

LARA MARIA TREMOÇO MARQUEZ LAVRADO

A INTERAÇÃO ORAL INFORMAL  
NO ENSINO-APRENDIZAGEM  
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA  
NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

2023

LARA MARIA TREMOÇO MARQUEZ LAVRADO

**A INTERAÇÃO ORAL INFORMAL  
NO ENSINO-APRENDIZAGEM  
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA  
NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria Isabel Mendonça Orega



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

2023

A interação oral informal no ensino-aprendizagem de inglês  
como língua estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Declaração de autoria do trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

Lara Maria Tremoço Marquez Lavrado

## **Direitos de cópia ou copyright**

**Copyright©** Lara Maria Tremoço Marquez Lavrado

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

A learner who has something to say, an apology or a request to make, a question to ask, a greeting to give, should be encouraged to express him/herself in English. This is particularly important in places where young learners have the chance to study English. If resources are not to be wasted and opportunities missed, children must learn English in the way that they learned their own language, as a living language that can be used for active communication and for establishing personal relationships (Bloor, 1991, pp.140-141).

## Agradecimentos

Este trabalho académico encerra um capítulo especial da minha vida que jamais teria sido possível sem o apoio de todos(as) aqueles(as) que me acompanharam nesta caminhada.

Gostaria de registar os meus sinceros agradecimentos:

À minha orientadora, professora Maria Isabel Mendonça Orega que foi essencial na construção das minhas aprendizagens desde o primeiro dia do curso de mestrado, aguçando o meu gosto pela área durante todo o percurso, e ainda, pelo apoio na realização do presente trabalho.

Ao corpo docente do curso de mestrado que muito contribuiu para a minha formação, nomeadamente os(as) professores(as) Carla Dionísio Gonçalves, Catherine Simonot, Jacinto Gaudêncio, Olga Fonseca, Rosana Durão e Teresa Vitorino.

Às instituições que aceitaram receber-me para a realização da minha Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino supervisionada, e também, às respetivas professoras cooperantes, a quem agradeço todas as aprendizagens, paciência, conselhos e opiniões partilhadas.

Às participantes desta investigação, pela disponibilidade.

Às crianças com quem tive o privilégio de partilhar a sala de aula e que me permitiram sentir o que é ser professora e o dever e a responsabilidade que esta grandiosa missão exige.

À DreamShaper e ao seu executivo de contas em Portugal, Francisco Garcez, pela disponibilidade e partilha de materiais que grandemente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

À excelente turma do curso de mestrado, pelo companheirismo e partilha.

Às colegas Ana Mestre e Cristina Ruivo, pelo apoio, pela amizade, pela perseverança nos exigentes trabalhos de grupo pela noite dentro e por terem tornado esta caminhada, de muito esforço e aprendizagem, mais leve e divertida.

À minha família, ao meu marido Edson e à minha filha Emma, pelo apoio e pela compreensão da minha reduzida disponibilidade nos últimos anos. Obrigada por “segurarem o barco” para que pudesse cumprir este objetivo.

Aos meus pais, Catarina e Rui, e ao meu irmão, Ivo, pelo apoio incondicional, por acreditarem e por torcerem por mim e por estarem sempre presentes, amparando-me em todos os momentos.

À minha cunhada e amiga Lígia por estar presente, pelas suas palavras, pelo apoio e amparo.

À minha amiga Sílvia Brites Ribeiro pela amizade, ombro amigo e incentivo.

A todos(as) meus(minhas) amigos(as) que participaram, de algum modo, nesta caminhada, apoiando-me e motivando-me.

A todos(as), um enorme obrigada.

## Resumo<sup>1</sup>

Cada vez mais se desenvolvem estudos sobre a didática das línguas estrangeiras e a importância do aprendente de língua estrangeira como “agente social”. A interação oral informal surge opondo-se à rigidez do ensino transmissivo, defendendo o ensino e aprendizagem de forma “natural” à semelhança das salas de aula dos falantes nativos.

Com este estudo, pretendeu-se investigar a potencialidade da interação oral informal na aprendizagem de inglês como língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como conhecer de que forma(s) a interação oral informal pode promover a aprendizagem e com estes resultados, desenhar uma proposta de intervenção pedagógica que visasse promover a aprendizagem de inglês. Para atingir estas finalidades, utilizou-se uma metodologia de cariz qualitativo, de paradigma interpretativo, recorrendo-se ao método de estudo de caso, onde se fez uso de várias técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação participante, notas de campo e inquérito por questionário. Participaram neste estudo vinte e quatro crianças, a professora cooperante, a professora coadjuvante e um membro da direção pedagógica.

A proposta de intervenção pedagógica foi compilada em forma de prospeto, constituindo um recurso que procura apoiar docentes a dinamizar metodologias ativas ou que auxilie como ponto de partida para tal, nomeadamente o uso da metodologia de trabalho de projeto, tanto para as aulas curriculares de inglês, como para atividades extracurriculares.

Os resultados evidenciaram a importância da interação oral informal na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Concordantemente, foi também apurada a relevância do ambiente educativo envolvente e a exploração da respetiva cultura linguística em contextos reais de comunicação, assim também como a sua operacionalização tanto de modo planeado, como ocasional.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico, didática da língua estrangeira para crianças, metodologia de trabalho de projeto, interação oral informal.

---

<sup>1</sup> Resumo em francês disponível no [Apêndice A](#)

## Abstract

Progressively more studies are developing on foreign language didactics and the importance of the foreign language learner as a “social agent”. Informal oral interaction arises in opposition to the rigidity of transmissive teaching, defending teaching and learning in a "natural" way comparable to native speakers' classrooms.

With this study, we aimed to investigate the potential of informal oral interaction in learning English as a foreign language in the 1st Cycle of Basic Education, as well as to know in what way(s) informal oral interaction can promote learning, and with these results, design a proposal for a pedagogical intervention intended to promote English learning. A qualitative methodology was used to achieve these purposes, with an interpretative paradigm, resorting to the case study method, where various techniques and data collection instruments were used, specifically: participant observation, field notes, and a survey by questionnaire. Twenty-four children, the trainee teacher, the support teacher, and a head of pedagogy participated in this study.

The pedagogical intervention proposal was compiled as a prospectus, constituting a resource aiming to support teachers to streamline active methodologies or to facilitate as a starting point, viz., the use of Project-Based Learning (PBL), both for English curricular classes and extracurricular activities.

The results showed the significance of informal oral interaction in learning English as a foreign language. Accordingly, the importance of the surrounding educational environment and the exploration of the respective linguistic culture in real contexts of communication was also ascertained, as well as its operationalization both in a planned and occasional way.

**Keywords:** Teaching-learning of English as a foreign language in the 1<sup>st</sup> cycle of basic education, foreign language didactics for young learners, project-based learning, informal oral interaction.

## Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de figuras	vi
Índice de tabelas	vi
Lista de siglas e acrónimos	vi
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento teórico</b>	<b>3</b>
1.1 – O ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico	3
1.2 – Referenciais curriculares oficiais	4
1.2.1 – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	4
1.2.2 – Aprendizagens Essenciais	6
1.2.3 – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania	7
1.2.4 – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	9
1.3 – As crianças e a aprendizagem de línguas	12
1.4 – A didática da língua estrangeira	14
1.4.1 – A teoria da aprendizagem sociocultural	16
1.4.2 – A metodologia de trabalho de projeto	17
1.4.3 – A interação oral	22
1.4.5 – A interação oral informal	24
<b>Capítulo II – Enquadramento metodológico</b>	<b>29</b>
2.1 – Questão e objetivos de investigação	29
2.2 – Justificação das opções metodológicas	30
2.2.1 – Contexto educativo da investigação	31
2.2.2 – Participantes	33
2.3 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados	34
2.3.1 – Observação participante	34
2.3.2 – Notas de campo	36
2.3.3 – Inquéritos por questionário	36
2.4 – Delineamento do estudo	37
2.4.1 – 1ª fase – Revisão de literatura	37
2.4.2 – 2ª fase – Recolha de dados	37
2.4.3 – 3ª fase – Apresentação e discussão de resultados	38

2.4.4 – 4ª fase – Proposta de intervenção pedagógica _____	38
<b>Capítulo III – Resultados</b> _____	39
3.1 – Apresentação e interpretação de resultados _____	39
3.1.1 – Conceções no início do estudo _____	40
3.1.2 – Conceções no decorrer do estudo _____	46
3.1.2.1 – Envolvência das crianças _____	55
3.1.3 – Conceções no final do estudo _____	58
3.2 – Triangulação e discussão dos resultados _____	62
<b>Capítulo IV – Proposta de intervenção pedagógica</b> _____	67
4.1 – Delineamento concetual _____	67
4.2 – Prospeto _____	73
<b>Capítulo V – Conclusão</b> _____	94
5.1 – Conclusões finais _____	94
5.2 – Limitações do estudo _____	96
5.3 – Investigações futuras _____	97
<b>Referências Bibliográficas</b> _____	98
<b>Apêndices</b> _____	104
Apêndice A – Resumé _____	104
Apêndice B – Notas de campo no início do estudo _____	105
Apêndice C – Notas de campo no decorrer do estudo _____	111
Apêndice D – Inquérito por questionário aplicado às participantes no final do estudo _____	122
<b>Anexos</b> _____	126
Anexo I – Sinopse da peça de teatro “Little Red Riding Hood” _____	126

## Índice de figuras

Figura 1.1 - Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) _____	5
Figura 3.1 - As quatro fases de apresentação de resultados _____	39
Figura 3.2 - As dimensões consideradas na dinamização da temática da interação oral informal _____	40
Figura 3.3 - Técnicas de recolha de dados em cada fase do estudo _____	63

## Índice de tabelas

Tabela 1.1 - Os diferentes domínios da Educação para a cidadania _____	9
Tabela 2.1 - Fases do estudo _____	37
Tabela 2.2 - Codificação utilizada para esta investigação _____	38
Tabela 3.1 - Respostas das participantes ao questionário no final do estudo _____	59

## Lista de siglas e acrónimos

AE - Aprendizagens Essenciais

CD - Cidadania e Desenvolvimento

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CEFR - Common European Framework of Reference for Languages

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

GR120 - Grupo de recrutamento 120

IPP - Iniciação à Prática Profissional

ME - Ministério da Educação

MI - Multiple Intelligences

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PBL - Project-Based Learning

PES - Prática de Ensino Supervisionada

QEER - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

## Introdução

No mundo atual, vivencia-se uma era de ritmo acelerado e de imprevisibilidade, não se podendo prever que ferramentas serão necessárias que as crianças conheçam, desenvolvam ou dominem no dia de amanhã. Por isso, hoje, urge que os profissionais de educação guiem as crianças na descoberta da reflexão crítica e na construção do próprio conhecimento. A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem é importante, “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey, 2002, p.161).

A língua inglesa prossegue marcando a sua importante posição no mundo como língua franca, estabelecendo-se como a língua do presente e do futuro. Relembrando Crystal (2003) “(...) many of the major socio-cultural developments of the past 200 years [show] that the English language has repeatedly found itself ‘in the right place at the right time’” (p.78).

Desenvolvem-se, cada vez mais, estudos sobre a didática da língua estrangeira e a importância do aprendente como “agente social”. A interação oral informal surge nesta linha de pensamento, opondo-se à rigidez do ensino transmissivo, defendendo, por sua vez, o ensino e aprendizagem de forma “natural” à semelhança das salas de aula dos falantes nativos. Bloor (1991) refere que “Billows (1961) was one of the first language teachers to stress the fact that a language has no life in itself. ‘It must live (...) it is a social skill’” (p.127). Aludindo ao facto de se dever encorajar a interação na língua estrangeira para a comunicação real fora dos eventos pedagógicos centrais, formais e planeados da sala de aula.

O percurso investigativo foi então iniciado com a formulação da seguinte questão de investigação: “Poderá a interação oral informal potenciar a aprendizagem de inglês como língua estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

Com o intuito de dar resposta a esta questão de investigação, foram estipulados dois objetivos que acabaram por conduzir toda a investigação:

1. Conhecer de que forma(s) a interação oral informal pode promover a aprendizagem de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
2. Desenhar uma proposta de intervenção pedagógica que vise potenciar a aprendizagem de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A parte textual deste estudo encontra-se organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta um enquadramento teórico, onde, inicialmente, é contextualizado o ensino-aprendizagem de inglês e os respetivos documentos orientadores nesse âmbito. Posteriormente, é apresentado um conjunto de noções sobre as crianças e a aprendizagem de

línguas. Após explorar o tema da didática da língua estrangeira, são evidenciados temas como a aprendizagem sociocultural, a Metodologia de Trabalho por Projeto (ou Project-Based Learning), na designação inglesa, a interação oral e a interação oral informal. Este capítulo pretende, assim, fomentar uma melhor compreensão do estudo realizado.

No segundo capítulo é apresentado o enquadramento metodológico do estudo, o qual inclui a questão de investigação, os objetivos do estudo, a justificação das opções metodológicas, onde se destacam o contexto e os participantes. Por último, são apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o delineamento do estudo, compreendendo quatro fases distintas que nortearam a presente investigação.

No terceiro capítulo são divulgados os resultados da investigação. Primeiramente, é feita a apresentação e interpretação de resultados obtidos através das diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Destacando, para este efeito, as conceções no início e no decorrer do estudo, através da observação participante e das notas de campo, e por fim, as conceções no final do estudo, tendo em conta os inquéritos por questionário colocados às participantes. Posteriormente, é apresentada a triangulação e discussão de resultados, à luz da fundamentação teórica apresentada no primeiro capítulo.

É no quarto capítulo que é apresentada a proposta de intervenção pedagógica, a qual consiste num projeto, constituindo um recurso que procura apoiar docentes (ou que sirva como ponto de partida) para a dinamização e exploração da metodologia Project Based-Learning, nas aulas de inglês. Tal como referido anteriormente, este era um dos objetivos de investigação, que abrangia desenhar uma proposta de intervenção pedagógica que visasse potenciar a aprendizagem de inglês.

Por último, o quinto capítulo é formado pela conclusão, na qual é apresentada uma síntese dos resultados, de forma a responder à questão de investigação, as limitações do estudo e sugestões de investigações futuras. Segue-se a este capítulo as referências bibliográficas consultadas, os apêndices e os anexos.

## Capítulo I – Enquadramento teórico

### 1.1 – O ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico

A introdução da aprendizagem da língua estrangeira inglesa, no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em 2015, através da promulgação do Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, foi um passo importante no panorama educativo português, permitindo a extensão do ensino precoce da língua estrangeira às crianças. Este decreto, veio introduzir o ensino da língua inglesa, com carácter obrigatório, a partir do 3.º ano de escolaridade, concretizando-se, assim, mais um passo na qualidade do ensino desta língua estrangeira, assegurando-se um período de sete anos consecutivos do seu ensino obrigatório. Consequentemente, levou à necessidade de o governo criar um grupo de recrutamento para o ensino de inglês no 1ºCEB, o grupo de recrutamento 120 (GR120) de forma a assegurar-se esta lecionação. Como referenciado no website da Direção Geral do Ensino Superior (2023)<sup>2</sup> “a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário depende da titularidade do grau de mestre em especialidades específicas.” Deste modo, o Mestrado em Ensino de Inglês no 1ºCEB surge estruturado de forma a apoiar esta legislação. Posteriormente, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular<sup>3</sup>, o despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, proporcionou a possibilidade de complemento ou a iniciação do estudo desta língua, nos anos de escolaridade anteriores (1º e 2º ano de escolaridade) mediante os recursos disponíveis das escolas.

Em 2018, é homologado o artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, estabelecendo o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Entre as várias premissas, encontra-se a “valorização das línguas estrangeiras enquanto veículos de identidade global e multicultural e de facilitação do acesso à informação e tecnologia.”

Enever (2011), como citado por Kirkgöz (2019), refere que

in an increasingly globalised world proficiency in English, the world’s lingua franca, is perceived by many non-English-speaking countries as vital to professional

---

<sup>2</sup> <https://www.dges.gov.pt/en/node/1050>

<sup>3</sup> <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>

communication, delivering long-term economic development and improving quality of opportunities for young people (p.171).

Entende-se assim, a importância dada às línguas estrangeiras, que no caso específico da língua inglesa, se lhe atribui ainda mais relevância, dado que na atualidade, se trata da língua franca, e por isso, globalizante, permitindo uma via rápida de acesso não só à literacia informática, sendo considerada importante para o futuro profissional dos alunos, mas também de grande pertinência na esfera pessoal e académica de modo geral. Acreditamos que de forma a dar um contributo positivo ao ensino-aprendizagem da língua inglesa das crianças, existem vários aspetos a ter em conta, tais como, os documentos oficiais orientadores e as metodologias e abordagens a utilizar pelos profissionais de educação para o desenvolvimento de competências dos aprendentes. Serão explorados neste capítulo, os que cremos pertinentes para a compreensão e desenvolvimento do presente estudo.

## 1.2 – Referenciais curriculares oficiais

Do Despacho n.º 6604-A/2021, DR n.º 129 (2.ª série), de 6 de julho - que procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa, fazem parte os seguintes documentos:

- a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória,
- b) As Aprendizagens Essenciais,
- c) A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania,
- d) Os perfis profissionais/referenciais de competências, quando aplicável.

Estes documentos, constituem-se indispensáveis para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB. Acrescentando, no que respeita à alínea d), outro referencial de competências – O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) ou Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) na designação inglesa. Deste modo, considerada a relevância destes referenciais para a nossa investigação, nos pontos subsequentes, será explorado de forma sucinta, o que os caracteriza.

### 1.2.1 – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, (PASEO), visa potenciar o desenvolvimento pessoal, social e cultural, constituindo, tal como plasmado no Decreto-Lei nº.55/2018 de 6 de julho “uma matriz comum para todas as escolas (...) designadamente ao

nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular (...).”

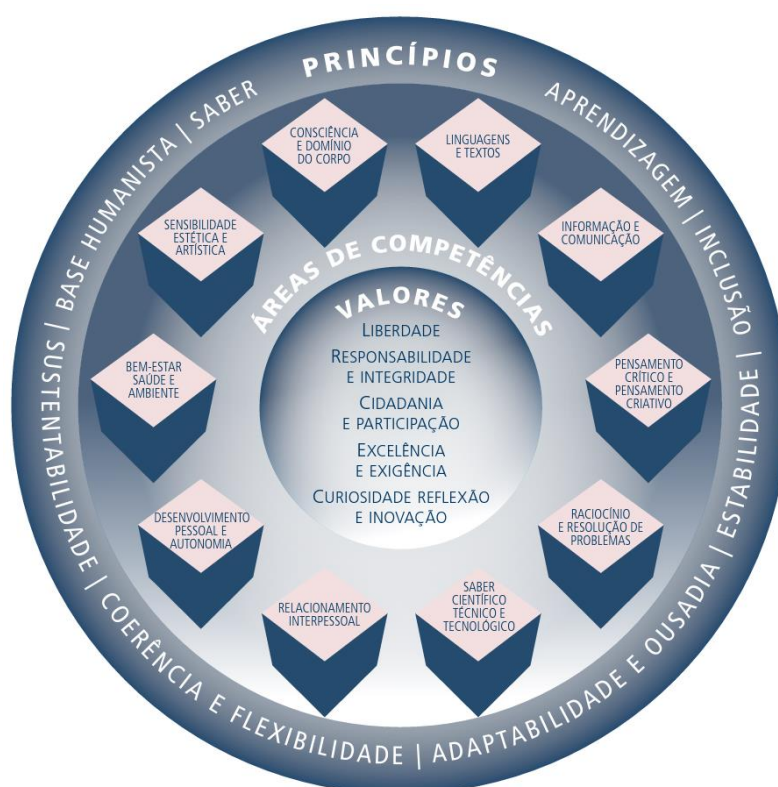
O documento foi elaborado em concordância com os desafios impostos pela atualidade, procurando assumir um papel inclusivo, prosseguindo a garantia de que

todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, [consigam] as competências (...) que os torna aptos a investir permanentemente ao longo da vida, na sua educação e agir de forma livre, informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho).

O PASEO apresenta a sua organização baseada em princípios, áreas de competências e valores, podendo estes ser observados no esquema concetual representado na figura 1.1.

Figura 1.1

Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Fonte: (ME, 2017, p.11).

Por conseguinte, as competências a desenvolver pelos alunos durante os doze anos de escolaridade obrigatória, devem envolver conhecimento científico, atitudes fundamentadas nos aspetos sociais e emocionais que permitam, em conjunto, proporcionar a possibilidade de no final do percurso, todos os alunos poderem prosseguir estudos ou integrar o mercado de trabalho como cidadãos íntegros, informados e capazes.

### 1.2.2 – Aprendizagens Essenciais

Como mencionado no site da Direção-Geral de Educação (2023)<sup>4</sup> “a redefinição do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário concretizou-se no estabelecimento do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória e na definição de Aprendizagens Essenciais, orientadas e articuladas entre si nos planos horizontal e vertical.” Assim, o documento intitulado por Aprendizagens Essenciais (AE), constitui o denominador curricular comum, sendo que expressa ao longo da progressão curricular, a seguinte tríade de elementos:

- (i) Conhecimentos: o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos);
- (ii) Capacidades: os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);
- (iii) Atitudes: o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina, na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas - num dado ano de escolaridade.

As AE da disciplina de inglês no 1º CEB, para o 3ºano e 4ºano de escolaridade, respetivamente, referem analogamente que o aluno deve ser capaz de

compreender e utilizar expressões familiares e quotidianas que visam satisfazer necessidades concretas; apresentar-se e apresentar outros; fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e os objetos que possui; comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar colaborante (adaptado de *QECR*, Escala Global, Nível

---

<sup>4</sup> <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

A1: utilizador elementar; Conselho da Europa, 2001, tal como citado em *Aprendizagens Essenciais*, 2018, p.2).

Para a sua operacionalização, encontram-se domínios, tais como: as áreas temáticas/situacionais e as competências; comunicativa, intercultural e estratégica:

- A competência comunicativa, subdivide-se pela compreensão oral, compreensão escrita, interação oral, interação escrita, produção oral e produção escrita.
- O domínio da competência intercultural pretende reconhecer realidades interculturais distintas.
- Na competência estratégica, considera-se elementar saber comunicar eficazmente em contexto, trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos, utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto, pensar criticamente, relacionar conhecimento de forma a desenvolver a criatividade em contexto e desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem.

Estes conhecimentos, capacidades e atitudes são acompanhados por ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO, indicando os descritores específicos e dando exemplos de ações a desenvolver na disciplina.

### 1.2.3 – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

Pode verificar-se a premissa que guia a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (*ENEC*), no website da Direção-Geral da Educação (2023),<sup>5</sup> concordantemente, esta visa “a construção sólida da formação humanística dos alunos, para que assumam a sua cidadania garantindo o respeito pelos valores democráticos básicos e pelos direitos humanos, tanto a nível individual como social, [integra] a educação como uma ferramenta vital.”

No documento são apresentados os principais elementos que o caracterizam, podendo ler-se questões

relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade estão, de facto, no cerne do debate atual. À escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao

---

<sup>5</sup> <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

desenvolvimento de competências, onde alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas (ENEC, 2017, p.1).

De forma a operacionalizar esta estratégia, foi criada a componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento (CD). Esta disciplina assume-se, assim, “como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (ENEC, 2017, p.3).

Este documento tomou a nossa atenção principalmente pelo facto de poder ser articulado na disciplina de inglês e no nosso estudo, pois revemo-nos na sua proposta de “Whole-school approach”, a qual tem por base os seguintes objetivos:

(...) decorre de práticas sustentadas no tempo e não de meras intervenções pontuais; está integrada no currículo, nas atividades letivas e não-letivas, nas práticas diárias da vida escolar e sua articulação com a comunidade; assenta em práticas educativas que promovem a inclusão; apoia-se no desenvolvimento profissional contínuo dos e das docentes; envolve alunos e alunas em metodologias ativas e oferece oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais; está integrada nas políticas e práticas da escola democrática envolvendo toda a comunidade escolar; promove o bem-estar e saúde individual e coletiva; envolve o trabalho em parceria com as famílias e comunidades; está alinhada com as especificidades de alunos/as e as prioridades da comunidade educativa e apoia-se na monitorização e avaliação de forma a garantir efetividade e participação (ENEC, 2017, p.6).

Os diferentes domínios da Educação para a Cidadania, podendo ser observados na tabela 1.1. estão organizados em três grupos, com implicações diferenciadas: o primeiro, de carácter obrigatório para todos os anos e ciclos de ensino, o segundo, em pelo menos dois ciclos do ensino básico, o terceiro é optativo, podendo ser aplicado em qualquer ano de escolaridade.

Tabela 1.1

Os diferentes domínios da Educação para a cidadania

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<ul style="list-style-type: none"><li>•Direitos Humanos</li><li>•Igualdade de Género</li><li>•Interculturalidade</li><li>•Desenvolvimento Sustentável</li><li>•Educação Ambiental</li><li>•Saúde</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Sexualidade</li><li>•Media</li><li>•Instituições e participação democrática</li><li>•Literacia financeira e educação para o consumo</li><li>•Segurança rodoviária</li><li>•Risco</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Empreendedorismo (nas suas vertentes económica e social)</li><li>•Mundo do Trabalho</li><li>•Segurança, Defesa e Paz</li><li>•Bem-estar animal</li><li>•Voluntariado</li><li>•Outras</li></ul>

Fonte: (adaptado de ENEC, 2017, p.7)

A dimensão intercultural no ensino de uma língua estrangeira está elucidada nos documentos oficiais, fornecendo diretrizes relativas ao ensino do inglês no 1.º CEB. Esta dimensão é intensificada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001) que centra a aprendizagem de uma língua “no desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (p. 19).

Para o presente estudo, interessa-nos particularmente o domínio da Interculturalidade, tema do 1º grupo, (tabela 1.1) ao qual demos especial atenção na nossa investigação e proposta de intervenção pedagógica ([Capítulo IV](#)).

#### 1.2.4 – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) é a designação portuguesa do documento. O respetivo documento na denominação inglesa é comumente conhecido por Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Doravante, ambas as siglas serão usadas de forma intercambiável.

A primeira publicação do documento data o ano de 2001, foram feitas adaptações periodicamente desde então, mas a estrutura conceitual ainda permanece válida, tendo a última atualização sido registada no ano de 2020<sup>6</sup>.

O CEFR é uma abordagem que surge direcionada para a ação, representando uma mudança longe de programas baseados numa progressão linear, guiada por meios tradicionais, como por exemplo; estruturas de linguagem, conjunto de noções e funções pré-determinadas. E é por isso, uma abordagem norteada para a análise de necessidades na vida real. “This promotes a ‘proficiency’ perspective guided by ‘can do’ descriptors rather than a ‘deficiency’ perspective focusing on what the learners have not yet acquired” (CEFR, 2020, p.28). Este documento sugere que o ensino de uma língua estrangeira, tenha como objetivo essencial “desenvolver uma ‘consciência linguística’, uma consciencialização geral dos fenómenos linguísticos (relação com a língua materna ou com outras línguas presentes no meio e na sala de aula)” (Conselho da Europa, QECR, 2001, p.235).

Olhando para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como uma orientação complementar para a formação global do indivíduo, são lançados objetivos, como:

(...) a descoberta ou reconhecimento pela escola da pluralidade das línguas e culturas, preparação para um afastamento do etnocentrismo, relativização, mas também, confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente, atenção dada à linguagem corporal e gestual, aspetos sonoros, música e ritmo, experiência das dimensões físicas e estéticas de certos elementos da outra língua (Conselho da Europa, QECR, 2001, p.236).

Tais objetivos são reforçados através do plurilinguismo, ao que o documento também inspira. O termo distancia-nos de um olhar modesto sobre a aprendizagem de línguas – o de que só e simplesmente contribui para o desenvolvimento pessoal e individual do aprendente. Por sua vez, defende que a aprendizagem de uma língua estrangeira promova competências comunicativas que validem interações sociais e culturais motivadoras e enriquecedoras, afastando-as de um sistema não flexível e estanque, em direção a um enriquecimento global e globalizante. Assim, o Conselho da Europa (QECR, 2001) defende que

---

<sup>6</sup><https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

(...) à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande (...) constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se interrelacionam e interagem (p.23).

Este referencial visa contribuir para uma melhoria da qualidade e eficácia do ensino-aprendizagem de línguas. Não se foca na avaliação, preferindo promover o ensino-aprendizagem das línguas como meio de comunicação, trazendo, por isso, um novo e poderoso olhar sobre o aprendente de línguas, apresentando-o como um “agente social”.

The CEFR presents the language user/learner as a “social agent”, acting in the social world and exerting agency in the learning process. This implies a real paradigm shift in both course planning and teaching by promoting learner engagement and autonomy (CEFR, 2020, p. 28).

Acrescentando ainda que o mesmo

(...) sets out to be comprehensive, in the sense that it is possible to find the main approaches to language education in it, and neutral, in the sense that it raises questions rather than answering them and does not prescribe any particular pedagogic approach (p.29).

Esta referência providencia uma base comum para a elaboração de currículos, programas, guias, exames, manuais de língua estrangeira, (entre outros), na Europa. É uma ferramenta de reflexão, um documento com conceitos-chave, objetivos, descritores, recursos e ideias de implementação (planificação, ensino, avaliação e projetos). No website<sup>7</sup> do Council of Europe (2023) pode ler-se

some of the instruments produced within the Council of Europe have played a decisive role in the teaching of so-called “foreign” languages by promoting methodological innovations and new approaches to designing teaching programmes, notably the development of a communicative approach (CEFR).

---

<sup>7</sup> <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>

Apesar do documento não ter sido especificamente criado para a promoção do fenómeno da globalização, erige-lhe alguma robustez, e não podemos negar-lhe a influência no mundo atual. Coyle et al. (2010), defendem que a

globalisation is not incidental to our lives today. It is a shift in our very little circumstances' (Giddens, 1999), and this means that better access to language learning methods for accelerating performance, are now crucial in many communities (p.28).

### 1.3 – As crianças e a aprendizagem de línguas

Gardner (1993), como citado em Richards e Rodgers (2014), argumenta que todos os indivíduos possuem diferentes tipos de inteligência e que o desenvolvimento de cada uma delas, depende da vivência e dos estímulos de cada indivíduo em particular, uma perspetiva associada à teoria das inteligências múltiplas ou “multiple intelligences” (MI), no conceito inglês. O autor defende “that all humans have these intelligences, but people differ in the strengths and combinations of intelligences (...) that (...) can be enhanced through training and practice” (p. 230). As inteligências múltiplas, pertencem a um grupo de perspetivas pedagógicas que se focam nas diferenças entre aprendentes e a necessidade de reconhecer essas mesmas diferenças para facilitar a aprendizagem.

