



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Dalila da Cunha Moreira

**Aprender falando - Uma experiência no ensino
de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Dalila da Cunha Moreira

Aprender falando - Uma experiência no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Flávia Vieira

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

A educação é o essencial de um ser e a base para concluir mais uma etapa da minha vida, conseguida através de várias pessoas inspiradoras que encontrei no meu caminho de trabalho e dedicação. Por isso, quero agradecer em especial:

À minha mãe, que lutou por dar um futuro melhor aos filhos;

Ao meu irmão, que me ensinou o bonito que pode ser partilhar amor, atenção e aprendizagem;

Ao avô *Tino*, que sempre encheu os netos de livros, sonhos e sabedoria;

Ao Duarte, pelo incentivo e dedicação mesmo em dias de vento Norte;

Aos professores magníficos que encontrei no meu percurso escolar;

Ao rigor científico exigência e profissionalismo da professora Flávia e da minha orientadora cooperante;

E por último, às crianças a quem ensinamos e com quem tanto aprendemos.

Obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Aprender falando - Uma experiência no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente relatório de estágio, intitulado “Aprender falando - Uma experiência no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho. Foi implementado um projeto de investigação-ação numa turma de 3º ano de uma escola localizada no concelho de Viana do Castelo, tendo como objetivos: conhecer as atitudes das crianças face à comunicação oral e às atividades orais em sala de aula; fomentar a autenticidade da oralidade ao nível da interação e produção orais; promover a autorregulação da aprendizagem em atividades de comunicação oral; e avaliar o impacto das atividades de comunicação oral nas capacidades e atitudes das crianças. A primeira fase do estágio foi dedicada à observação de aulas e à análise do contexto para o desenho do projeto. Na segunda fase, foram implementadas várias sequências didáticas no sentido de desenvolver nos alunos a capacidade de comunicação oral autêntica. Para avaliar o impacto do projeto na turma, foram analisados os dados recolhidos através de questionários de autorregulação, da observação direta e de uma carta escrita à professora. Tendo em conta as evidências analisadas, concluí que o projeto foi bem-sucedido, já que foram perceptíveis melhorias relativamente ao à vontade e facilidade com que os alunos comunicavam em inglês. Durante as atividades, os alunos demonstraram-se entusiasmados e confiantes, principalmente nas atividades em pares. Assim, recomenda-se que a oralidade seja promovida em situações realistas do uso da língua, como forma de motivar os alunos e desenvolver as suas competências de comunicação.

Palavras-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico, autenticidade, comunicação oral, Inglês.

Learning by speaking - An experience in teaching English in the 1st Cycle of Basic Education

Abstract

This practicum report, entitled “Learning by speaking - An experience in teaching English in the 1st Cycle of Basic Education”, was prepared within the Master in English Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, at the University of Minho. An action research project was implemented in a 3rd grade class at a school located in the municipality of Viana do Castelo, with the following objectives: to know children's attitudes towards oral communication and oral activities in the classroom; to foster the authenticity of oral interaction and production; to promote self-regulation of learning in oral communication activities; and to assess the impact of oral communication activities on children's abilities and attitudes. The first stage of the practicum was dedicated to lesson observation and context analysis for designing the project. In the second phase, several didactic sequences were developed to foster the learners' capacity for authentic oral production and interaction. In order to assess the impact of the project on the class, in a final phase, I analysed all the data collected through self-regulation questionnaires, direct observation and a letter to the teacher. Taking all the evidence into account, I was able to conclude that the project was successful because there were noticeable improvements in terms of the confidence and facility in which students communicated in English. During the activities, they were enthusiastic and confident, especially when working in pairs. Oral communication should be promoted through realistic situations of language use as a way to motivate learners and develop their oral communication abilities.

Key words: 1st Cycle of Basic Education, authenticity, English, oral communication.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Fundamentação teórica	3
1. A comunicação oral no ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	3
2. A autenticidade na interação e produção orais.....	4
3. Estratégias de uma abordagem comunicativa autêntica	5
4. Promoção da aprendizagem colaborativa.....	7
5. Pedagogia para a autonomia	7
Capítulo II – Contexto de intervenção.....	9
1. A escola e a turma.....	9
2. Os documentos reguladores	10
3. Plano de intervenção: objetivos, estratégias e fases de desenvolvimento	11
Capítulo III - Intervenção pedagógica.....	14
1. Observação de aulas.....	14
2. Questionário inicial	16
3. As aulas do projeto	18
3.1 Sequência didática “ <i>Who are you and who am I?</i> ”	20
3.2 Sequência didática “ <i>A peaceful world</i> ”	25
3.3 Sequência didática “ <i>How’s the weather today?</i> ”	34
3.4 Sequência didática “ <i>Tell me about your pet</i> ”	43
Capítulo IV - Avaliação do projeto	49
Referências bibliográficas.....	53
Anexos	55

Índice de quadros

Quadro 1 : Quadro síntese dos objetivos, das estratégias e da informação a recolher	12
Quadro 2: Síntese das principais atividades orais do projeto.....	18
Quadro 3: Competências de comunicação e de aprendizagem (1ª Sequência didática).....	20
Quadro 4: Respostas dos alunos à primeira questão do questionário. (1ª Sequência didática)	23
Quadro 5: Grelha de análise de desempenhos da 1ª Sequência didática.....	24
Quadro 6: Competências de comunicação e de aprendizagem (2ª Sequência Didática)	25
Quadro 7: Respostas dos alunos à primeira questão do questionário. (2ª Sequência didática)	32
Quadro 8: Grelha de análise de desempenhos da 2ª Sequência didática.....	33

Quadro 9: Competências de comunicação e de aprendizagem (3ª Sequência Didática)	34
Quadro 10: Tabela dos resultados da atividade “How’s the weather?”	36
Quadro 11. Respostas dos alunos à primeira questão do questionário. (3ª Sequência didática)	41
Quadro 12. Grelha de análise de desempenhos da 3ª Sequência didática.....	42
Quadro 13. Competências de comunicação e de aprendizagem (4ª Sequência didática)	43
Quadro 14. Respostas dos alunos à primeira questão do questionário. (4ª Sequência didática).....	47
Quadro 15. Grelha de análise de desempenhos da 4ª Sequência didática.....	48
Quadro 16. Balanço dos resultados do “Talking Degree.”	49
Quadro 17. Médias finais das grelhas de desempenho.....	50

Índice de gráficos

Gráfico 1: Atitudes dos alunos face à oralidade (Questionário inicial).....	17
Gráfico 2: Dificuldades na aprendizagem (Questionário inicial)	17

Índice de figuras

Figura 1: Classroom Observation: Well-being and Involvement.....	15
Figura 2: Guião da entrevista	21
Figura 3: Resultados do “Talking degree” (1ª Sequência didática)	22
Figura 4: Exemplos de respostas dos alunos. (1ª Sequência didática)	23
Figura 5: Análise da história “The peace book” baseada em Ellis e Brewster (2014).....	26
Figura 6: Cartolinas “Peace is...” e “Peace is not...”	28
Figura 7: Desenhos de alguns alunos para a atividade “Peace is...”	29
Figura 8: Guião para a apresentação.	29
Figura 9: Cartolina “Peace is”	30
Figura 10: Cartaz “Peaceful classroom”.	31
Figura 11: Resultados do “Talking degree” (2ª Sequência didática).....	31
Figura 12: Exemplos de testemunhos dos alunos (2ª Sequência didática)	32
Figura 13: Mapa da atividade ” How’s the weather?”	35
Figura 14: Exemplo de desenhos dos alunos “How’s the weather?”.	36
Figura 15: Imagens de vários países e dos seus estados do tempo	37
Figura 16: Brainstorming “What can we wear?”	38
Figura 17: Exemplo de um guião “How’s the weather in...?” preenchido pelos alunos	38

Figura 18. Resultados do “Talking degree” (3ª Sequência didática).....	39
Figura 19. Exemplos das respostas de alguns alunos (3ª Sequência didática).....	40
Figura 20. Guião para o jogo “What animal am I?”	44
Figura 21. Exemplo de uma ficha “What do pets need?” elaborada por uma aluna	45
Figura 22. Exemplo de uma apresentação feita por um aluno para o Show and Tell	46
Figura 23. Resultados do “Talking degree” (4ª Sequência didática).....	46
Figura 24. Exemplos das respostas de alguns alunos relativamente a várias sequências didáticas	51
Figura 25. Excertos de algumas cartas escritas pelos alunos à professora	51

Introdução

O projeto de intervenção aqui relatado tem como título “Aprender falando - Uma experiência no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico” e insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente na unidade curricular de Estágio. O projeto foi iniciado no segundo semestre do ano letivo 2020/2021, numa Escola Básica do 1.º Ciclo da zona de Viana do Castelo, na única turma de 3º ano constituída por 18 alunos. Continuou a ser implementado no primeiro semestre do ano letivo 2021/2022, no mesmo agrupamento, mas numa turma de 3º ano de uma outra escola, devido a alterações do corpo docente.

Com o projeto, o meu foco era desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, mais concretamente a interação e a produção orais de uma forma autêntica, quer isto dizer, criar situações onde os alunos utilizassem a linguagem oral de uma forma real e significativa, onde pudessem expressar as suas preferências e o seu conhecimento do mundo, contrariando a tendência da repetição de palavras e frases descontextualizadas.

A escolha deste tema interliga-se com a minha experiência como aluna, onde não tive muita oportunidade de praticar a oralidade nas aulas de inglês e, por isso, sempre sentia um certo receio e inibição de me expressar. Este constrangimento é muito devido a um ensino por vezes demasiado limitado ao uso do manual, já que a maioria dos manuais não oferece propostas autênticas para trabalhar as competências comunicativas, especialmente as competências orais. A comunicação é um fator essencial que ajuda no processo da aprendizagem e a perceber a utilidade de falar uma nova língua, devendo ser um dos princípios focos do ensino.

Apesar de ter pensado previamente neste tema para o meu projeto, precisava de conhecer a atitude das crianças perante a oralidade, para saber se seria realmente útil e desafiante trabalhar esta temática. Foi de grande ajuda a observação de aulas e um questionário inicial onde consegui perceber a inibição que algumas crianças sentem ao falar inglês, algumas delas considerando difícil a tarefa de comunicar. As conversas informais com a orientadora cooperante e a supervisora foram de grande ajuda para me focar naquilo que dentro da comunicação queria abordar, tendo-me finalmente decidido pela produção e interação por acreditar que a prática oral da língua irá ajudar as crianças a sentirem-se mais à vontade no seu uso. Embora não me focando especificamente na compreensão oral, esta está implícita nas atividades de interação.

O projeto foi desenvolvido com uma metodologia de investigação-ação e tinha os seguintes objetivos: conhecer as atitudes das crianças face à comunicação oral e às atividades orais em sala de aula;

fomentar a autenticidade da oralidade ao nível da interação e produção orais; promover a autorregulação da aprendizagem em atividades de comunicação oral; e avaliar o impacto das atividades de comunicação oral nas capacidades e atitudes das crianças. Para alcançar estes objetivos, foram desenvolvidas sequências didáticas nas quais as crianças puderam explorar a oralidade em situações comunicativas, para além de desenvolverem a sua capacidade de reflexão sobre a aprendizagem.

O presente relatório estrutura-se em quatro capítulos, antecedidos desta introdução. O capítulo I é dedicado à fundamentação teórica do projeto, estando focado na comunicação oral no ensino do inglês no 1º Ciclo, mais concretamente através dos documentos orientadores como é o caso do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEER, Conselho da Europa, 2001) ou das Aprendizagens Essenciais (2018). Procurei fundamentar a importância da autenticidade na vertente comunicativa da aprendizagem da língua, incluindo algumas técnicas que procurei pôr em prática ao longo do estágio, como é o caso do *role-play* ou das atividades cooperativas para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula. No capítulo II, apresento o contexto e o plano de intervenção. Descrevo o agrupamento, a escola e a turma onde o meu projeto foi desenvolvido, assim como os objetivos do projeto e as estratégias utilizadas. A intervenção pedagógica é descrita no capítulo III, onde se encontram as sequências didáticas desenvolvidas, assim como os dados recolhidos para analisar a prática. Por último, no capítulo, IV realizo um balanço global do projeto e teço algumas reflexões finais.

Capítulo I – Fundamentação teórica

Neste primeiro capítulo, pretendo fundamentar teoricamente o meu projeto, fazendo referência a várias obras e ideias relativas aos tópicos trabalhados ao longo das sequências didáticas, mais concretamente: oralidade, autenticidade, *task-based learning*, *role-play*, aprendizagem colaborativa e pedagogia para a autonomia.

1.A comunicação oral no ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

A comunicação oral deve fazer parte do ensino de qualquer língua estrangeira, dada a sua importância para a construção de uma competência comunicativa plurilingue e pluricultural, como se destaca no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, Conselho da Europa, 2001), onde essa competência é definida como “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas”(p. 231). Quer isto dizer que quantas mais línguas o aluno souber, mais referências e recursos linguísticos irá ter ao seu dispor para compreender novos idiomas e outras culturas, convergindo assim para a ideia central da União Europeia de combater o etnocentrismo e os estereótipos. Importará dar a conhecer as culturas e etnias europeias através da aprendizagem de línguas estrangeira, que por si só são vivas e comportam aspetos culturais. Assim, o ensino de línguas deverá enquadrar-se numa educação para a cidadania, que promova “a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos” (Braga & Bizarro, 2004, p. 58).

Nas *Aprendizagens Essenciais de Inglês para o 1º CEB* (2018), conseguimos encontrar as capacidades de interação que um aluno deve ser capaz de desenvolver: “Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais; interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais” (p. 6). A competência de comunicação oral contribui para o desenvolvimento das competências estabelecidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), mais concretamente na área da competência de Relacionamento Interpessoal.

2. A autenticidade na interação e produção orais

A linguagem que as crianças utilizam é majoritariamente informal e assim será ao longo da sua vida no seu meio social e familiar, contrastando com a formalidade e objetividade da língua técnica que se utiliza nas salas de aula, por vezes muito abstrata e descontextualizada, com o único intuito de praticar e consolidar certo vocabulário e estruturas gramaticais, perdendo assim o locutor a capacidade de expressar a sua identidade e o seu conhecimento declarativo livremente (Mateus & Solla, s.d.). Para contrariar esta tendência, o foco do meu projeto é trabalhar de forma autêntica a produção e a interação orais, interligadas com a atribuição de significado através de tarefas da “vida real” e do quotidiano. Kosten (2014) cita Widdowson para definir o conceito de “texto autêntico”, sendo que a noção de “autenticidade” pode referir-se a textos escritos orais:

(...) a text is genuine if it is a 'genuine instance of discourse, designed to meet a communicative purpose, directed at people playing their roles in a normal social context' (...) as opposed to 'a contrivance for teaching language' (...). Authenticity is present if a text is used in ways that 'correspond to (...) normal communicative activities'. (Kosten, 2014, p.458)

Para alcançar esta “autenticidade”, é necessário que o aluno se sinta à vontade com o tema, mas isto não quer dizer que, como professores, nos devemos cingir aos temas mais simples, mas sim, como afirma Cameron (2005), explorar tópicos que sejam do interesse dos alunos, fazendo-os sentir interessados e motivados:

But children can always do more than we think they can; they have huge learning potential, and the foreign language classroom does them a disservice if we do not exploit that potential. Teachers often tell me that they worry about their 'slow learners'. When I talk to the children and watch lessons, I do see some children struggling with written English, but more often I see 'fast' learners who already know most of the vocabulary in their text books and are keen to use their English to talk about international topics like football, pop music and clothes. (Cameron, 2005, p. xii)

Uma forma de conseguir que os alunos se familiarizem com a língua inglesa é utilizá-la recorrentemente na sala de aula, como parte da rotina, no vocabulário de sala de aula, como quando a professora chama alguém para vir ao quadro – “Please come to the board.” – ou um aluno pede a alguém para repetir – “Can you repeat, please?”. Cameron (2005, p. 10) sublinha a importância deste hábito para uma aquisição contextualizada da língua e para enriquecer o input linguístico em sala de aula. Com a exposição regular à língua-alvo, os alunos começam a interiorizar o vocabulário, através da audição das mesmas frases ao longo de várias aulas, o que não quer dizer que o professor tenha de traduzir palavra a palavra o que está a dizer, mas sim fazer com que os alunos tenham uma

aprendizagem mais intuitiva, aprendendo a linguagem através de gestos, uso de objetos ou mesmo da própria situação em si, e desenvolvendo a capacidade de compreensão global dos enunciados ou “gist understanding” Dunn (2013, s.p.):

O desenvolvimento de tarefas comunicativas está associado a processos de aprendizagem interativos, nos quais os aprendentes precisam de trabalhar em pares ou em grupo, de colaborar e de tomar decisões, praticando o inglês num ambiente social e focando-se no conteúdo das mensagens:

Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes. Organizational language forms are not the central focus, but rather aspects of language that enable the learner to accomplish those purposes. (Brown, 1994, p.43)

Num ambiente de aprendizagem autónoma, como refere Richards (2006, p. 5), o papel do professor é o de facilitador e monitor, dando espaço aos alunos para praticar a produção e interação orais numa situação autêntica, onde se sintam apoiados e à vontade para experimentar e errar, entendendo-se o erro como parte integrante da aprendizagem.

3. Estratégias de uma abordagem comunicativa autêntica

Na realização do meu projeto, pretendi utilizar estratégias que assentem numa abordagem comunicativa autêntica, como é o caso do *Task-based Learning*, através de tarefas nas quais os alunos têm a oportunidade de dar um uso social à língua. As capacidades de cooperação e decisão são exploradas em atividades colaborativas nas quais os alunos praticam o que aprenderam e preparam a sua apresentação oral, sendo este o passo central da atividade, sem esquecer o feedback e a monitorização do docente sempre que necessário (Willis & Willis, 2007). Pinter sublinha as vantagens desta abordagem:

Task-based language learning is regarded as more meaningful, more communicative and more purposeful than ‘traditional’ learning that relies on mechanical exercises, rote learning and the PPP (Presentation/Practice/Production) lesson structure. In task-based lessons learners are likely to engage with the learning materials more enthusiastically and thus develop their language skills more efficiently. (Pinter, 2015, p.2).

Esta abordagem, como ressalva Willis (1996), faz com que haja uma oportunidade para usar a língua inglesa de uma forma mais espontânea, praticando a interação e dando ao aluno uma maior confiança ao estar a trabalhar com os pares tendo em vista o mesmo propósito:

During the Task cycle, the TBL framework gives students opportunities to use language to express what they want to say, to gain practice in turn-taking, controlling the interaction, interacting spontaneously in pairs. The Report phase then offers them the challenge of drafting and perfecting their report and presenting it to a wider audience. The Planning stage gives students the confidence and support they need to revise and rehearse before they actually perform in public. (Willis, 1996, s.p.)

A dramatização ou *role-play* é também um método autêntico muito motivador para as crianças, especialmente pela sua componente criativa e imaginativa, que ajuda na criação de situações sociais reais. Quanto mais similares ao dia-a-dia forem as atividades de dramatização, mais preparados e à vontade os alunos se sentirão para comunicar:

Drama bridges the gap between course-book dialogues and natural usage, and can also help to bridge a similar gap between the classroom and real-life situations by providing insights into how to handle tricky situations. Drama strengthens the bond between thought and expression in language, provides practice of supra-segmentals and para-language, and offers good listening practice. (Davies, 1990, p.96)

Para que os alunos consigam utilizar o inglês de uma forma autónoma e com uma sensação de confiança, é preciso realizarem atividades de preparação prévia, o que significa que a abordagem deve ser cuidadosamente estruturada, de forma a que compreendam bem o que se espera que façam e desenvolvam as capacidades linguísticas visadas (British Council Hong Kong, 2008/2009, p.2). O fator “faz-de-conta”, típico destas idades, deve ser trabalhado e apoiado nestas atividades lúdicas e divertidas, que facilmente envolvem as crianças na própria aprendizagem, sendo este um sinal que ajuda o professor a perceber o seu estado de espírito e a sua motivação:

When children are involved, we know that they address their capabilities and that they are ‘developing’: they learn at a deeper level, they become more competent. If involvement is lacking, there is reason for concern. Chances are that their development will stagnate. That is why we should do everything we can in order to create an environment in which children can engage in a wide variety of activities. (Laevers et al., 2005, p.11)

Ao estarem motivados os alunos, mesmo os mais envergonhados, sentem-se mais confiantes para interagir por ser uma atividade com os colegas e por assumirem um “papel”, demonstrando menos medo de errar e mais vontade de praticar as suas capacidades comunicativas:

Role playing can improve training participants speaking skills in any situation, and helps them to interact. As for the shy participants, role playing helps by providing a mask, where participants with difficulty in conversation are liberated. In addition, it is fun and most participants will agree that enjoyment leads to better learning. (Widayanto, s.d., p.3/4)

4. Promoção da aprendizagem colaborativa

Para os alunos participarem mais ativamente nas aulas e conseguirem uma maior autonomia na aprendizagem, é essencial a promoção da aprendizagem colaborativa. A aprendizagem colaborativa, como explicam Smith e MacGregor (1992), tem em vista colocar os alunos a trabalhar em conjunto, a partilhar conhecimentos e a apoiarem-se nas dificuldades:

Usually, students are working in groups of two or more, mutually searching for understanding, solutions, or meanings, or creating a product. Collaborative learning activities vary widely, but most center on students' exploration or application of the course material, not simply the teacher's presentation or explication of it. (Smith & MacGregor, 1992, s.p.)

