei envolvê-los ao contar a história, especialmente quando diziam o nome dos animais e o verbo “*pull*”, o qual é muito repetido ao longo do texto. No final da história, pedi voluntários para fazermos uma pequena dramatização e fiquei muito contente com tantas crianças interessadas. Tentei escolher os mais tímidos e inseguros para contracenar e deixar os mais seguros e com mais confiança para lerem a história. A dramatização não foi perfeita e sei que a leitura foi difícil, mas sinto que estavam motivados e gostaram do que estavam a fazer. Na minha opinião foi uma aula interessante, pois os alunos gostaram e interagiram comigo. Consegui que repetissem muitas das palavras da história e que aprendessem algum vocabulário. O interessante foi que pouca LM foi usada - com o recurso da história, gestos e mímica compreenderam e representaram a história. Gostei de ver alguns alunos mais tímidos interessados e participativos.

No final realizaram uma ficha sobre o resumo da história e praticamente todos os alunos a fizeram sem qualquer dificuldade. Perguntei se tinham gostado da história e qual foi a parte de que gostaram mais, ao que responderam que gostaram da dramatização (ver Anexo 5: Leitura e Dramatização da História “*The enormous turnip*”). De salientar que estes alunos têm aulas de expressão dramática e, segundo a professora de Inglês, talvez por isso é que gostem de representar.

Após estas três aulas e do contacto direto com estes alunos, senti-me mais confiante e ainda com mais vontade de dar início ao meu projeto. Constatei que a maioria dos

alunos estavam participativos, mas também consegui reconhecer os tímidos e envergonhados e os que têm medo de errar. O facto de ter dramatizado a história com eles levou-me a observar o seu empenho nesta atividade e comprovar o que tinham dito no questionário inicial, no qual manifestavam gosto por dramatizações e histórias. Verifiquei também que revelaram dificuldades em pronunciar certos vocábulos e caso o livro da história não tivesse imagens, acho que poucos iriam compreendê-la. Estas aulas, em particular esta última, foram importantes para o meu projeto pois pude explorar a leitura de uma história, a sua dramatização e analisar o seu impacto nos alunos. O que me despertou maior atenção foi ver alguns alunos que são menos participativos nas outras aulas estavam muito atentos e participativos. Estas aulas foram muito importantes para mim, foram o meu primeiro contato direto com eles, senti que já me tratavam como professora deles e não senti que era uma estranha, nem que eles me entendiam dessa forma. Senti que era necessário dar mais aulas e tentar conhecê-los melhor.

3. Sequências didáticas de desenvolvimento do projeto

3.1 Sequência didática 1: *Celebrating Halloween*

A planificação desta sequência didática de duas aulas é apresentada no Anexo 6, de onde se transcrevem aqui as competências de comunicação e de aprendizagem que pretendia mobilizar e desenvolver. Os planos foram redigidos em inglês, pelo que estas competências serão apresentadas nessa língua para as quatro sequências didáticas.

<i>Competences</i> (<i>knowledge, abilities, attitudes, values</i>)	<i>Communicative Competences (CC)</i>	<i>Learning Competences (LC)</i>
	<i>CC1: Describing Halloween characters</i> <i>CC2: Understanding a description</i> <i>CC3: Guessing Halloween characters by listening to descriptions</i> <i>CC4: Singing a song</i> <i>CC5: Watching and understanding a video</i>	<i>LC1: Developing cooperative learning</i> <i>LC2: Reflecting about learning</i>

Quadro 2: Competências de comunicação e de aprendizagem (Sequência didática 1)

Para esta sequência resolvi explorar um pouco a interculturalidade com o tema *Halloween*. Como já foi dito anteriormente, ao ensinarmos uma língua estamos também a ensinar a cultura e as tradições desse país, sendo este também um dos objetivos das Orientações Programáticas para os 3º e 4º anos: “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural” e “promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s)” Sandie, 2005; p. 11). Embora o *Halloween* já seja celebrado em Portugal, incluindo as aulas de Inglês, é sempre importante relembrar a sua origem e comparar tradições.

Nesta sequência de duas aulas várias atividades foram realizadas sempre com os mesmos objetivos do projeto: explorar diferentes estratégias no desenvolvimento de competências de interação e produção oral; fomentar o envolvimento em atividades de interação e produção oral e desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem da língua, com incidência na oralidade. Aliás estes objetivos vão-se repetindo em todas as sequências didáticas (ver Anexo 6: Sequência Didática 1: *Celebrating Halloween*).

Como o *Halloween* é um tema que se repete ao longo dos anos, comecei por fazer um *brainstorming* para ver que vocabulário é que os alunos lembravam. Alguns alunos ainda disseram algumas palavras em inglês, mas a maior parte dos alunos já não se lembrava bem e dizia as palavras em português. À medida que as iam referindo, quer em inglês quer em português, apresentei um *flashcard* e pedi que repetissem em inglês ao mesmo tempo que coloquei o mesmo *flashcard* no quadro.

Após a apresentação do vocabulário, seguiram-se várias atividades de reforço à sua aquisição: um exercício de *matching*, no qual os alunos teriam que ligar o *flashcard* à palavra escrita; o exercício *What's missing?*, no qual os alunos teriam que adivinhar qual o *flashcard* retirado previamente por mim sem os alunos terem visto; e um último exercício, *Who am I?*, no qual fazia a descrição de um dos vocábulos e os alunos teriam que adivinhar do que se tratava. Este último exercício iria fazer a passagem para a atividade seguinte, um *guessing game*, no qual os alunos teriam que ler uma descrição e os colegas do grupo (grupos de 4) teriam de adivinhar de quem ou do quê se tratava. Apresento na Figura 1 alguns exemplos das descrições que os alunos liam e a respetiva imagem.



Figura 1: Descrições *Celebrating Halloween*

Esta atividade iria proporcionar interação entre alunos, no entanto não correu como o planeado, pois eles tiveram dificuldades em ler corretamente a descrição, sentindo dificuldades na pronúncia. Desta forma, os colegas revelaram dificuldades em compreender o que estava a ser lido e conseqüentemente não conseguiam adivinhar de quem ou do quê se tratava. Assim, reparei que a maior parte dos grupos acabou por não conseguir ler e colocou os cartões todos na mesa e fizeram mais um *matching exercise* em vez de um *guessing game*. Um dos fatores que levaram à dificuldade foi também o facto de serem cerca de treze vocábulos para adivinhar, e talvez se tivesse reduzido o

número tivesse sido mais fácil. No entanto, acredito mesmo que a dificuldade maior estava na leitura correta das descrições. Como tinha feito a atividade com eles oralmente, não senti que tivessem dificuldades em compreender, mas isto deve-se ao facto de compreenderem o que estava a ser lido. Com os colegas isso não aconteceu, pois não conseguiam ler corretamente, daí esta atividade ter-se tornado difícil.

Seguiu-se a ficha de trabalho “*Halloween is coming*” que seria de reforço ao *guessing game* (ver Anexo 7: Ficha de Trabalho *Halloween is coming*). Nesta ficha de trabalho os alunos teriam que completar as descrições com as palavras que faltavam. Esta atividade tornou-se simples para alguns alunos, mas para outros um pouco difícil, pois não compreendiam certas expressões, que a meu ver já estavam adquiridas, como por exemplo *I’ve got; I haven’t got* ou algumas partes do corpo, como *legs, arms, eyes, nose, etc.*, alguns verbos de ação como *run, walk, fly, etc.* Após a ficha deviam corrigir com o par, mas como nem todos chegaram a terminar a mesma, esta correção com o par não aconteceu nesses casos. Esta aula terminou com a canção “*Ghosts and goblins*” a qual foi aprendida facilmente.

Na aula seguinte comecei novamente com esta canção e, como foi no dia seguinte, os alunos lembravam-se bem da mesma. Após esta canção questionei os alunos sobre como celebravam o *Halloween*, o que faziam, o que vestiam e como achavam que seria celebrado no Reino Unido. Obtive algumas respostas e disse-lhes que iriam ver um vídeo com alunos ingleses a mostrar como celebravam o *Halloween*. Os alunos mostraram-se curiosos e atentos, pois iam ver um vídeo. Solicitei-lhes também para responderem a um questionário sobre o vídeo à medida que o viam (ver Anexo 8: Ficha de Trabalho sobre o Vídeo). Notei alguma apreensão em alguns alunos quando lhes disse que o vídeo e as questões estavam em inglês. Apercebi-me de que seria talvez a primeira vez que estavam a ser confrontados com tal desafio. Vi com eles o questionário e expliquei algum vocabulário que não entendiam. Durante o vídeo senti que estavam muito atentos e preocupados em responder corretamente. Alguns alunos só começaram a ficha após o vídeo mas outros conseguiram acompanhar bem o vídeo e a realização da ficha ao mesmo tempo. Na minha opinião, este vídeo foi um excelente recurso, pois permitiu que os alunos ouvissem e vissem crianças como eles a comunicar em língua inglesa, neste caso, crianças nativas, e permitiu conhecer um pouco mais a tradição e compará-la com a do seu país. Após uma segunda visualização do vídeo, seguiu-se uma breve conversa em LM sobre o vídeo, diferenças e semelhanças com o modo como esta tradição é celebrada em Portugal.

A visualização de um vídeo e a sua compreensão estão também ligadas à competência comunicativa, neste caso os alunos estão a trabalhar a competência auditiva interpretando e compreendendo o discurso oral. Sabemos que nestes níveis de ensino a compreensão auditiva é essencial, pois os alunos do 1ºCEB passam mais tempo a ouvir do que a falar em LE, sendo produção oral é inferior à compreensão oral. Ao trabalharmos esta competência, estamos assim a fornecer instrumentos para mais tarde serem eles a expressar-se.

Como atividade final sobre o Halloween, e mais uma vez de forma a desenvolver a oralidade, foi explorada outra canção, sendo este um momento de descontração e alguma diversão. Esta canção era mais longa e mais apelativa do que a anterior, pois tinha outro ritmo e envolvia gestos. Inicialmente pedi-lhes para apenas observarem, sem gesticularem, pois queria que observassem bem e que aprendessem a canção. Mais uma vez pretendi que ouvissem, compreendessem primeiro e só mais tarde fossem eles a produzir o que acabavam de interiorizar. Já com a música, pedi que se levantassem e acompanhassem a canção, quer com os gestos, quer com a letra da música. De uma maneira geral, é difícil por estes alunos a cantar, ficam sempre muito inibidos e é preciso puxar por eles. No entanto, esta segunda canção, devido ao facto de ter gestos e ser mais mexida, foi uma atividade favorável para consolidar o vocabulário aprendido e desenvolver a expressão oral, ao mesmo tempo que proporcionou um ambiente agradável, levando alguns alunos a estarem mais desinibidos e sentirem-se mais confiantes. Como queria que ficassem com o registo da canção, entreguei-lhes uma ficha de trabalho sobre a canção e pedi que preenchessem os espaços em branco (ver Anexo 9: Ficha de Trabalho sobre a Canção “*Knock knock*”). Contudo, arrependi-me logo de seguida, pois como ainda tinham que preencher o questionário de autorregulação, foram duas fichas seguidas e realizadas em pouco tempo. Senti, assim, que a atenção dada ao questionário já não foi a mesma. Deveria ter deixado a ficha para trabalho de casa, por exemplo, ou simplesmente não a ter dado.

Tive pena de nesta aula não ter conseguido cumprir o plano pois adoraria ter realizado com eles o jogo típico do *Halloween: Apple Bobbing*, para mais uma vez lhes dar a conhecer as tradições e costumes ingleses.

No final da segunda aula da sequência, solicitei aos dezoito alunos presentes que respondessem ao questionário de autorregulação por referência às duas aulas (ver Anexo 10). Os Quadros 3 e 4 apresentam as perceções dos alunos quanto às atividades realizadas e como se sentiram nestas aulas.