MI looks at the language of an individual, including one or more second languages, not as an ‘added on’ and somewhat peripheral skill but as central to the whole life of the language learner and user. (...) Language is not seen as limited to a ‘linguistics’ perspective but encompasses all aspects of communication (Richards & Rodgers, 2014, p. 232).

Todas as crianças são únicas, têm as suas capacidades exclusivas e a sua forma ímpar de aprender. Como refere Nel (2008) “an enduring question for language researchers is the effect of individual differences on the efficacy of language learning. For example, learners differ from one another in the ways in which they process information from the environment” (p.49).

No que concerne à questão de as crianças terem mais facilidade de aprendizagem de uma língua estrangeira, não parece existir unanimidade.

No entanto, Tough (1991) realça que

From experiences of learning other languages at later ages there is much that indicates that learning language is not easy. Yet young children persist with that later appears to be difficult, tedious, and protracted task, and almost all are remarkably successful. Such observations, supported by research and theoretical deduction, have led to a view that the early years of childhood provide optimum period for learning languages, and many argue that it is indeed a critical period (p.213).

Um estudo levado a cabo por Griffiths (2008) revela que não existem evidências suficientes relativamente à aprendizagem de aprendentes maduros de línguas por oposição à suposta facilidade dos aprendentes mais jovens. Contudo, a autora diz que “most evidence regarding age-related differences in language learning would seem to indicate that, overall, younger is better” (p.47). A autora acrescenta ainda que as possíveis razões para este fenómeno incluem maturational, socio-affective, cognitive, and individual/psychological factors as well as learning environment and teaching method (...) teachers need to be flexible in their methods in order that students may be able to learn in the way they feel comfortable, and which brings them success (p.47).

A aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo Cameron (2001) assemelha-se grandemente ao processo de aprendizagem da primeira língua e por isso, considera essencial “the amount and type of exposure to the language” (p.11). E ainda que “meaning is found in action and in interaction” (Cameron, 2003, p.107).

Compreende-se, por isso, que o ensino da língua estrangeira deva favorecer a imersão na língua em questão, pois “children see the foreign language ‘from the inside’ and try to find meaning in how the language is used in action, in interaction, and with intention, rather than ‘from the outside’ as a system and form” (Cameron, 2003, p.107). Consequentemente, de forma a promover as aprendizagens das crianças, torna-se desejável que estas, não só sejam expostas o mais possível à língua estrangeira alvo, tal como acontece na aprendizagem da primeira língua, como também vejam um propósito na utilização real dessa mesma língua, considerando a criança; o seu desenvolvimento e aprendizagem em todas as suas dimensões.

Acreditamos ser relevante referir Vygotsky (1962), que na sua teoria valoriza a criança no potencial das suas capacidades, bem como a sua individualidade, valorizando o papel do meio e

dos outros agentes com quem a criança interage ao longo do seu crescimento, particularidade que a teoria de Piaget (1970) desconsiderava, tendo sido, por esse motivo, criticada por Cameron (2001).

De acordo com Gredler (2008), a abordagem de Vygotsky passava por tentar compreender a consciência humana; o pensar, sentir, a vontade e a compreensão de si mesmo. Algumas das suas contribuições, passam pela descrição de etapas, (da primeira infância à adolescência); aprendizagem do uso de signos e símbolos de modo a dominar o pensamento; a importância da fala e as respetivas etapas relativamente ao pensamento; o desenvolvimento do pensamento possibilitando a transformação em conceitos; o papel central do pensamento conceitual num desenvolvimento superior de formas de cognição; e o papel de adultos e professores na promoção do desenvolvimento cognitivo da criança. Inevitavelmente, esta teoria de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo traz implicações sobre a forma como as crianças aprendem línguas.

Muitas são as perspetivas sobre a forma como as crianças aprendem, e estas noções têm vindo a transformar-se e a influenciar-se umas às outras, pelo que consideramos que nenhuma invalida a outra. Quanto ao papel do professor na aprendizagem das crianças, a nossa premissa segue a defendida por Asher (1977) como citado por Richards e Rodgers (2014) “the teacher’s role it is not so much to teach as to provide opportunities for learning” (p. 282).

#### 1.4 – A didática da língua estrangeira

Segundo o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa, a didática (di.dá.ti.ca ° di'datike) é

1. ciência auxiliar da pedagogia, que se dedica ao estudo dos métodos e técnicas utilizados no ensino em geral.
2. série de métodos e técnicas que dizem respeito ao ensino de uma disciplina.
3. arte e ciência de fazer aprender. (do grego didaktiké [tékhne], «arte do ensino» (consultado no formato online).

As origens das línguas estrangeiras são antigas e fazendo uma breve viagem por esta ciência, podemos verificar modificações significativas, especialmente ao longo do século XX.

No seguimento do fenómeno da globalização, pela circulação de pessoas e de informação cada vez mais vasta, pedagogos e linguistas foram surgindo e contribuindo para a reflexão sobre processos de aprendizagem e delimitações de métodos considerados mais adequados e eficazes para o ensino de línguas estrangeiras.

Segundo Puren (1988), do século XVII ao século XIX, o ensino de línguas tinha por base o método tradicional, isto é, através do estudo das regras gramaticais, da sintaxe, da tradução e também através da memorização sistemática de vocabulário. Ainda relativamente a esse período, Howatt (2000) defende que a aprendizagem das línguas está intimamente ligada ao exercício intelectual, ao estudo do latim e do grego, com o intuito de conhecer as estruturas linguísticas, desfavorecendo, assim, o enfoque na interação e comunicação.

Mas o século XX, viria a testemunhar uma mudança crucial nesta ciência. Surgiriam, nesse período, várias personalidades que defendiam o caráter interacional da língua, tais como Bakhtin. Segundo este autor, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 2006, p.96). Isto é, a linguagem é dialógica e a significação é construída num contexto de diálogo e interação social e é por isso, uma ferramenta social onde o significado é moldado pela interação entre os falantes.

No decorrer do século XX, o desenvolvimento das diferentes metodologias para o ensino das línguas estrangeiras adelgaçou o conceito de competência comunicativa. Hymes (1972) defendeu a competência comunicativa, através do tema da adequação do discurso. Hudson (1996) refere que “Hymes’s contribution to sociolinguistics centres on the notion of communicative competence, with which he called into question Chomsky’s distinction between competence and performance. Appropriate performance, he argued, is part of communicative competence” (p. 224). No entanto,

this competence, moreover, is integral with attitudes, values and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes towards, the interrelation of language with the other code of communicative conduct (Hymes, 1971, como citado em Hudson, 1996, p.224).

Deste modo, a didática e a aprendizagem de língua estrangeira, baseia-se na “ethnography of speaking” (designação de Hymes), que valoriza a competência comunicativa e não somente a linguística, apoiada pela pedagogia intercultural. Pois essa “abordagem intercultural caracteriza qualquer ensino de língua, qualquer ensino de ciências humanas/sociais, porque cultura, no sentido etnosociológico, não varia só de um sistema social para outro, mas também no interior do mesmo sistema” (Fischer et al., 1990, p.19).

Segundo os mesmos autores, “o ato pedagógico continua a ser, será sempre, um ato de construção e, portanto, de transformação de uma realidade; será sempre um «processo» em que a relação pensamento-palavra-ação de aprendizagem tem de ser sempre dialética” (p.18).

Fundamentado neste processo dialético da didática, acreditamos ser relevante propormo-nos à reflexão dos seguintes tópicos: abordagens, metodologias e competências que consideramos elementares na nossa pesquisa. Estes tópicos, constituem os subpontos que se seguem, os quais cremos que sejam de grande relevância para o nosso estudo.

#### 1.4.1 – A teoria da aprendizagem sociocultural

Os aspetos linguísticos e socioculturais no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, são indubitavelmente, inseparáveis, pois língua e cultura são um todo. Desta conceção, surge a necessidade de abordagens e metodologias variadas. Os autores Richards e Rodgers (2014) mencionam que

sociocultural theory views language as a communicative activity in which the social context is central. Knowledge is constructed through social interaction with others and reflects the learner’s culture, customs, and beliefs as well as the collaborative activities people engage in. A sociocultural view of language is sometimes said to undergird accounts of Task-Based Language Teaching, Content-Based Instruction, and Cooperative Language Learning (pp.24-25).

Esta teoria revela a influência de Vygotsky (1962) na medida em que robustece a importância das interações da criança com o meio, com a interação de pessoas adultas e as aprendizagens proporcionadas por estas através de *scaffolding*<sup>8</sup>, permitindo à criança adquirir competências na *Zone of Proximal Development (ZPD)*<sup>9</sup>. Segundo Ketterer (2008) “the ZPD was understood by Vygotsky to describe the current or actual level of development of the child and the next level attainable through the use of mediating semiotic and environmental tools and capable adult or peer facilitation” (p.1017).

Considerando esta teoria da aquisição da linguagem, a mesma só se torna possível através da interação do aprendente com o meio e com os agentes que o rodeiam, perspetivando uma dimensão funcional de utilização da língua com intenções comunicativas. “Os processos que se

---

<sup>8</sup> “Scaffolding is the process of interaction between two or more people as they carry out a classroom activity and where one person (e.g., the teacher or another learner) has more advanced knowledge than the other (the learner)” (Swain et al., 2010, as cited in Richards and Rodgers, 2014, p. 28).

<sup>9</sup> “Vygotsky referred to the diagnostic task of identifying the cognitive processes in the period of maturation as identifying the child’s ZPD’s. The key to identifying (...) is to determine the problems that the child can solve with guidance” (Gredler, 2008, p.1012).

desenvolvem numa sala de aula de língua, devem, portanto, preparar os alunos para o uso dessa língua em situações da vida real” (Fischer et al., 1990, p.76).

Richards e Rodgers (2014) acrescentam que

this theory can be seen as an extension of both constructivism and interactional theory and views language learning as resulting from dialogue between a learner and a more knowledgeable other person. The term *sociocultural* means that learning takes place in a particular social setting (e.g., a classroom), in which there is interaction between people (...) and culturally organized activities (p.28).

Derwing e Cameron (2008) sugerem que em situações pedagógicas “a sociocultural approach does not focus on language learning as an independent activity. Students are encouraged to interact, using each other as supports while creating collective and collaborative discourse relevant to their own experiences, interests, feelings, and ideas” (p. 346).

Richards e Rodgers (2014) argumentam que o modelo sociocultural é uma perspectiva que defende que o conhecimento “[is] constructed through social interaction with other (...) as well as the collaborative activities people are engaged in” (p. 24).

Conclusivamente, acreditamos que a competência da interação oral informal, peça central da nossa investigação e em destaque no nosso estudo, se alinha à teoria da aprendizagem sociocultural.

#### 1.4.2 – A metodologia de trabalho de projeto

“Vivemos num mundo que já não recompensa as pessoas apenas por aquilo que sabem – o Google sabe tudo – mas por aquilo que conseguem fazer com isso.”  
(Andreas Schleicher, 2016, como citado em Cohen & Fradique, 2018, p. 10).

William Kilpatrick “veio a ser considerado no final do século XX, como um dos mais influentes na área da produção filosófica sobre o ensino, dando origem a inúmeras publicações” (Ribeiro & Felizardo, 2017, p.70). O Método de Projeto (1918) foi introduzido por este autor. Segundo Ribeiro e Felizardo (2017), atualmente, continuamos em defesa da necessidade de “educar para uma sociedade assente nos princípios da globalização” (p.70). E que por isso, continuamos, tal como na época de Kilpatrick, “a reconhecer a necessidade de alterar procedimentos pedagógicos que cortem definitivamente com quadros concetuais ultrapassados,

nomeadamente em defesa da educação para uma sociedade assente nos princípios da globalização, massificação e mudança” (p.70).

John Dewey é outro nome incontornável da metodologia de trabalho de projeto “no núcleo duro desta pedagogia, (...) abriga-se, de forma mais ou menos explícita, uma conceção de Homem, Conhecimento e Sociedade, e é em função desta conceção que a teoria se projeta em ação educativa” (Gambôa, 2011, p. 51).

A Metodologia de Trabalho por Projeto ou como doravante designado, Project-Based Learning (PBL),<sup>10</sup> na designação inglesa, segundo Wurdinger (2016), é uma metodologia que pode ser definida por um método de ensino onde os professores guiam os alunos seguindo um processo de trabalho por solução de questões/problemas que incluem: identificar dilema/questões/dúvidas (dentro de um tema de interesse); desenvolver um plano; testar (experienciar) o plano no mundo real (de modo a perceber a importância prática) e refletir sobre o esse mesmo plano - enquanto envolvidos no processo, no seu desenho e na sua realização. “This definition places emphasis on a student-centred approach to learning (...) students design and complete projects, many of which require solving multiple problems during the process” (Wurdinger, 2016, p.13). O PBL caracteriza-se pelo seu caráter dinâmico, mas também flexível, onde as componentes/etapas que o integram não são estanques podendo ser alternadas, repensadas e reestruturadas durante o percurso.

Conforme defendido por Bell (2010) o PBL

is a student-driven, teacher-facilitated approach to learning. Learners pursue knowledge by asking questions that have piqued their natural curiosity. The genesis of a project is an inquiry. Students develop a question and are guided through research under the teacher’s supervision. Discoveries are illustrated by creating a project to share with a select audience. Organizers support systematization of the processes that will be implemented throughout the research and project phases of PBL (p.39).

Segundo a autora, o PBL promove a aprendizagem social. Quando os alunos trabalham colaborativamente, há uma expectativa de que cada um contribua para o projeto de igual forma, criando-se uma dinâmica de grupo.

---

<sup>10</sup> Desambiguação: Project-Based Learning (PBL) difere do Problem-Based Learning também usualmente conhecido pela mesma sigla inglesa (PBL) sugestão de consulta: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>

Existem várias teorias que sugerem como aplicar este método de ensino. Segundo Kilpatrick (1926, como referido por Gambôa, 2011), as fases do PBL baseiam-se numa estrutura não rígida, contando, no entanto, com uma estrutura-padrão:

- Problemática: reflexão sobre um problema de interesse dos alunos (despoletada ou conectada pelo professor);
- O problema é analisado, clarificam-se objetivos e hipóteses;
- Os planos de ação e de pesquisa emergem, selecionam-se os que se mostrem mais capazes de responder ou de conduzir a pesquisa;
- Desenvolvimento da pesquisa e testagem constante da sua operatividade (tendo em vista o sucesso de resposta-solução);
- Visão global do saber adquirido (divulgação, reflexão, sistematização e integração de conquistas e saberes).

Importa ressaltar que “a avaliação não tem aqui o cunho de (...) encerramento de processo, mas de síntese recapituladora. A avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto” (Gambôa, 2011, p.57).

Um estudo exploratório acerca de práticas de avaliação no Ensino Primário de Inglês em Portugal, organizado através do CETAPS, Universidade Nova de Lisboa, em colaboração com o CIED da Universidade do Minho, onde um dos objetivos consistia em analisar as perceções, abordagens e práticas utilizadas na avaliação do ensino de Inglês no 1.ºCEB em Portugal, constatou “(...) a quase inexistência de referências relativas à recolha de evidências no domínio da ‘interação oral’ em inglês” (Moreira et al., 2021, pp.52-53). Segundo as autoras, os professores demonstraram não só dificuldades em avaliar especificamente esse domínio, como pareceram desvalorizar a necessidade de incluir atividades no que refere os domínios da oralidade. Por isso, crê-se relevante refletir acerca de práticas que dinamizem formas de avaliação, afastando-as das tradicionais de “cunho de encerramento de processo” para um procedimento contínuo, flexível e natural, priorizando o desenvolvimento das competências comunicativas, e em especial, o desenvolvimento dos domínios da oralidade.

No que respeita à relação entre o currículo e o trabalho de projeto, Gambôa (2011) salienta a reflexão de Dewey (2002) que sugere a rotura entre dois mundos (a criança e currículo), concebida pela pedagogia transmissiva. No entanto, tal não pretende um desinteresse pelo currículo, mas sim, o de repensar o seu modo de organização.

Gambôa (2011) argumenta que

(...) integrar o currículo não pode significar anular os interesses da criança e (...) a sua postura ativa como produtor ou reconstrutor do conhecimento. Numa práxis educativa reflexiva (...) criança e currículo, não existem como dicotómicos, mas como elementos com identidade própria, entrelaçados numa corrente em movimento (p.59).

Há que compreender que os professores prepararam crianças para contextos desconhecidos, para profissões que certamente ainda não existem. O PBL, pela sua metodologia, apresenta-se hábil a despertar o pensamento crítico, a capacidade de análise e a tomada de decisão.

Existe a ideia de que a Escola tem sentido dificuldade em acompanhar a mudança da sociedade no panorama recente. Na “Websérie Ensino por Projeto: Formando profissionais do Futuro” [episódio 5]<sup>11</sup>, da DreamShaper<sup>12</sup> no canal digital Youtube, foi utilizado o termo “VUCA” do acrónimo, em inglês, para sintetizar as quatro características do cenário social das últimas décadas: **V**olatility (volatilidade), **U**ncertainty (incerteza), **C**omplexity (complexidade), **A**mbiguity (ambiguidade). Considerando estas características, e as constantes, rápidas e exigentes mudanças da sociedade a que assistimos, a Escola continua a insistir em pedagogias tradicionais ou transmissivas, evidenciando-se pouco competentes a darem resposta ao mundo acelerado e atestado de informação em que vivemos. Oliveira- Formosinho e Formosinho (2011) fortificam a posição de que o “contexto [transmissivo] reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança (...)” (p. 15). Por este motivo, torna-se ainda mais relevante que se adotem posições inovadoras, para assim “desbravar caminho” para metodologias ativas, das quais o PBL faz parte e detém um papel preponderante para a aprendizagem transdisciplinar e globalizante.

Como metodologia ativa, o PBL visa trabalhar e desenvolver uma série de habilidades dos aprendentes de modo natural, isto é, guiando-os como protagonistas da própria aprendizagem através de tarefas com significado real. “As oportunidades de aprendizagem experiencial das crianças são o veículo para a aprendizagem de ferramentas culturais, tais como as cem linguagens<sup>13</sup>, e para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como atenção,

---

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=aXlHsKGLLA&t=2323s>

<sup>12</sup> A Dreamshaper é uma empresa de EdTech especializada em aprendizagem ativa e baseada em projeto que apoia instituições de ensino em mais de 20 países na implementação de metodologias ativas, por meio da sistematização do trabalho com projetos de forma inovadora e eficiente. [www.dreamshaper.com](http://www.dreamshaper.com)

<sup>13</sup> Termo utilizado pelos educadores da metodologia de Reggio Emilia, Itália. “The child has a hundred languages a hundred hands a hundred thoughts a hundred ways of thinking of playing, and of speaking”. <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/100-linguaggi-en/>

memória, imaginação, reflexão (Vygotsky, 1998).” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.22).

Bell (2011) defende que o PBL

promotes social learning (...) as children work on these projects, they must brainstorm ideas and act as good listeners to their group members. Students learn the fundamental skills of productive communication, respect for others, and teamwork while generating ideas together (pp.40-41).

Sousa e Mesquita (2016) reafirmam que “o trabalho sustentado no desenvolvimento de projetos torna mais possível que as crianças consigam desenvolver e construir aprendizagens significativas, fundamentais para a sua vida futura” (p.244).

Um estudo realizado por Maulany (2013), na Indonésia, intitulado *The use of Project-Based Learning in improving the students' speaking skill (A classroom action research at one of primary schools in Bandung)*, usando a metodologia PBL aplicada a uma turma de Year 4 do ensino primário (inglês como LE), revelou que a implementação da metodologia PBL pode efetivamente ser positiva. O estudo provou que o PBL desenvolve as competências orais dos alunos, sendo que as competências onde mais se evidenciou progresso foi na compreensão e vocabulário. Reiterando o caráter dinâmico e flexível da metodologia, a autora refere que para as atividades do estudo na dinamização do PBL usou

(...) the ones proposed by Brown (2004) and Kayi (2006). Of 21 speaking activities, nine of them were used, namely: drilling, storytelling, directed response, picture-cued, translation of limited stretches of discourse, question and answer, discussion, games, and role-play (p.30).

Outro estudo realizado em Portugal, no âmbito de um relatório de mestrado intitulado *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios*, por Mateus (2020), sugere que

os resultados obtidos revelam muito mais vantagens do que desvantagens relativamente à utilização desta metodologia. Destacam-se como principais vantagens o facto desta metodologia apoiar-se numa aprendizagem centrada no aluno, permitindo que sejam os próprios alunos os construtores do seu conhecimento e possibilitando

desenvolver outras competências para além daquelas que são promovidas no ensino mais tradicional (p.51).

Strecht-Ribeiro (1998), indica que na aprendizagem de uma língua estrangeira, “torna-se crucial implementar atividades que explorem com algum privilégio a dimensão oral da língua, com compreensão e produção em complementaridade”, diz ainda, que “no plano psicológico a intervenção em grupo reduz a angústia por vezes associada à produção oral” e que, “os jogos, constituem meios excelentes para a prática, repetição e reforço de vocabulário (...) desenvolvendo o interesse e motivação” (p.121).

Optou-se por desenvolver a nossa proposta de intervenção pedagógica ([Capítulo IV](#)), usando a metodologia PBL, tendo como base a estrutura sugerida pela DreamShaper compreendendo as seguintes etapas adaptadas: 1) Criação de projeto, 2) Chuva de ideias, 3) Mapa mental, 4) Árvore de atividades, 5) Execução, 6) Apresentação e 7) Lições aprendidas.

Entre as várias razões que nos levaram a optar por esta metodologia, destacam-se; a possibilidade de adaptar temas curriculares através de problemas; as crianças no centro da sua aprendizagem, a hipótese de aplicação da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner<sup>14</sup> e a exploração das várias competências linguísticas (em particular a interação oral, com foco na interação informal) - através de uma abordagem construída pela interação social, à luz da teoria da aprendizagem sociocultural.

Crê-se relevante implementar abordagens, metodologias e estratégias diferenciadas, cabendo aos professores orientarem as crianças para a sua superação e para a meta-aprendizagem através de pedagogias ativas, de que o PBL é exemplo. O PBL insere-se nesta linha de pensamento, pois também funciona como ferramenta para o “desenvolvimento da criatividade na gestão de projetos e resolução de problemas” competências-chave alistadas nas AE.

#### 1.4.3 – A interação oral

De acordo com o CEFR (2020), “oral interaction is understood to include both spoken interaction and live, face-to-face signing” (p.71). Oliver e Philp (2014) definem a interação oral como “the spoken language that takes place between two or more people and, as the name implies, it is the type of speaking and listening that occurs in real time in communicative exchanges” (p.5).

---

<sup>14</sup> <https://www.howardgardner.com/>

Os autores referem que a sua natureza recíproca facilita a aquisição da linguagem, e que a sua natureza colaborativa construída sobre a linguagem verbal e não verbal dos interlocutores, permite o desenvolvimento das relações sociais, impactando positivamente a aprendizagem de línguas e o desenvolvimento geral dos aprendentes.

Em ambiente de sala de aula de língua estrangeira, o termo “interação oral” aplica-se a várias trocas comunicativas, desde professor/aluno, aluno/aluno, ou até mesmo a atividades e/ou conversas/discussões informais que não estejam diretamente relacionadas com a atividade a ser trabalhada em sala de aula.

A pesquisa sobre a aprendizagem, mais precisamente através da interação oral, aponta para a necessidade de focar no significado. Cameron (2001) defende que as crianças precisam envolver-se no discurso para construir conhecimento e competências. O professor tem aqui um papel essencial, pois é um facilitador de estratégias e caminhos possíveis para que as crianças imerjam na língua alvo e criem significados, interesse e motivação, conquanto, também se lhe compete guiá-las, para que, posteriormente, e de forma autónoma, as crianças persigam o conhecimento, conheçam o seu estilo de aprendizagem, contando com a sua curiosidade e capacidades. Este processo é possível, sobretudo, através da interação oral, mas também, enquanto operacionalizado através de metodologias ativas e potenciadoras. “In comparison with the first language, motivation is key in learning other languages” (Pinter, 2017, p.45).

De acordo com Gibbons (2003) os professores orientam o aluno no seu processo de aprendizagem, fornecendo apoio necessário para os ajudar a desenvolver novas capacidades e conceitos com o objetivo último de “hand over knowledge and control to the students” (p.249).

Interaction contributes to development because it is the means by which the learner is able to crack the code. This takes place when the learner can infer what is said even though the message contains linguistic items that are not yet part of his competence and when the learner can use the discourse to help him/her modify or supplement the linguistic knowledge already used in production (Ellis, 1984, p.95).

Oliveira e Leslie (2021) na *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, apresentam um artigo de uma investigação-ação que pretendeu explorar a interação oral entre pares em aulas de Inglês no 1.º CEB, tendo como objetivo explorar as estratégias conversacionais utilizadas para a conclusão de três tarefas, e entender como estas influenciaram a comunicação. Os resultados desta investigação mostraram que estratégias conversacionais desempenham um

papel importante na interação oral, tendo sido utilizadas “em cerca de 50% da produção oral dos alunos [e que] o uso da L1 para gestão de tarefas foi a mais utilizada, embora pareça haver uma tendência para diminuir ao longo do tempo”. As autoras acrescentam ainda que “(...) o progresso na produção oral dos alunos sugere outros benefícios deste tipo de atividades, nomeadamente a atenção à forma, a exposição à linguagem formulaica e o desenvolvimento de outras competências sociais e cognitivas” (p.53).

Brito (2019), no âmbito do relatório da Prática de Ensino Supervisionada do curso de mestrado em ensino de inglês no 1.ºCEB, realizou uma investigação, a qual procurou responder a algumas questões, entre as quais “a interação oral é potenciadora do desenvolvimento das competências da oralidade?”, “a interação oral entre pares é motivadora para as crianças?”. Apesar de ter concluído não reunir condições suficientes para a generalização, devido à reduzida amostra, os resultados apontam para que “de facto, sendo potenciadas as oportunidades de fazer uso da língua em tarefas comunicativas, as competências de oralidade serão desenvolvidas”. Acrescentando ainda, “(...) que a interação oral entre pares se afigura como uma estratégia promotora de motivação para a aprendizagem de línguas” (p.62).

Na experiência da PES, verificámos que a interação oral e a interação informal são aspetos assíduos nos vários momentos observados na sala de aula (e fora dela). Considerou-se, por isso, relevante atentar a aspetos distintos, tais como a interação informal, característica que se destacou como aspeto impulsor da aprendizagem da língua inglesa, e à qual, viraremos em seguida a nossa atenção.

#### 1.4.5 – A interação oral informal

Segundo Bloor (1991) estudos têm mostrado que na maioria das salas de aula de falantes nativos, a língua é usada para estimular a comunicação para o uso da língua e para “funções”, tais como: saudações, falar de temas do meio envolvente; como o tempo, a saúde e a assiduidade (isto é, utilizando a interação oral-informal). Barnes (1969), como citado em Bloor (1991) “labelled these functions as ‘Social’” (p.127).

No seu capítulo intitulado *The role of informal interaction in teaching for young learners*, a autora fornece razões com base nos princípios da linguagem, para encorajar a interação informal, ligações essas que enquadra em ilustrações práticas, entre as quais, a didática através do lúdico. Estabelece ainda uma relação entre as salas de aula de falantes nativos, onde a língua é usada para estimular a comunicação para o uso da língua de forma “natural” por oposição ao ensino direto e tradicional que comumente é usado nas salas de aula de língua estrangeira.

Fanselow (1977, como citado em Bloor, 1991) tentou criar um sistema de observação para registrar diferentes tipos de comunicação na sala de aula de língua estrangeira. Na sua pesquisa, o autor determinou quatro categorias principais na maioria das aulas;

- (i) Língua (envolve os momentos quando o professor explica ou ilustra a língua ou quando os alunos fazem perguntas...)
- (ii) Procedimento (refere-se à situação de quando o professor introduz explicações acerca de como se vai fazer e como...)
- (iii) Assunto (refere-se a situações onde a língua é usada para transmitir um assunto específico como parte integrante da aula...)
- (iv) Vida (alude à comunicação entre o professor e alunos acerca de assuntos da vida real e não especificamente relativos à aula...).

Esta última categoria (vida) abraça a questão “social” levantada por Barnes, considerada importante porque envolve a comunicação acerca do mundo real, ligada à experiência direta do aprendente, e que, normalmente, nas aulas de língua estrangeira é conduzida através da língua materna. Bloor (1991) sugere que as quatro categorias são importantes a ser trabalhadas na sala de aula de língua estrangeira, embora realçando, especialmente, esta última [vida]. Por exemplo,

if the teacher directs a particular student to ‘open the window’, or asks another, who has nothing to write on, ‘where is your notebook?’ (...) he/she is using language to talk about the real world that is part of the learners’ direct experience. In the majority of foreign classrooms, this type of informal interaction is conducted in the mother tongue rather than in English (Bloor, 1991, pp.128-129).

Concordamos com Barnes (1969) e Bloor (1991) na medida em que estas “funções sociais” narradas pela interação oral informal são normalmente pouco exploradas nas salas de aula tradicionais. Facto que chamou a nossa especial atenção nas salas de aula e na escola onde foi realizada a PES. A interação oral informal, foi um aspeto pertinente observado e que nos levou a refletir acerca da sua importância e do seu potencial no ensino-aprendizagem de inglês no 1ºCEB como LE.

Bloor (1991) propõe quatro argumentos para a importância de encorajar a interação informal:

- (i) Paralelismo da aprendizagem entre língua estrangeira e língua primeira (as crianças aprendem melhor em situações contextuais centradas no significado em vez da língua.

Esta aceção baseia-se em estudos realizados na forma como as crianças aprendem a língua estrangeira em paralelo com a língua primeira.)

- (ii) Prática realista (o propósito do ensino da língua estrangeira é que os alunos sejam capazes de usar a língua em situações reais, para tal, é necessário que se proporcionem oportunidades para esta prática).
- (iii) O meio envolvente (o significado é mais facilmente transmitido em contextos informais e familiares. Assim, o vocabulário desconhecido, será mais facilmente assimilado se os objetos em discussão estão presentes no ambiente e as emoções e atitudes do falante podem ser facilmente identificadas com a experiência real).
- (iv) Interação humana (As crianças procuram e necessitam do contacto humano. Linguisticamente, esta situação acontece, normalmente, através da primeira língua de contacto. Assim, de forma a estimular a língua inglesa a seguir esta forma “natural”, é necessário mostrar à criança estes meios: através da sua curiosidade natural, gestos, expressões faciais...).