Na prática da comunicação, o trabalho colaborativo tem um papel fundamental já que os alunos se sentem mais à vontade para interagir e mais confiantes, ou seja, com menos medo de errar ou de serem julgados pela pouca fluência na língua inglesa:

Certain grounds exist for believing that the students feel much more comfortable to speak in a foreign language to just one or two people rather than to the whole class and the teacher. Especially timid students, or ones who are not good at manipulating the language yet, feel more relaxed and self-confident trying to put their language abilities to a test during the activity and seeing how they use them. This encourages students to cooperate with one another. They feel that they are responsible for the success. This is widely seen during group competitions when the students work for the benefit of the whole group. (Pushpanathan & Sathesh, 2017, p.208)

Uma boa comunicação em sala de aula facilita não só a aprendizagem como gera o bem-estar nos alunos, especialmente na atitude face ao erro. A forma como o professor responde ao erro dos seus aprendentes determina, em grande medida, o modo como aprendem e a reprovação do erro deve ser evitada, já que para aprenderem devem ter oportunidade de experimentar, errar e reformular. O docente deve dar espaço às intervenções dos alunos e manter uma atitude de encorajamento e confiança, encarando os erros dos alunos como “hipóteses construtivas” em relação ao que os alunos estão a aprender e atuando como um mediador da aprendizagem (Nogaro & Granella, 2004).

5. Pedagogia para a autonomia

Uma das dimensões a ter em conta no ensino de inglês a crianças é o desenvolvimento da sua autonomia. Uma pedagogia para a autonomia deve ser vista como uma abordagem e cooperação entre aluno e professor, onde ambos possuem um papel ativo, tomam decisões e partilham experiências, trabalhando em conjunto para superar as dificuldades:

Significa isto que alunos e professores são vistos como consumidores críticos (e não passivos) e produtores criativos do saber, co-gestores dos processos de ensino e aprendizagem, e parceiros na negociação pedagógica; significa, também, abandonar uma noção reificada do conhecimento a favor de uma visão do conhecimento como constructo dinâmico do conhecedor (professor e aluno); finalmente, significa que a educação é vista como uma oportunidade para lutar por uma vida melhor, isto é, uma vida que seja mais racional, justa e satisfatória. (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, p. 6)

Assim, no âmbito de uma abordagem comunicativa, importa dar aos alunos oportunidades para tomarem iniciativas e decisões, o que pode ser feito com recurso às estratégias acima referidas. Por outro lado,

uma abordagem comunicativa deve estar aliada à reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da língua, implicando os alunos nessa reflexão. Os questionários de autorreflexão e as conversas informais com os alunos ajudam o docente a receber feedback sobre o seu ensino e a avaliar a sua eficácia, assim como ajudam as próprias crianças a refletir acerca do que aprenderam, das dificuldades e melhorias que obtiveram, contribuindo para a educação de cidadãos autónomos, criticamente conscientes e socialmente responsáveis (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007).

Numa pedagogia para a autonomia, professor deverá adotar uma atitude reflexiva e autocrítica relativamente à sua forma de ensinar e atuar em sala de aula, já que o seu papel e a sua conduta podem marcar positiva ou negativamente o aluno e, conseqüentemente, a qualidade do seu processo educativo. Daí a importância da investigação-ação, metodologia usada no meu projeto, que possibilita uma reflexão continuada sobre a prática no sentido de a melhorar.

Capítulo II – Contexto de intervenção

Neste capítulo, apresento o contexto e o plano de intervenção. Descrevo o agrupamento, a escola e a turma onde o meu projeto foi desenvolvido, assim como os objetivos do projeto e as estratégias utilizadas.

1. A escola e a turma

A escola onde iniciei o estágio e o projeto localizava-se num agrupamento que abrange 12 freguesias do concelho de Viana do Castelo, de meio predominante rural e piscatório; no segundo semestre de estágio, continuei a implementar o projeto no mesmo agrupamento, mas numa turma diferente devido a alterações no corpo docente.

O projeto educativo do agrupamento está muito centrado no combate ao absentismo, ao abandono e à indisciplina, já que faz parte do Projeto TEIP (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) por se considerar entre os territórios “económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.” Privilegia-se o objetivo de motivar os alunos a gostarem de aprender, oferecendo meios para que todos tenham acesso ao ensino, o que vejo bastante interligado com o meu projeto, já que pretendia envolver os alunos na própria aprendizagem e ajudá-los a aprender melhor.

A turma-alvo do projeto, que se encontrava ano letivo 2021/2022 no 3ºano, era constituída por dezasseis alunos, sendo onze do sexo masculino e cinco do sexo feminino, de idades entre os oito e os nove anos, todos de nacionalidade portuguesa. Em termos de desempenho, um aluno fazia parte das medidas seletivas e universais, uma vez que demonstrava dificuldades de aprendizagem.

A turma tinha duas horas semanais de inglês. Além da orientadora cooperante, a professora titular colaborava nas aulas dando apoio especialmente ao aluno que fazia parte das medidas educativas seletivas e universais. Daquilo que observei e das conversas informais com a orientadora cooperante, a maioria dos alunos eram muito participativos e inquietos, e por vezes revelavam dificuldades em prestar atenção às tarefas devido ao distúrbio, principalmente em trabalhos realizados em grupo. Relativamente ao rendimento escolar, tendo por base as notas finais do 3º período, nenhum aluno obteve Insuficiente, três alcançaram o Suficiente, seis o Bom e as restantes sete crianças atingiram o Muito Bom, revelando-se uma turma com um aproveitamento bastante satisfatório.

Através de um questionário inicial, pude confirmar o gosto das crianças pelo inglês, sendo que todos os alunos responderam que gostavam de inglês e que as aulas úteis e divertidas. Quanto ao nível de

dificuldade, quatro avaliaram a língua inglesa como difícil. Quando questionados sobre o que consideravam mais complicado, cinco assinalaram “falar”, o que se reflete na questão relativa à forma como se sentem quando falam inglês, na qual apenas sete se demonstraram à vontade e os restantes oito afirmaram sentir um pouco ou muita vergonha, como já tinha observado nas aulas.

Através da observação e do questionário inicial, consegui concluir que o meu projeto seria útil na turma-alvo, por trabalhar algo em que os alunos sentem dificuldade, neste caso, falar inglês, seja por sentirem vergonha ou considerarem difícil.

2. Os documentos reguladores

Como anteriormente referido, a introdução do inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente para o 3º e 4º anos como área curricular obrigatória a partir de 2015/16, alinha-se com propósitos da União Europeia no sentido de promover a paz nos seus estados-membros através da aprendizagem de línguas, que ajuda na construção de competências plurilingues e interculturais, combatendo etnocentrismos e discriminação.

Com a elaboração do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o Conselho da Europa (2001) definiu os níveis de proficiência espectáveis para cada ano de aprendizagem, com foco na comunicação (escrever, ler, ouvir, falar), o que se refletiu nas Aprendizagens Essenciais de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico (2018). De acordo com este documento regulador, os alunos do 3º e 4º anos inserem-se no nível A1 (Utilizador Elementar) e deverão desenvolver competências comunicativas, interculturais e estratégicas. Quanto às áreas temáticas, são referidas as seguintes (p. 5): “Saudações e apresentações elementares; identificação pessoal; países e nacionalidades; família; numerais cardinais até 50; dias da semana; meses do ano e estações do ano; escola e rotinas; jogos; meios de transporte; tempo atmosférico; cores e formas; vestuário; animais de estimação”.

Sendo o meu tema relacionado com uma abordagem comunicativa, com foco na autenticidade da produção e interação orais, os objetivos previstos para esta faixa etária são: “Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais; interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais; comunicar informação pessoal elementar; expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente.” (Aprendizagens Essenciais de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico, 2018, pp.6-7).

As Metas Curriculares do Inglês do Ensino Básico apoiam o trabalho dos professores, clarificando aquilo que deve ser trabalhado ao longo do ano letivo, tendo em conta que no 1º Ciclo, e sendo o

primeiro contacto com a língua, o foco encontra-se na familiarização dos aprendentes com a língua, sendo o vocabulário relacionado com o dia a dia das crianças.

No agrupamento onde realizei o estágio, o manual selecionado intitula-se “New Treetops 3”. Os capítulos são divididos segundo as estações do ano e as temáticas vão ao encontro das Aprendizagens Essenciais. Como já tinha tido a oportunidade de analisar este manual na unidade curricular “Metodologias de Ensino de Inglês a Crianças I”, sabia que não oferecia propostas autênticas de interação e produção oral. As atividades em grupo ou em pares são também escassas. Contudo, o manual não é muito exaustivo e extenso, o que dá uma certa liberdade ao docente para utilizar outras dinâmicas e metodologias de ensino.

Em termos de avaliação sumativa das aprendizagens, o formato adotado era um teste no final de cada período, sendo uma parte de compreensão oral, e ainda uma atividade de produção oral intitulada “*Show and Tell*”, onde as crianças descrevem algo relacionado com a matéria.

3. Plano de intervenção: objetivos, estratégias e fases de desenvolvimento

No processo de investigação-ação, é importante recolher dados do contexto e formular os objetivos que se pretende alcançar e as estratégias pedagógico-investigativas a adotar. A investigação requer do docente uma constante reflexão acerca das suas práticas, que foi sendo registada por mim no portefólio ao longo do estágio.

Na fase inicial do plano de intervenção, o objetivo principal foi conhecer a turma e as suas atitudes face ao inglês. Como já tinha em mente trabalhar uma abordagem comunicativa, tive uma maior atenção às atividades orais e à comunicação e interação das crianças, recolhendo informação através de conversas informais com os alunos, a orientadora cooperante e a professora titular, e ainda com o uso de uma grelha de observação para registo de preferências, hábitos, dificuldades e comportamentos dos alunos.

A seguinte etapa foi distribuir o questionário inicial “*My opinion matters!*” (Anexo 1), para confirmar se o projeto seria útil para melhorar o processo de aprendizagem da turma em questão, sendo que as respostas revelaram a inibição e a dificuldade que os alunos sentem ao falar inglês. Apesar de o questionário ser anónimo, os resultados foram discutidos em conjunto com a turma numa apresentação em *Powerpoint*, com o propósito de obter algum feedback que me servisse de apoio para a planificação das atividades, colocando questões como: “o que torna o inglês útil e divertido? / porque consideram falar inglês difícil? / o que poderíamos fazer para ajudar os colegas a sentirem-se à vontade quando falam inglês?”

Confirmando-se que o tema se demonstrava relevante, elaborei o Quadro 1, onde defini os objetivos, as estratégias e a informação a recolher, servindo de grande ajuda para clarificar e definir os pontos centrais da minha ação pedagógico-investigativa.

Objetivos	Estratégias Pedagógico-investigativas	Informação a recolher e analisar
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer as atitudes das crianças face à comunicação oral e às atividades orais em sala de aula 2. Fomentar a autenticidade da oralidade ao nível da interação e produção orais 3. Promover a autorregulação da aprendizagem em atividades de comunicação oral 4. Avaliar o impacto das atividades de comunicação oral nas capacidades e atitudes das crianças (uso da língua, confiança, motivação ...) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Observação de aulas e registos reflexivos no portefólio (Obj. 1, 4) ○ Conversas informais com a professora titular e a professora de inglês (Obj.1) ○ Diálogos com as crianças (Obj.1, 3, 4) ○ Questionário inicial “My opinion matters!” (Obj.1) ○ Atividades de promoção da autenticidade da comunicação oral (Obj.2) ○ Observação de atividades de comunicação oral (grealha de registo dos desempenhos e atitudes das crianças) (Obj.4) ○ Questionários de autorregulação (Obj.3,4) ○ Diálogo final com um registo reflexivo das crianças (Obj.3, 4) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atitudes, preferências e hábitos das crianças relativas ao ensino/aprendizagem de inglês; ○ Desempenhos comunicativos e atitudes das crianças face às atividades de comunicação oral; ○ Perceções das crianças e da professora sobre as atividades (aprendizagens, dificuldades, confiança, motivação)

Quadro 1. Quadro síntese dos objetivos, das estratégias e da informação a recolher

O passo seguinte foi preparar uma sequência didática introdutória do projeto. Tendo em vista uma abordagem sequenciada de *Task-Based Learning*, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar a interação e produção orais, de uma forma sequenciada e organizada. Em pares e tendo por base um guião elaborado por mim, realizaram o *role-play* de uma entrevista. O *role-play*, sendo uma pequena dramatização, faz com que os alunos consigam trabalhar a língua inglesa num ambiente mais “real”. Na entrevista, o entrevistador fazia perguntas acerca dos dados pessoais do entrevistado, que por sua vez se apresentava. Com a criação de materiais didáticos e do cenário, uma televisão e um microfone, as crianças mostraram-se envolvidas na atividade por parecer uma entrevista real e por previamente terem lembrado o vocabulário de que iriam necessitar. Concluí que a abordagem *Task-Based Learning* e o *Role-play* funcionam muito bem na exploração da autenticidade da componente oral.

Nas restantes sequências didáticas de desenvolvimento do projeto, a minha intenção foi experimentar novas atividades, através do uso de vídeos ou imagens sugestivas, onde as crianças pudessem trabalhar em grupos e pares, tendo a oportunidade de treinar o uso da língua de uma forma autêntica. De forma a observar e ir avaliando o desempenho oral dos alunos nas atividades do projeto, decidi utilizar, ao longo das sequências didáticas, uma grelha de avaliação de desempenhos baseada na “Rúbrica de Produção Oral” estabelecida pelo agrupamento para a avaliação dos alunos na disciplina de Inglês. Essa grelha continha os seguintes parâmetros: desenvolvimento temático, correção linguística, fluência e interação. Para cada parâmetro, foi utilizada a seguinte escala: não satisfaz (NS), satisfaz (S), bom (B) e muito bom (MB). Procurei fazer registos sobre todos os alunos durante a realização das atividades.

No final de cada sequência didática e de forma a recolher informação e fomentar uma atitude reflexiva e autónoma por parte dos alunos relativamente ao seu processo de aprendizagem, usei questionários de autorregulação e a atividade “*Talking Degree*”, na qual os alunos vinham ao quadro, um de cada vez, colocar nos termómetros a carinha que correspondia ao nível de dificuldade que sentiram ao falar inglês e o à vontade sentido durante a atividade (verde se sentiram à vontade / se foi fácil; amarelo se sentiram um pouco de vergonha / ou foi um pouco difícil falar inglês; e vermelho se tiveram muita vergonha/ou foi difícil utilizar a língua inglesa). Em conjunto com a observação de aulas, estes instrumentos apoiaram a minha investigação e contribuíram para a construção de um balanço final onde avaliei o impacto da intervenção, mais concretamente, no desempenho, confiança e motivação relativamente ao uso da língua inglesa. Termina com uma citação que apresenta pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que são comuns ao meu projeto.

Os alunos necessitam de experienciar a língua na sua total complexidade. Do nosso ponto de vista, 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)

No capítulo seguinte, descrevo e analiso o projeto desenvolvido, da fase de análise do contexto à lecionação e reflexão sobre a prática desenvolvida.

Capítulo III - Intervenção pedagógica

Neste capítulo, descrevo as várias fases do projeto, iniciado no ano letivo 2021/2022 numa turma do 3º ano e que, no segundo semestre, continuou numa nova turma de 3º ano. Ao longo das nove aulas de projeto que lecionei, utilizei várias técnicas como a observação de aulas, o questionário inicial, questionários de autorregulação e, no final, uma carta à professora, permitindo analisar a motivação, os progressos e as atitudes dos alunos face ao meu projeto.

1. Observação de aulas

A observação de aulas da orientadora cooperante fez parte do meu processo de investigação-ação. Para além de permitir conhecer os alunos e registar a sua atitude face ao inglês e a certas dinâmicas da aula, a observação ajuda muito quem, como eu, nunca lecionou antes. Ter a oportunidade de registar técnicas que a orientadora utilizava na gestão das aulas, do tempo, das intervenções dos alunos e, por vezes, de alguma agitação da turma, auxiliou-me quando passei para a prática, especialmente porque as crianças já estavam habituadas a uma certa rotina e regras que se deveriam manter.

Relativamente à rotina da turma, registava-se o sumário todas as aulas, sendo que em cada dia era um aluno diferente a dizer o número da lição, a data completa e a temperatura do dia em inglês; todas as segundas-feiras se realizava uma atividade que achei muito engraçada, o “*Mission Report*”, em que os alunos partilhavam duas ou três palavras que deviam descobrir sozinhos durante o fim-de-semana, assumindo o papel de detetives. A professora colocava todas as palavras no quadro e registava como é que tinham chegado ao significado, a maioria das vezes por associação a uma imagem ou legenda. Confesso que fiquei admirada com a quantidade de palavras que conseguiam descobrir e apercebi-me de que cada vez mais cedo a criança tem contacto com o inglês, seja através da televisão, dos jogos ou mesmo nos rótulos dos produtos na ida ao supermercado.

Como estratégias de aprendizagem, a orientadora cooperante iniciava sempre as aulas a recordar o que aprenderam na aula anterior. Utilizava o manual recorrentemente e, principalmente, as pequenas histórias que este apresenta quando se inicia um novo conteúdo. Na exploração das histórias, eram colocadas questões aos alunos antes de ouvirem o áudio, para verificar se conseguiam perceber a ação da narrativa através da leitura. Normalmente as crianças, mesmo não conhecendo o vocabulário mais recorrente na história, conseguiam associá-lo à imagem e compreender globalmente o texto. Para além do manual, eram utilizados outros recursos, como vídeos, *flashcards* ou cartazes, para consolidar

e explorar os tópicos de uma forma mais consistente e detalhada. A professora dá uma grande ênfase à comunicação e às atividades lúdicas, onde os alunos se divertem a aprender. Durante as aulas, gosta de utilizar expressões inglesas como “*easy peasy lemon squeezy*” que, dada a sua musicalidade, as crianças decoram facilmente e utilizam recorrentemente. Dá preferência a trabalhos colaborativos, especialmente em pares. Não tem por hábito marcar trabalhos de casa, já que prefere que os alunos se dediquem ao seu trabalho como detetives na procura de novas palavras. Observei uma aula em que se utilizou o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) em conjunto com a professora titular. Com pequenos quadradinhos, onde os alunos tinham desenhado objetos e atividades relacionadas com o verão, aprenderam a fazer um metro quadrado, utilizando a língua inglesa para aprender matemática. O apoio as crianças com mais dificuldades, como já mencionei, era dado maioritariamente pela professora titular, apesar de a orientadora ter sempre fichas, exercícios ou recursos adaptados de acordo com as suas necessidades.

Ao longo da minha observação, os alunos demonstraram gostar de inglês e de participar, mas a participação era bem mais reduzida em atividades que requeriam exposição em frente dos colegas, principalmente na produção oral, como no caso do “*Show and Tell*” ou em atividades de leitura oral, sendo que, através de conversas informais, os alunos explicaram que sentem vergonha ou medo de errar. Em jogos e trabalhos cooperativos, o envolvimento das crianças evidenciava-se.

Os registos destas aulas tiveram por base a grelha apresentada na Figura 1, apresentada no Dossiê de Orientações de Estágio (baseada em Laevers et al., 2005), intitulada “*Classroom Observation: Well-being and Involvement*”.

Classroom Observation: Well-being and Involvement

Criteria & Positive Descriptors		Frequency			
		M/S	S/S	N/S	N/R
1. Enjoyment	The children smile, look happy and cheerful.				
2. Relaxing	The children appear calm and relaxed.				
3. Vitality	The children are lively, spontaneous and expressive.				
4. Motivation	The children appear to be interested and focused on the activity.				
5. Openness	The children are open and receptive to learning.				
6. Exploratory Drive	The children take initiatives and are curious, creative and active				
7. Communication & Collaboration	The children are willing to interact in class and cooperate with peers.				
8. Learning	The children show progress in learning.				

M/S: most students S/S: some students N/S: no students N/R: not relevant

Figura 1. “Classroom Observation: Well-being and Involvement”.

2. Questionário inicial

O questionário inicial, intitulado “*My opinion matters!*” (Anexo 1), apoiou a minha investigação-ação na medida em que me ajudou a compreender que dificuldades os alunos demonstram face ao inglês e aquilo que poderia fazer para melhorar o seu ensino aprendizagem. Optei por colocar no questionário perguntas relacionadas com a oralidade, pois pude observar, durante as aulas da orientadora cooperante, a inibição e a dificuldade que alguns alunos sentiam ao falar inglês.

O questionário foi administrado na aula do dia treze de maio de 2021, aos dezoito alunos da primeira turma, mas como mudei de escola no 2º semestre, voltei a passar o questionário, desta vez com dezasseis alunos, e são os resultados da segunda turma que aqui apresento. Como a orientadora cooperante não tem por hábito realizar questionários, tive de explicar o que é um questionário, que não consistia em serem avaliados, mas que servia para me ajudar a conhecê-los melhor. O que as crianças acharam mais estranho foi o facto de não terem de colocar o nome, mas penso que isso os deixou mais à vontade para darem a sua verdadeira opinião. Não houve problemas nem distúrbio no preenchimento do questionário, apenas alguns alunos levantavam o braço por não saber o que queriam responder, estando indecisos entre o “não” ou “sim” e o “mais ou menos”. Na recolha dos questionários, os alunos foram-me dizendo que as perguntas eram muito fáceis, o que me levou novamente a explicitar que o intuito do que fizemos não era serem avaliados, mas sim conhecer as suas dificuldades e interesses para realizarmos atividades divertidas e úteis.

Os resultados mostraram que apenas um aluno começou a aprender a língua inglesa no infantário e os restantes quinze no 3º ano. Todos indicaram que gostam de inglês, o que não foi surpreendente para mim, já que durante a observação de aulas se demonstravam divertidos e envolvidos nas atividades. Na pergunta onde tinham de escolher três palavras para descrever o que achavam do inglês, ninguém considerou a língua inglesa aborrecida ou inútil, o que considerei um bom sinal. Quanto à dificuldade, quatro alunos achavam o inglês difícil. Quanto às atitudes face ao uso da língua, cinco alunos assinalaram que gostavam de “ouvir” e oito optaram por “escrever”. Apenas quatro assinalaram “ler”, talvez pelo facto de não realizarem muitas atividades onde pratiquem esta competência. Apenas um aluno selecionou “falar” e o Gráfico 1 pode explicar este resultado, já que nove alunos revelaram sentir um pouco ou muita vergonha, o que indica o receio de errar ou a vergonha de falar em público.



Gráfico 1. Atitudes dos alunos face à oralidade (Questionário inicial).