	<i>Atividades de vocabulário</i>	<i>Jogo com cartões para adivinhar a descrição</i>	<i>Descrições para completar os espaços</i>	<i>Canção "Ghosts and goblins"</i>	<i>Video "This is Britain-Halloween"</i>	<i>Ficha sobre o vídeo</i>	<i>Canção "Trick or treat"</i>
Gostei?	18	18	18	18	18	18	18
Foi fácil?	15	15	13	16	17	17	18
Participei?	15	16	16	15	16	16	18
Falei inglês?	14	15	15	15	17	17	18
Apreendi coisas novas?	17	13	16	17	18	18	18

Quadro 3: Percepções dos alunos sobre as atividades (Sequência didática 1)

De uma forma geral, todos os alunos *gostaram* das atividades, acharam as atividades *fáceis*, *participaram*, *falaram inglês* e *aprenderam coisas novas*. Salienta-se a canção *"Trick or treat"*, que foi a atividade que criou mais consenso nos resultados. Todos os alunos disseram que *gostaram*, foi *fácil*, *participaram* e *aprenderam coisas novas*. A atividade de completar espaços foi a considerada mais difícil.

<i>Como te sentiste nestas aulas?</i>	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
Confiante	0	5	13
Feliz	0	2	16
Motivada/o; interessada/o	0	4	14
Envergonhada/o	9	4	5
Nervosa/o	10	2	6
Insegura/o	10	1	7
Tímida/o	10	2	6
Aborrecida/o	9	2	7
Com medo de errar	8	5	5
Com medo de ser gozada/o pelos colegas	7	2	9

Quadro 4: Percepções dos alunos sobre os sentimentos (Sequência didática 1)

Relativamente aos sentimentos nestas duas aulas, todos os alunos responderam que se sentiram *às vezes* ou *muitas vezes confiantes*, *felizes* e *motivados*. Entre nove e dez alunos referiram que *nunca* se sentiram *envergonhados*, *tímidos*, *inseguros* ou *aborrecidos*; cinco alunos referiram ter *às vezes medo de errar* e cinco referiram que *muitas vezes têm medo de errar*. Nove alunos disseram que *muitas vezes têm medo de*

ser gozado pelos colegas. Apenas sete referiram que nunca têm medo de errar e nunca têm medo de ser gozado pelos colegas.

As conclusões que retirei destes resultados é que, de facto, alguns alunos revelam pouca autoconfiança e são tímidos, daí serem mais inibidos na participação e em certas atividades, especialmente aquelas em se encontram expostos a toda a turma, o que justifica uma ênfase em atividades de desenvolvimento de competências de oralidade. Metade dos alunos afirma sentirem-se com medo de ser gozado pelos colegas, um aspeto que também seria trabalhado nas sequências seguintes.

3.2 Sequência didática 2: *Exploring the animal world*

A planificação desta sequência didática de duas aulas é apresentada no Anexo 11, onde se transcrevem aqui as competências de comunicação e de aprendizagem que pretendia mobilizar e desenvolver.

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
	CC1: Understanding a story CC2: Singing a song CC3: Sorting out animals into pets, farm and wild animals CC4: Naming and recognizing animals CC5: Doing a survey CC6: Describing what animals can do CC7: Naming and recognizing body parts CC8: Understanding a description of an animal CC9: Describing animals	LC1: Developing cooperative learning LC2: Reflecting about learning

Quadro 5: Competências de comunicação e de aprendizagem (Sequência didática 2)

Nesta sequência didática procurei novamente usar um material autêntico e real: a história *Brown Bear Brown Bear* de Brian Martin Jr., a qual serviu como introdução ao tema. Começamos por analisar a capa, descrevendo o que viam: que animal era, a sua cor e sobre o que seria a história, introduzindo desde logo a personagem principal da história, um *brown bear*. Seguidamente, comecei por ler a história com eles, envolvendo-os, perguntando que animal era e levando-os a repetir algumas expressões da história, como por exemplo “*Brown bear, Brown bear, what do you see?*”. Após a

leitura apresentei o vídeo com a canção da mesma história, que seria um reforço à mesma e a uma melhor interiorização de vocabulário (animais e cores). De seguida, os alunos selecionaram os animais que tinham aparecido na história em *pets*, *wild* e *farm animals* colocando-os em *posters* fixados no quadro (ver Figura 2), aproveitando para fazer um *brainstorming* de outros animais de que os alunos se lembrassem e que respeitassem estas categorias. À medida que os alunos os iam referindo, cartões com os nomes dos animais foram colocados por mim nos *posters*. Alguns animais que os alunos disseram e que não estavam nos cartões foram acrescentados na aula seguinte.

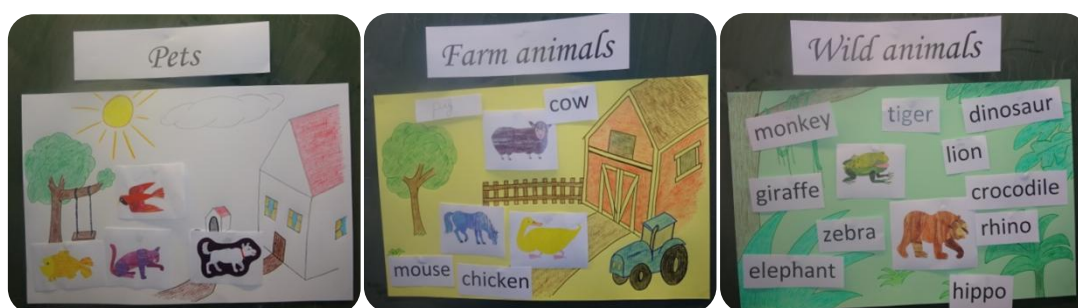


Figura 2: Posters

Após a exploração e repetição do vocabulário, jogámos ao *blindfolded game*. Neste jogo, com os olhos vendados, os alunos teriam que adivinhar que animal um colega tinha selecionado para si e dizer o seu nome corretamente. Esta atividade foi muito apreciada pelos alunos, sentia-se muita motivação e diversão, além de estarem a praticar o vocabulário. No entanto, tornou-se um pouco demorada, devido ao facto de alguns alunos demorarem muito tempo a selecionar o animal para o colega. Quis dar a oportunidade a todos os alunos e não interrompi a atividade, mas não realizámos uma das atividades mais importantes e focadas no projeto desta sequência que seria o *Animal Survey* (ver Anexo 12: *Animals' Survey*). Penso que deveria ter previsto esta situação, e planificar a atividade *blindfolded game* de forma a não desperdiçar tanto tempo.

Na segunda aula desta sequência, entre as várias atividades realizadas, destaco a descrição de um animal, que foi realizada em pares. Os alunos tinham de seguir um modelo de descrição fornecido por mim, preenchendo a informação que faltava relativamente ao animal que tivessem escolhido, destacando algumas características físicas do animal (*It's...; It's got...*), o que consegue e não fazer (*It can/can't...*) (ver Anexo 13: *Describing Animals*). Quando todos os alunos tivessem terminado, liam a sua descrição e os colegas adivinhavam de que animal se tratava. Tudo parecia simples,

mas tornou-se muito complicado para estes alunos. Tanto eu como a professora cooperante tivemos que apoiar os alunos na realização da tarefa, explicando a cada par o que tinham que fazer e ajudando-os com ideias sobre o que escrever. Os alunos sentiam-se perdidos e alguns começavam a desanimar dada a dificuldade sentida tarefa. Surgiram dúvidas, mais uma vez em expressões previamente trabalhadas, como por exemplo *it's...*, *it's got*, *it can/can't*, com vocabulário do corpo humano e verbos de ação trabalhados na mesma aula. Uma das razões para esta tarefa se ter tornado difícil foi não ter reduzido o grupo de animais, dizendo aos alunos que podiam escolher qualquer um dos animais trabalhados previamente. Os alunos demoraram muito tempo a escolher o animal que iriam descrever, tiveram dificuldades em saber o que dizer, e quando estavam a ler foi difícil adivinhar qual animal era, pois algumas características eram comuns a vários animais. Recordo-me que ao planificar esta aula estava muito contente com esta atividade, pois já a tinha realizado nas aulas de AEC e sempre foi uma das atividades preferidas dos alunos, principalmente quando têm de adivinhar os animais. Após estas aulas concluí que deveria haver mais atividades de consolidação do vocabulário e das estruturas e só depois é que lhes poderia propor tal atividade.

Após estas duas aulas, solicitei aos vinte alunos presentes que respondessem ao questionário de autorregulação por referência às aulas (ver Anexo 14). Os Quadros 6 e 7 apresentam as perceções dos alunos quanto às atividades realizadas e como se sentiram nestas aulas.

	<i>Ouvir a história "Brown bear brown bear" e responder a perguntas sobre a história</i>	<i>Ouvir e cantar uma canção sobre a história "Brown bear brown bear"</i>	<i>Adivinhar animais com os olhos vendados</i>	<i>Falar sobre os animais (como são, o que conseguem e não conseguem fazer)</i>	<i>Descrever animais com a ajuda do meu colega e ouvir descrições para adivinhar o animal</i>
Gostei?	20	19	19	17	20
Foi fácil?	14	17	17	13	11
Participei?	14	19	18	19	16
Falei inglês?	15	18	18	13	15
Aprendi coisas novas?	19	19	20	18	18

Quadro 6: Perceções dos alunos sobre as atividades (Sequência didática 2)

No questionário de autorregulação quase todos os vinte alunos referiram que *gostaram* de todas as atividades e que *aprenderam coisas novas*. Quinze alunos disseram que *falaram inglês* ou que *participaram* durante as atividades. Apenas onze alunos em vinte disseram que a descrição dos animais e a audição foram *fáceis*. Só treze alunos é que referiram ter falado inglês na atividade “*Falar sobre os animais*”. Seis alunos referiram não ter falado inglês nem participado na atividade “*Ouvir a história e responder a perguntas sobre a história*”. Estes dados demonstram que, na generalidade, os alunos continuam a gostar das atividades propostas, participam, sentem que falam inglês e que aprendem coisas novas, mas alguns alunos ainda consideram certas atividades difíceis e nem todos dizem falar inglês em certas atividades.

<i>Como te sentiste nestas aulas?</i>	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
Confiante	0	11	10
Feliz	0	9	12
Motivada/o; interessada/o	0	9	12
Envergonhada/o	9	11	1
Nervosa/o	11	9	1
Insegura/o	18	3	0
Tímida/o	11	10	0
Aborrecida/o	15	5	1
Com medo de errar	10	10	1
Com medo de ser gozada/o pelos colegas	10	10	1

Quadro 7: Perceções dos alunos sobre os sentimentos (Sequência didática 2)

Em relação aos sentimentos relativos às aulas, são ligeiramente mais positivos do que na sequência anterior de projeto, pois desta vez todos os alunos disseram que se sentiram *muitas vezes* ou *às vezes confiantes, felizes e motivados*. Apenas um aluno referiu que se sentiu *nervoso, aborrecido e com medo de ser gozado pelos colegas*. Este resultado foi surpreendente em relação à sequência anterior, em que dez alunos tinham referido *ter medo de errar muitas vezes* ou *às vezes*. Apenas um aluno referiu *ter medo de ser gozado pelos colegas*. Na sequência didática anterior nove alunos referiram este problema. Comparando estes resultados com os anteriores, parece que as aulas estavam a ter resultados positivos, no sentido de elevar a autoconfiança dos alunos.

3.3 Sequência didática 3: *Exploring food*

A planificação desta sequência didática de três aulas é apresentada no anexo 15, de onde se transcrevem aqui as competências de comunicação e de aprendizagem que pretendia mobilizar e desenvolver.

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
	CC1: Revising/acquiring vocabulary about food CC2: Playing the game “Go fish” by using a specific language chunk “Have you got...?” CC3: Singing a song CC4: Practising the new vocabulary in the song CC5: Understanding and recognizing food vocabulary CC6: Reflecting about healthy and unhealthy food CC7: Reading and answering a quiz CC8: Asking questions about healthy habits CC9: Listening and understanding an audio conversation C10: Understanding requests C11: Requesting food	LC1: Developing cooperative learning LC2: Developing autonomy LC3: Reflecting about learning

Quadro 8: Competências de comunicação e de aprendizagem (Sequência didática 3)

Como podemos observar pelo Quadro 8, realizaram-se atividades comunicativas diversificadas, sempre com o objetivo de explorar diferentes estratégias e envolver os alunos em todos os momentos da aula.