Investigadores na área da linguística aplicada, sugerem que a comunicação natural através da língua, é a base para o sucesso na aprendizagem das línguas. Nesta linha de pensamento, encontra-se a *Interaction Hypothesis* sugerida por Allwright (1984), que de acordo com Bloor (1991) esta afirma que

(...) the nature of the linguistic interaction a learner engages in will affect the speed and quality of the learning. What is interesting to find out is how far interaction in English is possible with young learners, and what type of interaction help children to learn more quickly. In order to test the Interaction Hypothesis and to find answers to these questions, we need to provide varied learning opportunities where interaction in English can take place (p.130).

Estas oportunidades, defendidas pela *Interaction hypothesis* recaem sobre o pressuposto de não se dever fazer generalizações, pois cada criança é única e aprenderá de formas díspares (umas aprenderão melhor dando-lhes a oportunidade de falar a língua, enquanto outras, assimilarão melhor somente ouvindo ou através de atividades onde não se pratica a fala, como por exemplo, a leitura de histórias...).

No entanto, “engaging in spoken interaction is a necessary stage for all learners who hope to use the language for speaking outside the classroom” (Bloor, 1991, p.130).

A interação oral informal permite desenvolver competências linguísticas através da tentativa de criar significado por meio da comunicação dialógica, à semelhança do que acontece na aprendizagem da língua nativa. “Language learning is determined by learner internal, rather than external, factors. Learning is promoted by activating internal acquisition processes. Learning is not the mirror image of teaching but is determined by internal mental processes” (Richards & Rodgers, p.180). Deste modo, entende-se a necessidade de o significado ser construído pelo aprendiz.

Richards e Rodgers (2014) dizem-nos que no decorrer do processo de aprendizagem

the learner receives different forms of feedback such as confirmation checks, comprehension, clarification repetition, and repetition that support learning and language development. As learners engage in communication, their output is «stretched», and they acquire new linguistic resources” (p. 181).

Segundo Rivers (1987, como citado em Richards e Rodgers, 2014), a perspectiva alicerçada na *interactional view*, indica que os aprendentes “achieve facility in using a language when their attention is focused on conveying and receiving authentic messages (messages that contain information of interest to both speaker and listener in a situation of importance to both) (p. 24). Os autores acrescentam que esta “negociation of meaning is believed to play a central role in interactive views of language and is central to current teaching proposals (...)” (p.24).

Fundamentando-nos na teoria apresentada, acreditamos ser necessário, sempre que possível, (não só imergir a criança na língua e cultura da língua estrangeira-alvo, como também estender a língua para fora da sala de aula, em atividades tão triviais como a saudação no corredor da escola, num encontro na biblioteca ou até numa visita de estudo, ou no supermercado. Bloor (1991) afirma que “one way of extending opportunities for natural language practice is by extending the contexts for interaction that are outside the normal English class” (p.133).

Os tipos de eventos apropriados para a interação informal dependem dos interesses das crianças, mas Bloor (1991) indica-nos alguns princípios a considerar:

- A interação informal é incidental, não central, isto é, poder-se-á simples e pontualmente fazer observações, como por exemplo, comentar condições meteorológicas adversas ('Phew! It's raining cats and dogs!') aludindo para o facto de estar a chover muito, enquanto aprendem uma expressão da língua inglesa;

- Não é necessário que todas as crianças sejam envolvidas na interação. Como já foi referido, cada criança tem a sua maneira de aprender e por isso, observações feitas individualmente ou em grupo podem ser igualmente eficazes.

- Sempre que possível, as observações devem ser feitas em contexto de forma que o aprendiz atribua significado.

Bloor (1991) acrescenta “learners with a teacher who uses English freely and easily in informal situations will have the advantage of a proper model of language use” (p. 131).

## Capítulo II – Enquadramento metodológico

A interação oral informal foi um assunto que interessou à investigadora desde as primeiras aulas de apresentação no curso de mestrado sobre o tema, pois para ela, suporta um grande potencial para o contacto intrínseco com a língua e cultura, enquanto, de “forma natural”, fomenta o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças na língua estrangeira.

Face à curiosidade que este tema suscitou, resolveu-se pesquisar mais sobre o mesmo.

Importa mencionar que aquando da apresentação da investigadora à instituição onde realizaria a sua PES, numa escola internacional privada, foi imediatamente notada a imersão dos alunos na interação oral informal na língua inglesa, aparentemente incitada pela comunidade escolar, principalmente pelas professoras de inglês. Notou-se, a priori, que todo o ambiente escolar impelia à interação oral nas línguas estrangeiras-alvo, tanto na sala de aula, como fora dela. O mesmo foi recorrentemente sendo observado nas primeiras semanas de ambientação e na observação de aulas da professora cooperante. Tal envolvência não foi diagnosticada nas aulas observadas no âmbito da Iniciação à Prática Profissional<sup>15</sup>, realizada no ano letivo antecedente, num contexto de instituição pública e com intervenientes diferentes, o que despertou uma grande curiosidade por parte da investigadora.

Nesta linha de pensamento, começou-se a pensar se a interação oral informal poderia estimular a aprendizagem de inglês. Para além disso, passou-se a refletir sobre como se poderia enaltecer este padrão através de estratégias pedagógicas. “O investigador confronta-se com o desafio de se situar historicamente, de saber gerir a diversidade e o conflito que esta perspetiva lhe cria e de a adotar como ponto de partida do seu projeto de investigação” (Aires, 2015, p.18).

No entanto, compete-nos referir que a presente investigação aconteceu num período de pandemia (COVID-19), e por isso, todo o processo foi pensado e adaptado tendo em conta o contexto pandémico, considerando a imprevisibilidade da sua evolução e aos constrangimentos a ele associados.

### 2.1 – Questão e objetivos de investigação

A questão que orientou a construção do presente relatório foi a seguinte:

- Poderá a interação oral informal potenciar a aprendizagem de inglês como língua estrangeira no 1ºCEB?

---

<sup>15</sup> Unidade curricular do 2º semestre do 1º ano do curso de mestrado em Ensino de Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico.

Com o intuito de dar resposta a esta questão, foram estipulados os seguintes objetivos que acabaram por conduzir toda a investigação:

- (i) Conhecer de que forma(s) a interação oral informal pode promover a aprendizagem de inglês no 1º CEB.
- (ii) Desenhar uma proposta de intervenção pedagógica que vise potenciar a aprendizagem de inglês como língua estrangeira no 1ºCEB.

## 2.2 – Justificação das opções metodológicas

A investigação no campo educacional procura, fundamentalmente, compreender e interpretar os fenómenos educativos (Morgado, 2012). Como defendido por Amado e Vieira (2014) o estudo de caso pode consistir no estudo de uma variedade de situações, pois “são estudo que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas” (p.122). Segundo os autores, pela natureza holística e a tendência a refletir a complexidade dos fenómenos que estudam, os estudos de caso têm vindo a reforçar a sua credibilidade na investigação na educação.

Assim, pode-se considerar esta investigação como um estudo de caso de observação, uma vez que pretende dar resposta à questão de investigação a partir de um grupo de crianças de uma determinada instituição, observado e estudado de forma holística.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) como citado em Amado e Vieira (2014) “os estudos de caso observacionais habitualmente assentam no uso da observação participante de um local específico dentro da organização, de um determinado grupo de pessoas (...) atividade, projeto, etc...” (p.132).

A respetiva orientação epistemológica, no seio da sua perspetiva fenomenológica, assumiu um carácter descritivo, pois visa a exploração de um fenómeno, ou seja, é exploratório. Insere-se num paradigma interpretativo e numa metodologia de natureza qualitativa, sendo considerada a metodologia mais adequada para dar resposta à questão e objetivos desta investigação de cariz educativo.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), uma investigação desta natureza tem como objetivo a compreensão da conduta humana a partir da maneira de ver do investigador/observador, determinando assim o foco no processo. Não obstante, Bogdan e Biklen (1994) atribuem cinco características a este tipo de investigação qualitativa: (i) a fonte direta dos dados é o próprio contexto em estudo e o investigador é o instrumento principal, dado que dedica grande quantidade de tempo nos respetivos locais e faz registos; (ii) é descritiva, pois os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens; (iii) o foco está no processo e não nos

resultados; (iv) a análise de resultados é frequentemente realizada de forma indutiva, não recorrendo à recolha de dados para confirmar hipóteses, mas sim para construí-las à medida que os dados são agrupados e (v) o significado é importante, privilegiando as perspetivas dos participantes.

Segundo Merriam (1988), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico. De acordo com Aires (2015) e Serrano (1994) o estudo de caso compreende um estudo holístico de uma situação, de um sujeito, grupo ou acontecimento num determinado contexto com o objetivo de amplificar saberes sobre o mesmo.

Stake (2007) como citado por Amado e Vieira (2014) diz que o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos no caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz (p.139).

Em defesa do uso do método de estudo de caso para uma investigação no campo educacional, que acabam por justificar a sua seleção para este estudo, Serrano (1994) declara as seguintes vantagens: (i) é apropriado para estudos de pequena escala, com limites temporais, espaciais ou de recursos; (ii) é um método aberto; (iii) é benéfico tanto para os docentes como para os investigadores e (iv) permite incluir todos os participantes no estudo através do seu papel ativo.

Além destas razões, Yin (2010) defende que o estudo de caso requer a utilização de diversos métodos e instrumentos de recolha de informação, por forma a fazer a triangulação dos dados. Bartelett et al. (2001) como citado em Amado e Vieira (2014) realça a importância da triangulação, pois pelo facto de se utilizarem diversas técnicas de pesquisa, “confere a esta estratégia uma grande validade científica” (p.136).

Com o intuito de permitir uma melhor compreensão do estudo e das suas opções, apresenta-se de seguida, uma breve caracterização do contexto educativo onde decorreu a investigação, bem como dos participantes que contemplam esta investigação.

### 2.2.1 – Contexto educativo da investigação

O presente estudo foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), numa escola internacional, no Algarve, doravante denominada por Wisdom School (nome fictício), sendo composta por uma creche, uma escola de 1º e 2º ciclos e outra escola de 3º ciclo e secundário (de estudos portugueses) e também por uma escola de 1º e 2º ciclos e outra escola de 3º ciclo e secundário (estudos ingleses).

É de notar que os ciclos de estudo, respeitantes aos estudos ingleses, encontram-se em edifícios partilhados com os estudos portugueses, embora devidamente identificados. Tal situação, permite, contudo, o contacto direto e o convívio entre todos.

As crianças da instituição provêm de um meio socioeconómico e cultural alto.

A Wisdom School defende uma perspetiva de educação internacional e multicultural, representada em dois planos de estudos; estudos portugueses e estudos ingleses, sendo lecionados dois currículos independentes. O plano de estudos portugueses, segue o currículo nacional (adaptado no que concerne às línguas, pois no 1º ciclo do ensino básico é guiado pelo currículo de Young Learners – Cambridge<sup>16</sup>, ajustado à realidade da escola), e o plano de estudos ingleses, segue o British National Curriculum<sup>17</sup>.

Na escola do 1º CEB (departamento de estudos portugueses) onde foi realizada a PES, as salas eram acolhedoras e reuniam boas condições. Havia um bom espaço físico interior, um excelente espaço exterior e imediações. Todas as salas estavam equipadas com um quadro branco, projetor e todos os docentes tinham computador de forma a utilizar os seus recursos digitais. As crianças beneficiavam de uma biblioteca, laboratórios de ciências e de artes, salas de música, campos de atividade física, ginásio, refeitório, bar, sala comum, reprografia, enfermaria, parque de diversões, assim também como de muito espaço verde para brincar e bancos de jardim para desfrutar do tempo livre na natureza (de notar que muitas aulas eram dinamizadas nestes espaços exteriores).

A Wisdom School oferece aos seus alunos um ambiente cultural rico e diversificado, em ambiente internacional e multilingue consubstanciado pelos valores humanistas e democráticos. Alunos, docentes e famílias trabalham com um objetivo comum: a preparação para a vida e para um mundo melhor.

De entre as várias diretrizes que compõem os objetivos do projeto educativo da Wisdom School, importa mencionar, particularmente, dois deles, por irem ao encontro de um compromisso pedagógico diferenciado, e por se correlacionarem com a nossa investigação, nomeadamente; as capacidades gerais de comunicação em diferentes contextos sociais e a capacidade de comunicação em diferentes contextos linguísticos (português, inglês, francês, russo).

---

<sup>16</sup> <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-early-years/curriculum/>

<sup>17</sup> <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>

De modo geral, as crianças deste grupo mostraram-se cooperantes e muito recetivas às atividades de sala de aula, cumpridoras de regras e participativas. Apresentaram funcionar bem enquanto grupo, revelando respeito uns pelos outros e pela comunidade escolar, salvo algumas exceções, pontuais, que se creem naturais, tendo em conta as faixas etárias.

A carga curricular da disciplina de Inglês era de 225 minutos semanais, distribuídos por sessões de 45 minutos cada, sendo que duas vezes por semana, se lecionavam dois blocos de 45 minutos unidos (1h30). Comparativamente à carga horária da disciplina de inglês praticada no 1ºCEB da escola pública, a Wisdom School oferecia mais 105 minutos semanais a cada turma.

### 2.2.2 – Participantes

A instituição, bem como os encarregados de educação tinham conhecimento da Prática de Ensino Supervisionada e dos estudos necessários à realização da investigação associada. Contudo, de acordo com a direção pedagógica da instituição não foi permitido à investigadora fotografar, filmar as crianças ou as suas produções. Sendo por isso, de extrema relevância a observação participante e as notas de campo. A professora cooperante, assim como a professora coadjuvante e um membro da direção pedagógica foram participantes importantes neste estudo, pois “ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53).

As crianças reagiram muito bem à presença da mestranda pelo facto de a dinâmica escolar estar habituada à prática comum de os diversos professores, de anos e turmas diferentes, assistirem frequentemente às aulas uns dos outros.

Neste estudo, participaram vinte e quatro crianças de uma turma de 2.ºano, uma professora cooperante, uma professora coadjuvante e um membro da direção pedagógica.

A turma de 2ºano, no nível de proficiência A1 (*starters*)<sup>18</sup>, era constituída por 24 crianças (10 meninas e 14 meninos) com a idade média de 7/8anos. Esta turma foi escolhida pela professora cooperante e pela professora orientadora, por se equiparar à proficiência da língua inglesa das crianças no ensino público português no 3º ano/4ºano do 1ºCEB, respetivamente.

A turma era representativa de uma dinâmica multicultural, embora a grande maioria fosse de nacionalidade portuguesa. Nenhuma criança apresentava necessidades de medidas de suporte

---

<sup>18</sup> <https://www.cambridgeenglish.org/cmp/starters-movers-flyers/>

à aprendizagem<sup>19</sup> ao nível das medidas seletivas e adicionais, sendo somente necessário fazer adequações mínimas e pontuais, ao nível das medidas universais, a algumas crianças.

As professoras (cooperante e coadjuvante) da turma lecionam na instituição há cerca de dez anos (média). A professora cooperante conhece os alunos desde o 1ºano de escolaridade e a professora coadjuvante desde o pré-escolar.

De notar que devido ao facto do período da PES se enquadrar na pandemia (COVID-19) a assiduidade das crianças em cada turma, não foi constante, nem tampouco foi possível prever as dinâmicas das aulas (se seriam presenciais ou online), tendo por isso, afetado planificações, atividades e ações, exigindo assim, constantes e exigentes adaptações por parte da investigadora.

## 2.3 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Amado e Vieira (2014) afirmam que

(...) num estudo de caso, devido ao seu carácter holístico e à necessidade de se basear em “várias fontes de evidências” (Yin, 1989), o investigador tem de recorrer a um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados; (...) (baseada na interação do observador com os observados), (...) Como afirma a este respeito Bell (2002:23), «nenhum método é excluído. No estudo de caso, a recolha de dados é emergente e a análise é indutiva e deve acompanhar o mais possível, mesmo que seja de forma algo informal, o desenvolvimento da investigação» (p.136).

Segundo Reis (2018), numa investigação deve-se “optar pelos instrumentos que melhor se adequam ao estudo” (p.88). Consequentemente, para esta investigação optou-se como utilização de técnicas e métodos de recolha de dados a observação participante, as notas de campo e inquéritos por questionário.

### 2.3.1 – Observação participante

A observação participante ocorre em simultâneo e como estímulo face ao que está a ser desenvolvido. Como defendido por Bogdan e Biklen (1994) “é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo a que se

---

<sup>19</sup> Relativo ao Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho – que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

propôs a elaborar” (p.125). Inicialmente, refletiu-se sobre o modo como a investigadora deveria interagir com o grupo, de forma e encontrar um equilíbrio entre a observação e a participação. Por isso, a observação inicial, nas primeiras duas semanas, foi mais distante, dando assim a oportunidade aos participantes para se ambientarem e aceitarem a investigadora.

Amado e Vieira (2014) referem que a observação qualitativa nos processos educativos, apesar das suas vastas vantagens, poderá também trazer desvantagens, tais como; o perigo da subjetividade. Contudo, tais desvantagens podem ser colmatadas de variadas formas. Nesta extensão, não foram apresentadas propostas para averiguar as concepções iniciais dos participantes relativamente ao tema do trabalho, de forma a evitar enviesamento da investigação, do propósito da observação e das respetivas notas de campo. Uma configuração a ser considerada de forma a afastar a subjetividade é a triangulação de dados, ou seja, a utilização de diferenciadas técnicas de recolha de dados, ferramentas diversificadas que foram tidas em conta.

Segundo Carmo e Ferreira (2008) “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p.111). Neste estudo, a observação foi por isso, um processo contínuo, revelando-se indispensável para a construção da investigação, possibilitando registar comportamentos, atitudes e reações dos participantes no momento exato em que ocorreram, enquanto também permitiu uma melhor compreensão desses mesmos registos. Esta técnica utilizada caracteriza-se por ser participante e ativa, visto existir uma interação com os participantes, assumindo o seu uso na sua totalidade, dotada de um “caráter flexível e aberto” (Aires, 2015, p. 25) e ainda como naturalista, já que permite a recolha de informações no contexto habitual dos participantes.

Assumir um papel de membro, possibilitou à investigadora conhecer a vida do grupo a partir do seu interior. “Este tipo de observação facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais e permite o acesso a dados que o grupo (...) considera de domínio privado e, ainda, esclarecer os motivos do comportamento” (Rebolo, 2021, p.93).

Colás (1992, como citado por Aires, 2015), identifica três etapas que considera importantes para a construção de uma boa observação: “(i) seleção de cenários, (ii) a recolha de informação, através de notas de campo, registos textuais e entrevistas, (iii) tratamento de protocolos recolhidos, na qual o/a investigador/a reflete sobre o que observou” (pp.25-26).

As observações consideradas pertinentes no decorrer da investigação, foram escritas sob forma de notas de campo para serem analisadas a posteriori.

### 2.3.2 – Notas de campo

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esta técnica de recolha de dados é “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150). Estas notas de campo devem “ser uma companhia permanente do investigador” (Carmo & Ferreira, 2008, p.118). Segundo Bogdan e Biklen (1994) compreendem dois tipos: (i) o descritivo “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas”; (ii) o reflexivo “parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p.152).

Nesta linha de pensamento, podemos considerar que os dois tipos foram tidos em conta na nossa investigação e que as respetivas notas de campo, as que se consideraram relevantes para o estudo, encontram-se transcritas para o [\(Apêndice B\)](#) e o [\(Apêndice C\)](#).

### 2.3.3 – Inquéritos por questionário

Segundo Santos e Henriques (2021) “o recurso ao inquérito por questionário permite ao investigador a identificação de determinadas características ou factos de uma população visando verificar determinada hipótese (...)” (p.12) pelo que, se recorreu a este instrumento para conhecer as perspetivas dos agentes educativos mais ativos no universo da investigação, nomeadamente, a professora cooperante, a professora coadjuvante e a direção pedagógica de modo a conhecer as suas perceções sobre a temática da interação oral informal; a sua importância, a relevância do ambiente educativo e a pertinência do modus operandi na dinamização da temática para a potencialização da aprendizagem da língua inglesa.

Esta ferramenta permite não só sistematizar dados de forma acessível, mas também, retirar conclusões acerca dos inquiridos de forma impessoal (Batista et al., 2021).

Tendo por base as recomendações de Reis (2018), considerou-se para a elaboração do questionário, os seguintes pontos: (i) a criação de perguntas claras que estivessem de acordo com as questões e com os objetivos da investigação; (ii) a utilização de uma linguagem apropriada ao grupo de inquiridos; (iii) a disposição e conteúdo das questões, de forma a evitar enviesamento de respostas.

Foi elaborado um inquérito por questionário com questões de resposta aberta, indireto para as três intervenientes, tendo sido preenchido no final do estudo, afastando hipóteses de

enviesamento de respostas. Todos os questionários foram preenchidos e entregues à investigadora. O inquérito por questionário aplicado pode ser encontrado no ([Apêndice D](#)).

## 2.4 – Delineamento do estudo

O presente relatório seguiu um conjunto momentos que delinearão a investigação, destacando quatro fases para a sua progressão. Na seguinte tabela 2.1. podem ser observadas as diferentes fases do estudo.

*Tabela 2.1.*

*Fases do estudo*

Fases do estudo	
1ª fase	Revisão da literatura
2ª fase	Recolha de dados
3ª fase	Apresentação e discussão de resultados
4ª fase	Proposta de intervenção pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora.

### 2.4.1 – 1ª fase – Revisão de literatura

A primeira fase do estudo é caracterizada pela recolha inicial dos dados, fase que se considerou fulcral para uma melhor compreensão das temáticas abordadas. No decorrer desta fase, foram efetuadas inúmeras leituras de artigos, documentos, textos académicos, revistas, livros, priorizando também a participação em webinars, sessões online, conferências, entre outros recursos visando o auxílio na elaboração da fundamentação teórica desta investigação. Esta primeira fase acabou por se assumir como os “alicerces” da construção de todo o estudo, pois recorreu-se frequentemente a todo o material, ação que acabou por dirigir a um processo reflexivo contínuo.

### 2.4.2 – 2ª fase – Recolha de dados

A segunda fase deste estudo foi efetuada com recurso à observação participante, notas de campo e inquéritos por questionário à professora cooperante, à professora coadjuvante e à direção pedagógica. Este momento constituiu-se fundamental para que com a sua análise, pudessem ser encontrados pontos relevantes a apresentar neste relatório, e a guiar a investigadora a uma proposta de intervenção pedagógica pertinente.

### 2.4.3 – 3ª fase – Apresentação e discussão de resultados

Nesta terceira fase, apresentaram-se os resultados da investigação e a discussão dos mesmos, em consonância com a fundamentação teórica referida inicialmente. Para facilitar a análise e interpretação dos dados, foi definida uma codificação que permite identificar, com mais facilidade, os métodos e os participantes em questão. A tabela 2.2. representa a lista de códigos utilizados nesta investigação com a respetiva significação.

*Tabela 2.2.*

*Codificação utilizada para esta investigação*

<b>Códigos</b>	<b>Descrição dos códigos</b>
<b>PC</b>	Refere-se à professora cooperante
<b>PCA</b>	Refere-se à professora coadjuvante
<b>DP</b>	Refere-se à direção pedagógica
<b>C</b>	Refere-se às crianças
<b>Cx</b>	Refere-se à(s) criança(s) em que “x” equivale a um número de 1 a 24
<b>PF</b>	Refere-se à professora em formação
<b>NC</b>	Refere-se às notas de campo
<b>IQ</b>	Refere-se ao inquérito por questionário
<b>IOI</b>	Refere-se à Interação oral informal

Fonte: Elaborado pela autora.

### 2.4.4 – 4ª fase – Proposta de intervenção pedagógica

Por último, a quarta fase do estudo é a referente à proposta de intervenção pedagógica, a qual teve por base os resultados da recolha de dados mediante os objetivos estipulados, tendo em consideração as finalidades do presente estudo, as necessidades e interesses das crianças fundamentadas pelo enquadramento teórico apresentado.

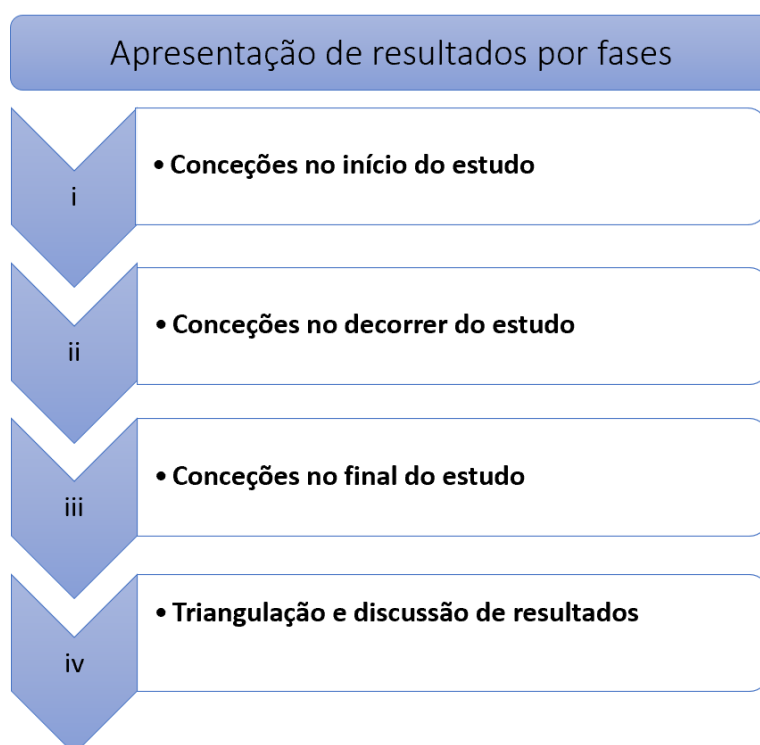
## Capítulo III – Resultados

### 3.1 – Apresentação e interpretação de resultados

Neste capítulo realiza-se a apresentação e interpretação dos dados coligidos, de acordo com as técnicas e instrumentos de recolha de dados explicitados anteriormente. Os dados obtidos no decorrer do estudo foram analisados, organizados e interpretados de forma a poder apresentar os resultados em quatro fases distintas, tal como sugerido na figura 3.1.

*Figura 3.1.*

*As quatro fases da apresentação de resultados*



Fonte: Elaborado pela autora.

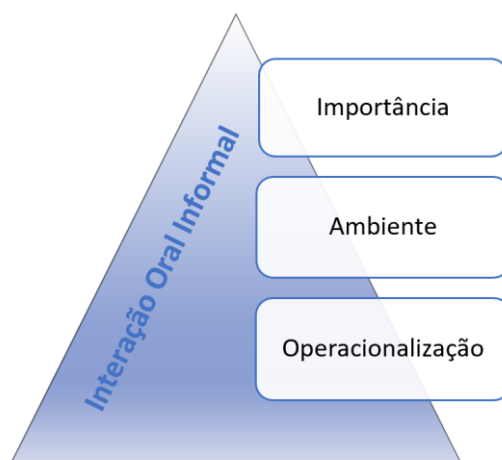
Sendo a interação oral informal, o grande foco temático da nossa investigação, importa referir que se destacaram no núcleo de cada fase, três grandes dimensões. Assim, estas tomaram a nossa maior atenção, e por isso, cada fase, conta com a reflexão detalhada de cada uma das dimensões consideradas, conforme exposto nos pontos subsequentes.

As dimensões a que nos referimos são: a importância dada à IOI; o ambiente educativo que envolve a IOI e a(s) forma(s) em que é feita a operacionalização da IOI.

Para que esta disposição fique mais clara, deverá consultar-se a figura seguinte, figura 3.2.

Figura 3.2

As dimensões consideradas na dinamização da temática da interação oral informal



Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.1.1 – Concepções no início do estudo

As concepções do início do estudo dizem respeito às concepções iniciais obtidas pela investigadora/observadora face à vida da comunidade educativa, que no caso desta investigação, correspondem à instituição, às relações dos alunos entre si e entre os agentes educativos (dentro e fora da sala de aula), considerando as três dimensões anteriormente referidas.

#### Importância

As primeiras percepções relativas à importância dada à IOI foram desse logo notadas no primeiro dia de PES e nos momentos iniciais de interação com a escola. No primeiro dia de PES, a PC fez uma visita guiada à instituição e foi perceptível o meio plurilingue e multicultural da instituição. A PC ao apresentar a PF à turma, C20 diz “Bem-vinda” à PF (em português) e é automaticamente incentivada pela PC a dizê-lo em inglês, mas interagindo na língua estrangeira, pelo que todos os colegas respondem alegremente, sem que ninguém se sinta incomodado com isso, notando-se um “à vontade” natural com a LE (NC, 6 de outubro).

Numa reunião entre PF e PC, onde a PC defende:

Nós aqui fazemos questão de elevar a língua estrangeira, usamos sempre a língua estrangeira [salvo algumas exceções necessárias e onde se verifique adequado] e também temos de considerar o nível de proficiência dos alunos, que ainda é inicial. Mas a maior parte das crianças tem facilidade em acompanhar porque já estão habituados

desde a creche, pois têm inglês desde então e estão mais à vontade. Devemos falar o mais possível em inglês, inclusivamente na sala de aula (NC, reflexões, 8 de outubro).

Neste mesmo dia, (NC, 8 de outubro, momento 1) verificou-se o entusiasmo e à vontade de C6 ao falar sobre o que iria fazer no seu fim-de-semana. C6: “Miss, vou ver futebol este fim-de-semana!” PF: “Good! So, you’re going to watch football this weekend?” Não sendo relacionado com a aula, PC poderia não ter considerado esta interação ou dado importância. No entanto, resolveu não só dar importância a esta IOI, como o tema foi momentaneamente incorporado na aula e aproveitado para desenvolver outras questões, tais como: “What is your favourite player? Which team do you support? What is the object that players use to play the game? What colour is it?” PC usou esta IOI individual para passá-la para toda a turma, incorporando o tema informal de interesse dos alunos, à aula, utilizando o momento para reforçar vocabulário em inglês e promovendo a IOI em sala de aula de forma natural e espontânea.

Num outro momento de valorização de IOI (NC, 12 de outubro, momento 2), a PC solicita a um aluno para ir buscar um livro que tinha deixado na entrada do edifício, na mesa da funcionária. PC: “C14, I forgot my book at the entrance, can you get it for me, please?”. Este momento não fazia parte do plano de aula, nem do tema, a PC poderia ter feito esta interação na língua materna, como é comumente sabido acontecer em salas de aula de LE, porém, optou por fazê-lo na língua inglesa, subsistindo, assim, em mais um momento de valorização de IOI.