Para perceber as dificuldades mais sentidas pelos alunos, coloquei a questão “O que achas mais difícil nas aulas de inglês?” (Gráfico 2), que se revelou pertinente para a realização do meu projeto, já que “falar” foi a resposta mais dada por um total de cinco alunos. A escolha do *Mission Report* e da pronúncia também demonstram a dificuldade que os alunos sentem na produção oral e o medo de errar.



Gráfico 2. Dificuldades na aprendizagem (Questionário inicial).

Como já tinha pensado nalgumas atividades para trabalhar a competência comunicativa, queria saber o interesse que os alunos demonstravam sobre elas e incluí algumas no questionário. Sobre os jogos e o trabalho em grupo, já esperava uma grande adesão, porque ao longo das aulas observei o interesse das crianças pelas atividades colaborativas e lúdicas, que se confirmou na escolha desta opção por parte de quinze alunos. Apenas dois alunos consideraram importante dar a sua opinião sobre as atividades, talvez por não estarem habituados a isso, e por esse motivo decidi colocar esta atividade no questionário, pois era algo que pretendia realizar no final de cada sequência didática, como forma de ir registando a evolução da minha investigação-ação.

Após a recolha dos dados, decidi elaborar um PowerPoint (Anexo 2) para apresentar os resultados aos alunos, de forma a discutirmos algumas das respostas dadas, com o objetivo de recolher informação relevante para o projeto. Esta apresentação realizou-se no dia sete de junho de 2021 e as respostas foram registadas pela orientadora cooperante. Saliento aqui alguns aspetos referidos.

Para os alunos, o inglês é divertido porque gostam dos jogos e das atividades que realizam com a professora, e é útil pois saber uma nova língua facilita a comunicação num país estrangeiro. Aprender a língua inglesa, na opinião da turma, torna-se difícil quando têm vergonha ou não sabem pronunciar algumas palavras. Os alunos mencionaram que ouvir e escrever era mais fácil, e que ler em voz alta e falar causa uma certa inibição. Ao questioná-los sobre o porquê de sentirem vergonha, as suas respostas indicaram o medo de errar na pronúncia da língua inglesa ou a vergonha da exposição. Relativamente a sugestões dos alunos sobre o que podíamos fazer para se sentirem mais à vontade, indicaram que não deveria haver muita exposição, ou seja, não sentirem que todos os colegas estão a olhar para eles. Para clarificar, questionei-os sobre se consideravam que trabalhar ou apresentar trabalhos em grupo ajudaria nesse aspeto e as respostas foram afirmativas.

Como os alunos não haviam mostrado muito interesse em fazer pequenas dramatizações ou em dar a sua opinião sobre as atividades, foquei-me mais nestes temas. As crianças não conseguiram dar-me uma resposta clara, talvez por não estarem habituadas a realizar estas atividades e por isso não entenderem muito bem como funcionam, mas mostraram-se bastante recetivas a experimentar todas as atividades, principalmente os jogos e os trabalhos de grupo.

A observação de aulas, o questionário e as conversas com os alunos e a orientadora cooperante contribuíram para uma caracterização da turma que foi importante para a adequação do projeto ao contexto de intervenção, confirmando a pertinência de explorar a comunicação oral. No ponto seguinte, passo a apresentar o desenvolvimento das aulas do projeto, que visaram, sobretudo, reforçar a autenticidade da produção e interação orais em sala de aula.

3. As aulas do projeto

Neste ponto, descrevo e avalio as quatro sequências didáticas desenvolvidas, que ocuparam um total de nove aulas. Darei especial atenção às atividades de expressão oral, sintetizadas no Quadro 2.

Sequências didáticas (SD)	Atividades orais principais	Materiais de apoio às atividades orais
SD1: <i>Who are you and who am I?</i>	<i>Role-play.</i> Em pares, os alunos realizaram uma entrevista sobre informação pessoal (nome, idade, morada, com quem reside, animal de estimação e atividade preferida).	Modelo de entrevista. Guião de preparação da entrevista. Cenário da entrevista (televisão e microfone).

SD2: <i>A peaceful world</i>	<i>Deciding what peace is.</i> Em pares, os alunos tinham de decidir/concordar em que cartolina deviam colar algumas imagens, dividindo-as entre as que representavam a paz (cartolina verde) e as que não (cartolina vermelha). No final cada grupo teve a oportunidade de pelo menos justificar a colagem de uma imagem.	Cartolinas. Imagens ilustrativas.
	<i>Conception of peace.</i> Utilizando os desenhos e as frases do trabalho de casa, os alunos fizeram uma apresentação, descrevendo os elementos e a cor que consideraram que representava a paz; no final da demonstração, cada aluno ia questionando o colega do lado sobre o que para ele representava a paz “And for you...what is it?”	Desenhos elaborados pelos alunos. Guião de apresentação.
	<i>A peaceful classroom.</i> Em pares, os alunos discutiram e criaram algumas regras essenciais para alcançar uma turma pacífica, sendo no final discutidas em sala de aula com a finalidade de serem estabelecidas.	Regras elaboradas pelos alunos. Brainstorming com as palavras essenciais. Cartolina onde foram expostas as regras da sala de aula.
SD3: <i>“How’s the weather?”</i>	<i>How’s the weather? .</i> Os alunos desenharam o seu estado de tempo preferido e o que menos gostavam; os colegas teriam de adivinhar de que estado do tempo se tratava através do desenho, a professora registava o número de alunos que gostava/não gostava de cada determinado estado do tempo e no final colocou questões acerca dos resultados.	Desenhos elaborados pelos alunos. Guião de preparação para as respostas. Quadro de registo das respostas.
	<i>Travelling around the world.</i> Através da projeção de imagens de vários países e do seu estado de tempo, os alunos partilharam o seu conhecimento geral enquanto adivinhavam de que país se tratava, que tempo fazia e onde se localizava geograficamente. Para além desta atividade puderam, em pares, perguntar e adivinhar sobre outras imagens/países.	Imagens de vários países e estados de tempo.
	<i>Role-play.</i> Em pares, os alunos representaram um meteorologista e um jornalista referindo países e estados do tempo.	Modelo de entrevista (vídeo). Guião de preparação da entrevista. Cenário da entrevista (televisão e microfone).
SD4: <i>“Tell me about your pet.”</i>	<i>What animal am I?.</i> Utilizando e completando um guião, os alunos deram pistas sobre um animal de estimação até os colegas o identificarem.	Guião com as pistas. <i>Flashcards</i> com os animais de estimação.
	<i>This is my pet.</i> Cada aluno teve de desenhar o seu animal de estimação, ou imaginar um, e apresentá-lo à turma (nome, tipo de animal, tamanho e cor).	Desenhos dos alunos. Guião de preparação para a apresentação.

Quadro 2. Síntese das principais atividades orais do projeto.

3.1 Sequência didática “Who are you and who am I?”

O plano desta sequência didática, que ocupou uma aula com todos os dezasseis alunos presentes, é apresentado no Anexo 3. As competências de comunicação e de aprendizagem definidas nesse plano (em língua inglesa) são indicadas no Quadro 3.

Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
CC1: Asking and answering about personal preferences; CC2: Understanding simple words, expressions, instructions. CC3: Identifying vocabulary; CC4: Interacting with teacher and classmates; CC5: Communicating personal information CC6: Generating sentences from a model. CC7: Developing social skills of interaction and turn-taking. CC8: Creating small sentences. CC9: Filling in the missing words in a short text CC10: Participating in a play	LC1: Activating previous knowledge. LC2: Reflecting on language learning LC3: Developing cooperative learning.

Quadro 3. Competências de comunicação e de aprendizagem (1ª Sequência Didática).

Como a abordagem de *Task-Based Learning* se foca na realização de tarefas realistas, trazendo a autenticidade para a sala de aula, decidi que a tarefa central desta sequência seria um *role-play* onde os alunos realizassem uma atividade realista, como é o caso de uma entrevista para se apresentarem, trabalhando em pares para evitar constrangimentos.

Iniciei a aula a explicar que, como sou uma professora nova e gostava de saber mais coisas sobre os meus alunos, seria justo que eles descobrissem mais sobre mim, decidindo apresentar-me através de um PowerPoint elaborado por mim (Anexo 4), que continha o meu nome, idade, morada, com quem vivo, se tenho ou não animais de estimação e que atividades gosto de fazer. As crianças aproveitaram para me fazer algumas perguntas e comentários sobre aquilo que tínhamos em comum. Neste passo, aproveitei para explorar vocabulário que já tinha sido lecionado pela orientadora cooperante, perguntando como se chamava o meu cão ou quantos anos tinha, pedindo que utilizassem o inglês para responder.

Em seguida, como tinha o objetivo de realizar uma entrevista em pares, mostrei-lhes o vídeo “*Introducing yourself*” (<http://www.tpklearning.com/video/education/07/23/19/grade-1-english-introducing-yourself>) sobre as várias formas que existem de nos apresentarmos. Utilizando gestos, fui apontando para a orelha quando dizia “*Listen*” ou fazendo o sinal de silêncio com o dedo quando havia algum barulho. O vídeo no final tem um *quiz* e para conseguirem responder e eu ir verificando se

estavam a compreender o que acontecia, parava e colocava algumas questões, por exemplo, como é que os meninos se chamavam, onde viviam e outras informações que iam dando. No final de responderem o *quiz*, criamos um *brainstorming* sobre que informações é importante mencionar sobre nós, tendo por base o vídeo e a minha apresentação. Neste passo, dei ênfase às boas maneiras, sendo sempre importante cumprimentar a pessoa para a qual nos dirigimos e no final saber como se despedir, escrevendo no quadro, com a ajuda das crianças, formas de cumprimentar e de se despedir. O *brainstorming* final foi projetado no quadro, tendo sido previamente elaborado por mim (Anexo 5). Como os alunos precisavam de consolidar o vocabulário para a realização da entrevista, revi-o por temas, como é o caso da família, dos animais de estimação e das atividades (Anexo 6), e consegui perceber que o recordavam muito bem. Apresentei o exemplo do diálogo pretendido com a entrevista (Anexo 7), treinando as perguntas para quem optasse por ser o entrevistador. Para criar alunos independentes, o professor precisa de apoiar a sua aprendizagem, acreditando nas suas capacidades. Para isso, o diálogo anterior ficou projetado o resto da aula para orientar a tarefa. Para além disso, distribuí um guião (Figura 2) que preenchem com os seus dados para o papel de entrevistado, ou com as perguntas se escolhessem ser o entrevistador, dando novamente um sentido de confiança aos alunos para a realização do *role-play*.

Interview Time!



Greeting

	Interviewer		Interviewee
	Hello!		Hi!
	This is an interview for the _____ channel. Can I ask you some questions?		Yes!



Who are you?

Complete	Name	What is your _____?	My name is _____.
	Age	How _____ are you?	I am _____ years old.
	Address	Where do you _____?	I live in _____.
	Family	Who do you _____ with?	I live with my _____.
	Pets	Do you have any _____?	Yes, I have a _____, His/her name is _____.
	Activities	What is your favorite _____?	No, I don't have a pet. I love to _____ and _____.



Farewells

Thank you _____, bye!	Thank you, goodbye!
-----------------------	---------------------

Figura 2. Guião da entrevista.

Cada aluno trabalhou com o colega mais próximo. Precisaram de tomar decisões em conjunto, como quem seria o entrevistado e o entrevistador. Nesta fase, fui monitorizando os pares com especial atenção aos meninos com mais dificuldades, aos quais tive de dar um apoio maior, apercebendo-me

de que seria mais fácil se tivesse adaptado ou reduzido o guião para eles, o que faria na próxima atividade.

Para o *role-play* parecer o mais autêntico possível, coloquei em cena uma televisão desenhada por mim e um microfone (Anexo 8), e as reações por parte dos alunos foram logo de entusiasmo. Pedi ao par que estava mais adiantado para fazer uma demonstração da entrevista e de seguida fui chamando os restantes para contracenar. A pequena dramatização correu muito bem e algumas crianças mostraram-se bastante à vontade a utilizar o inglês, talvez por terem tido a oportunidade de trabalhar as estruturas e o vocabulário anteriormente. A maioria utilizava o guião quando se esquecia que pergunta tinha de fazer ou quando a resposta era mais longa. Fui fazendo registos sobre os seus desempenhos na grelha de observação utilizada, como foi frequente em todas as seqüências didáticas. No final, distribuí a cada par a ficha de autorregulação “*Feeling by emojis*” (Anexo 9), à qual tinham de responder em conjunto. Após o seu preenchimento, vinham de par em par ao quadro colocar nos termómetros “*Talking degree*” (Figura 3) a carinha que correspondia ao nível de dificuldade que sentiram ao falar inglês e ao à vontade durante a atividade (verde, amarela ou vermelha). O feedback alunos foi muito positivo, afirmando que trabalhar com os colegas ajuda a não sentirem tanta vergonha ou que adoraram representar, especialmente de utilizar o microfone. Como se pode observar na Figura 3, nenhuma criança usou a cara vermelha; apenas duas indicaram que falar inglês foi um pouco difícil e três que sentiram alguma vergonha, o que revelou uma melhoria no à vontade e dificuldade que sentem ao falar inglês, tendo em conta os resultados do questionário inicial.



Figura 3. Resultados do “Talking degree” (1ª Sequência didática).

Oito pares de alunos responderam em conjunto ao questionário “*Feeling by emojis*”, num exercício de colaboração (Anexo 9). O Quadro 4 apresenta as respostas dos pares à questão de resposta fechada.

<i>Itens do questionário</i>	<i>Sim</i>	<i>Mais ou menos</i>	<i>Não</i>
Conseguimos trabalhar bem em conjunto.	7	1	0
Conseguimos tomar decisões em conjunto.	6	2	0
Gostamos de trabalhar em conjunto.	7	1	0
Gostamos de representar a entrevista.	8	0	0
Gostamos de ouvir as entrevistas dos colegas.	7	1	0
Já conseguimos falar sobre nós em inglês.	6	2	0
A aula foi divertida.	8	0	0
A aula foi útil.	8	0	0

Quadro 4. Respostas dos alunos à primeira questão do questionário. (1ª Sequência didática).

Como se pode concluir, os pares consideraram que conseguiram trabalhar em conjunto e tomar decisões, com algumas dificuldades em poucos casos, nos quais observei que demoraram a decidir-se sobre quem ia ser o entrevistador e quem ia interpretar o entrevistado. Todos gostaram de trabalhar de forma colaborativa à exceção de um par que selecionou a resposta “Mais ou menos”, provavelmente por não terem escolhido o par com quem gostariam de ficar. Todos gostaram de representar a entrevista, o que foi bastante notório durante a representação, estando sempre entusiasmados a participar. No que se refere a ouvir as entrevistas dos colegas, só um par respondeu que gostou “Mais ou menos” e outros revelaram ter gostado. Realmente, fiquei muito surpreendida como mantiveram o silêncio e estiveram atentos a ouvir os colegas.

Todos indicaram que a aula foi divertida e útil, o que me deixou muito satisfeita com a atividade. Sobre a aprendizagem e domínio do vocabulário, concretamente na pergunta sobre se achavam que conseguiram falar sobre eles em inglês, seis pares afirmam que sim e dois “Mais ou menos”.

Na secção das perguntas de resposta aberta, a primeira era sobre o que aprenderam com esta atividade, o que me ajudou a perceber o que as crianças conseguiram reter desta sequência didática, o que as marcou, sendo que as respostas foram ao encontro aos meus objetivos: aprender a falar inglês, aprender a descreverem-se e a entrevistarem-se e que “não é preciso ter vergonha” (Figura 4).

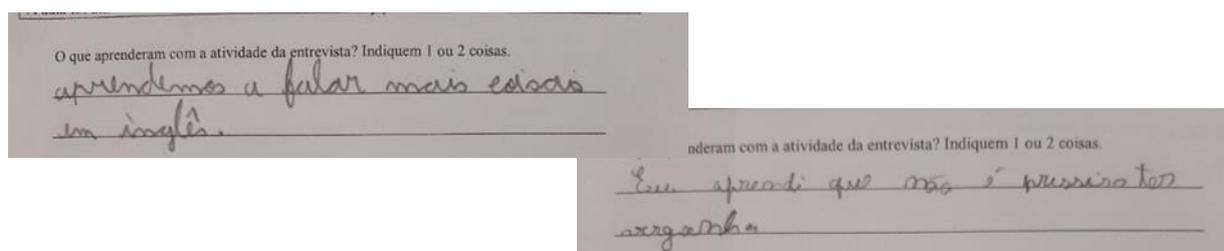


Figura 4. Exemplos de respostas dos alunos. (1ª Sequência didática).

Na questão acerca do que mais gostaram, as crianças destacaram a oportunidade de realizar uma entrevista, de se apresentarem e de usarem a televisão e o microfone. A última questão era opcional. Três pares decidiram escrever, dois que gostaram muito da aula e um grupo que a aula foi divertida e útil.

Dados os resultados do “*Talking degree*”, das fichas de autorregulação e o feedback dos alunos, acredito que consegui promover a sua competência comunicativa, a colaboração e a participação. O Quadro 5 apresenta os resultados da observação do *role-play* com base na grelha utilizada, ocultando-se os nomes das crianças. Pode verificar-se que apenas uma teve um desempenho não satisfatório e que as restantes tiveram um desempenho satisfatório ou bom. Notei alguma dificuldade dos alunos relativamente à exposição e a fluência, já que se demonstraram um pouco envergonhados e pouco “naturais” a representar. Isto pode ter-se devido ao facto de ainda não me conhecerem bem e de até então ainda não terem sido avaliados oralmente nem experimentado nenhum *Show and Tell* (atividade que costumam fazer no final de cada período). No entanto, ao longo da entrevista demonstraram-se muito divertidos e entusiasmados e constatei que por ser uma atividade em pares os alunos sentiram-se mais apoiados.

Alunos	Desenvolvimento temático	Correção linguística	Fluência	Interação	Média	
	3	2	3	2	2.5	S
	4	2	3	3	3	S
	5	5	3	3	4	B
	3	3	2	3	2.75	S
	3	2	2	3	2.5	S
	5	4	4	4	4.25	B
	5	4	4	4	4.25	B
	5	5	3	3	4	B
	5	3	2	2	3	S
	3	2	2	2	2.25	NS
	5	4	4	4	4.25	B
	3	3	4	4	3.5	B
	4	3	2	3	3.25	S
	5	4	4	4	4.25	B
	5	4	4	3	4	B
	3	3	2	2	2.5	S

Quadro 5. Grelha de análise de desempenhos da 1ª Sequência didática.

No que se refere a aspetos negativos ou que não tenham corrido como desejável, saliento a gestão de tempo. A atividade demorou muito mais do que eu previa e por isso a sequência didática seguinte teve de ser pensada para mais do que uma aula, especialmente porque a abordagem por tarefas envolve muitas etapas. Um dos constrangimentos foi uma falha informática que não me deixava projetar o *PowerPoint* mas que facilmente resolvi, elaborando o *brainstorming* no quadro em conjunto com as crianças, e o mesmo aconteceu na revisão do vocabulário, em que ia colocando os temas e registava as palavras que eles se iam recordando. Este contratempo fez-me pensar que um professor deve

sempre ter um plano B para estas ocasiões. Apesar de não estar preparada para este imprevisto, consegui continuar a atividade, pensando numa solução rapidamente. Como mencionei antes, outro aspeto que alteraria seria o guião para os alunos com necessidades educativas, apesar de terem conseguido participar ativamente.

Os alunos aprenderam, como registaram no questionário, que não é preciso ter vergonha e que falar inglês não é tão difícil e aborrecido como me tinham dito na apresentação dos resultados do questionário inicial. Nesta aula, tinha-os desafiado a experimentar novas atividades e disse-lhes que no final iam constatar que conseguem falar inglês sem constrangimentos. Talvez por isso, alguns alunos que vieram ao quadro preencher a atividade dos termómetros davam-me o feedback de que, afinal, falar inglês é divertido e fácil quando trabalhamos em conjunto.

Gostei de ter elaborado esta aula e dos resultados que obtive, acreditando que a investigação-ação me ajuda a melhorar como profissional e, conseqüentemente, a melhorar o processo de aprendizagem dos meus alunos. A opção pela abordagem *Task-Based Learning* em conjunto com o *Role-play* envolveu os alunos, e o toque mais realista da televisão e do microfone fez a diferença para interpretarem a personagem mais facilmente.

3.2 Sequência didática "*A peaceful world*"

Esta sequência didática (Anexo 10) foi dividida em três aulas, onde estiveram presentes 15 alunos. As competências de comunicação e de aprendizagem definidas nesse plano (em língua inglesa) são indicadas no Quadro 6.

Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
<p>CC1: Reflecting about peace.</p> <p>CC3: Understanding a story.</p> <p>CC6: Expressing opinions.</p> <p>CC8: Consolidating previously learnt vocabulary.</p> <p>CC9: Learning new vocabulary.</p> <p>CC11: Interacting in a simple way with others.</p> <p>CC12: Reading simple sentences .</p> <p>CC13: Writing simple sentences.</p>	<p>LC1: Developing cooperative learning.</p> <p>LC4: Searching for information (dictionary, internet).</p> <p>LC5: Reflecting on learning.</p>

Quadro 6. Competências de comunicação e de aprendizagem (2ª Sequência Didática).

Nesta sequência didática, decidi utilizar uma história infantil, pois no questionário inicial as crianças mostraram-se recetivas e entusiasmadas com a ideia de compreenderem uma história em inglês. O *storytelling* tem imensos benefícios e por isso já tinha esta ideia de querer experimentar e observar como os alunos reagiriam ao uso de uma história.

Para captarmos a atenção dos alunos é importante selecionar livros adequados às suas idades e conhecimentos linguísticos, narrativas apelativas e dinâmicas que permitam que se identifiquem com a história. O livro que escolhi, de Todd Parr, tem como título “*The peace book*” e para esta decisão tive em conta uma grelha baseada numa tabela do livro “*Tell it Again!*” de Ellis e Brewster (2014, p. 19), que preenchi e apresento na Figura 5.