A sequência começou de forma diferente, como procurei que acontecesse sempre. Sei a importância das rotinas nestas idades, mas também sei que a novidade e o não saber o que vai acontecer desperta os alunos, motivando-os e mantendo-os curiosos. Assim, comecei por projetar uma imagem (a qual iria ser também usada num exercício de audição na terceira aula) e pedi aos alunos que, olhando para a imagem, adivinhassem o tema destas aulas. Alguns alunos ainda disseram família, mas depois chegaram rapidamente ao tema *food*. De seguida, apresentei dez vocábulos sobre o tema, mostrando-os, colocando-os no quadro e pedindo sempre para repetirem, ajudando-os à sua memorização. Seguiram-se duas atividades para uma melhor memorização. Na primeira, “*Hands up who likes chicken*” (expressão que seria usada mais tarde numa canção), após ter distribuído *flashcards* com as palavras e as imagens chamava pelas mesmas e os alunos que as tinham tinham que as elevar. Em todas estas atividades os alunos estavam muito recetivos e participativos. Realizámos de seguida

um jogo, conhecido em português como “o peixinho” ou em inglês “*Go fish*”. Esta atividade, realizada em grupos de quatro, consistia em juntar quatro cartões de *chicken*, *fish*, *spaghetti*, etc., perguntando aos colegas de grupo “*Have you got chicken? – Yes, I have. Here it is; No, I haven’t. Go fish!*”. Os alunos estavam muito entusiasmados a jogar, usando a estrutura previamente analisada e estando assim a desenvolver competências de interação e produção oral. As instruções “*My turn/ your turn*” é que nem sempre foram usadas, pois com tanto entusiasmo começavam logo a jogar em vez de dizer de quem era a vez. É claro que há sempre agitação e algum barulho, e mesmo alguma desilusão naqueles alunos que não conseguem ganhar, mas com este tipo de jogos pretendi mostrar aos alunos alguma diversão enquanto estão a aprender e a praticar o que aprenderam anteriormente, fator que eu acho essencial nestes níveis de ensino. Esta atividade foi mais demorada do que o previsto, devido também ao facto de eu não querer cortar a *diversão* a meio, enquanto senti que os alunos estavam a trabalhar bem. O meu objetivo estava a ser cumprido, pois estavam a comunicar e interagir em língua inglesa.

Mesmo já no final da aula, ainda mostrei a canção que, embora planificada para esta aula, iria apenas ser explorada na aula seguinte, pois já não tínhamos tempo. No entanto, optei por ter terminado esta aula com ela, pois na próxima aula, ao explorá-la, já não seria totalmente nova para os alunos. Na aula seguinte, quando comecei com a canção, senti logo os alunos atentos e curiosos, tentando imitar os meus gestos e percebendo o que era cantado. Nesta aula, senti que a timidez e inibição aos poucos estavam a desvanecer. Não realizámos a ficha de trabalho sobre a canção, prevista ainda para a aula anterior, pois queria cumprir as atividades planificadas para a segunda aula. Assim, nesta aula vimos a diferença de alimentos saudáveis e não saudáveis, ensinando as palavras *healthy* e *unhealthy*, as quais foram difíceis para os alunos pronunciarem, e todos juntos dividimos os alimentos aprendidos na última aula em saudáveis e não saudáveis. Ao mesmo tempo que realizámos esta atividade, tentei consciencializá-los para uma alimentação saudável. Esta atividade seria o ponto de ligação com a construção do cartaz realizada em grupos (ver Anexo 16: *Poster about Healthy and Unhealthy Food*). Neste trabalho de grupo, os alunos teriam que seleccionar, a partir de panfletos de supermercado fornecidos, alimentos saudáveis e não saudáveis e colocá-los numa cartolina. Esta atividade foi muito interessante porque os alunos trabalharam muito bem em grupos, dividindo muito bem as tarefas, entretendo-se e indagando-se se certos alimentos eram saudáveis ou não. O único problema da atividade foi ter

demorado muito tempo, uma vez que os alunos demoraram a selecionar as imagens que queriam cortar e colar. Deveria ter disponibilizado mais tempo para esta atividade. Em resultado disso, algumas atividades planejadas para esta aula não foram realizadas. O questionário ao par sobre os seus hábitos foi uma dessas atividades. Esta atividade seria importante para o projeto, pois era focada na comunicação.

Na última aula desta sequência, voltámos a analisar a imagem apresentada na primeira aula, desta vez analisada mais ao pormenor a partir de algumas questões: *What do you see? Who are they? Which part of the day is it? Which meal is it? What can you see on the table?* Os alunos foram respondendo corretamente. Apresentei os nomes das personagens, pois iriam ser importantes para atividade de compreensão auditiva realizada seguidamente e na qual os alunos ouviram um diálogo e responderam *Yes/No* a questões sobre o que ouviam. Os alunos mostraram-se muito atentos e compreenderam muito bem o texto, a maior parte deles logo na primeira audição. A seguir, e depois de termos analisado e repetido as estruturas “*Can I have some...? Here you are.*” (ver Anexo 17: Pairwork “*Can I have some...?*”), realizámos uma atividade em pares, na qual os alunos usaram esta estrutura com o par, pedindo diferentes comidas e bebidas. Os alunos corresponderam às expectativas, realizando a atividade com entusiasmo.

Terminámos mais uma sequência de aulas com o questionário de autorregulação (ver Anexo 18) cujos resultados apresento nos Quadros 9 e 10.

	<i>O jogo em grupo “go fish”</i>	<i>Cantar e ver o vídeo da música “chicken, rice and peas”</i>	<i>Elaborar um poster em grupo sobre comida saudável e não saudável</i>	<i>Analisar e descrever uma imagem respondendo a questões</i>	<i>Ouvir e compreender uma conversa áudio</i>	<i>Interagir com o meu colega pedindo e fornecendo-lhe comida e bebidas</i>
Gostei?	21	19	18	18	21	19
Foi fácil?	14	13	17	14	14	16
Participei?	17	15	16	16	16	16
Falei	17	17	14	18	16	20
Inglês?						
Aprendi coisas novas?	15	14	18	14	16	16

Quadro 9: Perceções dos alunos sobre as atividades (Sequência didática 3)

Ao analisar o Quadro 9, concluo que os alunos *gostaram* de todas as atividades. Um aluno referiu que *às vezes não gosta dos vídeos*. A maioria dos alunos (entre 13 e 18) referiu que as atividades foram *fáceis, falaram inglês e aprenderam coisas novas*. A última atividade da sequência foi a que teve resultados mais coesos, pois entre 16 e 20 alunos referiram que *gostaram, foi fácil, participaram, falaram inglês e aprenderam coisas novas*.

<i>Como te sentiste nestas aulas?</i>	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
Confiante	0	8	14
Feliz	0	6	16
Motivada/o; interessada/o	0	7	15
Envergonhada/o	15	5	2
Nervosa/o	17	5	0
Insegura/o	19	3	0
Tímida/o	14	7	1
Aborrecida/o	13	8	1
Com medo de errar	14	8	0
Com medo de ser gozada/o pelos colegas	14	6	2

Quadro 10: Percepções dos alunos sobre os sentimentos (Sequência didática 3)

Todos os alunos se sentiram *confiantes, felizes e motivados, muitas vezes* (14 alunos) ou *às vezes* (8 alunos). Entre 13 e 19 alunos referiram *nunca* se sentirem *envergonhados, nervosos, inseguros* ou *tímidos, com medo de errar ou de serem gozados pelos colegas*; no entanto, entre seis e nove alunos referiram que *às vezes têm medo de errar* ou *de serem gozados pelos colegas*. Nenhum aluno disse sentir-se *muitas vezes aborrecido*, mas dois referiram sentir-se *muitas vezes com medo de ser gozado pelos colegas*.

Após esta análise, verifiquei que os alunos continuavam a gostar das atividades que lhes propus, sentindo-se mais *confiantes* nas aulas, mas mesmo assim continuava a existir um ou outro aluno que ainda não se sentia totalmente bem nas aulas de Inglês.

3.4 Sequência didática 4: *Exploring the body*

A planificação desta sequência didática de duas aulas é apresentada no anexo 18, de onde se transcrevem aqui as competências de comunicação e de aprendizagem que pretendia mobilizar e desenvolver.

Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
	CC1: Listening to a story	LC1: Developing cooperative learning
	CC2: Ordering a story	LC2: Reflecting about learning
	CC3: Repeating lines; ‘roleplaying’ a story	
	CC4: Answering questions	
	CC5: Understanding and recognizing vocabulary about parts of the body	
	CC6: Giving instructions	
	CC7: Identifying parts of the body	
	CC8: Listening to a song	
	CC9: Singing a song	
	CC10: Completing missing words	
	CC11: Reading and understanding a description	
	CC12: Listening and understanding a description	
	CC13: Describing monsters	

Quadro 11: Competências de comunicação e de aprendizagem (Sequência didática 4)

Na minha última sequência didática dedicada ao projeto, tentei mais uma vez abordar diferentes estratégias de forma a permitir que os alunos praticassem e desenvolvessem a oralidade. Comecei por lhes dizer que iriam ouvir uma história sobre monstros, e após a primeira audição distribuí a história recortada e pedi para a ordenarem. Começaram de imediato a fazê-lo e alguns nem precisavam de ouvir a história uma segunda vez para confirmarem o que tinham feito. Ouvimos uma segunda vez a história e corrigimos o trabalho através do projetor, fazendo também uma análise da história com algumas perguntas: “*How many monsters can you see?; What colours are they?; How many eyes has this monster got?; Are its ears big or small?*”. Ao fazer esta abordagem, já estava a ver de que vocabulário é que os alunos se lembravam antes de passar para a exploração e extensão do vocabulário do corpo humano. Depois da exploração do vocabulário, fizemos mais uma vez um jogo de pares, no qual os alunos teriam que lançar um dado e, conforme a imagem que saísse, apontar para a parte do corpo e dizer o seu nome em inglês (ver Anexo 19: *Touch your...*). Terminámos esta aula com mais uma canção que seria de revisão e consolidação do vocabulário aprendido. Todos os alunos gostaram da

canção e conseguiram cantar especialmente o refrão. O vídeo sobre a canção foi também sem dúvida um bom recurso, pois permitiu criar mais motivação e facilitar a aprendizagem da letra da canção.

Na segunda aula tivemos mais uma vez um exercício de compreensão auditiva, no qual os alunos ouviam a descrição de um monstro e teriam que o desenhar. Ao ouvirem mostraram-se muito atentos, procurando desenhar e respeitar o que estava a ser descrito. Os resultados finais foram interessantes e foi muito agradável no final ver os alunos orgulhosos a mostrarem os seus monstros e a querer compará-los com os dos colegas. A atividade mais difícil e mais ambiciosa desta aula foi sem dúvida uma atividade de pares: descrição de um monstro (ver Anexo 20: *Describing Monsters*). Nesta atividade, os alunos tinham monstros diferentes para descreverem oralmente e o par teria que adivinhar que monstro estava a ser descrito. Foi uma atividade difícil, também porque os alunos não perceberam muito bem o que tinham de fazer. Antes de começarem a jogar expliquei e demonstrei com um aluno, mas penso não ter sido suficiente. No final, apenas alguns pares conseguiram fazer a atividade e concluí que, caso a repetisse, talvez a adaptasse de forma a torná-la mais fácil.

Os Quadros 12 e 13 apresentam as perceções dos alunos quanto às atividades realizadas e como se sentiram nestas aulas, indicadas no questionário de autorregulação (ver Anexo 22).