Nas aulas seguintes, voltou a verificar-se situações de IOI, que se passam a apresentar:

C21: “There’s a water broken in the toilet!”

PC: “The faucet?”

C21: “A torneira?”

PC: “Yes, that’s what it is!”

(NC, 13 de outubro, momento 2)

Outra das intervenções consistiu na seguinte interação:

C22: “Miss [PC], this is my favourite book, look!”

PC: “Fantastic, C22! I’m very glad you’re reading! Keep it up! Today we’re also going to learn to talk about objects and people in the classroom. So... tell me...What’s this?”  
(segurando o mesmo livro que C22 mostrara).

C: “A book!”

(NC, 15 de outubro, momento, 1)

Uma vez mais, a PC utilizou um momento de IOI iniciado por uma aluna, para integrar aprendizagens e criar um momento de IOI.

Numa outra situação:

C20: “Posso fazer uma pergunta?”

PC: “Sure C20! What is it?”

C20: “O que significa ‘cringe’ em inglês?” [a turma começa a rir porque é uma intervenção descontextualizada e desconhecem o termo]

PF: “Let’s be quiet please. There are no wrong questions.” [PC explica e utiliza expressões faciais para fazê-lo] (NC, 20 de outubro, momento 5).

Nas reflexões deste mesmo dia, pode ler-se:

Foi dada importância à IOI, utilizando-a em momentos-chave, para que as C sentissem na primeira pessoa a experiência da cultura linguística da língua estrangeira de forma natural e espontânea. No momento 5 houve uma intervenção descontextualizada por parte de C20, mas relacionada com a IOI, o que revela o quão é interessante aos olhos de C20. Sendo uma expressão/palavra ‘da moda’ todas as C ficaram muito atentas à explicação da PC. Algumas C referiram, no final, que já tinham ouvido essa palavra no TikTok e em jogos e que inclusivamente os irmãos mais velhos utilizam a expressão (NC, 20 de outubro, Reflexões).

Houve vários momentos de IOI nesta fase de recolha de conceções iniciais, através da observação natural e participante. Num outro momento, a PC aproveitou uma situação trivial para marcar um momento de IOI, congratulando quem agiu bem e fez uso da língua inglesa e por ter usado “na vida real” vocabulário que estão a aprender [classroom objects], aproveitando também, simultaneamente, para rever as cores (matéria que todos dominam, criando assim confiança e estímulo para o uso da língua em momentos descontraídos e informais.

C7: “C4 look your pencil. The floor!”

PC: “Well done, C7! Class did you see what C7 did there? C4 dropped her pencil on the floor, so C7 spoke to C4 in English and used the word ‘pencil’ which is part of the vocabulary we’re learning!

PC continues: “Can you all show me your favourite colouring pencils? Each of you grab one pencil, please! It must be your favourite colour!”

(NC, 22 de outubro, momento 3 e reflexões).

### Ambiente

No que concerne o ambiente educativo, é de referir que foi notória a grande multiplicidade de línguas e culturas na instituição. No recreio, “as crianças dirigiam-se à PC em inglês, sendo elas estudantes ou não das atuais aulas da PC no decorrente ano letivo. As crianças tratam as

professoras de inglês por “Miss” a par do que culturalmente acontece nas aulas de falantes nativos e não “teacher” como comumente são tratados os docentes de inglês nas salas de aula de inglês como língua estrangeira.

C: “Good morning, Miss [PC]!”

PC: “Morning, C! This is Miss [PF] and she’ll be with us for a while teaching in primary school.”

C: “Hi Miss [PF]! Welcome!”

(NC, 6 de outubro, momento 0)

Além desta observação, a investigadora conta que:

As crianças ficaram logo muito à vontade com a minha presença, a PC referiu que esperava essa reação porque as C estão habituadas a ter muita gente diferente a assistir às aulas (docentes de outras turmas, a direção pedagógica, professores coadjuvantes, etc.). Os professores têm por hábito assistir frequentemente às aulas uns dos outros, aproveitando inclusivamente para trabalhar na sala de aula, ocupando uma mesa entre os alunos, normalmente numa mesa ao fundo da sala, sem atrapalhar a aula (enquanto corrigem testes ou outro tipo de tarefas escolares). E caso o professor responsável pela aula necessite de algum apoio, pode contar com os professores que assistem.

As aulas de inglês beneficiam de uma professora coadjuvante que foi professora de inglês na creche e que os acompanha até ao 2ºano, apoiando os alunos e a professora titular nas aulas. No 3º e 4º anos, a professora coadjuvante será a professora titular do 5º e 6º anos juntamente com a PC, dividindo-os por grupos mais pequenos, mediante os níveis que apresentem. O ambiente escolar mostrou, de imediato, ser acolhedor e distinto pela sua capacidade natural de articular as línguas estrangeiras com um todo, do ponto de vista linguístico e cultural. (NC, 6 de outubro, Reflexões).

Nas primeiras observações, procurou-se perceber como era o ambiente educativo por todo o espaço escolar, inclusivamente nos espaços sociais comuns. Nas (NC, 19 de outubro, reflexões), referentes ao intervalo da manhã, no bar da escola, registou-se o seguinte:

(...) havia fila de alunos de várias nacionalidades, falavam entre si, houve uma aluna adolescente que falou em inglês com um colega, e logo de seguida, em francês com outro, depois, para fazer o pedido no bar à funcionária, falou em português.

Num outro momento, também num intervalo, foi verificada a seguinte situação:

No relvado, embora maioritariamente, entre brincadeiras, se ouvisse mais a língua portuguesa, também se ouvia inglês, francês, holandês, mandarim... Numa envolvência

cultural linguística smuito rica. Numa outra área, “uma funcionária levava uma criança magoada à enfermaria, enquanto comunicavam em inglês. (NC, 19 de outubro, reflexões).

Verificou-se haver lugar a um ambiente natural e propício à IOI. No final de uma aula, ouve-se a PCA a dizer às C, PC e PF: “See ya!” (NC, 20 de outubro, momento 5).

### Operacionalização

Em todas as observações realizadas nesta fase, foram denotados momentos que incentivavam a IOI. Houve momentos informais, não relacionados com a unidade/plano de aula onde foi usada a língua inglesa para comunicar. Como, por exemplo, PC para C9: “Can you close the door, please?” (NC, 6 de outubro, momento3).

Neste contexto, PC referiu que:

Deve-se priorizar a oralidade, nomeadamente a interação, assim também como dinamizar atividades que influenciem esta possibilidade. A instituição dedica-se a fazer esta dinâmica acontecer, programando atividades/eventos, tais como o Mercado de Natal, permitindo o *networking*, conhecer outras culturas, línguas, comidas, comunicar e contactar com pessoas de várias línguas e realidades diferentes. Fazemos visitas de estudo a países estrangeiros, vamos ver peças de teatro em línguas estrangeiras, convidamos cantores, autores nacionais e estrangeiros... A direção dá-nos a possibilidade de formação contínua e de estarmos sempre a par das novas tendências e das aprendizagens diferenciadas [ativas]. E claro, esta visão pode e deve ser ajustada também na sala de aula (NC, 6 de outubro, reflexões).

Num outro momento IOI, em tom de brincadeira e integrando-o em contexto de sala de aula, a PCA diz para C5 quando este não estava a prestar atenção a PC, PCA: “Focus Pocus!”, as C já conheciam a expressão e C5, rindo, acartou de imediato a chamada de atenção. De acordo com Leslie (2015) “One way to create a positive social immersion amongst peers is through the use of humour” (p.53).

Em referência à importância dada à IOI, tinha sido mencionada uma situação onde uma criança desejou falar do seu programa de fim-de-semana. Esta situação sucedeu devido a uma outra, dinamizada pela PC, (NC, 8 de outubro, momento 1), esta refere:

PC: “Let’s play a game to start with! What am I doing?” (PC gesticulava e movimentava-se para que as C adivinhassem o que ela estava a fazer e respondessem em inglês, por exemplo: “you’re playing football, you’re eating, you’re dancing!...” Esta situação, programada pela PC

levou a um momento rico de partilha e aprendizagem, integrando interação oral informal e abordagem do currículo.

Neste ano letivo tinha sido também implementado um projeto, no seguimento de uma formação para docentes de “Filosofia para Crianças”. De entre as várias atividades que lhe estavam associadas, uma consistia na dinamização do “quiet time”. Esta atividade, permitiria às C, que por norma chegavam do almoço bastante excitadas, descansarem, apaziguarem-se e relaxarem, para que depois quando se sentissem mais tranquilizadas, se desse início à aula. Era usada uma taça tibetana e designava-se uma C para ficar responsável por tocá-la no final da atividade. Durante este momento (alguns minutos, mediante a necessidade de que a professora considerasse), as C podem relaxar, meditar, ler, fechar os olhos, etc..., mas sempre em silêncio. As C mostraram-se muito interessadas e entusiasmadas em realizar esta atividade.

C4: “Miss [PF] “Can I do the quiet time? PLEASE, PLEASE, PLEASE!” (NC, 12 de outubro, momento 1).

Os jogos foram uma constante nas aulas, visando “aprender a brincar”, num momento onde a PC pretendia rever o alfabeto, dinamiza a seguinte atividade registada nas NC, 13 de outubro, momento 1:

PC: “Let’s Review the alphabet! Let’s play “STOP”. C2 you can start. Say the alphabet in your head, and C17 will say stop, the next person says a word that starts with that letter. The next person spells it, and the next, writes it on the board!... and so on...

Numa outra atividade, denominada de “FUN Friday”, faz uma revisão da semana, onde utilizando um modo de voltar a rever o alfabeto e o vocabulário aprendido nessa semana, a PC diz:

PC: “Give me a “B”! [as C repetem “B”], give me an “O” [as C repetem “O”] give me an “A” [as C repetem “A”] give me an “R” [as C repetem “R”], give me a “D” [as crianças repetem “D”]. What does that spell?

C: “Board!”

Houve várias situações informais onde se privilegiou utilização da língua inglesa, em vez da língua materna, para comunicar em situações que não faziam necessariamente parte do plano de aula. Vejam-se os seguintes exemplos:

C19: “Miss [PC], I’m done”

PC: “Awesome! I’ll be with you in a min!”

(NC, 20 de outubro, momento 1)

PC: “How cool is this?” [enquanto falava de uma atividade que iam realizar]

C: “Yeah! Very cool!”

(NC, 20 de outubro, momento 2)

PCA: “Kudos to you!” [enquanto congratulava C1 pelo seu trabalho]

(NC, 20 de outubro, momento 3)

PC: “Mornin’everyone!”

C: “Good morning, Miss [PC]!”

(NC, 22 de outubro, momento 1)

### 3.1.2 – Conceções no decorrer do estudo

As conceções no decorrer do estudo dizem respeito às observações obtidas pela investigadora/observadora no decorrer da PES, considerando as três dimensões anteriormente referidas.

#### Importância

No decorrer do estudo foram registados vários momentos que mostram a importância dada à IOI, tanto na sala de aula, como fora dela.

A propósito de uma atividade dinamizada na sala de aula, pela PF, em que era requerido as C repetirem um determinado vocabulário “loudly” [alto] e depois “softly” [baixo], registou-se o seguinte:

C4: “Can we say it loudly again?”

C5: “No, I want to say it down”

C4: “Não é down, é softly!”

C5: “softly! Yeah!”

(NC, 26 de outubro, momento 3).

PF refere que também podemos dizer de forma mais descontraída, ou seja, de forma informal, esse mesmo significado, substituindo “loudly” por “up” e “softly” por “down”, por exemplo: “speak up!” [para falar mais alto] ou “turn it down” (para falar mais baixo, ou ainda para baixar o som de um áudio, por exemplo). Por isso, essas palavras podem ser utilizadas de várias formas,

tal como na língua portuguesa, há palavras que podem ser usadas para vários significados e às vezes de forma mais séria (formal) e/ ou mais descontraída (informal). A interação continuou:

C14: “up é levantar e down é sentar! [levantando-se e sentando-se da cadeira]

PF: “Well done, C14! That’s right, up and down!” [PF exemplifica também, sentando-se e levantando-se numa cadeira].

(NC, 26 de outubro, momento 4).

Numa outra sessão, a “PF explicou a diferença, e reforçou a dicotomia, entre linguagem e interação formal e informal e o quão importante era serem conhecedores de ambas as dimensões. [a propósito de uma atividade em que a PF associou “Yes” a “Yay” e “No” a “Nay”], as C fizeram a seguinte intervenção:

C4: “Eu já ouvi “nop” e “yep”

PF: “Excelente, C4! É isso mesmo, essas são outras formas de dizer “sim” e “não” / “Yes and No”. Mas “nop” e “yep” é formal ou informal?”

C: “Informal!”

PF: “Very good, that is right, I’m proud of you!”

(NC, 27 de outubro, reflexão)

No dia de celebração de Halloween, depois de visualizar o vídeo “Room on the Broom” e de efetuada uma atividade relacionada com o tema, onde se debruçou sobre algumas expressões informais, registaram-se as seguintes observações:

C21: “I know “Fish and Chips” [referindo-se à expressão mencionada no vídeo “Witch and Chips”] (NC, 29 de outubro, momento 2).

A PF escreve no quadro “fish & chips” e mostra uma imagem dessa comida típica inglesa e explica como foi feito o trocadilho. Foi ainda explorada a palavra “pun”, contextualizada pela situação.

Uma outra palavra analisada no decorrer das aulas foi a palavra “cringe” (C20 tinha perguntado o significado desta palavra – NC, 20 de outubro, momento 5), nesta aula, a PF resolveu integrar esta palavra/expressão, num jogo didático interativo onde a palavra aparecia associada a um emoji [cringe face].

Foi também incitada a interação das crianças através de temas do seu interesse, como é o caso do tema “toys”, integrado no programa curricular da turma. Numa aula dinamizada no jardim, as C tiveram a oportunidade de trazer de casa, o seu brinquedo favorito, para com ele fazer um jogo interativo envolvendo os pronomes demonstrativos [this/these/that/those] (NC, 16 de novembro, momento 2).

Como referido anteriormente, a instituição atribui grande relevância às aprendizagens ativas e diferenciadas, permitindo às crianças experienciarem contextos diferentes, culturais e linguísticos, enquanto aprendem. Neste seguimento, cabe referenciar uma ida ao teatro para ver a peça “Little Red Riding Hood” em inglês. Como preparação para este evento, foi planeada uma sessão antecedente ao dia da ida ao teatro de forma a preparar as C para peça. Este “study guide” foi preparado e disponibilizado pela respetiva companhia de teatro, o mesmo, encontra-se no ([Anexo I](#)). Esta história incitava ao pensamento crítico das C, sendo uma história reinventada, confrontava a história tradicional e a reinventada (de modo informal).

Como também já referido, “a oralidade é um domínio de excelência na instituição, onde a produção e interação oral têm grande pertinência”, nesta semana foi possível assistir à apresentação oral de cada C sobre o tema “My favourite toy”, prevendo, essencialmente, desenvolver competências comunicativas, de interação, apresentação e exposição através da produção e interação oral (NC, 24 de novembro, momento 0). [esta apresentação incluía interação, no final de cada apresentação a PF colocou perguntas, de forma relaxada e descontraída, ajudando quem não se sentisse tão à vontade, permitindo ainda, ocasionalmente, a interação de outras C].

Nas NC, 14 de novembro, momento 2, podemos verificar que a PF, aproveita um dos temas a ser abordados na aula (Values: to be polite – Ser educado/ ser rude/ atitudes e comportamentos aceitáveis e não aceitáveis), para explicar e valorizar a riqueza da língua através do recurso ao sentido crítico, utilizando a IOI. Atente-se à seguinte observação:

PF: “Do you remember talking about formal and informal language?”

C: “Yes!”

PF: “so tell me, what do you think these words are? (PF escreve no quadro “Please” / “Thank you” / “Excuse me”).

C23: “Formal!”

C: “Formal!”

(NC, 14 de dezembro, momento 2).

PF reiterou o facto de serem expressões de delicadeza e educação. Podemos e devemos ser educados tanto falando de forma formal, como de forma informal. O mais importante é que conheçamos cada forma, saibamos distingui-la e usá-la em contexto.

PF lembrou as C que a linguagem/interação informal nem sempre é sinónimo de ser rude/ou mal-educado como por vezes se pensa, e que esta conceção se aplica a várias línguas; à inglesa, à portuguesa e a outras.

## Ambiente

Quanto ao ambiente envolvido e presenciado, registaram-se várias observações, designadamente no que respeita à envolvimento da comunidade educativa em várias questões.

Neste seguimento, procurámos registar todos os momentos proporcionadores destes objetivos, especialmente os que envolvem a IOI.

A execução de uma tarefa que envolvia a necessidade de desenharem e escreverem o seu brinquedo favorito (ido ao encontro do conteúdo programático), permitiu às crianças identificarem-se com a atividade e criar ligação com a mesma, desenvolvendo por isso, um sentido real para a sua realização. No final da atividade todos interagem “What’s your favourite toy? My favourite toy is...” enquanto mostravam o seu desenho (NC, 26 de outubro, momento 4).

As sessões com momentos de IOI provocam entusiasmo nas crianças, especialmente quando essas interações “são espontâneas e ditas por outras crianças”. “O facto de haver C de nacionalidade inglesa cria uma boa dinâmica de grupo, propícia à aprendizagem” (considerando a possibilidade de, por vezes, poder retrainir as C mais introvertidas, esta situação não corresponde ao observado nesta turma, tendo-se verificado, precisamente o oposto) (NC, 26 de outubro, Reflexões).

O ambiente lúdico, sobretudo recorrendo a jogos para dinamizar conteúdos programáticos, foi recorrente da PES. Neste registo de (NC, 27 de outubro, momento 2) pode observar-se o seguinte:

“Matching game” – nesta atividade, C teria de recortar 12 quadrados em que constavam pares de brinquedos. Pintaram, recortaram e depois viravam os desenhos para baixo. O jogo consistia em jogar a pares, e à vez, quem encontrasse o par, deveria dizer o nome do brinquedo na imagem, exemplo: “this is a...” / “these are...”, caso tivessem o par, diriam “match!”.

C8: “Match! Yay!”

C6: “YEAH!”

C24: “YAY, YAY, match YAY!”

Numa outra interação, regista-se:

PCA: “1,2,3, eyes on me! You’ve got 5 more minutes until you need to pack your things!”  
(NC, 27 de outubro, momento 3)

Já foi referido que a instituição incentiva à diversidade cultural e assenta a sua premissa educativa na interculturalidade e por isso, os eventos celebrados em países anglófonos, são promovidos. No decorrer do estudo, tive a oportunidade de estar presente na época festiva do Halloween. As notas de campo do dia da celebração da respetiva data assinalam o seguinte:

O Halloween é um evento muito celebrado na instituição. Todas as crianças vieram vestidas a rigor e é sabido que é um dia de brincadeira e diversão.

PC: “O Halloween é sempre um evento muito aguardado por todos! Está enraizado pela instituição, é só diversão e alegria neste dia.”

A atividade (momento 1) que incluía a ligação das expressões informais às imagens, foi grandemente apreciada pelas C. No intervalo, ouviu-se C5, C7 e C22 a brincar e a utilizar a expressão “Iggety, ziggety, zaggety, ZOOM!”

(NC, 29 de outubro, Reflexões).

“Remembrance day” é outro dia celebrado na instituição. Para a ocasião, as C “fizeram “popies” em papel e pauzinhos de madeira para colocar no jardim, à entrada da escola, e assim, marcar o evento. Esta atividade de domínio intercultural teve grande aceitação e entrega por parte das crianças (NC, 10 de novembro, reflexões).

Proporcionou-se um momento de aprendizagem, utilizando o conhecimento desenvolvido na sessão respeitantes às NC de 26 outubro “My favourite toy”, mas agora associado aos pronomes demonstrativos (this/these/that/those). Neste momento lúdico de aprendizagem através do jogo, proporcionou-se às crianças um momento único, ao ar livre, permitindo-lhes adquirirem conhecimento baseado em aprendizagens significativas, já assimiladas anteriormente, para alcançar a meta-aprendizagem, ativando o pensamento crítico, impulsionado pela planificação da sessão, tendo em vista o bem-estar das C, visando sempre alcançar progresso nas suas competências comunicativas (NC, 16 novembro, momento 2).

Tendo a instituição todas as condições físicas, tecnológicas, pedagógicas e de recursos humanos, facilita a criação de um ambiente propício à aprendizagem.

Os critérios de avaliação baseiam-se em grande parte em trabalhos, projetos de investigação, questionários orais, simulações, apresentações, debates, role-plays, entre outros, privilegiando a oralidade.

No percurso do estudo, foi possível proporcionar um momento de apresentação oral (produção oral e interação oral), em que as C, com recurso à tecnologia, faziam a sua apresentação individual “My favourite toy”.

Realizou-se uma ida ao teatro para ver a peça “Little Red Riding Hood” (em inglês), realizando-se posteriormente, uma sessão dedicada ao tema, durante o período de uma manhã (9-13h - possibilitada pela flexibilidade do professor titular na articulação do horário) (NC, 26 de novembro).

Nesta mesma semana, programado para sábado dia 27 de novembro “estava previsto um Mercado de Natal no recinto escolar, aberto ao público, e onde, os alunos e pais, funcionários e professores iriam participar. Contudo devido a uma fase de agravamento da pandemia, foram conseqüentemente tomadas medidas pela Direção Geral de Saúde para o seu controlo, resultando no cancelamento do evento” (NC, 26 de novembro, reflexões).

Na última semana antes das férias de Natal, menciona-se a seguinte observação:

A instituição dedica sempre as últimas aulas da semana que antecede as férias natalícias, a atividades livres alusivas ao período, para que as C desfrutem da época na escola, tornando a sua participação mais leve depois de um período letivo com uma carga horária preenchida. Deste modo, todos têm a oportunidade de interagir num ambiente mais descontraído. Alunos, professores e funcionários vêm vestidos a rigor para a época festiva (NC, 15 de dezembro).

### Operacionalização

Foram registados vários momentos envolvendo os modos como se coloca em prática, como são pensados, isto é, são operacionalizados momentos de aprendizagens que envolvem a IOI.

A atividade registada nas notas de 26 de outubro, envolvia que as C trouxessem de casa o seu brinquedo favorito, articulando assim “realia” à atividade a desenvolver. “A atividade de carácter informal de poder trazer o seu brinquedo favorito de casa, entusiasmou as crianças, assim também como descobrir que todos sabíamos dizer “Ipad” e que sabíamos o que era, e que é uma palavra inglesa” (NC, 26 de outubro, reflexões). A atividade permitiu interagir e aprender novas palavras, como: Pokémon, scooter, hoverboard, hula hoop, entre outras.

Nas NC de 29 de outubro, momento 1, pode ler-se:

Celebração Halloween: leitura da história “Room on the Broom” de Julia Donaldson. Visualização do respetivo filme e atividades relacionadas. Uma das variadas atividades consistia em relacionar imagens a palavras/expressões ou frases...

Exemplos:

“The witch tapped the broomstick and **Whoosh!** They were gone!” > (imagem da bruxa a voar na vassoura).

“I’m planning to have **Witch & Chips** for my tea! > (Imagem do dragão a assustar a bruxa).

“**Buzz off!** That’s my witch!” > (imagem dos amigos da bruxa envolvidos em lama disfarçados de monstro para assustarem o dragão).

“**Phew!**” > (imagem dos amigos disfarçados de monstro, depois de terem sido bem-sucedidos a espantar o dragão).

“**Iggety, ziggety, zaggety, ZOOM!**” > (imagem da bruxa a fazer uma poção mágica).

Assim, através da planificação que envolvia a visualização deste vídeo, o qual era rico em vocabulário alternativo e não formal, optou-se por fazer uso desta particularidade, explorando a linguagem de carácter informal que lhe estava relacionada.

Numa outra sessão que tinha como objetivo aprender e praticar os demonstrativos “this” e “these”, especialmente a questão fonética. ( this = /ðɪs/) e (these= /ði:z/), selecionou-se a ideia de articular o ensino-aprendizagem destes sons, associando a imagens/ animais/cores/ frases/ onomatopeias. Considerou—se o seguinte título: “The snake and the Bees”:

- Para o som (this = /ðɪs/) utilizou-se a LETRA “S”; a IMAGEM de uma amigável serpente e a seguinte FRASE e onomatopeia: “ The snake hisses.(hissssssssssssss) This is a ssssssssssnake”.

-Para o som (these= /ði:z/) utilizou-se a LETRA “Z”; a IMAGEM de amigáveis abelhas e a seguinte frase: “The bees buzzzzz. (buzzzzzzzzzzzzzzzzzz). These are beeeeees (NC, 9 de novembro momento 1). “A interação oral associada a esta operacionalização, consistia num trabalho a pares, onde uma das C perguntava, apontando para o seu caderno (onde já tinha desenhado o exposto no momento 1) e perguntavam um ao outro: What is this? /What are these? – exagerando na questão fonética” (NC, 9 de novembro, momento 2). “Esta atividade foi tão bem aceite e apreciada pelas C, que estas não queriam parar de treinar toda a rotina envolvida criada” (NC, 9 de novembro, reflexões).

Atentemos a outras observações, onde se regista a operacionalização da IOI em contexto de sala de aula:

PF: "So, what did we learn last lesson. Can you recall?"

C: "YES! This (ssssssssss) is a ssssssssssnake! These (zzzzzzzzzz) are bees (zzzzzzzzzz)!"

PF: "That's lovely! I'm glad we're all on the same page!"

(NC, 10 de novembro, momento 1)

De forma a introduzir o tema da sessão [whose and possessive 'S?'] PF pergunta:

PF: "Whose is this?"

C16 "É do C17!"

PF: "Perceberam que eu estava a perguntar de quem era?!" (seguidamente PF explora [whose] e ['s]...)

(NC, 10 de novembro, momento 2)

"Durante a aula, PF vai perguntando "Whose is it?", esperando respostas como "it's Maria's/ It's João's... Yes, it is/ No it isn't!... (IOI – real/natural/espontânea)" (NC, 10 de novembro, momento 3). Registando-se desta forma, uma oportunidade para incorporar a IOI em contexto, com significado real.

Para a prática de questões gramaticais foi desenvolvido um jogo, constituído por equipas, onde as C teriam de escolher a opção correta de acordo com a frase que viam, (na opção do correto, tínhamos as opções de resposta "Correct, Right, Yeah! Smiley face!) e (na opção do incorreto, tínhamos as opções de resposta "Incorrect, Wrong, Oh no! Cringe face!) – aquando das caras, teriam de, adicionalmente, imitar a cara associada.

Como já tinha sido referido na NC de 26 de outubro, relativamente à atividade associada à tarefa de desenharem e escreverem o nome do seu brinquedo preferido, mais tarde, no dia 16 de novembro, operacionalizou-se uma atividade, envolvendo os brinquedos das crianças, da seguinte forma:

Aula no jardim/ as C trouxeram os seus brinquedos preferidos/ plano: gramática- this/these and that/those. Nesta atividade havia 2 grupos: (2 filas). Cada C tinha o seu brinquedo (singular ou plural). A atividade começava numa fila que teria de perguntar (what is this?/ what are these?) e a outra responder (this is.../those are...), depois trocava-se. Na terceira ronda e quarta rondas, conforme iam respondendo, iam para uma terceira zona. A primeira fila a ficar sem C, ganhava (NC, 16 de novembro, momento 2).

Existiram também momento de visualização de vídeo/filmes. Numa destas sessões, assistiu-se à série curta de "Topsy & Tim" (excerto tirado de um programa infantil britânico da BBC) para

abordar o conteúdo da unidade curricular “toys” e “values”. “Neste vídeo foi possível verificar a relação de crianças gémeas em sua casa (tipicamente britânica), a relação delas com a mãe, a questão cultural de “charity”. Toda a história é perceptível, (apesar da possibilidade de as C não perceberem todo o vocabulário), todos entenderam a história. Houve muitos momentos entre as personagens em que interagiram de forma oral informal, o que levou ao desenvolvimento de uma atividade contextualizada como introdução para o plano de aula consequente, nomeadamente a leitura de um texto adaptado para leitura e compreensão (NC, 17 de novembro, momento 1). Neste seguimento, explorou-se oralmente o significado de algumas palavras/frases/expressões; moving house/ giving toys away/ filling up a big box...

A exploração deste vídeo acabou por se revelar muito positiva, parecendo funcionar como incentivo para a realização das atividades propostas.

De notar, a preparação das C para assistir à peça de teatro “Little Red Riding Hood”, através de um “study guide” disponibilizado pela companhia de teatro (NC, 19 de novembro, momento 1). No dia 23 de novembro realizou-se a ida ao teatro. No dia 26 de novembro, realizou-se uma aula dedicada à peça de teatro. “A sessão foi orientada para aprender vocabulário relacionado com a história através do mais variado possível de recursos pedagógicos (flashcards, mindmaps, wordcards, sequências, fichas de trabalho, jogos interativos...) de modo a apelar aos variados tipos de inteligências. Foi tido em conta o desenvolvimento do pensamento crítico acerca da história, comparando a história reinventada (INFORMAL) com a história (TRADICIONAL), refletido acerca de questões como “unknown people”; “being in danger”; “being safe”, e “being scared” (NC, 26 de novembro). No decorrer da atividade intitulada “awareness”, envolvendo as palavras: stranger/ danger/ scared/ safe), registaram-se as seguintes “guiding questions”, que acabaram por conduzir a uma sessão de interação bastante natural e informal, onde as C queriam participar.

PF: “What is a stranger?” (C13: “People we don’t know.”)

PF: “What is danger?” (C11: “scream”)

PF: “What is it to be scared?” (C15: “Feel the scream”)

PF: “What are your safe people?” (C6: “Mum!”, C10: “Teachers!”, C14 e C4: “Family!”)

PF: What should you do to be safe? (PC: To be careful and not to talk to strangers!)

C: “Yeahhhh!”

C11: “Mas se algum ladrão quiser entrar em minha casa, eu minto e digo que a polícia está lá dentro, para não acontecer o que aconteceu com o sozinho em casa!” (NC, 26 de novembro, momento 1).

PF reiterou que quando estamos em perigo, podemos gritar (ou dizer mentiras) para nos protegermos. “Temos de saber distinguir o bem e o mal e sabermos defender-nos. Por exemplo: se sentirmos que estamos em perigo, podemos gritar. E C11 referiu uma situação em que é aceitável mentir” (NC, 26 de novembro, reflexões).