Level		
Is the level accessible?	✓	
Does it provide a appropriate level of challenge?	✓	
Does the story contain examples of rich vocabulary to provide comprehensible input?	✓	
Literary devices		
Does the story contain literary devices?	✓	
Will help children understand the story?	✓	
Will help children to participate in the storytelling?	✓	
Will help children to improve their pronunciation?	✓	
Will encourage anticipation and memorisation?	✓	
Will enrich their language?	✓	
Will maintain their concentration and add to their enjoyment?	✓	
Content/subject matter		
Will the story engage my pupils?	✓	
Is it relevant to their interests?	✓	
Is it amusing and memorable?	✓	
Does it address universal themes?	✓	
Is it possible to read the story in one go?	✓	
Can it be broken down into parts?	x	
Do we agree with the values and attitudes projected in the story?	✓	
Illustrations/layout		
Do the illustrations synchronise with the text and support children's understanding?	✓	
Will they develop children's visual literacy?	✓	
Are they appropriate to the age of my pupils?	✓	
Are they attractive and colourful?	✓	
Are they big enough for all the class to see?	✓	
Do they depict life in the target culture?	x	
Does the layout support children's understanding and maximize their interaction with the story?	✓	
Educational potential		
Does the story enable children to become aware of and develop their learning strategies?	✓	
Can the story link in with other subjects across the curriculum?	✓	
Can children learn something about the world and other cultures?	✓	
Does the story develop and reinforces any concepts?	✓	
Does the story and related activities accommodate different learning styles and cater for different intelligences?	✓	
Motivation		
Will the story motivate my pupils by drawing on their personal experience?	✓	
Will it develop their imagination and appeal to their sense of humour?	✓	
Will my pupils respond positively to the story and develop positive attitudes towards the target language, culture and language learning?	✓	
Will the story arouse their curiosity and make them want to find out more about the target language, culture and language learning?	✓	
		Will the story provide a positive learning experience, build confidence and a desire to continue learning?
		Values
		Will the story help children become aware of and question important values?
		Are these values acceptable?
		Will it provide opportunities for children to work together, take turns, share?
		Does the story help children explore and share emotions?
		Does the story help children come to a better understanding of themselves and develop their self-esteem?
		Global issues
		Does the story offer children a broader view of the world?
		Does it develop an awareness and understanding of environmental and ecological issues, gender, race, disability, human rights, health and safety, tolerance, etc?
		Does it foster intercultural understanding?
		Language/content
		Is the language representative of the variety spoken in the target culture?
		Does the story provide any information about life in the target culture?
		Does it contain any obscure cultural references that may be difficult to understand?
		Is it too culture-specific?
		Potential for follow-up work
		Does the story provide a starting point for related language activities and lead on to follow-up work in the form of concrete outcomes?

Figura 5. Análise da história “The peace book” baseada em Ellis e Brewster (2014).

O tema da paz pareceu-me relevante, já que cada vez mais se fala na violência nas escolas, nomeadamente no *bullying*, por isso decidi que seria importante, entre outros aspetos, discutir o que é um ambiente pacífico em sala de aula.

A história é muito colorida e explora o conceito de paz através de ilustrações e frases curtas, iniciadas sempre por “*Peace is...*” , sendo que ajuda os alunos a perceber o conceito, que pode ser muito distinto para cada pessoa, como por exemplo, ser livre, vestir as roupas que quisermos, ser quem somos... Com a repetição do início das frases, a memorização torna-se mais fácil, sendo que os alunos conseguem prever como se constrói a seguinte frase. Cada frase é acompanhada de ilustrações que apoiam a compreensão do aluno e todas elas são coloridas e apelativas. A narrativa é simples, apesar da complexidade do conceito de paz, e, na minha perspetiva, foi uma excelente escolha para os alunos

o compreenderem, tendo a oportunidade de promover a harmonia e o respeito, não só pelas pessoas, mas pelos animais e o ambiente.

Na primeira aula, após a rotina habitual do sumário, perguntei aos alunos se conheciam a palavra “*peace*” que estava escrita no sumário, já que uma aluna a tinha trazido de casa para o *Mission Report*, e logo identificaram que era “paz”. Mostrei a capa do livro e questionei os alunos sobre o que seria o tema da história, o que referiram de imediato já que conseguiam ler a palavra “*peace*”. Para perceber o que pensavam sobre o tópico, questionei-os sobre o que para eles era a paz ou o que achavam que fariam as pessoas num mundo onde apenas existia paz, escrevendo no quadro aquilo que respondiam, como “amor”, “respeito” e “amigos”.

Decidi mostrar um vídeo onde a história era narrada de uma forma expressiva, imitando sons, fazendo as devidas pausas (<https://youtu.be/xohl5m-EyYA>). Pedi aos alunos que prestassem atenção e tentassem perceber outras ideias sobre a paz. Estiveram muito atentos e acharam muita graça aos sons que iam surgindo ao longo da história, demonstrando que paz é também respeitar todas as linguagens. No final do vídeo, questionei-os acerca dos vários significados de paz e muitos enumeraram “respeitar”, “não bater”, “ser amigo”, “ajudar”, “abraçar” ou “estar quentinho”. Fui parando em cada página e, com a ajuda dos alunos, destacamos palavras essenciais relacionadas com a paz e fiz algumas perguntas sobre as imagens e as cores, mas a partir de certa altura notei que alguns alunos se mostravam distraídos ou até aborrecidos, e então decidi acelerar um pouco o processo e apenas ir escrevendo as palavras no quadro quando me diziam o que elas significavam.

A atividade seguinte consistia em distribuir a cada par de alunos um envelope com imagens legendadas (ex., “*Planting a tree*”, “*Being angry*”), uma cartolina vermelha que dizia “*Peace is not...*” e uma verde que dizia “*Peace is...*”. Alternadamente, cada aluno retirava uma imagem do envelope, lia a legenda e perguntava “*Is this peace?*”, e o colega devia responder “yes/no” e colar a imagem na cartolina certa. Durante a monitorização dos pares, reparei que muitos alunos não estavam a formular a pergunta em inglês e por isso fui-os ajudando a fazê-lo. Na fase de correção, cada par teve oportunidade de falar sobre uma ou duas imagens e mostrar em que cartolina as tinha colado (“green” ou “red”) e porquê, explicando o significado da imagem. Todos os grupos colaram corretamente as imagens e conseguiram perceber de que se tratava (ver exemplo na Figura 6), e assim aproveitei para abordar um pouco mais o tema, que continuaria a explorar mais profundamente na aula seguinte.



Figura 6. Cartolinas “Peace is...” e “Peace is not...”

Antes de finalizar a aula pedi, como trabalho de casa, que escrevessem o que para eles era a paz e que cor lhe atribuíam, já que o autor da história também usava imensas cores para se expressar. Distribuí a cada aluno dois cartões: no primeiro, tinham de desenhar e completar a frase “*Peace is...*”, pesquisando na internet a palavra que associavam a paz, e no segundo atribuir-lhe uma cor, legendando os elementos que desenhavam.

Na segunda aula, fiz novamente a leitura da história, parando e questionando os alunos sobre o que viam e escrevendo no quadro conceitos importantes (“*care*”, “*love*”, “*respect*”) e a devida tradução, pedindo que apontassem no caderno estas palavras relacionadas com a paz (Anexo 11). Foi uma excelente oportunidade para os alunos se identificarem com a história e partilharem experiências. Na última aula, projetaria estas palavras para apoiar uma das atividades. Distribuí depois uma ficha com imagens do livro, na qual os alunos tinham de completar frases com palavras da história (Anexo 12). Na correção da ficha, cada aluno que respondia identificou corretamente a palavra e o seu significado. Para a atividade oral principal desta aula, de *Show and Tell*, os alunos precisaram dos desenhos que haviam elaborado em casa. Cada aluno tinha de se levantar e mostrar aos colegas os seus desenhos (Figura 7), dizendo “*Peace is...*” e nomear os elementos que tinham desenhado e que cor atribuíam à paz. No final, tinham de questionar o colega do lado: “*And for you...what is it?*” e assim sucessivamente, até ao último aluno da sala de aula, tendo por base um modelo que projetei no quadro (Figura 8).



Figura 7. Desenhos de alguns alunos para a atividade “Peace is...”.



Figura 8. Guião para a apresentação.

Antes de começarmos, expliquei a atividade e dei alguns minutos para se preparem e para esclarecerem algumas dúvidas relativas à pronúncia ou escrita de algumas palavras que pesquisaram em casa. A primeira a começar fui eu, com um desenho elaborado por mim, para servir como exemplo e incentivo aos alunos. Esta atividade foi muito dinâmica, mas demorada, já que os alunos queriam nomear tudo o que desenharam (em inglês) e explicar o porquê de o terem feito, revelando um grande entusiasmo.

No final da aula, já não tivemos tempo de colar os desenhos numa cartolina com o título “Peace is”, como estava previsto, o que acabei por fazer eu em casa, para na aula seguinte expor os trabalhos na escola. (Figura 9).



Figura 9. Cartolina “Peace is”.

Nesta aula, foi sem dúvida essencial voltar à história e aproveitar esse espaço para dialogar com os alunos e permitir que partilhassem experiências e opiniões. Quanto à atividade oral, mostraram-se muito mais à vontade do que na sequência anterior e a falar sem recorrer à leitura. Quando os questioneei sobre como se sentiram na atividade, muitos referiram que terem feito a exposição no seu lugar habitual em vez de irem ao quadro facilitou, e que o tema era muito interessante e gostaram de pesquisar palavras novas.

Na última aula da sequência didática, o objetivo foi criar regras para uma sala de aula pacífica. Primeiro, pedi aos alunos que refletissem sobre que regras seriam precisas implementar para termos um ambiente de paz em sala de aula, e depois de algumas ideias passámos para a fase seguinte: a decisão. Divididos em pares, distribuí duas folhas de papel a cada par e pedi que, em conjunto, decidissem duas regras que achavam importante implementar em sala de aula para vivermos em harmonia e comunidade. Em cada folha, tinham de escrever e desenhar uma regra diferente, e para isso tinham a ajuda das cartolinas da aula anterior (Figura 9 acima) e da projeção das palavras que aprenderam com a história. Ao monitorizar os pares, foram-me pedidas algumas palavras adicionais para completar as frases, que fui escrevendo no quadro para todos, como “*friends*”, “*colleagues*” ou “*teacher*”.

No final, cada par teve a oportunidade de apresentar as suas ideias e os colegas puderam comentar o que achavam, terminando por colar as regras no cartaz “*Peaceful classroom*” (Figura 10). As regras foram muito variadas, desde a preocupação com o ambiente “*Being eco-friendly*”, com a violência “*No bullying*”, mas principalmente o apelo pelo respeito e entre-ajuda “*Help colleagues!*”, “*Saying sorry!*” ou “*Respect the teacher/ friends!*”, tendo de destacar o “*Be free!*” que um aluno escreveu, baseando-se na história e que, segundo ele, é o verdadeiro significado de paz.

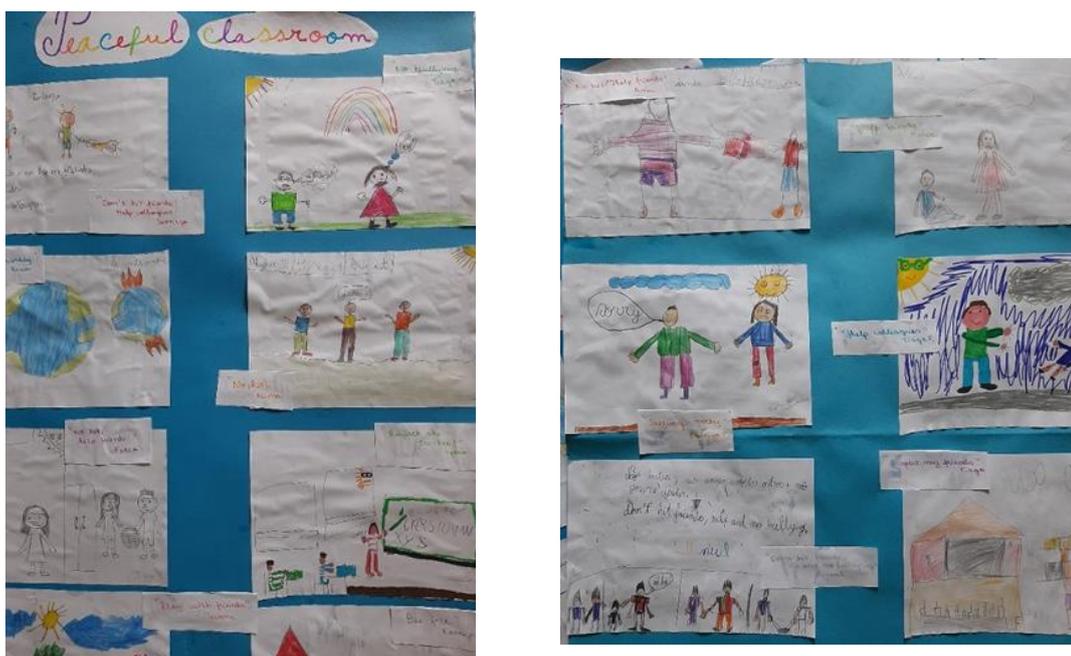


Figura 10. Cartaz “Peaceful classroom”.

Antes de terminar a aula, pedi aos alunos que regressassem aos seus lugares e respondessem ao questionário de autorregulação (Anexo 13), enquanto ia chamando um a um ao quadro para colocarem as carinhas no “Talking Degree” (Figura 11). Apenas dois alunos dos quinze responderam que foi “um pouco difícil” falar inglês e dois alunos colocaram a carinha amarela quanto ao à vontade, ou seja, “com alguma vergonha”. No final, pude questionar os alunos acerca destes resultados e, em geral, afirmaram que ajudou não se terem sentido tão expostos, por falar no seu lugar e não à frente da turma junto ao quadro. Outro fator importante foi o tema, que acharam muito interessante e importante. Sobre as carinhas amarelas, muitos consideraram que se deveu ao facto de terem aprendido muitas palavras novas e serem difíceis de pronunciar.

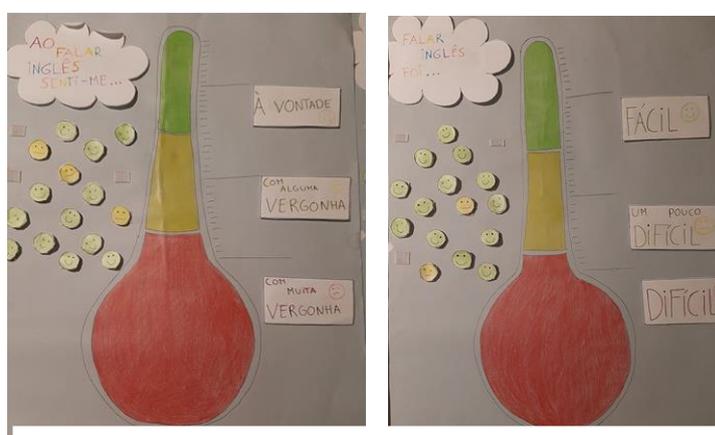


Figura 11. Resultados do “Talking degree” (2ª Sequência) didática)

Relativamente à primeira pergunta do questionário “*Feeling by emojis*”, sobre a história, treze dos quinze alunos afirmaram ter gostado da história e isso foi, sem dúvida, essencial para compreenderem o significado de paz e realizarem as seguintes atividades, como demonstram os resultados sobre os itens “Aprendi a falar e a escrever sobre a paz” e “Percebi o que a paz significa”, onde a maioria dos alunos respondeu “Sim” e apenas três “Mais ou menos”. Em geral, e como mostra o Quadro 7, os resultados foram bastante positivos.

<i>Itens do questionário</i>	<i>Sim</i>	<i>Mais ou menos</i>	<i>Não</i>
Gostei da história “ <i>The peace book</i> ”.	13	2	0
Aprendi a falar e a escrever sobre a paz.	13	2	0
Percebi o que a paz significa.	14	1	0
Gostei de trabalhar com os colegas.	14	1	0
Consegui expressar aos meus colegas o que significa a paz para mim.	13	2	0
Gostei de ouvir os meus colegas sobre o que significa a paz para eles.	14	1	0
Gostei da atividade de criar regras para a <i>peaceful classroom</i> .	14	1	0

Quadro 7. Respostas dos alunos à primeira questão do questionário (2ª Sequência didática).

No que concerne às questões de resposta aberta, confirmei que os alunos gostaram da história e que através dela conseguiram definir a paz, de diferentes formas e a atuar de uma forma mais pacífica e colaborativa, como era o meu objetivo. O fator da colaboração e das atividades em par, como anteriormente mencionado, ajudou os alunos a sentirem-se mais à vontade e apoiados, tendo a oportunidade de discutirem ideias e de se ajudarem entre si (Figura 12).

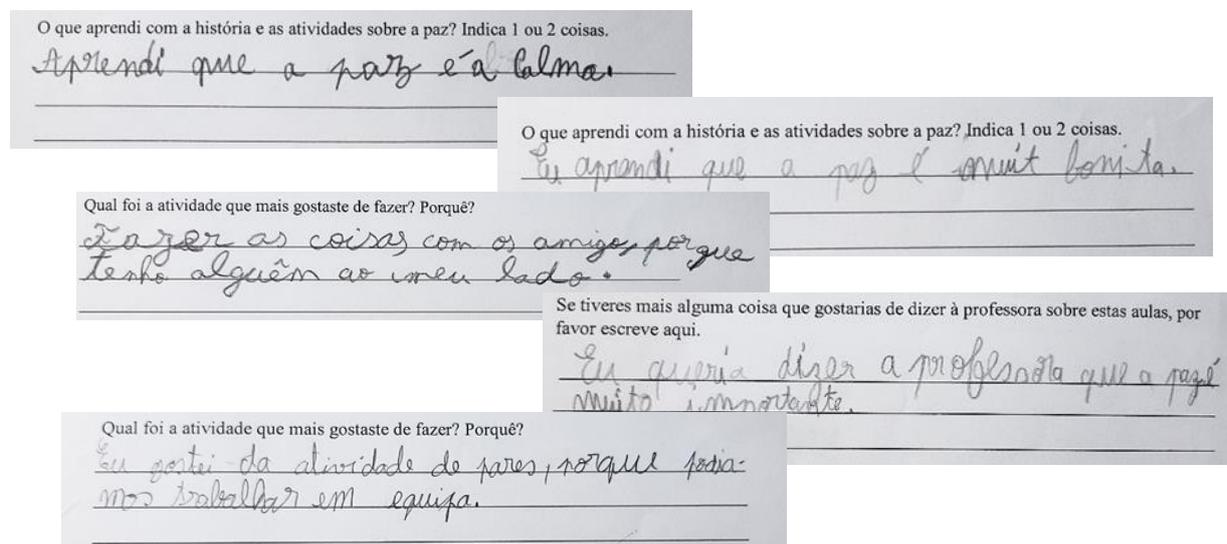


Figura 12. Exemplos de testemunhos dos alunos (2ª Sequência didática).

Relativamente à análise de desempenhos orais nesta sequência didática (Quadro 8), fui fazendo registos ao longo das aulas através da observação das atividades em que os alunos tiveram oportunidade de comunicar em inglês. Verificando os resultados, houve uma melhoria no que concerne ao à vontade dos alunos e penso que isso se deveu não só ao trabalho em pares, mas por já me conhecerem melhor e não se sentirem tão retraídos, assim como ao facto de não se terem sentido tão expostos, já que falaram a partir do seu lugar habitual, da sua zona de conforto. Ao nível do desenvolvimento temático e correção linguística, o balanço foi positivo e os alunos tiveram a oportunidade de criar as suas próprias frases, revelando uma grande autonomia, já que apenas fiz alguns acertos a nível gramatical. Respeitaram sempre o tema e mostraram que o entendiam. Houve também uma melhoria no que concerne à interação, pelos motivos que apontei no parágrafo acima, e o mesmo se reflete na fluência, onde houve um progresso positivo, apesar de ainda existirem algumas notas negativas por parte de alguns alunos que são mais inibidos.

“Peace”

Alunos	Desenvolvimento temático	Correção linguística	Fluência	Interação	Média	
	3	3	2	3	2.75	S
	4	3	3	2	3	S
	5	5	3	3	4	B
	3	3	3	3	3	S
	3	3	2	3	2.75	S
	5	4	4	5	4.5	MB
	5	5	4	4	4.5	MB
	5	5	4	3	4.25	B
	4	3	3	3	3.25	S
	3	2	2	3	2.5	S
	5	4	4	4	4.25	B
	3	3	4	4	3.5	B
	-	-	-	-	-	-
	5	4	4	4	4.25	B
	5	4	4	3	4	B
	4	2	2	3	2.75	S

Quadro 8. Grelha de análise de desempenhos da 2ª Sequência didática.

Como aluna, senti muitas vezes que os professores estavam demasiado presos ao manual, o que se tornava monótono, e por isso ter a oportunidade de utilizar vários recursos, como o uso de histórias, motiva-me enquanto professora, pois consigo observar o entusiasmo dos alunos em experimentar coisas novas. A seleção de histórias requer muita atenção e pesquisa. Sem dúvida, a grelha de seleção de histórias de Ellis e Brewster (2014) ajudou-me imenso para a escolha do livro de Todd Parr, que é útil, apelativo, adequado à faixa etária e que aborda temas humanitários e ecológicos essenciais. Pensei no tema da paz por ser importante e atual, e nem imaginava eu o quão importante seria falar sobre a paz em 2022 por causa da guerra na Ucrânia.

O brainstorming da segunda aula com as palavras relacionadas com a paz e a ficha de atividades em que os alunos as tinham de utilizar para completar frases do livro foram importantes para as atividades orais, seja na atividade “*Peace is...*” como na criação de regras de sala de aula. Durante as atividades onde os alunos trabalharam em pares, um fator que lhes deu confiança, sentiram-se muito apoiados e na última aula, durante a monitorização dos pares, pude observar que tentavam a falar inglês e muitos mencionaram o facto de conseguirem, de uma forma autónoma, criar frases em inglês.