	<i>Ouvir uma pequena história sobre monstros</i>	<i>Jogar o jogo sobre o corpo humano com o meu par identificand o as partes do corpo</i>	<i>Cantar a canção 'This is me'</i>	<i>Ouvir descrições de monstros e identificá-los</i>	<i>Ouvir a descrição de um monstro e desenhá-lo</i>	<i>Descrever diferentes monstros ao meu par para que ele possa identificá-los</i>	<i>Ouvir diferentes descrições de monstros e identificá-los</i>
Gostei?	20	18	19	19	19	16	18
Foi fácil?	15	17	15	13	13	13	12
Participei?	17	18	17	14	16	15	15
Falei inglês?	14	18	17	16	15	15	15
Aprendi coisas novas?	19	19	18	16	17	16	14

Quadro 12: Perceções dos alunos sobre as atividades (Sequência didática 4)

Do Quadro 12, posso concluir que a maioria dos alunos *gostou* de todas as atividades, mesmo as atividades que eu considere mais difíceis de realizar. Referiram que *participaram, falaram inglês e aprenderam coisas novas*. O jogo de tabuleiro foi o

que causou maior consenso. Entre 17 e 19 alunos disseram que *gostaram*, foi *fácil*, *participaram*, *falaram inglês* e *aprenderam coisas novas*. A maioria dos alunos (entre 14 e 18) diz ter *participado* e *falado inglês* em todas as atividades.

<i>Como te sentiste nestas aulas?</i>	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
Confiante	0	10	11
Feliz	0	7	14
Motivada/o; interessada/o	1	9	11
Envergonhada/o	9	11	1
Nervosa/o	11	10	0
Insegura/o	13	7	1
Tímida/o	11	10	0
Aborrecida/o	15	5	1
Com medo de errar	11	9	1
Com medo de ser gozada/o pelos colegas	10	10	1

Quadro 13: Percepções dos alunos sobre os sentimentos (Sequência didática 4)

Entre 7 e 14 alunos mencionaram que se sentiram *muitas vezes* ou *às vezes* *confiantes*, *felizes* e *motivados*. Curiosamente, um aluno referiu que *nunca* se sentiu *motivado* ou *interessado*, mas o mesmo aluno respondeu que se sentiu *muitas vezes* *confiante* e *às vezes* *feliz*. Mais uma vez, apenas um aluno referiu que se sentiu *muitas vezes* *nervoso*, *envergonhado*, *aborrecido*, *com medo de errar* e *com medo de ser gozado pelos colegas*. Mas, neste mesmo questionário, o aluno referiu que *às vezes* se sentiu *confiante*, *feliz* e *motivado*. Este mesmo aluno apenas selecionou a atividade de *cantar a canção* como *fácil*, deixando todas as outras atividades deixou em branco, o que quer dizer que não as achou fáceis. Contudo, referiu que *gostou*, *participou* em todas as atividades, *falou inglês* e *aprendeu coisas novas*.

4. Avaliação global do projeto

4.1 Avaliação das sequências com base nas fichas de autorregulação

Ao analisar os resultados dos questionários de autorregulação das quatro sequências, verifico que praticamente todos os alunos gostaram das atividades, o que me leva a concluir que a escolha dos temas e das atividades foi positiva. Embora a maior parte dos alunos tenha sempre assumido que participou em quase todas as atividades, na minha perspectiva isso nem sempre aconteceu. Sinto que alguns continuam ainda muito passivos e só participam mediante a solicitação do professor. Em todas as sequências, os alunos referiram que falaram inglês e que sentiram que aprenderam coisas novas.

Relativamente aos sentimentos manifestados ao longo das sequências (ver Quadro 14), constata-se que na primeira sequência a maioria (entre 72 e 89%) sentiu-se *muitas vezes confiante, feliz e motivado*, e nas sequências seguintes esta percentagem vai diminuindo, sendo apenas de cerca de 50% na última sequência. Diria que uma das razões para isso acontecer tem que ver com o facto de ser a primeira sequência e a primeira vez que realizavam o questionário, não estando assim a ser tão críticos, ou simplesmente a primeira sequência foi aquela em que se sentiram melhor.

<i>Senti-me...</i>	Sequência 1			Sequência 2			Sequência 3			Sequência 4		
	N	AV	MV	N	AV	MV	N	AV	MV	N	AV	MV
Confiante	0%	28%	72%	0%	52%	48%	0%	36%	64%	0%	48%	52%
Feliz	0%	11%	89%	0%	43%	57%	0%	27%	73%	0%	33%	67%
Motivada/o; interessada/o	0%	22%	78%	0%	43%	57%	0%	32%	68%	5%	43%	52%
Envergonhada/o	50%	22%	28%	43%	52%	5%	68%	23%	9%	43%	52%	5%
Nervosa/o	56%	11%	33%	52%	43%	5%	77%	23%	0%	52%	48%	0%
Insegura/o	56%	6%	38%	86%	14%	0%	86%	14%	0%	62%	33%	5%
Tímida/o	56%	11%	33%	52%	48%	0%	64%	32%	4%	52%	48%	0%
Aborrecida/o	50%	11%	39%	71%	24%	5%	59%	36%	5%	72%	43%	5%
Com medo de errar	44%	28%	28%	48%	48%	4%	64%	36%	0%	52%	43%	5%
Com medo de ser gozada/o pelos colegas	39%	11%	50%	48%	48%	4%	64%	27%	9%	48%	48%	4%

Legenda: N = Nunca; AV = Às Vezes; MV = Muitas Vezes

Quadro 14: Sentimentos dos alunos ao longo das sequências didáticas

Por outro lado, sentimentos como a vergonha, o nervosismo, a insegurança, a timidez, o aborrecimento e o medo de errar e de serem gozados pelos colegas estavam bem presentes nesta primeira sequência (entre 28% e 50%). Esta percentagem vai diminuindo, mas na última sequência ainda podemos encontrar alunos a manifestarem esses mesmos sentimentos *às vezes* (entre 33% e 52%) e apenas um aluno diz senti-los *muitas vezes*. Concluo que, ainda há muito a fazer com estes alunos e passará também por outras áreas, nomeadamente com a professora titular, que é a pessoa que passa mais tempo com eles. Deverão ser encontradas estratégias que levem estes alunos a perder algum medo e ganharem mais segurança, a aprender também a respeitar o outro sem o gozar e a entender o erro como parte integrante da aprendizagem.

4.2 Apreciações dos alunos na “Carta à Professora”

Como estratégia final, solicitei aos alunos que me escrevessem uma carta, orientando-os com algumas perguntas: *Achas que as aulas te motivaram a participar? Porquê? Achas que as aulas te ajudaram a falar melhor inglês? Porquê? Sentes que te apoiei na tua aprendizagem? O que poderia eu melhorar na minha forma de ensinar?*

Durante a redação desta carta, alguns alunos diziam que não sabiam o que escrever, embora tivessem as perguntas para os orientar. No entanto, disse-lhes para pensarem melhor, pois haveria alguma coisa a dizer além de respostas como *sim* ou *não*, e aos poucos escreveram mais qualquer coisa. Mais uma vez, constatei que os alunos não estão habituados a refletir sobre o seu desempenho, nem sobre as aulas, o que me parece uma falha grave no nosso ensino.

Apresento, na Figura 3, dois exemplos destas cartas.

Pensa nas aulas de Inglês que tiveste comigo e escreve uma carta onde fales dessas aulas:

- Achas que as aulas te motivaram a participar? Porquê?
- Achas que as aulas te ajudaram a falar melhor Inglês? Porquê?
- Sentes que te apoiem na tua aprendizagem?
- O que poderia eu melhorar na minha forma de ensinar?
-

Carta à professora Isabel

Olá professora Isabel,
Você a mim motivou-me muito porque ajudou a
confiar em mim e também mostrou-me que não foi
mal estar.
Toda mim as aulas ajudaram-me a falar inglês
porque fui várias vezes em que tinha mas responder
em inglês.
Você apoiou-me muito por mim e melhor con-
tinuar a ser ensino espero vê-la em breve.
Abraços da Luis Miguel
Assinado Luis Miguel



Pensa nas aulas de Inglês que tiveste comigo e escreve uma carta onde fales dessas aulas:

- Achas que as aulas te motivaram a participar? Porquê?
- Achas que as aulas te ajudaram a falar melhor Inglês? Porquê?
- Sentes que te apoiem na tua aprendizagem?
- O que poderia eu melhorar na minha forma de ensinar?
-

Carta à professora Isabel

Olá professora Isabel
Eu gostei muito de ter aulas com você. Acho
que as suas motivaram a participar, porque você fez
com que eu me motivasse. Acho que me ajudou
a falar melhor Inglês, porque tenho duas professoras
extraordinárias que me ajudaram a falar melhor
Inglês. Sinto-me que me apoiou na minha
aprendizagem. Eu acho que não precisaria
de melhorar a sua forma de ensinar.
Que ter muitas saudades suas espero
vê-la.
Beijinhos da Mariana
Lamas

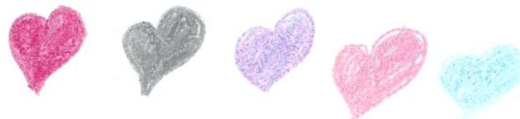


Figura 3: Carta à professora

Os alunos escreveram que gostaram das aulas, destacando as histórias e os jogos como atividades preferidas: *“com os jogos aprendo melhor”*; *“para mim as aulas ajudaram-me a falar inglês porque fez vários jogos em que tínhamos de responder em inglês”*. Referiram que acham que melhoraram na oralidade: *“aprendi a falar inglês melhor e quero aprender mais”*; *“ajudou toda a turma a falar melhor inglês e apoiou-nos na aprendizagem”*; *“eu gostei de participar nas suas aulas”*; *“as aulas ajudaram-me a falar melhor porque não sabia e agora já sei mais ou menos o que aprendi”*; *“você apoiou-me muito”*; *“motivou-me muito porque ajudou-me a confiar em mim e também mostrou-me que não faz mal errar”*; *“sim, porque eu tenho um amigo na Inglaterra e agora já posso falar com ele”*. Todos disseram que não haveria nada a mudar na minha forma de ensinar e que iam ter saudades das nossas aulas.

Estas respostas, apesar de simples, dizem muito nas entrelinhas, pois nota-se que os alunos gostaram da abordagem seguida, sentiram-se bem e sentiram que aprenderam. Estavam mais motivados, confiantes e participativos. Gostei particularmente da resposta que diz que os apoiei e ensinei que não faz mal errar.

Na globalidade, creio que os resultados do projeto revelam que foi uma experiência positiva para os alunos, melhorando algumas dimensões da aprendizagem relacionadas com as competências orais. Em seguida apresento algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo terminado o projeto, não podia estar mais satisfeita com todo o seu desenvolvimento. Parece que só agora posso compreender mais plenamente como tudo fez sentido: as aulas práticas, os textos e documentos que li, os trabalhos que tive de realizar, as aulas observadas no 3º ano, as notas que tomei, as atividades que realizei, tudo desenvolvido de uma forma natural, e o resultado final é, na minha perspectiva, muito positivo. Claro que também sinto que gostava de ter feito muito mais, haveria ainda tantas atividades para fazer com estes alunos, tanto potencial haveria ainda para explorar, e por isso, ao mesmo tempo que termino, sinto que queria continuar por mais tempo, e também senti o mesmo nos alunos.

Recordo-me de ter comentado nas aulas da Unidade Curricular *Conceção e Avaliação de Materiais Didáticos de Inglês para Crianças* que vinte e quatro horas de estágio eram muitas horas, e na dificuldade que era lecionar essas horas. Tendo terminado o estágio, apercebi-me de que, na verdade, precisava de mais aulas para o tema do meu projeto ter resultados mais positivos. O desenvolvimento da oralidade é um processo lento e é necessário acompanhar a turma de forma regular para começarmos a obter resultados.