Numa sessão dedicada a “values” – “Ser educado/ ser rude/ atitudes e comportamento aceitáveis e não aceitáveis.” (Polite language in social situations, and in the classroom.) dinamizaram-se várias atividades entre as quais “Act it out” (C dramatizam os diálogos de acordo com as imagens), inclusivamente:

- Can you open the window, please? Yes, of course.
- After you, thank you.
- Sorry, I’m late. That’s okay. Sit down, please.
- Can we come in, please? Yes, come in.
- Can you spell ruler, please? Yes, r-u-l-e-r.
- Can I have a pencil, please? Yes, of course. Here you are. Thank you (NC, 14 de dezembro, momento 1).

Houve também lugar à criação de um poster de comportamentos “Polite vs Rude”. Nesta atividade, foram entregues cartões a todas as C, com o intuito de interagirem oralmente entre si, e onde deveriam discutir que ação lhes tinha calhado, decidindo se respetiva imagem corresponderia a “thumbs up” ou “thumbs down” e porquê. Alguns dos cartões incluíam: “hitting”, “sitting quietly”, “hands still”, “pushing”, “talking”, “asking for help”, “throwing, shouting”, “biting”, “kicking”, “sharing”, “hands up to speak”, entre outras... Posteriormente, C deveriam atribuir cada carta de ação ao poster correto.

Nesta atividade, foi explorado o “thumbs up” e “thumbs down”. Em frente à turma, cada C que ia atribuir um cartão ao cartaz correto, diria a ação do cartão, diria “thumbs up” ou “thumbs down” (gesticulando) e depois colava no cartaz correto. Esta sessão foi do agrado das C, estiveram sempre muito atentas e recetivas. O facto de serem situações da vida real chamou a atenção e vontade de aprender.

### *3.1.2.1 – Envolvência das crianças*

A envolvência das crianças nas atividades relacionadas com a IOI foi realmente visível no decorrer da investigação.

O ambiente educativo apresentou-se propício à interação oral e informal, registaram-se momentos em que as crianças mostravam sentir-se bem e em segurança para interagirem: “C6: Miss, [PC] vou ver futebol este fim-de-semana!” (NC, 8 de outubro, momento 1); “C22: Miss [PC] this is my favourite book, look!” (NC, 15 de outubro, momento 1); “C8: Miss [PC] I love you!” (NC, 27 de outubro, momento 4)

As crianças mostraram-se sempre muito recetivas, participativas e interessadas quando se registava algum momento de IOI, como por exemplo quando PC perguntou “How cool is this?” e as crianças gritaram entusiasmadamente “Veeeeery cool!” (NC, 20 de outubro, momento 2). Num outro momento, em que, de forma descontextualizada, C20 pergunta “O que significa ‘cringe’ em inglês?” mostra o quão interessante é aos olhos das crianças. “Sendo uma expressão/ palavra ‘da moda’ todas as crianças ficaram muito atentas à explicação da professora. Inclusivamente algumas crianças referiram que já tinham ouvido essa palavra no Tiktok” (NC, 20 de outubro, reflexões).

Nas reflexões das NC de 26 de outubro, indica o seguinte: “Mais uma sessão repleta de momento de IOI, onde as crianças mostraram um grande entusiasmo, especialmente quando se apresentam naturais, são espontâneas e ditas por crianças ou incorporadas naturalmente pela professora na aula e o facto de haver crianças de nacionalidade inglesa na sala, cria uma boa dinâmica de aprendizagem.”

Numa aula, onde se debruçou sobre as seguintes expressões/ frases: “Whoosh!”, “Witch & Chips”, “Buzz off!”, “Phew!”, “Iggety, ziggety, zaggety, ZOOM!” pudemos assistir às crianças prontamente a tentar usar estas expressões entre si, em contexto (NC, 29 de outubro, momento 1).

Observou-se ainda que a influência da IOI em sala de aula teve repercussões em momentos de brincadeira livre, fora da sala de aula (recreio), o que evidencia aprendizagens. Nas reflexões das NC de 29 de outubro, no âmbito de uma aula aludida ao *Halloween* pode verificar-se o seguinte registo “a atividade do momento 1, onde incluía a ligação de expressões informais a imagens, foi grandemente apreciada pelas crianças. No intervalo, ouviu-se C5, C7 e C22 a brincar e a utilizar uma expressão ‘Iggety, ziggety, zaggety, ZOOM!’” a qual foi trabalhada em sala de aula, pois tinha sido proferida pela bruxa da história “Room on the Broom”, enquanto fazia uma poção mágica.

A questão fonética dos determinantes demonstrativos (this/these), foi abordada numa aula. Para a sua dinamização, optou-se por articular o ensino-aprendizagem destes sons associando

a imagens, animais, cores, frases e onomatopeias. Para (this = /ðɪs/) foi utilizado o seguinte mote: “The snake hisses (hissssssssssssss). This is a ssssssssssnake.” E para (these= /ði:z/) foi utilizado o mote “The bees buzzzzz. (buzzzzzzzzzzzzzzzzzz). These are beeeeees.” A interação oral associada, consistia num trabalho a pares de pergunta e resposta: What is this? /What are these? / this is.../ These are...) – EXAGERANDO na questão fonética. A atividade tão bem aceite e apreciada pelas crianças, que estas não queriam parar de praticar. “These (zzz) are...../ This (sss) is...” (NC, 9 de novembro). Nas reflexões desta sessão, pode apurar-se que “na aula seguinte fez-se a revisão logo no início da aula e as crianças estavam muito entusiasmadas e dispostos a participar, no geral, conseguiu perceber-se que a aprendizagem foi assimilada. A maior parte das crianças utilizou os determinantes demonstrativos de forma correta, não só na oralidade, como na escrita.”

Outro momento onde a envolvimento das crianças na IOI foi observável, refere-se ao momento 4 do dia 10 de novembro como se pode verificar nas respetivas NC. A atividade consistia num jogo, dividindo as crianças por duas equipas “onde teriam de escolher a opção correta relativamente à frase exposta. Na opção do ‘correto’, havia as opções “right”, “yeah!”, “smiley face” e na opção de ‘incorreto’, havia as opções “wrong”, “Oh no!”, “cringe face” (incorporando, assim, a palavra “cringe”, referida na aula de 20 de outubro, pela iniciativa de um aluno que se questionou sobre o seu significado, por o ter ouvido fora da escola). Procedeu-se ao registo das escolhas das crianças, que se apresenta na seguinte tabela:

Correct				Incorrect			
correct	right	Yeah!	Smiley face	Incorrect	wrong	Oh no!	Cringe face
0	0	4	7	0	0	2	10

Como se pode verificar, as opções que envolviam expressões informais (Yeah!/ Smiley face/ Oh no!/ cringe face), foram as mais escolhidas, observando-se, que de facto, as crianças se interessam por esta forma de expressão na língua estrangeira, trazendo benefícios para a sua aprendizagem.

Nas NC da aula de 16 de novembro, a propósito de aulas realizadas com recurso a música, espaço ao ar livre, *realia* (os próprios brinquedos), vídeos, teatro, role-play, podem ler-se as seguintes observações:

- A propósito de uma aula ao ar-livre, utilizando, música e *realia* (próprios brinquedos):

Estas atividades foram ricas em movimento e interação, envolveram atividades e interações informais. As atividades dos momentos 1 e 2 foram muito bem recebidas pelas crianças, estas mostraram-se motivadas e muito recetivas à aprendizagem. No momento 2, gostaram particularmente quando tiveram de trocar de brinquedos entre si, devendo estar ainda com mais atenção às perguntas e respostas, visto já terem tido

a experiência com o seu próprio brinquedo nas rondas anteriores. Reparou-se que no fim da atividade já não erravam na utilização dos pronomes demonstrativos, indicando assim, aprendizagens (NC, 16 novembro).

- Relativamente a uma aula que envolvia a visualização de um vídeo (extraído de um programa infantil britânico “Topsy&Tim”, sobre “brinquedos”, tema do conteúdo programático decorrente:

Explorou-se oralmente o significado de algumas palavras/frases/expressões; nomeadamente: moving house/ giving toys away/ filling up a big box... A introdução deste vídeo revelou-se muito positiva, parecendo funcionar como incentivo para a realização das atividades propostas (NC, 17 de novembro, momento 2).

- A propósito de uma aula relacionada com uma ida ao teatro em inglês “Little Red Riding Hood”, foi orientada para entender as perceções das crianças e aprender vocabulário relacionado com a história. Não obstante, pretendeu-se promover o pensamento crítico das crianças dado que a história a que se assistiu era uma história reinventada do capuchinho vermelho (informal), por oposição à história tradicional, trazendo para reflexão questões como “unknown people”, “being in danger”, “being safe” e “being scared”.

Esta sessão foi incrivelmente gratificante. As crianças mostraram-se todas muito recetivas, participativas e felizes. Foram feitas atividades e tarefas onde se evidenciaram aprendizagens. O professor titular referiu que as crianças pediram para voltar a ter essa aula (NC, 26 de novembro, reflexões).

Concludentemente, consideramos a envolvência das crianças na temática da IOI muito boa e impulsionadora de aprendizagens.

### 3.1.3 – Conceções no final do estudo

As conceções no final do estudo correspondem às conceções da professora cooperante, da professora coadjuvante e da direção pedagógica, as quais foram recolhidas após o término do estudo, a partir do inquérito por questionário ([Apêndice D](#)). As respostas foram compiladas, encontrando-se na tabela 3.1.

Tabela 3.1

Respostas das participantes ao questionário no final do estudo

Questionário à professora cooperante, à professora coadjuvante e à direção pedagógica			
Questões/ Participantes	PC	PCA	DP
1) <b>A sua posição na instituição é:</b>	Professora cooperante	Professora coadjuvante	Membro da direção pedagógica
2) <b>Considera a instituição promotora de um ambiente cultural diversificado e multilíngue?</b>	Sim. A escola tem alunos, professores e funcionários de várias nacionalidades a conviver e comunicar diariamente num ambiente que incentiva a essa interação oral e inevitavelmente informal também. O que acredito que facilite a aprendizagem das línguas estrangeiras.	Sim, considera a instituição promotora de um ambiente cultural diversificado e multilíngue. Sendo uma instituição internacional está rodeada de diferente nacionalidades e línguas que convivem num espaço comum.	Sim. É uma instituição onde existem dois currículos (nacional e inglês), têm uma carga horária semanal, no que respeita às línguas estrangeiras, mais alargada, comparativamente ao ensino público o que acredito, ser uma vantagem. Além do mais, a instituição defende uma perspetiva de educação em ambiente cultural e linguístico rico e diversificado, internacional e multilíngue, indo ao encontro de um compromisso pedagógico diferenciado, considerando a capacidade de comunicação em diferentes contextos linguísticos uma prioridade.
3) <b>Na sua opinião, a interação oral informal na língua estrangeira é utilizada na instituição? (sala de aula/ espaços comuns...)</b>	Sim, a língua inglesa é utilizada tanto em sala de aula, como na interação com os alunos fora dela, também na sua vertente informal. Assim também como com os funcionários e colegas em ambiente informal.	Sim, sempre nas aulas de inglês, entre colegas professores de diferentes nacionalidades e entre os pares.	Sim. Existe interação oral informal em inglês entre alunos dos estudos portugueses e dos estudos ingleses, assim também como entre professores e funcionários, ou seja, entre todos da comunidade escolar.
4) <b>Pensa que a dinamização da interação oral informal na língua estrangeira inglesa é importante para a</b>	Sim. Porque acredito que expande os seus conhecimentos e melhora a sua proficiência na língua.	Sim. O bilinguismo está provado ser uma vantagem a nível do desenvolvimento cognitivo, logo será uma mais-valia para a aquisição de competências linguísticas. O facto poder ser dinamizado de	Sim. Dado que a oralidade e a primeira forma de aprendizagem de uma língua, creio importante relacionar esta realidade à aprendizagem de outras línguas, tornando assim a aprendizagem mais natural e atrativa para os alunos.

	<b>aprendizagem das crianças?</b>		forma natural aumenta a possibilidade de aprendizagens significativas.	
<b>5)</b>	<b>Considera que a interação oral informal na língua estrangeira inglesa pode promover a aprendizagem das crianças?</b>	Sim, sem dúvida. Ao interagirem na língua inglesa uns com os outros e com os funcionários e professores, os alunos ampliam os seus conhecimentos, o vocabulário e consequentemente, as suas capacidades comunicativas.	Sim, ao aprender uma língua estrangeira, também se está a aprender a cultura e dela, faz parte a dimensão informal. Acho que é sempre enriquecedor.	Sim, através da oralidade informal, as crianças aprendem vocabulário em contexto, o que lhes permite uma comunicação eficaz.
<b>5.1)</b>	<b>De que forma considera que a interação oral informal pode ser utilizada para promover a aprendizagem da língua inglesa pelas crianças?</b>	A forma que mais uso a interação oral informal para promover a aprendizagem da língua é permitindo aos alunos porem em prática os conteúdos trabalhados na disciplina em contextos reais de comunicação, adaptando-os. (adaptação de aulas, idas ao teatro, atividades 'hands-on', projetos, tarefas contextualizadas, viagens a países estrangeiros, jogos, role-plays, debates, cinema, vídeos, recursos diversos como a tecnologia, entre outros."	A melhor forma de se aprender uma língua, é no dia a dia, informalmente, captando a essência da língua e da cultura inerente em contextos reais de comunicação.	Creio que a melhor forma de utilizar a interação oral informal é através de atividades diversificadas, promovidas no âmbito da disciplina de inglês, alicerçadas na promoção de uma comunicação real entre as crianças, dando sempre prevalência a formas de aprendizagem variadas, não descurando a cultura associada à língua em questão, através de pedagogias ativas, diferenciadas e inovadoras.
<b>6)</b>	<b>Caso pretenda, acrescente neste espaço outras observações.</b>			
Legenda de cores	Referente ao "ambiente"	Referente à "importância"	Referente à "operacionalização"	

Também aqui, foram consideradas, para apresentação e interpretação de dados, as três dimensões anteriormente referidas [importância, ambiente e operacionalização] na dinamização da temática da interação oral informal para a potencialização da aprendizagem da língua inglesa.

No que diz respeito à questão 2, “Considera a instituição promotora de um ambiente cultural diversificado e multilíngue?”, todas as participantes responderam que sim, sendo que PC e PCA referiram as várias nacionalidades como um fator fulcral para a promoção de um ambiente bilíngue, “A escola tem alunos, professores e funcionários a conviver e comunicar diariamente” (IQ, PC), “Sendo uma instituição internacional, está rodeada de diferentes nacionalidades e línguas que convivem num espaço comum” (IQ, PCA). A DP, referiu que:

É uma instituição onde existem dois currículos (nacional e inglês), têm uma carga horária semanal, no que respeita às línguas estrangeira, mais alargada, comparativamente ao ensino público, o que acreditamos, ser uma vantagem. Além do mais, a instituição defende uma perspectiva de educação em ambiente cultural e linguístico rico e diversificado, internacional e multilíngue, indo ao encontro de um compromisso pedagógico diferenciado, considerando a capacidade de comunicação em diferentes contextos linguísticos, uma prioridade (IQ, DP).

A terceira e quarta questões, pretendem entender as perceções relacionadas à importância atribuída à IOI. Relativamente à terceira questão “Na sua opinião, a interação oral informal na língua estrangeira é utilizada na instituição? (sala de aula, espaços comuns...)”, todas as participantes se pronunciaram positivamente, sendo que uma mencionou que a língua inglesa é utilizada tanto em sala de aula, como fora dela, assim também como na sua vertente informal (IQ, PC). É também sempre utilizada “nas aulas de inglês, entre colegas professores de diferentes nacionalidades e entre os pares” (IQ, PCA). No IQ da DP também foi referido que toda a comunidade escolar interage oralmente de forma informal entre si.

Para a questão “Pensa que a dinamização da interação oral informal na língua estrangeira inglesa é importante para a aprendizagem das crianças?”, mais uma vez, todas as participantes estiveram de acordo, respondendo positivamente e mencionando motivos para as suas respostas: “acredito que expande os seus conhecimentos e melhora a proficiência linguística” (IQ, PC), “O facto de poder ser dinamizado de forma natural aumenta a possibilidade de aprendizagens significativas” (IQ, PCA), “Dado que a oralidade é a primeira forma de

aprendizagem de uma língua, creio importante relacionar esta realidade à aprendizagem de outras línguas, tornado assim, a aprendizagem mais natural e atrativa para os alunos (IQ, DP).

As últimas questões dizem respeito à operacionalização da IOI na instituição, sendo a quinta questão, a seguinte: “Considera que a interação oral informal na língua estrangeira inglesa pode promover a aprendizagem das crianças?”. Para esta questão foram somente observadas respostas positivas; “ampliam os seus conhecimentos, o vocabulário e conseqüentemente, as suas capacidades comunicativas (IQ, PC), “ao aprender uma língua estrangeira, também se está a aprender a cultura, e dela, faz parte a dimensão informal. Acho que é sempre enriquecedor” (IQ, PCA).

Por fim, no que diz respeito à última questão, “De que forma considera que a interação oral informal pode ser utilizada para promover a aprendizagem da língua inglesa pelas crianças?” as palavras-chave encontradas nas respostas associadas à questão são: “contextos reais de comunicação” (IQ - PC, PCA, DP), “atividades diversificadas/pedagogias ativas” (IQ - PC, DP), “cultura” (PCA, DP). Uma participante menciona os seguintes pontos como formas de utilizar a IOI para promover a aprendizagem da língua inglesa: “adaptação de aulas, idas ao teatro, atividades ‘hands-on’, projetos, tarefas contextualizadas, viagens a países estrangeiros, jogos, role-plays, debates, cinema, vídeos, recursos diversos como a tecnologia, entre outros” (IQ, PC). Outra opinião defende que “a melhor forma de se aprender uma língua, é no dia a dia, informalmente, captando a essência da língua e da cultura inerente em contextos reais de comunicação” (IQ, PCA). A DP, à semelhança das respostas das outras participantes, defende a posição e acrescenta:

(...) a melhor forma de utilizar a interação oral informal é através de atividades diversificadas, promovidas no âmbito da disciplina de inglês, alicerçadas na promoção de uma comunicação real entre as crianças, dando sempre prevalência a formas de aprendizagem variadas, não descurando a cultura associada à língua em questão, através de pedagogias diferenciadas (IQ, DP).

### 3.2 – Triangulação e discussão dos resultados

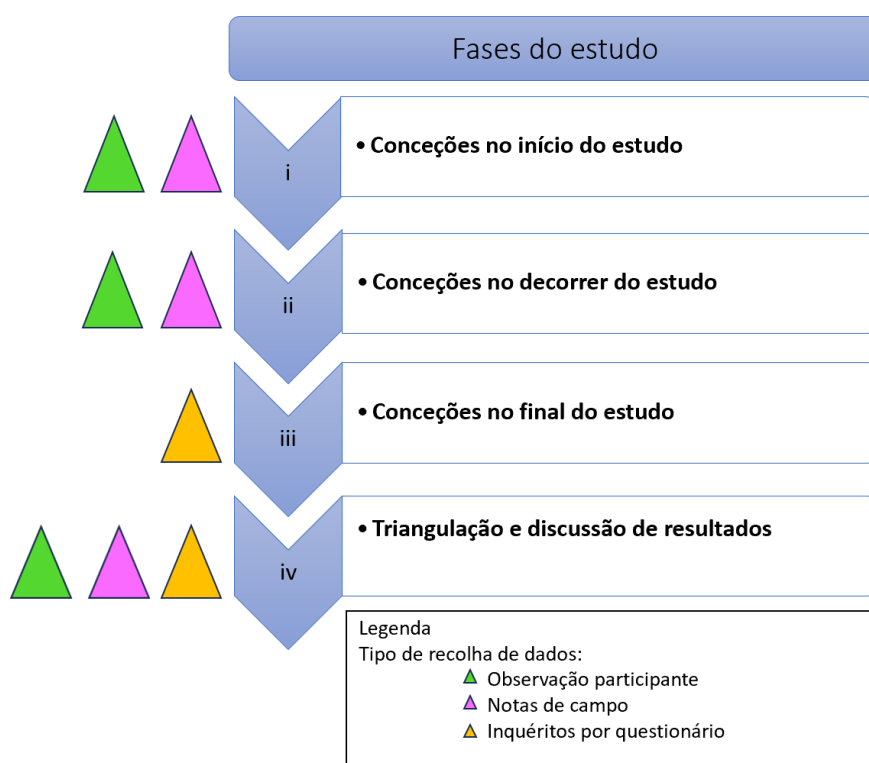
Após a apresentação e interpretação dos resultados, segue-se uma análise global da investigação através da triangulação e discussão dos resultados, que será feita à luz do enquadramento teórico. Sendo esta considerada “uma das estratégias fundamentais para a validação de um estudo” (Amado, 2017, p.208) confere-se assim, cientificidade ao mesmo.

Nesta triangulação, de acordo com as diversas técnicas de recolha de dados, pretende-se encontrar, sobretudo, convergências, com o intuito de responder à seguinte questão de investigação: Poderá a interação oral informal potenciar a aprendizagem de inglês como língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico?

No sentido de responder à questão supramencionada e aos objetivos delimitados para esta investigação, realizou-se a recolha de dados, recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos. Para uma melhor perceção dos instrumentos utilizados em cada fase do estudo, apresenta-se a figura 3.3.

Figura 3.3.

*Técnicas de recolha de dados em cada fase do estudo*



Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira parte, referente à deteção das *conceções no início do estudo*, ficou clara a importância dada à interação oral informal, foi perceptível o meio plurilingue e multicultural que a instituição faz questão de desenvolver. Verificou-se que existe uma intenção e motivação para a elevação da língua estrangeira. Sendo uma instituição internacional, todos faziam questão de utilizar a língua estrangeira quando falavam com a professora de língua estrangeira, mesmo nos casos em que a professora não é docente de uma determinada turma. Alunos, professores e

funcionários usam a língua estrangeira naturalmente, diariamente e em situações informais, o que vai ao encontro da posição de Bloor (1991):

If we want mother tongue to come naturally, we must demonstrate to the children that English is a means of communication in the same way that their mother tongue is a means of communication: that the context, the child's knowledge of the world, the child's natural curiosity, and such factors as gesture and facial expression can all help in the process (p.129).

Portanto, na instituição, não só se dá importância à interação oral informal, fazendo questão de a incorporar dentro e fora da sala de aula, com também de criar e manter um ambiente favorável para tal, assim também como arranjar estratégias e formas de a dinamizar, facto que se crê promotor da aprendizagem da língua estrangeira.

No que concerne à identificação das *concepções no decorrer do estudo*, pode afirmar-se que todas as dimensões acabaram por se evidenciar e edificar-se, indo ao encontro das percepções iniciais. No decorrer do estudo, foram registados vários momentos que mostraram a importância dada à interação oral e também informal, tanto na sala de aula, como fora dela. Verificou-se a importância, dada pela instituição e pelas professoras, em particular, às aprendizagens ativas e diferenciadas, permitindo às crianças experienciarem contextos diferentes, culturais e linguísticos, enquanto aprendem. Quanto ao ambiente envolvido e presenciado, assinalaram-se várias situações, de salientar, a oferta à comunidade educativa de um ambiente cultural, rico e diversificado, em ambiente internacional e multilingue, consubstanciado pelos valores humanistas e democráticos. Além disso, de entre os vários objetivos do projeto educativo da instituição, destacam-se dois deles, por procurarem um compromisso pedagógico distinto, e por se correlacionarem com a nossa investigação; particularmente: a capacidade de comunicação em diferentes contextos sociais e a capacidade de comunicação em diferentes contextos linguísticos (línguas diferentes). Foi também observada a promoção da diversidade cultural, assentando a sua premissa na interculturalidade, promovidos por momentos de celebração de eventos culturais anglófonos, permitindo às crianças uma imersão cultural. No que respeita a operacionalização da interação oral informal, esta é possível graças à abertura da instituição para tal, que como já tinha sido referido, faz questão de fomentar. Foram várias as formas de colocar em prática a interação oral informal, especialmente através da integração da interação oral informal no currículo, utilizando: *realia*, vídeos, excertos de séries, histórias (*read alouds*),

histórias reinventadas, jogos, tarefas lúdicas, aulas ao ar livre, utilização explícita de termo/expressões informais, teatro, role-play, atividades “hands-on”, atividades culturais em contextos reais de comunicação, entre outros. Tal como referido por Halliwell (1992), as crianças têm um instinto natural para interagir e comunicar e cabe aos professores aproveitar esse desejo. Bloor (1991) acrescenta que as crianças que têm professores que usam facilmente a língua inglesa e de forma livre em situações informais, terão a vantagem de um modelo adequado do uso da língua. E ainda que a tarefa dos professores é a de desenvolver nas crianças a habilidade e desejo de se expressarem em inglês e canalizar as atividades para uma forma mais socialmente aceitável.

Relativamente ao *envolvimento das crianças* perante as atividades envoltas na interação oral informal, nas mais variadas formas, constata-se que ficam mais recetivas, participativas e interessadas. Foram registadas observações onde as crianças repetiam/usavam expressões/palavras informais trabalhadas ou proferidas na sala de aula (NC, 20 de outubro), (NC, 29 de outubro), (NC, 9 de novembro), (NC, 10 de novembro). Tal como defendido por Bill (1961) citado em Bloor (1991), “a language has no life in itself. ‘It must live’ (...) in the mouth of the teacher in relation to the activity and situation of the classroom. It is a social skill” (p.127). Concludentemente, consideramos a envolvimento das crianças na temática da interação oral informal muito boa e impulsionadora de aprendizagens, o que nos encaminha a relacioná-la às dimensões já mencionadas, as quais incluem: a consideração que a instituição oferece, isto é, a importância que lhe é atribuída; ao ambiente educativo envolvente, conferindo às crianças a segurança e condições físicas, culturais e emocionais necessárias para a sua prosperidade; e à forma como se operacionaliza a dimensão da interação oral informal, permitindo-lhe ser conscientemente articulada, como também espontânea e/ou natural. Estas constatações parecem ir ao encontro de Rivers (1987), como citado em Richards e Rodgers (2014), de que a perspectiva alicerçada na *interactional view*, indica que os aprendentes adquirem facilidade “in using a language when their attention is focused on conveying and receiving authentic messages (messages that contain information of interest to both speaker and listener in a situation of importance to both)” (p. 24). Consequentemente, tal como defendido por Bloor (1991) “one way of extending opportunities for natural language practice is by extending the contexts for interaction that are outside the normal English class” (p.133).

Os resultados dos inquéritos por questionário às participantes, respeitantes às conceções no final do estudo, demonstraram ir ao encontro das conceções iniciais, as quais acabaram por ser fortalecidas pelas conceções no decorrer do estudo. Como já tinha sido referido, optou-se por

realizar estas concepções só no final da investigação com o intuito de não enviesar as observações no seu decorrer.

Durante o processo de recolha de dados, e especialmente na fase da apresentação e interpretação dos resultados, verificou-se, (tal como já tinha sido referido no ponto 3.1 deste capítulo e esquematizado na figura 3.1), a evidência destas três grandes dimensões.

Nas concepções finais do estudo, onde se recolheram as concepções das participantes; da professora cooperante, da professora coadjuvante e da direção pedagógica, verificou-se novamente a importância dada às três dimensões associadas, comprovando assim, que a interação oral informal é importante na aprendizagem de línguas, que o ambiente é um fator essencial a ter em conta, pois quando especialmente alicerçado à respetiva cultura e contexto reais de comunicação, pode promover a aprendizagem, e ainda, que se impõe a necessidade de utilizar a interação oral informal.

## Capítulo IV – Proposta de intervenção pedagógica

Uma vez que a nossa investigação apontou positivamente para a valorização da interação informal na aprendizagem de inglês, seguindo os objetivos do estudo, optou-se por desenhar uma proposta de intervenção pedagógica (prospeto) que visa potenciar a aprendizagem de inglês no 1ºCEB, tendo como base os dados recolhidos no âmbito do estudo e o respetivo enquadramento teórico.

### 4.1 – Delineamento concetual

A proposta de intervenção pedagógica seguiu uma metodologia PBL, tal como referido no ponto 1.4.2. Entre as várias opções existentes dinamizadoras desta metodologia, elegeu-se a estrutura sugerida pela DreamShaper, uma empresa de EdTech especializada em aprendizagem ativa e baseada em PBL que apoia instituições de ensino na implementação de metodologias ativas, por meio da sistematização do trabalho com projetos, de forma inovadora e eficiente.

Os resultados da nossa investigação apontam para a relevância da interação informal na aprendizagem de inglês como língua estrangeira, evidenciando a sua valorização no contexto educativo, a importância do próprio ambiente educacional para esta dinâmica e a(s) forma(s) da sua operacionalização. Desta forma, as metodologias ativas destacam-se como promotoras da aprendizagem, à luz da teoria sociocultural. Nesta linha de pensamento, o PBL apresenta-se como uma boa ferramenta capaz de articular competências, atitudes, valores e saberes, motivo pelo qual foi a metodologia escolhida para a nossa proposta. Entre as suas variadas premissas, permite a utilização das inteligências múltiplas e a exploração das várias competências linguísticas a desenvolver no âmbito da disciplina de inglês como língua estrangeira. De carácter flexível, permite também, a adaptação de diferentes temas curriculares, e de toda a sua estrutura às necessidades educativas específicas de cada comunidade educativa.

Como pedagogia ativa, a sua orientação incita à reflexão crítica e a interdisciplinaridade. É dinâmica, flexível e permite a realização de tarefas com significado real, particularidades que tanto de forma singular, como aliadas, considerámos significativas para o desenvolvimento da nossa proposta, ido ao encontro dos resultados observados e da nossa revisão de literatura.

A organização da nossa proposta pedagógica, concebida em prospeto, inclui uma introdução que contextualiza o documento e indica: o campo de ação da sua realização (desenvolvido no âmbito do Relatório de Investigação da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico), o propósito (de acordo com os objetivos e resultados da investigação, o desenho de uma proposta de intervenção pedagógica visando

potenciar a aprendizagem de inglês e apoiando docentes no estímulo do PBL para o efeito), a intenção pedagógica (O PBL como pedagogia ativa e possibilitador de adaptação de temas curriculares para a promoção de competências-chave das crianças) e a estrutura sugerida (flexível e adaptável, contendo uma proposta concreta, contando com a estrutura PBL sugerida pela DreamShaper).