Penso que com esta sequência didática todos os alunos tiveram oportunidade desenvolver competências orais de uma forma autêntica, expressando e confrontando as suas ideias pessoais sobre o que é a paz e como ela é importante, e sobre algumas regras para manter um ambiente pacífico em sala de aula e no mundo.

3.3 Sequência didática “How’s the weather today?”

Os estados do tempo são um dos tópicos definidos pelas Metas Curriculares de Inglês do 3ºano e pareceu-me desde logo interessante pela oportunidade de realizar um novo *role-play*, desta vez uma reportagem sobre meteorologia. Nas metas curriculares, refere-se a capacidade que um aluno deve demonstrar no que se refere a “localizar diferentes países no mapa” e “identificar climas distintos”, e decidi então criar esta sequência didática (Anexo 14), tendo em conta estas diretrizes. A sequência didática foi pensada para três aulas, onde estiveram presentes apenas dez alunos devido ao grande número de infeções pela Covid-19, tendo em vista trabalhar as competências apresentadas no Quadro 9.

Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
CC1: Consolidating previously learnt vocabulary	LC1: Developing cooperative learning
CC2: Learning new vocabulary	LC2: Searching for information
CC3: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions	LC3: Reflecting on learning
CC4: Interacting in a simple way with others	
CC5: Understanding and producing words and simple sentences.	
CC6: Generating sentences from a model.	

Quadro 9. Competências de comunicação e de aprendizagem (3ª Sequência Didática).

Na primeira aula, de forma a introduzir o tema dos estados do tempo, decidi apresentar um vídeo (<https://youtu.be/CXKj7bm4Ops>) intitulado “*How’s the weather?*”, onde aparecem várias imagens dos diferentes tipos de estado do tempo (“*hot*”, “*cold*”, “*sunny*”, “*cloudy*”, “*foggy*”, “*raining*”, “*snowing*”, “*stormy*” e “*windy*”). Os alunos tinham a oportunidade de repetir duas vezes cada palavra e eu ia parando para eles adivinharem de que estado de tempo se tratava. No final do vídeo, aparece um mapa com vários meninos em distintos países a responder à pergunta “*How’s the weather?*”.

Numa fase seguinte, utilizei *flashcards* (Anexo 15) com as mesmas imagens do vídeo e à medida que os mostrava pedia que repetissem comigo as palavras. Na segunda ronda, fui perguntando “*How’s the weather?*” e os alunos foram capazes de responder como estava o tempo de acordo com as imagens. Na atividade seguinte, utilizei a imagem do mapa do vídeo e formei pares. Cada aluno recebeu um mapa e uma folha com as várias palavras relacionadas com o estado do tempo (Figura 13). O objetivo era cada par comunicar entre si em inglês, apontar para um menino do mapa e questionar o colega sobre o estado do tempo “*How’s the weather?*” ; depois de o colega responder corretamente, colocavam a palavra certa no seu respetivo mapa. Enquanto realizavam a atividade, fui monitorizando os pares e verifiquei que todos estavam a utilizar o inglês e a respeitar a vez de falar. Para a correção desta atividade, dei oportunidade a cada par para responder à pergunta “*How’s the weather?*” em pelo menos um dos vários locais do mapa. Relativamente a colagem, só no final da correção puderam colar as palavras nos sítios corretos, de forma a evitar enganos.



Figura 13. Mapa da atividade “*How’s the weather?*”

Para a última tarefa, distribuí uma folha a cada aluno onde tinham de desenhar de um lado o seu estado do tempo preferido e no outro o que menos gostavam. Para isso, tinham de legendar o desenho completando as seguintes frases que foram colocadas no quadro “*I love__ days / I hate__ days.*”(Figura 14).



Figura 14. Exemplo de desenhos dos alunos “How’s the weather?”.

Antes de começarem a desenhar, mostrei o meu exemplo, mas sem as imagens legendadas, para os alunos adivinharem de que estado de tempo se tratava. Quando terminaram a atividade, os alunos mostraram e descreveram os seus desenhos aos colegas e enquanto isso eu ia apontando no quadro o número de alunos que gostavam ou não de determinado clima. De forma a analisar as preferências da turma, fui questionando os alunos: *“How many students love sunny days?”* *“How many hate rainy days?”*... (Quadro 10).

	Hot	Cold	Stormy	Rainy	Sunny	Foggy	Windy	Snowy	Cloudy
Loves	3	0	1	1	3	0	0	2	0
Hates	2	1	3	2	0	0	1	0	1

Quadro 10. Tabela dos resultados da atividade “How’s the weather?”

No final desta aula, a professora titular pediu-me para realizar uma atividade CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), utilizando os dados anteriores para a realização de uma tabela de frequências. Com esta oportunidade, os alunos puderam aprender matemática utilizando a língua inglesa de uma forma mais natural e autêntica, sendo uma mais-valia para desenvolverem as capacidades que pretendia promover com o meu projeto.

Na segunda aula, comecei por perguntar, mesmo antes do sumário, como estava o tempo (*“How’s the weather today?”*) e os alunos conseguiram responder corretamente, o que me fez perceber que ainda se recordavam do que tinham aprendido. Para aprofundar o tópico, fiz a distinção entre temperaturas e estados do tempo, introduzindo a palavra *“mild”*, já que na seguinte atividade iriam necessitar de uma palavra que descrevesse um estado de tempo mais ameno.

O seguinte passo foi dar aos alunos uma ficha de atividades (Anexo 16) onde pudessem registar todo o vocabulário no caderno. Como forma de ajudar os alunos nesta tarefa, projetei as palavras no quadro

para as puderem escrever corretamente na ficha. Depois da correção da ficha, passamos à atividade central da aula, o estado do tempo nos outros países.

Através de uma projeção, fui mostrando vários países e regiões, tendo os alunos que adivinhar, através das imagens, como é habitualmente o estado do tempo naquele território (Figura 15). Além disso fui questionando os alunos sobre algum conhecimento prévio como *"Is it always cold in the Arctic?"*, *"Are there beaches?"*, *"Do you know this place?"*, *"What can we use on cold days?"*. O aluno que acertava tinha a oportunidade de vir ao quadro encontrar o país no mapa, sendo que os mapas eram todos distintos de forma a obterem diferentes representações do mundo (Anexo 17).



Figura 15. Imagens de vários países e dos seus estados do tempo.

Como atividade de interação e produção oral, juntei os alunos em pares e distribuí oito imagens de diversos países (Anexo 18) a cada par. Cada aluno, na sua vez, devia selecionar um país e perguntar *"How's the weather in?"* e o colega, através da imagem, adivinhava o estado do tempo. Como a resposta certa estava atrás de cada imagem, os alunos iam confirmando e dizendo *"yes/no"* até o colega acertar e, então trocavam de papéis.

Durante a monitorização dos pares, observei que todos os alunos utilizaram o inglês e a única dificuldade que demonstraram foi na pronúncia de alguns países, o que é normal, já que desconheciam algumas palavras. De um modo geral, todos estavam muito interessados e empolgados a tentar descobrir, para além do estado do tempo, de que país se tratava. Para a correção, questionei cada par sobre, pelo menos, uma das imagens/países.

No final da aula, antes de nos despedirmos, entreguei aos alunos uma ficha de atividades intitulada *"What can we wear?"* (Anexo 19), para trabalho de casa. O objetivo era desenhar, de acordo com cada clima, objetos ou roupa que podemos utilizar e pesquisar as palavras em casa.

Na última aula desta sequência didática, após o sumário, comecei por corrigir o trabalho de casa referente à aula anterior, para isso, eu e os alunos criamos um brainstorming com as palavras que encontram para cada determinado estado do tempo (Figura 16). Cada aluno contribuiu com cerca de

três palavras para cada estado do tempo, entre elas “umbrella”, “bikini”, “hat”, “gloves” e “trousers”. No final, repetimos as palavras e relembramos os vários estados de tempo, inclusive questionei os alunos acerca do clima daquele dia.

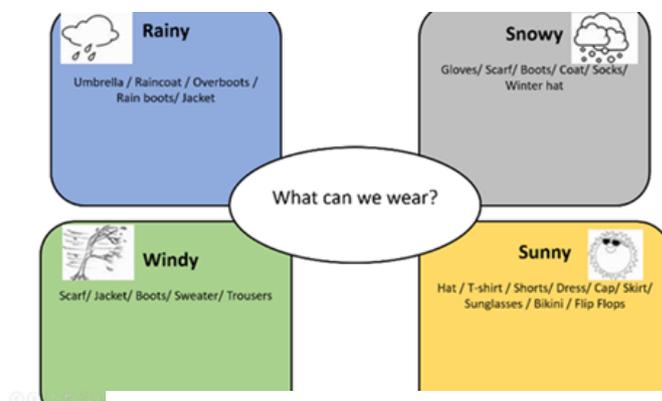


Figura 16. Brainstorming “What can we wear?”.

De seguida, perguntei aos alunos se conheciam alguma profissão ligada aos estados do tempo, e muito rapidamente responderam “os meteorologistas”. Para perceberem o que faz um meteorologista, coloquei um vídeo intitulado “International Weather Report.” (<https://youtu.be/gpBuaU50Pi8>) e pedi que ficassem atentos ao diálogo. O vídeo consiste em duas marionetas, uma rena que é jornalista e que vai perguntando ao tigre, o meteorologista, o clima em vários países, percorrendo todo o mundo para dar essas informações e desistindo no final quando lhe pedem para ir à lua. Os alunos riram-se imenso com o vídeo e no final questionei-os para ver se o perceberam.

Dividi a turma em pares e expliquei aos alunos que iríamos fazer uma representação baseada no vídeo e que tinham de decidir quem seria o jornalista e quem faria o papel de meteorologista. Para apoiar o *role-play*, alunos distribuí a cada aluno um guião (Figura 17) com um diálogo semelhante ao do vídeo e espaços que tinham de preencher, como por exemplo, os países que iam visitar e que clima estaria.

2 countries and the weather:

Countries	Weather
1. <u>Chaos</u>	It's... <u>hot</u>
2. <u>England</u>	It's... <u>foggy</u>

Script:

Journalist:	Hello, <u>Chaos</u> ! How's the weather in <u>Chaos</u> ?
Meteorologist:	Hello, <u>Chaos</u> ! It's <u>hot</u> . It's <u>hot</u> in <u>Chaos</u> .
Journalist:	Thank you! And how's the weather in <u>England</u> ?
Meteorologist:	It's <u>foggy</u> . It's <u>foggy</u> in <u>England</u> .
Journalist:	Thank you! See you next time!

Figura 17. Exemplo de um guião “How's the weather in...?” preenchido pelos alunos.

Durante a monitorização dos pares, observei que os alunos quiseram inventar nomes e até, em vez de visitarem países, queriam descrever o clima de planetas, por isso escrevi no quadro o vocabulário que me iam pedindo. Quando terminaram, dei algum tempo para se prepararem, já que alguns grupos queriam representar o cansaço do meteorologista a dar volta ao mundo e ao espaço.

O *role-play* foi muito dinâmico e divertido. Para o cenário, usei a televisão e o microfone que já tinha utilizado na primeira sequência didática. Fiquei muito satisfeita com esta atividade, pois houve melhorias notáveis, principalmente na representação dos alunos que imitavam as personagens e raramente recorriam ao guião, mostrando que se sentiam à vontade no diálogo.

No final da aula, coloquei os termómetros “*Talking degree*” no quadro e entreguei aos alunos o questionário de autorregulação “*Feeling by emojis*” (Anexo 20). Como nas anteriores sequências, enquanto respondiam ao questionário um aluno de cada vez vinha colocar duas carinhas em cada termómetro relativamente à dificuldade e à vontade que sentiram ao falar inglês. Relativamente aos resultados do “*Talking degree*” (Figura 18) apenas dois alunos colocaram carinha amarela em cada questão, ou seja, os restantes sentiram-se à vontade e com facilidade a utilizar a língua inglesa para comunicar. Quando discuti os resultados com os alunos, responderam que gostaram muito de inventar os seus nomes e de imaginar viajar por vários países e planetas. Novamente, sentiram que trabalhar em pares os ajudou a sentir-se mais confiantes, e gostaram de ter um microfone e uma televisão, o que deu mais autenticidade ao *Role-play*.



Figura 18. Resultados do “*Talking degree*” (3ª Sequência didática).

Durante estas três aulas, os alunos demonstraram ter aprendido os estados do tempo, sendo um tema que os fez sentir à vontade para falar e interagir com os colegas. Para além disso, tiveram a oportunidade de descobrir alguns nomes de países e de explorar a sua localização geográfica, um

exercício que os deixou bastante motivados e participativos. No questionário de autorregulação, todos afirmaram ter aprendido o tema proposto e consideraram as aulas divertidas. Relativamente ao *role-play*, as respostas também foram positivas e unânimes, o que revela que mudaram de opinião face à dificuldade que sentiam em comunicar em inglês (Figura 19). Novamente, trabalhar em pares facilitou a aprendizagem cooperativa, sendo sempre um fator que os alunos mencionam nas perguntas relacionadas com as atividades que mais gostaram ou sobre o que aprenderam.

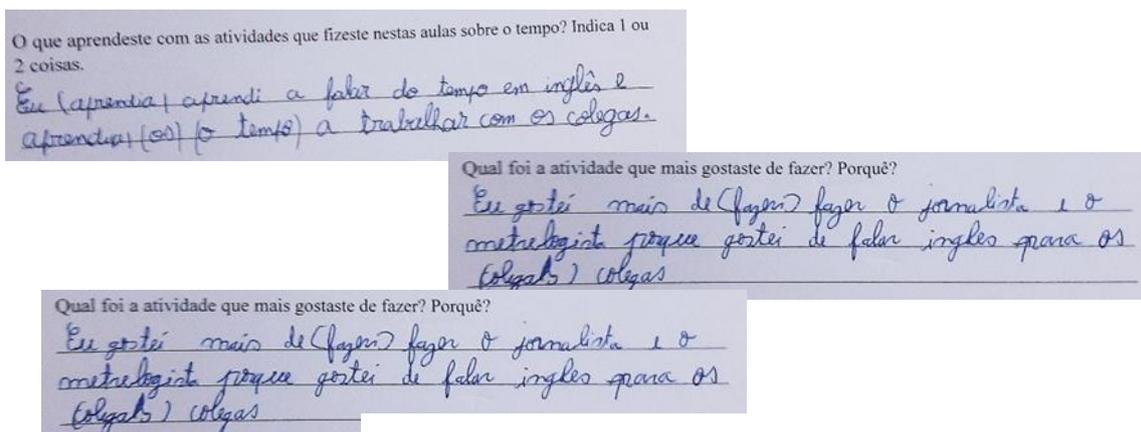


Figura 19. Exemplos das respostas de alguns alunos (3ª Sequência didática).

Em geral, os resultados apresentados no Quadro 11 são bastante positivos e única questão que teve mais alunos a selecionar “mais ou menos” foi “Aprendi sobre a meteorologia de outros países.” Penso que se deveu ao facto de alguns alunos não terem tido a oportunidade de vir ao mapa identificar os países, pois não havia imagens suficientes para todos. Nove alunos sentiram-se confiantes a falar inglês, o que comprova que o projeto estava a melhorar a forma como se sentem a comunicar e a interagir em língua inglesa. As atividades de que mais gostaram, pela primeira vez, foram todas elas atividades em que comunicaram e interagiram, como o *role-play* e as perguntas acerca do estado do tempo nos outros países, o que, segundo os alunos, foi divertido e útil.

As últimas questões, de resposta aberta, deram conta do que os alunos aprenderam nesta sequência didática, ou seja, a meteorologia e alguns países. Destacaram o facto de terem trabalhado em pares e de saberem realizar uma reportagem, o que me faz concluir que o tema e as dinâmicas que me propus trabalhar foram bem recebidas por parte da turma. Dois alunos escreveram um comentário para a professora, a sugerir mais atividades sobre o tempo e a comentar positivamente a aula.

<i>Itens do questionário</i>	<i>Sim</i>	<i>Mais ou menos</i>	<i>Não</i>
Apreendi a falar sobre o tempo em inglês.	10	0	0
Apreendi sobre a meteorologia de outros países.	8	2	0
Gostei de fazer a reportagem do tempo.	10	0	0
Gostei de ouvir a reportagem dos colegas.	10	0	0
Gostei de trabalhar com os colegas.	10	0	0
As aulas foram úteis.	9	1	0
As aulas foram divertidas.	10	0	0
Senti-me confiante a falar inglês.	9	1	0

Quadro 11. Respostas dos alunos à primeira questão do questionário. (3ª Sequência didática).

Relativamente à planificação, consegui cumprir tudo aquilo a que me tinha proposto e, claramente, é importante seguir todos os passos para me sentir mais segura e saber que estou a transmitir a matéria de uma forma gradual e adequada. No final destas três aulas, consegui perceber que os alunos ficaram a dominar os estados do tempo.

Na primeira aula, acho sempre importante trabalhar e tentar que os alunos repitam o vocabulário para praticarem e reterem as palavras, e os *flashcards* revelam-se muito úteis nesse sentido. O vídeo também ajudou bastante, já que dava tempo para repetirem e adivinharem, através das imagens, de que estado do tempo se tratava. Quando distribuí os mapas e tinham, em pares, de questionar o colega sobre cada imagem, tiveram alguma dificuldade em formular a pergunta, mas depois de a repetirmos conseguiram utilizar o inglês de uma forma bastante fluída. No final da aula, a professora titular convidou-me para uma atividade CLIL e isso foi uma ótima experiência para mim e para os alunos, que mais uma vez trabalharam o tópico e utilizaram a língua inglesa para aprender matemática, mais concretamente, a fazer uma tabela de frequências através dos dados que recolhemos relativamente ao número de alunos que gostavam ou não de um determinado estado do tempo.

A atividade da segunda aula, em que fomos falando de alguns países e regiões do mundo, ajudou os alunos mais inibidos a querer participar e a praticar o vocabulário, já que todos queriam vir aos mapas encontrar os países. Apesar de achar que foi uma atividade demorada, valeu a pena, pois todos os alunos puderam partilhar os seus conhecimentos e experiências prévios. Em seguida, quando os alunos trabalharam em pares, fazendo questões sobre a meteorologia em vários países, não demonstraram nenhuma dificuldade em comunicar em inglês e perceberam rapidamente como se

formulava a pergunta tendo apenas de substituir “*today*” pelo nome do país “*in Spain?*”, como expliquei e registei no quadro. A verdade é que a maioria dos pares usou todas as imagens rapidamente e para não ficarem desocupados e evitar distúrbio na sala, pedi que revissem as imagens e tentassem adivinhar de que país se tratava. Na correção, todos quiseram responder, demonstrando que dominavam o tema e se sentiam confiantes.

Na última aula, conseguiram compreender o vídeo sem necessidade de tradução e demonstraram que dominavam a temática, seja no preenchimento do guião seja na atuação do *role-play*, o que me fez perceber a sua evolução, principalmente no que concerne a participação e à comunicação, mas também em mim, enquanto professora, pois consegui ativar muitas técnicas de prevenção, como por exemplo, evitar que os alunos fiquem sem fazer nada e explorar ainda mais a autonomia nos alunos através de pesquisas e trabalhos cooperativos.

O *role-play* foi muito dinâmico e os alunos interpretaram fielmente os papéis e imitavam as personagens, seja a fingir que estavam a correr a volta do mundo seja a arfar quando falavam. Durante a monitorização dos pares na fase preparatória, como referi anteriormente, preencheram com facilidade o guião e apenas me pediram para escrever no quadro o nome de alguns planetas e países que desconheciam.

Durante estas três aulas, os alunos demonstraram uma contínua evolução. O facto de estarem poucos alunos presentes também ajudou, já que pude dar mais apoio individual. A repetição dos conteúdos e do vocabulário ao longo das aulas foi, sem dúvida, importante para terem confiança nas atividades orais. Como já tinha referido, em todas as atividades de produção e interação oral os alunos sentem-se mais apoiados a trabalhar em pares, e com esta temática melhoraram bastante ao nível de correção linguística e fluência como se pode observar pela avaliação (Quadro 12).

“Weather”

Alunos	Desenvolvimento temático	Correção linguística	Fluência	Interação	Média	
-	-	-	-	-	-	-
4	3	3	3	3	3.25	S
5	5	5	4	4	4.5	MB
4	4	4	3	3	3.5	B
4	3	3	3	3	3.25	S
5	5	5	5	5	5	MB
5	5	5	5	4	4.75	MB
5	4	4	5	4	4.5	MB
-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-
4	3	3	4	4	3.75	B
5	5	5	5	5	5	MB
4	4	4	5	5	4.5	MB
-	-	-	-	-	-	-

Quadro 12. Grelha de análise de desempenhos da 3ª Sequência

3.4 Sequência didática *“Tell me about your pet”*.

Para a última sequência didática, optei por continuar a trabalhar temas definidos pelas Metas Curriculares de Inglês do 3º ano, e desta vez escolhi os animais de estimação. Como gosto de acrescentar algo cultural ou cívico, mesmo que brevemente, decidi que seria importante abordar o respeito pelos animais, discutindo com os alunos as suas necessidades e direitos, combatendo a violência animal (Anexo 21).

Esta sequência é composta por duas aulas, onde estiveram presentes todos os alunos, sendo o objetivo desenvolver competências indicadas no Quadro 13.

Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)
CC1: Consolidating previously learnt vocabulary	LC1: Developing cooperative learning
CC2: Learning new vocabulary	LC2: Searching for information
CC3: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions	LC3: Reflecting on learning
CC4: Interacting in a simple way with others	
CC5: Understanding and producing words and simple sentences.	
CC6: Generating sentences from a model.	

Quadro 13. Competências de comunicação e de aprendizagem (4ª Sequência Didática).

Na primeira aula é importante explorar bem o tópico, neste caso, os animais de estimação. A verdade é que o tema já não era desconhecido para os meus alunos, pois ao escrever “pets” no sumário disseram que sabiam muitas palavras. Então, antes de mostrar o vídeo que tinha planeado, dei oportunidade aos alunos de me dizerem que animais conheciam, enquanto os escrevia no quadro. Os alunos realmente conheciam muitas palavras e a maioria delas foram descobertas para o *“Mission Report”*, o que me fez perceber que era um tema apelativo para eles e que o dominavam.