No entanto, apesar das limitações do projeto, estou muito satisfeita por sentir alguma evolução nos alunos. Através dos questionários de autorregulação, assim como na observação das aulas, pude constatar que estão mais confiantes e mais seguros na aprendizagem da língua. A sua motivação e prontidão para aprender a LE também melhoraram. Nunca senti nenhum aborrecimento nem cansaço nas atividades que lhes propus. Mesmo que algumas destas atividades fossem talvez um pouco difíceis para estes alunos, em momento algum desistiram ou recusaram a sua realização. Contudo, também sinto que continuam a revelar dificuldades, principalmente na expressão oral. As minhas aulas levaram a alguma desenvoltura linguística, mas ainda haveria muito a fazer. Algumas das atividades que seriam benéficas e que tinha planeado não aconteceram devido a questões de gestão do tempo, o que também constituiu uma limitação.

Voltando a olhar para os objetivos do projeto definidos no início de todo este processo, posso afirmar que os mesmos foram cumpridos. Ao longo de todas as sequências, tive presente a exploração de diferentes estratégias no desenvolvimento de competências orais. Procurei sempre diversificar estas estratégias, utilizando recursos

também diversificados, sempre tendo em mente a motivação dos alunos. Procurei ao longo das aulas criar empatia nos alunos, envolvendo-os nas atividades, e tornando-os mais reflexivos quanto às aulas e às suas aprendizagens.

Quanto ao impacto do projeto de investigação-ação no meu desenvolvimento profissional, e apesar da minha experiência de ensino anterior, diria que me tornei uma professora mais reflexiva, mais capaz de promover competências orais nas crianças, e melhor preparada para recolher informação em sala de aula e analisar o impacto da minha ação pedagógica de forma a poder melhorá-la continuamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, S. & Marques, S. (2016). *Seesaw*, Teacher's Book, Texto Editores.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do Inglês no 1º CEB. Orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa [versão portuguesa].
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. 13:2, pp. 355-379.
- Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês. Ensino Básico: 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I série A, N.º15 (2001).
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. London: British Council.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., Vieira, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*.
- Nunan, D. (1991). *Communicative Tasks and the Language Curriculum*. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Barcelos, Ministério da Educação. Direção Regional de Educação do Norte. 2014.
- Read, C. (2008). *Scaffolding children's learning through story and drama*. In *Cats: Children and Teenagers*, the newsletter of the YOUNG LEARNER Special Interest Group – Autumn 2008, Issue 2/08.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- Al-Batal, M. *Foreign language teaching methods*, disponível em <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/listening/01/> [consultado em 10 de fevereiro, 2018]

ANEXOS

Anexo 1: Guião de Análise do Contexto de Intervenção

ESTÁGIO			
GUIÃO DE ANÁLISE DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO			
Identifique as dimensões e subdimensões a analisar, as metodologias de recolha de informação e os participantes ou interlocutores envolvidos.			
Dimensões	Subdimensões	Metodologias de recolha de informação	Participantes/ Interlocutores
Alunos da Turma (do projeto)	<ul style="list-style-type: none"> • Número de alunos, idade e género • Meio socioeconómico e cultural, ambiente familiar • Perfil sociolinguístico (experiência linguística/ cultural) • Perfil de aprendizagem (interesses, comportamentos, competências, dificuldades...) • Planos individuais de acompanhamento (ex: NEE, PIPSE) • Ideias e experiências no âmbito da temática do projeto 	Conversas informais com diversos interlocutores Observação naturalista Observação estruturada Questionário	Estagiário Alunos da turma Orientador cooperante Professor titular da turma (1º CEB) Coordenador de ciclo
Abordagens Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Orientações programáticas e metas curriculares • Orientações/ programações locais (agrupamento, escola, grupo disciplinar...) • Manual adotado • Projeto curricular de turma • Abordagens pedagógicas do orientador cooperante • Abordagens pedagógicas do professor titular da turma (1º CEB) 	Entrevista Atividade didática Análise documental (informação sobre o agrupamento/ a escola, projeto educativo/ curricular, registos biográficos/ de aprendizagem dos alunos, orientações programáticas, manuais, materiais didáticos...)	
Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Localização geográfica e ambiental • Caracterização socioeconómica e cultural da população escolar • Recursos humanos (funcionários, professores, etc.). • Instalações e recursos materiais (biblioteca, espaços de lazer, recursos informáticos...) • Envolvimento das famílias 		
Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • Composição e tipologia do agrupamento • Projeto educativo • Coordenação de ciclo/ disciplina 		
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de interação do agrupamento/ da escola com a comunidade • Apoios externos à atividade do agrupamento/ da escola • Envolvimento das famílias 		

Anexo 2: Questionário inicial

TELL ME ABOUT YOU



Name: _____

1. Tiveste Inglês
 - No pré- escolar? No 1º ano? No 2º ano?
2. Gostas de Inglês?
 - Sim Não Mais ou menos
3. Já visitaste algum país de língua Inglesa?
 - Sim Qual / Quais? _____ Não
4. Tens algum familiar ou conhecido num país de língua Inglesa?
 - Sim Quem? _____ Não

Nas aulas de Inglês:

1. Gostas de participar nas aulas de inglês?
 - Sim Não Às vezes
2. Quando falas Inglês na aula, como te sentes? Assinala com um X.

Sinto-me...	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Confiante			
Feliz			
Motivada/o			
Envergonhada/o			
Nervosa/o			
Insegura/o			
Tímida/o			
Aborrecida/o			
Com medo de errar			
Com medo de ser gozada/o pelos colegas			

3. Quando a professora fala Inglês na aula, o que sentes? Assinala com um X. Podes acrescentar outros sentimentos nas duas últimas linhas da tabela.

	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Gosto de a ouvir falar.			
Presto atenção ao que diz.			
Sinto que estou a aprender.			
Não percebo o que diz.			
Aborreço-me com facilidade.			
Preferia que falasse em Português.			

4. Gostas das seguintes atividades? Assinala com um X. Podes acrescentar uma ou mais atividades.

Gosto de...	Muito	Pouco	Nada
Ler e ouvir histórias			
Ouvir e cantar canções			
Fazer dramatizações (teatro)			
Fazer jogos			
Também gosto de _____			
Também gosto de _____			

Obrigada pela tua colaboração!



Anexo 3: Resultados do Questionário inicial

Name: _____

TELL ME ABOUT YOU



1. Tiveste Inglês
 No pré- escolar? No 1º ano? No 2º ano?

2. Gostas de Inglês?
 Sim Não Mais ou menos

Gostas de inglês?



3. Já visitaste algum país de língua Inglesa?
 Sim Qual / Quais? _____ Não

4. Tens algum familiar ou conhecido num país de língua Inglesa?
 Sim Quem? _____ Não

Nas aulas de Inglês:

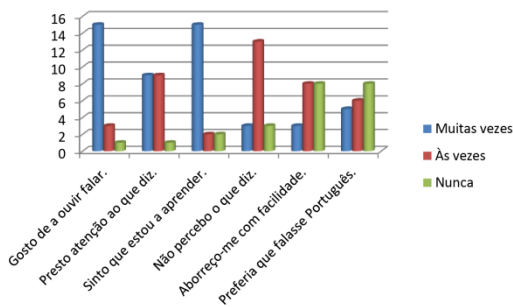
1. Gostas de participar nas aulas de inglês?
 2. Sim Não Às vezes

Gostas de participar nas aulas de inglês?



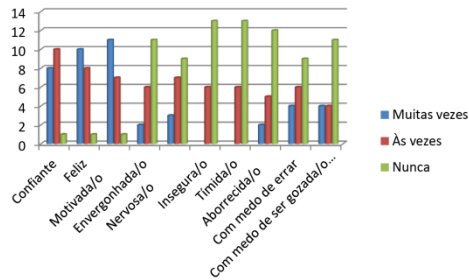
4. Quando a professora fala Inglês na aula, o que sentes? Assinala com um X. Podes acrescentar outros sentimentos nas duas últimas linhas da tabela.

	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Gosto de a ouvir falar.	15	3	1
Presto atenção ao que diz.	9	9	1
Sinto que estou a aprender.	15	2	2
Não percebo o que diz.	3	13	3
Aborreço-me com facilidade.	3	8	8
Preferia que falasse em Português.	5	6	8



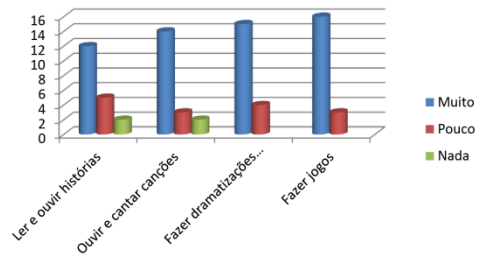
3. Quando falas Inglês na aula, como te sentes? Assinala com um X.

Sinto-me...	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Confiante	8	10	1
Feliz	10	8	1
Motivada/o	11	7	1
Envergonhada/o	2	6	1
Nervosa/o	3	7	9
Insegura/o		6	13
Tímida/o		6	13
Aborrecida/o	2	5	12
Com medo de errar	4	6	9
Com medo de ser gozada/o pelos colegas	4	4	11



5. Gostas das seguintes atividades? Assinala com um X. Podes acrescentar uma ou mais atividades.

Gosto de...	Muito	Pouco	Nada
Ler e ouvir histórias	12	5	2
Ouvir e cantar canções	14	3	2
Fazer dramatizações (teatro)	15	4	
Fazer jogos	16	3	
Também gosto de _____			
Também gosto de _____			



Obrigada pela tua colaboração!



Anexo 4: Sequência Didática: *The enormous turnip*

DIDACTIC SEQUENCE					
School	EB 1 de Milhazes	Teacher	Isabel Lopes	Class	3°C
Unit (if applicable)		Lesson/s	Lesson 60: 14/06/2017		
Theme/Title	Retelling and acting out a story				
Project objectives (if applicable)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploring different strategies to develop oral interaction and production competences 2. Promoting students' involvement in oral interaction and production 3. Developing self-regulation competences 				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	- Verbs: has got; goes; puts; grows; pulls; doesn't move.	- Nouns: turnip; man; woman; girl; boy; dog; cat and mouse; - Adjectives: big (it's (very) big; he's happy; he's (very) hungry			
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Understanding and answering the teacher's questions CC2: Describing pictures CC3: Understanding a story CC4: Retelling a story CC5: Roleplaying a story		LC1: Reflecting about learning LC2: Developing cooperative learning		
Evaluation (if applicable)	Informal conversation about the impact of the story and its dramatization				
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	1. Greet the class, take the register, and write the summary (classroom routines). Ask students (Ss) if they like stories. Tell them if they remember the story " <i>Bark George</i> " (bring the book to show them), ask one student to summarise it.	CC1 CC4		- The book " <i>Bark George</i> " by Jules Feiffer, Harper Collins Publisher	7'
	2. Tell them you've got another story. Show them the book " <i>The enormous turnip</i> " without showing	CC1		- The book " <i>The enormous turnip</i> " by Alexei Tolstoy	5'

	<p>the title. Be aware of students' reactions looking at the big/enormous book.</p> <p>Ask them to sit in a circle (organize them).</p>				
	<p>3. Tell them it's a story about a <i>seed</i>, ask them if they remember what a seed is, if they remember the lesson about plants and seeds with Miss Helena (open the book on this page so that they can remember it). Revise some vocabulary according to what they say.</p>	CC1		<ul style="list-style-type: none"> - The book "<i>The enormous turnip</i>" by Alexei Tolstoy; - The student's book, <i>Stars 3</i>, by Areal Editores 	2'
	<p>4. Tell Ss to look at the picture and say what they can see (a man, a woman, a big vegetable, a turnip, a garden, a house, some trees, three bird, a cat, a shovel, etc) as they say write the words on the board or show them some flashcards; introduce the word <i>turnip</i>; ask if they like turnip and if their parents or grandparents have turnips at home. Tell them turnips are very healthy and full of vitamin C.</p>	CC2		<ul style="list-style-type: none"> - The book "<i>The enormous turnip</i>" by Alexei Tolstoy; - Board and chalk - Flashcards 	5'
	<p>5. Ask them what they think is the story about and what is its title. React according to what they say.</p>	CC1 CC 2		<ul style="list-style-type: none"> - The book "<i>The enormous turnip</i>" Alexei Tolstoy 	2'
	<p>6. Show them the title commenting on their predictions and open the first page. Once more telling them to look at the pictures and say what is happening. After they had described the pictures, read the story and explain some difficult words by pointing to the pictures.</p>	CC1 CC 2		<ul style="list-style-type: none"> - The book "<i>The enormous turnip</i>" Alexei Tolstoy 	5'
	<p>7. Ask them what they think it is going to happen on the next page, encouraging Ss to participate and predict what is going to happen.</p>	CC1 CC2 CC3		<ul style="list-style-type: none"> - The book "<i>The enormous turnip</i>" Alexei Tolstoy 	2'
	<p>8. Ask them to repeat some of the words and to join in telling the story. Carry on like this until you have finished the whole story.</p>	CC3		<ul style="list-style-type: none"> - The book "<i>The enormous turnip</i>" Alexei Tolstoy 	10'