A Dreamshaper utiliza a metodologia PBL e aposta no modelo híbrido na educação, incluindo assim na sua abordagem, um modelo de ensino presencial e um modelo virtual. O modelo presencial, favorece uma relação próxima entre o professor e aluno e facilita a vertente social a qual é útil no campo académico e pessoal. O modelo virtual, por seu turno, sendo o oposto do presencial, complementa-o, pois, oferece flexibilidade aos alunos, podendo ser conciliadas sessões formativas com outras tarefas através da utilização das tecnologias de informação (TICs), como por exemplo, videoconferências, blogs, formulários online ou documentos partilhados... Deste modo, pode concluir-se, que o modelo híbrido, apresenta claras vantagens pois maximiza potencialidades e diminui inconvenientes. Ambos os modelos utilizados separadamente, proporcionam limitações, pelo que a Edtech propõe uma conjugação de modelos (ensino presencial e virtual). A DreamShaper defende que este modelo [híbrido] se tem tornado o preferido dos alunos, permitindo-lhes desfrutar de uma elevada flexibilidade na organização do seu tempo de estudo e de investigação. As ferramentas de aprendizagem ativa e baseada em projetos, da DreamShaper, utiliza técnicas motivadoras para atingir objetivos e otimizar a experiência de ensino-aprendizagem.

É nesta linha de pensamento que o nosso prospeto foi desenvolvido. Apresentamos uma proposta de modelo presencial com o intuito de dar a conhecer as potencialidades base da metodologia PBL na dinamização e potencialização da aprendizagem de inglês. Esta proposta, embora não inclua ferramentas digitais ou uma sugestão de modelo híbrido, o qual a DreamShaper defende e oferece, tem como objetivo apelar à reflexão daquilo que são as bases da metodologia, propondo, numa primeira instância, apoiar e estimular os docentes na exploração da metodologia através de uma abordagem de modelo presencial, visando, futuramente, ampliar o uso de outros modelos, por exemplo o virtual, ou a combinação dos dois modelos, o presencial e o virtual [híbrido].

Neste prospeto, é possível verificar os documentos basilares para a sua dinamização, que na extensão da implementação do projeto de Autonomia e Flexibilidade curricular, pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, são: o PASEO (2017), a ENEC (2017), as AE (2018) e o CEFR (2020). Todos estes documentos são importantes referenciais a ter em conta na planificação pedagógica.

No que respeita à intencionalidade pedagógica específica da nossa proposta de intervenção pedagógica, esta divide-se em duas áreas:

- A primeira, é referente à Lei da Autonomia e Flexibilidade Curricular. (Não esquecendo o facto desta estrutura ser flexível e facilmente adaptável a comunidades educativas, temas curriculares, entre outros aspetos, cremos relevante posicionar-nos em aspetos específicos de modo a facilitar a ponderação de outros temas e competências.) Assim, para a nossa proposta concreta, considerámos a área temática “comida e alimentação saudável” que consta nas AE do 4ºano do 1ºCEB, através do tema “Breakfasts around the world!”. Quanto aos descritores do PASEO, incluem-se algumas áreas de competências mais específicas como a interação, valores e atitudes; desenvolvimento pessoal e autonomia; conhecimento empírico e ação e o desenvolvimento de processos e estruturas mentais. No que respeita os domínios consignados no ENEC, consideram-se, a interculturalidade (diversidade cultural) e a saúde (promoção da saúde pública, alimentação saudável e exercício físico).

- A segunda, alude aos contributos da língua inglesa como LE. Aludindo o facto de a interação oral informal ser uma ferramenta que deve ser valorizada e que apresenta capacidades de potencializar a aprendizagem de inglês, esta poderá ser utilizada na nossa proposta. Deste modo, durante o processo, determinados aspetos são importantes a ser considerados, devendo os docentes:

- **Encorajar** os alunos a escrever, ler, interagir e falar na língua inglesa sempre que conduzam uma investigação ou trabalhem numa tarefa.

- **Desenvolver** princípios e valores dos alunos, permitindo construir competências de várias áreas explanadas no PASEO, sedimentando uma cultura científica e artística de base humanista.

- **Explorar a cultura da língua estrangeira**, integrando a interculturalidade e interdisciplinaridade, onde incluímos a exposição à interação oral informal, estabelecendo assim, uma relação entre as salas de aula de falantes nativos, determinando, uma “aprendizagem natural” por parte das crianças, guiada pelo docente, através de estratégias e abordagens diferenciadas, em interações oportunas e pontuais.

Todo o processo PBL, assenta numa abordagem construída pela interação social, à luz da teoria da aprendizagem sociocultural, permitindo chegar às capacidades e interesses dos alunos, desenvolvendo-lhes competências. Considerando que o nível de proficiência de inglês considerado nesta proposta é inicial, grande parte da proposta está escrita em português, deixando em aberto ao docente; os domínios, áreas temáticas e competências linguísticas a utilizar em cada etapa, adaptando e explorando as áreas de acordo com as individualidades do grupo de trabalho. Devendo-se, no entanto, priorizar e adaptar oportunamente, o desenvolvimento das várias competências da língua inglesa como língua estrangeira.

As páginas subsequentes, e finais, do prospeto, correspondem à apresentação das etapas PBL. Todas estas etapas incluem uma estrutura-base (adaptável), facilmente ajustável a outros temas. É ainda encontrada uma proposta específica, a qual foi designada de “Breakfasts around the world!” permitindo aos docentes visualizar a possível adaptação da metodologia em questão mediante as suas necessidades.

As etapas PBL correspondem às seguintes:

1) **Criação de projeto.** Nesta etapa, deve considerar-se o interesse das crianças e sempre que possível, deverá partir delas a questão orientadora. Contudo, na nossa proposta apresentamos uma definição de problema já orientado, pois de acordo com as AE, existe um tema curricular que queremos desenvolver. Assim, existem questões a ter em conta nesta etapa;

- Definição de problema/ Tema: “Breakfasts around the World!”

- Subtemas: Sabemos o que é um pequeno-almoço saudável? Que pequenos-almoços conhecemos? Que pequenos-almoços sabemos fazer? Que pequenos-almoços gostaríamos de saber fazer? Que pequenos-almoços existem noutros países? O que come, as crianças noutros países ao pequeno-almoço? Sabemos o que é um Breakfast Club?

- Atividades de partida (Entry-events): Estas atividades correspondem à dinamização do tema, de forma a estimular o interesse das crianças, ajudá-las a refletir acerca do que lhes interessa sobre o tema, sobre o que já sabem e sobre o que desejam saber... Deste modo, sugerem-se algumas atividades de partida tendo em conta o nosso tema proposto. Estas incluem: vídeos acerca da variedade de pequenos-almoços à volta do mundo, reunião ao ar-livre com encarregados de educação, piquenique, partilhar receitas, livros, gostos... Tomar o pequeno-almoço em conjunto na escola (turma), convidar oradores para falar sobre alimentação saudável ao pequeno-almoço, incorporar outras disciplinas (interdisciplinaridade) como educação física, por exemplo, convidando o docente a explorar o exercício físico, aliado a um pequeno-almoço saudável, para uma vida saudável... visita de estudo a um hotel para conhecer menus em inglês, chefs, cozinha, empregados...

- Duração do projeto: últimos seis meses letivos, como atividade curricular extra.

- Tarefas/ recursos auxiliares: Cada criança poderá ter um caderno/dossier para ir tirando notas, fazer registos, guardar documentação pedagógica. Poder-se-á dividir um caderno alfabeticamente para ir apontando vocabulário novo em inglês... sugere-se ainda a utilização de diários de bordo, reflexões de tarefas, atividades... Um dossier de registo poderá constituir um documento pedagógico importante para o aluno poder ir organizando a sua investigação,

servindo também para o docente verificar trabalho e progresso, constituindo assim um potencial e importante instrumento de avaliação.

2) **Chuva de ideias.** Nesta etapa, caso o docente pretenda descobrir (ou aprofundar) o tema a investigar, poderá escolher-se uma ou várias ideias vencedoras para serem trabalhadas pela turma. Assim sendo, desta etapa fazem parte as seguintes sub-etapas; escolher tema, chuva de ideias (o que as crianças sabem? /o que desejam saber?), criação de grupos de trabalho.

A nossa proposta concreta, sendo que o tema está escolhido, sugere-se distribuir os subtemas propostos na etapa anterior, de acordo com os interesses das crianças.

3) **Mapa mental.** Esta etapa tem como objetivo incentivar a reflexão acerca de perguntas-chave. Desta forma, procura-se responder às questões, criando um mapa mental, permitindo ainda refletir sobre elas no final. As perguntas-chave são: O que fazer? Para quê? Para quem? Com quem? Onde? Quando? Como? e ainda, determinar o tipo de avaliação a adotar, que poderá ser diagnóstica (inicial), acompanhamento (no decorrer da investigação, adotando vários critérios) e avaliação final (apresentação do produto final/ divulgação/ balanço de todos os momentos). Para a nossa proposta de intervenção pedagógica, sugerimos:

- O que fazer e para quê?: Temas e subtemas tal como indicados na proposta da etapa 1.

- Para quem?: Para a comunidade educativa.

- Com quem?: Com as crianças de uma turma de inglês do 4ºano. Poderá considerar-se outras turmas/colegas, docentes, funcionários, convidados oradores, participantes, encarregados de educação...

- Onde?: Na sala de aula da turma, refeitório, jardim, recreio, sala de informática, página web da escola/agrupamento, biblioteca...

- Quando?: Últimos 6 meses letivos, como atividade curricular extra.

- Como?: TIC, jornais, revistas, livros, material de papelaria, alimentos para confeção de pequenos-almoços, registos fotográficos e de vídeo... Possibilidade de recorrer a apoio autárquico; a nível financeiro, de recursos humanos, de materiais, de logística, de transporte...

Por fim, no que concerne à avaliação, a nossa proposta é que esta seja contínua, compreendendo a observação direta, considerando a documentação pedagógica, o envolvimento das crianças e atitudes. Esta avaliação poderá ter três fases. A fase 1, de carácter diagnóstico, abrangendo o envolvimento inicial da criança. A fase 2, correspondente ao decorrer da investigação, poderá ter como parâmetros de investigação: o relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, sensibilidade estética e artística, pensamento crítico e

criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico. Por fim, a fase 3, corresponde à apresentação (produto final) e divulgação. Poderá aplicar-se a autoavaliação e a heteroavaliação e ainda, considerar-se o balanço de todos os momentos de avaliação através de um plenário com todos os participantes, possibilitando refletir sobre preferências, dificuldades e saberes iniciais e finais.

No respeitante ao produto final e à divulgação pretende-se realizar a divulgação do projeto através de um Breakfast Club envolvendo as crianças, os respetivos encarregados de educação, convidando as restantes crianças da escola a participar, podendo trazer consigo o seu pequeno-almoço para um momento de aprendizagem, socialização e partilha. Esta divulgação do projeto, servirá como incentivo para que futuros alunos se interessem pelo tema e pelo conceito de Breakfast Club, podendo vir a ser implementado nos anos letivos seguintes. Um legado que a turma finalista de 1º ciclo, poderá deixar aos presentes e futuros alunos da escola.

Esta divulgação poderá contar com a exposição de vários produtos confeccionados pelas crianças, encarregados de educação, ou outros envolvidos no projeto. Deverá expor-se a documentação pedagógica, tais como posters, cartazes, registos fotográficos, vídeos e outras atividades desenvolvidas ao longo do período de investigação. Ambicionando desta forma, promover a aprendizagem da língua inglesa e a sua cultura, através da interculturalidade e interdisciplinaridade, viabilizando a investigação na resolução de problemas pertinentes, reais e contextualizados, realizáveis com o tempo, pessoas e recursos disponíveis ou acessíveis, através de um ensino-aprendizagem centrado nas crianças, permitindo-lhes ser protagonistas da própria aprendizagem.

Creemos importante reiterar o facto de todas as etapas da metodologia proporcionarem oportunidades de aprendizagem da língua e da cultura inglesa, momentos esses, que devem ser guiados pelo docente, incorporados, adaptados e ou reajustados a cada etapa/tarefa.

**4) Árvore de atividades.** Nesta etapa são determinadas responsabilidades e definidos os recursos materiais e humanos necessários à realização da investigação. Cada criança ou grupo de trabalho deverá definir e organizar responsáveis para determinada tarefa, isto é, o recurso material necessário associado à tarefa e quem vai ajudar. Poderá ainda ser interessante ter um cartaz da “árvore de atividades” realizado pela turma, onde poderá ser partilhado o progresso de cada investigação, compartilhando projetos e progressos.

**5) Execução.** No seguimento da etapa anterior, esta requer organização, responsabilidade e controle sobre as atividades a desenvolver. Cada tarefa deverá ser planificada e agendada em

calendário. Os docentes deverão verificar e ir acompanhando o estado das tarefas de cada criança ou grupo em cada etapa de execução.

**6) Apresentação** (organização e preparação). A reflexão das crianças é realizada nesta etapa. Enquanto preparam e organizam a sua apresentação, deverão refletir acerca das seguintes questões: Usei o calendário como guia para ir montando o resultado final? Mostrei o resultado do projeto às pessoas e ouvi o que elas tinham para dizer? Estou satisfeito com o meu trabalho?

Nesta etapa, as crianças poderão escolher a forma como querem apresentar os seus trabalhos (ou através de formas pré-determinadas pelo docente). O docente poderá ainda aplicar parâmetros de avaliação diferenciados, que julgue pertinentes e adaptados à realidade de cada criança, grupo de trabalho ou turma.

**7) Lições aprendidas.** As crianças poderão refletir acerca do que aprenderam, do que gostaram, das suas dificuldades... Para tal, apresenta-se a seguinte proposta reflexiva: O que gostei mais? O que gostei menos? O que mudaria? Fui criativo? Consegui pensar e resolver as coisas? Consegui trabalhar bem com os meus colegas? Consegui explicar as minhas ideias?

Desta etapa faz parte a avaliação final, tal como designado no mapa mental da etapa 3. Inclui um balanço dos momentos de avaliação através de um plenário com todas as crianças, permitindo refletir acerca de preferências, dificuldades, saberes iniciais e finais. Torna possível "limar arestas", organizar, refletir e preparar a apresentação e divulgação do produto final.

#### 4.2 – Prospeto

Este prospeto constitui um recurso que procura apoiar docentes a dinamizar o PBL ou que constitua um ponto de partida para a sua exploração no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, tanto como componente curricular ou como componente extracurricular.

A nossa proposta de intervenção pedagógica está construída sob a forma de prospeto, o qual se apresenta nas próximas páginas.



# PROJECT

# BASED

# LEARNING

Uma proposta pedagógica de metodologia PBL  
a aplicar na disciplina de Inglês do 1º Ciclo do  
Ensino Básico.

Baseada na estrutura PBL desenvolvida pela  
DreamShaper.

Lara Lavrado

# Ficha Técnica

## **Project Based Learning**

Uma proposta pedagógica de metodologia PBL  
a aplicar na disciplina de Inglês  
do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Baseada na estrutura PBL desenvolvida pela DreamShaper.

**1ª Edição - 2023**

### **Editor**

Autopublicação

### **Coordenação**

Maria Isabel Mendonça Orega

### **Autoria**

Lara Lavrado

### **Design**

[Canva.com](https://www.canva.com)

# Índice

<b>Introdução</b>	<b>4</b>
<b>Referenciais curriculares</b>	<b>6</b>
<b>Intencionalidade pedagógica</b>	<b>7</b>
<b>Introdução às etapas PBL</b>	<b>9</b>
<b>As etapas PBL</b>	<b>10</b>
<b>CRIAR PROJETO</b>	<b>11</b>
<b>CHUVA DE IDEIAS</b>	<b>12</b>
<b>MAPA MENTAL</b>	<b>13</b>
<b>ÁRVORE DE ATIVIDADES</b>	<b>16</b>
<b>EXECUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>LIÇÕES APRENDIDAS</b>	<b>19</b>

# Introdução

**“(...) the world no longer  
rewards us just for what we know  
– Google knows everything –  
but for what we can do with what  
we know.”**

**(Andreas Schleicher, 2016)<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> [www.oecd.org/education/cei/GEIS2016-Opening-remarks.pdf](http://www.oecd.org/education/cei/GEIS2016-Opening-remarks.pdf)

# Introdução

O presente projeto foi desenvolvido no âmbito do Relatório de Investigação da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

Um dos objetivos da investigação consistia em desenhar uma proposta de intervenção pedagógica que visasse potenciar a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Segundo os resultados, a metodologia PBL vai ao encontro deste objetivo da nossa investigação.

O PBL destaca-se por possibilitar a adaptação de temas curriculares e de toda a sua estrutura às necessidades educativas específicas de cada comunidade educativa. Esta metodologia permite ainda a aplicação da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner<sup>2</sup> e a exploração de várias competências linguísticas, através de uma abordagem construída pela interação social, à luz da teoria da aprendizagem sociocultural.

A proposta que se segue, consiste num recurso que procura apoiar docentes a dinamizar o PBL ou que constitua um ponto de partida para a sua exploração, tanto nas aulas de Inglês, como atividade extra curricular. É deixado em aberto, para o(a) docente; os domínios, áreas temáticas e competências linguísticas a usar em cada etapa. Devendo-se, no entanto, priorizar e adaptar, oportunamente, o desenvolvimento das diversas competências de inglês como língua estrangeira. Esta proposta baseia-se na estrutura de PBL sugerida pela Dreamshaper<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> <https://www.howardgardner.com/>

<sup>3</sup> A DreamShaper é uma empresa de EdTech especializada em aprendizagem ativa e baseada em projeto que apoia instituições de ensino em mais de 20 países na implementação de metodologias ativas, por meio da sistematização do trabalho com projetos de forma inovadora e eficiente. [www.dreamshaper.com](http://www.dreamshaper.com) / [dreamshaper.com/br/ebook-ensino-por-projeto/](http://dreamshaper.com/br/ebook-ensino-por-projeto/) [e-book]

# Referenciais curriculares

No âmbito da implementação do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular<sup>4</sup> pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho,<sup>5</sup> foram considerados para esta proposta pedagógica, os respetivos referenciais oficiais: as Aprendizagens Essenciais (AE),<sup>6</sup> o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO),<sup>7</sup> a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)<sup>8</sup> e o Common European Framework of Reference for languages (CEFR),<sup>9</sup> ou o Quadro europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) - tal como na designação portuguesa.

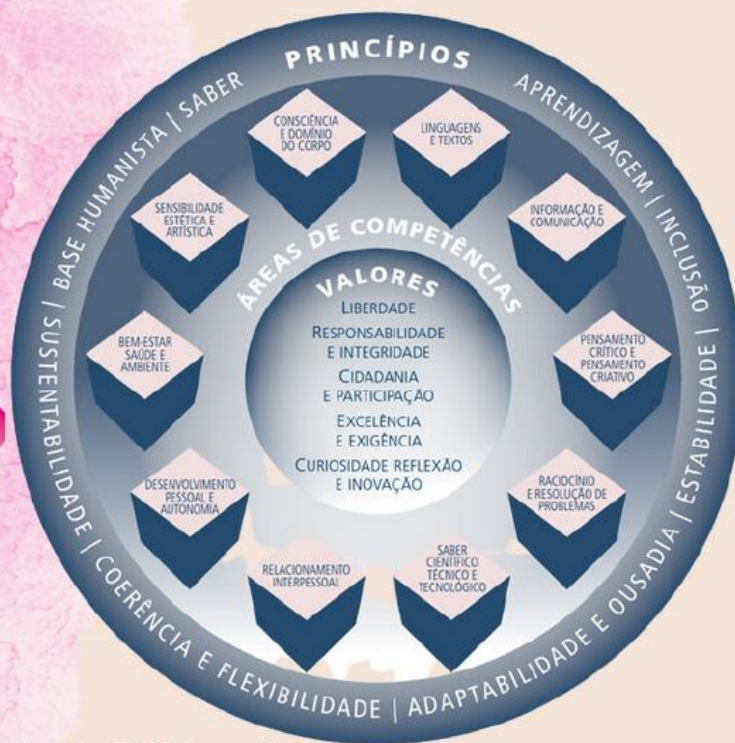


Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS



Decreto-Lei n.º 55/2018  
de 6 de julho



<sup>4</sup> <https://dge.mec.pt/noticias/autonomia-e-flexibilidade-curricular>

<sup>5</sup> [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)

<sup>6</sup> <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

<sup>7</sup> [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

<sup>8</sup> [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

<sup>9</sup> <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

# Intencionalidade pedagógica

Em concordância com a Lei da Autonomia e Flexibilidade Curricular



## APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Nas áreas temáticas/ situacionais das AE de Inglês para o 4º ano de escolaridade, encontramos o tema "comida e alimentação saudável", o qual foi eleito, como sugestão, para integrar o projeto a apresentar.



## PERFIL DO ALUNO

Entre os vários descritores do PASEO, a presente sugestão de projeto, inclui algumas das seguintes áreas de competências:

- interação, valores e atitudes;
- desenvolvimento pessoal e autonomia;
- conhecimento empírico e ação;
- desenvolvimento de processos e estruturas mentais.

## ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Os diferentes domínios consignados na ENEC estão organizados em três grupos com implicações diferenciais. Os temas abordados nesta proposta atentam os seguintes domínios:

- Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa);
- Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação saudável e exercício físico).



# Intencionalidade pedagógica

Contributos da Língua Inglesa  
como Língua Estrangeira



## ENCOURAGE

Conforme as crianças vão trabalhando no projeto, o(a) docente deverá usar todas as oportunidades para desenvolver os vários domínios e as competências. As crianças devem ser encorajadas a escrever, a ler, a interagir e a falar em na língua inglesa sempre que conduzam uma investigação ou trabalhem numa tarefa.



## DEVELOP

O projeto proporciona momentos passíveis de desenvolver princípios e valores, assim como de construir competências das várias áreas explanadas no PASEO, sedimentando uma cultura científica e artística de base humanista.



## LANGUAGE, INTERCULTURALITY AND INTERDISCIPLINARITY

Na aprendizagem de uma língua é importante a exploração da sua cultura. Incorporar outras disciplinas, contextos e experiências na investigação é igualmente relevante, potencia a aprendizagem e pode favorecer a motivação das crianças.

A exposição à interação informal, por exemplo, tem sido um assunto bastante abordado, no que respeita à aprendizagem de línguas, por estabelecer uma relação entre as salas de aula de falantes nativos, determinando assim, a aprendizagem "natural", por oposição ao ensino direto e tradicional que se vê nas salas de aula de línguas estrangeiras.

Deste modo, incorporar na sala de aula a interação oral informal, tal como, falar de um tema do meio envolvente, usar saudações e expressões idiomáticas, fazer pedidos ou perguntas (que poderão ou não estar diretamente relacionadas com o tema curricular), tem-se relevado uma prática impulsionadora da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Acrescentamos, ainda, que estas dinâmicas devem ser guiadas pelos(as) docentes, através de materiais, vídeos, textos... em interações oportunas e pontuais.

# Introdução às etapas PBL

Nas páginas seguintes, explorar-se-ão as várias etapas do PBL.

Será apresentada uma estrutura de etapas referenciais (facilmente adaptadas a outros temas).

Em certas etapas, é acrescentada uma proposta concreta.

# As etapas PBL



## QUICK TIPS

O presente projeto sugere que cada criança tenha um dossier com separadores, tantos quanto se achar necessário, de forma a ir recolhendo toda a informação registada. (Este documento pedagógico poderá também servir como instrumento de avaliação).



## Criar projeto

- **Definição do problema com as crianças**
- **Formulação de subproblemas**
- **Atividades de partida**
- **Datas de início e fim**
- **Outras tarefas/recursos auxiliares**

A nossa proposta...

**Tema:** Breakfasts around the world!

**Subtemas:**

Sabemos o que é um pequeno-almoço saudável?  
 Que pequenos-almoços conhecemos?  
 Que pequenos-almoços sabemos fazer?  
 Que pequenos-almoços gostaríamos de saber fazer?  
 Que pequenos-almoços existem noutros países?  
 O que comem as crianças noutros países ao pequeno-almoço?  
 Sabemos o que é um *Breakfast Club*?

**Atividades de partida (Entry events):**

- Vídeo acerca da variedade de pequenos-almoços à volta do mundo
- Reunião com encarregados(as) de educação ao ar livre, picnic, partilhar receitas, livros, gostos...
- Tomar o pequeno-almoço em conjunto na escola (turma)
- Convidar oradores para falar sobre alimentação saudável ao pequeno-almoço
- Visita de estudo a hotel, conhecer menus em inglês, conhecer chefs, cozinha, empregados(as)...

**Duração do projeto:** últimos seis meses letivos.

**Tarefas/recursos auxiliares:** Cada criança poderá ter um caderno dividido alfabeticamente para ir escrevendo todo o vocabulário encontrado/descoberto/aprendido relacionado com o tema, em Português/ Inglês - Inglês Português), diários de bordo, reflexões entre tarefas...



**QUICK TIPS**

Deve privilegiar-se o interesse das crianças e sempre que possível, partindo delas a questão orientadora. No entanto, poderá também ser o(a) docente a definir o problema e dividir os subproblemas pelas crianças ou grupos de investigação.



## Chuva de ideias

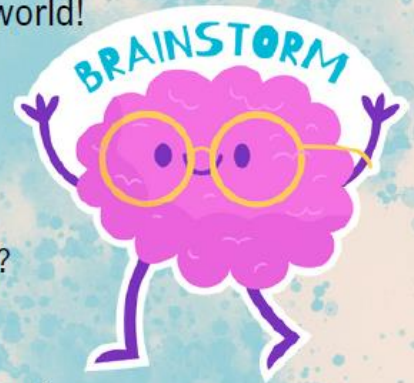
- Escolher ideia
- Chuva de ideias  
(O que é que as crianças sabem?  
/o que desejam saber?)
- Criação de grupos de trabalho

### A nossa proposta...

**Tema:** Breakfasts around the world!

#### Subtemas:

- 1-Sabemos o que é um pequeno-almoço saudável?
- 2-Que pequenos-almoços conhecemos?
- 3-Que pequenos-almoços sabemos fazer?
- 4-Que pequenos-almoços gostaríamos de saber fazer?
- 5-Que pequenos-almoços existem noutros países?
- 6-O que comem as crianças noutros países ao pequeno-almoço?
- 7-Sabemos o que é um *Breakfast Club*?



#### Criação de grupos de trabalho:

Distribuição dos subtemas de acordo com os interesses de cada um.



**QUICK  
TIPS**

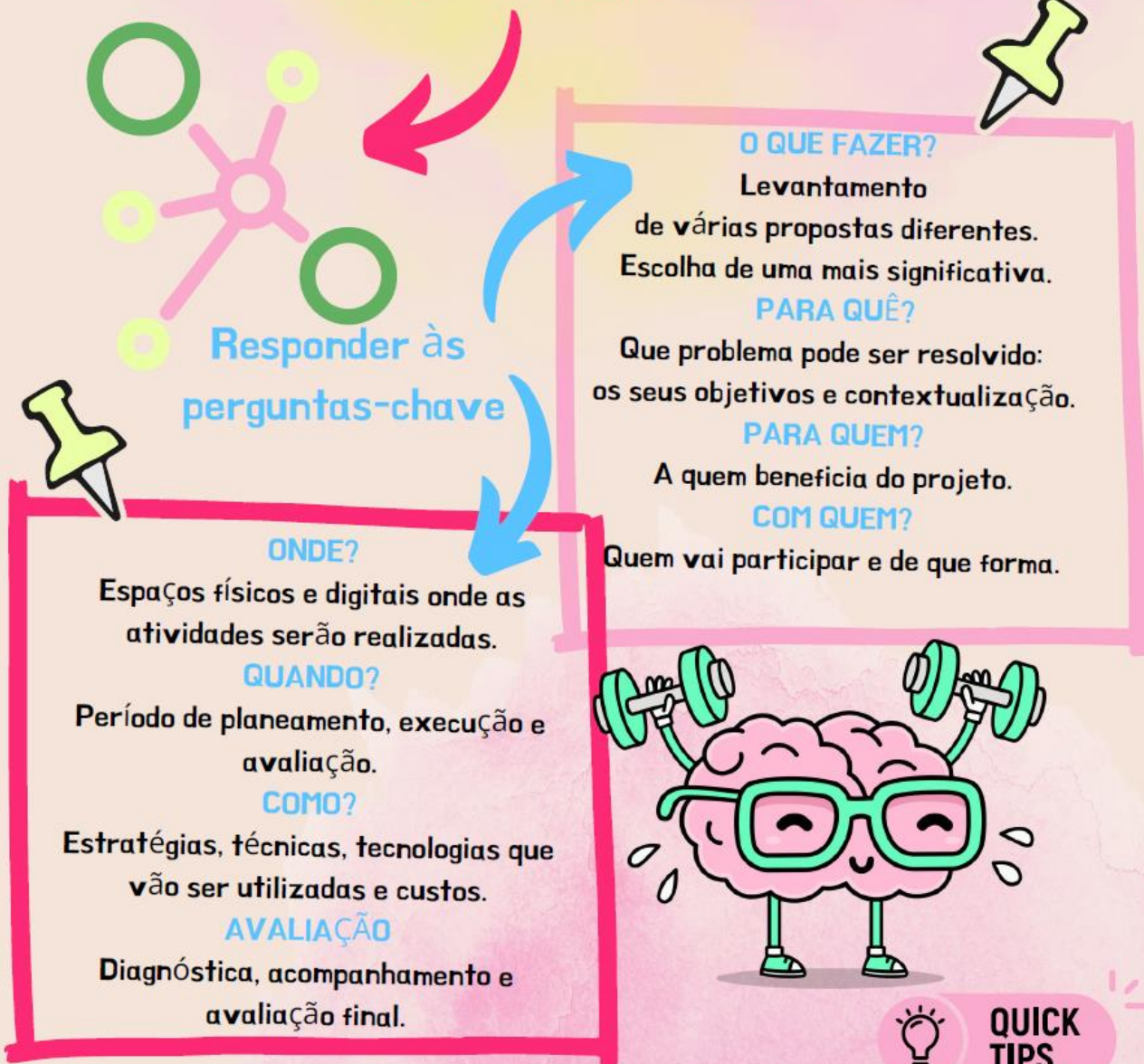
Como resultado da Chuva de Ideias, poderá escolher-se uma ou várias ideias vencedoras para serem trabalhadas por toda a turma. Em alternativa o(a) docente distribui os subtemas a trabalhar.



## Mapa mental

- Criação de mapa mental
- Responder às perguntas-chave
- Reflexão sobre o mapa

### Criação de mapa mental:



Reflexão sobre o mapa mental.

(Todas as questões deverão ser consideradas, tendo em mente que em qualquer altura do processo se poderá rever a informação de cada etapa).

## Mapa mental (cont.)

### Reflexão sobre o mapa

# 3

### A nossa proposta...

#### O QUE FAZER E PARA QUÊ?

Tema e subtemas já indicados na etapa

#### PARA QUEM?

Comunidade educativa

#### COM QUEM?

Crianças de uma turma de inglês do 4ºano, outras turmas/colegas a considerar, docentes, funcionários(as), convidados(as), encarregados(as) de educação...