De seguida, coloquei o vídeo intitulado *“House pets!”* (https://youtu.be/BgHNBUD_Uz0) e pedi que ficassem atentos para ver se adivinhavam de que animal se tratava, já que antes de aparecer davam pistas, e para responderem a algumas questões que iam surgindo, como por exemplo, quantos hamsters apareciam. Fui parando o vídeo para os alunos conseguirem responder e para ir perguntando se alguém tinha aquele animal de estimação, por exemplo *“Do you have a cat?”* ou para saber de que cor era *“What colour is the dog?”*. No final, os alunos ajudaram-me a escrever os nomes dos animais de estimação, repetindo o seu nome. Para consolidar melhor o vocabulário, utilizei *flashcards* (Anexo 22). Na primeira ronda, repetiam comigo as palavras, já que demonstraram alguma dificuldade com

“chameleon” e “parrot”, e na segunda já foram capazes de dizer as palavras sozinhos enquanto eu mostrava as imagens.

Como é importante registarem as palavras no caderno para as poderem consultar, distribuí uma ficha com os animais para legendar (Anexo 23), transcrevendo as palavras do quadro. Para a correção, projetei as imagens e fui perguntando “*What is it?*”, e após a resposta surgia a palavra correta e pedia que confirmassem, dando-lhes a autonomia de corrigir os seus próprios exercícios.

Para a descrição dos animais, decidi que seria importante, para além das cores, introduzir os tamanhos. Comecei por projetar uma imagem com três cães de distintas alturas (*big, medium and small*) e perguntei aos alunos de que animal se tratava e qual seria a diferença. Rapidamente perceberam que se tratava do tamanho. Depois de mostrar os adjetivos e pedir que os repetissem comigo, queria que conseguissem formar uma frase. Para isso, comecei com o primeiro exemplo, disse o nome do cão e mostrei a frase “*Brownie is big.*”; para o segundo e terceiro animais, apenas mostrei o nome do cão e os alunos conseguiram completar, ou seja, “*Oliver is medium. / Ben is small.*” (Anexo 24). Para trabalharem mais a formação das frases, fui perguntando aos alunos de que tamanho era o seu animal.

Na atividade seguinte, decidi aceitar algumas sugestões dos alunos para fazermos mímica, interligando-a com a produção oral no jogo “*What animal am I?*”. Para exemplificar, comecei eu a retirar um *flashcard* de um animal, escondido dos alunos, descrevendo-o tendo em conta um mini guião (Figura 20) com as informações que iam completando, sendo que no final imitava o animal. O aluno que acertasse tinha a oportunidade de vir tirar um *flashcard* e assim consecutivamente, até à última carta. O jogo foi muito divertido, mas mais rápido do que eu estava a espera, e a única dificuldade que os alunos demonstraram foi a formular a pergunta “*What animal am I?*”, tendo de a repetir várias vezes.

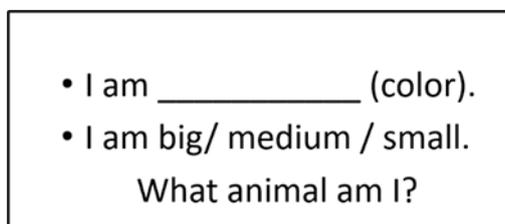


Figura 20. Guião para o jogo “*What animal am I?*”.

O último tema que abordei nesta aula foi os direitos dos animais, e para isso questionei os alunos sobre o que eles precisam, levando-os a refletir sobre a forma como cuidam dos seus animais de

estimação. Projetei no quadro várias palavras e fui mostrando uma imagem de cada vez para poderem adivinhar o que queria dizer, dando oportunidade para discutirmos a importância de cada elemento, como, por exemplo, terem comida e água ou receberem amor e carinho (Anexo 25).

Antes de terminar a aula, distribuí a cada aluno uma ficha de atividades para trabalho de casa, onde tinham de legendar as imagens de acordo com as palavras que aprenderam na atividade anterior e pintar aquilo que consideravam essencial na vida dos animais, sendo que no último quadrado deviam acrescentar alguma ideia, desenhando-a e pesquisando a palavra na internet ou no dicionário (Figura 21).

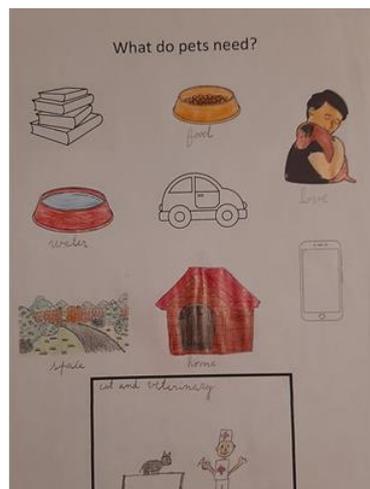


Figura 21. Exemplo de uma ficha *"What do pets need?"* elaborada por uma aluna.

Na ala seguinte, após a rotina habitual, começámos por corrigir o trabalho da casa. Embora alguns alunos se tivessem esquecido de trazer a ficha, conseguiram aprender palavras novas como *"veterinary"*, *"to walk"* ou *"vaccine"*, que todos concordaram ser importantes para a saúde e felicidade dos nossos animais.

Como nesta aula o objetivo era os alunos conseguirem falar dos seus animais de estimação numa atividade de *Show and tell*, comecei por apresentar o meu animal e estimação. Primeiro, mostrei apenas a fotografia, fazendo algumas perguntas, como *"What animal is it?"*, *"What sound does it make?"* ou *"What color is it?"*. Depois, mostrei o texto com a descrição do animal (Anexo 26), que fomos traduzindo em conjunto. Este texto serviu como guião para os alunos preencherem as informações numa ficha sobre os seus animais de estimação (Figura 22). Tinham de indicar o animal, o seu nome, cor e tamanho, e em seguida desenhavam-no. Como dois alunos não tinham animal de estimação, pedi que imaginassem um ou então podiam desenhá-lo e descrever outro animal de um colega que tivesse mais que um.



Figura 22. Exemplo de uma apresentação feita por um aluno para o Show and Tell.

Fui ajudando os alunos a escrever alguns nomes dos seus animais, já que alguns eram ingleses, e muitos foram-me questionando sobre se podiam escrever palavras como “love” ou legendar os elementos do desenho. Antes de iniciarem a atividade de *Show and tell*, dei algum tempo para se prepararem e para verificarem se entendiam e sabiam pronunciar corretamente as palavras. Na atividade, os alunos foram mostrando os seus desenhos e descrevendo os seus animais, pedindo no final para o próximo aluno falar sobre o seu animal com a pergunta “Do you have a pet?” e continuando assim em cadeia até ao último aluno. Os alunos demonstraram alguma dificuldade a pronunciar a frase “I love my pet!”, por isso senti a necessidade de a repetirem várias vezes. Para manter os restantes alunos atentos, no final fazia algumas questões sobre os animais e assim garantia que respeitavam a vez dos colegas.

No final da aula, como era habitual, distribuí o último questionário de autorregulação “Feeling by emojis” (Anexo 27) e coloquei os termómetros “Talking Degree” no quadro para cada aluno, na sua vez, colocar a carinha correspondente. Os resultados do “Talking Degree” (Figura 23) foram novamente muito positivos, com apenas duas carinhas amarelas, o que revela que apenas dois alunos sentiram alguma vergonha a falar inglês. Segundo os alunos, o grande número de carinhas verdes deveu-se ao facto de gostarem muito de animais e de saberem falar sobre eles em inglês, já as carinhas amarelas talvez seja por não ter existido atividades em pares.



Figura 23. Resultados do “Talking degree” (4ª Sequência didática).

Como pude observar ao longo das aulas, os alunos adoraram o tema dos animais e já tinham bastante conhecimento prévio, por isso já esperava os resultados do questionário de autorregulação apresentados no Quadro 14), com todos os alunos a afirmarem que aprenderam os nomes dos animais e a descrevê-los, e que as aulas foram divertidas. Sobre o tópico mais ético desta aula, o saber cuidar dos animais, todos os alunos confirmaram que refletiram sobre o tema, o que me deixa bastante satisfeita, pois o objetivo era alertar os alunos para o bem-estar dos animais, combatendo a violência e os maus-tratos. Os resultados também mostram que os alunos gostaram de apresentar o seu animal e de ouvir os colegas, e isso foi perceptível durante a atividade de *Show and tell*, pois mostraram-se muito animados e curiosos por conhecer os animais dos colegas e ansiosos por falarem dos seus. Já sobre a mimica, dois alunos responderam “mais ou menos” e penso que o motivo foi não ter havido imagens de animais suficientes para todos imitarem um animal.

<i>Itens do questionário</i>	<i>Sim</i>	<i>Mais ou menos</i>	<i>Não</i>
Apreendi os nomes dos animais de estimação em inglês.	16	0	0
Apreendi a descrever os animais de estimação em inglês.	15	1	0
Refleti sobre como cuidar dos animais de estimação.	16	0	0
Gostei de apresentar o meu animal de estimação.	15	1	0
Gostei de ouvir os meus colegas a apresentar os seus animais de estimação.	16	0	0
Gostei de adivinhar/representar um animal.	14	2	0
As atividades das aulas foram úteis.	15	1	0
As aulas foram divertidas.	16	0	0

Quadro 14. Respostas dos alunos à primeira questão do questionário. (4ª Sequência didática).

Nas perguntas de resposta aberta, os alunos referiram que aprenderam os nomes dos animais, a saber descrevê-los e ainda a saber cuidá-los. A atividade de que mais gostaram de fazer foi o *Show and tell* e o jogo “*What animal am I?*”, escolhidas por oito alunos por serem divertidas e úteis, mas também por terem a oportunidade de conhecer melhor os colegas. Como referi acima, gostaram muito de partilhar e conhecer os animais uns dos outros. Um aluno sugeriu vestirem-se de animais, já que estávamos perto da época de Carnaval, e dois alunos decidiram elogiar o meu trabalho ou pedir que eu ficasse mais tempo, já que esta foi a última sequência didática que lecionei na turma.

Nesta sequência, o tema foi bem dominado pelos alunos, os alunos pronunciaram corretamente os nomes dos animais e compreenderam facilmente a formação das frases e das perguntas referentes

aos animais, como por exemplo “*My pet is...*” ou “*Do you have a pet?*”. Nestas duas aulas, decidi deixar um pouco o trabalho a pares para explorar a produção oral mais individualmente, e pensou que correu bem. Apesar disso, consegui igualmente trabalhar a interação entre alunos, através de jogos e atividades como o “*What animal am I?*” ou o “*Show and Tell*”. No jogo, os alunos adoraram imitar os animais e foi uma atividade muito divertida em que todos queriam participar e conseguiram dar as pistas rapidamente, demonstrando uma boa fluência. No *Show and Tell*, no geral, os alunos estiveram todos muito atentos a ouvir os colegas, conseguiram responder às perguntas e na apresentação notei que cada vez mais conseguiam comunicar sem consultarem o texto. Esta última atividade não foi feita em pares intencionalmente, para verificar o à vontade dos alunos. Como se verifica na grelha de análise de desempenhos (Quadro 15), houve uma melhoria no que concerne à fluência, já que a maioria conseguiu falar sem consultar o guião, e na correção linguística, por revelarem muito conhecimento do tema e muita facilidade a expressarem-se corretamente. Nas atividades que exigiram interação, os alunos foram capazes de comunicar e transmitir a mensagem, demonstrando muita vontade de questionar os seus colegas sobre os seus animais de estimação.

“Pets”

Alunos	Desenvolvimento temático	Correção linguística	Fluência	Interação	Média	
	4	3	3	3	3.25	S
	5	4	4	3	4	B
	5	5	4	4	4.5	MB
	4	4	3	3	3.5	B
	4	3	3	3	3.25	S
	5	5	5	5	5	MB
	5	5	5	4	4.75	MB
	5	5	5	4	4.75	MB
	4	4	3	3	3.5	B
	4	3	2	3	3	S
	5	5	5	5	5	MB
	4	3	3	4	3.5	B
	4	4	4	4	4	B
	5	5	5	5	5	MB
	5	4	5	5	4.75	MB
	4	3	3	3	3.25	S

Quadro 15. Grelha de análise de desempenhos da 4ª Sequência didática.

Terminada a apresentação das sequências didáticas desenvolvidas e dos dados que foram sendo recolhidos em cada uma delas, passo agora a uma avaliação global do projeto.

Capítulo IV - Avaliação do projeto

Neste capítulo, faço uma apreciação global do impacto do projeto através de alguns dos dados recolhidos.

No questionário inicial, alguns alunos referiram que era difícil para eles falar inglês nas aulas e que, quando falavam, muitos deles sentiam um pouco de vergonha. Considerei importante destacar estas duas questões na monitorização do projeto e criei os Termómetros “*Talking Degree*” com as afirmações “Falar inglês foi...” e “Ao falar inglês senti-me...”, devendo cada aluno colocar a carinha correspondente à forma como se sentira: verde (fácil/ à vontade), amarela (um pouco difícil /com alguma vergonha) ou vermelha (difícil / com muita vergonha). Esta técnica permitiu-me obter resultados de imediato, assim como o feedback dos alunos. O Quadro 16 compara os resultados obtidos nas quatro sequências didáticas.

Sequências	Falar inglês foi...			Ao falar inglês senti-me...		
	fácil	um pouco difícil	difícil	à vontade	com alguma vergonha	com alguma vergonha
1ª SD (n=16)	14	2	0	13	3	0
2ª SD (n=15)	13	2	0	12	3	0
3ª SD (n=10)	8	2	0	8	2	0
4ª SD (n=16)	16	0	0	15	1	0

Quadro 16. Balanço dos resultados do “*Talking Degree*.”

Estes resultados são globalmente positivos e revelam também alguma evolução. Na primeira e segunda sequências, cinco alunos sentiram alguma vergonha ou dificuldade a falar inglês e na última sequência apenas um aluno assinalou alguma vergonha. O feedback dos alunos foi sendo cada vez mais positivo, afirmando sentirem-se à vontade a trabalhar em pares ou que comunicavam melhor se o tema fosse apelativo. Penso que estes resultados foram fruto da prática de uma abordagem mais comunicativa e autêntica, criando um certo hábito à exposição e à comunicação em língua inglesa.

A análise dos desempenhos dos alunos nas atividades orais foi também muito importante para compreender os seus progressos ou dificuldades. O Quadro 17 apresenta as médias (arredondadas às décimas) obtidas por cada um dos alunos no conjunto das 4 sequências didáticas em cada um dos parâmetros considerados. Podemos observar alguma variação entre os alunos, ou seja, os níveis de

desempenho na turma são diferenciados, mas as médias nunca são inferiores ao ponto médio da escala de 1 a 5 à exceção de dois casos (aluno 1 – Interação; aluno 10 – correção linguística e fluência) e, como vimos no capítulo anterior, foram observados progressos ao longo das sequências. Por outro lado, verificam-se muitos valores médios entre 4 e 5, o que revela bons níveis globais de desempenho na oralidade.

<i>Alunos</i>	<i>Desenvolv. Temático (média)</i>	<i>Correção linguística (média)</i>	<i>Fluência (média)</i>	<i>Interação (média)</i>
1	3,3	2,7	3	2,3
2	4,3	3	3,3	2,8
3	5	5	3,5	3,5
4	3,5	3,5	2,8	3
5	3,5	2,8	2,5	3
6	5	4,5	4,5	4,8
7	5	4,8	4,5	4
8	5	4,8	4,3	3,5
9	4,3	3,3	2,7	2,7
10	3,3	2,3	2	2,8
11	5	3,3	4,3	4,3
12	3,3	3	3,7	4
13	4	3,3	3,3	3,7
14	5	4,5	4,5	4,5
15	4,8	4	4,5	4
16	3,7	2,7	2,3	2,7

Quadro 17. Médias finais das grelhas de desempenho.

No final das sequências didáticas, fui distribuindo o questionário *“Feeling by emojis”* para recolher e analisar dados relativamente ao impacto do projeto nos alunos. Como vimos no capítulo anterior, os resultados foram globalmente muito positivos, refletindo uma boa receptividade dos alunos às atividades orais e à colaboração entre pares. Nestes questionários, existiam duas questões abertas em comum, sobre o que aprenderam com as atividades e qual foi a sua preferida. Com estas questões, pretendia que os alunos refletissem acerca da sua aprendizagem e perceber se davam destaque às atividade de produção oral, como os *role-plays* ou os *Show and tell*, ou ao facto de gostarem de falar e de interagir com os colegas, o que começou a acontecer com mais frequência a partir da segunda sequência didática (Figura 24).

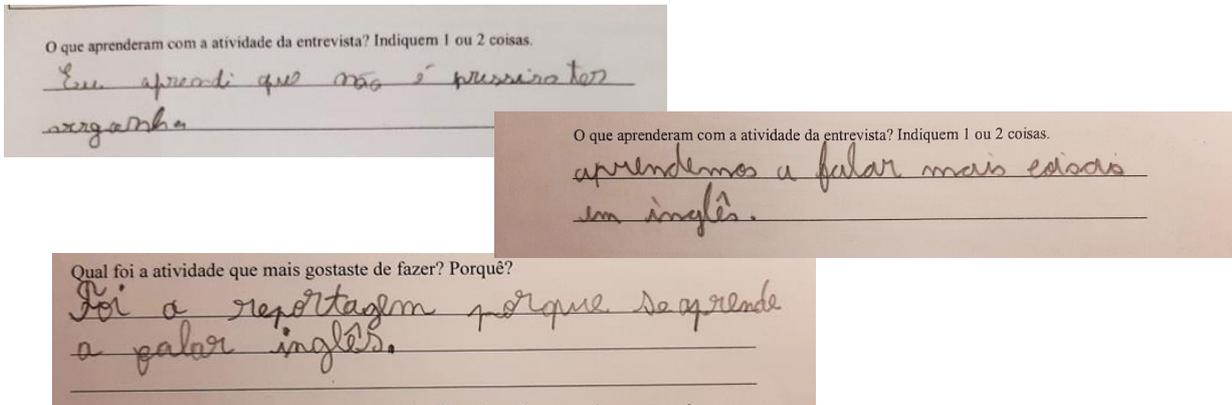


Figura 24. Exemplos das respostas de alguns alunos relativamente a várias sequências didáticas.

Na última, aula pedi aos alunos que me escrevessem uma carta, tendo em consideração os seguintes tópicos: a opinião deles acerca das aulas, a forma como se sentiram a falar inglês, o que aprenderam e o que mais gostaram. Ao ler as cartas (ver excertos na Figura 25), verifiquei que muitos alunos afirmaram que o mais gostaram foi de falar inglês e alguns destacaram o facto de que, no início, tinham alguma vergonha de o fazer e que ao longo das aulas melhoraram, passando a sentir-se mais confiantes.

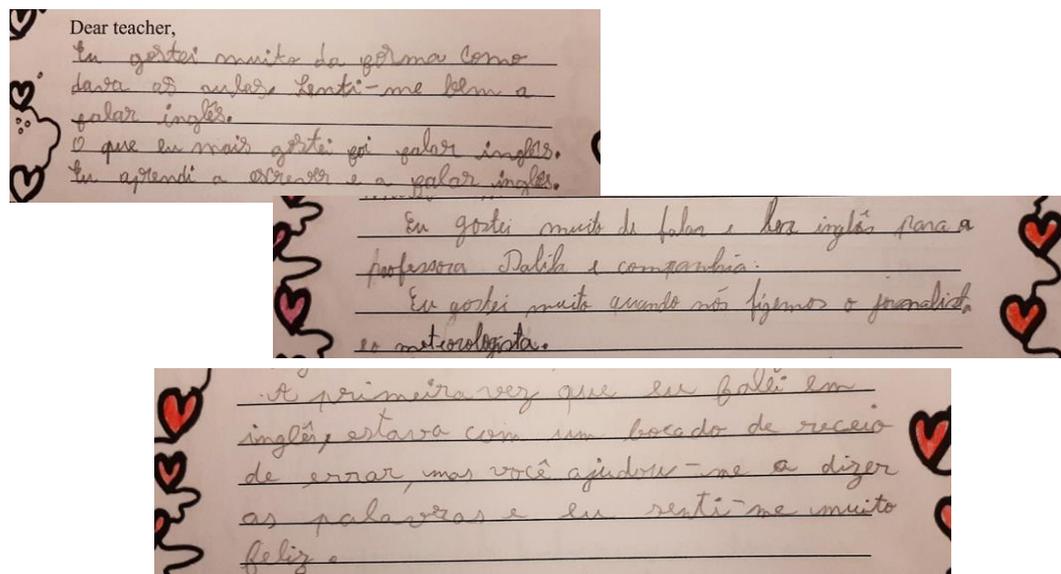


Figura 25. Excertos de algumas cartas escritas pelos alunos à professora.

Com todos estes resultados, sinto-me satisfeita por perceber que o projeto teve um impacto positivo nos alunos, que passaram a sentir-se mais à vontade na comunicação e capazes de comunicar. Penso que os objetivos do projeto foram globalmente cumpridos e que os resultados obtidos mostram a importância de promover uma comunicação autêntica no ensino de inglês a crianças.

Como professora, que um dia foi aluna, senti-me na obrigação de seguir a minha filosofia de ensino e com este projeto consegui ser fiel aos meus objetivos. Para mim, o bem-estar dos alunos é essencial. Por isso, ter sentido ao longo das aulas que as crianças estavam divertidas e animadas deixava-me confiante no meu trabalho. Por estar a trabalhar a competência comunicativa, procurei dar espaço aos alunos para falar, mesmo que fosse em português, para lhes dar confiança e à vontade. A paciência é um fator muito importante, pois é necessário respeitar os ritmos de aprendizagem de todos os alunos, deixando-os participar e interagir uns com os outros para se sentirem integrados. Para alunos que eram muito rápidos, preparei tarefas complementares. Percebi também que é muito importante os alunos dominarem o tema para poderem falar sobre ele, o que me levou a preparar cuidadosamente modelos ou exemplos que os ajudassem, assim como tarefas de expansão de recursos linguísticos necessários às atividades orais. Relativamente ao trabalho colaborativo, que utilizei recorrentemente, os pares foram formados por mim para criar dinâmicas de ajuda mútua, ou seja, agrupando alunos com mais dificuldades com outros que tinham mais facilidade em aprender inglês, permitindo também que se conhecessem melhor.