	<p>9. When the story ends ask if they liked it and tell them you are going to read it again but now they are going to read everything. While reading the second time ask them some questions “Can they move the turnip?”; “Who is pulling the turnip?”; “Who comes and helps?” etc.</p>	<p>CC1 CC3</p>		<p>- The book “<i>The enormous turnip</i>” Alexei Tolstoy</p>	<p>5’</p>
	<p>10. Tell Ss they are going to act out the story. Ask them who would like to act it out, give them the roles and read the story by helping them with their roles. While some are acting out the others are reading the story together with the teacher.</p>	<p>CC3 CC5</p>	<p>LC2</p>	<p>- The book “<i>The enormous turnip</i>” Alexei Tolstoy - The (big) turnip (cardboard)</p>	<p>10’</p>
	<p>11. In the end ask them if they liked the story and the dramatization. Elicit the reasons.</p>	<p>CC1 CC3</p>	<p>LC1</p>		<p>2’</p>
	<p>12. Ask them to sit down on their seats and complete a worksheet with the summary of the story. They correct it in pairs. (If there’s no time they can do the worksheet at home.)</p>	<p>CC3</p>	<p>LC2</p>	<p>- The worksheet</p>	<p>5’</p>

Anexo 5: Leitura e Dramatização da História “The enormous turnip”



Anexo 6: Sequência Didática 1: *Celebrating Halloween*

DIDACTIC SEQUENCE					
School		Teacher	Isabel Lopes	Class	4º
Unit (if applicable)		Lesson/s	Lessons 10 and 11		
		Date/s	26/10/2017 27/10/2017		
Theme/Title	Celebrating Halloween				
Project objectives (if applicable)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar diferentes estratégias no desenvolvimento de competências de interação e produção oral. 2. Fomentar o envolvimento em atividades de interação e produção oral. 3. Desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem da língua, com incidência na oralidade. 				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	<ul style="list-style-type: none"> - Verbs: <ul style="list-style-type: none"> ▪ I'm / am I? ▪ I've got/ I haven't got ▪ I don't like; ▪ I / you can ▪ eat, fly, say, hide, dance, run, walk, jump, carry, make, put 	<ul style="list-style-type: none"> - Nouns: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Halloween vocabulary: pumpkin, witch, ghost, monster, vampire, zombie, mummy, black cat, skeleton, bat, trick or treat bag, haunted house, spider, broom ▪ Parts of the body: head, legs, teeth, eyes, ears, nose, fingers, tail, hands, feet ▪ Other vocabulary words: number eight; sun; windows; doors; sweets - Adjectives: colours: orange, black, white, yellow; big/small, scary, old, ugly, long - Adverbs: very slowly/well - Interrogative pronoun: Who 	<ul style="list-style-type: none"> - Halloween and how people celebrate it in Britain 		
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Describing Halloween characters CC2: Understanding a description CC3: Guessing Halloween characters by listening to descriptions		LC1: Developing cooperative learning LC2: Reflecting about learning		

	CC4: Singing a song CC5: Watching and understanding a video	
Evaluation (if applicable)	Self-evaluation questionnaire	

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	1. T greets the class outside the classroom and tells Ss when they get in, they should look for letters (HALLOWEEN), previously hidden, to find the topic of the lesson. After Ss have found all the letters T sticks them on the board (the words are scrambled) and asks Ss to order them and find the topic.			- Halloween letters	5'
	2. T asks Ss what words come to their mind when they think of HALLOWEEN (brainstorming). T sticks pictures related to Halloween (pumpkin, witch, ghost, monster, vampire, zombie, mummy, black cat, spider, skeleton, bat, trick or treat bag, haunted house) on the board saying them and asking Ss to repeat them. Drilling activities to memorize the vocabulary: What's missing?; Who am I?; Matching words and pictures; Handing out the words and shouting them (Ss raise the cards when they hear their name, etc)			- Halloween flashcards (pictures and words)	25'
	3. T tells Ss they are going to play a guessing game. Ss are organized in groups of four and they are going to play a guessing game: they have pictures and short descriptions, they take a description, read it to one member of the group and they have to say who/what is being described. They all take turns until they have described all of them. The new vocabulary that might not be understood will be explained in the groups. When they have finished the matching game they will be asked to do a worksheet about it. Ss have to work on their own and complete the missing words. (Peer correction and then self-correction (with	CC1 CC2 CC3	LC1	- Cards with pictures and descriptions - Worksheet <i>Halloween is coming</i>	25'

	the cards).				
	<p>4. Ending the lesson: T tells Ss they are going to learn the song “Ghosts and gobblings”. T starts singing and asks them to sing along.</p> <p>T waves goodbye and Ss leave the room singing the song.</p>	CC4			5’
	5. T greets the class and starts singing the song <i>Ghosts and Gobblings</i> .	CC4			5’
	6. T asks Ss what they know about how people celebrate Halloween in Britain. Brief conversation in L1 about the tradition.				5’
	7. T tells Ss they are going to watch a video “This is Britain- Halloween”. While watching they are asked to answer a questionnaire about it. They can do it on their own or in pairs. Ss watch a second time to check their answers. Brief conversation in L1 about the video and the differences and similarities between Portugal and Britain.	CC5	LC1	- Video “This is Britain- Halloween”	20’
	8. T tells Ss they are going to learn another Halloween song. T asks Ss to watch her and starts singing and gesturing. T asks Ss to sing along. Ss listen to the song, sing and dance. T hands out the worksheet “Sing along” and asks Ss to complete it. Ss listen again and correct it.	CC4		- CD	15’
	9. Ending the lesson: T tells Ss they are going to play Apple bobbing (the game they saw in the video).		LC1	- Apples, water, dishpan, stick and string	10’
	10. T asks Ss their general opinion about these two lessons (what they think about them, liked or not, had fun, learned something new, developed their oral skills) and asks them to complete a questionnaire about the lessons.		LC2	- Question naire “Learning English: my opinion”	5’

Halloween is coming

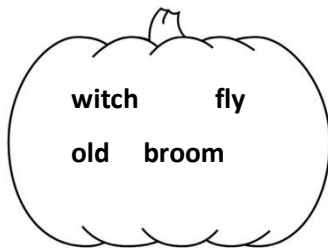
A. Complete the descriptions.



1. I'm big and _____.
You can _____ me.
Who am I? – I'm a _____.



4. I'm big and _____.
I haven't got _____ or a nose.
I can dance and _____.
Who am I? – I'm a _____.



2. I'm _____ and ugly.
I carry a _____.
I can _____ and make hi hi hi hi!
Who am I? – I'm a _____.



5. I'm big and _____.
I've got scary _____ and big _____.
My clothes are _____.
Who am I? – I'm a _____.



3. I'm _____ and scary.
I haven't got _____.
I can fly and I say _____!
Who am I? – I'm a _____.



6. I'm _____ and black.
I've got a _____.
I can _____ and jump.
Who am I? – I'm a _____.

Anexo 8: Ficha de Trabalho sobre o Vídeo

A. Watch **This is Britain- Halloween** and choose the correct answer.



1. Sally is ...
a) in her bedroom b) in the living room c) in the kitchen
2. She is making...
a) a pumpkin lantern b) a pumpkin mask c) a pumpkin soup
3. What day is it?
a) 30th October b) 31st October c) 1st November
4. This evening Jack is wearing ...
a) a ghost costume b) a wizard costume c) a monster costume
5. This evening Sally is wearing ...
a) a ghost costume b) a wizard costume c) a princess costume
6. Sally is cooking ...
a) sandwiches b) cakes c) pizzas
7. Jack is cooking ...
a) sandwiches b) cakes c) pizzas
8. At the party they drink
a) apple juice b) orange juice c) lemon juice
9. They play games with ...
a) apples b) bananas c) oranges

Anexo 9: Ficha de Trabalho sobre a Canção “Knock knock”

Sing along!

B. Listen and complete with the words from the pictures.

1- "Knock Knock"

"Trick or Treat"

"Who are you?"

"I'm a _____."



4- "Knock Knock"

"Trick or Treat"

"Who are you?"

"I'm a _____."

"I'm a little _____." (2x)

(Booooooo!)



"I'm a little _____." (2x)

(Grrrrrrrrrr!)

2- "Knock Knock"

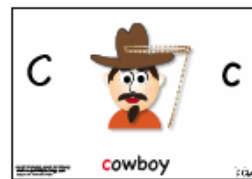
"Trick or Treat"

"Who are you?"

"I'm a _____."

"I'm a little _____." (2x)

(laaaah!)



5- "Knock Knock"

"Trick or Treat"

"Who are you?"

"I'm a _____."

3- "Knock Knock"

"Trick or Treat"

"Who are you?"

"I'm a _____."

"I'm a little _____." (2x)

(hi hi hi hi!)



"I'm a little _____." (2x)

(1, 2, 3, ... 1, 2, 3, 4)



6- "Knock Knock"

"Trick or Treat"

"Who are you?"

"I'm a _____."

"I'm a little _____." (2x)



7- "Knock Knock"

Trick or treat



Learning English: My Opinion

Relembra as atividades que fizeste nas aulas sobre o Halloween. Diz o que pensas sobre elas. Indica a tua resposta com um X.

	Aula 1				Aula 2			
	Atividades de vocabulário	Jogo com cartões para adivinhar a descrição	Descrições para completar os espaços	Canção "Ghosts and goblins"	Vídeo "This is Britain-Halloween"	Ficha sobre o vídeo	Canção "Trick or treat"	Jogo das maçãs "Apple Bobbing"
Gostei?								
Foi fácil?								
Participei?								
Falei inglês?								
Aprendi coisas novas?								