#### ONDE?

Sala de aula, refeitório, jardim, recreio, sala de informática, página web da escola/ agrupamento, biblioteca...

#### QUANDO?

Últimos 6 meses letivos.

#### COMO?

Tecnologias da informação e da comunicação, jornais, revistas, livros, material de papelaria, alimentos para confeção dos pequenos-almoços, registos fotográficos e de vídeo...

Possibilidade de recorrer a apoio autárquico; a nível financeiro, de recursos humanos, de materiais, de logística, de transporte...

#### AVALIAÇÃO

CONTÍNUA/ OBSERVAÇÃO DIRETA/ DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA/ ENVOLVIMENTO E ATITUDES.

#### (fase 1) Diagnóstica:

Envolvimento inicial das crianças.

#### (fase 2.) Acompanhamento

Parâmetros: relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, sensibilidade estética e artística, pensamento crítico e criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico.

#### (fase 3) Avaliação final

Apresentação (produto final) e Divulgação.

Aplicação de autoavaliação e heteroavaliação.

Balanco dos momentos de avaliação através de um plenário com todos(as) os(as) participantes, permitindo refletir sobre preferências, dificuldades, saberes iniciais e finais.



**QUICK  
TIPS**

Todas as etapas PBL proporcionam oportunidades de aprendizagem da língua e da cultura inglesa, momentos esses que devem ser incorporados, adaptados e ou reajustados a cada etapa/ tarefa.

## Mapa mental (cont.)

# 3

A nossa proposta...

### PRODUTO FINAL e DIVULGAÇÃO

Para o produto final, pretende-se envolver todas as crianças e os(as) respetivos(as) encarregados(as) de educação num *Breakfast Club*, promovendo vários tipos de pequenos-almoços à volta do mundo. Poderá convidar-se as restantes crianças da escola a participar, trazendo consigo o seu pequeno-almoço para um momento de aprendizagem, socialização e partilha.

Neste evento, será feita a respetiva divulgação do projeto, servindo de incentivo para que futuros(as) alunos(as) se interessem pelo conceito do *Breakfast Club*, podendo vir a ser implementado nos anos letivos seguintes.

*Um legado que a turma finalista poderá deixar aos(as) presentes e futuros(as) alunos(as)!*

Esta divulgação poderá contar com a exposição de vários produtos confeccionados pelas crianças, encarregados(as) de educação, ou outros(as) envolvidos(as) no projeto. Deverá expor-se a documentação pedagógica, tais como posters, cartazes, registos fotográficos, vídeos e de outras atividades desenvolvidas ao longo do período da investigação.

Ambiciona-se, desta forma, promover a aprendizagem da língua inglesa e da sua cultura, através da interculturalidade e interdisciplinaridade, viabilizando a investigação na resolução de problemas pertinentes, reais e contextualizados, realizáveis com o tempo, pessoas e recursos disponíveis ou acessíveis, através de um ensino-aprendizagem centrado nas crianças, permitindo-lhes serem protagonistas da sua própria aprendizagem!



**QUICK TIPS**

Poderá considerar-se a divulgação dos produtos finais, no website da escola através da realização de um vídeo contemplando todo o trabalho realizado; as aprendizagens alcançadas, curiosidades, reflexões...

Esta ferramenta digital poderá ser crucial na divulgação, visto poder alcançar um grande número de pessoas tanto na comunidades escolar como fora dela.

## Árvore de atividades

4

- **Atividade (responsável)**
- **Recursos materiais**
- **Recursos humanos**

### RESPONSÁVEL PELA ATIVIDADE

Exemplo: a Joana e o Luís estão responsáveis por fazer o questionário à turma sobre o que cada um toma ao pequeno almoço.

### RECURSOS MATERIAIS

Exemplo: Precisamos de computador, folhas, canetas, impressora...

### RECURSOS HUMANOS

Exemplo: Precisamos da professora de TIC, dos(as) colegas da turma...



**QUICK TIPS**

Esta é a estrutura que cada criança/ grupo deverá ter em conta para cada atividade/tarefa/ investigação a realizar.

Poderá ser interessante ter um cartaz da "Árvore de Atividades da Turma" na sala de aula, para partilhar o progresso da cada criança ou grupo.

5

## Execução

- Colocar todas as atividades planeadas no calendário

### Exemplo

Pesquisa A  
até dia 20 de março

Pesquisa B  
até dia 2 de abril

Pesquisa C  
até dia 30 de abril

Pesquisa D  
até dia 11 de maio...



**QUICK TIPS**

Os(as) docentes deverão verificar e ir acompanhando o estado das tarefas de cada criança (ou grupo) mediante o(s) recurso(s) selecionado(s) como documentação pedagógica. Acompanham e auxiliam as crianças em cada etapa de execução.

# Organização e Preparação da Apresentação

## 6

- **Organização**
- **Preparação**
- **Reflexão**

### REFLEXÃO DAS CRIANÇAS

Organização

Preparação

- Usei o calendário como guia para ir montando o resultado final.
- Mostrei o resultado do projeto às pessoas e ouvi o que elas tinham para dizer.
- Estou satisfeita(o) com o resultado do meu trabalho.

Nesta etapa, será possível "limar arestas", organizar, refletir e preparar a apresentação e divulgação do produto final.



**QUICK TIPS**

As crianças poderão escolher a forma como querem apresentar os seus trabalhos (ou através de formas pré-determinadas pelo docente). O docente poderá ainda aplicar parâmetros de avaliação diferenciados, que julgue pertinentes e adaptados à realidade de cada criança, grupo de trabalho ou turma.



## Lições aprendidas

### OBSERVAÇÕES DAS CRIANÇAS

- O que gostei mais?
- O que gostei menos?
- O que mudaria?
- Fui criativo?
- Consegui pensar e resolver as coisas?
- Consegui trabalhar bem com os meus colegas?
- Consegui explicar as minhas ideias?



**QUICK  
TIPS**

#### (fase 3) Avaliação final

(\*ver etapa 3 - Mapa mental, p. 14)

Nesta etapa deverá considerar-se a Apresentação (Produto final) e Divulgação.

Aplicação de autoavaliação e heteroavaliação.

Balanco dos momentos de avaliação através de um plenário com todos(as) os(as) participantes, podendo refletir sobre preferências, dificuldades, saberes iniciais e finais.



## Capítulo V – Conclusão

### 5.1 – Conclusões finais

Uma vez concluída a apresentação, interpretação, triangulação e discussão dos resultados, tornou-se possível responder aos objetivos de investigação que nortearam este estudo. Consequentemente, neste capítulo, são apresentadas as principais conclusões, tendo em atenção a questão de investigação formulada e os objetivos propostos. Serão ainda apresentadas as principais limitações do estudo, bem como algumas perspetivas futuras.

Relativamente à questão de investigação, “poderá a interação oral informal potenciar a aprendizagem de inglês como LE no 1ºCEB?”, podemos afirmar que uma vez organizados, interpretados e analisados os resultados, estes, evidenciaram três grandes formas (dimensões) de potencializar a aprendizagem de inglês através da interação oral informal.

A primeira é relativa à importância que se lhe atribui. Concluindo-se que criadas condições para ser dada relevância à dinamização da interação oral informal na língua estrangeira alvo, isto é, usando-a dentro e fora da sala de aula, estimula-se a aprendizagem e motivação das crianças. A segunda dimensão diz respeito ao ambiente educativo, isto é, quando este ambiente propicia à diversidade cultural e multilingue, assente num compromisso pedagógico distinto, dando ênfase à capacidade de comunicação em diferentes contextos sociais e linguísticos, pode instigar a aprendizagem da língua estrangeira. Por fim, a terceira e última dimensão evidenciada no nosso estudo refere-se à operacionalização da interação oral informal dentro e fora da sala de aula, tendo sido verificadas várias formas de as colocar em prática, especialmente através da sua integração no currículo, utilizando: *realia*, vídeos, excertos de séries, histórias, *read alouds*, histórias reinventadas, jogos, tarefas lúdicas, aulas ao ar livre, utilização explícita de termos/expressões informais, teatro, *role-play*, atividades *hands-on*, atividades variadas em contextos reais de comunicação, apoiadas nos conteúdos curriculares a explorar tanto de forma natural, como planeada, envolvendo toda a comunidade educativa.

Observámos ainda que a envolvência das crianças face ao uso da interação oral informal, é tangível, considerando, por isso, que a interação oral informal envolve as crianças na cultura da LE alvo, promovendo a sua aprendizagem. Tendo em conta as três dimensões já referidas, conclui-se que a importância atribuída à interação oral informal na envolvência das crianças é essencial, assim como o ambiente educativo envolvente, podendo este conferir às crianças a segurança e condições físicas, culturais e emocionais necessárias para a sua prosperidade. Por fim, a forma como se operacionaliza essa dimensão, podendo esta ser conscientemente

articulada, espontânea e/ou natural, atribuindo assim um caráter funcional às aprendizagens, aparenta ter também como consequência, a envolvimento e motivação das crianças na aprendizagem.

O inquérito por questionário aplicado à professora cooperante, à professora coadjuvante e à direção pedagógica, foi também um instrumento utilizado para avaliar se a interação oral informal seria importante para potencializar a aprendizagem de inglês, assim também como a influência da sua operacionalização e o ambiente educativo envolvido. Os resultados foram unânimes e convergentes. Segundo as participantes, a interação oral informal potencia a aprendizagem de inglês, demonstrando que não só é uma ferramenta importante para desenvolver competências comunicativas, como também é imprescindível para conhecer a cultura associada. Consideram a instituição promotora de um ambiente cultural diversificado e multilíngue, aspeto fulcral para a criação de uma envolvimento impulsora das aprendizagens de línguas. No que concerne à operacionalização da interação oral informal, todas as participantes consideraram que esta promove a aprendizagem e destacam também formas em como esta pode ser utilizada para promover a aprendizagem das crianças na língua inglesa como LE, dando pistas para a utilização de metodologias ativas.

O projeto principal da educação é ajudar a transformar nossas vidas em um processo contínuo de aprendizagem e evolução em todas as dimensões. O Projeto de Vida é um caminho importante para que crianças, jovens e todas as pessoas encontrem relevância, sentido e propósito – num clima de confiança, acolhimento e colaboração - em tudo o que aprendem formal e informalmente ao longo de sua jornada (DreamShaper, 2021, p.34).

A partir do presente estudo, pode-se concluir que é possível potencializar a aprendizagem de inglês como língua estrangeira através da interação informal, mediante a presença de algumas dimensões detetadas. Considerando a observação participante e as respectivas notas de campo, as respostas das participantes deste estudo e ainda, tendo por base a fundamentação teórica desta investigação, sugeriu-se uma proposta de intervenção pedagógica sustentada pelo PBL, através da estrutura sugerida pela DreamShaper.

Conclui-se, desta forma, que embora não tenha sido possível dinamizar mais o estudo devido às restrições causadas pela pandemia (COVID-19), esta investigação tornou-se uma etapa crucial na minha formação, pois apercebi-me que a interação informal é uma área que precisa ser

valorizada e mais explorada. Considera-se, portanto, que este estudo foi profícuo, tanto pelo facto de ter permitido conhecer um ambiente impulsor de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, promovida pela interação oral informal, como para dar a conhecer um enquadramento teórico e referenciais curriculares atuais, desenvolvidos no âmbito do tema em estudo.

## 5.2 – Limitações do estudo

Relativamente às limitações existentes no decorrer deste estudo, pode-se destacar a pandemia (COVID-19). Por este motivo, toda a investigação teve de ir sendo ajustada mediante a imprevisibilidade deste contexto pandémico e aos constrangimentos associados.

Outra limitação existente deve-se à dimensão da amostra. Tendo em conta que o rumo desta investigação abrangeu essencialmente a observação participante e as perspetivas das professoras participantes e direção pedagógica, poderia ser interessante ter uma maior dimensão de amostra, nomeadamente, a perspetiva das crianças.

De notar ainda que, no decorrer da PES não me foi permitido efetuar vídeo-gravações, registos fotográficos, ou qualquer trabalho realizado pelas crianças, o que dificultou o estudo, levando a uma menor fiabilidade da recolha de dados, pois tendo sido possível, poderia visualizar as vezes que fossem necessárias e registar mais pormenores que somente com a observação participante não é possível.

No que diz respeito aos inquéritos por questionário, apesar de se ter sentido que seria a melhor opção de modo a obter respostas diretas e concretas, não enviesadas, sentiu-se que a realização dos mesmos, via online, criou distanciamento entre a investigadora e as participantes, não permitindo ir mais a fundo nas questões apresentadas.

Todavia, independentemente das limitações, acredita-se que este estudo foi concretizado com sucesso, pois foi possível responder à questão de investigação e respetivos objetivos, designadamente; conhecer de que forma(s) a interação oral informal pode promover a aprendizagem da língua inglesa e propor uma intervenção pedagógica visando contribuir para a possível dinamização do processo reflexivo no âmbito das práticas pedagógicas ativas no ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico.

### 5.3 – Investigações futuras

Pretende-se que este relatório, no âmbito da PES, seja um documento que promova conhecimento aos profissionais de educação no que respeita à importância da interação oral informal, assim também como promover formas da sua operacionalização.

Se houvesse a possibilidade de repetir esta mesma investigação, possivelmente, usar-se-ia a gravação de vídeo e registo fotográfico para registar todos os momentos em que as crianças se encontravam em atividade, assim como recolher as suas conceções.

Para além desta sugestão, a realização deste trabalho, suscitou algumas pistas para futuras investigações no âmbito da interação oral informal e no âmbito da dinamização desta através de metodologias ativas. Poderia ser interessante observar estas dimensões em contextos distintos, em simultâneo, isto é, alargando a amostra de uma escola de ambiente educativo multicultural (privado) e uma escola de ambiente educativo multicultural (público).

A investigação realizada proporcionou a criação de um prospeto que inclui a proposta de uma intervenção pedagógica, cuja estrutura pode ser ajustada a qualquer tema e adaptada às necessidades de um determinado contexto pedagógico. Deste modo, poderia ser pertinente testar o prospeto de forma a observar os efeitos causados pela sua exploração.

## Referências Bibliográficas

- \_\_\_\_\_ (2020). Projeto educativo da escola. (Autor omissso por questões de confidencialidade).
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de Investigação educacional*. (2ª ed). Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Amado, J., & Vieira, C. C. (2014). A validação da investigação qualitativa. In Amado J. (coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied linguistics*, 5(2), 156-171. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/5.2.156>
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (12ª ed) Editora Huritec.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bloor, M. (1991). The role of informal interaction in teaching English to young learners. In C. Brumfit, J. Moon & R. Tongue (Eds.), *Teaching English to Children: From practice to principle*. Collins ELT.
- Brito, A. M. M. (2019). *A interação oral entre pares no ensino-aprendizagem de inglês no 1.º ciclo do ensino básico* [relatório no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve]. Sapientia, Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/14992>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Um guia de autoaprendizagem* (2ª ed). Universidade Aberta.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105–112. <https://doi:10.1093/elt/57.2.105>

- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.  
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Council of Europe. (2023). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições ASA.
- Cohen, A. C., Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Derwing, T. M. & Cameron, J. (2008). English as a second language. In N. J. Salkind (Ed), *Encyclopedia of educational psychology*. (vol.1&2, pp.343-348). Sage Publications
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade A criança e o currículo*. Relógio D' água.
- Dreamshaper. (2021). *Ensino por projeto*. [eBook] <https://dreamshaper.com/br/ebook-ensino-por-projeto/>
- Dreamshaper. (2021). *Websérie Ensino por Projeto: Formando profissionais do futuro - Episódio 5*: [webserie]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=aXxlhsKGLLA&t=2s>
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development: a study of classroom interaction and language acquisition*. Pergamon Press.
- Fischer, G., Justino, L. J., Marques, M. E. R., Peralta, M. H., Figueiredo, M. J., Barroso, M. R. & Belo, M. T. (1991). *Didática das línguas estrangeiras*. Universidade Aberta
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho (coord). *O trabalho de projeto em pedagogia-em-participação* (pp.49-81). Porto Editora.

- Gredler, M. E. (2008). Vygotsky's cultural-historical theory of development. In N. J. Salkind (Ed), *Encyclopedia of educational psychology*. (vol.1&2, pp.1010-1013). Sage Publications.
- Gibbons, P. (2003). Mediating language learning: teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *TESOL Quarterly*, 37 (2), 247-273.
- Griffiths, C. (2008). Age and good language learners. In C. Griffiths, (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 35-48). Cambridge University Press.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. Longman
- Howatt, A.P.R.A. (2000). *History of English language teaching*. Oxford University Press.
- Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics*. Cambridge University Press
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics*. Selected Readings. (pp. 269-293). Penguin
- Infopédia. (2023). Didática. *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*.  
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/did%C3%A1tica>
- Ketterer, J, J. (2008). Zone of proximal development. In N. J. Salkind (Ed), *Encyclopedia of educational psychology*. (vol.1&2, pp.1017-1022). Sage Publications
- Kirkgöz, Y. (2019). Fostering young learners' listening and speaking skills. In S. Garton & F. Copland, (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (1<sup>st</sup> ed.) (pp. 171-187). Routledge.
- Leslie, C. (2016). Humour in Peer Interaction in the L2 Classroom. *e-TEALS*, 6(1) 51-67. <https://doi.org/10.1515/eteals-2016-0004>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/erfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/erfil_dos_alunos.pdf)
- Mateus, A. C. C. (2020). Metodologia de Trabalho de Projeto: Potencialidade e desafios [Relatório no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Superior de

Educação e Ciências, ISEC, Lisboa]. Repositório Comum, ISEC Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.26/35459>

Maulany, D. B. (2013). The use of project-based learning in improving the students' speaking skill. *Journal of English and Education*, 1(1), 30-42.

Merriam, S. B. (1988). *The case study research in education*. Jossey -Bass

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 3ºano – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Inglês*.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ingles\\_1c\\_3a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf)

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais– 4º ano - 1.º Ciclo do Ensino Básico – Inglês*.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ingles\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf)

Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional da Educação para a cidadania*. Direção Geral da Educação.

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

Ministério da Educação. (2023). *Formação de professores*. Direção-Geral do Ensino Superior.

<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/formacao-de-professores>

Moreira, M.A., Mourão, S., Leslie, C., & Monteiro, E. (2021). *Avaliação das Aprendizagens de Inglês no 1º CEB: Um Estudo em Portugal Continental*. CETAPS, NOVA FCSH.

Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.

Nel, C. (2008). Learning style and good language learners. In C. Griffiths, (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 49-60). Cambridge University Press.

Oliveira, A. D., & Leslie, C. (2021). Effects of conversational strategy use in young learners' oral interaction. *Estreialogos*, 6(1/2),53-

73. <https://www.estreialogos.com/c%C3%B3pia-estreiadi%C3%A1logos-n-%C2%BA-10>

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira Formosinho & R. Gambôa, (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Oliver, R., & Philp, J. (2014). *Focus on oral interaction*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child. The Essential Piaget*. Jason Aronson.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan; Clé International. (Col. Didactique des langues étrangères).  
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>
- Reis, F. (2018). *Investigação científica e trabalhos académicos: Guia prático*. Edições Sílabo.
- Rebolo, A. (2021). Observação. In Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (coord.). *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações*. Factor.
- Ribeiro, J. E., & Felizardo, S. A. (2017). Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr(6)*, 70-75. Doi: <http://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2255>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed). Cambridge University Press.
- Santos, J. R. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.  
<http://hdl.handle.net/10400.2/10696>
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1º ciclo: Razões, finalidade e estratégias*. Livros Horizonte.
- Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes: I Métodos*. Editorial La Muralla, S. A.

Sousa, A. C. Q., & Mesquita, E. (2016). A importância da metodologia de trabalho de projeto na aprendizagem das crianças. In Mesquita, Cristina; Pires, Manuel Vara; Lopes, Rui Pedro (Eds.). *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*. Instituto Politécnico de Bragança. p. 237-245.

Tough, J. (1991). Young children learning languages. In C. Brumfit, J. Moon & R. Tongue. (Eds.) *Teaching English to children: From practice to principle*. Collins ELF.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. MIT Press.

Wurdinger, S. D. (2016). *The power of Project-based learning: Helping students develop important life skills*. Rowman & Littlefield

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planeamento e métodos* (4ªed). Bookman.

### **Legislação**

Despacho n.º 5908/2017, DR n.º 128 (2.ª série), de 5 de julho - autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018 – publicado no Diário da República, 2ª série – N.º 128/2017 – 5 de julho de 2017.

Despacho n.º 6604-A/2021, DR n.º 129 (2.ª série), de 6 de julho - procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa – publicado no Diário da República, 2ª Série, 1º suplemento – N.º 129 – 6 de julho de 2021.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro – determina introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento - publicado no Diário da República, 1.ª série – N.º 240 – 12 de dezembro de 2014.

Decreto-Lei n.º 55/ 2018 de 6 de julho - estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens - publicado no Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 6 de julho de 2018.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho – homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – publicado no Diário da República, 2ª série – N.º 143 de 26 de julho de 2017.

## Apêndices

### Apêndice A – Resumé

De plus en plus d'études se développent sur la didactique des langues étrangère et sur l'importance de l'apprenant de langue étrangère en tant qu'«agent social». L'interaction orale informelle surgit en s'opposant à la rigidité de l'enseignement transmissif, défendant l'enseignement et l'apprentissage d'une manière « naturelle » comparable aux salles de classe des locuteurs natifs.

Avec cette étude, on a cherché à étudier le potentiel de l'interaction orale informelle dans l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère dans l'éducation élémentaire, ainsi que de savoir de quelle(s) manière(s) l'interaction orale informelle peut favoriser l'apprentissage, et avec ces résultats, concevoir une proposition d'intervention pédagogique destinée à favoriser l'apprentissage de l'anglais. Pour atteindre ces objectifs, une méthodologie qualitative a été utilisée, avec un paradigme interprétatif, recourant à la méthode de l'étude de cas, où diverses techniques et instruments de collecte de données ont été utilisés, notamment : l'observation participante, les notes de terrain et une enquête par questionnaire. Vingt-quatre enfants, l'enseignant stagiaire, l'enseignant de soutien et un responsable pédagogique ont participé à cette étude.

La proposition d'intervention pédagogique a été compilée sous forme de prospectus, constituant une ressource qui vise à aider les enseignants à rationaliser les méthodologies actives ou à les soutenir comme point de départ, à savoir l'apprentissage par projet (APP), à la fois pour les cours d'anglais et les activités parascolaires.

Les résultats ont montré l'importance de l'interaction orale informelle dans l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère. En conséquence, l'importance de l'environnement éducatif environnant et l'exploration de la culture linguistique respective dans des contextes réels de communication ont également été constatées, ainsi que son opérationnalisation que ce soit de manière planifiée ou occasionnelle.

**Mots-clés** : Enseignement-apprentissage de l'anglais comme langue étrangère à l'école élémentaire, didactique des langues étrangères pour les jeunes apprenants, apprentissage par projet, interaction orale informelle.

## Apêndice B – Notas de campo no início do estudo

Notas de campo	
6 de outubro 2021	<p>Dia de apresentação PF/ PC/ DP/ C.</p> <p>Fui muito bem recebida com uma pequena reunião a anteceder a primeira aula de apresentação. A PC fez uma visita guiada à instituição e fiquei automaticamente a perceber o ambiente plurilingue e multicultural da instituição. As C dirigiam-se à PC em inglês, sendo elas estudantes ou não nas aulas da PC no corrente ano letivo, assim também como os funcionários. As C tratam as professoras de inglês por “Miss”.</p> <p><b><u>Momento 0: (no recreio)</u></b></p> <p>C: “Good morning, Miss PC!”</p> <p>PC: “Morning, C! This is Miss [PF]! She will be with us for a while teaching in primary school!”</p> <p>C: “Hi Miss! Welcome!”</p> <p>PF: “Thank you! I’m very pleased to meet you all!”</p> <p><b><u>Momento 1:</u></b></p> <p>PC: “Good morning 2ºano! This is Miss Lara! (PF) As I told you, Miss Lara will be with us for a while, attending our classes, and in a few weeks, she will be teaching you. So, say hello to Miss Lara (PF)!”</p> <p>C: “Good morning miss Lara!”</p> <p>C20: “Bem-vinda!”</p> <p>PCA: “How do we say it in English?”</p> <p>C: “WELCOMEEEEEE! “</p> <p>(todos começaram a rir e a repetir a palavra em inglês)</p> <p><b><u>Momento 2:</u></b></p> <p>C5 não estava a prestar atenção e PCa diz: “Focus Pocus!” (as crianças já conheciam a expressão e C5 acartou de imediato a chamada de atenção).</p> <p><b><u>Momento 3:</u></b></p> <p>PC para C9: “Can you close the door, please?”</p> <p><b><u>Reflexões:</u></b></p> <p>A PC prontificou-se a enviar documentação relativa à instituição, ao currículo, à planificação, etc. antes do primeiro dia de apresentação o que foi benéfico para a minha organização e preparação para este dia de apresentação.</p>

	<p>A pequena reunião que antecedeu a primeira aula observada foi também ela importante pois permitiu perceber algumas regras basilares e a expectativa da PC em relação à minha presença e ao tipo/quantidade de interação que queria da minha parte nesta fase.</p> <p>As crianças ficaram logo muito à vontade com a minha presença, a PC referiu que esperava porque estão habituados a ter muita gente diferente nas aulas a assistir. Os professores têm por hábito assistir frequentemente às aulas uns dos outros e inclusivamente trabalham na sala, numa mesa ao fundo da sala, sem atrapalhar a aula (enquanto corrigem testes ou outro tipo de tarefas pedagógicas). Caso o professor responsável pela aula necessite de algum apoio, estes professores prontificam-se.</p> <p>O ambiente escolar mostrou de imediato ser acolhedor e distinto pela sua capacidade natural de articular as línguas estrangeiras como um todo, do ponto de vista linguístico e cultural.</p> <p>Houve momentos não relacionados com a unidade/ plano em que foi usada a língua estrangeira para comunicar na sala de aula.</p> <p>As aulas de inglês beneficiam de uma professora coadjuvante que foi professora de inglês na creche e que os acompanha até ao 2ºano, apoiando os alunos e a professora titular nas aulas. No 3º e 4º anos, a professora coadjuvante será a professora titular do 5º e 6ºanos juntamente com a PC, dividindo-os por grupos mais pequenos.</p> <p>PC referiu que se deve priorizar a oralidade, nomeadamente a interação, assim também como dinamizar atividades que influenciem esta possibilidade. A instituição dedica-se a fazer esta dinâmica acontecer, programando atividades/eventos: mercado de Natal, visitas de estudo a países estrangeiros, teatro nas línguas estrangeiras, convite de cantores, autores nacionais e estrangeiros... A direção dá-nos a possibilidade de formação contínua e de estarmos sempre a par das novas tendências e das aprendizagens diferenciadas [ativas]. E claro, deve ser também ajustado na sala de aula.</p>
8 de outubro 2021	<p><b>Momento 1:</b></p> <p>PC: “Let’s play a game to start with! What am I doing?” (PC gesticulava e movimentava-se para que as C adivinhassem o que ela estava a fazer e respondessem em inglês, por exemplo: “you’re playing football, you’re eating, you’re dancing!...”</p>

	<p>C6: “Miss, vou ver futebol este fim de semana!”</p> <p>PC: “Good! So, you’re going to watch football this weekend?” (depois acrescentou: “What is your favourite player? Who do you support? What is the object that the players use to play football? What colour is it?”)</p> <p><b><u>Reflexões:</u></b></p> <p><b>Dia de reunião PF e PC:</b></p> <p>PC: “Nós aqui fazemos questão de elevar a língua estrangeira, usamos sempre a língua inglesa para comunicar, salvo exceções e também temos de ter em consideração o nível de proficiência dos alunos, que é ainda é inicial. Mas a maior parte das crianças tem facilidade em acompanhar porque já estão habituados desde a creche, pois têm inglês desde então e estão mais à vontade.”</p> <p><b>Outros momentos de aula:</b></p> <p>Existência de mais momentos informais, privilegiando sempre, a utilização da língua inglesa.</p> <p>Uma criança quis falar dos planos para o seu fim de semana, não se conseguindo expressar totalmente em inglês, mas a PC ajudou, utilizando o momento para reforçar vocabulário em inglês.</p>
12 de outubro 2021	<p><b><u>Momento 1:</u></b></p> <p>C4: Miss (PF) “I can do the quiet time? PLEASE, PLEASE, PLEASE!...”</p> <p>Nesta hora depois do almoço, as C estavam muito excitadas e animadas por fazerem o “quiet time” uma estratégia inserida num projeto da instituição para acalmar as C e prepará-las para o trabalho depois do período do almoço. Consiste em apagar as luzes, relaxar no lugar como se quisesse, fechando os olhos, baixando a cabeça, lendo, etc... mas em silêncio durante (x minutos) até que um colega, (designado à priori) toque na taça tibetana e determine o término da atividade.</p> <p><b><u>Momento 2:</u></b></p> <p>PC: “C14, I forgot my book at the entrance, can you please get it for me?”</p> <p><b><u>Reflexões:</u></b></p>

	<p>A estratégia do “quiet time” mostrou-se bastante eficaz. Houve envolvimento e as crianças demonstraram, efetivamente, ficar mais calmas e prontas para as atividades.</p> <p>Mais uma vez, houve várias situações informais onde se privilegiou a utilização da língua inglesa em vez da língua materna para comunicar situações que não faziam parte do plano de aula.</p>
13 de outubro de 2021	<p><b><u>Momento 1:</u></b></p> <p>PC: “Let’s Review the alphabet! Let’s play “STOP”. C2 you can start. Say the alphabet in your head, and C17 will say stop, then the next person says a word that starts with that letter. The next person spells it, and the next, writes it on the board!</p> <p>(PC pretende com esta atividade ganhar a atenção das C, enquanto se divertem, aprendem e revêm o alfabeto, sendo esta a estratégia inicial, de uma forma não linear, ou seja, não diretamente relacionada com o tópico da unidade, no entanto, as crianças podem recorrer ao conhecimento de outras temáticas/ vocabulário para este jogo. Colocando em prática várias competências numa só atividade.</p> <p><b><u>Momento 2:</u></b></p> <p>C21 (ao voltar da casa de banho, diz): “there’s a water broken in the toilet!”</p> <p>PC: “the faucet?”</p> <p>C21: “a torneira?”</p> <p>PC: “Yes, that’s what it is!” (neste momento já há várias C a perguntarem e confirmarem umas com as outras o significado de “faucet”, e entre elas verificam, praticam e repetem.</p>
15 de outubro 2021	<p><b><u>Momento 1:</u></b></p> <p>C22: “Miss (PC), this is my favourite book, look!”</p> <p>PC: “Fantastic, C22! I’m very glad you like reading! Keep it up!... Today we’re also are going to learn to talk about objects and people in the classroom.So... tell me... What is this?” (segurando o livro de C22)</p> <p>C: “A book!”</p>
19 de outubro	<p><b><u>Reflexões:</u></b></p> <p>No intervalo da manhã, no bar da escola, havia fila de alunos de várias nacionalidades, falavam entre si, houve uma menina adolescente que falou em</p>