O envolvimento dos alunos na autorregulação, assim como a observação do desempenho dos alunos nas atividades orais, foram estratégias de investigação-ação fundamentais para monitorizar e melhorar a minha prática. Com efeito, ter desenvolvido um projeto de investigação-ação foi importante para desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos e também para eu desenvolver competências de reflexão pedagógica e melhorar a minha prática ao longo do estágio.

As dificuldades que fui sentindo, sobretudo dada a minha falta de experiência prévia de ensino, foram encaradas como desafios e foram sendo superadas com a experiência e com o apoio da supervisora e da orientadora cooperante. No final desta minha experiência, levo o feedback de todos os meus alunos, que foi bastante positivo, e a certeza de que vale a pena ser professora, mesmo que seja uma carreira pouco reconhecida, pois ensinar é aprender todos os dias.

Referências bibliográficas

Braga, F., & Bizarro, R. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: Novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In U. Porto (Ed.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-69). Consultado a 30 de maio de 2021 em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6821.pdf>

British Council Hong Kong (2008/2009). *Teaching English through drama*. EDB Language Arts Electives. Consultado a 30 de maio de 2021 em: <https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/eng-edu/drama%202009-10.pdf>

Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson ESL.

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.

Davies, P. (1990). The use of drama in English language teaching. *TESL Canada Journal*, 8(1), 87–99. Consultado a 10 de fevereiro de 2022 em : <https://doi.org/10.18806/tesl.v8i1.581>

Dunn, O. (2013). *Introducing English to young children: Spoken language*. Collins Teaching Essentials. Consultado a 20 de fevereiro de 2022 em: https://vk.com/doc-54818022_512460708?hash=zlxzCKpF7YwD5M2ZosdxKOFn2y9UkogBj066WdkHtAz

Elis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. British Council.

Goodsell, A., Maher, M., Tinto, V., Smith, B. L., & MacGregor J. T. (1992). *Collaborative learning: A sourcebook for Higher Education*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University.

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*. Dublin: Authentik.

Kosten, J. B. (2014). Authenticity. *ELT Journal*, 68 (4). Consultado a 1de junho de 2021 em: <https://academic.oup.com/eltj/article/68/4/457/2924668>

Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Kessel, M.V. (2005). *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.

Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Consultado a 30 de maio de 2021

em:https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mateus, M. H. M., & Solla, L. (coords.) (s.d.). *Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para Português Língua Não Materna (PLNM)*. Lisboa: ILTEC (CD ROM).

Nogaro, A., & Granella, E. (2004). O erro no processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Ciências Humanas*, 5 (5), (s.p.). Consultado a 1 de junho de 202 em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/244/445>

Pinter, A. (2015). Task-based learning with children. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 years old* (pp. 113-128). Consultado a 2 de junho de 2021 em: <http://wrap.warwick.ac.uk/71512/>

Pushpanathan, T. & Satheesh, S. (2017). Pair Work as an Effective Teaching Technique in language classroom. *Research journal of English (RJOE)*, VOL.2, Special-issue 3. Consultado a 10 de fevereiro em : https://www.academia.edu/43320630/Pair_Work_as_an_Effective_Teaching_Technique_in_languag_e_classroom

República Portuguesa – Educação e Ciência (2012). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Ministério da Educação

República Portuguesa – Educação e Ciência (2018). *Aprendizagens Essenciais do Inglês do 1º CEB (3º ano)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, B.L., & MacGregor, J.T (1992), What is collaborative learning? In A. Goodsell, M. Maher, V. Tinto, B.L Smith, & J. T. MacGregor (Eds.), *Collaborative learning: A sourcebook for Higher Education*. National center on postsecondary teaching, learning, and assessment publishing, Pennsylvania State University. Consultado a 5 de Janeiro de 2022 em: file:///C:/Users/anh/Downloads/What_is_Collaborative_Learning.pdf

Widayanto, D. R. (S.d.). *Role playing: A task based approach in English language teaching at training center classroom*. Education and Religious Training Center Surabaya.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow. Longman. Consultado a 10 de fevereiro em: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/proyecto/38010141-0004/wp-content/uploads/sites/245/2018/01/a-flexible-framework-for-task-based-learning.pdf>

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Anexos

Anexo 1: Questionário inicial “My opinion matters!”

MY OPINION MATTERS!



1. Quando começaste a aprender inglês?

No infantário No 1º ano No 2º ano Apenas este ano



2. Gostas das aulas de inglês?

Sim

Mais ou menos

Não

3. O que achas do inglês? Escolhe (X) 3 respostas:

Acho o inglês..... fácil___ difícil___ divertido___ aborrecido___ útil___ inútil___

4. Escolhe (X) as atividades que gostas mais de fazer nas aulas de inglês.

Escrever

Ler

Ouvir

Falar

5. Como te sentes mais vezes quando falas inglês na aula? Circula uma das caras.

(Sinto-me à vontade)

(Sinto um pouco de vergonha)

(Sinto muita vergonha)



6. Assinala (X) as atividades que gostavas de fazer mais vezes nas aulas de inglês?

Ouvir e ler histórias em inglês	<input type="checkbox"/>	Fazer jogos para comunicar em inglês	<input type="checkbox"/>
Fazer pequenas dramatizações (histórias, situações de faz-de-conta...)	<input type="checkbox"/>	Trabalhar em pares e em grupo	<input type="checkbox"/>
Conversar em inglês (com os colegas e a professora)	<input type="checkbox"/>	Dar a tua opinião sobre as atividades das aulas	<input type="checkbox"/>

7. O que achas mais difícil nas aulas de inglês? Indica 1 ou 2 coisas.



Anexo 2: PowerPoint - Resultados do questionário inicial.



Anexo 3: Planificação da 1ª sequência didática - “Who are you and Who am I?”

Unit (if applicable)	N.A	Lesson/s Date/s	Lesson 1: 28/06/2021
--------------------------------	-----	----------------------------------	----------------------

Theme/Title	Who are you and Who am I?			
Project objectives (if applicable)	<ul style="list-style-type: none"> - promote communicative competences, oral interaction and production. - Promote self-regulation. - Promote children’s participation in their own learning process by using cooperative games or activities 			
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other
	<ul style="list-style-type: none"> . Verb “to be” (“I am...”, “She/He is...”) . Preferences (“My favourite colour is...”) . Questions (“What is your name?”, “How old are you?”, “Where do you live?”, “Who do you live with”, “Do you have any pet?”, “What is your favorite activity?”) . Answers (“My name is...”, “I am.....years old”, “I live in,, “I live with my, “Yes, I have a, His/her name is.....”, “No, I don’t have a pet “ I love to and, “) 	<ul style="list-style-type: none"> . Family (mother, father, brother(s), sister(s), siblings, grandmother, grandfather...) . Pets (dog, cat, hamster, bird ...) . Activities (jump, swim, sing, play football, ride a bike) . Food (<ul style="list-style-type: none"> . Developing awareness of diversity. . Similarities and differences among people. 	<ul style="list-style-type: none"> . Being polite (greetings: hello, hi, how are you?, good afternoon...) (farewells: goodbye, bye, see you soon...)
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)	
	<ul style="list-style-type: none"> CC1: Asking and answering about personal preferences; CC2: Understanding simple words, expressions, instructions. CC3: Identifying vocabulary; CC4: Interacting with teacher and classmates; CC5: Communicating personal information CC6: Generating sentences from a model. CC7: Developing social skills of interaction and turn-taking. CC8: Creating small sentences. CC9: Filling in the missing words in a short text CC10: Participating in a play 		<ul style="list-style-type: none"> LC1: Activating previous knowledge. LC2: Reflecting on language learning LC3: Developing cooperative learning. 	
Evaluation (if applicable)	<ul style="list-style-type: none"> Self-regulation in group (questionnaire) “I fell...” Self-regulation “Talking degree” Reflection on Portfolio and discussion with the cooperating Teacher and Supervisor. 			

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<p>1.Hello Friends! – get to know each other better</p> <p>The teacher greets her students and after writing the summary explains what they are going to do in this lesson: get to know each other better.</p> <p>The teacher asks the students: “What you know about me, your new teacher?”; “You know my name? and how about my age?”</p>	1,2,3,4.5,7,8	1	<ul style="list-style-type: none"> Computer Projector PowerPoint Video: “Introducing yourself” Blackboard 	15’

	<p>What do you think?", "Would like to get to know me better?"</p> <p>Teacher projects a PowerPoint slide with her personal presentation (name, age, address, family, pet and favourite activities) reads each sentence and stops to ask some questions to see if they remember all the vocabulary: "I am 22 years old and you?", "What's my dog's name?", "I love to swim, can you swim?"</p> <p>Teacher highlights the fact that when we introduce ourselves, we should always be polite by saying "hello!" and "goodbye" and writes on the blackboard, with the help of the students, other ways to greet (greetings) and to say goodbye (farewells).</p> <p>For students to understand that there are other ways to introduce themselves, the teacher shows a 3-minute video "Introducing yourself": http://www.tpklearning.com/video/education/07/23/19/grade-1-english-introducing-yourself.</p> <p>While students watch the video the teacher interrupts to ask some questions ("What is the name of the boy? And the girl?", "Where does Kate live?"...) and explain some vocabulary.</p> <p>The teacher replays the video and this time without interruptions so that students can answer the final quiz of the video.</p> <p>After watching the video, the teacher asks the students "what should we say about us when we introduce ourselves?" After the answers, the teacher presents a brainstorming of what they should say when they introduce themselves. Students should start by greeting, then saying their name, age, address, who they live with and if they have a pet, what activities they like to do and say goodbye.</p> <p>To review some vocabulary, the teacher presents through PowerPoint some images related to the themes of the family (brother, father, mother, sister), animals (dog, cat, bird, hamster) and activities (ride a bike, sing, swim, jump, play football), first showing the image for the students to guess the word.</p> <p>The teacher shows an example of an interview in which a girl introduces herself to an interviewer who asks her some questions ("This is an interview for the RTP channel. Can I ask you some questions?", "What is your name?", "How old are you?", "Where do you live?", "Who do you live with", "Do you have any pet?", "What is your favorite activity?") Based in this example the teacher explains to the students what they will do in the next step of the class, an interview. This model will remain projected in the board to serve as a support.</p>				
	<p>2.Introducing yourself! : Preparations for the role-play</p> <p>The teacher explains that in order to do the interview, they must split into pairs and decide who will be the interviewer and who will be the interviewee.</p> <p>The children are divided into pairs and the Teacher gives them an interview guide.</p> <p>After each pair has the guide, the teacher reads the questions and answers together with the students, clarifying that the left side is to fill in by the interviewer (put in which channel he/she works and complete the questions) and the right side is for the interviewee (that completes the answers according to her/his personal information) and that at the end they will present the interview.</p> <p>Students prepare the interviews, and the teacher monitors the groups.</p> <p>Before going through the presentations, the teacher asks a group to volunteer and show how they do the interview.</p>	1,2,3,4,5,6,7,8,9	1,3	Computer Projector Powerpoint Guide "Interview time!" Pencil/pen	20'

	<p>3. Action! Interview time- Role-play</p> <p>In the classroom, the teacher prepares the scenario with a television in the background.</p> <p>Students in pairs conduct their interview, based on the guideline, using a microphone.</p>	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	1,3	<p>Guide "Interview time!" Television background Microphone</p>	20'
	<p>4. Self-regulation – Questionnaire</p> <p>The teacher puts the "talking degree" on the board and each student comes to the board and put the face corresponding to what they felt when speaking English (very embarrassed, a little embarrassed or comfortable) and the degree of difficulty (easy, a little difficult or difficult).</p> <p>The teacher discusses with the students the results and collects the data obtained from the talking degree, students return to their peers.</p> <p>The teacher distributes the "Feeling by emojis" questionnaire and the students answer the questions as a group.</p> <p>At the end of the class, the teacher collects the questionnaires and says goodbye to the students.</p>		2	<p>"Talking degree" Smiles (angry, more or less and happy) "Feeling by emojis" questionnaire Pencil/pen</p>	5'

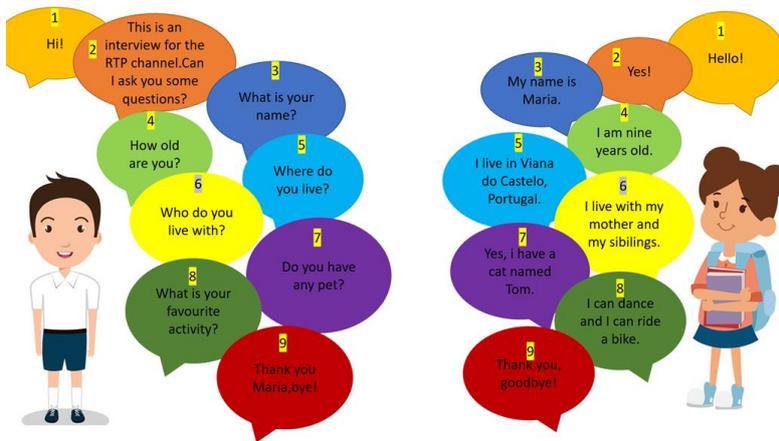
Anexo 4: PowerPoint - Apresentação da professora.

- Hello, class!
- My name is Ana Dalila.
- I am 22 years old.
- I live in Viana do Castelo, Portugal.
- I live with my mother Eva and my brother Nuno.
- I have a dog. His name is Brownie.
- I love to jump and swim.
- Nice to meet you!

Anexo 5: PowerPoint - Brainstorming “A nossa apresentação”.

Anexo 6: PowerPoint - Revisão do vocabulário (família, animais, atividades).

Anexo 7: PowerPoint - Exemplo do diálogo da entrevista.



Anexo 8: Televisão e microfone utilizados na atividade de Role-play.



Anexo 9: Questionário de autorregulação da 1ª Sequência didática “Feeling by emojis.”



Em conjunto, assinalem a vossa opinião.
Se tiverem opiniões diferentes, indiquem as duas:

	 (sim)	 (mais ou menos)	 (não)
Conseguimos trabalhar bem em conjunto			
Conseguimos tomar decisões em conjunto			
Gostámos de trabalhar em conjunto			
Gostámos de representar a entrevista			
Gostámos de ouvir as entrevistas dos colegas			
Já conseguimos falar sobre nós em inglês			
A aula foi divertida			
A aula foi útil			

O que aprenderam com a atividade da entrevista? Indiquem 1 ou 2 coisas.

O que mais gostaram na atividade da entrevista? Indiquem 1 ou 2 coisas.

Gostariam de dizer mais alguma coisa à professora sobre esta aula?

THANK YOU



Teacher Ana Dalila

Anexo 10: Planificação da 2ª Sequência didática - “A peaceful world.”

Theme/Title	A peaceful world			
Project objectives (if applicable)	<ul style="list-style-type: none"> - Promote communicative competences, oral interaction, and production. - Promote self-regulation. - Promote children’s participation in their own learning process by using cooperative games or activities 			
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other
	. From the story: “Peace is...” / “For me peace is...”.	. Colours (red, yellow, blue, purple, green, black, orange, black, grey, pink, white, brown.) . Story’s vocabulary (peace, friends, different, “saying sorry”, “helping others”, love, need, planting, sharing, hug, offering, “having a home”, everyone, learning, born, being free, traveling, wishing, “being who you are” ...)	. Awareness of diversity.. Positive values regarding personal relationships. . Rules for a peaceful class based on respect, harmony, sharing and love.	
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)	
	CC1: Reflecting about peace. CC3: Understanding a story. CC6: Expressing opinions. CC8: Consolidating previously learnt vocabulary. CC9: Learning new vocabulary. CC11: Interacting in a simple way with others. CC12: Reading simple sentences CC13: Writing simple sentences		LC1: Developing cooperative learning. LC4: Searching for information (dictionary, internet). LC5: Reflecting on learning.	
Evaluation (if applicable)	Self-regulation “Talking degree” / “ Reflection on Portfolio and discussion with the cooperating Teacher and Supervisor.			

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	First class 1. <i>Story reading – “The peace book” by Todd Parr</i> The teacher greets her students and after writing the summary she explains what they are going to do in this lesson: listen to a story. Teacher shows the students the cover of “The peace book” by Todd Parr and asks them what they think about the cover and the title, what the theme of the story will be, what the word peace means. The teacher tries to understand what peace means for them, also questioning “Imagine that we live in a world where there is only peace. What do people in this world do?” The teacher writes the students' ideas on the board. At the end of the first reading, the teacher asks,	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11	1	Computer Projector Powerpoint “The peace book” Blackboard	25'

	<p>"So what is peace in this story? Can you remember? trying to get students to reflect and conclude that there are different definitions for peace, depending on the person.</p> <p>With the presentation of the book, the teacher stops at each image and the respective phrase "Peace is....". With her help they read each sentence and continues to create a brainstorming of the words that most relate to peace, such as "sharing, helping, planting...."</p> <p>The teacher takes the opportunity to check, through questions, if the students can understand the sentence through the images and remember the vocabulary of colours, questioning which colours the author used to represent peace.</p>				
	<p><i>2. Deciding what peace is.</i></p> <p>The teacher explains the next activity that consists of using a green and a red cardboard. The green one says "Peace is..." and the red one "Peace is not...". They have to glue the images that the teacher distributes, deciding in pairs whether or not it represents peace by putting it on the right cardboard.</p> <p>The teacher explains the activity, the students must take out of an envelope one image at a time and ask the classmate: "This is peace?" the other student answers "yes" or "no" and glues on the respective cardboard.</p> <p>The teacher monitors the groups.</p>	1,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14	1	Computer Projector Cardboards ImagesGlue	20'
	<p><i>3. Talking about peace</i></p> <p>At the end of the activity, the teacher projects the images. Each pair of students, in their turn, has to read the description of one image, showing on which cardboard they glue and justify the decision.</p>	1,5,6,7,8,9,10,11,12,13	1	Computer Projector Cardboards	10'
	<p><i>4. Searching for peace- homework</i></p> <p>At the end of class, students return to their seats and the teacher distributes two pieces of paper to each student. As homework, they should draw and write on a paper what peace means for them, completing the sentence "For me peace is..." They can use a dictionary or search on the internet whatever vocabulary they will need. On the white piece of paper, they should think and paint a colour that represents peace, completing the sentence this time with the colour they choose.</p> <p>The teacher says goodbye to the students and reminds them of the importance of bringing their homework to the next class.</p>	1,6,7,8,9,12,14	2,3,4	Piece of papers Coloured pencils Pencil/pen Computer Internet Dictionary	5'
	<p>Second class</p> <p><i>1. Words with big meaning</i></p> <p>The teacher greets the students and writes the summary on the board.</p> <p>To remember the vocabulary the teacher projects the video of the story "The Peace book".</p>	1,2,3,4,5,6, 7,8	1	Blackboard Computer Projector Activity sheet Pencil/pen	25'

	<p>At the end, the teacher distributes an activity sheet, which contains words of the previous brainstorming and images from the story, and the objective is to connect each image to the right word.</p> <p>While carrying out the activity, the teacher checks the homework and corrects any mistakes.</p> <p>At the end of the activity, teacher projects the solution.</p>				
	<p><i>2. Conception of peace-presentations</i></p> <p>The teacher explains the next activity, where they will need the papers that they used in their homework. To help the students, the teacher presents a model that they can follow to present their ideas.</p> <p>The teacher presents first and explains that they should use the phrase "Peace is..." and complete it according to their drawing and research, as well as on the second paper where they complete it with the colour that represents peace for them.</p> <p>When they finish, they must ask the next classmate "And for you.... what is it?" and so on until they reach the last student.</p>	1,2,5,6,7,8,9,10,11,13,14	1	Homework papers	25'
	<p><i>3. Symbol of peace</i></p> <p>At the end of the presentation, the students help the teacher to glue their drawings on a cardboard to display in the classroom.</p> <p>The teacher says goodbye to the students.</p>	5,11	1	Homework paper Glue cardboard with the shape of the symbol of peace	10'
	<p>Third class</p> <p><i>1. Decisions to make</i></p> <p>After the class has started and the students have written the summary, the teacher explains the central activity of the day: what rules do we need to create a peaceful environment in class?</p> <p>The teacher projects the words that students have picked from the story and through their homework, helping students to create rules they consider to be important. In pairs, students must decide and give at least one idea to be implemented.</p>	1,5,6,7,8,9,10,11,12,13	1	Computer Projector Blackboard	25'
	<p><i>2. A peaceful classroom</i></p> <p>After the decision, the teacher distributes papers for the students, they draw and write the rules that each pair suggested.</p> <p>The teacher helps the students to stick the rules on a cardboard with title "<i>A peaceful classroom</i>", to be displayed in the classroom.</p>	5,6,11	1	Cardboard Glue Coloured pencils Pencil/pen	25'
	<p><i>3. Self-regulation tasks</i></p> <p>The teacher distributes the "Feeling by emojis" questionnaire and the students answer the questions individually.</p> <p>While filling out the questionnaire, the teacher puts the "talking degree" on the board and each pair of students comes to the board and puts the face corresponding to what they felt when speaking English (very embarrassed, a little embarrassed or comfortable) and the degree of</p>	6,7,12	5	"Talking degree" Smiles (angry, more or less and happy) "Feeling by emojis" questionnaire Pencil/pen	10'

	<p>difficulty (easy, a little difficult or difficult)</p> <p>The teacher discusses with the students the results and collects the data obtained from the talking degree.</p> <p>At the end of the class, the teacher collects the questionnaires and says goodbye to the students.</p>				
--	--	--	--	--	--

Anexo 11: PowerPoint- Brainstorming de palavras relacionadas com a paz.



Anexo 12: Ficha de atividades sobre a história "The Peace Book".

Name: _____

Connect the words with the images.

1-Being	2-Planting	3-Helping	4-Wishing	5-Traveling	6-Sharing
---------	------------	-----------	-----------	-------------	-----------

Peace is free.