Como te sentiste nestas aulas? Indica a tua resposta com um X.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Se <u>não</u> gostaste de alguma coisa nestas aulas, diz porquê.
Confiante				
Feliz				
Motivada/o; interessada/o				
Envergonhada/o				
Nervosa/o				
Insegura/o				
Tímida/o				
Aborrecida/o				
Com medo de errar				
Com medo de ser gozada/o pelos colegas				

Anexo 11: Sequência Didática 2: *Exploring the animal world*

DIDACTIC SEQUENCE					
School	EB 1 de Milhazes	Teacher	Isabel Lopes	Class	4º
Unit (if applicable)				Lesson/s Date/s	30/11/2017 and 7/12/2017
Theme/Title	Exploring the animal world				
Project objectives (if applicable)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploring different strategies to develop oral interaction and production competences 2. Promoting students' involvement in oral interaction and production 3. Developing self-regulation competences 				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	<ul style="list-style-type: none"> - Verbs: <ul style="list-style-type: none"> ▪ It's; It's got; ▪ It can/can't; ▪ Do you like cats? – Yes, I do; No, I don't. ▪ Can bears fly? – Yes, they can; No, they can't. ▪ Action verbs: run, jump, swim, walk, climb, hide, dive 	<ul style="list-style-type: none"> - Nouns: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Animals ▪ Body parts - Adjectives: colours; big/small; long/short; 			
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Understanding a story CC2: Singing a song CC3: Sorting out animals into pets, farm and wild animals CC4: Naming and recognizing animals CC5: Doing a survey CC6: Describing what animals can do CC7: Naming and recognizing body parts CC8: Understanding a description of an animal CC9: Describing animals		LC1: Developing cooperative learning LC2: Reflecting about learning		

Evaluation (if applicable)	- Self-evaluation questionnaire	

Lesson 1					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	1. Teacher tells the students they are going to listen to a story about animals. T shows them the cover of the book <i>"Brown Bear Brown Bear"</i> . Asks them what they see, what colour it is and if it is big or small. Teacher starts telling the story involving Ss' participation. Teacher tells students they are going to listen to and sing a song about the story. Ss should find a little difference between the book and the video.	CC1 CC2		- Book <i>"Brown Bear brown bear"</i> - Projector - Song from Youtube	20'
	2. T shows pictures of the animals in the story and asks students to sort them out into pets, farm and wild animals. Then, T asks what other animals they remember/know in English (Brainstorming). T asks Ss to sort out some word flashcards according to the type of animal.	CC3 CC4		- Cardboard - Flashcards	10'
	3. T tells Ss they are going to play a game: the "blindfolded game". T explains by showing what blindfold is. Ss have to guess and say the name of toy animals only by touching them. T shows some animals from a bag.	CC4	LC1	- Toy animals	15'
	4. Ss are asked to do a pairwork activity (information gap). They have to answer and ask about animals they like. In the end T does a survey and presents a graphic with the results.	CC5	LC1	- 'Animals' survey' worksheet - Graphic	15'
Lesson 2					

	<p>5. Warm up: T tells Ss they are going to play a guessing game. T whispers the name of an animal to one S, this S has to mime the animal and the other Ss should guess the animal.</p>	CC4	LC1		10'
	<p>6. T sticks a brown bear poster on the board and asks Ss to recall last week story by asking questions. T starts describing the bear with Ss' help. After the description Ss will be asked to match body word flashcards with the picture.</p>	CC1 CC7		<ul style="list-style-type: none"> - Poster - Flashcards 	15'
	<p>7. T revises actions by asking "Can a bear/it fly?". She makes gestures so that students understand the verb fly. Ss say no, T says "No, it can't" and Ss repeat. T asks "Can bears walk?". Ss say yes, T says "Yes, they can." and Ss repeat. T writes on the board the question and the two possible answers. T repeats the same procedure with "run, walk, jump, swim, climb, hide, dive".</p>	CC8	LC1	- Poster	10'
	<p>8. T shows Ss the description of the bear and asks Ss to choose an animal and write a description using that model. Ss work in pairs. When they finish they have to read their description to the class and the others have to guess which animal is being described.</p>	CC9	LC1	- Cardboard	20'
	<p>9. T asks Ss their general opinion about these two lessons (what they think about them, liked or not, had fun, learned something new, developed their oral skills) and asks them to complete a questionnaire about the lessons.</p>		LC2	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire "Learning English: my opinion" 	5'

Anexo 12: Animals' Survey (Sequência didática 2)

Animals' survey

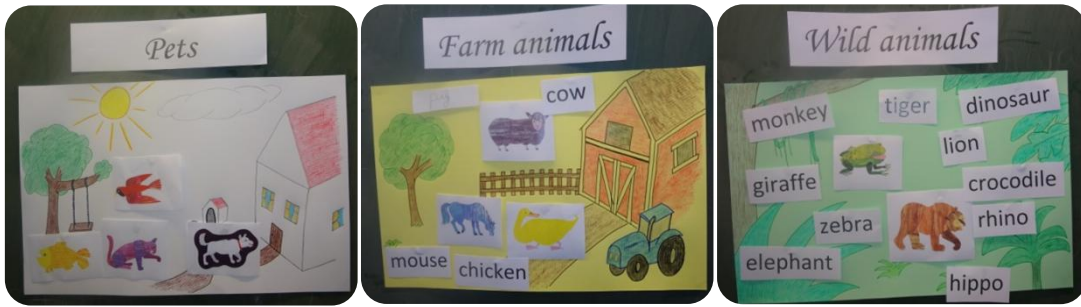
Complete and ask your friend.

Do you like **cats**? – ✓ Yes, I do.
X No, I don't.



	Do you like..?	Me	My friend
pets	cats		
	dogs		
	fish		
	birds		
	ducks		
farm animals	sheep		
	chickens		
	cows		
	frogs		
	horses		
wild animals	giraffes		
	elephants		
	bears		
	lions		
	tigers		

Anexo 13: Describing Animals (Sequência didática 2)



Describing animals

Adjectives	Body parts	Actions
big/ small	ears eyes snout nose	walk run jump
long /short	head fur tail arms legs	swim climb fly
	hands paws wings beak	

It's _____.

It's got _____.

It's got _____.

It can _____.

It can't _____.

Anexo 14: Questionário de Autorregulação: *Learning English: My opinion*



Learning English: My Opinion

Relembra as atividades que fizeste nas aulas sobre os animais. Diz o que pensas sobre elas.

Indica a tua resposta com um X.

	Atividades				
	Ouvir a história "Brown bear brown bear" e responder a perguntas sobre a história	Ouvir e cantar uma canção sobre a história "Brown bear brown bear"	Adivinhar animais com os olhos vendados	Falar sobre os animais (como são, o que conseguem e não conseguem fazer)	Descrever animais com a ajuda do meu colega e ouvir descrições para adivinhar o animal
Gostei?					
Foi fácil?					
Participei?					
Falei inglês?					
Aprendi coisas novas?					

Como te sentiste nestas aulas? Indica a tua resposta com um X.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
Confiante			
Feliz			
Motivada/o; interessada/o			
Envergonhada/o			
Nervosa/o			
Insegura/o			
Tímida/o			
Aborrecida/o			
Com medo de errar			
Com medo de ser gozada/o pelos colegas			

Se não gostaste de alguma coisa nestas aulas, diz porquê.

Anexo 15: Sequência Didática 3: *Exploring food*

DIDACTIC SEQUENCE					
School		Teacher	Isabel Lopes	Class	4º
Unit (if applicable)		Lesson/s Date/s	11/01/2018; 18/01/2018; 25/01/2017		
Theme/Title	Exploring food				
Project objectives (if applicable)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploring different strategies to develop oral interaction and production competences 2. Promoting students' involvement in oral interaction and production 3. Developing self-regulation competences 				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Language chunks Have you got <i>chicken</i>? - Here you are. - No, sorry. Go fish! ▪ It's my / your turn. ▪ This is a _____. It's healthy/unhealthy". ▪ "Do you...?" ▪ "Can I have some...? – Here you are. Thank you." 	<ul style="list-style-type: none"> - Nouns: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Food ▪ Healthy and unhealthy food ▪ Body parts (hands, tummy) 	<ul style="list-style-type: none"> • The traditional dish <i>fish and chips</i> often eaten in some countries, such as the UK 	CLIL- Natural and social studies	
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Revising/acquiring vocabulary about food CC2: Playing the game "Go fish" by using a specific language chunk "Have you got...?" CC3: Singing a song CC4: Practising the new vocabulary in the song CC5: Understanding and recognizing food vocabulary CC6: Reflecting about healthy and unhealthy food CC7: Reading and answering a quiz CC8: Asking questions about healthy habits CC9: Listening and understanding an audio conversation C10: Understanding requests		LC1: Developing cooperative learning LC2: Developing autonomy LC3: Reflecting about learning		

	C11: Requesting food	
Evaluation (if applicable)	-Self-evaluation questionnaire	

Lesson 1 – Let’s play and sing!					
	Steps	CC	LC	Materials	Time
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	<p align="center">Guessing the topic</p> <p>Teacher presents the topic by showing a picture (example 1) asking students to guess the topic.</p> <p align="center">Enriching vocabulary</p> <p>T shows more food flashcards (example 2) and asks Ss to repeat the words. Flashcards will be stick on the board. Drilling activities to memorise vocabulary:</p> <p>Activity 1: T hands out word flashcards and asks Ss to match them with the pictures. Oral correction with the class.</p> <p>Activity 2: T asks Ss to put their hand up if they like chicken. T says “Hands up who likes chicken”, T repeats this question with all the food words.</p> <p>Activity 3: T hands out the words and picture flashcards and calls out them. The Ss who have them should raise them up. T asks some students to do the same activity.</p>	CC1		<ul style="list-style-type: none"> - Picture - PowerPoint - Projector - Word and picture flashcards 	20'
	<p align="center">Having fun while learning</p> <p>T hands out small flashcards (example 3) and asks Ss to cut them out because they are going to play the game “go fish” in groups of four. T organizes the groups and explains the game and its rules. T tells Ss to use as much English as possible by using the short phrases (example 4) that will be on their table.</p>	CC2	LC1	<ul style="list-style-type: none"> - Food cards - Worksheet “Let’s play!” with phrases to use 	20'

	<p>Singing a song and getting to the rhythm</p> <p>T tells Ss they are going to listen and watch a video about a song. Ss are asked to sing and gesture to the song.</p>	CC3		<ul style="list-style-type: none"> - Song and video "chocolate cake" 	10'
	<p>Let's practise</p> <p>T hands out a worksheet (example 5) about the song and asks Ss to complete it on their own. When they finish they can compare their answers with their partner. In the end T projects the answers and Ss correct on their own.</p>	CC4	LC1 LC2	<ul style="list-style-type: none"> - Worksheet "Let's practise" - PowerPoint - Projector 	10'
Lesson 2 – Let's work together!					
	<p>Let's play</p> <p>Warm up: T tells ss they are going to play the game "run and touch" in teams. T explains Ss have to run to the flashcards previously displayed on the board and when the T calls out one of them Ss should run and touch it.</p>	CC5		<ul style="list-style-type: none"> - Flashcards 	10'
	<p>Reflecting about healthy and unhealthy food</p> <p>T shows Ss two plates: one plate says healthy food and the other plate says unhealthy food. T asks Ss what that means by giving two or more examples "This is a banana. It's healthy; This is chocolate cake. It's unhealthy". T asks Ss some Ss to repeat and use the same structure. <i>"This is a _____. It's healthy/unhealthy"</i>.</p>	CC6		<ul style="list-style-type: none"> - Plastic plates - Flashcards 	10'
	<p>Creating a poster</p> <p>T asks Ss they are going to create a healthy and unhealthy poster using pictures from supermarket leaflets. T projects an example (example 6) so that Ss understand better what they have to do. Ss will be organized in groups of four</p>	CC6	LC1 LC2	<ul style="list-style-type: none"> - Supermarkets leaflets - Cardboard - PowerPoint - Projector 	25'

	and supermarket leaflets will be handed out. Ss should choose and cut out some pictures and create a poster. In the end they should label the pictures they have chosen with the T's help or using the computer. Posters will be displayed in the classroom and T praises the good work.				
	<p style="text-align: center;">Reflecting about my habits</p> <p>Ss are asked to answer the quiz "Do you have healthy habits?" Ss are asked to read in silence and answer the quiz (example 7). When they finish they ask their partner about his/her healthy habits. In the end they check their score in L1 in the projector (example 8). Brief conversation in L1 about how important it is to be healthy.</p>	CC6 CC7 CC8	L1	- Quiz "Do you have healthy habits?" - PowerPoint - Projector	15'
Lesson 3- Let's listen and speak!					
	Warm up: singing the song "chicken, rice and peas"	CC3		- Song	5'
	<p style="text-align: center;">Looking at a picture</p> <p>Ss will be asked to look at a picture (example 9) and describe the scene.</p> <p><i>What they see (a family); who they see (mother/mum; dad/father and children); what meal it is (dinner); what food and drinks they can see on the table (bread, juice, salad, rice and chicken).</i></p> <p>T hands out a worksheet (example 10) with a listening exercise about the picture. Ss listen and write yes or no according to what they listen. Correction will be done together with the projector.</p>	CC9		- Picture - PowerPoint - Projector	20'
	<p style="text-align: center;">Interacting with the teacher</p> <p>T introduces the structure "Can I have some...please? – Here you are." T shows the PowerPoint with the structure (example 11) and asks Ss to repeat and check if they understand what it means.</p>	C10		- PowerPoint - Food cards	10'

	T asks Ss to pick their small cards, T asks <i>"Can I have some bananas, please?"</i> Ss hold the bananas flashcard and say <i>"Here you are!"</i> T repeats this procedure with other words.				
	<p style="text-align: center;">Interacting with the partner</p> <p>T tells Ss they are going to work in pairs using the previous structure <i>"Can I have some... please? – Here you are."</i> T hands out some flashcards with meals and drinks (example 12) and check some vocabulary with Ss.</p>	C11	LC1	- Dishes and drinks flashcards	20'
	<p style="text-align: center;">Self-regulation worksheet</p> <p>T asks Ss their general opinion about these two lessons (what they think about them, liked or not, had fun, learned something new, developed their oral skills) and asks them to complete a questionnaire about the lessons (example 13).</p>		LC3	- Questionnaire "Learning English: my opinion"	5'

Anexo 16: Poster about Healthy and Unhealthy Food



Anexo 17: Pairwork “*Can I have some...?*”



Can I have some...please?