	<p>inglês com um colega e logo de seguida em francês com outro, depois para fazer o pedido no bar, falou em português.</p> <p>No relvado, entre brincadeiras ouvia-se maioritariamente português, mas também de inglês, francês, holandês e mandarim.</p> <p>Numa outra área, uma funcionária levava uma criança magoada à enfermaria (comunicavam em inglês).</p>
<p>20 de outubro 2021</p>	<p><b><u>Momento 1:</u></b></p> <p>C19: “Miss (PC), I’m done!”</p> <p>PC: “Awesome! I’ll be with you in a minute!”</p> <p><b><u>Momento 2:</u></b></p> <p>PC: “How cool is this?” (enquanto falava com os alunos sobre uma atividade que iam fazer)</p> <p>C: “veeeeeeeery cool!”</p> <p><b><u>Momento 3:</u></b></p> <p>PCa: “Kudos to you!” (enquanto congratulava C1 pelo seu trabalho)</p> <p><b><u>Momento 4:</u></b></p> <p>PCA: “See ya!” (no final da aula quando se despedia das C, PC e PF)</p> <p><b><u>Momento 5:</u></b></p> <p>C20: “posso fazer uma pergunta?”</p> <p>PC: “sure, C20! What is it?”</p> <p>C20: “O que significa ‘cringe’ em inglês.”</p> <p>( a turma começa a rir porque a intervenção é descontextualizada)</p> <p>PF: “Can we all be quiet, please!? There are NO WRONG QUESTIONS! That’s good you ask, C20. So, when something is cringe or if someone cringes...” (PC faz a expressão facial associada) e posteriormente explica o que significa.</p> <p><b><u>Reflexão:</u></b></p> <p>Foi dada importância à interação oral informal, utilizando-a em momentos-chave para que as C sentissem na primeira pessoa a experiência da cultura linguística da língua estrangeira de modo natural e espontâneo.</p> <p>No momento 5 houve uma intervenção descontextualizada por parte de C20, mas relacionada a IOI, o que mostra o quão interessante é aos olhos de C. Sendo uma expressão/palavra “da moda” todos ficaram muito atentos à explicação de PC.</p>

	<p>Algumas C referiram que já viram essa palavra no TikTok e em jogos, e inclusive que irmãos mais velhos utilizam a expressão.</p>
<p>22 de outubro 2021</p>	<p><b><u>Momento 1:</u></b></p> <p>PC: “Mornin’everyone!”</p> <p>C: “Good morning, Miss (PC)!”</p> <p><b><u>Momento 2:</u></b></p> <p>Fun Friday: PC fez uma revisão da semana, dizendo por exemplo às crianças “Give me a B, give me an O, give me an A, give me an R, give me a D! What does that spell?”</p> <p>C: “Board!”</p> <p><b><u>Momento 3:</u></b></p> <p>C7: “C4 look your pencil on the floor!”</p> <p>PC: “Well done, C7! Class, did you see what C7 did there? C4 dropped her pencil on the floor. So C7 spoke to C4 in English and used the word “pencil” which is part of the vocabulary we’re learning! Can you all show me your favourite colouring pencils? Each of you grab one, please!”</p> <p><b><u>Reflexão:</u></b></p> <p>Houve vários momentos de interação oral informal. No momento 3, PC aproveitou uma situação trivial para marcar o momento; congratulando quem agiu bem e fez uso da língua inglesa e por ter usado corretamente e “na vida real” o vocabulário que estão a aprender (classroom objects). Aproveitou também o momento para rever as cores (matéria que todos dominam, criando confiança neste momento descontraído e informal).</p>

## Apêndice C – Notas de campo no decorrer do estudo

Notas de campo	
26 de outubro 2021	<p><b><u>Momento 1:</u></b></p> <p>A PF introduz um novo tema “Play time!” e refere que poderão trazer alguns brinquedos ou fotos de brinquedos para mostrar aos colegas e aprendermos juntos novo vocabulário relacionado com a unidade, durante este período.</p> <p>C: “Yeah! Very nice!”</p> <p>C: “So much fun!”</p> <p>C: “Can I bring my ipad?”</p> <p>PF: “So do we all know what an Ipad is?”</p> <p>C: “Yes”!</p> <p>PF “How nice is it? We all already know a toy word in English!”</p> <p>C: “Nem pensava que era inglês”</p> <p>PF: “Exactly! There are many English words we use every day!”</p>
	<p><b><u>Momento 2:</u></b></p> <p>Numa atividade de repetição a PF incentiva as crianças a repetirem algum vocabulário “loudly” e depois “softly”.</p> <p>C4: “Can we say it loudly again?”</p> <p>C5: “No, I want to say it down”</p> <p>C4: “Não é down, é softly”</p> <p>C5: “softly! Yeah!”</p>
	<p><b><u>Momento 3</u></b></p> <p>A PF refere que também podemos dizer de uma forma mais informal, ou seja, descontraída, esse mesmo significado, substituindo “loudly” por “up” e “softly” por “down”, por exemplo: “speak up!” ou “turn it down!” mas que essas palavras podem ser utilizadas de várias formas.</p> <p>C14: “up é levantar e down é sentar!” (levantando-se e sentando-se da cadeira).</p> <p>PF: “Well done, C14! That’s right, up and down!” (PF exemplifica também, sentando-se e levantando-se numa cadeira).</p>
	<p><b><u>Momento 4:</u></b></p> <p>Ficha de trabalho “your favourite toy” é pedido a C para desenharem e escreverem o seu desenho preferido. No final, todos apresentaram e posteriormente interagiram entre si, praticando “What’s your favourite toy? My favourite toy is...”</p>

	<p><b><u>Reflexões:</u></b></p> <p>uma sessão repleta de momento de IOI, onde as crianças mostraram um grande entusiasmo, especialmente quando se apresentam naturais, são espontâneas e ditas por crianças ou incorporadas naturalmente pela professora na aula”.</p> <p>A atividade informal de poder trazer brinquedos de casa entusiasmou as crianças, assim também como descobrimos que todos sabíamos dizer “Ipad” e que sabíamos o que era, e que era uma palavra em inglês.</p> <p>A atividade de vocabulário dizendo alto e baixo, fez com que as crianças se interessassem pela aprendizagem e com que comunicassem mais em inglês. Posteriormente, ao associar o “up and down” por oposição a “loudly and softly” também chamou a atenção das crianças fazendo com que relacionassem essas palavras a outras associações “up -levantar da cadeira e down-sentar na cadeira”, por exemplo.</p> <p>O momento 4, proporcionou a possibilidade de interagir e aprender novas palavras não necessariamente incluídas na planificação, tais como: pokémon, scooter, hoverboard, hula hoop...</p> <p>*o facto de haver crianças de nacionalidade inglesa cria uma boa dinâmica de aprendizagem (por vezes pode retrair algumas C mais introvertidas, mas não é o sentido nesta turma.</p>
27 de outubro 2021	<p><b><u>Momento 1:</u></b></p> <p>Numa atividade de compreensão oral, C têm de ouvir enquanto olham para uma imagem e responder “yes” ou “no”. (exemplo: Question: “there are two big red lorries”, Answer: “yes” or “No”.</p> <p>Depois da atividade ter sido bem-sucedida, PF sugeriu que C fizessem perguntas e a PF respondia. Para espanto de todos PF (propositadamente) começou a responder “Yay” e “Nay!” em vez de “Yes” e “No”. Foi um momento de risos, mas também de atenção pois ficaram intrigados. No final percebeu-se que entendiam que “Yay!” &gt; correspondia a “Yes!” e “Nay!” &gt; correspondia a “No!”</p> <p><b><u>Momento2:</u></b></p> <p>“Matching game” – nesta atividade, C teria de recortar 12 quadrados em que constavam pares de brinquedos. Pintaram, recortaram e depois viravam os desenhos para baixo. O jogo consistia em jogar a pares, à vez e em encontrar o par, contudo sempre que viravam, deveriam dizer o nome do brinquedo na imagem, exemplo: “this is a...” / “these are...”, caso tivessem o par, diriam “match!”</p>

	<p>C8: "Match! Yay!"</p> <p>C6: "YAY!"</p> <p>C24: YAY, YAY, match YAY!"</p> <p><b><u>Momento 3:</u></b></p> <p>PCA: "1,2,3, eyes on me! You've got 5 more minutes until you need to pack your things!"</p> <p><b><u>Momento 4:</u></b></p> <p>C8: "Miss [PC], I love you!"</p> <p><b><u>Reflexão:</u></b></p> <p>PF explicou a diferença e reforçou a dicotomia entre linguagem e interação formal e informal e o quão importante serem conhecedores de ambas as dimensões.</p> <p>C4: "Eu já ouvi 'nop' e 'yep'!"</p> <p>PF: "Excelente C4! É isso mesmo, essas são outras formas de dizer sim e não em inglês. Mas 'nop' e 'yep' é formal ou informal?"</p> <p>C: "informal!"</p> <p>PF: "Very good, I'm proud of you!"</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">29 de outubro 2021</p>	<p><b><u>Momento 1:</u></b></p> <p>Celebração Halloween: leitura da história "Room on the Broom" de Julia Donaldson. Visualização do respetivo filme e atividades relacionadas.</p> <p>Uma das variadas atividades consistia em relacionar imagens a palavras/expressões ou frases...</p> <p>Exemplos:</p> <p>"The witch tapped the broomstick and <b>Whoosh!</b> They were gone!" &gt; (imagem da bruxa a voar na vassoura).</p> <p>"I'm planning to have <b>Witch &amp; Chips</b> for my tea! &gt; (Imagem do dragão a assustar a bruxa).</p> <p>"<b>Buzz off!</b> That's my witch!" &gt; (imagem dos amigos da bruxa envolvidos em lama disfarçados de monstro para assustarem o dragão)</p> <p>"<b>Phew!</b>" &gt; (imagem dos amigos disfarçados de monstro, depois de terem sido bem-sucedidos a espantar o dragão)</p> <p>"<b>Iggety, ziggety, zaggety, ZOOM!</b>" &gt; (imagem da bruxa a fazer uma poção mágica) (Aqui, pudemos assistir às crianças imediatamente a tentar usar estas expressões, em contexto, entre elas).</p> <p><b><u>Momento 2:</u></b></p>

	<p>C21: (referindo-se a “Witch &amp; Chips”) “I know “Fish &amp; Chips”!</p> <p>PF: (escreve no quadro “fish &amp; chips” e mostra uma imagem dessa comida típica inglesa e refere como foi feito o trocadilho. Foi ainda explorada a palavra “PUN” contextualizada com a situação. Foi motivo de riso e brincadeira dado terem achado piada ao nome (ao relacioná-la com a forma como se lê na língua portuguesa)</p> <p><b>Reflexão:</b></p> <p>O Halloween é um evento muito celebrado na instituição. Todas as crianças vieram vestidas a rigor e é sabido que é um dia de brincadeira e diversão.</p> <p>PC: “O Halloween é sempre um evento muito aguardado por todos! Está enraizado pela instituição diversão e alegria neste dia.”</p> <p>A atividade (momento 1) onde incluía a ligação das expressões informais às imagens foi grandemente apreciada pelas C. No intervalo, ouviu-se C5, C7 e C22 a brincar e a utilizar a expressão “Iggety, ziggety, Zaggety, ZOOM!”</p>
<p>9 de novembro 2021</p>	<p><b>Momento 1:</b></p> <p>Esta sessão tinha como objetivo aprender e praticar os demonstrativos “this” e “these”, especialmente a questão fonética. ( this = /ðɪs/) e (these= /ði:z/)</p> <p>Optou-se pela ideia de articular o ensino- aprendizagem destes sons associando a imagens/ animais/cores/ frases/ onomatopeias:</p> <p>Título: “The snake and the Bees”</p> <p>- Para o som (this = /ðɪs/) utilizou-se a LETRA “S”; a IMAGEM de uma amigável serpente e a seguinte FRASE e onomatopeia: “ The snake hisses.(hissssssssssssss) This is a ssssssssssnake”.</p> <p>-Para o som (these= /ði:z/) utilizou-se a LETRA “Z”; a IMAGEM de amigáveis abelhas e a seguinte frase: “The bees buzzzzz. (buzzzzzzzzzzzzzzzzzz). These are beeeeee.</p> <p><b>Momento 2:</b></p> <p>A interação oral associada consistia num trabalho a pares, onde um dos pares perguntava, apontando para o seu caderno (onde já tinha desenhado o exposto no momento 1) e perguntavam um ao outro? What is this? /What are these? – EXAGERANDO na questão fonética.</p> <p><b>Reflexão:</b></p> <p>A atividade do momento 2 foi tão bem aceite e apreciada pelas C, que estas não queriam parar de treinar toda a rotina envolvida e criada.</p>

\*na aula seguinte fez-se a revisão logo no início da aula e C estavam todos muito dispostos a participar, e no geral, conseguiu perceber-se que a aprendizagem foi assimilada. A maior parte C utilizou os determinantes demonstrativos de forma correta, não só na escrita, como na oralidade.

### **Momento 1:**

Revisão da aula anterior:

PF: “So, what did we learn last lesson. Can you recall?”

C: “YES! This (ssssssssss) is a ssssssssssnake! These (zzzzzzzzzz) are bees (zzzzzzzzzz)!”

PF: “That’s lovely! I’m glad we’re all on the same page!”

### **Momento 2:**

De forma a introduzir o tema da sessão (whose and possessive ‘S?, espontaneamente pergunta:

PF: “Whose is this?”

C16 “É do C17!”

PF: Perceberam que eu estava a perguntar de quem era?! (seguidamente PF explora [whose] e [‘s]...

### **Momento 3:**

Durante a aula, PF vai perguntando “Whose is it?”, esperando respostas como “it’s Maria’s/ It’s Joao’s... Yes, it is/ No it isn’t!... (IOI – real/natural/espontânea)

### **Momento 4:**

Para a prática destas questões gramaticais foi desenvolvido um jogo (equipas) onde teriam de escolher a opção correta à frase que viam, (na opção do correto, tínhamos os botões “Correct, Right, Yeah! Smiley face!) e (na opção do incorreto, tínhamos os botões “Incorrect, Wrong, Oh no! Cringe face!) – aquando das caras, teriam de, adicionalmente, fazer a cara associada.

Correct				Incorrect			
correct	right	Yeah!	Smiley face	Incorrect	wrong	Oh no!	Cringe face
0	0	<u>4</u>	<u>7</u>	0	0	<u>2</u>	<u>10</u>

\*C aprenderam o significado da palavra “cringe” na aula de 20 de outubro, este momento encontra-se descrito no momento 5.

\*Nenhuma criança errou nas questões e só escolheram opções de resposta informais.

### **Reflexões:**

	<p>Preparação para “World Poppy Day” (Remembrance Day). As C fizeram poppies em papel e pauzinhos de madeira para colocar no jardim e marcar o evento (celebração no dia seguinte). Atividade de domínio intercultural.</p> <p>Grande aceitação e entrega envolvendo momentos naturais, espontâneos e integrados na aprendizagem tal como registado nos momentos 2 e 3.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">16 de novembro 2021</p>	<p><b><u>Momento 1:</u></b></p> <p>Atividade: Whose is this xxx?</p> <p>PF escolhe 4 objetos dos alunos aleatoriamente</p> <p>Revê-se o que são e de quem são: (blue) book de A/ (colouring) pencils de B/ (black) bag de C.</p> <p>C devem escrever o que falta na música (palavras sublinhadas).</p> <p>Treino com leitura primeiro, seguindo de escrita nos espaços em branco, treino de leitura e correção.</p> <p>Por fim: Cantar a música, associando as palavras ao sentido/significado/contexto.</p> <p><i>Música:</i></p> <p><i>PF: Whose is this <u>book</u>?...</i></p> <p><i>C: What? That <u>blue book</u>?</i></p> <p><i>PF: Yes, this <u>blue book</u>.</i></p> <p><i>PF: Whose is this <u>book</u>?</i></p> <p><i>C: It's <u>A's</u>!</i></p> <p><i>PF: Ok!</i></p> <p><i>PF: Whose are these <u>pencils</u>?...</i></p> <p><i>C: What? Those <u>colouring pencils</u>?</i></p> <p><i>PF: Yes, these <u>colouring pencils</u>.</i></p> <p><i>PF: Whose are these <u>pencils</u>?</i></p> <p><i>C. They're <u>B's</u>!</i></p> <p><i>PF: Good!</i></p> <p><i>PF: Whose is this <u>bag</u>?</i></p> <p><i>C: What? That <u>black bag</u>?</i></p> <p><i>PF: Yes, this <u>black bag</u>.</i></p> <p><i>PF: Whose is this <u>bag</u>?</i></p> <p><i>They're <u>C's</u>!</i></p> <p><i>PF: Alright!</i></p> <p><b><u>Momento 2:</u></b></p>

	<p>Aula no jardim/ C trouxeram os seus brinquedos preferidos/ atividade: this/these and that/those. Atividade onde havia 2 grupos: (2 filas). Cada C tinha o seu brinquedo (singular ou plural). Começou numa fila que teria de perguntar (what is this?/ what are these?) e a outra responder (this is.../those are...), depois trocou-se. Na terceira ronda e quarta rondas, conforme iam respondendo, iam para uma terceira zona. A primeira fila a ficar sem C, ganhava.</p> <p><b><u>Reflexões:</u></b></p> <p>Estas atividades foram ricas em movimento e interação, envolveram atividades e interações informais. As atividades dos momentos 1 e 2 foram muito bem aceites pelas crianças, estas mostraram-se motivadas e muito recetivas à aprendizagem. No momento 2, gostaram particularmente quando tiveram de trocar de brinquedos entre si, devendo estar ainda com mais atenção às perguntas e respostas, visto já terem tido a experiência com o seu próprio brinquedo nas rondas anteriores. Reparou-se que no fim da atividade já não erravam na utilização dos pronomes demonstrativos.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">17 de novembro 2021</p>	<p><b><u>Momento 1:</u></b></p> <p>Visualização de um vídeo “Topsy&amp;Tim” (retirado de um programa infantil britânico da BBC) para abordar “toys” tema curricular e também para abordar “values”. Neste vídeo foi possível verificar a relação de crianças gémeas em sua casa (tipicamente britânica), a relação delas com a mãe, a questão cultural de “charity”. Toda a história é perceptível, (apesar da possibilidade de não perceber todas as palavras usadas), todos entenderam a história. Houve muitos momentos entre as crianças e a mãe das personagens em que interagiram de forma oral informal. (atividade contextualizada como introdução para o plano de aula consequente, nomeadamente a leitura de um texto adaptado para leitura e compreensão.</p> <p><b><u>Momento 2:</u></b></p> <p>Explorou-se oralmente o significado de algumas palavras/frases/expressões; nomeadamente: moving house/ giving toys away/ filling up a big box...</p> <p>A introdução deste vídeo revelou-se muito positiva, parecendo funcionar como incentivo para a realização das atividades propostas.</p>

19 de novembro 2021	<p><b><u>Momento 1:</u></b></p> <p>Aula de preparação para a peça de teatro “Little Red Riding Hood”. (<i>study guide</i> disponibilizada pela companhia de teatro e adaptada à turma)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinopse</li> <li>• Atividades de vocabulário (lugares, personagens, peças de vestuário, tipos de flores, outros nomes importantes, comidas, animais, partes do corpo, alguns verbos, adjetivos e expressões importantes. (Must / mustn’t)</li> </ul>
23 de novembro	<p>Ida à sessão de teatro “Little Red Riding Hood”.</p>
24 de novembro 2021	<p><b><u>Momento 0:</u></b></p> <p>Nesta semana, os alunos puderam ainda fazer a sua apresentação oral “My Favourite Toy”, prevendo, essencialmente, prevendo, essencialmente, desenvolver competências comunicativas, de interação, apresentação e exposição através da produção e interação oral. A avaliação da tarefa, incidiu sob os seguintes parâmetros: âmbito, correção, fluência, pronúncia/ interação e desenvolvimento temático. A oralidade é um domínio de excelência na instituição, onde a produção e interação oral têm grande pertinência. No geral, os alunos realizaram muito bem a tarefa, sendo que os que apresentavam mais dificuldades, eram ajudados e incentivados. PC sugeriu que se valorizasse o facto de tentarem expressar-se, mesmo que o rigor linguístico não estivesse presente. O que faz todo o sentido para mim neste ciclo de estudos. Considero que seja importante colocar os alunos em diferentes tipos de situação/ comunicação e avaliação para prepará-los desde muito novos a desenvolverem o seu potencial e as suas competências comunicativas, sem que para isso, seja necessário acrescentar pressão desnecessária.</p>
26 de novembro 2021	<p>Sessão depois da ida ao teatro dedicada a uma manhã 09-13h. A sessão foi orientada para aprender vocabulário relacionado com a história através do mais variado possível de recursos pedagógicos (flashcards, mindmaps, wordcards, sequências, fichas de trabalho, jogos interativos...) de modo a apelas aos variados tipos de inteligências.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento do pensamento crítico acerca da história, comparando a história reinventada (INFORMAL) com a história (TRADICIONAL), refletido acerca de questões como “unknown people”; “being ain danger”; “being safe”, e “being scared”.</li> </ul> <p><b><u>Momento 1:</u></b></p>

	<p>Awareness activity: (stranger/ danger/ scared/ safe) algumas guiding questions:</p> <p>PF: “What is a stranger?” (C13: “People we don’t know.”)</p> <p>PF: “What is danger?” (C11: “scream”)</p> <p>PF: “What is it to be scared?” (C15: Feel the scream”)</p> <p>PF: “What are your safe people?” (C6: “Mum!”, C10: “Teachers!”, C14 e C4: Family!”)</p> <p>PF: “What should you do to be safe?” (PC: “To be careful and not to talk to strangers!”)</p> <p>C: “Yeahhhh!”</p> <p>C11: “Mas se algum ladrão quiser entrar em minha casa, eu minto e digo que a polícia está lá dentro, para não acontecer o que aconteceu com o sozinho em casa!”</p> <p><b><u>Reflexões:</u></b></p> <p>PF reiterou que quando estamos em perigo, podemos gritar ou dizer mentiras. Temos de saber distinguir o bem e o mal e sabermos defender-nos. (exemplificou). Por exemplo: se alguém nos quer fazer mal na rua, sentimos que corremos perigo, podemos gritar...</p> <p>Esta sessão foi incrivelmente gratificante. As crianças mostraram-se todas muito recetivas, participativas e felizes. Foram feitas atividades e tarefas onde se evidenciaram aprendizagens. O professor titular referiu que as crianças pediram para voltar a ter essa aula.</p> <p>Nesta semana, estava ainda previsto um mercado de Natal no recinto escolar, aberto ao público, e onde, os alunos e pais dos alunos do colégio, funcionários e professores iriam participar. Contudo, devido a uma fase de agravamento da Pandemia nesta altura, foram conseqüentemente tomadas medidas pela DGS para o seu controlo, resultando no cancelamento do evento.</p>
<p>14 de dezembro 2021</p>	<p>Sessão dedicada a “values” – “Ser educado/ ser rude/ atitudes e comportamento aceitáveis e não aceitáveis. (Polite language in social situations, and in the classroom.)</p> <p><b><u>Momento 1:</u></b></p> <p>Act it out (C dramatizam os diálogos de acordo com as imagens):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Can you open the window, please? Yes, of course.</li> <li>- After you, thank you.</li> </ul>

- Sorry, I'm late. That's okay. Sit down, please.
- Can we come in, please? Yes, come in.
- Can you spell ruler, please? Yes, r-u-l-e-r.
- Can I have a pencil, please? Yes, of course. Here you are. Thank you.

### **Momento 2:**

PF: "Do you remember that we have been talking about informal and formal language, right?"

C: "Yes!"

PF: "So tell me, what do you think these words are?"

(PF escreve no Quadro: "Please" / "Thank you!" "Excuse me.")

C23: "Formal!"

C3: "Formal!"

PF: "These are polite! And we can be polite talking in a formal or informal way. The most important thing is that we know when to use each form. Remember that informal doesn't mean rude."

### **Momento 3:**

Criação de poster com comportamentos Polite vs. Rude. Nesta atividade, foram entregues cartões a todas as crianças e deveriam interagir oralmente entre si, discutido que ação lhes tinha calhado e se seria thumbs up ou down e porquê.

Posteriormente, C deveriam atribuir cada carta de ação ao poster correto.

Nesta atividade, foi explorado o "Thumbs up" e "thumbs down". Em frente à turma, cada C que ia atribuir um cartão ao cartaz correto, diria a ação do cartão, diria "thumbs up" ou "thumbs down" (gesticulando) e depois colava no cartaz correto.

### **Reflexões:**

Esta sessão foi do agrado das C, estiveram sempre muito atentas e recetivas. O facto de serem situações da vida real chamou a atenção e vontade de aprender.

Gostaram particularmente da atividade "Thumbs up" e "Thumbs down" atribuindo a uma carta que lhes tinha sido atribuída. (alguns dos cartões incluíam: "hitting", "sitting quietly", "hands still", "pushing", "talking", "asking for help", "throwing, shouting", "biting", "kicking", "sharing", "hands up to speak", entre outras... Neste seguimento, associaram ainda, cada carta a um cartaz específico, o qual foi um

	<p>sucesso. No final da aula, tinham dois cartazes criados por eles e com os materiais que manipularam, exploraram e usaram na aula.</p>
15 de dezembro 2021	<p>Última semana/aula antes das férias de Natal:</p> <p>A instituição dedica sempre as últimas aulas da semana que antecede as férias natalícias, a atividades livres alusivas, para que as C desfrutem da época na escola, tornando a sua participação mais leve depois de um período letivo com uma carga horária preenchida. Deste modo, todos têm a oportunidade de interagir num ambiente mais descontraído. Alunos, professores e funcionários vêm vestidos a rigor para a época festiva.</p>

Apêndice D – Inquérito por questionário aplicado às participantes no final do estudo

## Inquérito por questionário

No âmbito da realização da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do curso de Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, é desenvolvido o respetivo Relatório de PES (trabalho de investigação), que tem por título: "A interação oral informal no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no 1ºCiclo do Ensino Básico".

Com a intenção de contribuir e desenvolver boas práticas pedagógicas através do processo reflexivo a que me proponho, esta investigação tem como objetivos:

- Conhecer de que forma(s) a interação oral informal pode promover a aprendizagem de inglês.
- Desenhar uma proposta de intervenção pedagógica que vise potenciar a aprendizagem de inglês.

Este trabalho de cariz investigativo é realizado sob a orientação da professora doutora Isabel Orega da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

### O presente questionário:

**Destina-se:** a agentes educativos da instituição, participantes neste estudo;

**Pretende:** recolher as suas opiniões sinceras sobre a temática para uma posterior análise da informação e relação com outras recolhas de dados que complementam a investigação.

Para tal, agradeça a vossa colaboração com o seu preenchimento.

Por fim, informamos que este inquérito por questionário é constituído por seis questões e foi construído, exclusivamente, para fins académicos, garantindo confidencialidade e o seu anonimato.

Estarei disponível para responder às vossas questões, sempre que o considerem oportuno e/ou necessário.

Muito obrigada pela colaboração.

Lara Lavrado

**Nota:** A interação oral informal a que se refere este questionário é relativa às funções da língua (inglesa) não diretamente relacionadas com o programa curricular, como por exemplo: saudações, falar de temas do meio envolvente; como o tempo, a saúde e a assiduidade; a utilização de slang, como *Yay or Nay?* (para sim ou não); expressões, como "*Oopsie-daisy!* (Ups!); *It's raining cats and dogs!* (Está a chover muito!), etc.; outras abordagens (teatro, música...); atividades (jogos, leituras não formais ou outras que contenham vocabulário não restritamente formal), etc.

\* Indicates required question

---

**1) A sua posição na instituição é: \***

*Check all that apply.*

- Prof. de inglês titular de 1ºciclo
- Prof. coadjuvante de inglês de 1ºciclo
- Membro da direção pedagógica

**2) Considera a instituição promotora de um ambiente cultural diversificado e multilíngue? \***

Justifique.

---

---

---

---

---

**3) Na sua opinião, a interação oral informal na língua estrangeira inglesa é utilizada na instituição? (sala de aula/espços comuns...) \***

Justifique.

(Em caso afirmativo, enumere algumas situações).

---

---

---

---

---

**4) Pensa que a dinamização da interação oral informal na língua estrangeira inglesa é importante para a aprendizagem das crianças? \***

Justifique.

---

---

---

---

---

**5) Considera que a interação oral informal na língua estrangeira inglesa pode promover a aprendizagem das crianças? \***

Justifique.

---

---

---

---

---

**5.1) De que forma considera que a interação oral informal pode ser utilizada para promover a aprendizagem da língua inglesa pelas crianças.**

---

---

---

---

---

**6) Caso pretenda, acrescente neste espaço outras observações.**

---

---

---

---

---

## Anexos

Anexo I – Sinopse da peça de teatro “Little Red Riding Hood”

# LITTLE RED RIDING HOOD

## *CALLIOPE THEATRE COMPANY'S LITTLE RED RIDING HOOD*

Little Red Riding Hood and her mother live together in the small town of Carefulton. Everyone in Carefulton is very...careful! The Mayor of Carefulton is always careful to carry an umbrella, just in case it might rain. He is always careful to wear gloves, just in case it might snow and he is always careful to wear a scarf, just in case he might become cold.

When Little Red Riding Hood's grandmother becomes sick, Little Red Riding Hood decides to visit her and take a basket of food. Her mother warns Little Red Riding Hood to be careful and warns her not to talk to strangers as she walks through the woods to Grandmother's house.

In the forest, Little Red Riding Hood meets many strange creatures. She meets Mrs. Tree, talking flowers, a hungry Gnome and the Big Bad Wolf! Little Red Riding Hood remembers that her mother said, “You must not talk to strangers!” However, the Big Bad Wolf tricks Little Red Riding Hood by telling her his name. The Big Bad Wolf then tells Little Red Riding Hood that because she knows his name they are not strangers, they are friends. Little Red Riding Hood believes the Big Bad Wolf and tells him that she is on her way to her grandmother's house.

But the Big Bad Wolf really wants to eat Little Red Riding Hood and her Grandmother.

Who can save Little Red Riding Hood?