Peace is a tree.

Peace is a meal.

Peace is to different places.

Peace is on a star.

Peace is your neighbor.

Anexo 13: Questionário da 2ª Sequência didática “Feeling by emojis.”

Feeling by
emojis



	(sim)	(mais ou menos)	(não)
	😊	😐	😞
Gostei da história “The peace book”			
Apreendi a falar e a escrever sobre a paz.			
Percebi o que a paz significa.			
Gostei de trabalhar com colegas.			
Consegui expressar aos meus colegas o que significa a paz para mim.			
Gostei de ouvir os meus colegas sobre o que significa a paz para eles.			
Gostei da atividade de criar regras para ‘a peaceful classroom’.			

Avalia a tua opinião:

O que aprendi com a história e as atividades sobre a paz? Indica 1 ou 2 coisas.

Qual foi a atividade que mais gostaste de fazer? Porquê?

Se tiveres mais alguma coisa que gostarias de dizer à professora sobre estas aulas, por favor escreve aqui.

THANK YOU



Teacher Ana Dalila

Anexo 14: Planificação da 3º Sequência didática “How’s the weather today?”

Theme/Title	“How’s the weather today?”			
Project objectives (if applicable)	<ul style="list-style-type: none"> - Promote communicative competences, oral interaction and production. - Promote self-regulation. - Promote children’s participation in their own learning process by using cooperative games or activities 			
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other
	<p>Questions “How’s the weather in....?” , “How’s the weather today?”</p> <p>Answer “It’s.... and”</p>	<p>Weather vocabulary: “hot”, “cold”, “sunny”, “cloudy”, “foggy”, “rainy”, “snowy”, “stormy”, “windy”, “mild”.</p> <p>Countries: “Spain”, “Portugal”, “France”, “Russia”, “Brazil”, “Canada”, “Italy”, “Japan”, “China” (..)</p> <p>Clothes vocabulary: “umbrella”, “coat”, “hat”, “bikini”, “jacket”, “sunglasses”, “dress”, “sweater”, “socks”, “cap”, “skirt”, “trousers”(..)</p>	Weather around the world.	
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)	
	<p>CC1: Consolidating previously learnt vocabulary</p> <p>CC2: Learning new vocabulary</p> <p>CC3: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions</p> <p>CC4: Interacting in a simple way with others</p> <p>CC5: Understanding and producing words and simple sentences.</p> <p>CC6: Generating sentences from a model.</p>		<p>LC1: Developing cooperative learning</p> <p>LC2: Searching for information</p> <p>LC3: Reflecting on learning</p>	
Evaluation (if applicable)	<p>Self-regulation “Talking degree”/ “Felling by emoji”</p> <p>Reflection on Portfolio and discussion with the cooperating Teacher and Supervisor.</p>			

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<p>First class</p> <p><i>1. Video- “How’s the weather?”</i></p> <p>The teacher greets her students and after writing the summary she explains what they are going to do in this lesson: talk about the weather.</p> <p>The teacher asks them to listen and pay attention to the video “How’s the weather?”(https://youtu.be/CXKj7bm40ps), the teacher asks to repeat the words (cloudy, foggy,hot..) and guess what it means.</p> <p>The teacher uses flashcards with the same images as the video (without subtitles) to repeat. In the second round they must identify the images without the teacher’s help.</p> <p>The teacher uses the final map of the video to ask students “How’s the weather?” in each image of the different</p>	1,2,5		<p>Computer</p> <p>Projector</p> <p>Video “How’s the weather?”</p> <p>Weather flashcards</p>	25’

	continents/countries. Students answer: "It's..."				
	<p><i>2. Weather map</i></p> <p>The teacher distributes to each pair of students two maps (the same from the video) and the subtitles (hot, cold, windy...). In pairs each student points to a picture and asks his/her classmate "How's the weather?" and the colleague must answer and put the right word on the image.</p> <p>The teacher monitors the groups.</p> <p>At the end of the activity, the teacher projects the map and asks "How's the weather?" in each image. After checking all the answers, the students can glue the words on the map.</p>	1,4,5	1	Weather map Subtitles PowerPoint Glue	15'
	<p><i>3. "How's the weather?"</i></p> <p>The teacher distributes a sheet of paper to each student who must complete the phrase "I love _____ days." and "I hate _____ days." according to their preferences. On the other side of the sheet, they should draw.</p> <p>The teacher places the weather flashcards on the board.</p> <p>When everyone has finished, each student must show their drawing to the class and ask their classmates "How's the weather?" until they guess.</p> <p>The teacher points out, in front of each flashcard, how many times the students chose each weather state as their favourite or hated. At the end, the teacher analyses the results with the students ("How many students love sunny days?" "How many hates rainy days?"...)At the end of the class the teacher says goodbye to the students.</p>	1,3,4,5,6	1	Sheet Coloured pencils Pencil	20'
	<p>Second class</p> <p><i>1. A new routine – weather state</i></p> <p>The teacher greets her students.</p> <p>Before writing the summary, the teacher asks, "How's the weather today?" and takes the opportunity to distinguish the temperatures (hot, cold and mild) from the weather conditions.</p> <p>The teacher together with the students writes the summary.</p>	1,2,5	1	Blackboard	5'
	<p><i>2. Vocabulary exercise- weather and temperatures</i></p> <p>The teacher distributes a worksheet to each student and explains the activity: they must label the images on the respective squares (temperatures and weather conditions).</p> <p>To support the students the teacher will project the words (all mixed up).</p> <p>At the end, teacher projects the images and ask students the right answer "How's weather?".</p> <p>Students save the worksheet in their notebooks so they can consult the vocabulary.</p>	1,5		Worksheet "Vocabulary" Pencil Projector Computer	15'
	<p><i>3.All around the world</i></p> <p>The teacher projects images of different regions and countries and asks questions about the weather conditions (e.g., "How's the weather in the Arctic?") To make the students reflect, she will ask questions about the various regions/countries to see the knowledge that the students have, e.g., "Is it always cold in the Arctic?", "Are there beaches there?", "Do you know this place?", "What can we use on cold days?"</p> <p>The student who gets it right has the chance to come to the board to identify the country. Each student will have a different map.</p>	1,2,3,4,5	1	PowerPoint Projector Computer	15'

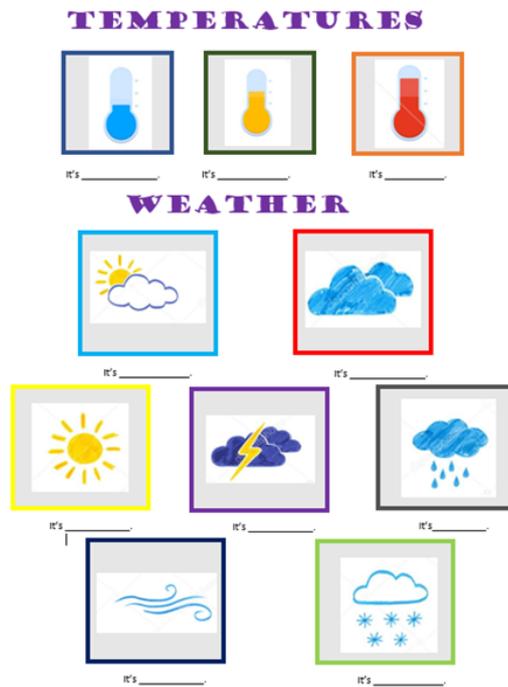
	<p><i>4. Traveling around the world</i></p> <p>The teacher writes the question "How's weather in...?" on the board to help the students in the following activity. She explains the activity and distributes eight images from different countries to each pair of students, which must be placed on the table. Each student must take an image and ask for example "How's the weather in Mozambique?" and the colleague must try to guess the temperature and weather in that country based on the image, as they did in the previous activity (e.g.,". The student who asked the question checks the correct answer at the back of the image, e.g.: "Yes, it's..." / "No, it's..."). Then they switch roles, so that each student asks four questions.</p> <p>At the end, the teacher asks the students if they were able to guess all the images and which were the most difficult to get right.</p>	1,2,4,5,6	1	Countries images	15'
	<p><i>5. Time to imagine- "What can we wear?"</i></p> <p>In the final activity, the teacher distributes a worksheet where students must draw what we can wear on rainy or sunny days (for example warm clothes, umbrella...). They must draw one or two items for each picture</p> <p>For homework, the teacher asks them to colour the pictures, search for the words of what they drew and write them on the worksheet, labelling their drawings.</p> <p>The teacher says goodbye to the students.</p>	2,3	1,2	Worksheet "What can we wear?" Pencils Blackboard	10'
	<p>Third class</p> <p><i>1. Set the scene: weather report</i></p> <p>The teacher greets her students and after writing the summary she checks the homework from the previous class "What can I wear?" asking students what words they found. The teacher writes the words on the board.</p> <p>Teacher explains what they are going to do in this lesson: be journalists and meteorologists for a day.</p> <p>The teacher asks the students if they know what a meteorologist is and what s/he does.</p> <p>Then, she plays the video "International Weather Report" (https://youtu.be/gpBuaU50Pi8) for the students to understand what a meteorologist does and what the following task will consist of. She tells them to pay attention because they will perform a similar dialogue.</p>	1,2,5		Computer Projector PowerPoint Video: "International Weather Report"	10'
	<p><i>2. Prepare the role play</i></p> <p>After watching of the video, the teacher asks if they noticed what the meteorologist does and what information he gives. Teacher explains the activity be journalists and meteorologists for a day, as they saw in the video.</p> <p>Teacher distributes a script to each student and explains it.</p> <p>The teacher divides the students into pairs and informs that they must decide together who is the journalist and who is the meteorologist.</p> <p>The teacher projects the script and explains that they must create their names, choose two countries and the weather conditions. They must complete the script and practise the dialogue. In the end they will make a television report for the class.</p> <p>The teacher monitors the students. At the end of the demonstration, the teacher gives the groups some more time to practise and prepare.</p>	1,2,3,4,5,6	1	Computer Projector Script "How's the weather like today?" Pencil/pen	30'

	<p>3. Role-play "How's the weather like today?"</p> <p>In the classroom, the teacher prepares the scenario with a television in the background.</p> <p>Students in pairs conduct their dialogue based on the script, using a microphone. They can use the written dialogue for support if they need it.</p>	1,4,5,6	1	<p>Script "How's the weather like today?"</p> <p>Television background</p> <p>Microphone</p>	20'
	<p>4. Self-regulation – Questionnaire</p> <p>The teacher distributes the "Feeling by emojis" questionnaire and the students answer the questions.</p> <p>The teacher puts the "talking degree" on the board and each student comes to the board and puts the face corresponding to what they felt when speaking English (very embarrassed, a little embarrassed or comfortable) and the degree of difficulty (easy, a little difficult or difficult).</p> <p>The teacher discusses with the students the results and collects the data obtained from the talking degree.</p> <p>At the end of the class, the teacher collects the questionnaires and says goodbye to the students.</p>	3	1,3	<p>"Talking degree"</p> <p>Smiles (angry, more or less, and happy)</p> <p>"Feeling by emojis" questionnaire</p> <p>Pencil/pen</p>	10'

Anexo 15: Flashcards relacionados com o tempo.



Anexo 16: Ficha de atividades- Temperaturas e estados do tempo.

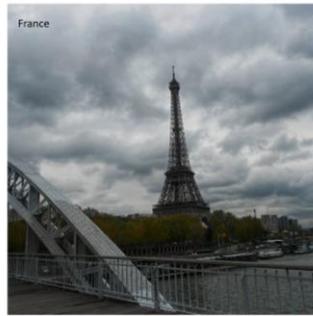


Anexo 17: Mapas.



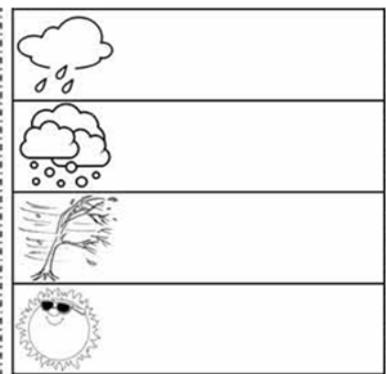


Anexo 18: Imagens da atividade “How’s the weather in...?”



Anexo 19: Ficha de atividades “What can we wear?”.

What can we wear?



Anexo 20: Questionário da 3ª Sequência didática “Feeling by emojis.”



	(sim)	(mais ou menos)	(não)
Assinala a tua opinião:			
Aprendi a falar sobre o tempo em inglês.			
Aprendi sobre a meteorologia de outros países.			
Gostei de fazer a reportagem do tempo.			
Gostei de ouvir a reportagem dos colegas.			
Gostei de trabalhar com colegas.			
As atividades das aulas foram úteis.			
As aulas foram divertidas.			
Senti-me confiante a falar inglês.			

O que aprendeste com as atividades que fizeste nestas aulas sobre o tempo? Indica 1 ou 2 coisas.

Qual foi a atividade que mais gostaste de fazer? Porquê?

Se tiveres mais alguma coisa que gostarias de dizer à professora sobre estas aulas, por favor escreve aqui.

THANK YOU



Anexo 21 : Planificação da 4ª Sequência didática “Tell me about your pet.”

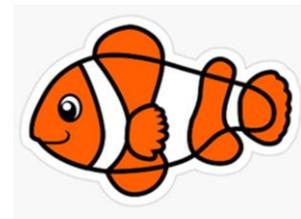
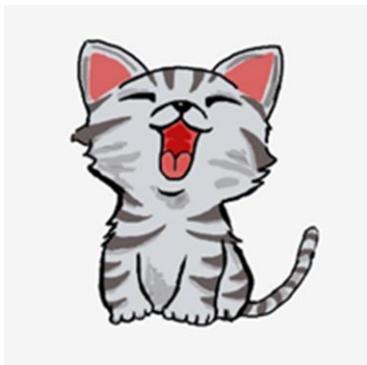
Theme/Title	“Tell me about your pet.”			
Project objectives (if applicable)	- Promote communicative competences (oral interaction and production). - Promote self-regulation. - Promote children’s participation in their own learning process by using cooperative games or activities			
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other
	. “My pet is...” . “It is.....” . “What animal am I?”	Pet’s vocabulary: “dog”, “cat”, “turtle”, “hamster”, “rabbit”, “fish”, “parrot”, “snake” and “chameleon”. Colours: “brown”, “black”, “grey”, “pink”, “green”, “white”, “blue”, “yellow”, “orange”, “purple” and “red”. Sizes: “big”, “medium”, “small”. Pet’s needs: “food”, “water”, “space”, “home” and “love”.		Respect for the animals.
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)	
	CC1: Consolidating previously learnt vocabulary CC2: Learning new vocabulary CC3: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC4: Interacting in a simple way with others CC5: Understanding and producing words and simple sentences. CC6: Generating sentences from a model.		LC1: Developing cooperative learning LC2: Searching for information LC3: Reflecting on learning	
Evaluation (if applicable)	Self-regulation “Talking degree”/ “Felling by emoji” Reflection on Portfolio and discussion with the cooperating Teacher and Supervisor.			

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	First class <i>1. Introducing the animals</i> The teacher greets the students and after writing the summary, she explains what they are going to do in this lesson: talk about pets. To introduce the theme the teacher asks the students “Do you have any pet?”. After the answers, the teacher asks them to pay attention to the video (https://youtu.be/BgHNbUD_Uz0) that will introduce them to some pets. The teacher stops the video, and the students answer some questions about the video (“What colour is the dog?”, “Do you have a cat?”, “How many hamsters do you see?”) and to try to guess which animal it is. At the end of the video, the teacher writes the names of the animals on the board and with the animal flashcards asks the students to repeat the words according to the animal in the image. In the second round they must identify the images without the teacher’s help. The teacher distributes a worksheet to each student and explains the activity: they must label the images on the respective squares (pets).	1,2,4		Blackboard Computer Projector Powerpoint Flashcards Pencil Glue Notebook Worksheet “pets”	20’

	At the end, the teacher projects the images and ask students the right answer "What is it?".				
	<p><i>2. Describe an animal</i></p> <p>The teacher projects the image of three dogs and asks, "What can you see?". After the students identify the animals, the teacher tries to get them to guess the difference between the three (the size). Based on the images, the teacher teaches how students can describe their animal through sizes (big, medium, small) and shows the first example "Brownie is big" and asks them to formulate the following two sentences "My dog is medium" and "My dog is small".</p>	2,5		Computer Projector Powerpoint	10'
	<p><i>3. "What animal am I?"</i></p> <p>The teacher explains the next activity, a game called "What animal am I?" which consists of taking a card with an animal and having to give clues to the colleagues until they guess which animal it is. To support the student in the activity, the teacher delivers a script with some sentences that they must complete to formulate the clues, and at the end they can try to imitate the animal either through gestures or sounds. Colleagues can only answer when the classmate asks "What animal am I?". The next player is the first to get it right.</p>	1,4,5,6	1	Cards game "What animal am I?"	20'
	<p><i>4. Pets' needs.</i></p> <p>The teacher will show a powerpoint to talk about the importance of taking care of our pets and their needs. To understand the students' opinion, the teacher asks them what they think animals need. The teacher projects some examples (food, love, water, space, home) and discusses them with the students.</p> <p>At the end of the projection, the teacher distributes a worksheet where the students must paint what they think the pets' needs are and label the image (projected on the board).</p> <p>Before saying goodbye, the teacher explains the homework: students should take the worksheet home and draw on the blank square something else that they think is essential in animal welfare and label it (looking up the word in the dictionary).</p>	1,2,3	2	Computer Projector Powerpoint Worksheet "Animal needs." Coloured pencils Pencil Dictionary Internet	10'
	<p>Second class</p> <p><i>1. Revision.</i></p> <p>The teacher greets the students and after the routine asks them to talk about their homework, showing to the classmates what they have drawn and why they consider it important in the lives of animals.</p>	1,2,3,5	1	Blackboard Worksheet "Animal needs." Computer Projector Powerpoint	10'
	<p><i>2. This is my pet.</i></p> <p>The teacher shows her pet and describes it by asking students questions "What animal is it?" "What sound does it makes?" or "What colour is it?".</p> <p>The teacher distributes a worksheet to the students where they must draw and describe their pet or their imaginary pet, completing the information (name, type of animal, colour and size).</p> <p>The teacher keeps the information about her pet projected to help the students.</p> <p>The teacher monitors the students.</p>	1		Computer Projector Powerpoint Worksheet "This is my pet." Pencil Coloured pencils	15'
	<p><i>3. "Tell me about your pet!"</i></p> <p>Each student must show their animal to their colleague, describing it as they wrote on the worksheet, being allowed to use it if they need support.</p> <p>When they finish, they must ask the next classmate to talk about their pet and so on until they reach the last student.</p>	1,4,5,6	1	Worksheet "This is my pet."	25'

	<p><i>4. Self-regulation – Questionnaire</i></p> <p>The teacher distributes the "Feeling by emojis" questionnaire and the students answer the questions.</p> <p>The teacher puts the "talking degree" on the board and each student comes to the board and puts the face corresponding to what they felt when speaking English (very embarrassed, a little embarrassed or comfortable) and the degree of difficulty (easy, a little difficult or difficult).</p> <p>The teacher discusses with the students the results and collects the data obtained from the talking degree.</p> <p>At the end of the class, the teacher collects the questionnaires and says goodbye to the students.</p>		<p>3</p> <p>"Talking degree" Smiles (angry, more or less and happy) "Feeling by emojis" questionnaire Pencil/pen</p>	<p>10'</p>
--	---	--	--	------------

Anexo 22: Flashcards dos animais de estimação.



Anexo 23: Ficha de atividades- Animais de estimação.

Pets

 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>
 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	

Anexo 24: PowerPoint- tamanhos.

Size

<input type="text" value="Big"/>  Brownie is big.	<input type="text" value="Medium"/>  Oliver is medium.	<input type="text" value="Small"/>  Ben is small.
--	---	--

Anexo 25: PowerPoint- Necessidades dos animais.

What do pets need?

Love



Water



Space



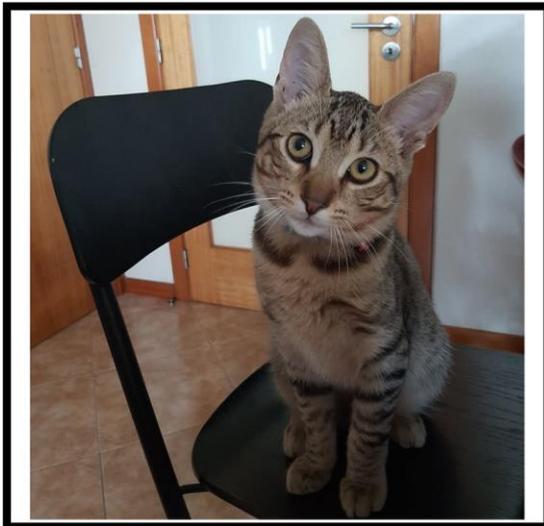
Home



Food



Anexo 26: PowerPoint- Apresentação do animal de estimação da professora.



My pet

This is my pet.

My pet is a cat .

My pet's name is Gucci.

It is grey and big / medium / small.

Tell me about your pet!

Anexo 27: Questionário de autorregulação da 4ª Sequência didática “Feeling by emojis.”



	(sim)	(mais ou menos)	(não)
			
Assinala a tua opinião:			
Aprendi os nomes de animais de estimação em inglês.			
Aprendi a descrever os animais de estimação em inglês.			
Refleti sobre como cuidar dos animais de estimação.			
Gostei de apresentar o meu animal de estimação.			
Gostei de ouvir os meus colegas a apresentar os seus animais de estimação.			
Gostei de adivinhar/representar um animal.			
As atividades das aulas foram úteis.			
As aulas foram divertidas.			

O que aprendeste com as atividades que fizeste nestas aulas sobre os animais de estimação? Indica 1 ou 2 coisas.

Qual foi a atividade que mais gostaste de fazer? Porquê?

Se tiveres mais alguma coisa que gostarias de dizer à professora ou acrescentar sobre as atividades, por favor escreve aqui.

THANK YOU



Teacher Ana Dalila