- Here you are.

Thank you!

Anexo 18: Questionário de Autorregulação: *Learning English: My opinion*

Learning English: My Opinion

1- **Relembra as atividades que fizeste nas aulas sobre o tema da comida. Diz o que pensas sobre elas. Indica a tua resposta com um X.**



	Atividades						
	O jogo em grupo "go fish"	Cantar e ver o vídeo da música "chicken, rice and peas"	Elaborar um poster em grupo sobre comida saudável e não saudável	Questionar o meu colega sobre os seus hábitos de saúde	Analisar e descrever uma imagem respondendo a questões	Ouvir e compreender uma conversa áudio	Interagir com o meu colega pedindo e fornecendo-lhe comida e bebidas
Gostei?							
Foi fácil?							
Participei?							
Falei Inglês?							
Aprendi coisas novas?							

2- **Como te sentiste nestas aulas? Indica a tua resposta com um X.**

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Se <u>não</u> gostaste de alguma coisa nestas aulas, diz porquê.
Confiante				
Feliz				
Motivada/o; interessada/o				
Envergonhada/o				
Nervosa/o				
Insegura/o				
Tímida/o				
Aborrecida/o				
Com medo de errar				
Com medo de ser gozada/o pelos colegas				



Anexo 19: Sequência Didática 4: *Exploring the body*

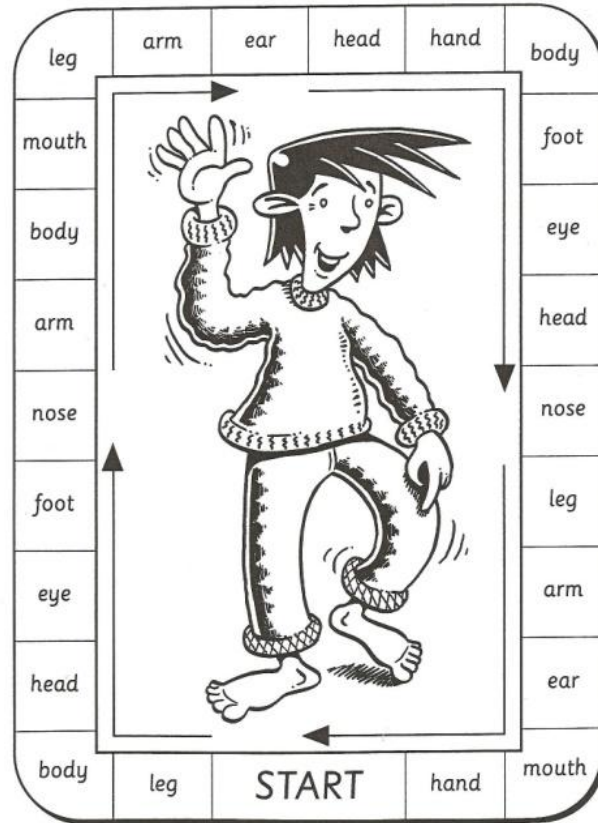
DIDACTIC SEQUENCE					
School		Teacher	Isabel Lopes	Class	4º
Unit (if applicable)		Lesson/s Date/s	01/02/2018; 07/02/2018;		
Theme/Title	Exploring the body				
Project objectives (if applicable)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploring different strategies to develop oral interaction and production competences 2. Promoting students' involvement in oral interaction and production 3. Developing self-regulation competences 				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Language chunks 'Touch your...' 'This is me'. 'My head, my eyes, etc' 'I've got; I haven't got...' 	<ul style="list-style-type: none"> - Nouns: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Body parts (body, head, mouth, ears, eyes, nose, chin, hands, fingers, arms, legs, foot-feet, toes, chin) 			
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Listening to a story CC2: Ordering a story CC3: Repeating lines; 'roleplaying' a story CC4: Answering questions CC5: Understanding and recognizing vocabulary about parts of the body CC6: Giving instructions CC7: Identifying parts of the body CC8: Listening to a song CC9: Singing a song CC10: Completing missing words CC11: Reading and understanding a description CC12: Listening and understanding a description CC13: Describing monsters		LC1: Developing cooperative learning LC2: Reflecting about learning		
Evaluation (if applicable)	-Self-evaluation questionnaire				

Lesson 1					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<p>Warm up: listening to a story</p> <p>T tells Ss they are going to listen to “a story about monsters” (example 1). After listening once, T hands out the story out of order and asks Ss to order it, according to what they have just listened. Ss listen again and check their answers. Correction will be done by the projector. T asks Ss to <i>roleplay</i> the story by repeating the lines in the story.</p> <p>T asks questions about the story:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>How many monsters can you see in picture number 1?</i> - <i>What colours are they?</i> - <i>How many eyes has this monster got?</i> - <i>Are its ears big or small?</i> 	CC1 CC2 CC3 CC4		- CD - Story out of order - PowerPoint	15'
	<p>Enriching vocabulary</p> <p>T shows a slide with a monster and teaches/revises parts of the body (example 2). While presenting Ss are asked to repeat the vocabulary words.</p> <p>T asks Ss to touch their body parts. Some Ss are asked to give instructions by saying ‘<i>touch your...</i>’.</p>	CC5 CC6		- PowerPoint	20'
	<p>Practising vocabulary by playing</p> <p>Ss are asked to play a boardgame where they have to point to the body part in the picture (example 3).</p>	CC7	LC1	- Boardgame <i>parts of the body</i>	15'
	<p>Consolidating vocabulary by singing</p> <p>Ss are asked to watch a video and sing a song about the body parts. While watching Ss are asked to touch their body parts and sing along.</p> <p>T hands out a worksheet and asks Ss to complete it with missing words (example 4). Correction will be done with the projector.</p>	CC8 CC9 C10		- Video - Worksheet <i>‘This is me’</i>	10'

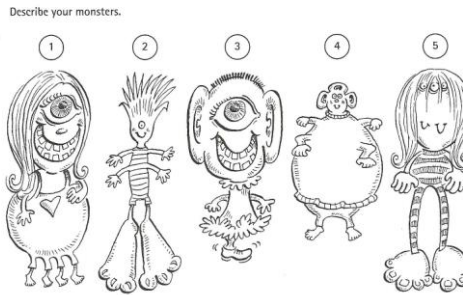
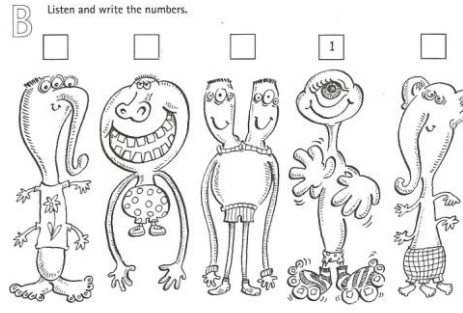
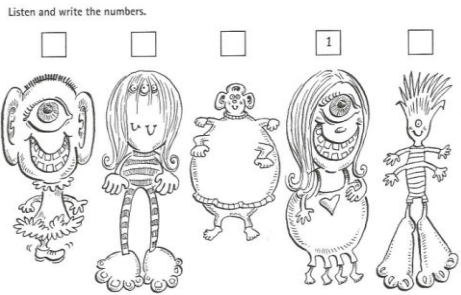
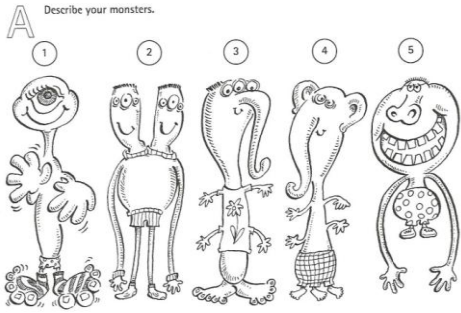
Lesson 2					
	<p>Warm up: singing the song 'This is me' T shows the video and asks Ss to sing along gesturing. T asks Ss to sing again following the lyrics in the worksheet they completed last lesson (example 4).</p>	CC8 CC9		- Video - Worksheet 'This is me'	10'
	<p>Describing monsters T shows a description of a monster, explains the meaning of <i>scary</i> and together they analyse the structures <i>have got</i> and <i>haven't got</i> (example 5). T asks Ss to listen to different descriptions of monsters and say right or wrong (example 6).</p>	C11		- CD	15'
	<p>Listening to descriptions T hands out a worksheet and asks Ss to listen to a description of a monster and draw what it says (example 7).</p>	CC1 2		- CD - Worksheet 'drawing a monster'	10'
	<p>Describing monsters with my partner T hands out the worksheet '<i>little monsters</i>' and asks Ss to describe their monsters to their partners using <i>have got</i> and <i>haven't got</i> (example 8).</p>	CC1 3	LC1	- Worksheet 'little monsters'	20'
	<p>Reflecting about learning T asks Ss their general opinion about these two lessons (what they think about them, liked or not, had fun, learned something new, developed their oral skills) and asks them to complete a questionnaire about the lessons (example 9).</p>		LC2	- Self-evaluation questionnaire 'Learning English: my opinion'	5'

Anexo 20: Pairwork: *Touch your ...!*

The Body Game



Anexo 21: Describing Monsters



Anexo 22: Questionário de Autorregulação: *Learning English: My opinion*

Learning English: My Opinion

1- Lembra as atividades que fizeste nas aulas sobre o tema do corpo humano. Diz o que pensas sobre elas. Indica a tua resposta com um X.



Atividades							
	Ouvir uma pequena história sobre monstros	Jogar o jogo sobre o corpo humano com o meu par identificando as partes do corpo	Cantar a canção 'This is me'	Ouvir descrições de monstros e identificá-los	Ouvir a descrição de um monstro e desenhá-lo	Descrever diferentes monstros ao meu par para que ele possa identificá-los	Ouvir diferentes descrições de monstros e identificá-los
Gostei?							
Foi fácil?							
Participei?							
Falei Inglês?							
Apreendi coisas novas?							

2- Como te sentiste nestas aulas? Indica a tua resposta com um X.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Se <u>não</u> gostaste de alguma coisa nestas aulas, diz porquê.
Confiante				
Feliz				
Motivada/o; interessada/o				
Envergonhada/o				
Nervosa/o				
Insegura/o				
Tímida/o				
Aborrecida/o				
Com medo de errar				
Com medo de ser gozada/o pelos colegas				



Anexo 23: Carta à Professora

Pensa nas aulas de Inglês que tiveste comigo e escreve uma carta onde fales dessas aulas:

Achas que as aulas te motivaram a participar? Porquê?

Achas que as aulas te ajudaram a falar melhor Inglês? Porquê?

Sentes que te apoiei na tua aprendizagem?

O que poderia eu melhorar na minha forma de ensinar?

....

Carta à professora Isabel

